

TICE et Didactique
des Langues Étrangères et Maternelles :
la problématique des aides à l'apprentissage

© Presses Universitaires Blaise Pascal
Clermont-Ferrand (France), 2008

ISBN 978-2-84516-349-2

Cahiers du
Laboratoire de Recherche sur le Langage

TICE et Didactique
des Langues Étrangères et Maternelles :
la problématique des aides à l'apprentissage

Numéro dirigé par
Anne-Laure FOUCHER, Maguy POTHIER,
Christine RODRIGUES et Véronique QUANQUIN

Presses Universitaires Blaise-Pascal
Maison des Sciences de l'Homme
4, rue Ledru - 63057 Clermont-Ferrand Cedex 1

Comité Scientifique

Françoise BLIN, Dublin City University, Irlande
Jean-François BOURDET, Université du Maine, France
Damien CHABANAL, Université Blaise-Pascal, Clermont 2, France
Annie CHAMBREUIL, Université Blaise-Pascal, Clermont 2, France
Michel CHAMBREUIL, Université Blaise-Pascal, Clermont 2, France
Thierry CHANIER, Université de Franche-Comté, France
Jacques CRINON, IUFM de Créteil, France
Bruno DE CARA, Université de Nice-Sophia Antipolis, France
Inez DE FLORIO-HANSEN, Université de Kassel, Allemagne
Françoise DEMAIZIÈRE, Université Paris 7, France
Christian DEPOVER, Université de Mons-Hainaut, Belgique
Anne-Marie DOLY, IUFM d'Auvergne, France
Charles ELKABAS, Université de Toronto, Canada
Anne-Laure FOUCHER, Université Blaise-Pascal, Clermont 2, France
Daniel GAONAC'H, Université de Poitiers, France
Marie-Noëlle LAMY, Open University, Grande-Bretagne
Denis LEGROS, IUFM de Créteil, France
François MANGENOT, Université Grenoble 3, France
António MOREIRA, Université d'Aveiro, Portugal
Jean-Paul NARCY-COMBES, Université Paris 3, France
Sylvie PLANE, IUFM de Paris, France
Henri PORTINE, Université Bordeaux 3, France
Maguy POTHIER, Université Blaise-Pascal, Clermont 2, France
Cécile POUSSARD, Université Montpellier 3, France
Véronique QUANQUIN, Université Blaise-Pascal, Clermont 2, France
Joseph RÉZEAU, Université Rennes 2, France
Jean-François ROUET, Université de Poitiers, France
Dominique SCHEFFEL-DUNAND, Université de Toronto, Canada
Claude SPRINGER, Université Marc Bloch, Strasbourg 2, France
Philippe TEUTSCH, Université du Maine, France
Weronika WILCZYNSKA, Université Adam Mickiewicz, Poznan, Pologne

Comité de Rédaction

Les rédacteurs en chef des *Cahiers du LRL*, Lidia Fraczak et Franck Lebas, ont laissé la coordination de ce numéro spécial « Actes Tidilem » aux organisatrices du colloque : Anne-Laure Foucher, Maguy Pothier, Christine Rodrigues et Véronique Quanquin.

Ces dernières ont été efficacement secondées dans leurs relectures par Annie Chambreuil, Laurence Hamon et Damien Chabanal.

Remerciements

Nous remercions les organismes qui nous ont financés : le Conseil Régional, le Conseil Général, la ville de Clermont-Ferrand, Clermont-Communauté, l'Université Blaise-Pascal et le LRL (Laboratoire de Recherche sur le Langage) ainsi que la MSH (Maison des Sciences de l'Homme) qui nous a accueillis.

Nous remercions également les doctorants du LRL qui ont participé à l'organisation du colloque et à son bon déroulement.



TICE et Didactique des Langues étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage

Introduction 15

I - Théories et pratiques des aides

Françoise DEMAIZIÈRE (conférence invitée) 19
Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage

Camille BENABENT & Agnès BRACKE 39
Une aide à l'apprentissage en environnements informatisés
fondée sur les activités langagières

Jeannine GERBAULT 53
Interactions et aides : potentiel, pertinence et personnalisation

Myriam PEREIRO 71
L'entretien de conseil médiatisé –
Comment passer du dispositif d'apprentissage auto-dirigé du Crapel
au dispositif d'autoformation en langues à l'IUFM de Lorraine ?

Anne-Laure FOUCHER & Maguy POTHIER 103
Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE

Laurence HAMON 121
Inventaire d'aides dans les environnements multimédias
d'apprentissage et propositions d'aides multimodales

Christine RODRIGUES 145
Adaptation des aides aux problèmes de l'apprentissage
du vocabulaire en FLE dans un environnement multimédia

II - Les aides à l'apprentissage de l'oral

- Cécile POUSSARD & Laurence VINCENT-DURROUX** 161
Utilisation et appropriation des aides fournies
dans un produit multimédia d'anglais
- Jérémi SAUVAGE** 175
Sensibilisation précoce à l'anglais sur une plate-forme *LeapPad*® :
étayages automatisés et enjeux phonologiques
- John FYNN** 187
Aide à l'apprentissage du discours oral
dans un contexte de communication asynchrone

III - Les aides dans les dispositifs à distance

- Jean-François BOURDET (conférence invitée)** 203
Tutorat en ligne et création d'un espace formatif
- Elke NISSEN** 215
Quelles aides des formations hybrides en langues
proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?
- François MANGENOT & Katerina ZOUROU** 235
Pratiques tutorales correctives *via* Internet :
le cas du français en première ligne
- Christelle LAPERROUSAZ & Francis BANGOU** 275
Première étape dans l'étude de l'appropriation
d'un environnement de tutorat pour le suivi d'activités
de groupes d'apprenants en FLE à distance
- Eric AGBESSI, Julie BILLON, Stéphan DAVID, Simon ENSOR,
Gilmour FONTAINE, Michèle IMBEAUD-CELLE, Andrew MURRAY** 291
Par tout à Tice ! Compte-rendu d'expérience

IV - Les aides à la lecture et à l'écriture

- Denis LEGROS, Yann Virgile HOAREAU, Nawal BOUDECHICHE, Amel GABSI, Med MAKHLOUF (conférence invitée)** 309
(N)TIC et aides à la compréhension
et à la production de textes en L2 – vers une didactique cognitive
du texte en contexte plurilingue et pluriculturel
- Élisabeth BRODIN** 329
La lecture instrumentée de textes théoriques
en didactique des langues : quelles aides pour les étudiants ?
- Jacques CRINON, Denis LEGROS, Brigitte MARIN, Patrick AVEL** 345
Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques
- Catherine CLÉDER & Pascal LEROUX** 361
Enseignement de la lecture –
vers une instrumentation de l'activité de l'enseignant
- Véronique QUANQUIN & Annie CHAMBREUIL** 371
Les aides et leur intégration dans un environnement multimédia :
l'aide à la compréhension des textes
au cours de l'apprentissage de la lecture
- Pascale VERDIER** 385
Utiliser un logiciel d'orthographe :
quel étayage, quelle régulation des tâches ?
- Victor LAFARGE** 403
L'analyse d'erreurs comme outil dans la détermination
des aides proposées par un EIAH

V - « Démonstrations »

- Terry NADASDI & Stéfan SINCLAIR** 419
LePatron : correcteur pédagogique pour le Français Langue Étrangère
- Elena POĀARKOVA** 429
Le logiciel de traduction automatique comme aide
à l'apprentissage des langues vivantes étrangères

Introduction

Anne-Laure FOUCHER, Maguy POTHIER¹
LRL, Université Clermont 2, France

Nous avons le plaisir de publier dans ce n° 2 des *Cahiers du LRL* les actes du premier colloque Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) qui s'est déroulé les 14 et 15 septembre 2006. La thématique choisie pour cette première édition de Tidilem était la problématique des aides à l'apprentissage des langues étrangère et maternelle dans les environnements informatiques et les contributions que l'on trouvera regroupées dans ces *Cahiers* sont une très bonne illustration de la variété des contextes et des points de vue qui ont été développés et discutés lors de ce colloque.

Le recueil est composé de quatre grands ensembles d'articles, dont trois sont introduits par une conférence invitée.

Théories et pratiques des aides

Dans la première conférence plénière, prononcée par Françoise Demaizière, c'est le point de vue de la didactique des langues et de l'ingénierie de formation qui nous est donné dans un panorama des lieux et des moments où se déploient les aides à l'apprentissage. Cinq articles abordent ensuite la problématique de la théorisation et de la médiatisation des aides dans les environnements informatiques (Camille Benabent & Agnès Bracke ; Jeannine Gerbault ; Maguy Pothier & Anne-Laure Foucher ; Laurence Hamon ; Christine Rodrigues et Myriam Pereiro).

1. foucher@lrl.univ-bpclermont.fr ; pothier@lrl.univ-bpclermont.fr

Les aides à l'apprentissage de l'oral

L'aide à l'apprentissage de l'oral pour l'anglais langue étrangère est développée par quatre auteurs, pour les uns dans des produits multimédias (Cécile Poussard & Laurence Vincent-Durroux), pour les autres par le biais de plates-formes d'apprentissage (Jérémi Sauvage & John Fynn).

Les aides dans les dispositifs à distance

Dans la deuxième conférence plénière, Jean-François Bourdet met en évidence les spécificités des dispositifs en ligne en mettant l'accent sur le tutorat comme médiation entre l'utilisateur du dispositif et ce même dispositif. Ce point de vue est complété par de nombreuses contributions sur le développement de l'autonomie de l'apprenant dans ces contextes à distance (Elke Nissen) et sur les pratiques tutorales qui, à elles seules, intéressent quatre auteurs (François Manganot & Katerina Zourou ; Christelle Laperrousaz & Francis Bangou).

Les aides à la lecture et à l'écriture

Dans la troisième conférence plénière, Denis Legros et son équipe de doctorants français, algériens et gabonais présentent les résultats de recherches menées sur la conception de systèmes d'aides multimédias à la compréhension de textes informatifs en L2 d'une part, et de systèmes ouverts d'aides à la (co)écriture à distance de textes informatifs en L2 d'autre part. Six autres articles traitent des aides dans les domaines de l'apprentissage de la compréhension et de la production de textes en langue maternelle et étrangère (Élisabeth Brodin, Jacques Crinon *et al.* ; Catherine Cléder & Pascal Leroux ; Véronique Quanquin & Annie Chambreuil ; Pascale Verdier et Victor Lafarge).

« Démon »

Enfin, le recueil se clôt sur une partie « Démon » présentant l'intérêt en termes d'aide de deux outils logiciels, l'un de correction pédagogique et l'autre de traduction automatique (Terry Nadasdi & Stéfan Sinclair et Elena Poïarkova).

I

Théories et pratiques des aides

Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage

Françoise DEMAIZIÈRE¹
Université Paris 7, France

Résumé. *Le texte propose un parcours de la problématique des aides à l'apprentissage dans leur lien avec les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). La première partie s'appuie sur quelques repères de l'histoire du domaine depuis l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) pour mettre en évidence la variété des aides possibles. La seconde partie met l'accent sur quelques décisions à prendre pour aider l'apprenant au mieux.*

1. Introduction

Je proposerai ci-après un parcours dans la problématique des aides à l'apprentissage dans sa liaison avec les TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation). Conception informatique et pédagogique de ressources ou de scénarios, intervention pédagogique automatisée ou humaine pendant l'activité de l'apprenant, nombreux sont les lieux et les moments où se met en place une « aide » à l'apprentissage. On parle aujourd'hui de guidage, de médiation... Peut-on tenter de situer diverses approches les unes par rapport aux autres ? Quels rappels pertinents trouver dans l'histoire du domaine ? Au-delà des étiquettes somme toute contingentes pour l'apprenant, comment se donner quelques repères pour proposer une situation d'apprentissage offrant des « aides » techniques, scientifiques et pédagogiques adéquates ? Il ne saurait évidemment être question de répondre sur tous

1. francoise.demaiziere@paris7.jussieu.fr ; <http://didatic.net>.

ces points en quelques pages. Je donnerai néanmoins quelques repères qui me semblent pertinents.

2. Aides à l'apprentissage – La diversité

2.1. Diversité des termes et concepts

« Aide, guidage, accompagnement, médiation, étayage »... Que de termes (autant de concepts ?). Le thème retenu ici est plus neutre que « guidage », « accompagnement » ou « étayage », qui caractérisent les démarches collaboratives ou constructivistes prônées aujourd'hui. Pour englober toutes les interprétations je dirai (rapidement) que tout guidage, accompagnement, étayage ou médiation est une aide (une forme d'aide), tout ce qui vise à faciliter l'apprentissage étant une aide.

Il est intéressant de rappeler que Jean-Marie Albertini (1992) parle pour la formation de « *servuction* », la formation est la fois une activité de service et de production. Aide, guidage, médiation... vont intervenir dans la production et dans le service, dans la conception préalable et lors de la mise en œuvre, d'où l'introduction de l'ingénierie (de formation) dans ce texte.

2.2. Des présupposés eux aussi divers mais fondamentaux

Toute aide est-elle, se veut-elle un guidage, un accompagnement... ? Les réponses ne s'imposent pas d'emblée. Tout dépendra de la conception que l'on a de l'apprenant et du processus d'apprentissage, donc des obstacles à franchir.

En effet, toute aide, ou médiation, implique un certain nombre d'hypothèses fortes et évidemment conscientes et délibérées ou non : hypothèses sur ce dont l'apprenant a ou aura besoin, sur l'état de son processus d'apprentissage à un moment donné, sur ce que sont une langue et son apprentissage, sur la langue ou la culture dont on veut aider l'appropriation, sur l'influence des contraintes du contexte d'apprentissage considéré, sur les formes d'interactions ou de contacts souhaitables avec le savoir lui-même, sur les apports des TIC en ce qui nous concerne ici (et l'on connaît les effets en retour négatifs que provoque trop souvent l'introduction des TIC).

2.3. Des mises en œuvre multiples

J'insisterai également sur la diversité des formes et des niveaux d'aide et des moments où cette aide peut se manifester.

On pourra intervenir pour aider l'apprenant à différents moments et sous différentes formes, selon le scénario retenu, j'y reviendrai ci-dessous. On pourra aussi faire le choix de ne pas intervenir : choix d'aide par la non-intervention. Graphistes, informaticiens, médiatiseurs (qui ne sont pas toujours coutumiers des contraintes spécifiques de la situation d'apprentissage), ingénieurs pédagogiques spécialisés en multi-média, ingénieurs de formation vont également être concernés dans un certain nombre de cas.

À partir de ces constats préliminaires, il peut être intéressant de parcourir le domaine et ses mots ou périodes clés afin de percevoir d'autres diversités ou contrastes pertinents.

3. L'aide de l'EAO classique : une logique d'enseignement, un apprentissage par instruction

Les premiers usages de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) des années 1960 et 1970 correspondent à l'époque du tutoriel². Ce tutoriel a été défini et apprécié diversement selon les auteurs qui ont porté un regard rétrospectif sur le domaine. Pour Mike Levy (1997), il implique une évaluation de l'apprenant. Pour Phil Hubbard (2004), il suffit qu'il traduise une présence enseignante. Je me contenterai ici de considérer que l'on est, avec l'EAO « classique », dans l'approche par l'instruction selon le contraste habituel des psychologues entre instruction, action et consultation, (auquel on peut souhaiter ajouter l'exploration, voir Tricot *et al.*, 1998). On propose un enseignement. Je rappellerai immédiatement que tout enseignement n'est pas purement expositif ou déductif. On peut adopter une démarche inductive et une pédagogie interrogative, essayant par exemple de conduire, dans un tutoriel, une conceptualisation ou une observation raisonnée de la langue (Demaizière, 1986).

2. On notera que le sens actuel de « tutoriel » est souvent bien différent : le tutoriel qui aide à la manipulation d'un logiciel et lui est incorporé n'est pas le produit pédagogique de l'EAO, d'où la difficulté à utiliser aujourd'hui le terme.

Le tutoriel « classique » impliquait la rédaction de commentaires dits « d'aide », ceci était systématiquement prévu par la plupart des langages d'auteur utilisés alors, ainsi que la détection automatique d'un certain nombre de formules considérées comme des « demandes d'aide » (voir Lasserre *et al.*, 1989). Ces commentaires pouvaient être un renvoi à des « règles »³ ou à des références de base, une formule générale ou un texte rédigé spécifiquement en fonction de la question posée (voir plus loin).

Les « commentaires de réponses » pour reprendre l'autre terme du moment, étaient, eux, des retours⁴ qui pouvaient fonctionner soit comme un guidage vers une « bonne réponse » (ou une explication, parfois un « renforcement » d'une réponse correcte donnée), soit comme une simple évaluation de la performance. Commentaires sur la valeur et sur le contenu se distinguaient ou s'enchaînaient. Logique d'évaluation et de guidage s'affrontaient éventuellement sans que soit toujours éclaircie la position que l'on souhaitait adopter. Aide-t-on quand on évalue ou qu'on donne un score, en pénalisant les demandes d'aide de plus dans certains cas ? Est-il pertinent de donner un score au stade de l'appropriation ? Cela peut-il être contre-indiqué au contraire si l'on souhaite que l'apprenant teste ses hypothèses ? La question reste d'actualité.

Que reste-t-il aujourd'hui de ces problématiques ? Les outils logiciels à disposition des concepteurs sont maintenant qualitativement fort différents. Ils sont riches en moyens d'exploitation de la multimodalité, graphisme ou vidéo par exemple, mais moins riches que ceux dont on a disposé alors pour la saisie et le traitement de messages textuels de l'apprenant. Plus question de permettre à ce dernier de s'exprimer sur plusieurs lignes ou de construire un énoncé en langue étrangère d'une douzaine de mots en réussissant à « contrôler » la quasi-totalité des productions. L'accent est aujourd'hui mis sur d'autres formes de situations d'apprentissage appuyées sur les TIC ou sur d'autres aspects des tutoriels ou exercices et l'on n'imagine plus devoir passer un temps conséquent à la rédaction de commentaires *ad hoc*. C'est bien ce que note Ushi Felix (2003 : 150-151) dans son paragraphe « *feedback* ».

3. Terme dont je me méfie au plus haut point dès que l'on s'éloigne un tant soit peu de la morphosyntaxe, d'où mes guillemets.

4. Je préfère ce terme à « rétroaction » qui est trop facilement connoté comme behavioriste, me semble-t-il.

Of course, the more sophisticated the approach we adopt, the more resources in infrastructure and time will be required – a result that will seem paradoxical to those who embarked on computerisation in the first place in order to save time.

Dans les années 1970 on donnait facilement le chiffre de 100 heures de conception pour une heure de travail apprenant comme référence (chiffre évidemment largement dépassé dès que l'on faisait un travail complet et lié à une recherche). Aujourd'hui, à l'heure du multimédia, on semble parfois vouloir descendre à 10 ou 20 heures.

4. De l'enseignement (instruction) à l'action ou l'exploration

Les courants de l'apprentissage par l'action ont eu une forte influence dès le milieu des années 1970, avec l'apparition des simulations, de Logo, puis des logiciels outils (tableurs, bases de données, traitement de texte). On passe de l'EAO aux applications pédagogiques de l'informatique ou de l'ordinateur (API, APO). L'approche actionnelle des didacticiens des langues d'aujourd'hui semble d'emblée plus proche dans ses principes de ces approches que de l'instruction⁵. L'aide n'est alors plus un retour à une réaction de l'apprenant à une sollicitation du logiciel⁶. La démarche est initiée et pilotée par l'apprenant lui-même. Il faut noter que l'on a très vite souligné les risques des simulations ou des navigations libres et introduit des simulations guidées, retrouvant ainsi des formes d'intervention d'enseignement dans le logiciel. On va vers la problématique du guidage, de l'accompagnement du parcours de l'apprenant.

5. Ordinateur tuteur, ordinateur outil

Autre distinction classique (Levy, 1997). L'ordinateur outil ne cherche pas à enseigner mais à se proposer comme un outil dans l'accomplissement de tâches (l'exemple emblématique a longtemps été le

5. Encore que certaines définitions de l'apprentissage par l'action insistent sur le caractère répétitif de celui-ci (Tricot *et al.*, 1998).

6. J'élargis délibérément la perspective en ne parlant pas de réponse à une question et en recourant au terme générique de cette époque.

traitement de texte, outil pour la création de textes par les apprenants). L'aide sera soit automatisée (les « aides » du traitement de texte, par exemple, voir également ci-dessous), soit relèvera d'une médiation humaine se positionnant en parallèle à l'utilisation de l'ordinateur par l'apprenant ou à sa suite (production d'un texte à l'aide d'un traitement de texte avec aide d'un enseignant ou de pairs apprenants, par exemple, pendant ou après la production du texte).

On commence à voir clairement la perspective de l'enseignement « par-dessus l'épaule » et les différents niveaux d'aide se dissocier (voir le titre de Guy Le Bouëdec, 1998, « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté »).

Une situation intermédiaire entre tuteur et outil est évoquée par François Mangenot (2000) à propos du logiciel *Gammes d'écriture*.

L'ordinateur n'est ni vraiment tuteur ni simplement outil, mais fournisseur de ressources, dispensateur de consignes et créateur de situations-problèmes. [...] Peut-être la notion de logiciels « semi-tutoriels » serait-elle pertinente pour désigner des produits contenant des activités mais ne cherchant pas à évaluer les productions.

La frontière entre tutoriel et outil est, de toute manière, souvent floue comme le souligne Phil Hubbard (2004).

À une aide prévue à l'avance et intégrée au logiciel se substitue en tout ou partie une aide extérieure au logiciel, construite dans l'instant, plus réactive, potentiellement plus complexe et mieux adaptée au cheminement de l'apprenant. L'avantage est évident, le revers de la médaille est que l'apprenant n'est plus dans une situation où il reçoit un retour immédiat et où ce retour vient de la « machine », un regard extérieur est introduit et, s'il s'agit de celui de l'enseignant, son poids doit être pris en considération. On voit, en revanche, que ces situations sont bien adaptées à un travail de coopération entre pairs apprenants. L'aide est un accompagnement lors d'une tâche à accomplir plutôt qu'une aide dans un « cours ». Différentes aides et différents porteurs de l'aide entrent donc en jeu : aide logicielle (plutôt qu'aide du logiciel pédagogique) combinée à l'aide des pairs et à celle d'un enseignant ou d'un tuteur.

Un certain nombre de produits partiellement ou largement de structure tutorielle introduisent délibérément des activités débouchant sur une production plus ou moins « libre » (écrite ou orale) à faire parvenir à un enseignant pour recevoir un retour pédagogique (en particulier grâce à

l'utilisation de matériaux multimédia diversifiés)⁷. L'ordinateur est alors un déclencheur de productions, autre voie mêlant tuteur et outil.

On peut relever des cas où il aurait été possible de laisser le logiciel « faire le travail » (par exemple donner une première synthèse) mais où les formateurs n'ont pas voulu se dessaisir de leur droit de regard et d'intervention. La tendance des enseignants (qu'ils soient ou non concepteurs) à vouloir absolument avoir leur mot à dire, à (sa)voir ce que font les apprenants et à ne jamais laisser la possibilité au logiciel de les « remplacer » totalement est souvent forte. Aider est parfois être omniprésent. S'agit-il alors d'aide ou de (mise sous) contrôle ?

Ce que l'on a parfois appelé l'apprentissage par consultation : navigation « libre » dans un hypertexte ou sur la Toile est, pour moi, une variante de l'ordinateur outil dans laquelle on ne fixe *a priori* aucune tâche détaillée à accomplir. On pensera ici à l'autre distinction classique entre l'extraction (métaphore de la mine), l'exploitation (métaphore de la transformation) et la structuration (métaphore du jardinage) (Tricot, 2000 ; Chanier, 1998).

6. Ordinateur outil de communication ou de publication

De l'ordinateur outil des années 1980 offrant traitement de texte, tableur et bases de données, on est arrivé aujourd'hui à l'ordinateur outil de publication et de communication. On pensera aux expériences phares que sont, par exemple, *Cultura* (Furstenberg & English, 2006) ou *Tandem* (Helmling, 2001) ou bien aux innombrables exemples de création de sites Internet par des apprenants. Encore plus que précédemment, l'aide apportée à l'apprenant, son guidage dans son appropriation, est humaine, non médiatisée ni même médiée par l'ordinateur dans certains cas et hors du logiciel en tout cas, ce logiciel n'étant en rien « pédagogique ».

On voit la prééminence du scénario pédagogique ou de la tâche proposée sur la ressource logicielle elle-même pour ce qui nous intéresse ici. Ce scénario ne peut être mis en œuvre sans la machine mais il est

7. Je pense, par exemple, à un produit largement diffusé comme *Je vous ai compris* (Chevalier *et al.*, 1997) ou à *Virtual Cabinet* (Guichon, 2006 ; Guichon & Ghaumez, 2004).

créé sans passer par une quelconque médiatisation, laquelle ne s'opère que dans la réalisation de la tâche par l'apprenant.

7. Autoformation, et F(O)AD, médiation et re-médiation – Éclosion de la diversité des aides

Depuis l'insistance sur les centres de ressource pour l'autoformation guidée (je n'entends pas ici le terme au sens de travail isolé ou solitaire ou de simple travail individuel mais dans son sens plus « fort » d'origine, voir Carré *et al.*, 1997) ou la formation (ouverte) à distance dans les années 1990 et 2000, l'aide à l'apprenant passe largement par l'intervention de « tuteurs ». De nouvelles spécialisations ou de nouveaux métiers apparaissent. On relèvera également des appellations comme « animateur » ou « personne ressource ». On distingue le tutorat ou l'aide sur le contenu, l'aide méthodologique, technique, l'animation de la séquence. On voit parfois se dissocier très nettement des fonctions habituellement remplies par le seul formateur en présentiel.

On note que, dans certains cas, les enseignants sont écartés au profit d'autres profils professionnels, considérés comme mieux aptes à aider l'apprenant justement (voir D'Halluin, 2001). Je ne m'attarderai pas ici sur le fait que souvent la perspective d'économies sur les frais de personnel grâce aux TIC semble le principe directeur. Il faut, en revanche, relever que certaines équipes dont le sérieux et la qualité pédagogique ne sauraient être mises en doute font de tels choix et y voient une conséquence du fait que la pratique usuelle d'un certain nombre d'enseignants ne semble pas en faire les meilleurs intervenants dans ces situations. Pour notre discipline il reste donc à examiner avec soin en quoi la pratique des enseignants de langue les rend aptes à évoluer avec aisance dans des environnements de non-présentiel où on leur demande de jouer ce rôle de médiateur, d'accompagnateur, souvent mis en avant et beaucoup moins souvent mis en pratique.

L'aide consiste, ici, à encadrer l'apprentissage sans le diriger, à ne pas donner les réponses mais plutôt à faire parler l'apprenant ou à relever dans ce qui a été dit ou fait ce qui va permettre de progresser vers une étape ultérieure. Tout interventionnisme abusif est à éviter. La position d'autorité de celui qui « sait » et intervient trop vite pour donner « la

bonne réponse » est à écarter (Lamy, 2001 ; Demaizière, 2004). L'aide est une médiation, un accompagnement d'une démarche personnelle dont on respecte la spécificité autant que faire se peut.

On peut considérer qu'apparaissent plusieurs niveaux de médiation et donc d'aide. Il y a médiation au moment de la construction des ressources, de la mise au point du scénario ou de la tâche puis des formes de « re-médiation » qui viennent compléter cette première médiation lors de la mise en œuvre par le biais des interventions de tutorat, de l'animation des forums, comme le propose Catherine Pamphile (2005). Médiations et re-médiations doivent rester en cohérence. Or l'acuité des problèmes souvent constatés, dans des expériences de FAD en particulier, a mis l'accent sur des problèmes de cohérence de l'ensemble de la formation offerte à l'apprenant par l'institution.

8. Les aides logicielles

Voilà un usage classique et toujours actuel du terme « aide ». On parle d'aides logicielles à l'écriture, la rédaction... (voir Dessus, 2001, par exemple sur les « Aides informatisées à la production d'écrits »). On retrouve une forme d'aide intégrée à une ressource logicielle. Un exemple bien documenté est celui du correcteur orthographique et/ou grammatical. La ressource logicielle est en général mise au point par des informaticiens ou des spécialistes du Traitement Automatique de la Langue (TAL). Elle est souvent conçue à l'origine pour des locuteurs natifs et est donc détournée pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il ne s'agit plus, là non plus, de rédiger pour chaque situation à prévoir un commentaire spécifique comme pour un tutoriel classique utilisant un langage d'auteur.

Certains chercheurs portent des conclusions négatives sur ces aides. Voici deux extraits significatifs.

Ces environnements d'écriture offrent aux enseignants une mine d'exercices et de supports à des situations d'apprentissage. Plusieurs expériences [...] montrent cependant qu'ils se prêtent moins à un travail individualisé et autonome que ne le souhaitaient leurs promoteurs. Contrairement à ce qui a été constaté pour l'appropriation du traitement de texte, simple et rapide [...] L'apprentissage de l'usage d'un correcteur orthographique recèle à lui seul des difficultés redoutables. (Jacques Crinon, 2002)

Les résultats montrent [...] que la médiation informatique, pour être efficace, nécessite la participation active, intelligente et instruite de l'utilisateur et que les correcticiels ne peuvent pas corriger efficacement des textes d'étudiants de niveau intermédiaire. [...]

Quant à la question de savoir si la médiation informatique, telle qu'examinée ici, contribue de façon efficace à la correction de textes d'étudiants de langue seconde, nous répondons par la négative. Pour un apprentissage utile de la correction / révision de l'écrit, les utilisateurs doivent absolument être initiés au fonctionnement des correcticiels (bien comprendre chaque indication, chaque icône ainsi que la démarche analytique des correcteurs), mais aussi être avertis de leurs limites dans le travail de détection des erreurs. Il reste à savoir si les étudiants auront la motivation suffisante et le temps nécessaire pour s'initier à ces outils. Et le jeu, en fait, en vaut-il vraiment la chandelle vu les résultats obtenus par nos essais ? (Corinne Cordier-Gauthier & Chantal Dion, 2003)

Par contre, Patrick Durel (2006) présente de manière positive une recherche faite à partir de l'usage du même outil logiciel que celui utilisé dans cette seconde citation. Toutefois, il s'intéresse d'abord à l'analyse de la démarche métalinguistique de l'apprenant utilisateur (ce qui ne permet évidemment aucunement de porter ici le moindre jugement sur la qualité pédagogique du scénario qu'il propose). La prudence s'impose donc quant à la détermination d'un scénario adéquat. Ce qui aide le chercheur n'est peut-être pas toujours ce qui aide l'apprenant. L'aide logicielle ne crée pas d'emblée une aide didactiquement et pédagogiquement satisfaisante. Je crois pouvoir me permettre de dire que des remarques similaires peuvent être faites sur certains environnements créés dans le cadre de recherches informatiques (tuteurs intelligents, EIAH - Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain), de recherches expérimentales de sciences de l'éducation ou de sciences cognitives, qui laissent parfois le didacticien ou l'enseignant perplexes ou même franchement irrités.

9. Aider l'apprenant : quelques décisions à prendre

Ce bref balayage de moments et perspectives du lien entre informatique et didactique des langues montre l'évolution de ce qui peut être entendu comme « l'aide à l'apprenant » dans un environnement TIC et

la multiplicité des formes et des moments de cette aide. Je compléterai maintenant mon propos en relevant quelques points forts.

9.1. *Hypothèses sur l'apprentissage et conception de l'objet d'étude*

Il convient à tout moment, je l'ai déjà dit, de garder à l'esprit qu'aider l'apprenant implique une série de décisions appuyées sur des hypothèses fortes. Comment l'apprenant va-t-il apprendre dans la situation proposée ? Est-ce en cohérence avec les principes et références retenus ? Toute situation pédagogique implique une position sur ce qu'est l'apprentissage et l'objet d'étude. Lorsque l'on cherche avant tout à « faire quelque chose avec la machine » on en est en général très loin. De même, si l'on considère que la machine doit prendre en charge les exercices⁸ plus ou moins « mécaniques » tout en indiquant, par ailleurs, un intérêt pour le communicatif ou la collaboration. Que d'exercices complémentaires dits d'aide justement qui sont en contradiction avec les principes annoncés par ailleurs ! Il est évident que le premier moyen d'aider l'apprenant est de lui offrir un scénario cohérent dans tous ses aspects. Si la langue est un « outil » composé d'éléments morphosyntaxiques qu'il faut apprendre à agencer par répétition, on ne va pas aider l'apprenant sur les mêmes bases que si l'on retient une approche énonciativiste où prime ce qu'interprètent et ré-interprètent les co-énonciateurs à partir des valeurs de référence des formes. De l'outil de communication au système symbolique de représentation, de la règle aux valeurs de référence il peut y avoir loin. Selon que l'on s'intéresse à des « phrases correctes » ou à un échange pragmatiquement réussi, on ne partira pas sur les mêmes bases. On ne devrait pas le faire en tout cas. Si la culture en reste à l'anecdote (Tour Eiffel, baguette et camembert), les aides ne pourront être les mêmes que si l'on veut entreprendre une véritable réflexion interculturelle.

Par ailleurs, l'aide à l'apprenant se situe d'abord dans les choix du scénario (un scénario adapté aux potentialités de l'outil), la sélection des échantillons de langue, le choix d'une approche pédagogique, des références scientifiques, des priorités.

8. Terme sur lequel il y a à réfléchir.

9.2. Expertise et qualité

Bien aider l'apprenant signifie essayer de le faire bénéficier de l'expertise et de la qualité permettant de lui offrir ce qu'il est en droit d'attendre. On se rappellera que dans le monde de l'entreprise un produit multimédia de formation est, en général, conçu par un expert en scénario multimédia qui consulte un expert du domaine. Un enseignant, fût-il agrégé ou universitaire, ne peut toujours prétendre fournir l'expertise requise s'agissant de phonétique par exemple (je pense à des exemples vécus d'expertise proclamée).

Il serait bon d'éviter de donner des explications erronées, des consignes peu claires (un plan tout particulièrement ravageur lors d'un travail individuel face à l'ordinateur) ou d'utiliser les TIC d'une manière reconnue comme peu pertinente par les spécialistes du domaine. L'expertise existe en phonétique, en linguistique, en ingénierie multimédia, en ingénierie de formation, en dépannage informatique⁹. Elle n'est évidemment pas toujours accessible. Elle devrait néanmoins être recherchée systématiquement, qu'on me pardonne l'énoncé de cette évidence.

L'expertise va de pair avec une exigence de qualité (dans le monde optimiste du chercheur en tout cas...). Quelle qualité ? Je viens d'insister sur différents aspects. On n'oubliera pas de préciser, en sus :

- l'ergonomie ;
- l'utilisabilité ;
- la beauté (que revendique, par exemple Anne-Laure Foucher, 1998, pour l'image) ;
- la qualité du son (éviter les enregistrements faits par des non-natifs, les textes ânonnés sans intonation crédible qui prétendent être de l'oral alors qu'ils sont une lecture à haute voix) ;
- la bonne mise au point du produit (nécessité de se doter de protocoles de pré-test systématiques pour la vérification des liens afin de ne pas déclarer erronée une réponse correcte, de l'adéquation entre textes écrits et sonores...) ;
- l'espace de travail (mobilier, lumière, bruit...).

Expertise et qualité devraient être offertes à l'apprenant mais on n'oubliera pas que les intervenants institutionnels sont, eux aussi, des

9. Un enseignant de langue est-il le mieux à même d'opérer des dépannages techniques ?

usagers du dispositif (Guichon, 2004) et qu'il faut les aider pour qu'ils aident au mieux l'apprenant après s'être appropriés le dispositif.

9.3. *Anticiper et prendre en compte les représentations des différents acteurs*

Ceci est central s'agissant de TIC et de dispositifs non familiers aux acteurs apprenants et formateurs, tuteurs... (cas qui reste le plus courant).

Didier Paquelin (2004) parle d'une « *co-construction [qui] relie quatre "états" du dispositif : l'état prescrit, l'état perçu, l'état prévu et l'état vécu* ». On pensera également aux différentes distances qui s'introduisent entre l'apprenant et le savoir. Pascal Marquet et Elke Nissen (2003) en font une synthèse : distance spatiale, temporelle, technologique, (socio)culturelle, socio-économique, pédagogique, éducative, interpersonnelle, structurale, psychologique, cognitive, relationnelle, transactionnelle.

Aider l'apprenant c'est prendre en compte les représentations de ceux qui vont l'entourer et les siennes propres, et ce dans leur diversité. Les premières sont souvent beaucoup plus prégnantes et gênantes que les secondes.

9.4. *Aides générales ou spécifiques, contextualisées ou non*

Je pense ici, par exemple, au contraste entre une aide *ad hoc* construite pour un document source ou une tâche spécifiques (aide lexicale, grammaticale ou culturelle) et le renvoi à des documents de référence généralistes (dictionnaires ou blocs-notes grammaticaux par exemple, qui sont massivement utilisés).

Des aides générales, non contextualisées, sont plus rapides à installer, on peut les trouver toutes faites, mais sont-elles aisément utilisables par l'apprenant ? Une définition de dictionnaire est un texte d'un haut niveau d'abstraction ; savoir lire la définition, trier entre les différents sens est d'autant plus délicat que l'on a un niveau peu avancé.

Quant aux « règles » et aux exemples des rappels grammaticaux généraux, ils sont trop souvent assez mal conçus, présentant des formes

canoniques qui vont induire en erreur plutôt qu'aider un apprenant qui a sous les yeux un exemple dont la similarité avec l'exemple type de la « règle » qu'il consulte lui sera difficile à établir. Les exemples sont également trop peu nombreux et divers en général (tous à la forme affirmative, par exemple, ou avec des pronoms personnels en position de sujet).

9.5. Intervention réactive, proactive

On insiste en général sur l'intérêt d'interventions proactives plutôt que purement réactives (voir par exemple Albero, 2000). Une recherche de Bruno De Lièvre et Christian Depover (2002) est intéressante à ce propos. Ils y contrastent des interventions automatisées (généralisées donc par le logiciel) proactives et des interventions réactives d'un tuteur humain.

La manière dont les tuteurs interviennent a plus d'impact que la fréquence de leurs interventions. De plus, notre étude montre que la modalité d'intervention du tuteur (proactive versus réactive) a plus d'effet que l'origine de l'intervention (accès à un tuteur humain versus pas d'accès à un tuteur humain). La proactivité donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi en le stimulant à rester en état de veille cognitive et à exploiter les aides mises à disposition. Il semblerait que le tuteur proactif permette à l'apprenant de prendre plus rapidement conscience du moment auquel ces outils d'aide sont indispensables à utiliser.

Il semble bien que l'important est de savoir aller vers l'apprenant pour susciter son activité, dynamiser son parcours sans pour autant interférer inutilement avec une démarche qu'il convient dans beaucoup de cas de lui laisser initier et conduire lui-même (certes sans pour autant le laisser seul face à des aides trop générales...).

9.6. Donner la solution ?

Je reviendrai ici sur une remarque précédente : aider signifie-t-il donner la réponse attendue ? Aide-t-on en donnant la réponse ou en réexpliquant ce qui est déjà donné par le logiciel sur lequel travaille l'apprenant ? Sans pouvoir évidemment généraliser il me semble important de souligner que trop souvent l'enseignant (et c'est ce que va attendre l'apprenant dans bien des cas, il faut savoir aller à l'encontre de sa représentation) fournit une réponse là où le moyen d'aider l'apprenant est juste-

ment un guidage, une médiation et en aucun cas une solution toute faite. On oublie trop souvent que l'objectif n'est pas de faire aboutir à une/la bonne réponse au plus vite mais d'être aidé/guidé de manière à pouvoir résoudre seul(e) une difficulté similaire ultérieurement.

9.7. Poids de l'évaluation, de la vérification

J'ai déjà évoqué ce point à propos du tutoriel. Aide-t-on au mieux l'apprenant en lui fournissant en permanence des scores comme si la performance immédiate était le garant d'une réelle appropriation ? J'ajouterai quelques mots sur les problèmes des activités de compréhension en particulier. On constate parfois une tendance à vérifier, évaluer plus qu'à aider à apprendre véritablement (apprendre à lire ou écouter). On semble postuler qu'on va apprendre en étant testé et en recommençant pour tenter d'améliorer son score, plutôt qu'en s'appropriant des démarches adaptées (voir Poussard, 2000). (D'ailleurs combien de fois un locuteur natif échouerait-il aux épreuves proposées tant elles s'attachent, par exemple, à des détails à mémoriser plus qu'à une perception des éléments de sens pertinents, par exemple ?)

9.8. L'aide dans le temps : avant, pendant, après ; temps à prendre, à perdre ou ne pas perdre

On aide l'apprenant pour lui permettre de progresser. Cela signifie-t-il le faire « aller plus vite » et donc faire pour lui un certain nombre d'actions ? Comment gérer le temps qu'il peut être nécessaire de sembler perdre (ou laisser perdre) par rapport aux objectifs de la formation. On sait que des enseignants ou tuteurs sont souvent inquiets de ce qui leur semble une progression trop lente, des pertes de temps ou un « papillonnage » entre ressources au moment où les apprenants découvrent un support ou une modalité de travail qui leur est inhabituelle, ceux-ci semblent passer trop de temps à trouver un mode de travail adéquat à l'environnement. On retrouve le problème de la « bonne réponse » à fournir, évoqué plus haut. Aider c'est parfois laisser passer le temps qui permettra d'en gagner plus tard. C'est également savoir prendre le temps de s'assurer que le jour où l'utilisation des TIC sera prévue chacun pourra se connecter et travailler dans les conditions prévues.

9.9. *L'aide entre insuffisance et excès, inutilité et nocivité*

Ce sous-titre est une forme de pré-conclusion de cet article. Je soulignerai ici que l'on constate parfois que des aides de qualité sont fournies mais pas utilisées (Pothier, 2001). La situation d'apprentissage est nouvelle et il convient de pousser l'apprenant à se tourner vers les aides, ou bien de lui laisser le temps d'explorer l'environnement nouveau, d'échanger avec ses pairs.

Inversement des aides semblent parfois évidentes ou évidemment pertinentes d'un point de vue technique ou commercial sans l'être ni didactiquement ni pédagogiquement. On pensera d'emblée aux courbes sonores. Alain Cazade (1999) le souligne :

[...] sera-t-on vraiment capable, sans une aide experte et des explications claires, de déchiffrer de telles correspondances [entre un oscillogramme et ce qu'on aura entendu] avec précision, et surtout d'en tirer profit pour améliorer sa prononciation, comme disent pourtant les notices de la plupart des logiciels de langues ?

[...] il semble difficile de prétendre, comme le font pourtant de nombreux logiciels [...], que cela peut aider à améliorer la prononciation. À moins de considérer que, en essayant vainement de reproduire une forme sonore équivalente à celle du modèle proposé, et donc en écoutant l'exemple et en le répétant un nombre considérable de fois, l'apprenant arrive à s'en imprégner si profondément qu'il finit par maîtriser une bonne partie de ses composantes sonores. Il est vrai que, sans ces affichages comparatifs, les exercices de répétition seraient certainement nettement raccourcis.

Le point de vue peut être le même pour certains usages des sous-titrages ou pour des exercices générés automatiquement. J'ai vu des exercices de traduction mot à mot aberrants parce que générés à partir de la transcription de dialogues du document de base de la séquence : « J'ai 16 ans » est rendu par « *I am 16* » ; donc l'exercice demande de traduire « ai » par « *am* », et voilà un programmeur content !

On notera également que la surcharge d'aides peut être néfaste et avoir un effet paradoxal en brouillant la perception d'apprenants intermédiaires ou avancés :

on constate parfois que [l'effet des aides] est paradoxal, l'aide pouvant s'avérer gênante, ou difficile à comprendre. De nombreuses recherches [...] montrent aussi que certains dispositifs d'aide à la compré-

hension ou au repérage d'informations ont un effet plutôt négatif : par exemple, la représentation des relations entre des contenus peut rendre le contenu plus difficile à comprendre que la non-représentation de ces relations. (Tricot et al., 1998)

10. Conclusion - Ingénierie de formation, didactique et intervention pédagogique

Ingénierie de formation, didactique et intervention pédagogique, tous ces niveaux ont leur pertinence, j'espère l'avoir suggéré. Logicielle ou humaine, proactive ou réactive, détaillée ou suggestive, spécifique ou générique... l'aide prend des formes multiples. Elle peut être utile ou stimulante pour le chercheur, le développeur ou le vendeur plus que pour l'apprenant. Elle n'aura les meilleures chances d'être utile à ce dernier que si elle est cohérente par rapport à une vision de l'appropriation d'une langue étrangère et de l'apport des TIC solidement étayée. Certes, beaucoup d'apprenants réussissent à mener à bien des apprentissages malgré toutes les aides inappropriées, le vide ou le trop-plein pédagogiques qu'on leur inflige, il n'en reste pas moins qu'une vigilance scientifique et méthodologique accrue restera toujours souhaitable pour le didacticien qui souhaite savoir résister aux modes, aux solutions et mises en œuvre trop vite déclarées incontournables et aux pressions technologiques.

Remerciements

Je remercie Muriel Grosbois, Dominique Montagne-Macaire et Jean-Paul Narcy-Combes qui ont bien voulu relire et commenter des versions préliminaires de ce texte.

Références bibliographiques

- ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel – Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan.
- ALBERTINI, J.-M. (1992). « Une nouvelle économie de la formation ? ». *Études et expérimentations en formation continue*, n° 16 : 3-8.

- CARRÉ, P., MOISAN, A. & POISSON, D. (1997). *L'autoformation – Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.
- CAZADE, A. (1999). « De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 2, n° 2 : 3-32. Consulté en juin 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num4/cazade/alsic_n04-rec1.htm.
- CHANIER, T. (1998). « Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication ». *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n° 110, avril-juin : 137-146.
- CORDIER-GAUTHIER, C. & DION, C. (2003). « La correction et la révision de l'écrit en français langue seconde : médiation humaine, médiation informatique ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 1 : 29-43. Consulté en juin 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/cordier/alsic_n10-rec5.htm.
- CRINON, J. (2002). « Apprendre à écrire ». In LEGROS, D. & CRINON, J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin : 107-127.
- DE LIÈVRE, B. & DEPOVER, C. (2002). « Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance ». In DE VRIES, E., PERNIN, J.-P. & PEYRIN, J.-P. (dir.), *Hypermédiat et apprentissages 5*. Grenoble, INRP / EPI : 323-330.
- DEMAIZIÈRE, F. (1986). *Enseignement Assisté par Ordinateur*, Paris, Ophrys.
- DEMAIZIÈRE, F. (2004). « Ressources et guidage – Définition d'une co-construction ». In DEVELLOTTE, C. & POTHIER, M. (dir.), *Notions en questions – La notion de ressources à l'heure du numérique*, n° 8 : 81-103.
- DESSUS, P. (2001). « Aides informatisées à la production d'écrits ». *Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain - Sciences et techniques éducatives*, vol. 8, n° 3-4 : 413-433.
- D'HALLUIN, C. (coord.) (2001). « Les fonctions des différents acteurs pédagogiques dans le cadre d'un enseignement à distance utilisant une plateforme de téléformation ». In D'HALLUIN, C. (coord.), *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif. Cahiers d'études du CUEEP*, n° 43 : 165-170.
- DUREL, P. (2006). « Utilisation de l'assistant grammatical Antidote dans le cadre d'activités de révision - Analyse exploratoire de protocoles d'observation ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 1 : 29-43. Consulté en juin 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/v09/durel/alsic_v09_07-rec2.htm.

- FELIX, U. (2003). « Pedagogy on the line: identifying and closing the missing links ». In FELIX, U. (dir.), *Language learning Online – Towards Best Practice*, Lisse, Swets & Zeitlinger : 147-170.
- FOUCHER, A.-L. (1998). « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 1, n° 1 : 3-25. Consulté en juin 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/foucher/alsic_n01-rec1.htm.
- FURSTENBERG, G., & ENGLISH, K. (2006). « Communication interculturelle franco-américaine via Internet – Le cas de Cultura ». In DEJEAN-THIRCUIC, C. & MANGENOT, F. (dir.), *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40 : 178-191.
- GUICHON, N. (2004). « La survie sociale d'une innovation ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 7 : 71-83. Consulté en juin 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm.
- GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- HEMLING, B. (coord.) (2001). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier.
- HUBBARD, P. (2004). « Another look at tutorial CALL ». *ReCall*, vol. 16, part 2 : 448-461.
- LAMY, M.-N. (2001). « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». In BOUCHARD, R. & MANGENOT, F. (dir.), *Notions en questions – Interactivité, interactions et multimédia*, n° 5 : 131-143.
- LASSERRE, A., SEBAN, G., DEMAIZIÈRE, F., DOZIÈRES, L., HARGROVE, J. & REDON, M. (1989). *Les outils dédiés à la création de didacticiels – Fonctionnalités et mise en œuvre*, Paris, Ophrys.
- LE BOUËDEC, G. (1998). « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté ». *Cahiers Binet-Simon*, n° 655, 2 : 137-139.
- LEVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning – Context and Conceptualization*, New York, Oxford University Press.
- MANGENOT, F. (2000). « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 3, n° 2 : 187-206. Consulté en juin 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm.
- MARQUET, P. & NISSEN, E. (2003). « La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6,

n° 2 : 3-19. Consulté en juin 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/marquet/alsic_n11-rec1.htm.

- PAMPHILE, C. (2005). *Le tutorat et ses enjeux didactiques dans les dispositifs de formation à distance*, Mémoire de DEA, Université Paris 3.
- PAQUELIN, D. (2004). « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif ». *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3 : 157-182.
- POTHIER, M. (2001). « Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit ». In BOUCHARD, R. & MANGENOT, F. (dir.), *Notions en questions – Interactivité, interactions et multimédia*, n° 5 : 31-49.
- POUSSARD, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*, Thèse de doctorat, Université Paris 7.
- TRICOT, A. (2000). « Apprentissages et multimédia, un bref état des lieux ». *Lettres ouvertes*, n° 12 : 55-70.
- TRICOT, A., PIERRE-DEMARCY, C. & EL BOUSSARGHINI, R. (1998). « Définitions d'aides en fonction des types d'apprentissage dans des environnements hypermédia ». In ROUET, J.-F. & LA PASSARDIÈRE, B. de (dir.), *Hypermédiats et apprentissages 4*, Paris, INRP / EPI : 41-58.

Logiciels

- CHEVALIER, Y., DERVILLE, B. & PERRIN, D. (1997). *Je vous ai compris*, Neuroconcept.
- GUICHON, N. & GHAUMEZ, E. (2004). *Virtual Cabinet*, Université de Lyon 2.

Une aide à l'apprentissage en environnements informatisés fondée sur les activités langagières

Camille BENABENT, Agnès BRACKE¹
Équipe TELANCO, Université Bordeaux 3, France

Résumé. *L'objectif de notre article est de repenser la notion de tutorat humain dans les environnements informatisés d'apprentissage des langues à partir d'une réflexion sur les activités langagières. Nous développerons une position fondée à la fois sur les propriétés des activités langagières et sur la variation des situations d'apprentissage présentes dans une formation de type blended learning qui se définit comme l'utilisation ou la mise en place conjointe dans un même processus d'apprentissage de plusieurs situations d'apprentissage : à distance, de façon synchrone et asynchrone, et en présentiel. Ceci nous amènera à proposer une structuration des fonctions de tutorat au sein d'un tel dispositif et à reconsidérer la place des outils dans un processus de conception de ce dispositif.*

1. Introduction

Quelle que soit la spécificité du domaine d'apprentissage, les recherches actuelles sur la mise en œuvre d'aides à l'apprentissage avec supports informatiques sont orientées vers l'intégration d'un tutorat humain. On connaît en effet les difficultés à construire un logiciel assumant toutes les fonctions de tuteur : la fonction relationnelle, d'accompagnement, d'évaluation et de coordination. Nous proposerons ici notre conception du tutorat humain et plus particulièrement de sa structuration au sein d'un dispositif mêlant formation en présentiel et à distance (*Blended learning*). Nous présenterons d'abord notre dispositif basé sur

1. camillebenabent@hotmail.com ; agnes.bracke@u-bordeaux3.fr.

la variation des situations d'apprentissage ainsi que sur la variation des activités langagières, puis nous mettrons l'accent sur le tutorat humain tel que nous l'avons pensé dans ce dispositif.

2. Un dispositif favorisant le processus d'autonomisation

2.1. Un dispositif d'apprentissage « composite »

La traduction courante du terme anglais *blended learning* qui désigne toute formation combinant une situation de présentiel et une situation à distance, est aujourd'hui « formation hybride ». Or le terme anglais *blended* recouvre l'idée d'une association de composants que nous retrouvons plus explicitement dans le terme français « composite ». En effet, un ensemble composite « est formé de plusieurs composants distincts dont l'association confère à l'ensemble des propriétés qu'aucun des composants pris séparément ne possède » (Larousse, 1995). C'est cette idée de valeur ajoutée due à l'association de différents éléments qu'il nous semble important de mettre en évidence à travers l'appellation « dispositif d'apprentissage composite ». Par conséquent, combiner au sein d'une même formation une situation en présentiel et une situation à distance ne revient pas à cumuler les propriétés des deux situations mais bien à créer un nouveau dispositif, basé sur l'hétérogénéité des moyens mis en œuvre et sur l'utilisation de ces différents moyens par les apprenants.

La caractéristique principale d'une situation d'enseignement-apprentissage en présentiel est d'être une situation collective. De ce fait, l'enseignant est confronté à des styles cognitifs et des profils d'apprentissage variés qui ne sont, pour autant, ni énumérables, ni catégorisables. Il est donc impossible de gérer la variabilité de ces styles et profils. L'enseignant procède alors à une homogénéisation du processus d'apprentissage. Cette homogénéisation implique une individuation de l'apprenant qui est considéré comme un échantillon moyen du groupe-classe (Portine, 1998).

Dans notre dispositif d'apprentissage composite, vient s'ajouter à la situation collective du présentiel une situation à distance proposant une situation collaborative et une situation individuelle. La situation collaborative suscite la co-construction de connaissances dans laquelle

se réalise au mieux la mise à distance des productions personnelles des apprenants et la construction par chaque apprenant de la représentation de son propre parcours d'apprentissage. La situation individuelle, quant à elle, permet un accompagnement individualisé de l'apprenant en fonction de ses propres objectifs d'apprentissage.

Cette variation des situations d'apprentissage proposées à l'apprenant est envisagée comme une hétérogénéité des moyens mis en œuvre et nous permet de considérer l'apprentissage comme composite puisqu'il repose sur l'utilisation par l'apprenant de ces différents moyens à ses fins propres, favorisant ainsi son processus d'autonomisation de l'apprentissage. Il y a alors individualisation de l'apprenant et c'est bien le processus d'apprentissage qui homogénéise.

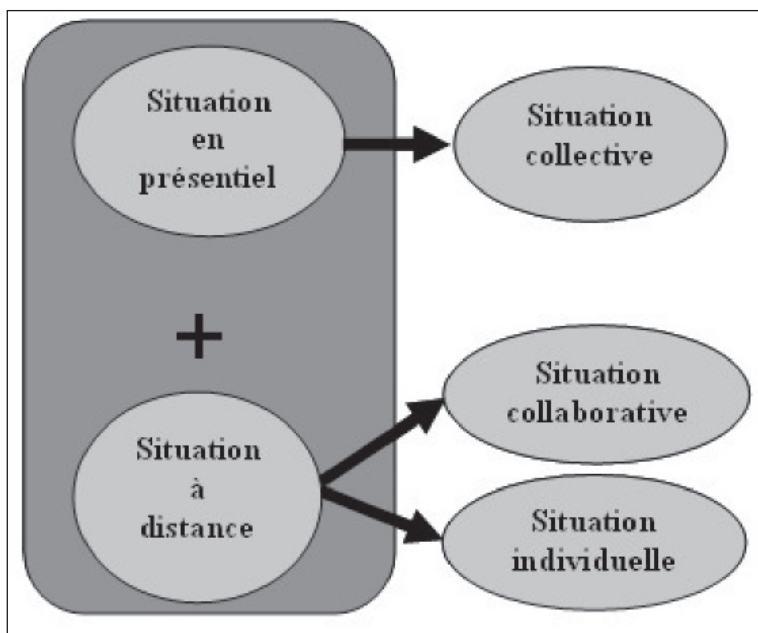


Fig. 1. Les différentes situations d'apprentissage de notre dispositif.

2.2. *Un dispositif basé sur les activités langagières*

Dans notre perspective, nous considérons que la variation des situations d'apprentissage que nous venons d'exposer doit être combinée, dans le domaine de l'apprentissage des langues, à une variation des activités langagières.

Cette variation des activités langagières est généralement pensée comme variation des types de discours au sein du processus d'apprentissage. En effet, l'acquisition d'une langue a pour finalité l'utilisation du type de discours adéquat à la situation de communication. Ce qui revient à dire qu'elle a pour finalité la mobilisation adéquate des éléments structuraux et pragmatiques de la langue à partir du repérage des contextes de communication. Ainsi, la variation des activités langagières peut-elle aussi être pensée, comme nous nous proposons de le faire, comme variation, au cours de l'apprentissage, des composantes d'une activité langagière que sont la définition du contexte de communication et la production d'éléments structuraux et pragmatiques adéquats à ce contexte. Dans une situation d'apprentissage en présentiel, le travail sur la langue est principalement orienté vers le travail sur l'objet-langue à partir de contextes de communication définis par l'enseignant. *Grosso modo*, deux types de situation se dégagent de cette combinaison :

- situation A : l'enseignant propose un travail sur l'objet-langue et demande ensuite aux apprenants de mobiliser ces éléments dans un contexte de communication qu'il propose ;
- situation B : l'enseignant propose un contexte de communication dans lequel les apprenants produisent des énoncés et à la suite duquel un travail sur les éléments structuraux et pragmatiques de la langue est organisé par l'enseignant.

Dans ces deux situations, les contextes de communication sont toujours déterminés par l'enseignant.

Ce constat posé, il nous semble que la valeur ajoutée d'un dispositif d'apprentissage composite doit reposer sur un travail individualisé de repérage et de construction de contextes de communication significatifs pour l'apprenant. L'objectif de la situation à distance est donc de donner à l'apprenant la possibilité de construire lui-même des contextes de communication en fonction de ses objectifs d'apprentissage, dans lesquels il mobilisera les éléments de la langue dans une activité significative

pour lui, et ceci pour favoriser son processus d'autonomisation de l'apprentissage d'une langue.

Dans notre dispositif, ce travail de repérage et de construction de contextes de communication est structuré dans les différentes situations proposées à distance. En effet, la situation collaborative ainsi que la situation individuelle sont organisées autour des deux composantes de l'activité langagière. De ce fait, les activités proposées dans la situation collaborative portent de façon distincte soit sur le repérage des éléments structuraux et pragmatiques de la langue à partir de contextes de communication proposés dans ces activités, soit sur la mobilisation des éléments de la langue en fonction de contextes proposés dans ces activités.

De même, dans la situation individuelle, les activités sont orientées vers la construction par l'apprenant lui-même de contextes de communication signifiants en fonction de ses objectifs d'apprentissage et vers la construction par l'apprenant d'un système langagier personnel.

Nous proposons, dans la partie suivante de cet article, un schéma représentant l'organisation des différentes situations présentes à distance en fonction de la variation des activités langagières.

3. Un dispositif structuré en espaces

Dans notre dispositif, la situation en présentiel reste inchangée. C'est la partie à distance du dispositif qui est organisée en une structure topologique. Elle est agencée en un ensemble d'espaces distincts mais interdépendants. La construction d'espaces distincts permet de formaliser la variation des situations d'apprentissage et des activités langagières, favorisant la construction par les différents acteurs du dispositif d'une représentation des différents « lieux » d'intervention et des participants présents dans ces lieux (Bourdet, 2006). L'interdépendance de ces espaces repose sur l'utilisation de ces différents espaces par les acteurs du dispositif pour favoriser le processus d'apprentissage.

La partie à distance de notre dispositif est organisée en trois espaces :

- « L'espace présentiel » qui consiste en la mise à disposition, pour les acteurs du dispositif, des ressources proposées par l'enseignant en présentiel.

Il est constitué de trois sous-espaces :

- un espace intitulé « Objectifs d'apprentissage » dans lequel sont déposés les objectifs collectifs et les sous-objectifs par séquence, définis par l'enseignant pour l'ensemble du groupe-classe ;
- un espace intitulé « Éléments de la langue » où sont regroupés et mis à disposition tous les éléments de la langue tels qu'ils ont été travaillés en cours ;
- un espace intitulé « Contextes de communication » dans lequel l'enseignant dépose les contextes de communication qu'il a proposés et travaillés en classe.

On peut constater que les ressources du présentiel sont, dans cet « espace présentiel », distinguées formellement dans les sous-espaces mais étant liées aux activités langagières, leur interdépendance réside dans leur utilisation par les acteurs du dispositif.

Cet « espace présentiel » est donc vu comme un « lieu-mémoire » dans le sens où il conserve une trace des activités réalisées en présentiel par les apprenants mais il est surtout un « lieu-ressource » pour les différents acteurs du dispositif (apprenants, enseignant et tuteur[s]), puisqu'il est un lieu de passage entre la situation en présentiel et la situation à distance : soit comme le point de départ des activités proposées à distance en fonction de ce qui a été fait en présentiel, soit comme le point d'arrivée des activités réalisées à distance dans le but de préparer le travail effectué en présentiel, soit encore comme le point intermédiaire des activités collaboratives réalisées à distance et reprises en présentiel avant d'être réinvesties dans un travail individuel à distance.

- « L'espace collaboratif » est un espace de fixation de ce qui a été fait en présentiel à partir d'un travail collaboratif principalement orienté vers le repérage et la mobilisation des éléments structuraux et pragmatiques de la langue. C'est donc un espace de co-construction et de co-évaluation des activités langagières, animé par un tuteur.

Cet espace se décompose en deux sous-espaces distincts :

- un espace intitulé « décontextualisation » dédié aux activités de décontextualisation qui s'appuient systématiquement sur les situations de communication vues en présentiel. Il est spécifiquement orienté vers un travail de repérage

des éléments structuraux et pragmatiques de la langue à partir de ces contextes de communication ;

- un espace intitulé « contextualisation » dédié aux activités de contextualisation à partir de nouveaux contextes de communication proposés par le tuteur en fonction des éléments de la langue vus en présentiel. Cet espace est lui spécifiquement orienté vers un travail de mobilisation des éléments structuraux et pragmatiques de la langue à partir de ces contextes de communication.

Cet « espace collaboratif » est donc lui un « lieu-activité » puisqu'il prend forme par les actions collaboratives de ses participants mais il est surtout un « lieu-relais », un passage obligé, dans le processus d'auto-nomisation de l'apprenant, entre un processus d'apprentissage collectif et un processus d'apprentissage individuel.

- « L'espace individuel » est réservé à la construction par l'apprenant lui-même d'une activité langagière propre. Il est organisé autour d'un tutorat individualisé.

Il se compose de deux sous-espaces :

- un espace intitulé « projet d'apprentissage » qui a pour objectif l'individualisation de l'apprenant. Il est spécifiquement consacré à la formulation par l'apprenant de ses objectifs et sous-objectifs personnels en fonction des objectifs collectifs définis par l'enseignant en présentiel ;
- un espace intitulé « activités langagières personnelles » qui s'appuie sur le sous-espace précédent puisqu'il consiste en la production par chaque apprenant d'une activité langagière propre en fonction des objectifs personnels définis préalablement. La mobilisation d'une activité langagière se réalise à travers la confrontation à des contextes de communication authentiques extérieurs au dispositif.

Cet « espace individuel » est donc un « lieu-appropriation » au sens de Vygotski (1934) puisqu'il est le lieu de passage de l'inter-psychologique à l'intra-psychologique mais il est surtout un « lieu-*extra-muros* » puisqu'il ouvre l'activité langagière de l'apprenant vers des situations de communication réelles et significatives pour lui et nécessaires pour assurer le passage à l'intra-psychologique.

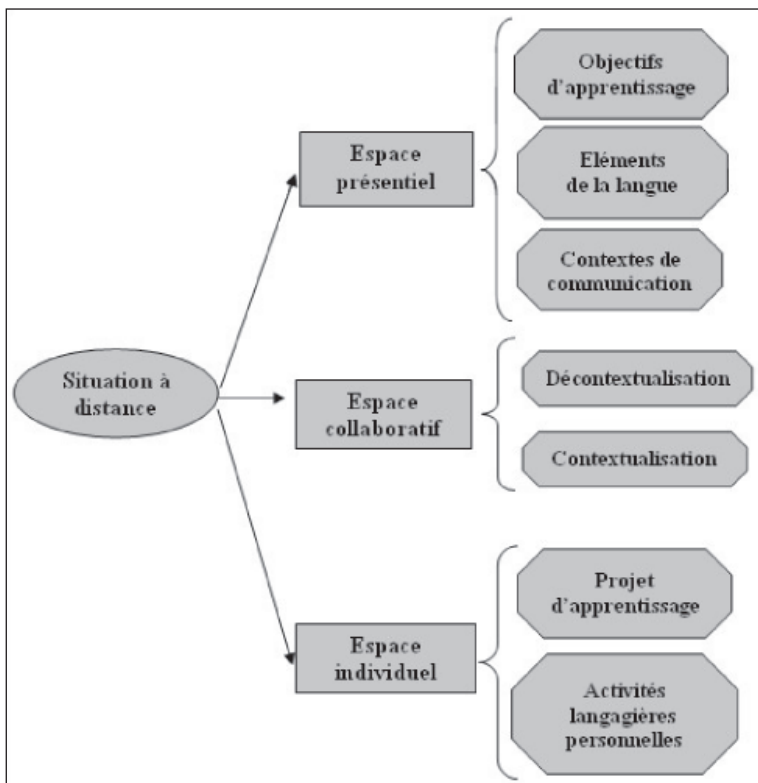


Fig. 2. Les différents espaces de la situation à distance.

4. Un dispositif structurant le tutorat humain

L'aide dans les environnements d'apprentissage multimédia et le tutorat humain en particulier rencontrent aujourd'hui deux difficultés : la première tient au fait que le tutorat humain est généralement calqué dans les environnements d'apprentissage multimédia sur le tutorat tel qu'il est organisé en présentiel et notamment défini, comme le souligne Barnier (2001), à partir des travaux de Vygotski (1934) et Bruner (1983). À cette première difficulté, s'ajoute une seconde, ayant un impact plus conséquent sur les fonctions du tuteur dans les environnements informatisés puisque ces dernières ont tendance à être assimilées aux fonctionnalités des outils informatiques disponibles. La fonction de tutorat est alors découpée suivant les temporalités permises par les outils : syn-

chrone ou asynchrone et les activités d'encadrement sont orientées selon les types d'outils : l'interactivité (pour les outils de partage d'information) et l'interaction (pour les outils de communication).

En proposant un dispositif conçu non plus à partir des outils informatiques mais à partir d'une centration sur le processus d'apprentissage – grâce à la possibilité de variation des situations d'apprentissage et de variation des activités langagières – l'aide au sein de ce dispositif doit être aussi pensée à partir des activités langagières de l'apprenant et en fonction des situations d'apprentissage dans lesquelles ces activités prennent place.

Concevoir le tutorat humain à partir des activités langagières et des variations de situation d'apprentissage ne nécessite pas de modifier la nature des actions du tuteur mais suppose de structurer ces actions en fonction du découpage de la situation à distance conçue, comme nous l'avons déjà dit, en différents espaces de l'activité langagière. Une telle organisation du tutorat humain est alors envisageable en fonction des espaces :

- L'action du tuteur est de puiser, dans les différents sous-espaces qui composent « l'espace présentiel », des ressources pour organiser les activités au sein des deux autres espaces, le collaboratif et l'individuel. Pour cela, il doit prendre connaissance du travail sur les éléments structuraux et pragmatiques de la langue et sur les contextes de communication effectués dans la situation en présentiel. Le rôle du tuteur est donc, dans cet « espace présentiel », un rôle de **relais**. En effet, pour réaliser au mieux sa fonction tutorale, le tuteur doit être en étroite collaboration avec l'enseignant du présentiel (dans le cas, bien sûr, où ces deux fonctions sont assumées par des personnes différentes) afin d'assurer les fondations de ce « lieu-ressource » comme lieu de passage entre la situation en présentiel et la situation à distance.
- Dans « l'espace collaboratif », l'action du tuteur consiste à organiser un travail collaboratif principalement orienté vers le repérage et la mobilisation des éléments structuraux et pragmatiques de la langue sur les contextes de communication. Le tuteur doit, soit redonner les contextes de communication vus dans la situation en présentiel (au sein de l'espace intitulé « décontextualisation »), soit proposer de nouveaux contextes de communi-

tion (au sein de l'espace intitulé « contextualisation »). Dans les deux cas, il doit mettre en place et gérer la co-construction et la co-évaluation des activités langagières. Le tuteur a donc dans cet « espace collaboratif » un double rôle : d'une part, le rôle d'**accompagneur** traditionnellement attribué au tuteur lorsqu'il est dans une interaction collaborative avec les apprenants et ce, afin d'assurer les fondations de ce « lieu-activité ». D'autre part, le tuteur a aussi un rôle de **processeur** puisqu'il favorise, accompagne et gère, en collaboration avec les apprenants, le passage d'un processus d'apprentissage collectif à un processus d'apprentissage individuel. C'est par ce rôle que sont assurées les fondations de ce « lieu-relais ».

- Dans « l'espace individuel », l'action du tuteur consiste à guider la définition par l'apprenant d'objectifs d'apprentissage personnels en fonction des objectifs proposés au groupe-classe. Le tuteur doit aussi orienter l'apprenant dans la construction de contextes de communication signifiants pour lui, en lui proposant notamment des activités d'exploration de situations de communication authentiques inscrites dans des communautés linguistiques extérieures au dispositif. Ces actions donnent au tuteur un rôle de **processeur** puisqu'il favorise, accompagne et gère, cette fois de façon individuelle, l'intériorisation des activités langagières (passage de l'inter-psychologique à l'intra-psychologique). Ce rôle assure les fondations du « lieu-appropriation ». Mais le tuteur a aussi un rôle de **relais** reposant sur une étroite collaboration avec des communautés linguistiques (lorsqu'il n'est pas lui-même issu de cette communauté). Et ce rôle permet lui d'assurer les fondations du « lieu-*extra-muros* ».

L'élément essentiel et constitutif du tutorat humain dans notre dispositif est que le tuteur doit penser ses rôles de façon particulière au sein de chaque espace en ayant une vision de l'ensemble de ces rôles au sein du dispositif. En effet, c'est parce que le tuteur a dans l'espace présentiel un rôle de relais qu'il peut construire l'espace collaboratif comme un lieu-relais, c'est-à-dire un passage obligé, dans le processus d'autonomisation de l'apprenant, entre un processus d'apprentissage collectif et un processus d'apprentissage individuel. De même, c'est parce que le tuteur a un rôle de processeur dans l'espace collaboratif qu'il peut structurer l'espace individuel comme un lieu-appropriation, c'est-à-dire un

passage de l'inter-psychologique à l'intra-psychologique. Enfin, c'est parce que le tuteur a, dans l'espace individuel, un rôle de relais vers l'extérieur qu'il peut organiser dans cet espace individuel, un lieu-*extra-muros*. Nous venons de montrer comment notre dispositif structure le tutorat humain puisque c'est lui qui détermine les possibilités d'interaction de l'apprenant et les lui indique clairement à travers les différents rôles assurés par le tuteur. Nous rejoignons ici la notion de scénario de communication telle qu'elle est définie par Tricot (2004).

5. Un dispositif déterminant les outils

Généralement, on utilise un outil informatique selon les pratiques langagières qu'il détermine, alors qu'il faudrait chercher à associer des modalités techniques aux activités langagières nécessitées par l'apprentissage des langues. (Portine, 1998)

Appliquer cette proposition à notre dispositif revient à associer les modalités techniques aux différents espaces dans la situation à distance. Nous présentons ces associations sous la forme d'un tableau :

	Fonctionnalité requise	Outils envisageables
Espace présentiel	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à disposition des contenus - Interactions entre l'enseignant et le tuteur 	<ul style="list-style-type: none"> - des outils de chargement et téléchargement de fichiers de différents formats - Outils de communication synchrone et asynchrone privée
Espace collaboratif	<ul style="list-style-type: none"> - Interactions collaboratives sur les documents - Interactions entre les apprenants et/ou avec le tuteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Wikis, Blogs, tableau numérique, etc. - Outils de communication synchrone et asynchrone privée et publique
Espace individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Interactions entre l'apprenant et le tuteur - Interactions dans des contextes de communication authentiques - Traçabilité des activités personnelles et tutorées 	<ul style="list-style-type: none"> - Outils de communication synchrone et asynchrone privée - Sites, blogs, wikis et outils de communication synchrone et asynchrone privée ou publique extérieurs au dispositif - Historique et outils de suivi des activités, type <i>TACSI</i> (Laperrousaz & Bangou, ce volume)

Tab. 1. Modalités techniques des différents espaces de la situation à distance.

6. En guise de conclusion

Pour conclure, redisons que dans notre dispositif, ce n'est pas la nature des actions du tuteur qui est modifiée mais l'organisation de ces actions qui est structurée par le dispositif. Et ajoutons que pour nous la fonction tutorale est indépendante de la fonction enseignante, même si elle peut être assumée par l'enseignant du présentiel ou par un autre enseignant. Mais cette fonction de tuteur peut aussi être prise en charge par un expert de la langue n'ayant pas le statut d'enseignant : un locuteur natif, un apprenant avancé ou un représentant d'une communauté linguistique, à condition qu'ils aient suivi une formation sur le tutorat. Cette dernière est systématiquement proposée à tous les tuteurs intervenant dans notre dispositif.

De même, la fonction tutorale peut être partagée au sein du dispositif par plusieurs tuteurs pour un même groupe d'apprenants. Ce partage peut s'effectuer en fonction des différents espaces. Il est possible d'envisager, par exemple, que le tuteur intervenant dans « l'espace individuel » soit un expert du domaine futur d'utilisation de la langue plutôt qu'un expert de la langue (un avocat, une infirmière pourraient assumer la fonction tutorale pour les apprenants dont le projet personnel d'apprentissage s'inscrit dans ces domaines et communautés linguistiques).

Et terminons sur une conviction : pour fonctionner, notre dispositif nécessite l'adhésion du tuteur à sa structuration.

Références bibliographiques

- BARNIER, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDET, J.-F. (2006). « Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 40 : 32-43.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- LAPERROUSAZ, C., BANGOU, F. (ce volume). « Première étape dans l'étude de l'appropriation d'un environnement de tutorat pour le suivi d'activités de groupes d'apprenants en FLE à distance », *infra*, p. 275-289.
- PORTINE, H. (1998). « L'"autonomie" de l'apprenant en questions ». *ALSIC*, vol. 1, n° 1 : 73-77

TRICOT, A. (2004). « Guidages, apprentissage et documents ». *NEQ-Notions en Questions*, 8 : 105-108.

VYGOTSKI, L.S. (1934). *Pensée et langage* (trad. par SÈVE F.), Paris, La Dispute, 1997.

Interactions et aides : potentiel, pertinence et personnalisation

Jeannine GERBAULT¹
Université Bordeaux 3, France

Résumé. *L'une des caractéristiques de l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage des langues est qu'elle permet aux apprenants de travailler en autonomie. Nous appuyant d'une part sur notre récente typologie des rôles de l'enseignant dans les environnements informatisés d'apprentissage (Gerbault & Brayard, 2005) et sur l'exemple concret d'un produit en cours de développement, nous mettons en évidence la scénarisation de l'aide en fonction de l'analyse des besoins du public cible, et le fait que l'aide peut être catégorisée sous les différentes rubriques que sont les trois ensembles de rôles de l'enseignant. Nous nous demanderons si l'autonomie induite par l'utilisation d'un logiciel d'apprentissage ne doit pas nous amener à élargir les fonctions de l'aide et donc la conception de cette notion.*

1. Introduction

L'une des caractéristiques de l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage des langues est qu'elle permet aux apprenants de travailler en autonomie. C'est pourquoi les logiciels ou sites proposent un certain nombre de fonctions où l'on retrouve les rôles de l'enseignant en présentiel, en particulier ceux qui visent à aider les apprenants dans leur apprentissage ; on peut identifier cette présence de l'enseignant à travers les différentes potentialités d'interaction que propose le logiciel ou le site (encourager, évaluer, guider, commenter, développer...).

1. jeannine.gerbault@u-bordeaux3.fr.

Si les concepteurs de ressources dans un logiciel ou un site Web d'apprentissage de langue prennent en compte les besoins d'un public cible déterminé pour l'élaboration des contenus langagiers, cette préoccupation n'est pas toujours au premier plan pour la mise en œuvre de l'aide. Et c'est sans doute l'un des défis d'aujourd'hui de proposer des ressources où l'aide sera pertinente, parce que personnalisée en fonction des apprenants à qui elle est destinée, et utilisée effectivement.

Nous ne nous attarderons pas sur les termes divers utilisés dans ce domaine spécifique ; on parle d'accompagnement, d'étayage, de soutien, de guidage, termes qui recouvrent des processus partiellement différents, mais nous voulons cependant mettre en avant deux distinctions : d'abord la distinction entre aide proactive et aide rétroactive. La première (De Lièvre, 2000) propose à l'apprenant un guidage **avant** qu'il n'entreprenne les activités d'apprentissage en langue étrangère, tandis que la seconde se manifeste en réaction aux actions de l'utilisateur et en fonction de celles-ci. Une autre distinction est celle que nous faisons entre guidage informatif et guidage stratégique ; le premier apporte des informations factuelles (traduction, lexique, règles de grammaire, informations d'ordre socioculturel...) qui peuvent être nécessaires aux apprenants pour réaliser les tâches d'apprentissage et/ou de communication, le second apporte des informations qui visent à aider l'apprenant à adopter des comportements, à mettre en place des stratégies efficaces ou alternatives.

Nous appuyant d'une part sur notre récente typologie des rôles de l'enseignant dans les environnements informatisés d'apprentissage (Gerbault & Brayard, 2005) et sur l'exemple concret d'un produit en cours de développement, nous mettrons en évidence :

1. la manière dont l'analyse des besoins du public cible a guidé la scénarisation de l'aide en fonction des caractéristiques identifiées, et
2. le fait que l'aide peut être catégorisée sous les différentes rubriques que sont les trois ensembles de rôles de l'enseignant.

Ces constats déboucheront sur plusieurs questionnements et pistes de réflexion : parmi celles-ci, on notera en particulier le fait que l'absence d'enseignant dans un environnement informatisé de formation utilisé en autonomie peut conduire à concevoir une multiplicité de niveaux et de types d'aide(s), celles-ci recouvrant alors un spectre bien plus large de fonctions que ne le fait le concept traditionnel d'aide.

2. Les rôles de l'enseignant et l'aide

2.1. La typologie

Notre typologie de rôles de l'enseignant s'articule selon trois grands axes qui reprennent trois grands ensembles de rôles :

- Concepteur : il réalise et/ou détermine des objectifs et tâches d'apprentissage (organise et impose).
- Tuteur : il met en place les conditions qui permettent à l'apprenant de réaliser ces tâches (facilite, personnalise et gère l'affectif).
- Évaluateur : il évalue si les objectifs ont été atteints, les tâches réalisées, propose éventuellement des remédiations (évalue).

CONCEPTEUR	ORGANISE	Impose un parcours
		Propose un parcours
		Rend son parcours visible (explicite ses objectifs)
	IMPOSE	Impose les informations
		Impose les problèmes
		Impose la méthode de résolution
TUTEUR	FACILITE	Stimule l'apprenant
		Demande une recherche personnelle
		Propose une aide informative
		Propose une aide pour la manipulation technique
		Propose une aide stratégique
		Propose des approches stratégiques complémentaires
	PERSONNALISE	Proaction personnalisée
		Rétroaction personnalisée
		Apporte de l'aide à la demande
		Propose des supports variés, correspondant à différents styles cognitifs
GÈRE L'AFFECTIVITÉ	Attribue une appréciation	
ÉVALUATEUR	ÉVALUE	Diagnostique le niveau
		Évalue des contenus
		Évalue une démarche d'apprentissage
		Attribue une note
		Justifie son évaluation
		Propose une remédiation

Tab. 1. Les rôles des enseignants dans les logiciels hors ligne et en ligne (Gerbault & Bayard, 2005).

2.2. *Présence de l'aide dans les rôles de l'enseignant*

Chacune des actions qui constituent les entrées de notre grille se rattache donc à un rôle d'enseignant ; certaines d'entre elles seulement ont ouvertement une fonction d'aide, et nous les avons présentées en gras dans ce tableau. Bien évidemment, c'est dans la catégorie de rôles TUTEUR que nous retrouvons le plus grand nombre de rôles pertinents pour l'aide, mais l'un des objectifs de notre réflexion est de montrer que la présence d'aide est repérable aussi dans les trois catégories de rôles. La liste ci-dessous reprend les rôles qui recouvrent ouvertement une fonction d'aide :

- **Enseignant concepteur :**
 - **Rend son parcours visible** : dans le cas où le parcours est libre, le logiciel donne-t-il à l'apprenant des indices qui lui permettent de faire des choix ? Les objectifs sont-ils énoncés ? **MÉTACOGNITIF**
- **Enseignant tuteur :**
 - **Facilite** : il s'agit ici de la capacité des logiciels à mettre en place des étayages.
 - **Propose une aide informative** : apporte des informations (traduction, lexicque, règles de grammaire, d'ordre socio-culturel...) qui peuvent être nécessaires aux apprenants.
 - **Propose une aide pour la manipulation technique** : explicite les actions à effectuer avec la machine et les manipulations qui permettent de les réaliser.
 - **Propose une aide stratégique** : apporte des informations qui visent à aider l'apprenant à adopter des comportements, à mettre en place des stratégies efficaces ou alternatives.
 - **Propose des approches stratégiques complémentaires** : propose différents moyens de résoudre une même tâche.
 - **Personnalise** : il s'agit ici de la capacité des logiciels à proposer des interactions qui prennent en compte les caractéristiques individuelles des apprenants.
 - **Individualise l'enseignement - proaction personnalisée** : propose des activités conçues pour un apprenant spécifique et ses besoins personnels.
 - **Rétroaction personnalisée** : propose des activités en fonction des résultats préalables de l'apprenant.

- **Apporte de l'aide à la demande** : permet aux apprenants de demander une aide personnelle quand ils en ont besoin.
- **Propose des supports variés, correspondant à différents styles cognitifs** : pense la variété des apprenants et propose des activités qui répondent à cette variété.
- **Gère l'affectivité** : il s'agit ici de la capacité des logiciels à prendre en compte la dimension affective de l'enseignement /apprentissage.
 - **Attribue une appréciation** : donne aux apprenants un retour sur leur travail qui vise à les complimenter ou à les encourager.
- **Enseignant évaluateur** :
 - **Propose une remédiation** : donne des tâches alternatives qui permettent de viser des objectifs qui n'ont pas été atteints.

Voyons maintenant concrètement, à partir de l'exemple d'Euro-mobil 2, comment l'aide peut se matérialiser.

3. Le projet EUROMOBIL

Le premier projet EUROMOBIL² a démarré en 1999, avec pour but global d'améliorer les effets positifs de la mobilité des étudiants en proposant des programmes multimédia d'information culturelle et de formation en langue adaptés à leurs besoins en vue d'une intégration effective dans l'environnement de leur université d'accueil. EUROMOBIL est un ensemble de ressources en ligne et hors ligne, à utiliser avant l'arrivée dans le pays d'accueil, visant à améliorer la compétence communicative des étudiants dans les situations de la vie quotidienne et à l'université, propres à chaque pays.

En effet, avec l'augmentation rapide du nombre d'étudiants en mobilité, s'est développée une situation que ni les programmes traditionnels d'enseignement de langue dans les centres de langue des universités ni le marché des programmes d'auto apprentissage n'ont été vraiment préparés à gérer.

2. Contrat 72139-CP-2-2000-1-FI-L2 (1999-2002).

EUROMOBIL 1 concernait la mobilité vers l'Allemagne, la Finlande, la Hongrie, et le Royaume-Uni. Le projet EUROMOBIL 2³ a le même objectif, et il implique la France, la Pologne, le Portugal, la République Tchèque et la Roumanie, ainsi que la Finlande pour le site Web. Les partenaires de ce projet sont présentés dans le Tableau 2. C'est un projet en cours, qui doit s'achever en septembre 2007. Le produit final sera un CD-Rom d'information et de formation en langue, pour chacun des cinq pays concernés, dont la France, et un site Web incluant un forum⁴.

Partenaire 1 (Coordinateur)	Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, Sciences du Langage
Partenaire 2	Charles University Prague (CUNI), Institute for Language and Preparatory Studies (UJOP), Department of Czech Language
Partenaire 3	Czestochowa University of Management, International Relations Office
Partenaire 4	Escola Superior de Educaçao de Lisboa (ESELx)
Partenaire 5	University Jyväskylä (JYU), Centre for Applied Language Studies
Partenaire 6	University of Bucharest (UBUC), Facultatea de Litere & Facultatea de Matematica si Informatica

Tab. 2. Composition du partenariat EUROMOBIL 2.

La conception des ressources s'appuie sur les besoins identifiés par un questionnaire administré à des étudiants étrangers dans chacun des pays participant au projet au début de l'année académique 2005-2006. En France, les sujets étaient 80 étudiants des quatre universités de Bordeaux, arrivés en France depuis un an ou moins.

Le questionnaire comportait quatre sections distinctes, qui ne seront pas détaillées ici, et qui portaient sur l'identité des étudiants, les interrogeaient sur leur degré de familiarité avec la langue et la culture

3. Contrat 225825-CP-1-2005-1-FR-LINGUA-L2 (2005-2007).

4. <http://euro-mobil.org>.

du pays d'accueil à leur arrivée, sur les informations relatives à la vie universitaire de ce pays qu'ils avaient pu recevoir avant leur départ, sur les problèmes de communication qu'ils y avaient rencontrés, et enfin sur leurs activités extra-universitaires.

Nous allons nous intéresser ici uniquement aux résultats de cette enquête qui concernent la compétence en français des étudiants étrangers dans les universités françaises ; plus du quart des étudiants interrogés à Bordeaux ont déclaré avoir une compétence nulle ou très limitée de la langue française à leur arrivée en France. La Figure 1 présente ces résultats.

Évaluez votre compétence en langue à votre arrivée dans le pays d'accueil	CZ	FR	PL	PT	RO
aucune	68,75 %	5,30 %	30,77 %	40,82 %	40,54 %
(très) limitée	18,75 %	21,30 %	33,85 %	42,86 %	24,32 %
satisfaisante	8,33 %	53,30 %	15,38 %	12,24 %	16,22 %
bonne	0,00 %	17,30 %	16,92 %	2,04 %	8,11 %
très bonne	2,08 %	0,00 %	3,08 %	2,04 %	5,41 %

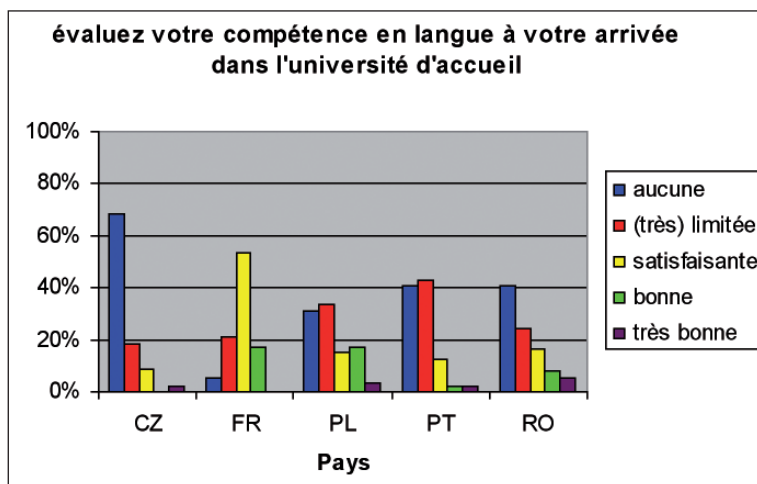


Fig. 1. Auto-évaluation de la compétence en langue à l'arrivée.

Quand on sait que les étudiants étrangers qui viennent en France doivent suivre les cours et faire tous leurs travaux en français (à la différence de certains autres pays d'Europe), et quand on considère les données de cette même enquête indiquant qu'ils communiquent en français à plus de 90 % avec les autres étudiants, français ou étrangers, on voit bien la nécessité d'un apport d'ordre linguistique s'associant à un apport culturel pour soutenir cette mobilité étudiante. Mais comment prendre en compte dans la conception des ressources l'hétérogénéité révélée dans cette enquête ? L'approche adoptée a été de proposer différents niveaux et types d'aide associés aux documents mis à la disposition des utilisateurs.

4. La scénarisation des aides

Nous ne mentionnerons pas les autres aspects des besoins révélés par cette enquête, différences dans la culture universitaire et autres situations de conflits culturels. Ce qui est intéressant ici, en premier lieu, c'est de présenter comment le constat d'hétérogénéité sur le plan des compétences linguistiques nous a incités (les concepteurs) à prévoir trois niveaux de difficulté des activités dans le programme et à nous interroger sur la manière de scénariser les aides dans un environnement comportant les mêmes documents supports de manière à ce qu'elles soient appropriées aux besoins d'utilisateurs ayant des degrés de compétence en langue française variés.

De plus, les différences individuelles sur le plan des styles cognitifs et des degrés de familiarité avec des logiciels de formation ont été aussi intégrés dans notre réflexion sur l'aide dans le développement du produit.

Comme le montre la copie d'écran (Fig. 2), nous avons regroupé dans la rubrique AIDES trois types d'outils : une aide linguistique, une aide méthodologique et une aide technique. Cependant, l'accompagnement de l'utilisateur se manifeste bien au-delà de ces rubriques, comme nous allons le voir.



Fig. 2. L'écran d'accueil de l'Aide dans EUROMOBIL FR.

4.1. Aide et hétérogénéité

Il ressort de l'analyse un besoin à la fois d'informations pratiques et de pratique de la langue en situation. Les utilisateurs voudront soit obtenir rapidement une information, soit acquérir des compétences linguistiques et culturelles précises dans des situations de communication, ou les deux à la fois.

Il était donc évident que le CD-Rom devait proposer un parcours d'accès à l'information et de pratique de la langue qui convienne aussi aux étudiants ayant un niveau avancé. C'est la scénarisation des aides qui a permis de différencier les niveaux, les contenus informatifs sur la vie dans une université française étant les mêmes pour tous les utilisateurs quel que soit leur niveau en langue.

Chaque utilisateur peut donc choisir le niveau auquel il veut accéder aux ressources (novice, intermédiaire, avancé). Ce potentiel de choix apparaît dans la Figure 3.



Fig. 3. Trois niveaux de compétence en langue.

L'accès à l'information se fait avec ou sans activités d'apprentissage de la langue, et l'étudiant a la possibilité d'utiliser l'aide pour réaliser l'activité. Le mode d'accès à l'aide mise en place sollicite l'action de l'utilisateur. Les fiches d'aide lexicale et grammaticale sont accessibles par hyperliens qui permettent de cliquer sur l'élément langagier qui pose problème, ce qui ouvre une fenêtre qui présente la fiche correspondante.

C'est encore à l'utilisateur de choisir de parcourir le contenu ou de fermer la fenêtre. Ces liens vers l'aide linguistique ont été conçus pour lui permettre d'obtenir l'aide en contexte afin de comprendre le document ou de réaliser l'activité. L'étudiant qui navigue à travers les informations doit, au moment qu'il juge approprié, avoir accès aux aides pour les manipuler, les traiter, les transformer en objets utilisables pour la compréhension.

L'hétérogénéité est prise en compte également sur le plan méthodologique et technique. L'accompagnement se fait donc aussi par la présence d'aides méthodologique et technique. L'accès aux aides a été conçu pour se faire selon le choix des utilisateurs, leur donnant la possibilité d'y avoir recours lorsqu'ils en ont besoin sans les leur imposer. Mais les aides sont aussi accessibles par indexation, comme le montrent les Figures 4 et 5.

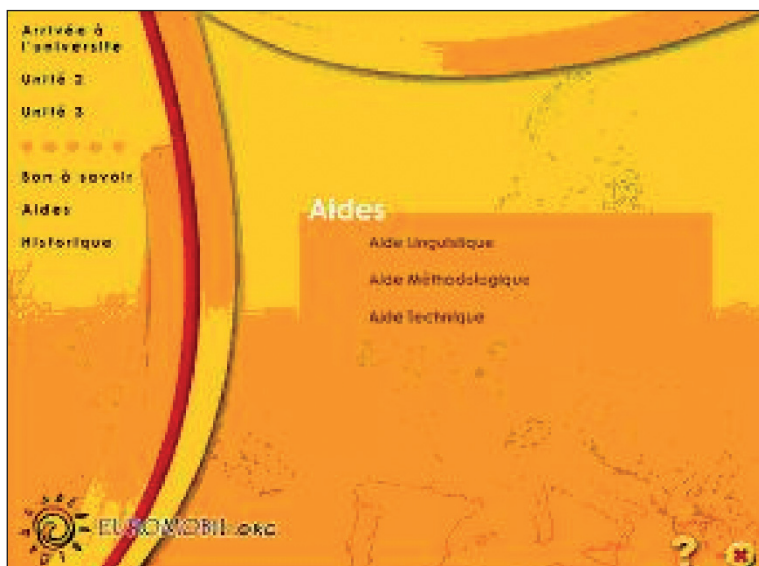


Fig. 4. L'écran des aides.



Fig. 5. L'aide méthodologique.

4.2. Aide à l'autonomie

L'usage d'un outil multimédia en situation d'autonomie peut donner à l'utilisateur le sentiment de contrôler son environnement d'apprentissage. C'est en effet lui qui prend les décisions de navigation, qui détermine l'information à rechercher et la manière de l'obtenir. Ce sont ses actions sur le contenu, les stratégies qu'il met en œuvre, qui structurent son environnement. Mais pour promouvoir une action réfléchie de sa part, il s'agit de l'aider à contrôler son environnement d'apprentissage. Le contrôle de l'outil et de son action sur l'outil est un facteur nécessaire au processus d'autonomisation.

Il s'agit tout d'abord de prendre en compte les différences individuelles dans la capacité à gérer une situation d'apprentissage autonome.

L'aide méthodologique du produit, **proactive**, vise à réduire la charge cognitive de l'utilisateur en lui permettant de comprendre l'écriture interactive du cédérom.

Elle comporte elle-même plusieurs rubriques, qui ont pour objectif de l'aider à se familiariser avec l'outil ; par exemple, dans la partie « Déroulement des activités », elle présente la barre des activités et elle explique la fonction de chaque bouton (solution et validation), et comment accéder au commentaire, la possibilité d'afficher ou de masquer la transcription.

En ce qui concerne les contenus d'ordre linguistique, l'aide méthodologique explique les possibilités d'accès aux fiches d'aide lexicale ou grammaticale, ou encore la différence dans la couleur des liens.

La métaconnaissance de l'outil introduite dans l'aide méthodologique permet à l'utilisateur de contrôler l'outil, car cette aide, en expliquant à quoi correspond chaque action, lui permet de faire des choix d'action concernant :

- le type de document selon qu'il cherche simplement à obtenir une information, ou bien à acquérir des compétences linguistiques et culturelles par l'intermédiaire d'activités
 - le niveau auquel il accède aux ressources ;
 - la structure et l'ordre de réalisation des activités ;
 - les actions possibles sur le document : commandes vidéos, utilisation des boutons de validation et de solution, appa-

rition ou non du commentaire (la rétroaction ; j’y reviendrai), utilisation de l’aide (couleurs des liens, accès par hyperliens ou indexation).

Cette aide lui permet aussi de se construire une représentation :

- de son environnement d’apprentissage ;
- de la tâche (objectifs, moyens de réalisation, visualisation du résultat de ses actions) ;
- de son action.

En outre, il faut aussi présenter à l’utilisateur le contenu (objectifs, organisation, situation de communication, nature des informations) pour qu’il s’en fasse une représentation pertinente et adapte son action (*cf.* les organisateurs de Gaonac’h et Passerault, 1990) ; il s’agit donc de l’aider à se repérer dans ce contenu informatif au cours de sa navigation, la structure non linéaire du produit entraînant toujours un risque pour l’utilisateur de se perdre dans l’information et ne plus savoir où il est, d’où il vient et où il va. En situation d’apprentissage, ceci peut entraîner une surcharge cognitive pour l’utilisateur.

4.3. L’utilisation de l’aide

Les étudiants peuvent vouloir utiliser l’aide de différentes manières. Ils peuvent vouloir avoir des informations linguistiques sur un élément qui leur pose problème dans un document uniquement ou en réalisant l’activité. Le fait de proposer une aide par hyperlien permet à l’utilisateur de choisir d’y accéder quand il le souhaite et sur le terme qu’il veut. Mais il peut aussi vouloir y accéder en parallèle de l’activité, de manière plus autonome, ce qui lui est rendu possible par l’accès centralisé à l’aide, par indexation, depuis le menu.

L’utilisateur reçoit donc l’aide en fonction de ses actions sur le système qui rétroagit. Il peut également réguler la quantité d’information donnée par le système. L’utilisation des *pop up*, notamment pour accéder aux aides, permet ainsi de favoriser plusieurs niveaux de lecture et d’adapter le détail de l’information aux besoins et aux stratégies de chaque utilisateur, qui évalue ses besoins et met en œuvre des actions pertinentes pour y répondre.

La scénarisation de ces aides permet à l’utilisateur de se construire une représentation de son environnement d’apprentissage et donc l’aide

à donner du sens à son action. Son usage des fonctionnalités interactives doit lui permettre de s'inscrire dans un processus d'autonomisation et de prendre en charge son apprentissage.

4.4. *La rétroaction comme forme d'aide*

Dans les logiciels des première ou deuxième générations, la rétroaction se faisait essentiellement sous deux formes, selon que l'apprenant avait produit ou non la bonne réponse ou choisi ou non le bon comportement : « Bravo ! », salves d'applaudissements, bruits déplaisants indiquant l'échec, ou les plus patients et moins agressifs « ce n'est pas cela, recommencez » et leurs équivalents. Peu à peu, la rétroaction s'est faite informative puis aussi métacognitive et stratégique, c'est-à-dire qu'elle apporte des informations nécessaires à la résolution du problème de langue rencontré par l'utilisateur sous forme de connaissances spécifiques ou sous forme de stimulus l'amenant à pouvoir rechercher par lui-même la solution à son problème.

4.5. *L'aide comme substitut à l'interaction en présentiel*

Si l'on considère les interactions qui se mettent en place dans une classe en présentiel, des formes d'aide (qui peuvent être étayage, accompagnement, guidage...) se manifestent lors de la production des apprenants sous forme de rétroaction – le plus souvent émanant de l'enseignant, mais aussi des autres apprenants du groupe classe. Dans la dynamique d'une classe en présentiel, on apprend des actions des autres apprenants, qu'elles constituent ou non des erreurs, en observant les rétroactions des différents acteurs⁵. L'observation des interactions en présentiel révèle un accompagnement qui se manifeste de manière personnalisée, et les différents rôles de l'enseignant présent physiquement ont à trouver un équivalent dans les interactions possibles avec un logiciel ou un site en ligne ; l'aide peut alors y être vue, entre autres fonctions, comme régulateur de l'erreur. Et de même que différents apprenants en présentiel sont plus ou moins demandeurs de rétroaction immédiate, le logiciel doit pouvoir offrir à l'utilisateur la possibilité d'accéder à une rétroaction pour résoudre son problème ou confirmer son action.

5. Le traitement de l'erreur et la dynamique de classe qui y est associée ont fait l'objet de descriptions complètes (par exemple, Lyster & Ranta, 1997).

On peut donc prévoir des rétroactions (positives et négatives) comme nous avons choisi de le faire, pour lui permettre d'en mobiliser le contenu, sans les imposer systématiquement après chacune des réponses ou actions.

Le commentaire, par son contenu, réoriente l'utilisateur, donc il constitue une aide. La rétroaction va le motiver, qu'elle soit de véri-

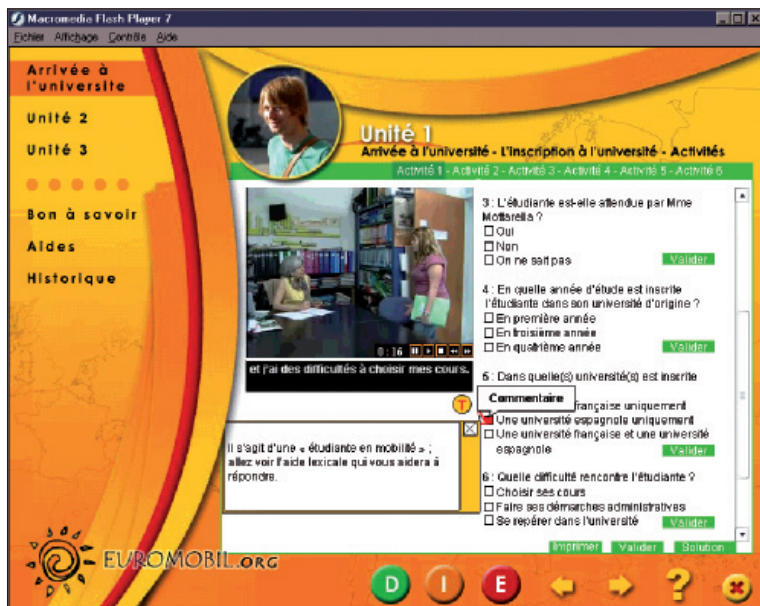


Fig. 6. La rétroaction à la demande.

fication (jugement d'exactitude/d'erreur) ou d'explication. Cette rétroaction, dans les activités, donne à l'utilisateur une représentation de son activité langagière ; il peut alors l'évaluer et la réorienter. On voit ici le potentiel des rétroactions dans un logiciel, qui peuvent agir sur les plans cognitif et affectif.

5. Le potentiel de l'aide et les différents rôles de l'enseignant

Nous voyons donc, avec ces quelques exemples, que l'aide est partout, dans les trois grands ensembles de rôles de l'enseignant tels qu'ils ont été présentés dans le Tableau 1. Lorsqu'il s'agit du type d'aide associée au rôle de concepteur (proactive), on peut sans doute la nommer guidage (aidant l'apprenant à se faire une représentation du contenu du produit et de ses tâches, rendant lisible et cohérent son parcours). Le rôle de tuteur prend de multiples visages, lors des rétroactions, – positives (accompagnement affectif et/ou cognitif) ou négatives (soutien/étayage), celles-ci le guidant aussi de manière informative ou stratégique pour lui permettre de continuer.

Qu'un logiciel ou site comporte une évaluation formelle ou qu'il n'en comporte pas, comme c'est le cas dans le produit Euromobil, il comporte toujours une composante évaluative qui soutient la motivation de l'utilisateur, donc constitue une aide effective à la réalisation des tâches.

6. Pistes de réflexion

Aide méthodologique, de type métacognitif, proactif ou auto-évaluatif, aide accompagnement, par rétroaction positive, aide soutien par rétroaction sur réponses erronées, étayage affectif et cognitif, aide stratégique par rétroaction suggérant de rechercher des informations, aide informative par rétroaction fournissant à l'apprenant les informations qui lui manquent pour continuer... Nous avons là une palette d'aides, plurielles, dans les deux sens du terme.

Est-ce que nous voulons voir tous ces indices, formes de rétroactions, éléments de personnalisation et de facilitation, comme de l'**aide** ? Ou bien voulons-nous trouver d'autres termes pour désigner ces formes de scénarisation des environnements informatisés d'apprentissage qui donnent aux utilisateurs le pouvoir de faire des choses par eux-mêmes ? C'est une vraie question. Peut-être voulons-nous tout simplement modifier et élargir le concept d'aide en raison de l'autonomie qui est associée à l'utilisation des ressources informatisées ?

Nous voulons aussi nous demander quels sont les aspects les plus pertinents de ces formes d'aide, proactives ou rétroactives, et pour quels profils d'utilisateurs, de manière à rechercher l'équilibre entre autonomie et étayage dans la conception des produits.

Références bibliographiques

- DE LIÈVRE, B. (2000). « Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive dans un dispositif de formation à distance ». Communication présentée au Congrès de l'ACED, Québec, 3-6 mai.
- GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M. (1990). « Marquage de l'importance et traitement des éléments dans un texte : effet immédiat et différé ». *European Journal of Psychology of Education*, n° 5 : 59-68.
- GERBAULT, J. & BRAYARD, F. (2005). « Interactions et rôles : vers une typologie des outils informatisés d'enseignement-apprentissage des langues ». *Sixième Colloque Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères (UNTELE 2005)*, « Input, Interaction, Feedback, Évaluation, Acquisition des Langues Secondes et les Environnements Multimédia », Université de Technologie de Compiègne, 24-26 mars 2005.
- LYSTER, R. & RANTA, L. (1997). « Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms ». *Studies in Second Language Acquisition*, 19 : 37-66.

L'entretien de conseil médiatisé – Comment passer du dispositif d'apprentissage auto-dirigé du Crapel au dispositif d'autoformation en langues à l'IUFM de Lorraine ?

Myriam PEREIRO¹

Crapel - Atilf / CNRS, Université Nancy 2,
IUFM de Lorraine, France

Résumé. *Depuis les années soixante-dix, le Crapel s'investit dans l'apprentissage des langues auto-dirigé avec conseil. Le dispositif repose sur des séances de conseil pendant lesquelles l'apprenant et le conseiller co-construisent à partir de l'analyse des pratiques de l'apprenant les outils cognitifs et socio-affectifs nécessaires à son autonomie. Cet article s'interroge sur la possibilité de préserver les principes de l'entretien de conseil du Crapel lors de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'IUFM de Lorraine. Puisque l'IUFM diffère du Crapel sur le plan des effectifs des apprenants, de leur encadrement, de leur statut, du statut des conseillers et des modalités de communication, il semblerait que le conseil ne puisse y être le même. Cependant, l'étude des caractéristiques essentielles de l'entretien de conseil au Crapel permet d'identifier d'éventuels moyens de contourner les obstacles à leur transfert au dispositif d'autoformation de l'IUFM.*

1. Introduction

Notre objet d'étude est la mise en place d'une formation auto-dirigée pour l'apprentissage de l'anglais à l'intention des étudiants et sta-

1. myriam.pereiro@univ-nancy2.fr. Crapel (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues) – Atilf (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) / CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), Université Nancy 2, IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Lorraine, France.

giaires IUFM. Cette étude s'intéresse principalement aux futurs professeurs des écoles (PE1), mais le dispositif accueille aussi les professeurs des écoles stagiaires (PE2) qui ont besoin de se perfectionner ainsi que les professeurs stagiaires du second degré (PLC2) souhaitant enseigner des disciplines non linguistiques en langue étrangère ou même professeurs stagiaires d'anglais dont les formateurs ont remarqué des faiblesses en langue anglaise, principalement à l'oral. La question qui nous intéresse est de savoir s'il est possible de transposer à une plus grande échelle et dans un dispositif à distance les principes du conseil de l'apprentissage auto-dirigé avec conseil du Crapel. La réponse pourrait d'emblée être négative, mais s'il n'est pas possible de parler de transposition, nous essayons ici de suggérer des voies vers une éventuelle adaptation.

2. Le dispositif de formation en langue des PE1 au sein de l'IUFM

Depuis quelque cinq ou six ans, à un rythme variable, les quatre implantations de l'IUFM de Lorraine ont mis en place des centres de ressources en langues. En 2005, il a été décidé que les cours de langues s'ouvriraient officiellement à l'apprentissage auto-dirigé. Cet article se concentre sur le dispositif mis en place sur l'implantation de Nancy, d'une part parce que c'est le centre de ressources que nous connaissons le mieux et d'autre part parce que c'est celui qui a le plus bénéficié des contacts avec le Crapel.

En bref, tous les étudiants qui préparent le Professorat des Écoles bénéficient d'un dispositif mixte : une heure et demie ou deux de cours traditionnel et une heure ou une heure et demie dites d'autoformation, pour un total de trente heures. Les heures en présentiel sont réparties sur toute l'année, avec quatre ou cinq séances en début d'année, quelques séances inégalement réparties en cours d'année et, après une longue interruption entre février et les épreuves écrites du concours, quelques séances de simulations de l'épreuve orale au concours. L'autoformation se déroule dans le centre de ressources de Nancy, cela dans le cadre des trente heures de formation, ainsi qu'en un accès libre aux ressources en ligne à partir d'un ordinateur de l'IUFM ou personnel.

Les trente heures de formation en langue pour préparer l'épreuve obligatoire au concours peuvent suffire à ceux qui ont déjà des compé-

tences solides mais il est recommandé à ceux qui ne les ont pas de travailler tout au long de l'année, soit chez eux, soit au centre de ressources.

Les activités dans le centre peuvent se faire à partir de magazines, d'un ordinateur, d'un téléviseur, d'un lecteur-enregistreur de cassettes ou bien avec l'assistante. Les activités sur ordinateur varient selon les formateurs. Elles peuvent être décidées et préparées par l'enseignant en fonction des exigences au concours et de ce qui a été vu en cours, laissant un choix aux étudiants mais dans un cadre restreint. D'autres fois, les étudiants seront libres de choisir leurs activités en fonction de leurs besoins.

En ce qui concerne les stagiaires de 2^e année, ils bénéficient dans leur emploi du temps d'un module « atelier de pratique linguistique » de vingt heures obligatoires, par groupes de 12/14 personnes. Cet atelier est réparti plus ou moins régulièrement dans l'année par créneaux de deux ou trois heures. Ce module est en grande majorité consacré à la découverte de l'autoformation.

Trois des formateurs IUFM, qui travaillent sur le site IUFM de Nancy, sont soit membre du Crapel, soit familiers des travaux du Crapel sur l'apprentissage auto-dirigé. Leurs efforts, cette année, ont porté sur l'aide à apporter aux étudiants pour qu'ils deviennent des apprenants autonomes, qu'il s'agisse des heures obligatoires dans le centre de ressources ou bien du travail tout au long de l'année. Que des étudiants qui sont parvenus au niveau de la licence, voire du master ne soient pas capables de prendre en charge leur apprentissage pourra paraître surprenant, mais c'est le cas de la majorité d'entre eux. C'est donc l'aide qui leur est proposée dans le dispositif IUFM qui fait l'objet de notre étude. Dans un premier temps, nous décrivons brièvement les deux dispositifs pour l'apprentissage auto-dirigé avec conseil, celui qui existe au Crapel et celui qui a été mis en place à l'IUFM de Lorraine. Dans un second temps nous développons une réflexion sur le moyen de préserver dans le dispositif IUFM les caractéristiques de l'entretien de conseil du Crapel qui nous paraissent fondamentales.

3. L'aide au Crapel

Des séances de conseil accompagnent l'apprenant dans son parcours d'apprentissage dans un système qui relève de l'analyse des pratiques (Ciekanski, 2005 citant Gremmo & Riley, 1997 : 95) :

Le conseil repose sur l'idée que les apprenants vont développer leur compétence en se plaçant en situation d'apprenant : c'est en apprenant une langue que les apprenants vont mieux apprendre.

L'acte d'apprendre est ensuite reconstruit verbalement par l'apprenant, avec l'aide du conseiller, pendant la séance de conseil. Cette co-construction permet à l'apprenant d'acquérir des concepts qui lui permettent progressivement de parler de son apprentissage mais aussi de l'évaluer et de la planifier. M.-J. Gremmo (1995) décrit le conseil au Crapel comme ayant trois types d'objectifs :

- un apport conceptuel qui vise à aider l'apprenant à faire évoluer ses représentations sur la langue et l'apprentissage, de façon à développer ses savoirs métalinguistiques et métacognitifs ;
- un apport méthodologique qui vise à aider l'apprenant à développer ses techniques de travail ;
- un soutien psychologique qui objectivise les auto-évaluations de l'apprenant.

Le schéma 1² montre le caractère cyclique de la démarche dans laquelle le retour sur des actions passées doit avoir un impact sur les actions futures. C'est dans cette optique que nous pourrions parler de rétroaction.

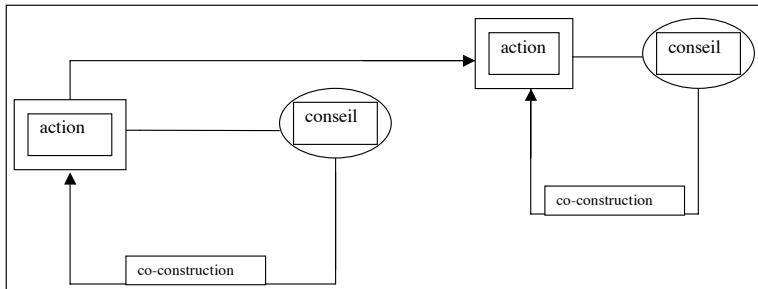


Schéma 1. Représentation de l'interaction entre pratique et réflexion dans le dispositif d'apprentissage auto-dirigé avec conseil du Crapel.

2. Ce schéma est une façon personnelle de représenter l'interaction entre pratique et réflexion. Nous nous sommes rendue compte par la suite qu'il avait des similitudes avec le schéma de l'attitude du praticien réflexif de Donald Schön (cité par Vetter, 2003).

Le conseiller est la partie humaine des ressources qui constituent l'aide dont dispose les apprenants. Cette aide repose aussi sur les ressources matérielles suivantes (voir Ciekanski, 2005 pour une description plus complète) :

- des fiches pour planifier leur apprentissage (fiches-conseils sur, par exemple, l'apprentissage du vocabulaire ou l'amélioration de l'expression orale et fiches de simulation qui correspondent en fait à un genre de carnet de bord du parcours de l'apprenant) ;
- une interface documentaire qui permet à l'apprenant de choisir les documents sur lesquels travailler en fonction de ses objectifs et de leurs caractéristiques (thème, débit, accent, longueur) ;
- des « documents de soutien à l'auto-direction » dont voici quelques exemples donnés par Carette & Holec (1995 : 92) :

Exemples-types du contenu de matériels de soutien à l'autodirection :
- apports explicites d'information :
• sur les langues et leur fonctionnement : "les accents régionaux du français" ; "grammaire du français parlé / grammaire du français écrit" ; "qu'est-ce qu'écouter/ lire ?" ; "écrire : pour quoi faire ?" ; "en quoi apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture ?" ;
• sur l'apprentissage de langue : "acquérir, c'est faire quoi ?" ; "apprendre une langue, c'est apprendre quoi ?" ; "les styles d'apprentissage" ; "qu'est-ce que l'auto évaluation" ;
• sur les nouveaux outils d'apprentissage proposés sur le marché.

Tab. 1. Documents de soutien à l'auto-direction.

Les ressources matérielles peuvent être suggérées par le conseiller, toujours le même et jamais rencontré dans le centre de ressources ou bien en cours lorsqu'il s'agit des étudiants du centre d'enseignement du français langue étrangère.

L'aide qui nous intéresse tout particulièrement pour notre étude est celle qu'offrent les entretiens de conseil. Nous distinguerons :

- l'entretien de départ, pendant lequel le conseiller présente les caractéristiques de la formation à l'apprenant et l'aide à définir ses premiers objectifs à court terme sans pour autant les fixer de façon trop rigide car selon Holec et Gremmo (1986/1987 : 100), la réflexion est bien plus efficace *a posteriori* :

Il n'est pas nécessaire d'amener les apprenants à définir au départ des objectifs précis, où à déterminer avec exactitude quelles méthodes de travail sont les plus adaptées. Une telle procédure semblerait même contraire au fonctionnement « instinctif » de la plupart des apprenants. La réflexion est menée de manière plus efficace si elle est faite a posteriori.

- des entretiens de suivi, qui sont censés être à la demande de l'apprenant et au cours desquels l'apprenant fait le bilan de la période d'apprentissage qui s'est écoulée depuis la dernière rencontre et définit ses nouveaux objectifs et les moyens qu'il utilisera pour les atteindre. La durée d'un entretien se situe entre trente minutes et une heure trente, en fonction des objectifs et des besoins de l'apprenant (Ciekanski, 2005). Ces deux types d'entretiens et leurs caractéristiques respectives se retrouvent dans les travaux de Mozzon-Mcpherson (2002).

4. L'aide à l'IUFM de Nancy

Le dispositif d'autoformation en langues à l'IUFM a été mis en place par des enseignants qui connaissent les principes théoriques du Crapel, mais la transposition directe d'un dispositif spécifique à une institution vers une autre n'est pas réaliste, il nous faut donc parler d'adaptation. Pour ce qui est des ressources matérielles à l'IUFM, l'apprenant peut accéder à des conseils rédigés et des ressources documentaires à partir du site³ mis en place par Gilles Grateau, enseignant en langue et en informatique à l'IUFM et qui est l'un des conseillers du dispositif IUFM. Plusieurs fiches-conseils sont des copies de celles du Crapel, d'autres sont spécifiques aux étudiants qui préparent le concours de Professorat des Écoles.

Une séance d'une heure trente, collective (groupe de vingt-cinq), permet aux enseignants de faire un recueil des représentations des étudiants. Il s'agit d'un écrit individuel :

- Quel est votre niveau général en anglais en essayant de vous justifier (auto-évaluation) ?
- Quelles sont vos attentes par rapport à ces heures d'autoformation ?
- Pour vous, apprendre une langue étrangère, c'est quoi ?
- Comment peut-on s'y prendre ?

3. <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/tictravauxstagiaires/autoform/autoform.htm>.

Cette séance permet ensuite d'exposer les grandes lignes et les principes de l'autoformation et pour les stagiaires de deuxième année, de distribuer un portfolio spécifique à remplir progressivement par l'apprenant quand il estime qu'il peut s'auto-évaluer sur les différentes aptitudes proposées. Ce portfolio est un référentiel de compétences à atteindre pour être capable d'enseigner l'anglais à l'école élémentaire.

L'entretien de départ est fait par l'enseignant responsable de son groupe. Il se fait en face à face individuel à partir de ce premier écrit mais, en raison de la lourdeur des effectifs, il ne dure pas plus de dix minutes. L'objectif est d'échafauder avec l'apprenant des pistes de travail à partir des besoins. Les formateurs essayent par la suite de poursuivre les entretiens de conseil à chaque séance. Toutefois, en raison du nombre d'étudiants et de leur motivation, tous n'ont pas le même traitement. L'année dernière, sur dix séances, certains étudiants ont pu être vus trois ou quatre fois et d'autres qu'une seule fois. En dehors des séances à l'IUFM, il est demandé aux apprenants de contacter à distance leur formateur lorsqu'ils en ressentent le besoin.

La présentation qui vient d'être faite, bien que succincte, met en évidence des différences qui ont nécessairement une influence sur l'image que se font les apprenants du dispositif d'autoformation :

- contrairement aux apprenants inscrits au Crapel, les PE1 ou PE2 n'ont pas le choix. L'autoformation fait partie du plan de formation et c'est aux enseignants d'essayer de convaincre, dans le peu de temps dont ils disposent, les étudiants réticents ;
- le conseiller IUFM est aussi l'enseignant du groupe. Bien que cela soit parfois le cas dans des institutions étudiées par Mozzon-Mcpherson (2002), il nous semble que la distance existante entre le conseiller Crapel et ce qu'a fait l'apprenant est un élément central de la construction dialogique car elle facilite la verbalisation de l'expérience par l'apprenant. L'apprenant qui raconte son expérience à quelqu'un qui ne la connaît pas fait un travail de mise en mots de ses impressions afin d'analyser sa pratique. Si le conseiller connaît déjà une partie des faits, ce qui semble être parfois le cas dans le dispositif IUFM lorsque le formateur donne un choix restreint d'activités, d'une part il va travailler à partir de ceux-ci et non pas à partir de la reconstruction que propose l'apprenant, d'autre part, l'apprenant sera tenté de prendre des raccourcis du type : « j'ai fait le deuxième exercice », plutôt que de devoir expliquer

- en quoi cet exercice consistait. Une étude comparative longitudinale permettrait de vérifier comment ces différences influencent la construction de l'autonomie de l'apprenant :
- L'année dernière, deux enseignants IUFM avaient la charge d'un groupe d'environ 25 étudiants et deux avaient chacune trois groupes. La question de la massification de l'enseignement des langues, même si elle peut être dissociée de celle de la médiatisation, lui est en fait étroitement liée ;
 - Au Crapel, la présentation des fiches-conseils et des fiches de soutien à l'apprentissage autodirigé se fait oralement pendant l'entretien de conseil. Elle résulte du cours de la conversation, des besoins rendus évidents lors de celle-ci. À l'IUFM, les fiches sont tout d'abord présentées collectivement et globalement à la 1^{re} séance puis le détail est disponible sur le site. La question est de savoir si les apprenants s'en servent par la suite. Car, sans besoin ou motivation spécifique, nous savons que les apprenants ne voient pas l'intérêt de ces documents (Barbot, 2001 : 88) ;
 - La durée de l'entretien de départ à l'IUFM, limitée à dix minutes, ne permet pas de prendre tout le temps qui serait nécessaire à l'identification approfondie des besoins et la définition des objectifs de tous les apprenants. Ce travail est fait seulement avec quelques rares personnes très motivées. Ces différences et l'impact qu'elles ont sur l'ensemble du dispositif demanderaient à être étudiées plus sérieusement, mais l'objet de cet article est l'entretien de suivi.

5. Comparaison entre l'entretien de suivi Crapel et l'aide dans le dispositif IUFM

La mise en place du dispositif IUFM remontant à septembre 2005, nous en sommes encore à la phase expérimentale pour ne pas dire aux balbutiements. Les données à notre disposition sont peu nombreuses, parfois rapportées et non pas observées directement, et disparates dans la mesure où elles proviennent non seulement des PE1 et PE2, public que nous avons choisi d'étudier, mais aussi de certains PLC2, qui ont suivi un module d'apprentissage en autoformation. Néanmoins, nous pouvons établir un début de comparaison à partir de critères que nous avons relevés dans des analyses d'entretiens (Ciekanski, 2005).

5.1. Fréquence et durée des sessions de conseils

Bien qu'il soit reconnu dans les descriptions de l'apprentissage auto-dirigé avec conseil que c'est l'apprenant qui décide quand et combien de fois rencontrer son conseiller, en fait, une étude d'entretiens Crapel avec quatre conseillères a permis de montrer que la conseillère suggère de fixer la date de la prochaine rencontre à la fin de chaque entretien lorsqu'elle remplit la fiche de suivi avec l'apprenant (Ciekanski, 2005). Cette planification garantit une certaine régularité des rencontres.

Dans le dispositif IUFM, l'institution planifie pour l'apprenant et le conseiller la fréquence des rencontres. Celle-ci peut être plus ou moins régulière, selon les groupes. Sinon, il n'y a pas de contacts de prévus pour les périodes d'interruption des cours. Par conséquent, les entretiens de conseil sont souvent éclatés en brefs échanges question-réponse pendant les séances de travail au centre de ressources (*help-desk service* selon Mozzon-Mcpherson 2002) ou bien en échanges informatisés asynchrones initiés par l'apprenant qui dispose des adresses électroniques des enseignants-conseillers. La nature du médium affecte nécessairement la nature de la communication, mais il nous semble que l'éclatement des échanges affecte tout autant la nature et l'impact de l'entretien. La co-construction de nouvelles représentations, possible dans une série d'entretien d'au moins trente minutes, n'est-elle pas remise en question par la brièveté des échanges à l'IUFM ? Brièveté que l'on peut mesurer aussi en nombre de mots : pour un courriel relativement long (*cf.* Annexe 1) nous avons 891 mots et pour un entretien pris au hasard (*cf.* Annexe 2), 4 400 mots environ. Sans compter que lorsque les étudiants et stagiaires IUFM se retrouvent seuls, la plupart d'entre eux ne prend pas contact avec les conseillers. Il n'y a eu l'année dernière qu'une dizaine de courriels et messages vocaux concernant le conseil pour l'apprentissage auto-dirigé. Souvent, les prises de contact concernent plutôt des problèmes techniques de fonctionnement. Cette absence de contact n'est pas nécessairement une indication que les apprenants sont devenus autonomes mais plutôt qu'ils sont peu motivés ou qu'ils ne savent pas quelles questions poser (Azzam *et al.*, à paraître) ou bien qu'ils craignent de déranger ou d'être mal perçus (Vinkenvleugel *et al.*, 2004). Il faudrait coupler des études sur l'impact du conseil en face à face sur les apprentissages avec des études sur l'impact du conseil émis de l'IUFM afin de répondre à cette question.

5.2. *La disponibilité du conseiller et l'encadrement socio-affectif de l'apprenant*

La disponibilité du conseiller IUFM chargé d'encadrer entre vingt-cinq et soixante-quinze apprenants ne peut être comparée à celle d'un conseiller du Crapel. Il n'est pas possible d'envisager des rencontres régulières, d'au moins trente minutes, à intervalles réguliers. La communication à distance entre le conseiller et l'apprenant est la solution qui s'impose. Pour la même raison, la communication asynchrone est plus souple que la communication synchrone. Outre l'influence de la modalité d'interaction sur l'interaction elle-même, qui fait l'objet du § 5.3., la dimension affective des échanges n'est pas la même dans le dispositif Crapel ou dans un dispositif d'enseignement à distance, et à l'IUFM. Les étudiants de première année et les stagiaires de deuxième année appartiennent tous à un groupe dans lequel peuvent se construire complicité, solidarité et collaboration. L'isolement socio-affectif de l'apprenant n'est donc pas un problème aussi aigu que dans un dispositif de formation à distance. En outre, chaque groupe possède une boîte mail qui leur permet, s'il le souhaite, de travailler en réseau à partir des fiches de soutien. Cette année, un groupe de trois PE1 s'est spontanément constitué en équipe afin d'échanger des conseils. C'est peu par rapport à l'effectif global de PE1 concernés par le dispositif mais il semble que l'auto-conseil en doublettes ou en triplettes permette de réduire les problèmes relatifs à la crainte du regard de l'autre. S'il est permis de penser qu'il ne peut pas y avoir de réelle pratique réflexive sans l'aide d'un expert (Hampel & Stickler, 2006)⁴, le guidage qu'offrent les fiches-conseils peut pallier l'absence d'un expert en chair et en os. Au moins dans un premier temps, car il semble que souvent les étudiants viennent de vive voix demander confirmation de ce que dit la fiche-conseil : « j'ai lu la fiche, alors j'ai essayé... c'est bien comme ça qu'il fallait faire ? ».

Les entretiens de bilan effectués en présentiel par le conseiller auprès de stagiaires PLC2 ayant suivi un module d'autoformation (voir un exemple en Annexe 3) témoignent de l'intérêt du travail en équipe. À deux ou trois, les activités prennent un caractère ludique qui soutient

4. Les auteures s'interrogent sur la formation des tuteurs à la pratique réflexive dans l'enseignement à distance et nous nous sommes permis de comparer la formation des tuteurs à la formation des apprenants dans la mesure où les deux groupes ont pour objectif d'arriver à une certaine forme d'expertise.

l'intérêt des apprenants leur permettant ainsi de mutualiser outils et stratégies d'apprentissage assisté par ordinateur (voir aussi Moon, 1997).

5.3. Modes et modalités

Dans le dispositif d'autoformation de l'IUFM, autrement dit lorsque les étudiants n'ont pas cours avec leur enseignant de langue, la communication directe en face à face du Crapel cède la place à l'envoi de courriels ou de messages vocaux entre apprenants et conseillers mais aussi, nous l'avons vu, parfois entre apprenants. Plusieurs questions se posent. La première concerne les attitudes des apprenants et des conseillers envers l'écrit. Bien sûr, nous avons un public éduqué d'enseignants ou de futurs enseignants et qui donc par définition devrait être rompu à l'écriture. Toutefois, nous savons tous que parce que les écrits restent alors que l'oral est volatile, on craint davantage le jugement de l'autre (correction de la langue, « intelligence » des propos, organisation des idées). L'écrit demande ainsi un effort supplémentaire. Par ailleurs, même si l'on reconnaît aux nouveaux modes de communication écrite tels que les courriels ou le clavardage des caractéristiques qui les rapprochent autant de l'expression orale que de l'écrit (Mondada, 1999), il semble qu'il existe des « clavardophobes » (Chanier & Vetter, 2006). La deuxième question concerne le caractère asynchrone de la communication, qui, *a priori*, semble contraire à la spécificité de l'entretien de conseil de type Crapel pendant lequel chaque participant, et tout particulièrement le conseiller, peut rebondir sur ce que l'autre vient de dire (voir transcription d'un entretien en Annexe 2) :

[...] il est à noter que la conduite de l'entretien de conseil repose, comme pour l'entretien psychologique, sur un travail interprétatif du discours de l'apprenant par le conseiller, une capacité d'écoute et de relance, des compétences de reformulation et d'explicitation ainsi que de sélection d'éléments pertinents dans le discours de l'autre. Toutefois, c'est la finalité de l'écoute qui est différente, puisque dans l'entretien de conseil, l'aide à la verbalisation de l'apprenant est à des fins formatives. D'ailleurs, l'une des conseillères du corpus décrit sa pratique de la sorte : « je suis quelqu'un qui écoute avec une idée derrière la tête », contrairement aux modalités d'écoute des entretiens de type rogérien. (Ciekanski, 2005 : 101)

Les conseillers à l'IUFM ont eu l'idée de contourner l'obstacle de l'écrit, pour ceux qui y voient un obstacle, en donnant la possibilité d'en-

voyer un message vocal au conseiller de leur choix. Cela évite le désavantage d'avoir à produire une trace visuelle qui respecte la grammaire de l'écrit, mais soyons francs : combien d'entre nous sont capables de laisser un message sur un répondeur-enregistreur sans avoir à s'y reprendre à deux fois ? La spontanéité n'est donc pas garantie. Notamment lorsque le message est adressé en anglais parce que l'étudiant voit là l'occasion de s'entraîner et d'être corrigé. Le message était alors préparé à l'avance, réenregistré autant de fois que nécessaire et si les étudiants n'étaient pas sûrs d'avoir réussi à exprimer leur demande d'aide, le message vocal était accompagné d'un courriel récapitulatif en français.

Nous reconnaissons tout de même certains avantages aux courriels et messages vocaux. Ils permettent en effet de garder une trace de l'interaction, si on pense à les enregistrer pour les conserver ; l'apprenant peut alors revenir sur les échanges antérieurs pour vérifier qu'il a bien compris ou pour prendre conscience de ses progrès. Toutefois, il semblerait qu'un dispositif oral synchrone tel que « Skype » soit le plus à même de garantir la co-construction crapélieuse qui repose sur une **transaction** entre les deux participants, au sens que donne à ce terme l'analyse du discours (Stenström, 1994 cité par Chanier & Vetter, 2006 :12), c'est-à-dire une ensemble d'échanges, alors que les courriels et messages vocaux se limitent à un **échange**, c'est-à-dire deux tours de parole consécutifs impliquant deux locuteurs différents (Chanier & Vetter, 2006 :12). L'absence d'indicateurs visuels tels que la posture, les vêtements, la gestuelle, le regard et les mimiques est la raison pour laquelle certains jugent la communication incomplète (Sproull & Kiesler, 1991 *in* Daniels & Pethel, 2005), mais dans le cadre de l'entretien de conseil audio, le fait qu'il y ait contact visuel ou non ne nous paraît pas significatif dans la mesure où les hésitations, le ton de la voix et le choix des mots, les accentuations sont des signaux déjà révélateurs. En fait, pour avoir écouté plusieurs confessions radiophoniques nocturnes, nous faisons l'hypothèse que l'absence du regard de l'autre peut faciliter l'expression. Il reste cependant la difficulté de trouver des disponibilités communes à l'apprenant et au conseiller, tout particulièrement lorsque le conseiller est chargé d'encadrer un grand nombre d'apprenants.

Néanmoins, nous faisons l'hypothèse que la communication à distance paraît aujourd'hui incomplète parce que la norme est l'échange en face à face. L'évolution des technologies et des sociétés permet d'imaginer qu'au fil du temps les individus vont développer des compétences

communicatives dans la communication à distance médiatisée. Il semblerait déjà qu'il y ait une augmentation des échanges dans le cadre d'une communication médiatisée lorsque le style est familier et chaleureux (Rice, Shan-Ju & Torobin, 1992 *in* Daniels & Pethel, 2005). Les travaux de Mondada (1999) sur les formes de séquentialité dans les courriels montrent par ailleurs que les messages se suivent temporellement mais sont aussi interdépendants :

[...] la séquentialité entre les deux messages n'est pas uniquement constituée par le fait qu'ils se suivent temporellement, mais est construite par la façon dont le deuxième message incorpore le premier et, ce faisant, exhibe les contraintes que le premier exerce sur lui tout en les configurant en retour par les choix de segmentation effectués. (Mondada, 1999 : 6)

Le premier scripteur peut ensuite répondre ou reformuler. Ainsi, même asynchrone, il est permis d'imaginer que la communication par courriel permette une co-construction que l'on peut comparer à celle du Crapel, sauf qu'elle est bien plus lente et qu'elle nécessite plus de deux courriels :

[...] chaque tour est ainsi concevable comme exerçant à la fois un effet rétrospectif et prospectif qui contribue à la structuration séquentielle d'une parole accomplie collectivement par les interlocuteurs dans le fil de son déroulement. (Mondada, 1999 : 6)

La segmentation dont parle Mondada se retrouve partiellement dans un échange courriel entre une étudiante PE1 et sa conseillère (document entier en Annexe 1). Nos commentaires sont en italiques, entre parenthèses :

Madame [Nom de l'enseignante], merci d'avoir accepté mes coordonnées pour trouver un tandem (*les remerciements sont aussi une référence à un amont conversationnel*), j'attends des nouvelles... (*met une certaine pression sur l'interlocuteur*)

D'autre part, pouvez-vous me donner un planning d'entraînement pour me « perfectionner » le plus efficacement possible en anglais, sachant que je suis fiable (*anticipe une éventuelle réticence de la part de l'enseignante*).

Par exemple, par semaine :

- parler 2 x 10mn en anglais avec une personne,
- traduire un document de vingt lignes,
- écouter une cassette audio...

À nouveau, je vous en remercie à l'avance.

[Prénom et nom de l'étudiante]

Cadre 1. Message électronique d'une étudiante à sa conseillère.

[Prénom de l'étudiante],

je ne vous oublie pas (*fait écho à « j'attends... » et à « pouvez-vous me donner... » ainsi qu'à « je suis fiable »*), c'est seulement qu'en ce moment je suis en plein dans les évaluations des PE2 et que je n'ai pas encore eu le temps de réfléchir à ce que je pourrais vous proposer.

pour l'instant vous pouvez toujours aller sur le site <http://grateau.free.fr> et vous constaterez par exemple que nous y avons mis récemment le texte « bend it like Beckham ». Il y a le texte écrit sur lequel nous avons travaillé, l'enregistrement fait par Clare, le passage vidéo du film et toute une série d'adresses pour obtenir des informations culturelles sur la communauté pakistanaise en Angleterre.

Pour travailler votre lexique, Comme vous le proposez (*reprise de la proposition de A*), vous pouvez traduire des passages, (*et ajout d'une autre suggestion*) vous pouvez aussi simplement faire une liste des mots clefs à retenir sur le thème du texte, en faisant une liste de mots clefs en français d'abord et en essayant ensuite de trouver les mots anglais équivalents. Ces mots vous devriez pouvoir les retrouver dans le texte, mais [...]

Cadre 2. Réponse par courriel de la conseillère.

Les deux messages sont effectivement reliés soit par la connaissance commune d'un amont conversationnel, soit par l'anticipation ou la reprise. Mondada précise que, tout comme la communication synchrone en face à face, les échanges par courriel peuvent donner lieu à des problèmes de compréhension qui font éventuellement l'objet de tentatives de réparation (Mondada, 1999 : 20). Se pose toutefois la question du

statut des interlocuteurs. Le premier interlocuteur aura d'autant plus de facilité à reprendre le deuxième interlocuteur au troisième a-tour (tour de parole asynchrone) qu'il se sentira dans une relation symétrique avec le deuxième interlocuteur. Cela dépendra de la façon dont l'apprenant conçoit le statut et le rôle du conseiller à l'IUFM.

5.4. Les rôles dans l'échange

La place du conseiller dans l'entretien de conseil au Crapel est décrite en ces termes par Maud Ciekanski (2005 : 59) :

La relation de conseil se construit ainsi sur de nouvelles normes que le discours du conseiller co-construit progressivement. En effet, l'analyse du déroulement des premiers entretiens de conseil entre le conseiller et l'apprenant montre que l'apprenant ne maîtrise pas ces nouvelles normes. Par exemple, il demande confirmation de ce qu'il doit dire ou demande s'il lui revient d'initier l'entretien. Toutefois, ces normes se négocient en fonction de l'évolution du contexte d'apprentissage, qui va déterminer la nature de la relation interpersonnelle entre l'apprenant et le conseiller, dans la série d'entretiens de conseil. [...] le contexte d'apprentissage, dans le cadre des systèmes en auto-direction, est par nature évolutif, puisqu'il repose sur le développement d'une nouvelle relation au savoir et d'une nouvelle relation au pouvoir. La place du conseiller par rapport à l'apprenant se détermine également en fonction du degré d'autonomie acquis par ce dernier. Ainsi, le rapport de places instauré par l'entretien de conseil se définit comme un rapport autonomisant, mais également évolutif et négociable. L'apprenant et acteur à part entière de l'interaction de conseil et non simple consommateur d'un discours didactique.

Au Crapel, la relation entre l'apprenant et le conseiller est donc une relation complémentaire ou asymétrique au début de la formation dans la mesure où l'apprenant est en position basse par rapport au conseiller expert, mais c'est aussi une relation symétrique dans la mesure où les deux participants ont les mêmes droits à la parole. Au fil du temps, si tout se passe comme prévu, la relation devient symétrique sur les deux plans. Les données que nous avons recueillies cette année ne nous permettent pas vraiment de déterminer si à l'IUFM la relation au pouvoir est symétrique quoique certains éléments semblent indiquer le contraire. Ainsi, certains usages renvoient à la relation enseignant-enseigné traditionnelle. Les enseignants appellent les stagiaires ou étudiants par leur prénom

alors que l'inverse ne se fait pas (voir l'échange courriel ci-dessus ou en Annexe 1). Dans les entretiens au Crapel (voir la transcription d'un entretien en Annexe 2), le conseiller emploie les pronoms « nous » ou bien « on » dans un effort de solidarisation des deux partenaires. Dans le courriel de l'enseignante, les pronoms renvoient à l'individu : « je », « vous » et les emplois de « on » ou de « nous » font référence au groupe classe. Finalement, si les étudiants (PE1) ne sont pas évalués de façon formelle, dans certains cas, les stagiaires (PE2) le sont par les conseillers qui sont aussi leurs enseignants. Ce n'est pas nécessairement pour déplaire aux stagiaires qui se seraient attachés à leur enseignant, mais cela leur renvoie une image brouillée du statut du conseiller.

Un des facteurs de la relation au pouvoir dans l'entretien de conseil au Crapel est le taux d'échanges socialisants : question sur la santé de l'autre, anecdotes personnelles, rires (Ciekanski, 2005). Pour l'instant, les maigres données que nous avons laissent supposer que ce stade de familiarité a rarement été atteint à l'IUFM, comme l'indique une des conseillères : « il a été atteint pour moi avec 6-7 PE1 (sur 60) et 10-12 PE2 (sur 150) ; les plus motivés, ceux qui ont vraiment recherché le contact ». On peut d'ailleurs se demander si les modes de communication offerts aux apprenants (courriel, messagerie instantanée ou messagerie vocale, forum) dans un cadre « professionnel » ne comportent pas une obligation d'économie (Azzam *et al.*, à paraître) qui restreindrait l'échange à l'objet de la communication.

La pluralité des statuts de l'enseignant d'IUFM ne facilite donc pas la lisibilité de la relation sociale. Par conséquent, les rôles interactionnels qui sont normalement à redéfinir à chaque rencontre (Ciekanski, 2005 : 59), ce qui est déterminant pour le développement du nouveau rôle de l'apprenant et pour les stratégies communicatives que le conseiller adopte, sont, nous semble-t-il, redéfinis à un rythme plus lent à l'IUFM. Cela présente le risque de voir l'apprenant abandonner ou ne pas oser faire appel au conseiller soit parce qu'il ne voit pas l'intérêt du conseil, soit parce qu'il n'ose pas aborder l'expert qui est en position haute.

5.5. L'auto-évaluation

Le système éducatif français privilégie toujours l'hétéro-évaluation ; même si le portfolio en langues fait partie du paysage scolaire, son utilisation est encore limitée. Les étudiants qui arrivent à l'IUFM

sont rarement habitués à s'auto-évaluer. Le conseil est donc essentiel en ce sens qu'il donne à l'apprenant des raisons pour s'auto-évaluer mais aussi les conditions et les outils pour le faire. Dans les lignes qui suivent, Maud Ciekanski (2005 : 63) décrit les caractéristiques structurelles de l'entretien de conseil qui permettent de développer chez l'apprenant du Crapel la compétence de s'auto-évaluer :

[...] [l'entretien de conseil] va permettre à l'apprenant d'acquérir les critères nécessaires pour étayer, objectiver et assumer sa capacité à s'évaluer. Pour cela, nous notons dans l'entretien de conseil deux aspects structurels qui concourent à l'échange de critères :

- *sa structuration dialogale, c'est-à-dire produite par deux locuteurs et uniquement deux locuteurs, mettant en œuvre un échange entre l'apprenant et le conseiller ;*
- *sa structuration dialogique, au sens dérivé des travaux de M. Bakhtine (1984), dans la mesure où il incorpore plusieurs voix énonciatives, puisque l'apprenant va nourrir son discours de celui du conseiller, par un jeu de relations « interdiscursives » (selon l'écho que le discours du conseiller trouve dans le discours de l'apprenant) et de « relations interlocutives » (selon l'anticipation que l'apprenant fait des attentes et des énoncés probables du conseiller).*

La communication asynchrone par courriel ou par messagerie vocale est certes dialogale, mais elle ne peut être réellement dialogique que si les interlocuteurs correspondent plusieurs fois. Pour l'instant, les échanges synchrones, à distance ou en tête-à-tête, nous semblent mieux garantir le caractère dialogique de la communication et de fait l'acquisition des critères nécessaires à l'auto-évaluation. Dans l'état actuel du dispositif, nous ne pouvons qu'espérer que l'apprenant en autoformation acquière ces critères par la lecture répétée des conseils méthodologiques et la multiplication d'activités d'apprentissage et d'évaluation⁵, ainsi que grâce à l'auto-conseil. En effet, l'auto-conseil entre trois PE1, de même que le travail en doublettes des PLC2 interviewées à la fin de la session d'autoformation, sont des exemples de la forme que peut prendre un « contrôle collaboratif » des apprenants sur leurs activités d'apprentissage, condition jugée nécessaire par certains pour que se développe l'autonomie et par conséquent la compétence d'auto-éva-

5. Dans le cadre du dispositif d'autoformation, les conseillers IUFM ont mis en ligne les parties du référentiel qui correspondent aux compétences attendues pour le concours PE ainsi qu'une page proposant divers documents pour l'auto-évaluation ainsi que des tests d'évaluation permettant une évaluation externe complémentaire.

luation (Breen & Littlejohn, 2000 ; White, 2004). Cependant, l'auto-conseil doit n'être, nous semble-t-il, qu'un complément à l'entretien de conseil, pendant lequel le dialogue est un outil pédagogique grâce auquel le conseiller joue le rôle de miroir afin d'aider l'apprenant à revoir ses affirmations sur l'apprentissage, ses stratégies et ses besoins (Mozzon-Mcpherson, 2002 : 3).

6. Conclusion

Pour résumer, l'institution, ici l'IUFM de Lorraine, se montre ouverte aux nouveaux modes de communication et à l'autonomie des apprenants, peut-être dans le but d'aller avec son temps, mais aussi sans doute en réponse au déséquilibre entre le nombre d'étudiants, l'hétérogénéité de leurs niveaux et le nombre d'heures d'enseignement pouvant leur être dispensées. La présence, parmi ces enseignants, de collègues affiliés ou associés au Crapel a permis d'éviter que le centre de ressources ne soit qu'un libre-service. Néanmoins, la mise en place du dispositif d'aide et en particulier de l'entretien de conseil n'en est encore qu'à ses balbutiements. Pour l'instant, le conseil à l'IUFM peut être vu comme dans le schéma 2 :

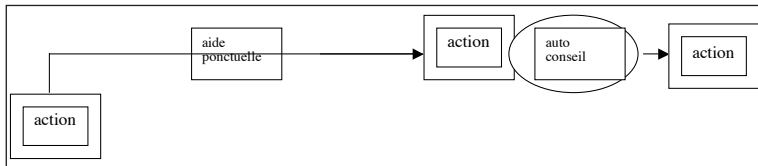


Schéma 2. Représentation des liens entre la pratique et l'aide à l'IUFM.

Les données que nous avons n'indiquent pas vraiment de retour sur les pratiques d'apprentissage (nous parlons de retour sur la pratique pendant la formation et non de l'entretien de bilan qui a concerné les PE2 et PLC2 et dont un exemple à l'écrit est en Annexe 3). Le dispositif d'aide souffre à la fois de son hybridité (les cours en présentiel peuvent non seulement donner plus de poids au statut enseignant qu'à celui de conseiller, mais ils peuvent aussi être vus comme la norme, étant donné que les autres disciplines n'ont pas de dispositif d'autoformation) et de sa non directivité. Dans une autre étude (Azzam *et al.*, à paraître), nous

arrivons en effet à la conclusion que l'autonomie de nos étudiants dépend de l'aide qu'ils ont reçue (voir aussi Barbot, 2001). Il nous reste à réfléchir aux moyens de construire un cadre qui facilite l'accès au conseil tout en renforçant la capacité de décision des apprenants, un cadre qui offre l'apport conceptuel, l'apport méthodologique et le soutien psychologique que Marie-José Gremmo présente comme objectifs de l'entretien de conseil au Crapel. Pour l'instant, notre impression est que l'apport est plutôt d'ordre méthodologique et psychologique. Un dispositif centré autour de la notion de « contexte de livraison » (Laurillard, 2002 *in* White, 2004), c'est-à-dire qui inclut le service d'aide, les structures d'organisation, l'implication du personnel enseignant, les possibilités de *feedback*, les délais de réponse et les possibilités d'interaction entre apprenants pourrait faciliter la construction chez ceux-ci d'une identité d'apprenant en langue non pas tout à fait à distance, comme c'est le cas dans l'article de White, mais en apprentissage auto-dirigé. Un intérêt non négligeable de ce contexte serait la reconnaissance par l'institution du travail que représente le conseil. Il importe en effet de souligner que les formateurs IUFM qui ont mis en place le dispositif ont créé le site, organisé un apprentissage par tandem avec l'université du Minnesota et correspondu à distance avec les étudiants et stagiaires pendant leur temps libre.

Le conseil du Crapel correspond à une situation bien précise, il serait vain de vouloir reproduire exactement les mêmes modalités. Il est sans doute préférable d'en identifier les éléments clés afin de trouver des solutions correspondantes à la situation spécifique à l'IUFM. Notre réflexion sur l'entretien de conseil à distance s'est construite à partir des critères que nous avons retenus de la thèse de Maud Ciekanski (2005). Nous concluons par un tableau récapitulatif dans lequel sont ajoutés les critères qui mettent en avant la spécificité du dispositif à l'IUFM :

Caractéristiques	Crapel	IUFM
Expertise du conseiller	Oui	Variable
Contact entre apprenant et conseiller	Séances régulières planifiées lors du premier entretien ou bien à la fin de chaque entretien	Séances irrégulières planifiées par l'institution. Contacts à distance rares, voire inexistants
Auto-conseil	Inexistant	Possible. Observé dans deux ou trois groupes de deux ou trois
Disponibilité du conseiller	Entière	Inversement proportionnelle au nombre d'apprenants prenant contact avec lui
Encadrement socio-affectif de l'apprenant dans le dispositif	Repose sur le conseiller	Peut reposer sur le conseiller mais aussi sur les autres membres du groupe
modalité	Tête à tête	<i>Help-desk</i> service. Communication à distance asynchrone
Places dans les échanges	Relation à la fois symétrique et temporairement asymétrique	Relation asymétrique.

Tab. 2. Tableau comparatif des dispositifs Crapel et IUFM.

Notre étude nous paraît montrer que le dispositif d'auto-apprentissage avec conseil à l'IUFM peut réussir à condition que le conseil à distance soit développé et reconnu par l'institution, et que les formateurs soient mieux formés au conseil et permis de ne pas être à la fois l'enseignant et le conseiller d'un même groupe. Mais sous un angle plus large, elle pointe aussi la nécessité de mesurer l'impact du conseil sur l'acquisition d'une culture langagière et d'une culture d'apprentissage ainsi que, si possible, sur les apprentissages linguistiques eux-mêmes. Car il faudra bien justifier la différence de coût entre l'apprentissage auto-dirigé avec conseil et le travail autonome qui pourrait être fait en centre de ressources ou à distance sans grand investissement de la part des formateurs.

Références bibliographiques

- AZZAM-HANNACHI, R., BOULTON, A., CHÂTEAU, A. & PEREIRO, M. (à paraître). « Learning to Learn Languages with ICT—But How? ». In BARBER, B. & ZHANG, F. (dir.), *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*, Canberra, IRM Press.
- BARBOT, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International.
- BREEN, M.P. & LITTLEJOHN, A. (dir.) (2000). *The process syllabus: negotiation in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CARETTE, E. & HOLEC, H. (1995). « Quels matériels pour les centres de ressources ? ». *Mélanges Crapel*, n° 22 : 85-94.
- CHANIER, T. & VETTER, A. (2006). « Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 9 : 61-101. Consulté en août 2006 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>
- CIEKANSKI, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*, Thèse soutenue le 13 juin 2005, Université Nancy 2.
- DANIELS, T. & PETHEL, M. (2005). « Computer Mediated Communications ». In OREY, M. (dir.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Consulté en août 2006 : <http://www.coe.uga.edu/epltt/cmc.htm>.
- GREMMO, M.-J. (1995). « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges Crapel*, n° 22 : 33-61.
- GREMMO, M.-J. & RILEY, P. (1997). « Autonomie et apprentissage auto-dirigé : l'histoire d'une idée ». *Mélanges Crapel*, n° 23 : 81-107.
- HAMPEL, R. & STICKLER, U. (2006). « Online teaching skills for language tutors ». *Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies*. Consulté en août 2006 : <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2530>.
- HOLEC, H. & GREMMO, M.-J. (1986/1987). « Évolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D ». *Mélanges Crapel* : 85-101.
- LAURILLARD, D. (2002). *Rethinking university teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*, 2^e ed., London, Routledge.
- MONDADA, L. (1999). « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 2, n° 1 : 3-25. Consulté en août 2006 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>.

- MOON, B. (1997). « Open Learning and New Technologies in Teacher Education: new paradigms for development ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 20, n° 1 : 7-32.
- MOZZON-MCPHERSON, M. (2002). « Language advising ». *Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies*. Consulté en août 2006 : <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=93>
- RICE, R.E., SHAN-JU, C., & TOROBIN, J. (1992). « Communicator style, media use, organizational level, and use and evaluation of electronic messaging ». *Management Communication Quarterly*, vol. 6, n° 1 : 3-33.
- SPROULL, L. & KIESLER, S. (1991). *Connections: new ways of working in the networked organization*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- STENSTRÖM, A.B. (1994). *An introduction to spoken interaction*, Londres, Longman.
- VETTER, A. (2003). *Le tutorat en langues avec Lyceum à l'Open University : quelle formation ?*, Mémoire de Master IPDOD (Ingénierie Pédagogique dans les Dispositifs Ouverts et à Distance), Besançon, Université de Franche-Comté. Consulté en août 2006 : http://www.supportsfoad.com/downloads/articles/DESS_Ipdod_AVetter.pdf#search=%22projet%20ICOGAD%22.
- VINKENVLEUGEL, I., LOTOVALE, S. & JONES-PARRY, J. (2004). « Which is the right way? Is there a right way? Discovering pathways to independence ». *In Proceedings of the Independent Learning Conference*, 2003. Consulté en août 2006 : http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_vinkenveugel_lotovale_and_jones-parry.pdf#search=%22vinkenveugel%20Bp%20athways%20to%20independence%22.
- WHITE, C.J. (2004). « Independent Language Learning in Distance Education: Current Issues ». *Proceedings of the Independent Learning Conference*, 2003. Consulté en août 2006 : http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_white.pdf.

Annexes

Annexe 1. Échange par courrier électronique entre une étudiante PE1 et une enseignante-conseillère IUFM

Message A

Madame [Nom de l'enseignante], merci d'avoir accepté mes coordonnées pour trouver un tandem, j'attends des nouvelles...

D'autre part, pouvez-vous me donner un planning d'entraînement pour me « perfectionner » le plus efficacement possible en anglais, sachant que je suis fiable.

Par exemple, par semaine :

- parler 2 x 10 mn en anglais avec une personne,
- traduire un document de 20 lignes,
- écouter une cassette audio...

À nouveau, je vous en remercie à l'avance.

[Prénom et nom de l'étudiante]

Message B

[Prénom de l'étudiante],

Je ne vous oublie pas, c'est seulement qu'en ce moment je suis en plein dans les évaluations des PE2 et que je n'ai pas encore eu le temps de réfléchir à ce que je pourrais vous proposer.

Pour l'instant vous pouvez toujours aller sur le site <http://grateau.free.fr> et vous constaterez par exemple que nous y avons mis récemment le texte « bend it like Beckham ». Il y a le texte écrit sur lequel nous avons travaillé, l'enregistrement fait par Clare, le passage vidéo du film et toute une série d'adresses pour obtenir des informations culturelles sur la communauté pakistanaise en Angleterre.

Pour travailler votre lexique, comme vous le proposez, vous pouvez traduire des passages, vous pouvez aussi simplement faire une liste des mots clefs à retenir sur le thème du texte, en faisant une liste de mots clefs en français d'abord et en essayant ensuite de trouver les mots anglais équivalents. Ces mots, vous devriez pouvoir les retrouver dans le texte, mais vous aurez peut-être envie d'en trouver d'autres en vous aidant d'un dictionnaire.

Pour travailler votre compréhension orale, Vous pouvez aussi écouter l'enregistrement de Clare sans le support écrit et voir ce que vous comprenez sachant que vous connaissez déjà un peu le texte, vous pouvez prendre des notes en écoutant (en français ou en anglais comme c'est le plus facile pour vous).

Vous pouvez aussi écouter sur la vidéo avec des voix et des accents différents, observez si vous comprenez de la même manière (n'hésitez pas à faire des retours en arrière sur les passages où vous ne reconnaissez rien).

Autre possibilité encore écouter Clare en suivant sur le texte et voir si vous suivez la correspondance phonie/graphie.

Pour travailler votre prononciation, vous pouvez reprendre l'enregistrement de Clare et vous entraîner à lire en même temps ou en décalé (lisez un passage puis écoutez celui de Clare et continuez par petits morceaux si vous avez la possibilité, enregistrez-vous et réécoutez pour comparer plus facilement et recommencer jusqu'à satisfaction).

Pour travailler votre expression orale vous pouvez aller chercher des informations sur le thème culturel abordé, celles qu'on vous propose à la suite du document « bend it like Beckham » seront en anglais (voir pièce jointe ethnic diversity), vous pouvez en profiter pour faire un exercice de compréhension écrite globale, mais si vous le souhaitez vous pouvez aussi aller sur un moteur de recherche français et taper « communauté pakistanaise en Angleterre » qui vous renverra sur des sites en français. Vous pouvez recueillir des informations, faire une liste des mots indispensables pour parler de ce thème, chercher les mots en anglais et ensuite avec la personne avec qui vous pouvez parler, vous pouvez lui dire, en anglais, ce que vous avez retenu.

Cette même démarche peut s'effectuer sur tous les textes qu'on a déjà travaillé et que l'on met petit à petit sur le site.

vous pouvez aussi emprunter au CRD de Nancy des manuels d'anglais de terminale ou première, dans lesquels vous trouverez des textes à travailler, concentrez-vous pour l'instant sur les questions de compréhension écrite et pensez à faire part de vos lectures à quelqu'un d'autre en anglais (style concours = lire pour dire). Suivant le thème du texte choisi votre résumé pourrait peut-être déboucher sur une discussion. Entraînez-vous à dire que vous êtes d'accord/pas d'accord, à donner votre avis. Je vous déposerai jeudi matin dans le casier de votre groupe des expressions qui pourront vous aider à pratiquer cela. Nous les travaillerons en classe la prochaine fois, mais vous pouvez dès maintenant vous entraîner avec cela.

Si vous voulez varier et travailler aussi votre compréhension orale de manière plus large, vous pouvez emprunter au CRD de maxéville une méthode qui s'appelle « elementary Task Listening ». Il s'agit de petites activités d'écoute avec une cassette son. Il y a les transcriptions des textes enregistrés à la fin du livre pour vous permettre de vérifier votre compréhension. An CRD je pense qu'il vaut mieux demander où se trouve ce livre + cassette car il n'est pas dans le rayon anglais habituel, il est avec des livres de grammaire, civilisation, versions...

Voici pour l'instant ces quelques propositions de travail. J'ai une collègue qui souhaiterait s'entraîner à donner des conseils d'apprentissage à distance dans le cadre d'une recherche. Si vous acceptez, je lui transmettrai votre adresse et vous pourriez aussi correspondre avec elle pour lui dire ce que vous avez fait comme type de travail. Elle ne serait pas là pour vérifier que vous travaillez, mais simplement pour vous aider dans vos techniques d'apprentissage, vous donner des idées d'activités, vous pourriez lui poser vos questions sur comment faire pour... lorsque vous êtes face à un texte, vous pourriez lui décrire comment vous procédez, ce que vous aimez/n'aimez pas faire, ce dont vous auriez besoin... Cette collègue s'appelle Myriam Pereiro. J'attends votre accord et, si son aide vous intéresse, je lui communiquerai vos coordonnées.

En attendant je n'oublie pas de vous déposer des documents jeudi à Nancy.

[Nom de l'enseignante]

**Annexe 2. Entretien de conseil au CRAPEL
(Ciekanski, 2005, vol. 2 : 459-462)**

S1-EC n° 5 (05 février 03) (durée de l'entretien : 42 mn)

- C1 C'est pas trop grave ça va ?
- A2 C'est un virus qui tourne autour de [nom de la ville] je crois moi je l'ai eu la semaine dernière (ah oui) ma fille ensuite [prénom du fils] (hum)
- C3 Attendez que je me rapproche un petit peu quand même / alors dites-moi vous en êtes où là dans votre entreprise ?
- A4 Euh de remise à niveau (oui) de l'anglais et ben écoutez la la la formation euh me convient bien en fait cette alternance de travail en autonomie et puis de conversations en anglais et puis de et puis de conseil (oui) donc en fait euh la semaine dernière le premier jour j'ai fait un petit peu une sélection de (hum hum) de tout ce que tout ce que vous me proposiez et puis en fait euh j'ai fait j'ai fait un choix sur euh *Task listening* (oui) euh *Building strategies* (oui) et puis euh celui-ci aussi voilà *Business objectives* euh ça je crois que c'est pour le téléphone telephoning je dois réviser demain parce que j'ai un cours avec euh [prénom de l'un des formateurs]
- C5 C'est au téléphone ?
- A6 Oui au téléphone (rires) c'est pas évident !
- C7 Oui parfois même en langue maternelle le téléphone peut être un petit peu inquiétant hum
- A8 C'est vrai
- C9 Trouver joindre la personne laisser des messages euh
- A10 C'est pas du tout évident
- C11 Préparer ou pas etc. être clair c'est vrai que l'expérience parfois est un petit peu préoccupante
- A12 C'est vrai et puis en fait euh donc j'ai j'ai tout à à reprendre (hum hum) à la fois le vocabulaire la grammaire alors en fait au niveau du vocabulaire je me suis rendu compte que il y a beaucoup de mots qui étaient euh enfouis dans ma mémoire (hum hum) il suffisait en fait que je les entende ou que je puisse les lire (oui) et puis ensuite de les entendre parce qu'entre la lecture et la compréhension c'est complètement différent en fait j'ai pu du tout forcément la phonétique la prononciation (oui la prononciation) la prononciation donc j'ai l'impression que c'est des mots que j'ai que je connaissais déjà (oui) enfin comme je les connaissais déjà j'ai l'impression qu'ils sont plus vite mémorisés en fait (oui oui) j'ai pas un travail de répétition à faire
- C61 Donc vous n'avez pas de chaînes (non) anglaises d'accord bon
- A62 J'ai une chaîne italienne mais pour l'anglais euh
- C63 Pour l'anglais ça ne va peut-être pas aller non non ! mais c'était pour savoir si vous pouviez éventuellement écouter un peu régulièrement un petit bulletin d'info ou je ne sais pas quoi mais bon à ce moment-là on passera par le support vidéo hein (oui) voilà alors pour préciser un petit peu ce que je pourrais vous préparer j'ai là apporté un petit enfin disons de choses un peu euh variées

pour vous montrer euh / ben oui ce que disons ce que vous ce que l'on pourrait vous proposer mais dans lesquelles il va falloir sélectionner parce que évidemment il y en a beaucoup trop pour vous alors je prends là par exemple c'est une méthode mais qui a l'avantage de euh de proposer des enregistrements qui sont euh authentiques enfin quasi authentiques ça sonne c'est pas de l'anglais comme on peut le trouver dans certaines méthodes comme vous avez peut-être appris d'ailleurs euh sur lesquelles vous avez peut-être appris à l'école c'est-à-dire du genre *Speak like that* et puis vous avez vraiment je veux dire aucun problème de compréhension tellement c'est articuler simplifier

- A64 Non en général ça va vite !
- C65 Oui vous avez plutôt ce ressenti là euh du mal à entendre quelque chose qui parle vite ?
- A66 Oui un peu comprendre et tout c'est (hum) un peu dur
- C67 Alors euh donc euh vous voyez que c'est réparti là en unités et qu'il y a des choses bon ça c'est une version américaine vous ne m'avez pas parlé d'Amérique je ne sais pas vous étiez plus euh
- A68 Bon je vais déjà commencer de l'anglais l'anglais
- C69 Donc plutôt anglais anglais anglais britannique alors je prends celle-là c'est son équivalent je dirais / alors donc euh c'est divisé en quatre unités et il y a des choses des thèmes euh qui sont variés bon vous voyez un cocktail au travail (au travail) dans la rue bon vous voyez bien qu'il y a des choses très différentes alors ce que l'on pourrait faire dans un premier temps c'est déjà de pour voir aussi si le type de matériel vous plaît et vous convient (hum hum) hein euh ce serait déjà de regarder sur quel thème vous aimeriez commencer (hum hum) qu'est-ce qui vous intéresse le plus donc vous voyez par exemple que si on a des choses comme in a restaurant c'est peut-être euh (après) secondaire dans un voyage un petit peu à côté du point de vue professionnel bon vous aurez sans doute à aller au restaurant un jour mais c'est peut-être pas dans l'urgence etc. donc vous pouvez peut-être le laisser de côté en revanche peut-être que on a street in London ça pourrait peut-être être pas mal parce que ça peut vous permettre de déjà vous remettre dans l'ambiance entre guillemets euh culturelle et puis euh ben vous permettre de reprendre tout ce qui est du domaine de la direction euh savoir où on est où on va demander son chemin des choses comme ça (hum hum) peut-être je sais pas hein je vous dis ça c'est à titre d'exemple hein
- A70 Hum hum qu'est-ce que ça veut dire *Vanderbilt* ?
- C71 Oh ben c'est le nom (ah d'accord) hein c'est comme si vous étiez chez Carrefour et qu'à la place (ok) d'accord hein bon là on est dans
- A72 Donc là on commencerait par la compréhension orale dans le domaine personnel avant que professionnel euh
- C73 C'est vous qui me dites ce que ce qui vous paraît le plus urgent le plus intéressant on peut faire on peut mener (les deux oui) les deux de front si vous voulez euh hein c'est et je pense que un premier critère pour choisir ce sur quoi porte je dirais les exercices que vous faites ce premier critère je pense que ça pourrait être le thème (hum hum) parce que donc lorsque vous êtes quand vous voyez un petit peu de quoi il s'agit euh donc Catherine qui est la personne de le personnage de la de la méthode quoi ils arrivent dans ces entreprises là mais bon

il y en a un qui n'est pas arrivé Catherine s'énerve le téléphone sonne etc. bon ben pis après on vous laissera découvrir le enfin le le contenu / vous euh on va encore discuter comment vous pouvez utiliser ce genre de choses puisque là si vous voulez euh le l'objectif des entretiens que l'on a là c'est aussi de vous aider à mieux savoir ce que vous faites (hum hum) quand vous travaillez l'anglais qu'est ce que vous pouvez faire bien sûr et aussi à quoi ça vous sert donc c'est pas parce que dans un document que je vous prête il y a euh il y a écouter et répéter par exemple c'est pas pour ça que vous devez faire ça (chaque heure) à tout pris donc si on travaille la compréhension orale bon on va chercher des parce que là vous voyez c'est fait comme ça avec du vocabulaire des expressions mais on n'est pas obligé de travailler comme ça de cette façon-là vous avez ici une partie qu'ils appellent euh pratique orale donc c'est vraiment là des choses très très mécaniques et ça travaille là votre expression même s'il y a une cassette (hum hum) hein c'est pour travailler votre expression donc eh c'est euh je dirais euh euh on va préciser ce que vous travaillez et précisément là vous voyez c'est quasiment / de la grammaire à l'oral (oui) tout simplement donc ça c'est pas forcément ce que vous ai- ce que vous recherchez vous c'est à chercher hein je ne sais pas (hum hum) donc il faudra que vous commenciez par essayer des exercices (hum hum) et qu'ensuite vous me disiez bon ben ça je ne trouve pas que ce soit très intéressant pour moi donc je n'en veux plus donc vous voyez on est bien d'accord que c'est comme ça qu'il faut que ça fonctionne (hum hum) il faut que vous me disiez euh ben comment vous ressentez les exercices et pourquoi vous n'en voulez plus et pis à partir de là ou si vous en voulez encore d'ailleurs (hum hum) et pis à partir de là je saurai de mieux en mieux enfin quoi vous proposer aussi pour euh pour travailler vous voyez il y a des choses comme ça connaissez-vous les habitudes du Britannique moyen, faites le test etc. ben il y a des petites choses comme ça (hum hum) c'est pas inintéressant dans la mesure où bon ben si vous devez aller dans le pays ou communiquer avec des Britanniques ben c'est bien aussi de s'être un peu remise dans la culture

- A74 Hum hum donc là en fait ça marche avec une cassette et je
- C75 Oui il y a une cassette avec alors je ne vous donnerai pas tout le livre c'est pour cela que je vous demandais que je vous disais
- A76 Je peux voir at work c'était (euh) c'était au début oui celui-là
- C77 Celui-ci le 16 ?
- A78 La différence avec celui-là ?
- C79 L'avantage de cette euh comment dire de ce livre-là c'est que il y a les transcriptions des documents donc ça veut dire que quand vous écoutez quelque chose vous pouvez travailler spécifiquement votre compréhension orale avec les documents qui sont là et quand vous êtes en panne ou quand pour une raison ou pour une autre vous avez vous aimeriez pouvoir euh mieux savoir ce qui se dit là-dessus ou je ne sais pas quoi vous pouvez avoir recours aux transcriptions (hum hum) moi quand je vous donnerai
- A80 Moi ça tombe bien parce que je n'ai pas de dictionnaire ici ! donc
- C81 Ici vous voulez dire euh
- A82 À [nom de la ville] (à [nom de la ville]) oui je n'ai pas de dictionnaire d'anglais ici

- C83 Ben ça on peu éventuellement vous en prêter un (oui) si vous voulez hein mais bon le dictionnaire là aussi on discutera enfin c'est intéressant d'avoir un dictionnaire euh
- A84 Des fois si on a un mot que l'on ne comprend pas bon ben là on a la traduction
- C85 C'est des transcriptions
- A86 Ce n'est pas tout à fait la même chose ?
- C87 Non transcrit ça veut dire que vous avez à l'écrit le texte de ce qui est dit sur la cassette (ah oui d'accord !) hein et traduit ben là c'est en français donc euh je ne crois pas que ce soit traduit je me dis après tout peut-être que si mais c'est-à-dire que vous avez euh / euh (ici) oui pour certains exercices oui apparemment si oui oui apparemment si euh pour certains exercices vous avez également une traduction mais ceci dit bon euh on pourra voir jusqu'à quel point enfin et comment utiliser aussi une traduction (hum hum) parce que je pense que si vous allez après si vous êtes en situation de conversation avec un un Anglais ou un anglophone euh vous n'êtes pas obligée de comprendre chaque mot qu'il dit (hum mhum) donc c'est vrai qu'il faut se méfier aussi de ne pas tomber dans euh la compréhension de l'extrême détail hein (oui) il faut faire attention aussi de après il faut apprendre aussi à l'utiliser mais quand je vous donnerai donc on va avoir ce que vous m'avez demandé si quand je vous donnerai une partie donc par exemple cette partie *at work* si elle vous intéresse euh vous aurez donc la partie son qui vous permet de faire les exercices qui vous sont proposés je vous mettrai ces parties vocabulaire expression pour vous donner disons ce que les gens de la méthode ont prévu enfin ont pensé qu'il était important de dégager (hum hum) maintenant vous euh il faut pas que ce soit contraignant (hum hum) si vous vous dites euh ben tiens moi j'aurais bien envie enfin ça m'intéresse de d'avoir bien repéré plutôt comment se présenter au téléphone ben c'est à ça que je fais attention et si j'ai pas envie de faire spécialement attention à comment faire patienter quelqu'un il faut vous sentir bien libre de choisir (hum hum) ça ne doit pas être quelque chose qui vous qui vous contraint hein donc euh bon il y a aura des exercices comme ça qui ben vous voyez quand c'est écrit c'est un peu dommage que ce soit qualifié de pratique orale bien sûr c'est de la pratique orale si on veut mais c'est surtout de la grammaire (hum hum) hein parce que vous avez euh *to watch I'm watching* etc. donc c'est vraiment bon ça aussi vous verrez bien même si vous avez tout le contenu n'hésitez pas à : (hum hum d'accord) sauter des étapes /enfin ce ne sont mêmes pas des étapes qui sont simplement des façons de s'entraîner à faire des choses et là on vous entraîne à utiliser une forme progressive or ce n'est peut-être pas vraiment ça dont vous avez besoin par contre (hum hum) là je vois l'alphabet à ben après tout est-ce que vous savez bien épeler votre nom euh la ville où vous habitez etc. ça ça peut être (oui) utile donc ça peut être bien de vérifier si vous savez ça et vous entraîner sur ça sur ce petit morceau-là hein (hum) voilà euh donc ouais ?
- A88 Je pense que je commencerai peut-être par celui-là
- C89 D'accord ben je vais prendre notes parce que ce que je vais faire je vais noter ce qui vous intéresse (hum) et puis je vous le prépare euh parce que vous voyez j'ai du travail de de copies de à partir de l'original hein je vous copie juste l'extrait (ah d'accord) je vous fais les photocopies pour que vous puissiez travailler donc ça va me prendre un peu de temps donc euh ce que je fais là c'est que je

je fais avec vous on regarde un peu tout ce que vous voulez je vous le prépare (hum hum) et puis vous me dites quand vous pouvez repasser ou bien euh vous êtes sur [nom de la ville]?

A90 Oui

C91 Ça ne vous dérange pas ce n'est pas un problème pour vous de repasser ici

A92 Disons que ça attendra lundi en fait

C93 Alors lundi c'est le onze novembre donc

A94 Ah oui bon ben mardi

C121 Aujourd'hui c'est peut-être c'est comme ça parce que l'on est aussi dans une phase où l'on veut voir quel type de matériel vous plait aussi (oui) donc faut bien choisir (oui voilà) alors allons-y pour ce choix là donc ça c'est les *Building strategies* alors j'ai pris exprès des choses qui ne sont pas pour débutants (oui) parce que vous ne l'êtes pas visiblement d'après ce que vous m'avez dit maintenant vous pourrez me dire (hum hum) si vous pensez que ces documents-là sont vraiment trop faciles (d'accord) ou au contraire un peu trop difficiles moi aussi je je tâtonne hein (hum hum) donc euh donc voilà on va prendre ça je vous le préparerai

A122 En fait ce qu'il faudrait au début c'est un petit test pour savoir (ben) quel est le niveau

C123 Oui mais vous voyez un test ça voudrait dire que moi je fasse un test exprès pour vous (oui oui) parce que vous avez des objectifs qui sont vraiment totalement personnels il faudrait que je concocte ce test-là et puis ça va me renseigner sur quoi hein je vais choisir qu'est-ce que je vais choisir pour vous tester ? je vais dire tiens (hum hum) compréhension orale elle a ça ben je vais voir si elle sait décrire ses études bon hop je vous demande de décrire vos études et à partir de là hein en expression orale elle est comme ci elle est comme ça (oui) qu'est-ce que ça va me dire de tout ce que vous pouvez savoir faire autrement (oui) vous voyez donc euh faudrait vous tester dans tous les petits domaines (oui c'est c'est vrai) c'est pour cela que tout à l'heure je vous parlais d'autoévaluation parce que ce qui est important quand vous faites quand vous allez faire des des activités c'est de vous dire ça je sais le faire bien suffisamment bien mais ça alors là ça j'ai du mal et c'est important pour moi donc là oui je veux y aller je veux travailler ça et c'est d'avoir ce genre de réflexions car c'est vous qui pouvez effectivement savoir et vous le verrez au fur et à mesure hein évidemment de votre travail quand vous rencontrerez un locuteur natif par exemple ça sera vraiment le moment de dire bon là je comprends tout ou rien ou un petit peu ou je comprends bien quand il me parle de ci mais pas du tout quand il me parle de ça etc. etc. et vous allez pouvoir commencer à analyser vraiment ce que vous comprenez ce que vous ne comprenez pas de même que vous pourrez aussi tester là (oui) si vous vous faites bien comprendre lorsque vous parlez de vous de votre pays de je sais pas quoi ou bien si vous vous faites pas trop bien comprendre ou si vous arrivez même pas à dire quoi que ce soit sur tel ou tel thème et là ça va (hum hum) vous orientez bon ben là il faut que je travaille ça ça (oui) hein donc je c'est plus cette euh cette façon très progressive si vous voulez d'évaluer un peu où sont vos points forts vos points faibles euh qui nous permettra de

diriger votre travail et puis ça vaudra bien mieux (hum hum) qu'un test qui ne veut rien dire ou si peu (ah oui d'accord) vous comprenez ?

C191 Oui je vais vous préparer tout ça

A192 Les cassettes et tout

C193 Oui oui comme d'habitude

A194 Ça je vous le laisse pour la semaine d'après

C195 Euh demain vous passez à quel moment ?

A196 Vers 11.00 ça irait ?

C197 Oui oui oui le matin il y a aucun problème le secrétariat est est ouvert oui hum hum d'accord et on se revoit le vendredi treize

A198 Voilà à 10.30

C199 D'accord et ben bon travail.

Annexe 3. Bilan écrit du module d'autoformation par une PLC2

le 22/03/06

Feedback module auto formation

Pour ce module de 22 heures, j'ai passé 9 heures à travailler avec les ordinateurs et 3 heures (deux fois 1h30 avec Claire, l'assistante)

La première séance de trois heures a consisté à découvrir notre environnement (j'ai fait le module avec une autre stagiaire francophone). En effet, la salle 612 contient un certain nombre de ressources pour les professeurs de langue.

Nous avons d'abord travaillé sur le site de l'UFR de Louvain dans la rubrique "formation". Le site des activités semble un peu compliqué dans la mesure où au départ nous ne savons pas vraiment où nous allons. Le site Brading nous a été fait utile, non seulement, il présente des ressources utilisables (après adaptation) pour nos classes, mais il est aussi l'occasion pour nous, de lire de longs articles, de s'engager et enfin de comparer avec le modèle original.

De plus le fait de travailler en binôme, permet de partager les points de vue et de s'entraider. Je plus il s'agit d'articles plus dans la page ce qui est l'occasion de discuter avec l'anglais actuel et idéal, que ce que l'on trouve mais dans les moments actuels où l'anglais semble parfois moins authentique.

Lors des deux autres séances j'ai apprécié de pouvoir travailler certains points particuliers comme la phonétique et l'écriture des phrases. L'intérêt de cette formation est le mieux à la carte qu'elle propose, cependant si on se propose surtout de passer un peu par toutes ces activités. Il était intéressant de travailler sur les séquences proposées par quelques sites et de réfléchir aux éléments travaillés, ou non à nos classes.

Nous avons également travaillé à parler d'un cadre ou intitulé associé ce n'est pas ce que j'ai préféré, je n'ai pas l'impression d'avoir beaucoup évolué. En effet il s'agit d'un sujet un moment de plus,

speck

ou une phrase entière avec la bonne intonation, mais un schéma représentait notre production. Il est vrai qu'il est nécessaire de travailler la répétition mais ce n'est pas suffisant. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler avec Clara (les 3 dernières heures). Nous avons deux entretiens d'1h30ms, à chaque fois nous avons parlé de sujets d'actualité, de nos goûts, de notre quotidien... Après 7 heures de rapport plus "la langue" avec la langue, nous avions de nouveau un rapport "affektif" avec celle-ci. Il est nécessaire, je crois, de faire les choses dans l'ordre, dans le sens où discuter avec ses congénères et former mais aussi évaluer. Je plus le fait de parler anglais avec d'autres professeurs de la même matière, et une anglophone nous permet de nous situer par rapport aux autres, de se rassurer et de déléguer les erreurs que nous faisons à l'oral et que les anglophones font aussi. Je regrette de ne pas avoir passé plus de temps avec Clara; c'est nouvelle expérience dans l'académie, je ne connais pas les contenus de la tpe et donc je parle un anglais "authentique" beaucoup moins sûr et que l'année dernière. De plus j'aurais aimé que Clara me corrige plus souvent, ceci dit, je comprends que l'on n'ose pas corriger quelqu'un qui parle déjà bien la langue.

Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE

Anne-Laure FOUCHER, Maguy POTHIER¹
LRL, Université Clermont 2, France

Résumé. *Aider à apprendre, pour peu que l'on choisisse de se situer dans un paradigme d'apprentissage, et, qui plus est, dans une perspective constructiviste, devrait, selon nous, impliquer de prendre en compte les savoirs et les savoir-faire de l'apprenant, ses habitudes et ses manières d'apprendre tout en proposant des interventions didactiques portant, non pas tant sur les savoirs à acquérir, mais sur le processus même de l'apprentissage. Ce sont, en tout cas, ces orientations que nous retenons pour la médiatisation de notre environnement multimédia pour la compréhension orale du FLE en direction d'adultes, en proposant des interventions didactiques, que nous appelons « aides stratégiques », car elles veulent induire de nouvelles stratégies d'apprentissage.*

Dans cet article, nous tenterons de montrer la cohérence entre nos choix didactiques, fondés sur une vision dynamique de l'apprentissage qui met l'accent sur le processus d'apprentissage, l'individualisation et l'autonomisation de l'apprenant, et les réalisations concrètes auxquelles nous avons abouti en nous appuyant sur des phases de travail médiatisées de notre environnement.

1. Introduction

Toute forme d'intervention didactique se voudrait une aide et celle-ci peut se décliner à tous les niveaux, c'est-à-dire autant en amont du travail à réaliser pour l'apprenant que dans la réalisation elle-même et également en aval du travail de l'apprenant. Cette aide, pain quotidien de tout enseignant ou tuteur ou conseiller suivant les principes des uns et des autres, n'a cependant guère été analysée dans le cadre de la

1. foucher@lrl.univ-bpclermont.fr ; pothier@lrl.univ-bpclermont.fr.

classe où elle se déploie en continu – du moins peut-on l’espérer. C’est dans un contexte différent, celui de l’apprentissage autodirigé tel qu’il a été conçu par le Crapel, que sont venues les premières réflexions sur les aides qu’il convenait d’apporter à des personnes engagées dans un processus d’apprentissage de langue étrangère (Holec, 1981, 1991 ; Gremmo, 1995). Cependant, les chercheurs du Crapel ne conçoivent l’aide qu’au niveau du savoir apprendre et non au niveau de l’apprendre, ce qui ne correspond pas à notre propre approche. Celle-ci, en effet, se réfère plus aux travaux de Vygotski (1985) et de Bruner (1993) pour les présupposés théoriques généraux et aux chercheurs en didactique des langues intéressés par l’utilisation des Technologies de l’Information et de la Communication (Hoven, 1999 ; Poussard, 2003 ; Ruiz-Madrid, 2006 ; Villanueva Alfonso, 2006).

Dans cet article, après avoir brièvement rappelé notre arrière-plan théorique, nous allons donner les principes didactiques généraux de notre approche dans un environnement informatique d’apprentissage intitulé Amalia (Aide Multimédia à l’Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant) et proposer une systématisation de nos aides stratégiques avant de montrer quelques exemples pratiques d’aides à la compréhension et à l’apprentissage de l’oral.

2. Les principes didactiques

Notre approche s’inspire directement des réflexions sur la ZPD (Zone de Proche Développement – Vygotski, 1985) et sur le concept d’étayage (Bruner, 1983) qui en est la continuité ainsi que nous l’avons explicité précédemment (Pothier & Foucher, 2005 : 31-32). On ne peut ni penser, ni apprendre à la place de quelqu’un mais on peut tenter de lui dessiner un chemin possible pour résoudre ses difficultés. C’est le sens de l’aide telle que nous l’avons conçue. Elle ne se veut pas comme un simple dépannage ou aide à la compréhension mais elle inclut beaucoup plus, c’est-à-dire une forme de guidage permettant à terme l’apprentissage et une autonomisation par la mise en place de stratégies transférables. Nous la définissons ainsi : toute forme de question, de suggestion, d’incitation à repérer, inférer ou analyser qui permettra à l’apprenant de faire seul, c’est-à-dire construire lui-même sa compréhension tout en acquérant des stratégies réutilisables. Cette aide ne se limite pas à la

compréhension, mais inclut la mémorisation et le réemploi, c'est-à-dire les aspects de transfert.

Les principes didactiques forts qui nous ont guidés peuvent se résumer ainsi : se centrer sur le processus d'apprentissage, proposer plutôt qu'imposer et permettre l'émergence d'une certaine autonomisation plutôt qu'une véritable autonomie.

2.1. Centration sur le processus d'apprentissage

La didactique des langues au cours de son évolution récente est passée de la centration sur l'enseignant à la centration sur le système de la langue pour aboutir dans l'approche communicative à une relativement illusoire centration sur l'apprenant (Lehmann, 1993 ; Puren, 1995). En effet, être centré sur l'apprenant suppose une définition préalable de cet apprenant (et quel apprenant dans un groupe ?) à la fois en termes de besoins, de stratégies et de styles d'apprentissage, ce qui est largement irréaliste dans un contexte d'environnement informatique. Par ailleurs, il semble bien que seul l'apprenant soit à même de savoir ce qui lui convient ou l'intéresse ou lui est nécessaire à un moment donné de son apprentissage ; dans cette mesure, lui offrir des choix et une liberté de travailler à sa guise permet non pas une véritable centration sur l'apprenant, mais une forme minimale d'individualisation et d'autonomie. Pour notre part, en termes de centration, nous avons essentiellement choisi de nous focaliser sur l'apprentissage, but commun du médiateur et de l'apprenant qui apparaît comme le plus efficace en la circonstance. Nul ne saurait nier qu'il existe des pré-requis pour comprendre ou s'exprimer dans une langue étrangère et c'est sur ces aspects que nous cherchons à mettre l'accent. De fait, pour parvenir à une compréhension fine des éléments du texte ou du discours, certains éléments doivent être repérés, décodés, analysés et cela nécessite la mise en œuvre de capacités ou de techniques particulières. Ce sont ces techniques que nous cherchons à mettre en place chez l'apprenant ainsi que le préconise Brassart (1993 : 41, cité par Gaonac'h & Golder, 1995) pour qui « *l'intervention didactique devrait essentiellement tendre à activer en les contrôlant les processus réels d'apprentissage* ». Il s'agit effectivement pour nous de soutenir et d'activer le processus cognitif d'apprentissage dont l'apprenant reste le maître (Carol, Briggs & Bange, 2004 : 10).

La manière dont nous avons appliqué ce principe dans Amalia tient tout d'abord au découpage du travail en phases d'apprentissage explicites et à la visualisation par l'apprenant de ces phases. Ces six phases apparaissent systématiquement sur l'écran lors du travail sur document qu'il soit oral, écrit ou audio-visuel.



Fig. 1. Le bandeau des phases dans Amalia.

En faisant apparaître ces six phases de travail sans les numéroter, mais de manière linéaire (ne serait-ce que par la logique de lecture de gauche à droite), nous induisons sans doute un certain parcours et nous suggérons une logique de travail que l'apprenant est cependant libre de ne pas adopter puisque toutes les possibilités lui sont offertes à tout moment.

Une autre façon de se centrer sur l'apprentissage consiste à proposer des tâches pertinentes pour la mise en place des compétences de communication (ici pour la compréhension orale). En effet, les phonéticiens et les spécialistes de l'oral mettent depuis longtemps l'accent sur les problèmes d'audition, de discrimination et sur les paramètres importants d'une situation de communication orale. Exercer ces capacités en proposant des exemples concrets participe à la fois de l'étayage de l'apprenant pour une efficacité immédiate et de la mise en place d'habitudes réinvestissables, garant d'une certaine autonomisation.

2.2. Tâches et aides proposées plutôt qu'imposées

Nous avons été très attentives à ne pas imposer quoi que ce soit, ni un cheminement, ni des tâches, mais à les proposer et à proposer également des aides pour parvenir à les réaliser. En effet, nous souscrivons tout à fait à l'analyse de Carol, Briggs & Bange (2004 : 10) :

Il apparaît qu'une aide à la résolution d'un problème n'est un étayage efficace à l'apprentissage que si elle laisse à l'apprenant une part de contrôle suffisant pour que l'opération qu'il accomplit puisse devenir une action qu'il contrôle, même partiellement.

Le résultat correct ou non est secondaire, c'est la manière de raisonner et de construire ses connaissances qui est primordiale et qui peut

conduire à l'autonomie. L'action concrète effectuée par l'apprenant reste assez élémentaire dans un environnement informatique d'apprentissage : il devra cliquer dans un champ ou déplacer un objet ou saisir des mots ou un texte au clavier. Dans les deux premiers cas, il peut fort bien répondre correctement sans rien comprendre comme pourrait le faire un automate réagissant de manière aléatoire. Ce résultat n'est que la partie émergée de l'iceberg et ne renseigne que très imparfaitement sur les processus mentaux mis en jeu et sur le raisonnement suivi. C'est ce raisonnement, ce travail cognitif qui sont les véritables garants de l'apprentissage aussi bien linguistique que de techniques de travail.

Les apprenants utilisant Amalia ont toujours la possibilité de travailler à leur guise, d'abandonner une tâche en cours, de revenir en arrière ou d'aller au contraire en avant plus rapidement que prévu. Ils sont responsables de leur parcours, de leur travail et doivent pouvoir également en mesurer les effets.

Dès le premier écran d'Amalia, des possibilités de choix sont offertes, qu'il s'agisse des supports de travail (oraux, écrits, audio ou audiovisuels), des niveaux de langue² ou de la thématique des documents proposés (qui s'articulent autour de la famille, du travail et des loisirs). Cela signifie concrètement que l'apprenant accédant à la page d'accueil de l'environnement peut choisir le thème, le support et/ou le niveau de langue. En conséquence, le parcours d'apprentissage est entièrement fonction de l'apprenant et il en est de même pour les tâches proposées à l'intérieur des six phases et des aides à la réalisation de la tâche. Par ailleurs, il a encore à disposition des ressources (touchant la communication, la culture, la grammaire, les problèmes de l'oral, le vocabulaire) et un carnet de bord où stocker les informations dont il souhaite garder trace. Ces deux derniers éléments (ressources et carnet de bord) sont toujours disponibles, mais lorsqu'une ressource est directement liée à une tâche, elle est signalée discrètement au cours du travail de l'apprenant.

2. Ces niveaux de langue sont fondés sur la classification du Cadre Européen Commun de Référence proposé par le Conseil de l'Europe (2001). Nous nous intéressons aux niveaux A1 à B2 dans la mesure où les niveaux C1 et C2 ne nécessitent pas l'aide que nous cherchons à développer.

2.3. *Mise en place d'un début d'autonomisation*

L'autonomie de l'apprenant étant plus un vœu pieux qu'une réalité concrète et avérée, nous ne la postulons pas et nous essayons seulement de permettre l'émergence d'une certaine autorégulation ou autonomisation, par exemple en mettant en place des habitudes d'écoute et de discrimination. Nous avons voulu éviter ce que Villanueva Alfonso (2006 : 17) stigmatise dans un certain nombre de produits multimédias qui postulent l'autonomie sans chercher à la développer tout en utilisant comme argument de vente l'auto-apprentissage :

*Packages are labelled as « selflearning » or « autonomous learning » although they do not deal with autonomy as an objective requiring an accompanying training process, but assume the user has already acquired it. The perverse effect is that the behaviours reproduced by the user are those derived from a teaching culture. It is not sufficient simply to say that it is a good idea to develop learning strategies and to provide a link to the dictionary definition.*³

Par ailleurs, nous nous distinguons des options du Crapel dont les chercheurs ont mis au point un logiciel pour apprendre à apprendre une langue (Debaisieux & Régent, 1990) car si nous avons des buts relativement similaires, nous travaillons directement sur la langue cible en faisant utiliser par l'apprenant les techniques *ad hoc* plutôt qu'en proposant simplement (même si ce n'est pas si simple !) une approche métacognitive qui peut sembler rébarbative à beaucoup. Ainsi, nous cherchons à mettre en place des habitudes de travail concernant l'écoute, l'inférence ou l'anticipation notamment (Gremmo & Holec, 1990) et nous souscrivons tout à fait à l'analyse de Carol *et al.* (2004 : 10) lorsqu'ils affirment : « *ce qui compte dans l'étayage, [...], c'est le travail cognitif qui montre au sujet la nécessité de modifier son comportement* ». En défendant ce point de vue, nous nous rapprochons sans doute plus des options de Poussard (1999, 2003) et de son approche métalinguistique, à cette nuance près que, même si nous travaillons à un niveau micro (discrimination fine, inférences diverses), nous souhaitons travailler sur la

3. Les produits multimédias se présentent sous l'étiquette autoformation ou apprentissage en autonomie bien qu'ils ne traitent pas l'autonomie en tant qu'objectif exigeant un parcours d'apprentissage accompagné, mais font comme si l'utilisateur l'avait déjà acquis. L'effet pervers, c'est que les comportements reproduits par l'utilisateur sont ceux qui dérivent de la culture des enseignants. Ce n'est pas suffisant de dire simplement que c'est une bonne idée de développer les stratégies d'apprentissage et de fournir un lien vers la définition du dictionnaire (notre traduction).

globalité de la compréhension plus que sur les aspects grammaticaux *stricto sensu*. C'est la raison pour laquelle nous avons à la fois utilisé une approche ascendante (*bottom-up*) pour l'analyse de certains items et une approche descendante (*top-down*) en sollicitant des connaissances antérieures présumées.

Les grands principes qui nous ont guidées sont donc le respect de la personnalité et des caractéristiques de l'apprenant auquel on propose sans les lui imposer des aides multiples et multimodales et une orientation vers l'autonomie par la mise en place de manières de travailler réutilisables.

3. Illustration de quelques aides dans Amalia

Nous nous focalisons ici sur les aides telles qu'elles sont perçues par l'apprenant face à son ordinateur et laissons de côté tout le travail préparatoire à la médiatisation qui échappe généralement à la perspicacité de l'apprenant. Ainsi ce dernier peut-il percevoir trois « niveaux » d'interventions didactiques :

- le parcours d'apprentissage en six phases ;
- les tâches ;
- les stratégies pour la réalisation des tâches.

Les six phases que nous proposons possèdent une certaine logique propre à l'apprentissage et constituent ainsi un premier niveau d'aide (*cf.* Fig. 1) ; elles sont accessibles à tout moment du travail sur le document choisi préalablement et chacune d'elle regroupe une série de tâches pertinentes pour la mise en place de la compétence recherchée (dans cet article, nous abordons seulement la compétence de compréhension de l'oral). Cette série de tâches constitue le deuxième niveau d'aide proposé à l'apprenant, le troisième niveau étant celui des aides à la réalisation de la tâche qui se déclinent différemment selon les objectifs de cette dernière (voir Fig. 2).

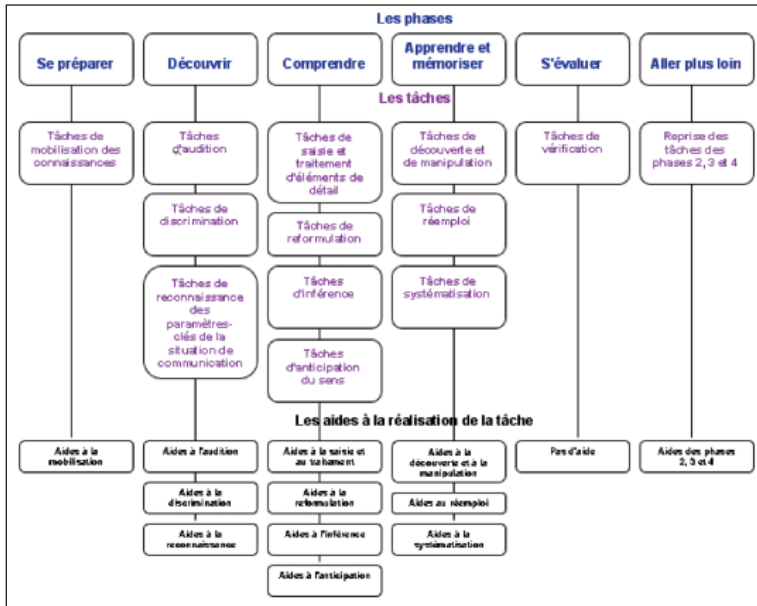


Fig. 2. Schématisation des aides stratégiques dans Amalia.

3.1. *Les phases de travail*

Les phases de travail de l'environnement Amalia se déclinent de la manière suivante :

- La phase *Se préparer* propose des tâches permettant la mobilisation de connaissances sur le thème du document. Ces aides prennent la forme d'activités de lecture, d'écoute, de saisie au clavier de termes (ou expressions) liés au thème, de comparaison du résultat du remue-méninges saisi par l'apprenant avec une liste de termes fournis et de consultation du carnet de bord (quand le thème a déjà été abordé).
- La phase *Découvrir*, propose, en fonction du support de travail, une première approche globale du document et/ou propose dans le cas de documents oraux, des aides à l'audition, à la discrimination, au repérage ou la reconnaissance des paramètres-clés de la situation de communication (voir le détail des activités de cette phase en 4.).

- La phase *Comprendre* propose une approche plus détaillée de la compréhension et des aides à la saisie et au traitement d'éléments précis, à la reformulation, à l'inférence (repérage des présupposés inscrits dans le sémantisme même du texte) et à l'anticipation du sens qui constituent des clés pour la compréhension en général. L'aide à l'inférence et à l'anticipation du sens est particulièrement pertinente dans le cas de documents présentant des ruptures de constructions, des ellipses ou des énoncés incomplets, ce qui est monnaie courante dans les documents sonores authentiques.
- La phase *Apprendre et mémoriser* comporte des tâches conduisant à un réemploi et à une systématisation des connaissances acquises lors du travail précédent.
- La phase *S'évaluer* est une phase où il s'agit moins de stigmatiser les manques que de permettre à l'utilisateur de mesurer ce qu'il a effectivement acquis et de lui faire comprendre que son travail a été efficace. Cette partie ne contient pas d'aides spécifiques.
- La phase *Aller plus loin* permet l'approfondissement des connaissances et peut avoir un intérêt intrinsèque pour n'importe quel apprenant en dehors du travail effectué ou non sur le document de départ. Elle reprend les aides proposées dans les phases *Découvrir*, *Comprendre* et *Apprendre et mémoriser*.

3.2. Les tâches

Pour déterminer les tâches, c'est-à-dire « *un exercice inscrit dans une finalité communicative* » (Carol *et al.*, 2004 : 8), nous nous sommes interrogées sur les besoins réels d'un locuteur (ici auditeur) et nous avons cherché à exercer les capacités nécessaires à la compétence de compréhension que nous souhaitons développer.

La première capacité à développer concerne l'audition, c'est-à-dire notamment la capacité d'écouter et de discriminer et nous allons l'exemplifier plus précisément en montrant la phase *Découvrir* pour un document oral authentique.

Deux types de capacités nous paraissent fondamentales pour le développement de la compréhension (de l'oral ou de l'écrit) : l'inférence et la reformulation. La compréhension d'un texte même élémentaire ne peut se faire sans inférences car ce qui est dit (ou écrit) présuppose toujours d'autres informations non-dites et cependant inscrites sémantique-

ment dans l'énoncé. C'est ainsi qu'ayant entendu l'énoncé : « Mon mari s'appelle Jean-Yves », tout locuteur compétent sera capable de dire que la femme qui parle est mariée. Cette faculté d'inférence peut prendre diverses formes :

- lexicale, comme dans l'exemple ci-dessus ;
- grammaticale, par la reconnaissance et l'interprétation de morphèmes, notamment ;
- contextuelle, par la mise en relation d'éléments dispersés ;
- culturelle, faisant appel aux connaissances et aux compétences de l'apprenant.

Cette faculté est plus ou moins développée en langue maternelle suivant les sujets, et n'est pas toujours très consciente. Il est important de la travailler dès le début de l'apprentissage en langue étrangère et de la rendre consciente pour mieux la développer.

Pour ce qui est de l'activité de reformulation, c'est l'une des plus fécondes en langue étrangère dans la mesure où elle prouve à la fois une bonne compréhension et une véritable autonomie d'expression puisque la même idée est reprise avec les propres mots du locuteur. Elle est sans doute plus facile à travailler en présentiel, dans la mesure où les apprenants peuvent eux-mêmes paraphraser le texte. À défaut de cela, nous proposons, dans la phase *Comprendre*, des reformulations en demandant à l'apprenant de trouver la même information dans le document de départ. Par exemple, dans le document intitulé « Les membres de la famille », nous proposons l'information suivante : « Ils ont deux animaux » et nous demandons de repérer le passage donnant la même information : « Nous avons aussi à la maison un chien qui s'appelle Eliot et puis un petit chat, Sylvestre ».

C'est par des tâches toujours très ciblées, soit sur un aspect phonologique, lexical, pragmatique, ou autre, qui ne cherchent pas à « épuiser » le document de travail, que nous souhaitons placer l'apprenant en situation d'écoute orientée sans lui demander dans un premier temps une compréhension ni générale, ni détaillée du document. Cela va contre les habitudes bien ancrées chez les apprenants (et en amont chez les enseignants de langue) qui s'imaginent toujours qu'ils doivent absolument décrypter chaque mot d'un discours en langue étrangère, ce que personne ne fait jamais en langue maternelle. En proposant aux apprenants d'effectuer ces tâches d'audition, nous voulons les placer dans une situation

d'écoute sélective où ils doivent apprendre à repérer un élément particulier parmi les informations fournies (Carette, 2001 : 132).

3.3. Les aides à la réalisation des tâches

Il s'agit là du troisième niveau d'aides auxquelles l'apprenant peut faire appel s'il comprend mal ce qu'on lui demande ou s'il ne sait pas comment s'y prendre pour résoudre le problème posé. Systématiquement, il pourra réentendre la consigne, accéder à des images explicitant des termes concrets représentables facilement et sans trop d'ambiguïté, entendre des extraits de document, etc. Ces aides à la réalisation de la tâche, extrêmement basiques dans les premiers documents de niveau débutant évolueront suivant le niveau de langue supposé des apprenants et également suivant les objectifs visés.

4. La phase *Découvrir*

Pour illustrer les aides stratégiques proposées dans l'environnement, nous prenons l'exemple de la phase *Découvrir* d'un document oral authentique (partie d'une interview plus longue) intitulé « Les membres de la famille ». Ce document et les tâches proposées à son sujet relèvent du niveau A1, l'objectif de cette phase étant d'arriver à une première approche du document et surtout à une écoute fine d'éléments sans préjuger de la compréhension.



Fig. 3. Écran d'accueil de la phase *Découvrir*.

La phase *Découvrir* propose trois types de tâches regroupées sous les titres suivants : écouter, différencier, reconnaître. « Écouter » propose des tâches d’audition, en allant du plus simple, reconnaître une voix féminine, à des tâches plus complexes comme repérer la présence ou non de certains éléments (ici, des prénoms), repérer la place d’un élément dans une chaîne sonore ou remettre en ordre des éléments sonores préalablement repérés. « Différencier » se compose de tâches de discrimination portant notamment sur des prénoms mais aussi sur des énoncés brefs. Le travail sur les prénoms présente divers avantages à ce niveau de l’apprentissage : tout d’abord, entendre des prénoms (ou des noms) dans une langue étrangère présente toujours certaines difficultés du fait du caractère particulier du phonétisme de la langue cible. En se focalisant sur les prénoms qui ne présentent pas de difficultés au niveau du sens, on permet un travail sur des aspects purement phonétiques et l’on exerce ainsi essentiellement la faculté d’écoute.

« Reconnaître » amène l’apprenant à définir le thème de la situation de communication et le type de document choisi (interview, chanson ou autre). Par ces tâches de reconnaissance, on souhaite sensibiliser l’apprenant à l’importance de la mobilisation de connaissances sociolinguistiques dans l’activité de compréhension orale : on entend mieux et on comprend mieux dès lors qu’on est capable de reconnaître rapidement le type d’extrait sonore auquel on est confronté et, ainsi, d’orienter son écoute en conséquence.

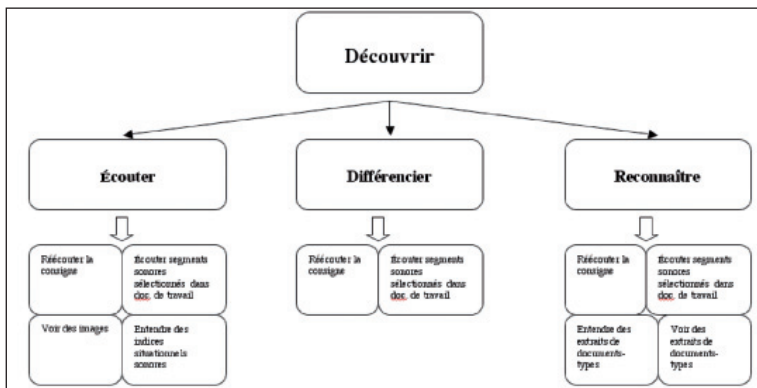


Fig. 4. Schématisation des tâches de la phase *Découvrir*.

Pour chacune des tâches évoquées précédemment, il est possible de cliquer sur le bouton « aide »⁴. On a alors accès à des aides proposant de mettre en œuvre des stratégies pour résoudre les difficultés rencontrées sans que la réponse soit donnée. Ainsi, on a la possibilité de réécouter la consigne ou des segments sonores sélectionnés et pertinents pour la tâche (toujours dans une optique d'écoute sélective), voir des images, entendre des indices sonores, etc. On peut, de plus, à tout moment revenir à l'écoute du document intégral. Cette possibilité est systématiquement offerte, mais n'entre pas dans les aides stratégiques liées directement à la réalisation de la tâche ; en effet, mettre l'apprenant en situation d'écoute sélective et lui servir invariablement le document intégral serait contradictoire, mais cela correspond au fait que l'apprenant est « à l'entraînement » et qu'à ce titre rien ne justifie une limite dans le nombre d'écoutes et dans le choix d'un passage précis ou du texte intégral.

La phase *Découvrir* compte six aides différentes à la réalisation de la tâche, l'aide « réécouter la consigne » étant la seule reprise pour l'ensemble des tâches (cf. Fig. 4). Pour la partie « Écouter », les aides sont au nombre de quatre, combinées différemment selon la tâche à laquelle elles sont reliées. Pour la partie « Différencier », deux aides sont activées. Les activités de la tâche « Reconnaître » sont articulées à cinq types d'aides différentes (déclinées dans le tableau suivant) :

Phase Découvrir Tâche Reconnaître	Aides correspondantes
Écoutez le document. Qu'entendez-vous ? - une interview - la météo - une chanson - une publicité	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réécouter la consigne 2. Entendre le mot « météo » 3. Voir une carte météorologique 4. Entendre un extrait d'un bulletin météorologique à la radio 5. Entendre le mot « chanson » 6. Entendre un extrait de chanson 7. Entendre le mot « publicité » 8. Voir une publicité dans un magazine 9. Entendre une publicité radiophonique 10. Entendre le mot « interview » 11. Voir une interview 12. Entendre une interview radiophonique

Tab. 1. Aides disponibles pour la tâche « Reconnaître » de la phase *Découvrir*.

4. Le bouton « aide » dans Amalia est symbolisé par un logo similaire à celui de la conduite accompagnée, représentant bien, à notre sens, la médiation entre l'expert et le novice, telle que Bruner l'envisage.

En proposant, pour la reconnaissance du type de document oral, des extraits de différents documents sonores, on souhaite amener l'apprenant à comparer les caractéristiques saillantes de ces types d'oraux et ainsi exercer cette capacité stratégique, de prédiction ou d'anticipation essentielle à une bonne compréhension.

5. Difficultés de médiatisation des aides stratégiques et perspectives

Un des obstacles majeurs que nous rencontrons dans la conception et la réalisation de l'environnement Amalia est celui des consignes adaptées à des apprenants de niveau A1. Idéalement, sans doute, il faudrait ne pas donner de consignes et faire en sorte que les tâches tombent sous le sens, ce qui est loin d'être le cas. Or dans les tâches, « le rôle de l'attention est crucial. Il n'y a pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005 : 13) et c'est par la consigne que passe cette focalisation de l'attention de l'apprenant (*ibid.* : 13) :

L'attention est focalisée par des instructions explicites, les consignes sont importantes, des tâches bien conçues permettront la mise en relief de l'input, par les efforts qu'elles induiront chez l'apprenant.

Pour être sûr que l'apprenant n'a pas plus de difficulté à comprendre la consigne qu'à effectuer le travail demandé, on pourrait la traduire, la planifier, utiliser des images, mais toutes ces solutions ne sont pas absolument réalistes. En fait, on peut dire que les contraintes informatiques que nous rencontrons sont moins liées à l'outil utilisé (Revolution, 2006) qu'à la complexité, et la multiplicité des aides proposées en fonction des documents, des activités, de la stratégie travaillée, ou de la créativité des concepteurs... Il est en effet difficile de réaliser un modèle informatique global réutilisable pour chaque activité et cela alourdit le travail de programmation.

Enfin, les rétroactions sont encore très peu développées dans Amalia comme c'est souvent le cas dans les environnements d'apprentissage informatisés où elles font figure de parent pauvre. Elles présentent en effet, pour le contenu didactique, des caractéristiques peu propices à l'autorégulation : les rétroactions sont le plus souvent « *évaluatives, comparatives, non-informatives, répétitives, non-inductives, non-flexi-*

bles et non-motivantes » (Andrianirina, 2005 : 51-52). C'est un aspect que nous souhaitons travailler car nous considérons également les rétroactions comme des aides à l'apprentissage notamment dans leurs fonctions de soutien, de régulation et de renforcement.

6. Conclusion

La médiatisation intégrale des phases de l'environnement achevée, l'expérimentation auprès d'un échantillon du public cible pour lequel a été élaboré Amalia permettra de recueillir et d'analyser des données sur l'usage des aides stratégiques et leur impact sur les tâches d'apprentissage réalisées. Les résultats de cette expérimentation déboucheront sur de nouvelles propositions médiatisées de l'environnement Amalia et alimenteront une réflexion sur l'aide à l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère.

Références bibliographiques

- ANDRIANIRINA, H. (2005). *La rétroaction : aide à l'apprentissage dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère*, Mémoire pour le Master 2 Recherche, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.
- BRASSART, D.-G. (1993). *Éléments de psycholinguistique pour une didactique des textes écrits*, Synthèse des travaux pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lille 3.
- BRUNER, J. (1993). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, traduit de l'américain [1^{re} éd. : 1983], Paris, PUF.
- CARETTE, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». In CARTON F. (dir.), *Oral : variabilité et apprentissages. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, CLE International : 126-142.
- CAROL, R., GRIGGS, P. & BANGE, P. (2004). « Les exercices dans l'apprentissage de langue étrangère. Critique de l'approche communicative ». *Marges Linguistiques*, France, St-Chamas, MLMS, Éditeur. Consulté en juin 2006 : <http://www.marges-linguistiques.com/>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

- DEBAISIEUX, J.-M. & RÉGENT, O. (1990). « Un outil multimédia pour apprendre à apprendre les langues étrangères ». *Mélanges Crapel*, n° 24 : 45-57. Consulté en septembre 2006 : http://revues.univ-nancy2.fr/melanges-Crapel/article_melange.php3?id_article=37.
- DEMAIZIÈRE, F. & NARCY-COMBES, J.-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 8, novembre : 45-64. Consulté en juin 2006. <http://alsic.org/>.
- GAONAC'H, D. & GOLDER, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation.
- GREMMO, M.-J. & HOLEC, H. (1990). « La compréhension orale : un processus, un comportement ». *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'approche cognitive*, Paris, Hachette : 30-40.
- GREMMO, M.-J. (1995). « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges Crapel*, n° 22 : 33-62. Consulté en juin 2006 : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=85
- HOLEC, H. (1981). « À propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion ». *Études de Linguistique appliquée*, n° 41, janvier-mars, Didier Érudition : 7-23.
- HOLEC, H. (1991). « Autonomie et apprentissage autodirigé – Quelques sujets de réflexion ». In *Les auto-apprentissages. Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2 : 23-33.
- HOVEN, D. (1999). « A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments ». *Language Learning & Technology*, vol. 3, n° 1, July : 88-103. Consulté en juin 2006 : <http://llt.msu.edu/vol3num1/hoven/index.html>.
- LEHMANN, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère – les programmes en question*, Paris, Hachette.
- POTHIER, M. & FOUCHER, A.-L. (2005). « L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation ». *Synergies Pologne*, n° 2 : 31-38.
- POUSSARD, C. (1999). « Les nouvelles technologies : une contribution à la réflexion didactique sur la compréhension de l'oral ». *Les langues modernes*, n° 2 : 42-47.
- POUSSARD, C. (2003). « Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 6, n° 1, juin : 143-150. Consulté en juin 2006 : <http://alsic.org/>.

- PUREN, C. (1995). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ». *Études de Linguistique appliquée*, n° 100, oct.-déc. : 129-149.
- RUIZ-MADRID, M.N. (2006). « Designing CALL from a language learning autonomy perspective ». *Mélanges Crapel*, n° 28 : 89-100. Consulté en juin 2006 : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=286.
- VILLANUEVA ALFONSO, M.L. (2006). « ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilinguism ». *Mélanges Crapel*, n° 28 : 9-25. Consulté en juin 2006 : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=281.
- VYGOTSKI, L.S. (1985). *Pensée et langage*, traduit du russe [1^{re} éd. : 1934], Paris, Éditions sociales.

Logiciels

Revolution® 2.7 (2006). Edimbourg, Runtime Revolution Ltd.

Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales

Laurence HAMON¹

LRL, Université Clermont 2, France

Résumé. *Partant de l'hypothèse que la multimodalité a un rôle à jouer en matière d'aide, cet article présente une analyse des aides à la compréhension, proposées dans un corpus de cédéroms et de sites Internet consacrés à l'apprentissage du français langue étrangère. Puis, à partir des résultats de cette analyse, un certain nombre d'aides multimodales réalisées dans le cadre du module Amalia sont montrées et décrites avant d'être prochainement testées auprès d'apprenants de FLE.*

Introduction

Comment améliorer les aides médiatisées proposées actuellement dans les environnements multimédias d'apprentissage des langues ? Tel est l'objectif du travail de recherche en sciences du langage que nous voulons présenter ici, qui s'intéresse, d'un point de vue didactique principalement, au rôle (et éventuellement aux apports) de la multimodalité en vue de la conception d'aides à la compréhension dans un environnement multimédia (EM par la suite) d'apprentissage du français langue étrangère (FLE par la suite).

Quand on sait que ce type d'environnement est souvent utilisé en autonomie (dans des centres de ressources, à distance) voire en auto-didaxie, il nous apparaît important de nous pencher sur la question de

1. hamon@lrl.univ-bpclermont.fr.

l'aide et de l'envisager sous les aspects de l'accessibilité, l'« utilisabilité » (Tricot & Lafontaine, 2002), et finalement l'utilité ou l'efficacité en termes d'apprentissage. Nous faisons l'hypothèse que l'image peut y contribuer. S'il ne faut pas prêter à l'image des vertus qu'elle n'a pas, il ne faut pas pour autant lui retirer les qualités qu'elle possède. Les contributions de l'image dans l'apprentissage sont une problématique qui intéresse depuis longtemps (toujours ?) la didactique des langues et l'intégration des TIC dans la formation aux langues étrangères n'a fait que réactualiser les questionnements autour des apports de l'image, notamment à travers la notion de multimodalité.

C'est pourquoi nous pensons qu'à l'heure des TIC, la multimodalité a un rôle à jouer en matière d'aide. Ce terme désigne le fait que différents médias (texte, son, image) coexistent sur un même support informatique et sont gérés par lui. Si la multimodalité est présente dans les activités, pourquoi ne le serait-elle pas également au niveau des différentes aides mises à la disposition de l'apprenant ?

À partir d'une sélection suivie d'une analyse de logiciels et de sites Internet destinés à l'apprentissage des langues, nous avons établi un inventaire des aides actuellement proposées aux apprenants-utilisateurs d'environnements multimédias. Puis en parallèle, dans le cadre de travaux de recherche en équipe, qui visent à construire un module d'apprentissage du FLE, baptisé Amalia (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant), nous avons mis en place un certain nombre d'aides « multimodales ». Il s'agit d'aides pédagogiques intégrant l'image, qui ont pour but d'améliorer la compréhension de la langue.

Ce sont l'inventaire des aides présentes dans les environnements multimédias actuels ainsi que quelques exemples d'aides multimodales conçues pour le module d'apprentissage du FLE que nous souhaiterions présenter dans cet article.

1. Cadre théorique

1.1. La compréhension

Avant d'envisager des aides pour la compréhension, nous voudrions revenir sur ce terme et tenter de cerner ce qu'il désigne exactement.

1.1.1. Un processus

Tout d'abord, du point de vue de la psychologie cognitive (Gaonac'h & Fayol, 2003), la compréhension est un processus et aussi le résultat de ce processus. Il s'agit donc d'une activité mentale (et non du seul résultat de cette activité), d'un processus dynamique et complexe qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues en sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel très élevé. Le processus de compréhension relève ainsi d'une double opération qui consiste à

mémoriser ce qui a été préalablement traité en élaborant une représentation la plus cohérente et la plus exhaustive possible de toutes les informations déjà disponibles, cela en s'appuyant sur les données déjà traitées, ainsi que sur les connaissances antérieures dont on dispose,

puis à

traiter les informations nouvelles en les interprétant localement tout en cherchant le plus vite et le mieux possible à les relier de manière significative à la représentation antérieure. (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 6)

Le processus décrit conduit à un résultat que l'on peut qualifier de compétence ou d'habileté.

1.1.2. Une habileté

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'approche communicative repose sur la notion de compétence de communication qui se subdivise en quatre habiletés : compréhension orale, compréhension écrite, production ou expression orale et production ou expression écrite².

2. Dans un EM, on préférera le terme de production (orale ou écrite), l'expressivité de l'apprenant étant quelque peu limitée voire contrainte par le support.

On peut définir cette habileté comme étant un accès au sens, c'est-à-dire « *l'ensemble des processus effectués par l'apprenant pour parvenir à la compréhension des textes et documents* » (Pendanx, 1998 : 80). Cet accès au sens s'apprend notamment par le biais d'activités de compréhension.

Les activités de compréhension

Il nous semble important de distinguer les activités pour l'apprentissage de la compréhension des activités d'évaluation de la compréhension. « *L'objectif de ces activités n'est pas seulement de vérifier la compréhension, mais surtout de l'enseigner* » (Tagliante, 1994 : 51). En effet, nous ne pensons pas qu'il faille considérer la vérification comme une stratégie d'apprentissage, en tout cas pas comme une stratégie prioritaire ou centrale, voire unique. On s'aperçoit que, dans le milieu de la formation, la compréhension est laissée au domaine de l'implicite et s'avère être plus souvent évaluée qu'enseignée.

De plus, il est préférable que les activités varient selon le type de compréhension que l'on veut faire travailler à l'apprenant (Tagliante, 1994), à savoir : la compréhension globale (stratégie du balayage, repérage du type de document, de sa fonction) ; la compréhension détaillée et sélective (stratégie de l'écémage, repérage d'informations précises, explicites) ; ou encore la compréhension fine et analytique (inférences, compréhension de l'implicite).

Évaluation de la compréhension

Qu'il s'agisse des manuels ou des EM, l'évaluation de la compréhension d'un document (texte ou image) repose sur les mêmes types d'exercices : questionnaires à choix multiples (QCM), exercices lacunaires, exercices de reconnaissance, exercices d'association. À la différence du papier, le multimédia permet à l'apprenant d'interagir avec le support d'activités de façon rapide (technique du glisser-déposer ou *drag-and-drop*, par exemple) et peut également lui apporter une rétroaction (marquage des réussites et des erreurs, corrigé, commentaires, encouragements, etc.).

1.2. La multimodalité

1.2.1. Distinction entre multimodalité et multimédia

La multimodalité est une caractéristique essentielle des outils multimédias et cette possibilité de la présentation conjointe du son, de l'écrit, du graphique, de l'image fixe et animée est considérée généralement comme favorisant l'apprentissage. (Legros & Crinon, 2002 : 42)

Moins utilisé que le terme multimédia, la multimodalité ou multicanalité (Lancien, 1998) en est proche mais s'en distingue pourtant. En effet, le multimédia concerne le mode de présentation, média ou format de l'information (mots, images, sons, par exemple) alors que la multimodalité renvoie à la perception et au traitement d'informations qui ont un format lexical, iconique ou sonore. Pour les formats lexical et iconique, la modalité de perception et de traitement de l'information sera une modalité visuelle. Pour le format sonore, la modalité auditive sera requise. En d'autres termes, le multimédia est plutôt du ressort de l'ergonomie tandis que la multimodalité relève davantage de la psychologie cognitive et du domaine de l'interaction Homme-Machine (Bellik & Teil, 1992). Cependant, multimédia et multimodalité intéressent la didactique des langues (Maître de Pembroke & Legros, 2002b). Mayer & Anderson (1991 ; 1992) distinguent clairement les deux termes et rappellent que le terme « multimodal », qui renvoie à l'idée selon laquelle l'apprenant utilise plus d'une modalité sensorielle, est préférable à celui de multimédia, qui renvoie à l'idée selon laquelle l'enseignant utilise plus d'un moyen de présentation (Legros & Crinon, 2002 : 42).

1.2.2. La multimodalité et ses limites

La multimodalité a certes des atouts, notamment parce qu'elle présente des informations suivant différentes modalités, ce qui donne l'impression que l'EM propose un contenu très riche. Mais la quantité n'étant pas un gage de qualité, une multimodalité non didactisée peut s'avérer contre-productive au niveau cognitif. Dans un article portant sur la multimodalité, Maître de Pembroke & Legros (2002a) nous rappellent les écueils à éviter.

Ils évoquent notamment la distraction de l'apprenant causée par la surcharge cognitive et par la désorientation. La surcharge cognitive chez l'apprenant résulte de la présence d'un trop grand nombre d'informations à gérer. Quitter des yeux un document de travail pour rechercher de l'in-

formation peut faire perdre à l'apprenant la cohérence du document en question. Il est donc recommandé d'utiliser des aides à accès facile qui ne soient pas distrayantes du contenu du document et qui sur le plan ergonomique ne le recouvrent pas. Selon le principe de contiguïté (cf. 1.2.3.), les aides doivent être présentées sur le même espace visuel que le document de travail. De plus, les aides iconiques doivent être très proches du contenu sémantique du document de travail, pour éviter les problèmes de la variété des interprétations due à la polysémie de l'image.

La désorientation peut apparaître au cours de la navigation notamment lorsque l'information est présentée sous la forme de liens hypermédias. L'apprenant risque alors d'éprouver des difficultés de localisation et de hiérarchie des documents consultés. Pour pallier ce risque, l'apprenant doit pouvoir avoir accès à des plans et à des repères (comme les marqueurs classiques de la macro-structure du texte : titres, table des matières, par exemple).

1.2.3. La multimodalité et le principe de contiguïté

Dans le cadre des environnements multimédias destinés à l'apprentissage, Richard Mayer, chercheur en psychologie de l'éducation, spécialisé dans le multimédia, insiste sur l'importance du principe de contiguïté. Ce principe est en fait double puisqu'on parle aussi bien de contiguïté spatiale que de contiguïté temporelle.

Pour le sens commun, la contiguïté est l'état de quelque chose qui touche, qui est accolé, qui avoisine quelque chose d'autre. On pourra parler de proximité voire de mitoyenneté au niveau spatial et d'immédiateté ou même de simultanéité au niveau temporel.

Dans un environnement multimédia, la contiguïté se traduit par la présence sur un même écran de plusieurs médias et/ou modalités de communication. Pour l'instant, les recherches dans ce domaine ont porté sur des documents techniques (type mode d'emploi, notice) se rapportant à des systèmes (type systèmes électriques, explication de la formation des éclairs...).

Ce principe de contiguïté accompagne finalement celui de multimodalité et peut éventuellement, dans un rapport de complémentarité, limiter les problèmes de surcharge cognitive et de désorientation. Seules des expérimentations associant les deux principes peuvent permettre de vérifier cette hypothèse.

2. L'analyse d'un corpus d'environnements multimédias

2.1. Les environnements multimédias

C'est dans le contexte particulier des environnements multimédias destinés à l'apprentissage des langues et plus particulièrement du FLE que nous nous plaçons. Nous en proposons ici une définition. Les environnements multimédias sont des ensembles construits et organisés de données et de médias, qui fonctionnent sur des supports informatiques. Ils sont à la fois contextes et outils d'apprentissage. De plus, ces environnements intègrent le multimédia, comme les cédéroms (hors ligne) et les sites Internet (en ligne), et permettent la multimodalité, l'hyper-textualité et l'interactivité.

2.2. Le corpus

Il était donc logique que notre corpus d'environnements multimédias comporte aussi bien des cédéroms que des sites Internet.

Même si les cédéroms d'apprentissage du FLE sont moins nombreux que les cédéroms qui servent à l'apprentissage de l'anglais, nous disposons de quelques références, de qualité didactique très variable.

Cette remarque pour les cédéroms est également valable pour les sites Internet. Par ailleurs, il est difficile de faire le tour de tous les sites de FLE mis à la disposition des internautes. Cependant leur nombre est limité car lorsque l'on passe par des portails consacrés au FLE (*Au coin du fle*, *EduFle*, *ClicNet*, *Le point du fle*, *Franc-parler*, *La porte des lettres...*) les mêmes adresses se répètent. Les producteurs de sites sont, soit des éditeurs de manuels qui mettent en ligne des exercices autocorrectifs venant compléter la « méthode papier » (nouvelle génération de cahiers d'exercices) ; soit des centres de langue (en France ou à l'étranger) ; soit des travaux de lycéens ou d'étudiants de 3^{ème} cycle ; soit des pages personnelles d'enseignant ou de formateurs.

Les EM que nous avons retenus pour l'analyse des aides³ sont les suivants :

- Pour les cédéroms :
 - *Tell Me More français* : logiciel d'apprentissage du français général qui vise à entraîner aux quatre habiletés (Hamon, 2003) ;
 - *LTV français* : logiciel plutôt axé sur le français des affaires, consacré exclusivement au travail de la compréhension à partir de documents vidéos ;
 - *Pas de problème !* : logiciel d'apprentissage du français des affaires conçu pour exercer à la compréhension orale et écrite, au vocabulaire, à la grammaire et à la phonétique.
- Pour les sites Internet :
 - *Polar FLE* : site original et ludique qui *via* la méthode de l'enquête policière vise à faire travailler différentes habiletés pour apprendre le français général ;
 - *Chez nous* : site qui propose des exercices interactifs et autocorrectifs ;
 - *Forum* : site correspondant au manuel du même nom qui met en ligne des exercices autocorrectifs.

2.3. Présentation des éléments constituant la grille d'analyse des EM du corpus

- Présence d'une aide (visible à l'écran) ;
- Type d'aide (pour la navigation, pour la compréhension...) ;
- Contenu de l'aide ;
- Type d'activité concerné par l'aide (QCM, texte lacunaire, exercice d'association...) ;
- Type de compétence concernée par l'aide (compréhension écrite, compréhension orale...) ;
- Signalisation d'accès à l'aide sur l'interface ;
- Moyen d'activation de l'aide ;
- Emplacement de l'aide une fois activée ;
- Durée d'activation de l'aide ;
- Modalité de l'aide ;
- Multimodalité associée à l'aide ;

3. Références complètes à la fin de cet article.

- Association possible de différentes aides ;
- Gradation des aides ;
- Différenciation et adaptation de l'aide selon le niveau de l'apprenant.

3. Synthèse des aides trouvées

3.1. Les principales catégories d'aide

La grille d'analyse nous a permis d'établir un inventaire des principaux types d'aide proposés actuellement dans les EM ; les aides à la navigation, les aides démonstratives, les aides à la compréhension.

3.1.1. Les aides à la navigation ou aides fonctionnelles

C'est sans doute le type d'aide le plus répandu aussi bien sur site Internet que sur cédérom. Ce sont des aides de base que l'on pourrait qualifier de « premier secours ». Elles aident l'apprenant à se diriger, à naviguer dans le logiciel ou sur l'interface. Elles ne sont pas à proprement parler des aides à la compréhension dans le sens de l'apprentissage. Ce sont des aides qui s'adressent à l'utilisateur d'un outil pas forcément à un apprenant.

3.1.2. Les aides démonstratives

Au niveau de la consigne

Nous les désignons comme aides démonstratives car elles montrent à l'apprenant-utilisateur la marche à suivre non plus au niveau de la navigation sur l'interface mais au niveau de l'exécution d'une tâche. Ce type d'aide s'avère très utile pour limiter les longueurs d'un texte trop explicatif qui n'est pas un modèle de consigne efficace. N'oublions pas que la consigne n'est pas un but en soi.

Ganier et Heurley (2003) rappellent que la consigne présente au moins quatre caractéristiques qui la distinguent des autres textes. Sa spécificité première réside dans le fait d'être un document procédural dont l'objectif est de faire exécuter un ensemble de procédures. C'est aussi un document à visée pragmatique (« lire pour faire ») ; c'est encore un document à visée immédiate (« lire puis exécuter de suite l'instruction lue ») ; et c'est enfin un document qui n'est pas un but en lui-même ; le

but premier c'est la réalisation de la tâche. Selon nous, ces quatre caractéristiques pourraient également être celles de la notion d'aide.

Le logiciel *Tell Me More* propose une aide à la navigation originale. Afin de faire l'économie d'explications complexes, le curseur de la souris (l'outil-main) se déplace automatiquement sur l'interface et explique, en quelques mots (au moyen de bulles d'aide), les différents éléments qui la composent.

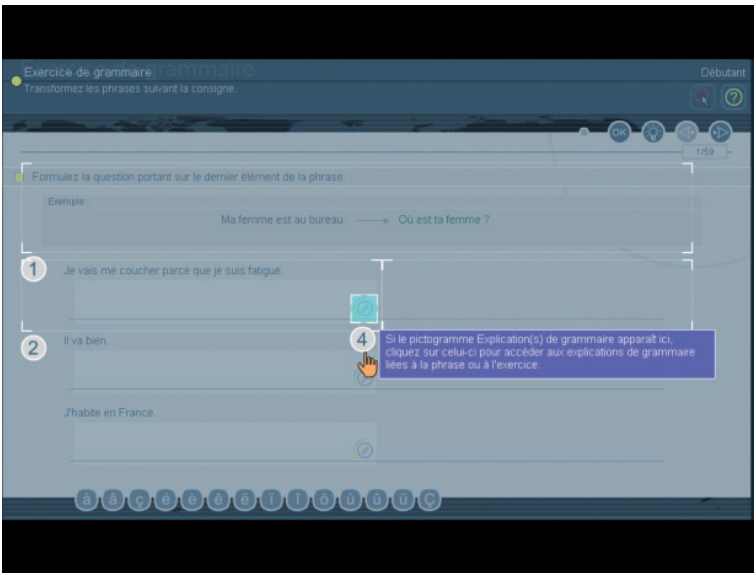


Fig. 1. Exemple d'une aide démonstrative au niveau de la consigne d'un exercice (Source : *Tell Me More* français, Auralog).

Sur le site *Forum*, chaque exercice est accompagné d'un modèle dynamique qui montre à l'apprenant comment effectuer l'exercice. Là encore l'image dynamique permet de faire l'économie d'explications longues et fastidieuses qui correspondent à un coût cognitif certain.

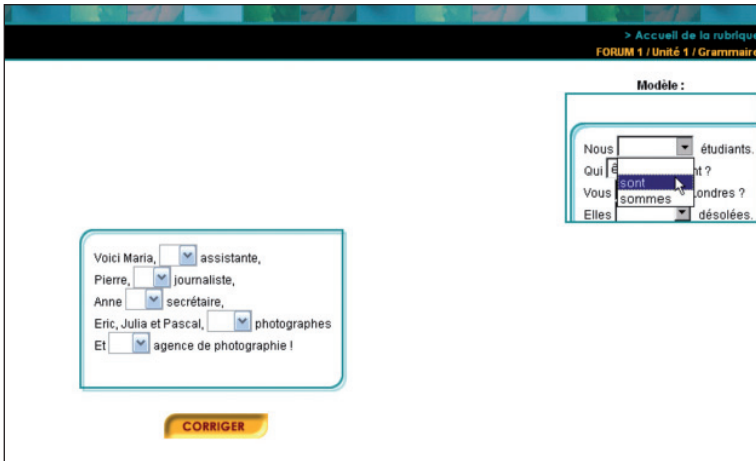


Fig. 2. Exemple d'une aide démonstrative au niveau de la consigne d'un exercice (Source : *Forum*).

Au niveau de la prononciation

On peut également trouver l'animation en 3D comme aide à la prononciation qui permet de visualiser l'articulation phonétique. Il s'agit d'une utilisation très spécifique mais néanmoins intéressante des images de synthèse. Elle se présente sous la forme d'une articulation phonétique en trois dimensions. Après avoir sélectionné un phonème, l'apprenant peut observer l'articulation du son vue de l'extérieur (visage de face et profil, mouvement des lèvres) qui donne la possibilité d'une lecture labiale et vue de l'intérieur (coupe sagittale animée – mouvements des différents organes de l'appareil phonatoire). Ce type de démonstration nous semble pouvoir constituer une aide à la prononciation par compréhension d'un processus puis par imitation, mais nous n'avons trouvé aucune étude venant corroborer cette hypothèse.

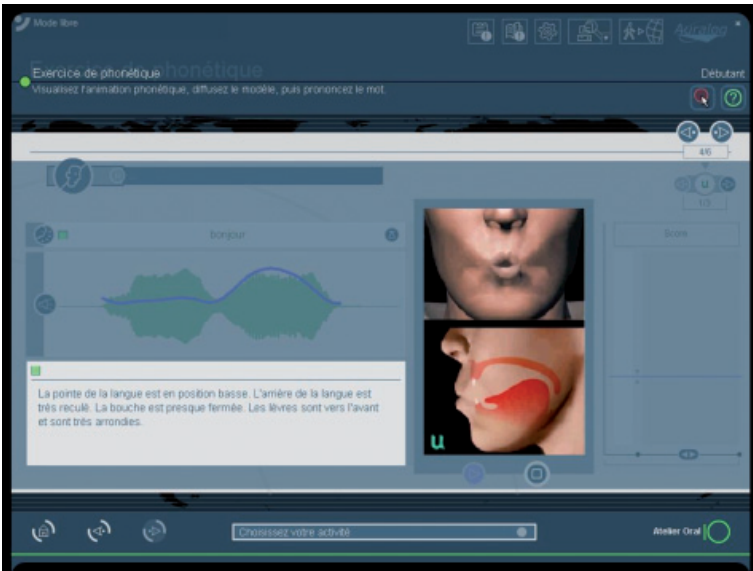


Fig. 3. Exemple d'une aide à la prononciation (image de synthèse – Source : *Tell Me More* français, Auralog).

3.1.3. Les aides à la compréhension d'un contenu (document ou QCM)

Le contenu peut se présenter soit sous la forme d'un texte soit sous celle d'une vidéo et il concerne soit un document de travail soit un QCM. Nous présentons donc les aides selon ces deux entrées possibles.

À partir d'un document de travail

LTV français offre à l'apprenant un choix d'aides à la compréhension très intéressant. Parmi les aides orales, l'apprenant a la possibilité de demander la répétition d'une phrase du dialogue mais aussi la reformulation de la phrase du dialogue (les mots changent, le sens est préservé).

Les aides écrites auxquelles peut avoir recours l'apprenant sont les mots clés, qui synthétisent l'idée directrice d'une phrase ou d'une séquence ; la transcription simultanée du dialogue de la vidéo ; ainsi qu'un lexique présentant une traduction (dans la langue de l'apprenant) des mots et expressions utilisés dans le cédérom et classés par ordre alphabétique.

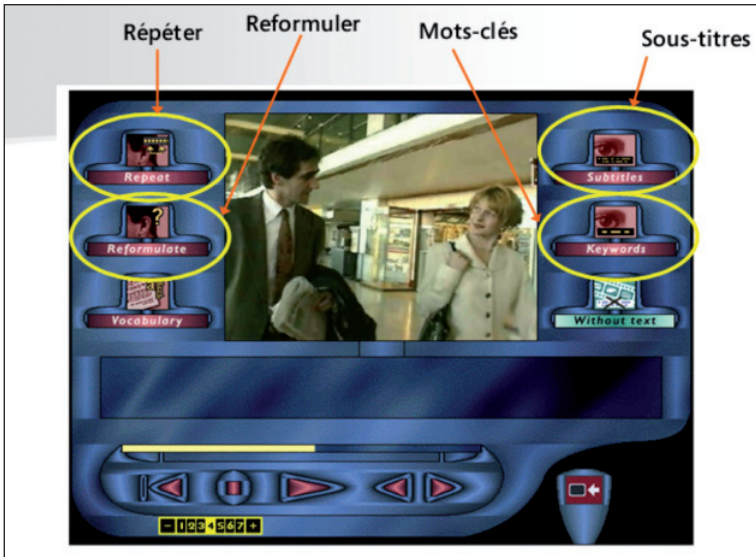


Fig. 4. Aide par différentes formes de texte (Source : LTV français, Jériko).

L'apprenant peut également avoir recours à l'hypertextualité : vers du texte, vers de l'image, vers du texte associé à de l'image.



Fig. 5. Aide par l'hypertextualité (source : Pas de problème !, Ifrale).

Enfin, le recours à l'image fixe peut constituer une aide au niveau débutant le plus souvent.




<p>» <u>Vocabulaire</u></p> <p>» <u>Compréhension</u></p> <p>» <u>Adjectifs</u></p> <p>» <u>Présent</u></p> <p>» <u>Adjectifs possessifs</u></p> <p>» <u>Adjectifs démonstratifs</u></p> <p>» <u>La négation simple</u></p> <p>» <u>Prépositions + pays</u></p> <p>» <u>Prépositions + lieux</u></p>	<p style="text-align: center;">Écoutez et accédez aux cours</p> <p style="text-align: center;">Passez la souris sur les mots pour avoir le vocabulaire en image</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">Écoutez le texte</div> <p>Cette histoire commence en France. Dans la nuit du jeudi 15 décembre 1999, la police découvre une femme morte sur la plage de Trouville.</p> <p>La victime, Madame Bernadette Dejeu est petite, elle a <u>les cheveux bruns et mi-longs</u> et <u>ses yeux sont verts</u>. Ses vêtements sont mouillés. Elle porte <u>une alliance, un grand manteau marron, un tailleur noir, un chemisier blanc et des collants</u>. Elle n'a pas de chapeau.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"><p>Dans son <u>sac à main</u>, il y a <u>deux trousseaux de clés, une montre en or, 100 francs en espèces, 1500 lires italiennes, un briquet, un portefeuille</u> et la photo d'un homme. Il n'y a pas de papiers d'identité.</p></div>
--	--

Fig. 6. Aide par l'image fixe (source : Polar FLE).

À partir d'un QCM

- **Indice textuel**

Le site *Chez nous* propose un indice textuel associé à chaque question du QCM. Si l'apprenant le souhaite, il clique sur *hint* (indice), une petite fenêtre s'intègre alors à l'écran et donne un indice (en anglais donc dans la langue de travail de l'apprenant et non dans la langue cible) sous la forme d'une phrase dont le but est d'aider l'apprenant à faire une sélection parmi les différentes propositions de réponses, ou en d'autres termes à repérer l'élément distracteur.

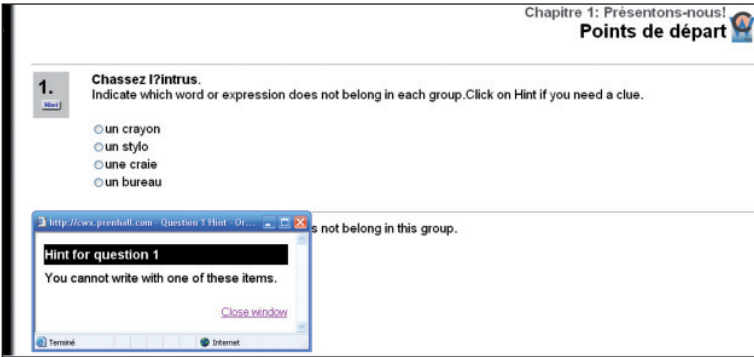


Fig. 7. Le *hint* ou indice textuel (source : *Chez nous*).

• Indice par l'image animée

Dans *LTV* on trouve une aide par l'image animée qui se situe dans l'activité QCM dont le but est de vérifier la compréhension d'un document vidéo. Pour répondre à une question précise, l'apprenant a la possibilité de revoir la séquence de la vidéo sur laquelle porte la question. L'extrait vidéo constitue ici un indice imagé.

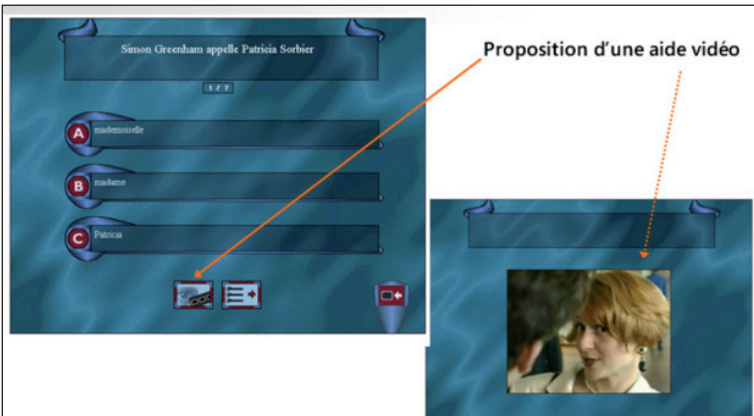


Fig. 8. L'extrait vidéo comme indice (source : *LTV français, Jériko*).

3.2. Synthèse de l'analyse

Ce travail d'analyse des aides dans les EM permet d'établir un double constat. Tout d'abord, on remarque que l'aide y est souvent limitée à des aspects techniques (aide navigationnelle, par exemple), alors que, concernant un outil qui a pour vocation l'apprentissage, on pourrait légitimement s'attendre à une aide pédagogique ou stratégique, ce qui est plus rarement le cas. La deuxième constatation, c'est que l'aide qu'on y trouve se présente presque toujours sous forme de texte (plus ou moins long et plus ou moins compliqué) et intègre très rarement l'image, qu'elle soit fixe ou animée. Comme si les concepteurs d'environnements multimédias ne s'étaient pas intéressés aux potentialités qu'offrent ces supports en matière de multimodalité.

Si l'on reprend la typologie exposée ci-dessus, on se rend compte que la multimodalité liée aux aides est encore assez rare. On peut avancer comme explication que le problème est sous-estimé, voire qu'il y a une sorte de désintérêt par rapport à ce problème. L'essentiel du travail se concentre davantage sur les sessions d'activités en espérant que l'aide nécessaire sera apportée par un tuteur ou un enseignant.

Nous pensons que l'aide qui est à l'heure actuelle le « parent pauvre » des EM mérite d'être développée. Nous avons donc tenté de synthétiser ce qui nous semblait positif en matière d'aide dans les différents EM analysés pour l'intégrer au projet Amalia.

4. Aides proposées pour le projet Amalia

4.1. Présentation de l'environnement Amalia

L'environnement Amalia est constitué de six phases (*Se préparer, Découvrir, Comprendre, Apprendre et mémoriser, Évaluer, Aller plus loin*) qui permettent d'aborder et d'approfondir un thème de façon progressive au moyen d'activités variées (Pothier & Foucher, 2006). Car Amalia présente plusieurs thèmes (actuellement « Les membres de la famille » et « Les métiers ») qui sont des entrées donnant accès à différents types de documents et à diverses activités.

4.2. Un document vidéo pour le thème des métiers : « Chez la fleuriste »

Dans le cadre du projet Amalia, nous travaillons sur les activités de compréhension. Les aides qui sont proposées ici concernent le document vidéo. L'idée est que, pour aider l'apprenant à comprendre le contenu de la vidéo, il a besoin de plusieurs lectures/visionnages qui offrent une présentation différente pour satisfaire les particularités personnelles au niveau notamment des stratégies d'apprentissage.

Nous avons donc élaboré un document vidéo dont le but est de présenter le métier de fleuriste. Sa durée est de 1 min 30. Le sujet a été choisi pour coïncider avec le contenu d'un autre document (audio) du thème « Les membres de la famille » afin de créer un lien hypermédia entre les documents et les thèmes. Dans le document audio, l'un des membres de la famille est fleuriste. Le document vidéo permet donc d'illustrer le document audio et d'approfondir ses connaissances sur ce détail.

Aspects authentiques du document

La situation : il s'agit d'une vraie fleuriste parlant de son métier dans son magasin, en situation réelle (nombreuses interruptions : clients, employés, parasites sonores – mise en route de la chambre froide...) dans les registre et rythme de langue qu'elle utilise habituellement.

Aspects didactisés du document

Les questions ont été préparées dans le but de réaliser une vidéo accompagnée d'activités de compréhension précises. Le montage a contribué à mettre en relief les éléments utiles à la compréhension du thème et à la réalisation des activités. Il présente ainsi un condensé (1 min 30) d'un document beaucoup plus long et complexe⁴. La vidéo a été déclinée en plusieurs versions de façon à apporter des aides à la compréhension.

4. Le tournage a été effectué au moyen d'une caméra vidéo amateur et le montage a été réalisé grâce au logiciel *Adobe Premiere* sur PC. Le son a été réenregistré au moyen d'un Nagra (matériel professionnel radiophonique) qui permet d'obtenir une bonne qualité de son et évite ainsi le bruit parasite du moteur de la caméra. Nous avons bénéficié de l'aimable collaboration d'Elisabeth Campagne, fleuriste à Bourges.

4.3. Aides multimodales proposées

Avant toute compréhension, la perception est importante. Aussi nous avons pensé décliner la version principale (de base) en diverses versions qui utilisent la multimodalité dans certains cas. Ces différentes versions peuvent être considérées comme des aides à la compréhension.

Version 1 : Version brute avec le son (durée : 1 min 30)

Il s'agit de la version principale, de base. Dense en contenu et en informations, cette version se veut suffisamment longue pour présenter le sujet et suffisamment courte pour pouvoir être consultée plusieurs fois et de diverses manières (grâce aux différentes versions proposées) par l'apprenant.

Version 2 : Version brute sans le son (durée : 40 secondes)

Cette version raccourcie, qui offre un condensé d'images faisant partie de la version de base, est présentée à l'apprenant sans le son. Elle vise à permettre à l'apprenant de mobiliser ses connaissances à la simple vision d'images évocatrices. De plus, elle permet de faire un premier repérage.

Version 3 : Version avec images clés (ou des images de « synthèse »)

Cette version n'est valable que dans le cas où le discours est suffisamment descriptif pour que les descriptions verbales soient synthétisées en images. Les images peuvent être fixes (pour montrer un lieu, par exemple) ou dynamiques (pour montrer une action). Ces images apparaissent en bas à droite de l'écran de la version principale. Le temps d'apparition de l'image est de quelques secondes. Cette version respecte les principes de contiguïté spatiale et temporelle. Ces deux principes ont été établis et décrits par Richard Mayer (2001).

Version 4 : Version avec images clés et mots clés

Cette version est une variante de la précédente puisque, en plus des images clés, elle intègre du texte réduit à des substantifs ou des verbes. Le principe de la contiguïté est toujours respecté mais une expérimentation serait intéressante pour évaluer la surcharge cognitive engendrée par ce type d'agencement de diverses sources d'information.

Version 5 : Version avec sous-titrage

Aide « classique » utilisée au cinéma et à la télévision principalement pour la traduction de dialogues. Ici, nous ne proposons pas de traduction (contrairement à *LTV*), il s'agit d'une transcription du discours oral. Ce procédé est censé aider à la discrimination des sons.

Le sous-titrage présente un certain nombre de difficultés et donc de choix à faire. Les difficultés sont principalement liées au mode de l'interview d'une personne qui, de plus, n'est pas comédienne. Les hésitations (*euuh*), les marques de la fonction phatique (*hein*), les répétitions syllabiques, les liaisons qui jalonnent le discours doivent-elles apparaître dans le sous-titrage et si oui, de quelle manière ? Pour l'heure, nous avons opté pour la transcription de ces différents aspects (sauf les liaisons et les répétitions syllabiques) puisqu'ils existent et qu'ils font partie des sons à discriminer pour reconstituer le sens de la chaîne parlée. Ce choix sera peut-être à revoir au vu des tests.

Version 6 : Version avec mots clés

Il s'agit ici d'aider la compréhension non pas en transcrivant mot à mot ce que dit le personnage de la vidéo mais en lui indiquant par écrit les idées principales formulées par des mots simples ou des locutions dans lesquelles s'inscrit le discours du locuteur. Plutôt que « mots clés » qui laisse entendre que l'on reprend les mots importants du discours, peut-être devrions-nous parler de « thèmes clés » ou d'« idées clés »...



Fig. 9. Aide par mots-clés (source : Projet *Amalia*).

Version 7 : Version avec reformulation (orale)

Là aussi il s'agit d'une transcription dont l'intérêt est de proposer non plus de simples mots ou des locutions mais des phrases qui se veulent simplifiées ou utilisant des termes différents de ceux du discours oral. Pour cette aide, la vidéo a été remplacée par une image fixe (diaporama).

Version 8 : Version avec reformulation (écrite)

Cette version reprend la version de base avec en sous-titrage une reformulation. À l'heure actuelle, nous ne sommes pas satisfaite du résultat... En effet, un discours oral doublé par un discours écrit est loin d'être pertinent et certainement très lourd au niveau du traitement cognitif.

Version 9 : Version avec diction lente

Ici aussi la vidéo a été remplacée par une image fixe (diaporama) pour servir de support à une diction lente qui reprend mot pour mot le discours de Mme Campagne (fleuriste). L'intérêt de cette version est qu'elle ne tombe pas dans le piège du ralentissement technique de la parole enregistrée comme nous l'avions rencontré il y a quelques années dans un cédérom. L'idéal aurait été de faire reparler au ralenti Mme Campagne.

À l'heure actuelle, ces différentes versions n'ont pas été implémentées dans le module Amalia. Aussi diverses questions se posent à nous : faut-il laisser à l'apprenant le choix/la liberté de voir les différentes versions à sa guise et dans l'ordre qu'il souhaite ? Doit-on lui suggérer une gradation dans l'utilisation des différentes versions ? Doit-on lui imposer un parcours dans les aides ? Doit-on associer chaque version à une activité pour que toutes les versions soient utilisées sans lasser l'apprenant ?

La prochaine étape de notre travail consistera à tester les aides à la compréhension (soit les différentes versions vidéos) auprès d'apprenants de FLE afin de déterminer lesquelles doivent être retenues et lesquelles se révèlent superficielles.

Conclusion

On peut dire à l'issue de ce travail d'analyse, que quel que soit le type d'EM, les aides à l'apprentissage (ou aides stratégiques) ne sont pas encore vraiment développées. Nous en avons répertorié deux catégories principales : les aides démonstratives et les aides à la compréhension. Dans chacune d'elles, l'image a été utilisée parfois de façon innovante. De notre point de vue, l'axe de recherche sur les aides dans les EM destinés à l'apprentissage des langues mérite d'être exploité. Nous tentons d'ailleurs d'y contribuer en travaillant sur le projet Amalia pour lequel nous avons mis au point un ensemble d'aides à la compréhension d'un document vidéo qui intègre l'image. Il nous semble en effet important d'exploiter la multimodalité et de l'utiliser au niveau des aides. Mais cela ne va pas sans quelques précautions, pour éviter à l'apprenant un coût cognitif trop élevé, comme : l'adaptation d'un type de modalité à une tâche donnée, le respect du principe de contiguïté spatiale et temporelle (Mayer), le guidage de l'apprenant par une gradation dans les aides qui lui sont proposées à travers des activités. En nous inspirant de ce qui existait déjà en matière d'aide dans les EM, nous avons fait des propositions d'aides multimodales qu'il nous faut maintenant mettre à l'épreuve des tests afin de pouvoir déterminer au mieux ce que devrait être une aide à l'apprentissage médiatisée.

Références bibliographiques

- BELLIK, Y. & TEIL, D. (1992). « Définitions terminologiques pour la communication multimodale ». Conférence. http://www.limsi.fr/individu/bellik/publications/i hm1992_1.rtf.
- GANIER, F. & HEURLEY, L. (2003). « La compréhension des consignes écrites ». In GAONAC'H, D. & FAYOL, M. (dir.), *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Éducation : 114-136.
- GAONAC'H, D. & FAYOL, M. (dir.) (2003). *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*, Paris, Hachette éducation.
- HAMON, L. (2003) « Analyse de Tell Me More – Français, version 6.0 ». *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 6, n° 2, décembre : 141-155 ; <http://alsic.u-strasbg.fr/Menu/framerec.htm>.
- LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*, Paris, CLE international.

- LEGROS, D. & CRINON, J. (dir.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin.
- MAÎTRE DE PEMBROKE, E. & LEGROS, D. (2002a). « Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : quelles perspectives ? ». In BARBOT, M.-J. & PUGIBET, V. (dir.), « *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* ». *Le français dans le monde*, n° spécial, *Recherches et applications*, janvier, Paris, CLE international : 76-83.
- MAÎTRE DE PEMBROKE, E. & LEGROS, D. (2002b). « Mutlimédias, multimodalité et construction des connaissances ». In CRINON, J. & GAUTELLIER, C. (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, Retz : 193-202.
- MAYER, R.E. & ANDERSON, R. B. (1991). « Animations need narrations: an experimental test of dual-coding hypothesis ». *Journal of Educational Psychology*, 83 : 484-490.
- MAYER, R.E. & ANDERSON, R.B. (1992). « The instructive animation: helping students build connections between words and pictures in multimedia learning ». *Journal of Educational Psychology*, 84 : 444-452.
- MAYER, R.E. (2001). *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE.
- POTHIER, M. & FOUCHER, A.-L. (2006). « L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation ». *Synergies Pologne*, n° 2, t. 1 : 31-38.
- TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- TRICOT, A. & LAFONTAINE, J. (2002). « Évaluer l'utilisation d'un outil multimédia et l'apprentissage ». In BARBOT, M.-J. & PUGIBET, V. (dir.), « *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* », *Le français dans le monde*, n° spécial, *Recherches et applications*, janvier : 45-56.

Logiciels

- Auralog (2002). *Tell Me More - français*, niveau débutant 1, version 6.0. Hachette multimédia.
- FILLIOLET, J., GODIN-MACCARRON, D., MARTIN, A. *et al.* (2001). *Pas de problème ! Méthode d'auto-formation au français des affaires*, niveau intermédiaire, 1^{re} partie, 2 cédéroms, Ifrale.
- MUHLSTEIN-JOLIETTE, C. & GUYOT-CLÉMENT, C. (1996). *LTV français*, Jériko.

Sites Internet

Les liens étaient valides en septembre 2006.

VALDMAN, A., PONS, C. *et al.* (1995-2002). *Chez nous : branché sur le monde francophone*, Prentice Hall Inc. <http://cwx.prenhall.com/cheznous>.

FOURNIER, A. & PERROT, T. (s.d.). *Polar FLE*. <http://www.polarfle.com>.

BAYLON, C., MURILLO, J. *et al.* (s.d.). *Forum, méthode de français*, Hachette FLE. <http://www.club-forum.com>.

Adaptation des aides aux problèmes de l'apprentissage du vocabulaire en FLE dans un environnement multimédia

Christine RODRIGUES¹
LRL, Université Clermont 2, France

Résumé. *Notre étude s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un environnement multimédia pour l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), destiné à un public d'apprenants adultes et grands adolescents.*

Nous partons d'un constat : dans le domaine de l'apprentissage du FLE en environnement multimédia, les logiciels existants proposent des tâches se limitant à la compréhension du vocabulaire, ne visant donc pas réellement un apprentissage, c'est-à-dire une compréhension, une mémorisation et un réemploi des connaissances lexicales. De plus, ils n'apportent pas d'aides spécifiques à cet apprentissage et à ses difficultés.

Notre objectif est donc de proposer à l'apprenant des tâches permettant un apprentissage du vocabulaire, et mettant à sa disposition des aides adaptées. Étant donné le contexte de notre étude, nous nous intéressons précisément aux aides dans un environnement informatique d'apprentissage : l'aide est donc appréhendée du point de vue de l'apprenant – utilisateur du système multimédia.

Notre démarche consiste tout d'abord à identifier les difficultés de l'apprentissage du vocabulaire : celles-ci concernent non seulement le processus même de l'apprentissage, mais également les connaissances lexicales en FLE. Nous définissons ensuite les aides qui peuvent correspondre aux difficultés d'apprentissage de chacune de ces connaissances lexicales.

Dans cet article, nous abordons de manière plus précise la compréhension de la signification. Nous proposons ainsi des exemples de tâches lexicales de niveau B2 (avancé) dont l'objectif est la mise en place de stratégies de compréhension du vocabulaire à l'aide du contexte. Nous décrivons ensuite les aides lexicales proposées (et non imposées) à l'apprenant au cours de la réalisation des tâches.

Nous tentons, par cette approche, de définir et d'élaborer des aides variées et adaptées à la situation d'apprentissage, aux difficultés de l'apprentissage du vocabulaire, et aux besoins de l'apprenant.

1. rodrigues@lrl.univ-bpclermont.fr

1. Introduction

Au cours des différentes méthodologies du FLE, depuis la grammaire-traduction jusqu'à l'approche communicative, l'apprentissage du vocabulaire a été traité inégalement. Il n'y a pas eu de méthode d'enseignement-apprentissage précise et adaptée aux difficultés du vocabulaire. En effet, le vocabulaire reste souvent à la charge de l'apprenant, et ne répond pas aux besoins de ce dernier, notamment parce que l'usage n'est souvent pas présenté (Grossmann & Calaque, 2000). On peut supposer que cela est dû à la complexité de cet apprentissage, de par la nature de son objet, mais aussi en raison du processus d'apprentissage même. Dans le multimédia, le constat est semblable : les tâches proposées dans les logiciels existants se limitent généralement à la compréhension du vocabulaire, et elles n'apportent pas d'aides spécifiques.

Partant de ces constatations, nos recherches visent la conception de tâches en contexte multimédia, permettant un apprentissage du vocabulaire, c'est-à-dire favorisant la compréhension, la mémorisation et le réemploi des connaissances lexicales. Elles s'intéressent également aux aides adaptées à ces tâches, suivant le principe de l'échafaudage (Vygotski, 1962 ; Wood, Bruner & Ross, 1976), afin de mettre en place un environnement favorisant le développement des compétences lexicales de l'apprenant, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs et savoir-faire lexicaux.

Dans cet article, nous décrivons notre méthodologie de travail pour répondre aux difficultés que représente l'aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement multimédia. Nous commencerons par décrire le contexte de notre étude, c'est-à-dire Amalia (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant), afin de montrer l'importance du vocabulaire dans cet environnement multimédia. C'est en effet dans ce cadre que se situe notre problématique concernant les difficultés que représente l'apprentissage du vocabulaire pour un apprenant de FLE. Nous aborderons ensuite un aspect plus précis de cette problématique, c'est-à-dire les aides à la compréhension de la signification.

2. Le vocabulaire dans l'environnement Amalia

L'environnement Amalia est un outil multimédia qui s'adresse à un public d'apprenants adultes et grands adolescents. L'objectif général

d'Amalia est d'aider l'apprenant dans sa tâche d'apprentissage du FLE (Pothier, 1998a).

Amalia est actuellement conçu et développé par l'équipe pluridisciplinaire Dilema (Didactique des langues étrangères et environnements multimédias pour l'apprentissage), au Laboratoire de Recherche sur le Langage de l'Université Blaise-Pascal, Clermont 2. L'équipe Dilema s'oriente vers la conception de prototypes élaborés à partir de réflexions théoriques, puis l'expérimentation de ces prototypes dans des centres de langues pour collecter et analyser des données. Ces résultats sont ensuite pris en compte dans la réflexion théorique afin d'améliorer les propositions réalisées.

L'environnement Amalia comporte des documents authentiques, à partir desquels diverses tâches sont proposées. Ces documents varient suivant les supports, les thèmes, et les niveaux : l'apprenant peut en effet sélectionner des documents de type écrit, audio ou vidéo, visionner un article ou une interview portant sur des thèmes variés, et choisir le niveau d'apprentissage qui lui correspond, de A1 (débutant) à B2 (avancé). Amalia contient également des ressources, accessibles à tout moment : Communication, Culture, Grammaire, Problèmes de l'oral et Vocabulaire (Pothier, 1998b).

Dans l'environnement Amalia, les tâches se décomposent en six phases de travail : *Se préparer, Découvrir, Comprendre, Apprendre et mémoriser, S'évaluer et Aller plus loin*. Ces phases ne sont pas numérotées, afin de ne pas imposer un parcours à l'apprenant.

Enfin, Amalia propose des aides techniques, concernant la manipulation du logiciel, et des aides didactiques, qui soutiennent l'apprenant dans son apprentissage du FLE.

Plusieurs caractéristiques de l'environnement Amalia sont liées au vocabulaire : il comporte en effet des tâches et des aides stratégiques visant la compréhension de la langue, et donc du vocabulaire. Par ailleurs, il propose des tâches et aides spécifiquement axées sur le vocabulaire. Enfin, il contient une ressource *Vocabulaire* composée non seulement d'informations lexicales mais aussi de tâches lexicales.

L'objectif des éléments évoqués est d'aider l'apprenant à apprendre, et, plus particulièrement, lui permettre de développer sa compétence lexicale. La problématique qui se pose alors est de comprendre par quels

moyens il est possible de l'aider dans un tel processus, et comment les moyens proposés peuvent représenter une aide adaptée dans un environnement multimédia. Il s'agit alors pour nous d'identifier les difficultés présentées par l'apprentissage du vocabulaire.

3. Les difficultés de l'apprentissage du vocabulaire

Pour répondre au mieux aux difficultés de l'apprentissage lexical, il est nécessaire de s'interroger sur le processus même d'apprentissage, mais aussi sur les caractéristiques du vocabulaire.

L'apprentissage lexical n'est pas une simple mise en contact avec la langue : il s'agit d'un ensemble d'étapes, c'est-à-dire la rencontre dans un contexte, la compréhension, la mémorisation et le réemploi des connaissances lexicales. La construction de la compétence lexicale consiste en effet en une sélection d'informations associées ensuite aux connaissances antérieures, et intégrées en mémoire à long terme (Fayol, 1990 ; Tardif, 1997). Chaque étape du processus d'apprentissage lexical peut être soutenu par une aide adaptée. Le découpage des tâches du module Amalia tient compte de ce processus :

- *Se préparer* et *Découvrir* : rencontre dans un contexte ;
- *Comprendre* : compréhension ;
- *Apprendre et mémoriser* : mémorisation ;
- *S'évaluer* et *Aller plus loin* : rappel et utilisation.

La nature même de l'objet de l'apprentissage lexical peut lui aussi constituer une difficulté pour l'apprenant. Le vocabulaire présente en effet des caractéristiques multiples, soulignées dans de nombreuses études (notamment par Martinet, 1973 ; Galisson, 1989 ; Picoche, 1992 ; Laufer, 1994 ; ou plus récemment Calaque, 2002). Ainsi, le vocabulaire n'est pas seulement lié à une signification : une unité lexicale en tant que telle peut aussi se caractériser par sa forme orale et écrite, son registre de langue, sa culture et sa spécialisation. Les unités lexicales considérées dans un ensemble peuvent également représenter des difficultés pour l'apprenant, en raison notamment des liens de dérivation, thématiques ou de sens, de la syntaxe, des collocations ou du contexte. Dans cet article, nous avons choisi de proposer une réflexion et des exemples d'aides dans l'environnement Amalia, concernant la compréhension de la signification, en nous basant notamment sur le contexte. Le contexte

peut se définir comme la situation dans laquelle s'insèrent des faits, et qui influence l'interprétation. Il est essentiel dans la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire. La signification d'un énoncé est en effet liée au contexte. Par ailleurs, le contexte peut rendre les mots plus faciles à comprendre par les apprenants. De plus, la spécialisation est également influencée par le contexte (Calaque, 2002).

4. Les aides à la compréhension de la signification dans Amalia

Deux catégories d'aides à la compréhension de la signification peuvent être définies dans l'environnement Amalia : il s'agit des tâches lexicales et des aides lexicales au cours de la réalisation des tâches. Ces aides sont basées sur l'étagage : en effet, elles constituent un soutien, un accompagnement présent au moment où l'apprenant en a besoin.

Notre démarche consiste à élaborer des tâches à partir d'un document de départ, puis à faire des suppositions sur les difficultés présentées par ces tâches afin de proposer des aides adaptées. Pour cet article, nous avons choisi un document écrit de niveau B2, appartenant au thème de la famille, qui concerne le témoignage argumenté de deux personnes donnant leur avis sur la garde alternée. Nous présentons des tâches lexicales, qui visent la compréhension du vocabulaire à l'aide du contexte, ainsi que des exemples d'aides répondant aux difficultés que pourrait rencontrer l'apprenant dans ces tâches. Nous avons développé ces tâches et aides lexicales sous forme d'interfaces avec le logiciel auteur *Revolution*® (2006).

Notre travail s'appuie également sur une étude que nous avons menée sur l'utilisation d'outils d'aides à l'apprentissage du vocabulaire (Rodrigues, 2005). Il s'agit d'une expérimentation au cours de laquelle des apprenants en France et au Canada étaient filmés et enregistrés lors de leur utilisation du logiciel *Camille : l'Acte de Vente* (Chanier *et al.*, 1996). Ce logiciel a en effet la particularité de proposer des hypermots, un dictionnaire et des réseaux lexicaux. Les hypermots donnent accès à une définition dans le dictionnaire ou à un réseau lexical. Le dictionnaire contient des définitions liées au thème de la vente. Les réseaux lexicaux représentent pour la majorité des synonymes et antonymes. Les données que nous avons utilisées concernent plus précisément la réalisa-

tion par 23 sujets d'une activité basée sur l'argumentation. Nous avons analysé le nombre d'utilisations des outils d'aide à la compréhension et leur efficacité dans la réalisation des tâches, c'est-à-dire le nombre d'obtentions de *feedbacks* positifs après consultation d'un hypermot, du dictionnaire ou d'un réseau. Notre objectif était de savoir si les outils proposés sont utilisés par les apprenants pour la compréhension de la signification, mais aussi de vérifier si ces outils constituent réellement une aide. Les résultats, présentés dans le tableau 1, font apparaître que les outils d'aide présentent une certaine efficacité dans la compréhension lexicale, voire la réalisation de la tâche. Les hypermots ont été utilisés deux fois en moyenne par sujet, et sur 11 cas observables (c'est-à-dire les cas où un lien entre l'utilisation d'un outil et le *feedback* peut être établi), les apprenants ont obtenu 91 % de réponses correctes. Le dictionnaire multimédia a quant à lui été consulté une fois par sujet en moyenne et a permis 100 % de réponses correctes dans les cas observables. Les réseaux ont été peu employés, ce qui peut s'expliquer par le fait que leur accès n'est pas mis en évidence dans le logiciel. On peut aussi supposer que leur utilisation a été insuffisamment expliquée aux sujets de l'expérimentation. On peut toutefois constater leur efficacité dans la réalisation de la tâche (75 %).

Outils	Utilisations (23 sujets)			Efficacité dans la réalisation des tâches	
	Nombre d'utilisations	Type d'utilisation		Réponses correctes	Nombre de cas observables
Hypermots	5	82 %	signification	91 %	11
	55	9 %	fonction		
	55	5,5 %	erreur		
	55	3,5 %	hasard		
Dictionnaire	22	91 %	signification (avec ou sans autre outil)	100 %	7
	22	4,5 %	signification non suffisante	100 %	7
	22	4,5 %	problème technique	100 %	7
Réseaux	3	100 %	signification	75 %	4

Tab. 1. Observation de l'utilisation des hypermots, du dictionnaire et des réseaux du logiciel *Camille*, et de leur impact sur la réalisation des tâches.

Nous avons également tenu compte des commentaires et suggestions apportées par les sujets de l'expérimentation. Ces derniers ont exprimé dans des questionnaires d'opinion leur intérêt envers les trois outils d'aide à la compréhension. Ils ont toutefois souligné que les hypermots devraient être plus nombreux, et accessibles régulièrement au cours des tâches, que le dictionnaire devrait comporter une base de données plus riche, et que les réseaux seraient plus compréhensibles avec une présentation claire et régulière.

Nous avons ainsi élaboré des aides à l'apprentissage du vocabulaire dans Amalia en fonction des réflexions théoriques et des résultats de l'étude que nous venons de montrer. Nous allons voir tout d'abord deux exemples de tâches lexicales, puis les outils d'aides lexicales à la réalisation des tâches.

4.1. Les tâches lexicales

Les tâches lexicales d'Amalia visent un travail spécifiquement orienté vers l'apprentissage du vocabulaire, en aidant à ce processus, et en permettant à l'apprenant d'aller plus loin dans le développement de sa compétence lexicale. Elles peuvent être présentes dans toute les phases d'Amalia ainsi que dans la ressource *Vocabulaire*.

La première tâche que nous proposons consiste à faire relier des unités lexicales à la définition qui leur correspond (Fig. 1). Pour cela, l'apprenant doit sélectionner des étiquettes et les faire glisser jusqu'à la définition correspondante. Les étiquettes contenant les unités lexicales sont présentées à l'intérieur du texte de départ, afin que l'apprenant les identifie dans leur contexte.

Dans la deuxième tâche (Fig. 2), l'apprenant doit indiquer si l'unité lexicale permet d'introduire dans une argumentation un avantage ou un inconvénient, puis sélectionner dans le texte ce qui lui permet de répondre. Il faut par exemple dire si « en profitant » présente un avantage ou un inconvénient dans ce contexte, et justifier sa réponse avec « il faut trouver ». Cette tâche correspond ainsi à l'un des objectifs de niveau B2, à savoir, être capable d'argumenter. De plus, l'apprenant doit repérer dans le contexte immédiat ce qui lui permet de faire des inférences sur la signification des unités lexicales proposées. L'aide à la compréhension de la signification est de cette façon intégrée à la tâche.

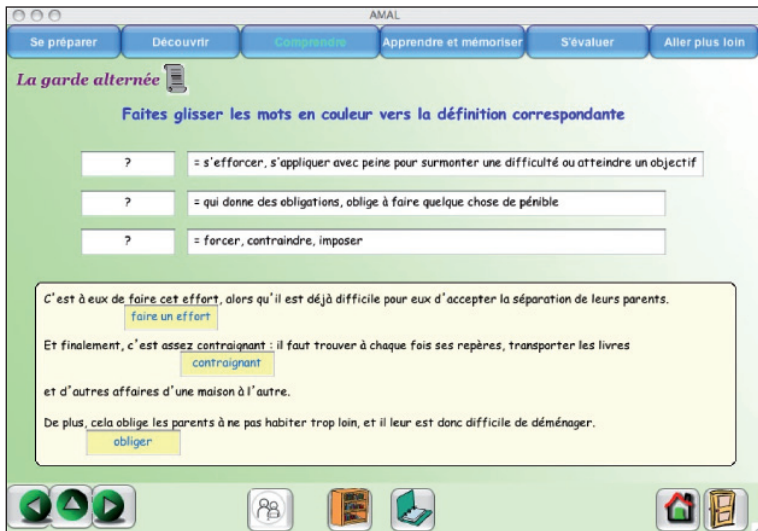


Fig. 1. Exemple de tâche lexicale de la phase *Comprendre* (faire correspondre des mots à leur définition).



Fig. 2. Exemple de tâche lexicale de la phase *Comprendre* (déterminer si un mot introduit un avantage ou un inconvénient).

Nous avons de plus fait des suppositions sur les difficultés que pourrait rencontrer l'apprenant dans ces tâches afin de proposer des exemples d'aides lexicales.

4.2. Les aides lexicales

Les aides lexicales sont accessibles au cours de la réalisation des tâches. L'apprenant peut ainsi avoir recours aux aides intégrées à la tâche, c'est-à-dire les hypermots et les données accessibles par le bouton Aide, et aux aides contenues dans la ressource *Vocabulaire*, c'est-à-dire deux dictionnaires et des réseaux lexicaux.

4.3. Les hypermots

Notre étude sur les outils d'aide avait fait apparaître la nécessité de présenter des hypermots de manière régulière tout au long des tâches, afin d'en favoriser l'utilisation par l'apprenant. Dans Amalia, les potentialités hypertextuelles des mots s'activent lorsque l'apprenant fait un clic droit.

Dans notre exemple (Fig. 3), nous supposons que l'apprenant ne comprend pas la signification de « contraignant ». En cliquant sur l'hypermot, il accède à sa définition et à un exemple d'utilisation contextuel.



Fig. 3. Exemple d'accès à une définition à partir d'un hypermot.

4.4. Les données accessibles par le bouton Aide

Le bouton Aide ouvre une fenêtre permettant d'accéder à diverses aides. Suivant le principe de l'étayage, ces aides ont pour objectif de proposer sans les imposer des informations contextuelles. L'accès sera suggéré par une mise en évidence du bouton Aide après un *feedback* négatif. L'apprenant peut ainsi réaliser les tâches avec ou sans soutien.

Dans l'exemple présenté ici (Fig. 4), on suppose que l'apprenant a besoin d'informations sur « obliger », « s'efforcer » et « contraindre », présents dans la tâche à réaliser. On propose également d'autres aides qui pourraient être demandées par l'apprenant, comme la réécoute de la consigne.

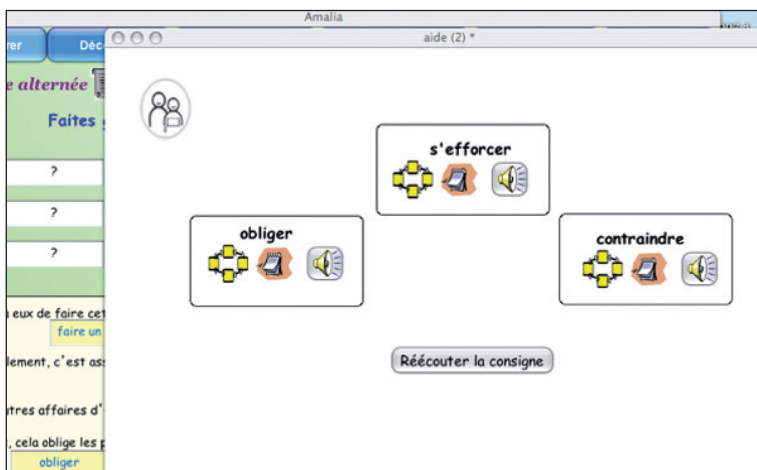


Fig. 4. Exemple d'utilisation du bouton Aide.

4.5. La ressource Vocabulaire

La ressource *Vocabulaire* a pour objectif l'apport d'une aide mettant à la disposition de l'apprenant des informations visant la compréhension et la mémorisation d'unités lexicales. Elle est accessible de plusieurs façons : par le bouton Ressources, en bas de l'écran, à partir d'un lien dans une autre ressource, dans les tâches, par les hypermots, ou par le bouton d'aide didactique. Cet accès n'est pas imposé mais peut toutefois être suggéré par une mise en évidence du bouton d'accès. La res-

source *Vocabulaire* contient notamment un dictionnaire monolingue multimédia, et des réseaux d'unités lexicales.

Le dictionnaire multimédia

La base de données du dictionnaire d'Amalia comporte la définition des unités lexicales présentes dans les documents authentiques, dans les consignes, et généralement tout le vocabulaire contenu dans Amalia. Les définitions sont contextuelles, c'est-à-dire en lien avec le document choisi. Le dictionnaire tient notamment compte du contexte, de la forme orale et écrite, ainsi que de la syntaxe : pour chaque unité lexicale est donné l'accès à un exemple d'utilisation, dans le contexte du document de départ, et à la prononciation. L'accès aux définitions se fait par thèmes ou par ordre alphabétique sur la page d'accueil du dictionnaire. L'unité lexicale consultée est mise en évidence sur une carte présentant le mot clé et ses dérivés.

Dans notre exemple, si l'apprenant utilise le dictionnaire d'Amalia pour « contraignant », une carte contenant les définitions de « contrainte », « contraindre » et « contraignant » apparaît (Fig. 5).



Fig. 5. Exemple de carte du dictionnaire d'Amalia.

Un lien vers un dictionnaire en ligne, accessible sur Internet, sera également inclus, pour permettre une consultation plus large de définitions si l'apprenant en a besoin. En effet, un dictionnaire électronique est une aide à la recherche de définitions, qu'il rend plus facile et rapide (Mangenot & Moulin, 2000).

Les réseaux

La ressource *Vocabulaire* comporte des réseaux dont l'objectif est de montrer des unités lexicales dans un ensemble, tout en soulignant les liens (concernant en particulier le sens ou le thème) qui peuvent exister entre elles.

Dans les tâches lexicales que nous avons proposées, l'apprenant peut par exemple accéder à un réseau de synonymes de « s'efforcer » (Fig. 6). Le réseau montre de plus le niveau de langue (soutenu, courant et familier).

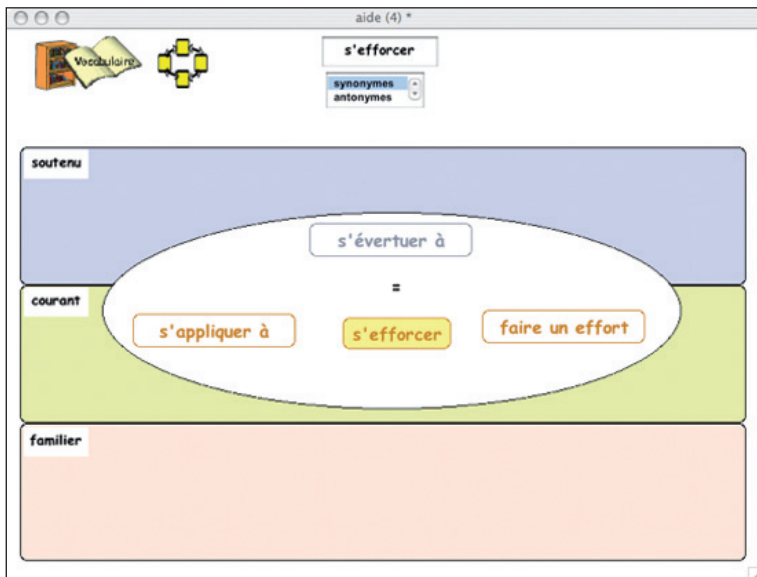


Fig. 6. Exemple de réseau de synonymes.

5. Conclusion

L'étude présentée montre la nécessité, mais aussi la possibilité, d'apporter des aides variées au processus d'apprentissage du vocabulaire dans l'environnement Amalia. Se pose toutefois la question de l'efficacité de ces tâches et aides lexicales : en effet, on peut s'interroger sur la correspondance des aides aux besoins réels des apprenants.

Ainsi, les propositions que nous venons de faire seront expérimentées avec des sujets apprenants de FLE au niveau B2. Nous allons de plus poursuivre l'élaboration de tâches et d'aides concernant les autres difficultés de l'apprentissage du vocabulaire que nous avons évoquées, c'est-à-dire la mémorisation et le réemploi des connaissances lexicales, et les différentes caractéristiques du vocabulaire.

Il nous faudra également répondre aux difficultés posées par la constitution de la ressource *Vocabulaire*, c'est-à-dire l'accès, le guidage et la présentation du contenu, pour que celui-ci soit compréhensible par les apprenants.

Références bibliographiques

- CALAQUE, E. (2002). *Les mots en jeux. L'enseignement du vocabulaire*, Grenoble, CRDP de l'académie.
- FAYOL, M. (1990). *Psychologie cognitive et apprentissage, les processus cognitifs en jeu dans l'activité d'apprentissage*, CDDP de la Haute-Marne, Association Forum de la pédagogie, Réseau international d'échanges culturels, coll. « Espace de Formation ».
- GALISSON, R. (1989). « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, "évolution" ou "révolution" pour demain ? ». *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette Edicef, n° 227, août-septembre : 40-50.
- GROSSMANN, F. & CALAQUE, E. (dir.) (2000). *Enseignement/apprentissage du lexique, LIDIL*, n° 21, Grenoble, Université Stendhal, juin.
- LAUFER, B. (1994). « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », *Aile*, n° 3 : 97-114.
- MANGENOT, F. & MOULIN, C (2000). « Apprentissages lexicaux et technologies de l'information et de la communication », *LIDIL*, n° 21, Grenoble, Université Stendhal : 121-139.
- MARTINET, A. (1973). *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

- PICOCHÉ, J. (1992). *Précis de lexicographie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, 2^e édition, Paris, Nathan.
- POTHIER, M. (1998a). « Places respectives du multimédia et de l'enseignant dans l'enseignement apprentissage des langues ». In *Études Françaises en Slovaquie*, vol. 3, Faculté de Pédagogie de l'Université Comenius, Slovaquie, 1998 : 40-51.
- POTHIER, M. (1998b). « Didactique et environnements hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ». *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier Érudition, n° 110 : 147-158.
- RODRIGUES, C. (2005). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère*, Thèse pour le doctorat de l'Université Blaise-Pascal, Clermont 2.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Québec, Éditions Logiques.
- VYGOTSKI, L.S. (1962). *Thought and language* [1934], édité et traduit par Eugenia Hanfmann & Gertrude Vakar, The MIT Press.
- WOOD, D., BRUNER J.S. & ROSS, G. (1976). « The Role of Tutoring in Problem Solving ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, vol. 17, n° 2 : 89-100.

Logiciels

- CHANIER, T., POTHIER, M. & LOTIN, P. (1996). *CAMILLE : L'acte de vente*, Université Blaise-Pascal, Clermont 2, Université d'Auvergne, Clermont I, Paris, CLE International.
- Revolution@ 2.7* (2006). Edimbourg, Runtime Revolution Ltd.

II

Les aides à l'apprentissage de l'oral

Utilisation et appropriation des aides fournies dans un produit multimédia d'anglais

Cécile POUSSARD,
Laurence VINCENT-DURROUX¹
Université Paul Valéry, Montpellier 3, France

Résumé. *Afin de prendre en compte les difficultés des apprenants francophones en anglais oral, notamment en compréhension, nous avons élaboré un produit multimédia : MACAO (Modules d'aide à la compréhension de l'anglais oral), destiné à un public de jeunes adultes ayant suivi une formation en anglais dans l'enseignement secondaire. Nous nous sommes interrogées sur le statut des aides et sur leur utilisation effective par une population d'apprenants du secteur Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), en situation de travail en autonomie à l'Espace Multimédia de l'université Montpellier 3.*

Afin de prendre en compte les difficultés des apprenants francophones en anglais oral, notamment en compréhension, nous avons élaboré un produit multimédia : *MACAO* (Modules d'aide à la compréhension de l'anglais oral), destiné à un public de jeunes adultes ayant suivi une formation en anglais dans l'enseignement secondaire.

Nous sommes parties du constat que ce public cible a une meilleure connaissance de l'écrit que de l'oral, et qu'il est perturbé par ce qui, en référence à l'anglais écrit, s'entend peu ou ce qui s'entend mal (Poussard & Vincent-Durroux, 2002). Nous avons conçu le produit comme une boîte à outils offrant diverses aides tant en termes de savoir-faire que de savoirs : apprendre à identifier les syllabes à l'oral, à reconnaître les formes

1. cecile.poussard@univ-montp3.fr ; laurence.durroux@univ-montp3.fr.

réduites des auxiliaires ou des prépositions, à utiliser les renseignements phonétiques du dictionnaire pour mieux prononcer et mieux reconnaître les mots (Vincent-Durroux & Poussard, 2006), à mettre en œuvre des stratégies d'inférence pour compenser et reconstruire ce qu'on n'a pas bien entendu. Un seul module de *MACAO* (*S'entraîner à la reconnaissance – reconnaître les syllabes en anglais oral ; reconnaître les auxiliaires, les prépositions et les déterminants*), *MACAOI*, est médiatisé actuellement et peut donc faire l'objet d'une observation.

Parmi les aides fournies dans ce module, figurent des « Mémentos » et des définitions qui sont eux-mêmes des aides à l'intérieur de l'aide que représente le produit lui-même, et qui sont l'objet de la recherche présentée ici.

Nous nous sommes en effet intéressées à l'utilisation et à l'appropriation du contenu de ces aides par une population d'apprenants du secteur Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), en situation de travail en autonomie à l'Espace Multimédia de l'université Montpellier 3 (Vincent-Durroux & Poussard, 2001).

1. Le statut des aides dans *MACAO*

1.1. Les mémentos

Les mémentos se présentent comme des textes d'une dizaine de lignes chacun. Les mémentos correspondent aux différentes parties de *MACAO I* et ils en reprennent les différents titres : « L'accentuation des syllabes : mémento » ; « L'accentuation des auxiliaires : mémento » ; « La prononciation des prépositions : mémento » ; « La prononciation des déterminants : mémento ».

Avec une terminologie simple, les mémentos combinent la présentation de données théoriques sur la langue anglaise, par l'énoncé de propriétés et de caractérisations (« certaines prépositions formées d'une seule syllabe présentent des variantes de prononciation en fonction de leur environnement immédiat » ; « lorsqu'une voyelle est réduite, la syllabe qui la contient s'entend peu ») et la présentation d'éléments portant sur les savoir-faire, en relation avec les données théoriques (« on n'entend parfois que la consonne, ce qui peut être une source de difficulté de compréhension » ; « cela peut créer une difficulté de reconnaissance

surtout si le mot ne comporte que cette syllabe »). Mis à part celui qui concerne les auxiliaires, les mémentos comportent des exemples que l'utilisateur peut lire et écouter.

1.2. Les définitions

Cinq définitions sont également fournies : ce sont celles de la syllabe orale, de la voyelle, de la consonne, de la voyelle réduite et de la « syllabe écrite ». Les renseignements donnés sont de nature théorique (« la voyelle se caractérise par la vibration des cordes vocales », « la syllabe orale est une unité de l'oral » ; « l'anglais comporte 20 voyelles »). Les définitions consacrées à la voyelle et à la consonne comportent des exemples à écouter.

1.3. L'accès aux aides

Nous avons prévu deux façons d'accéder aux aides, qui correspondent à deux façons de circuler dans le produit et à deux démarches d'apprentissage, une démarche déductive et une démarche inductive (Bailey, 1998) :

- l'accès aux mémentos et aux définitions peut se faire hors contexte, par le menu de *MACAO I*, qui comporte une rubrique intitulée « Mémentos », ne se distinguant pas en apparence des autres rubriques. L'apprenant peut découvrir la ou les règle(s) avant d'en observer le fonctionnement en parcourant les autres rubriques (démarche déductive) ;
- l'accès aux mémentos et aux définitions peut se faire en contexte, sous forme de synthèse à la fin de chaque exercice : la page de memento s'affiche alors automatiquement. Avant d'y arriver, l'apprenant sera passé par des phases d'exposition, de sensibilisation et d'entraînement (démarche inductive).

1.4. Les supports

Dans un premier temps, les aides se présentaient uniquement sous forme électronique ; pourtant nous avons conscience que, si les apprenants pouvaient imprimer les aides à la demande, cela pourrait avoir de l'intérêt.

Aussi, nous n'avons pas été surprises lorsque, dans le cadre d'une enquête sur *MACAO 1*, la question « Auriez-vous souhaité garder une trace écrite des mémentos ? » a reçu 81,7 % (en 2002) puis 84,6 % (en 2003) de réponses positives. Au-delà des chiffres, nous avons souhaité savoir ce que les étudiants comptaient faire de la version imprimée des aides. Comme l'impression à la demande n'était pas envisageable, nous avons fourni cette année (2006) un document écrit, recto verso, disponible à l'entrée de l'Espace Multimédia.

2. Les enquêtes

Nous avons voulu savoir comment les apprenants utilisent *MACAO 1*, et en particulier les aides prévues, ce qui nous a conduites à effectuer différentes enquêtes.

2.1. Questionnaires écrits

Deux enquêtes identiques ont été menées en 2002 et en 2003. Celle de 2002 présentait un questionnaire en ligne à l'issue de la séance de travail sur *MACAO 1*. Cent vingt-six étudiants y ont répondu. Celle de 2003 a concerné 215 étudiants, qui ont complété un questionnaire papier, qu'ils étaient invités à déposer à l'accueil de l'Espace Multimédia après leur travail sur *MACAO 1*.

Les questions posées (*cf.* Annexe 1) étaient d'une part des questions fermées (durée des séances, exercices faits dans l'ordre suggéré dans le menu, pertinence du produit pour le public cible, exercices faits en entier, etc.), et d'autre part des questions ouvertes (« Quelles formulations vous ont gêné ? » ; « Que pensez-vous utile d'ajouter ? »).

2.2. Entretiens

En 2006, nous avons complété ces enquêtes par des entretiens qui ont concerné 30 étudiants, de première année essentiellement. Ces 30 étudiants ont été sollicités au hasard lors de leur venue à l'Espace Multimédia et les entretiens se sont déroulés immédiatement après leur séance sur *MACAO 1*.

Les questions posées dans ces entretiens directifs étaient les suivantes (*cf.* Annexe 2) :

- En utilisant le logiciel, comment avez-vous accédé aux mémentos :
 - à la fin de chaque exercice (en contexte) ?
 - à partir du menu (hors contexte) ?
 - si vous y avez accédé à partir du menu, quelle était votre intention ?
- Qu'est-ce que vous retenez déjà des mémentos ?
 - Avez-vous consulté les aides ?
 - Si oui, qu'en retenez-vous ?
 - Avez-vous pris la version imprimée des mémentos ?
 - Si oui, que comptez-vous en faire ?

2.3. Croisement des deux types d'enquêtes

Nous avons ainsi pu croiser les éléments recueillis dans les deux types d'enquêtes, ce qui nous a permis d'analyser :

- l'intérêt que les étudiants expriment pour les aides ;
- l'utilisation qu'ils font des aides dans le cadre du logiciel et l'utilisation qu'ils comptent faire de la version imprimée ;
- l'appropriation des différents contenus des aides, telle qu'elle transparaît dans les restitutions recueillies dans les entretiens.

3. L'intérêt pour les aides ; leur utilisation

3.1. L'intérêt exprimé pour les aides

Les deux questionnaires écrits font apparaître que 94 % (en 2002) puis 88 % (en 2003) des étudiants ont fait les exercices en entier. Ils ont donc pu lire les mémentos par un accès en contexte. C'est donc en toute connaissance de cause que 81,7 % (2002) puis 84,6 % (2003) en souhaitent une version imprimée. Les questions ouvertes font apparaître qu'un seul étudiant sur 126 considère que « les mémentos sont confus », tandis que de nombreux commentaires indiquent un intérêt pour « la synthèse », « le récapitulatif » et la possibilité de garder une trace écrite car « on pourrait [y] revenir ».

3.2. *L'utilisation des aides dans le cadre du logiciel*

La présentation du menu à l'écran peut impliquer de suivre un ordre dans lequel les mémentos figurent en dernier ; or certains étudiants indiquent, dans les entretiens, avoir accédé d'emblée aux mémentos, soit par le menu, soit en lisant la version imprimée avant de faire les exercices. Les étudiants concernés mentionnent que leur intention était de « préparer, de découvrir » (L2), mais aussi de « regarder tout ce qu'il y a » (C1). Pour un autre (L13), il n'y avait pas de « but précis », il pensait que « c'était un exercice comme un autre ».

D'autres étudiants ont fait une utilisation linéaire du produit selon un mode inductif, mais l'un des étudiants interrogés prend du recul et exprime le regret de ne pas avoir lu les mémentos avant les exercices pour avoir « le cours avant l'exercice »(C2).

La coexistence des deux modes d'accès est aussi mentionnée : les étudiants font d'abord les exercices puis consultent les mémentos pour des raisons variées qu'ils expriment ainsi : certains par « curiosité » (C4), pour « voir tout ce qu'il y a » (C1) ; d'autres « pour être sûrs d'avoir tout fait » (C4), ce qui conduit l'un des étudiants à quitter les mémentos dès qu'il s'aperçoit que c'est une reprise des synthèses des exercices (C9). Lorsque coexistent les deux modes d'accès, nous relevons la verbalisation d'une démarche d'apprentissage de type renforcement avec les termes suivants : « notions oubliées » (C4), « tout remettre en tête » (C7), « petit résumé général » (C7), « mieux comprendre les erreurs » (L12) ou encore « relire » (L9).

3.3. *L'utilisation escomptée des aides sous forme imprimée*

Pour ce qui est de la version imprimée, les entretiens nous ont permis de découvrir l'utilisation que les étudiants comptaient en faire.

À la question : « Avez-vous pris la version imprimée des mémentos ? Si oui, que comptez-vous en faire ? », les réponses apportées évoquent des destins variés :

- le document peut rester lettre morte : « c'est pas dit que je la lise » (L13) ;
- certains étudiants comptent « lire » (C6), « relire »(L10 entre autres), « relire de temps en temps » (L7), « je ne dis pas que ça

- sera ma lecture de chevet » (L8), et donner un prolongement aux séances faites à l'Espace Multimédia : « revoir ce qui a été fait dans les séances de *MACAO* » (L16), « réviser » (C1), « reprendre » (L4, L5) ;
- certains étudiants comptent mémoriser les contenus : « fixer » (L8), « apprendre » (L10), en indiquant parfois leur méthode : « faire des fiches » (C1), « l'accrocher sur le mur s'il faut ça va me permettre de me rappeler » (C13) ;
 - certains étudiants comptent traiter le document comme un outil, avec les divers sorts qui peuvent être réservés à celui-ci : après lecture, si l'étudiant est intéressé, il le gardera, sinon, il le jettera (C6) ; le document est « rangé » (L12) ; une étudiante dit : « je vais m'en servir car j'ai tellement de difficultés » (L9) ;
 - certains étudiants comptent mettre le contenu du document au service des savoir-faire liés à l'oral, avec un discours plus ou moins explicite, qui laisse apparaître les termes de compréhension et de prononciation : « servir d'appui pendant les cours pour la prononciation pour la compréhension » (C2), « je sais de quoi ça parle si j'ai des questions sur ces points-là je le reprendrai » (L4), « si on comprend pas un truc en anglais, on peut toujours s'y référer » (C9).

Nous relevons que, quand ils parlent de l'utilisation escomptée de la version imprimée, les apprenants font référence à des éléments que nous avons clairement posés dans nos hypothèses préalables à la conception de *MACAO* : savoirs, savoir-faire, outils.

4. Résultats concernant l'appropriation des contenus des mémentos

Dans un premier temps nous proposons une classification des verbalisations, par type, puis nous présentons plus particulièrement les éléments de type métalinguistique et de type métacognitif et leur combinaison dans les réponses recueillies.

4.1. Types d'éléments recueillis dans les entretiens

Nous pouvons classer les verbalisations recueillies en plusieurs types :

- « hors sujet » ;
- restitutions erronées ;
- de type métalinguistique ;
- de type métacognitif ;
- exemplification (dont nous n'avons qu'une occurrence).

Ce qui nous intéresse ici concerne essentiellement les verbalisations de type métalinguistique et de type métacognitif et c'est ce que nous développons dans les paragraphes suivants. Cependant nous pouvons rapidement préciser que les verbalisations « hors sujet » sont des éléments de réponse que nous ne sollicitons pas, tels que des avis sur le produit, sur les mémentos, sur le fait de fournir une version papier des mémentos. Nous comptons également comme « hors sujet » les verbalisations décrivant le produit, ses objectifs, certains aspects de son fonctionnement.

D'autre part, les restitutions erronées, qui sont peut-être de l'ordre du lapsus, reposent par exemple sur la confusion entre « syllabe » et « voyelle » : « l'accentuation différente des voyelles » (L2), « la syllabe réduite » (C12). On relève aussi des formulations que nous n'avons pas employées dans le produit, telles que : « voyelles brèves et longues » (C5), ou encore « les voyelles... non auditives » (C6), pour « réduites » probablement. De même, un étudiant fait référence aux verbes en disant : « un peu pareil pour les verbes et les auxiliaires » (C8), alors qu'il n'est pas question des verbes dans *MACAO*.

4.2. Éléments de type métalinguistique

Il s'agit de l'expression de connaissances sur la langue. Les réponses se caractérisent par la présence d'une gradation :

- depuis une simple désignation : « des voyelles réduites » (C4, C11), « ça nous fait remettre les prononciations des syllabes des mots, des auxiliaires » (C7) ;
- en passant par une description : « y'a sur la prononciation des syllabes accentuées ou d'autres qu'on entend pas » (L9), « les syllabes sont différentes à l'oral et à l'écrit » (C8), « [il y a] des

prononciations différentes d'un même mot [c'est] plus appuyé à certains moments » (C8) ;

- jusqu'à l'énoncé de règles reformulées : « les trucs sur les voyelles réduites ou pas, en fonction de ce qu'il y a après, des petits mots qu'on entend pas, ça les tronçonne » (C9), « certains mots ne se prononcent pas de la même manière, on peut ne pas les entendre dans certains cas » (C14), « les auxiliaires sont prononcés différemment selon le type de phrase, affirmative, interrogative, négative » (L1), « je n'avais pas encore compris que par exemple dans la forme affirmative, quand c'est complet, c'est plus euh peu prononcé alors qu'en négative [...] c'est plus prononcé » (L7), « c'est pareil pour [...] of et des choses comme ça [...] j'ai compris quand on le prononce fortement, c'est quand il y a rien après ou rien avant » (L7).

4.3. Éléments de type métacognitif

Ici il ne s'agit pas tant d'une gradation que d'une variété d'éléments métacognitifs.

Ces éléments peuvent relever de l'utilisation de la mémoire dans l'apprentissage : « ça nous rappelle des choses qu'on n'a pas obligatoirement en tête » (C1), « écouter les phrases moi ça m'aide je m'en rappelle après, je me rappelle la prononciation des mots » (C3).

Ils peuvent aussi relever de connaissances sur les processus de compréhension, comme pour C14 : « [on peut ne pas entendre des mots dans certains cas] il faut en prendre conscience quand on pratique l'anglais », et certains étudiants parlent plus précisément de stratégies mises au service de la compréhension de l'oral. Il peut s'agir de :

- stratégies de compensation : « ça peut nous aider de compléter euh quand on n'arrive pas à cerner quand il y a une voyelle qu'on n'a pas entendue ou quoi et par exemple et par rapport au contexte comment on peut comprendre » (L1) ;
- stratégies d'inférence : « parce que maintenant je vais comprendre pourquoi je n'entends parfois pas, parce que maintenant si je n'entends pas je me dis : est-ce que c'est une forme affirmative ou pas ? oui, c'est affirmatif, c'est peut-être quelque chose qui n'est pas prononcé donc je ne peux pas entendre » (L7).

Ils peuvent enfin relever de connaissances sur les modes d'apprentissage :

- personnels : « [le memento] ça va me permettre de me rappeler ce que j'ai vu par exemple aujourd'hui [...] et c'est ce qui me permet d'apprendre : c'est de voir plusieurs fois et après je l'apprends » (C13) ;
- généraux : « les mémentos permettent d'intellectualiser à partir des exercices qui relèvent plus du feeling » (L8), ce qui nous semble vouloir dire que les mémentos permettent de théoriser, de conceptualiser après une phase de découverte et de pratique et qui va dans le même sens que les propos de C4, un anglophone, qui a trouvé dans les mémentos : « un aperçu théorique de la langue pratiquée ».

4.4. Combinaisons

Il nous semble également intéressant d'examiner les combinaisons entre différents types.

Voici un cas de combinaison qui allie successivement des éléments de type métalinguistique et une exemplification :

[à propos des prépositions et des auxiliaires] au niveau oral, on les entend pas trop, les Anglais ont tendance à les raccourcir, à passer dessus, à regrouper avec des mots, par exemple, et à faire la liaison, s'il y a un <m> à la fin de l'auxiliaire et qu'il y a un <m> au prochain mot, ils vont raccourcir. (C6)

Par ailleurs, si le type métalinguistique figure souvent seul (car c'est probablement ce qui vient à l'esprit de l'étudiant le plus spontanément, étant donné la question posée – « Qu'est-ce que vous retenez déjà des mémentos ? »), le type métacognitif est, lui, le plus souvent combiné à des éléments métalinguistiques.

5. Conclusions

Les résultats dont nous disposons et l'analyse que nous pouvons en faire nous permettent d'une part de préciser l'utilisation des aides dans *MACAO 1* et, d'autre part, de valider certains aspects de notre hypothèse à l'origine de la conception du produit.

Concernant l'utilisation des aides, deux points nous semblent devoir être relevés. Le premier point concerne la navigation dans le logiciel. Si la démarche inductive (mode d'accès en contexte) est volontairement suggérée par l'ordre même des items du menu, mais si une démarche déductive (mode d'accès hors contexte) est également possible, le mode d'accès hors contexte est aussi utilisé comme renforcement par les étudiants. Le second point a trait à l'utilisation des versions papier des mémentos : les demandes exprimées lors de la première enquête dépassent largement la réalité concernant leur future utilisation. Cela n'est pas fait pour nous surprendre et peut avoir plusieurs explications. La compréhension de l'oral est un savoir-faire souvent mal maîtrisé par les étudiants, qui peuvent se sentir en situation d'anxiété (ne pas comprendre, échouer) et veulent se rassurer, avec des aides, de toutes natures. Le travail sur logiciel est éphémère, particulièrement dans la situation actuelle où les étudiants ne peuvent pas revenir sur le produit à tout moment mais doivent se rendre à l'Espace Multimédia : l'immédiateté du traitement des réponses de l'apprenant est un avantage certain, mais représente aussi un inconvénient dans la mesure où il n'y a pas de traces, une fois le travail effectué. En effet rares sont les étudiants qui prennent des notes pendant leur travail, car ils sont pris par l'interaction pédagogique, ce qui atteste par ailleurs de l'interactivité du produit. D'où peut-être la demande initiale d'une version papier des mémentos.

Concernant la conception de *MACAO*, nous avons fait l'hypothèse qu'il était nécessaire de fournir des outils pour développer des savoir-faire tout en apportant des connaissances de type déclaratif. Le fait d'avoir recueilli, dans les entretiens, des éléments de type métalinguistique et de type métacognitif, souvent en association, nous conduit à estimer que cette hypothèse est validée. De plus, les restitutions produites par les étudiants tant dans leur dimension métalinguistique que dans leur dimension métacognitive explicitent avec plus d'objectivité l'appréciation positive souvent exprimée à propos de *MACAO I*.

Références bibliographiques

- BAILLY, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais. Lexique*, Paris, Ophrys.
- POUSSARD, C. & VINCENT-DURROUX, L. (2002). « Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de *MACAO* ».

ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 5, n° 2 : 107-122. Consulté le 22-09-2006 : <http://alsic.org>.

VINCENT-DURROUX, L. & POUSSARD, C. (2001). « Proposer des dispositifs autonomisants de formation en langues à l'Université : moyens, contraintes, limites, réussites ». In VINCENT-DURROUX, L. & PANCKHURST, R. (dir.), *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?*, METICE. Université Paul-Valéry : 93-105.

VINCENT-DURROUX, L. & POUSSARD, C. (2006). « Aider les apprenants d'anglais à utiliser les données phonétiques du dictionnaire : quels choix didactiques ? ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 2. <http://acedle.u-strasbg.fr>.

Annexes

Annexe 1. Questionnaire écrit

Ce produit fait l'objet d'une expérimentation ; aussi vos réponses à ce questionnaire sont-elles précieuses pour l'évaluation du produit. Merci.

• Votre utilisation

1. Vous êtes étudiant(e) en :
AN2NS1/2 AN3NS1/2
2. Combien de séances de travail avez-vous consacrées à MACAO :
1 2 3 + de 3
3. Chaque séance de travail a duré :
moins de 30 mn 30 mn plus de 30 mn
4. Avez-vous fait les exercices dans l'ordre proposé ?
oui non
5. Avez-vous fait chaque exercice en entier ?
oui non
6. L'utilisation du produit a-t-elle provoqué un problème informatique ?
oui non

• Le contenu

1. Les exercices correspondaient-ils à vos besoins ?
oui non
2. Certains exercices étaient-ils trop faciles ?
oui non
3. Certaines formulations vous ont-elles gêné(e) ?
oui non
Si oui, lesquelles ?
4. Certains exercices vous ont-ils semblé trop répétitifs ?
oui non
Si oui, lesquels ?
5. Pensez-vous que ce produit est
inutile plutôt utile utile très utile

• Vos impressions

1. Estimez-vous le document d'accompagnement suffisamment détaillé ?
oui non
Si non, que pensez-vous utile d'ajouter ?
2. L'utilisation du produit vous a-t-elle paru agréable ?
oui non
Si non, qu'est-ce qui vous a gêné(e) ?
3. Auriez-vous souhaité garder une trace écrite des « mémentos » ?
oui non

Annexe 2. Les mémentos de MACAO 1
Grille pour les entretiens

1. *En utilisant le logiciel, comment avez-vous accédé aux mémentos :*
 - - à la fin de chaque exercice (en contexte) ?
 - - à partir du menu (hors contexte) ?Si vous y avez accédé à partir du menu, quelle était votre intention ?
2. *Qu'est-ce que vous retenez déjà des mémentos ? [syllabes ; auxiliaires ; prépositions ; déterminants]*
3. *Avez-vous consulté les aides ?*
Si oui, qu'en retenez-vous ?
4. *Avez-vous pris la version imprimée des mémentos ?*
Si oui, que comptez-vous en faire ?

Sensibilisation précoce à l'anglais sur une plate-forme LeapPad® : étayages automatisés et enjeux phonologiques

Jérémi SAUVAGE¹

MoDyCo, Université Paris X-Nanterre, France

Résumé. *Nous proposons d'intervenir à propos d'une observation effectuée en classe de grande section d'une école maternelle de Rouen. Au moment où la France s'ouvre à l'Europe et où les échanges ne se limitent plus au cadre national mais international, nous nous sommes penché sur l'un des facteurs majeurs de ces changements, à savoir le premier contact à une « autre » langue. Plus précisément, cette étude a pour objet la sensibilisation (et non l'apprentissage) aux langues vivantes. Il est en effet important, conformément aux instructions officielles, d'offrir aux élèves français les moyens de devenir acteurs de ces échanges par l'intermédiaire de formations et ce, dès le plus jeune âge. Nous nous sommes attaché dans cette étude à l'éveil à l'anglais dès la grande section de maternelle, dans le cadre d'un projet de constitution d'un « coin-anglais » dans la classe.*

Comment intégrer la langue anglaise dans une pratique de classe afin de l'appréhender et de s'en imprégner en vue des apprentissages formels de celle-ci, sachant qu'elle est radicalement différente et a priori éloignée du contexte socio-culturel des enfants et de leur langue première, elle-même en cours de développement ? Cet article propose une analyse de l'utilisation du jeu LeapPad®. Il sera notamment question d'étudier la manière dont le « jeu » aide et guide, dans une interaction reconstituée avec l'élève, pour une sensibilisation pertinente au système phonologique anglais.

1. jeremi.sauvage@ac-rouen.fr.

1. Introduction

Comme le rappellent les *Nouveaux Programmes* (2002 : 11), « *chaque enfant de ce pays est un enfant de l'Europe et un citoyen du monde* ». Ainsi la question de l'apprentissage des langues étrangères est reconnue aujourd'hui comme un fait essentiel d'éducation. Si les Instructions Officielles ont officialisé depuis 2005 la pratique d'un premier contact à une autre langue dès le cycle 2 à l'école primaire, c'est notamment grâce à un ensemble de recherches, dont la plus importante est certainement le programme européen Eulang (Éveil aux langues) coordonné par M. Candelier (2003). Car toute la problématique de ce contact de langue commence avant tout par une terminologie adéquate : il n'est pas question d'« enseigner » une langue à des enfants de 8 ans, mais bien de les « éveiller », de les « sensibiliser ». Cela est d'autant plus important dans les situations où l'enfant est encore plus jeune. Aussi, il sera question dans cet article d'étudier un premier contact de langues, une première sensibilisation, en s'intéressant notamment aux enjeux phonologiques sous-jacents. Dans quelle mesure est-il possible d'intégrer une pratique de classe afin de l'appréhender et de s'en imprégner, dans le but de préparer les apprentissages formels futurs ? En d'autres termes, nous proposons de nous interroger sur la mise en place d'une activité particulière d'un « coin-anglais » en grande section de maternelle : l'utilisation de *LeapPad*®. L'une des grandes difficultés à prendre en compte se situe en particulier sur le plan psycho-socio-langagier, puisque cette « autre langue » est, par définition, différente de la langue première et éloignée du contexte socioculturel des élèves (ces derniers étant eux-mêmes en phase de développement langagier).

J.P. Bronckart (1997a, 1997b) s'appuie fortement sur la théorie vygotkienne pour retravailler la notion philosophique d'« agir communicationnel » mise en place par J. Habermas (1987). Comme nous l'avons par ailleurs expliqué (Sauvage, 2006b), l'idée fondamentale est que l'être humain jouit de capacités comportementales particulières qui lui permettent de créer des instruments médiatisant sa relation au milieu. Selon nous, le langage peut être considéré comme l'un de ses « instruments médiateurs ». J.P. Bronckart (1997a : 17) explique que « *les formes issues de négociations ont nécessairement structuré les représentations et les ont transformées en représentations au moins partiellement communes* ». Nous nous trouvons ici face à une étape déterminante dans le processus puisqu'il s'agit de co-construire un savoir partagé, sous forme

de représentations collectives. C'est dans le rapport continu et incessant entre les représentations collectives et individuelles du monde que l'agir communicationnel joue son rôle premier. Grâce à l'utilisation de l'outil « agir communicationnel » comme « outil social », l'Homme est à même de transformer le milieu dans lequel il existe en « mondes représentés ». L'aboutissement de cette transformation amène alors une spécificité de ses activités. En cela, on peut dire que ses connaissances sont le résultat d'une construction collective constitutive du monde social. Lors de l'étape suivante, ce monde social conditionne à son tour les formes de structuration du monde objectif (comportemental) et du monde subjectif (mental). De tout ceci découle ce que J.P. Bronckart nomme la « sémiotisation des représentations individuelles ». Il s'agit ici d'une des conséquences du rapport représentations collectives/représentations individuelles.

Ce que J.S. Bruner (1991) appelle la « construction de la signification » peut donc se reformuler comme étant un processus de sémiotisation dans le sens où l'entend J.P. Bronckart (1997b), c'est-à-dire comme le processus aboutissant à la construction de représentations collectives, à des « mondes représentés ». C'est grâce à l'agir communicationnel, aux interventions constantes des adultes auprès de l'enfant que le système symbolique référentiel de ce dernier se trouvera modifié petit à petit. L'enfant passera alors d'un état initial (n) à un état suivant ($n+1$), etc. Et c'est parce qu'il y a négociation permanente du signe (et donc de sa signification) que l'enfant se construira en tant qu'agent langagier, en tant que « personne », en se donnant à ce moment les moyens de s'appropriier les valeurs du sous-système adulte.

2. Du choix de la langue au « jeu éducatif »

2.1. Pourquoi l'anglais ?

Le choix de la langue anglaise s'explique pour des raisons de réalité sociale. Aujourd'hui, l'anglais est devenu une langue véhiculaire sans frontière, permettant une communication verbale entre différents locuteurs, ce quelle que soit leur origine culturelle. Par ailleurs, le développement des Technologies de l'Information et de la Communication implique une connaissance pragmatique et basique de la langue anglaise afin de pouvoir comprendre et se faire comprendre *via* des médias infor-

matés. Ceci dit, la question de la sensibilisation précoce à une langue étrangère à l'école dépasse largement le cadre sociolinguistique de l'anglais. L'important est de faire découvrir une autre langue, et de faire prendre conscience aux jeunes enfants qu'il existe d'autres sonorités, d'autres mots, d'autres cultures, que celles et ceux existant dans leur langue première. Tout cela revient donc à défendre l'idée qu'il faut favoriser le plurilinguisme dans l'apprentissage (au niveau de l'école) et le développement (au niveau sociétal) des enfants.

2.2. *Le vrai jeu éducatif*

Qu'est-ce qu'un vrai « jeu éducatif » ? Cette question fait aujourd'hui beaucoup débat (Sauvage, 2006a ; Grandmont, 2006) dans la mesure où de nombreux produits commerciaux sont estampillés « éducatif ». Or, il est important de garder en tête l'idée fondamentale selon laquelle une activité « ludo-éducative » doit répondre à des critères précis et non pas devenir une simple étiquette destinée à fourvoyer l'acheteur-parent. En cela, il convient de rappeler que les enfants ont besoin d'activités ludiques, en particulier durant la petite enfance (avant l'âge de 6 ans). En d'autres termes, s'il endosse le rôle social d'un élève en milieu institutionnalisé, il n'en reste pas moins un enfant, avec ses désirs et ses besoins, dont celui de « vouloir jouer ». Les enseignants de Primaire le savent d'ailleurs pertinemment : quoi de moins rébarbatif pour entrer dans l'univers des mathématiques que les « jeux mathématiques » ? Aussi, l'expression « jeu éducatif » est essentielle car elle détermine un type d'activité particulier qui peut se résumer à, non pas apprendre en s'amusant, mais plutôt s'amuser en apprenant.

La découverte d'une langue vivante par des procédés ludiques a un impact important sur les enfants d'habitude réservés et timides. Il s'agit ici d'une situation langagière favorisant la participation active des élèves, tout comme peut l'être l'utilisation d'une marionnette en classe de maternelle pour inciter les jeunes élèves à prendre la parole. En outre, si cette approche ludique convient bien aux types d'activités des jeunes enfants, elle se présente également comme fondamentale pour ceux dont le français n'est pas la langue première ou pour qui l'usage de cette dernière pose parfois des difficultés (voir pour une synthèse les travaux de N. Auger – 2005, à paraître – à propos des Enfants Nouvellement Arrivés en France). C'est pour toutes ces raisons que nous avons choisi de mener

une recherche conjuguant sensibilisation précoce à une langue étrangère sur le terrain scolaire, en relation avec les TIC.

3. Méthodologie et matériel

Le *LeapPad®* est un jeu éducatif créé par la société internationale LeapFrog™. Il s'agit d'une plate-forme informatisée, interactive et munie d'un microphone grâce à laquelle l'élève peut s'initier, notamment, à la langue anglaise. L'une des activités qui a retenu notre attention pour ce qui est des activités sur l'anglais (développées par l'université d'Oxford) est la possibilité pour l'enfant-élève de répéter, de s'enregistrer, de se réécouter avant éventuellement d'ajuster sa manière de parler, pour comparer ce qu'il entend et ce qu'il prononce.

L'objectif de la présente recherche est de contribuer à la mise en place d'un « coin-anglais » dans la salle de classe d'une grande section de maternelle, coin dans lequel les élèves pourront, entre autres activités (albums, *English chants...*), utiliser le *LeapPad®*. Nous focaliserons notre analyse sur les interactions entre l'enfant et la machine, en particulier dans les situations d'aides/étayages. Le corpus a été recueilli *in situ* par prise de notes, les enregistrements audio et vidéo étant de plus en plus difficiles à réaliser dans les écoles. Nous avons tenté de transcrire le plus fidèlement possible les interactions langagières entre une élève de la classe et la plate-forme (il s'agit donc d'une étude de cas se voulant être une première approche qualitative – mais représentative – pouvant mener à d'autres observations plus nombreuses dans le futur). Grâce à un crayon magnétique, l'enfant-élève va devoir pointer sur les pages des endroits très précis qui accompagneront le processus de sensibilisation.

4. Résultats et analyses

Le livret utilisé par l'élève que nous avons observé s'intitule « Let's go 2 ». L'IA (Intelligence Artificielle) se manifeste verbalement par ce que nous appellerons désormais la voix off. Celle-ci introduit un préambule méthodologique sur l'utilisation du *LeapPad®*, préambule que nous considérons comme une forme d'aide.

4.1. L'exemple guidé

1. « bienvenue dans notre ville / touche 'Flop' dans le cercle jaune / »
L'enfant touche avec le crayon l'endroit sur la page de gauche. La grenouille qui s'appelle Flop s'adresse alors directement à lui avec une voix (d'enfant) différente de la voix off (voix d'adulte).
2. « salut c'est moi Flop (rires) / voici mon frère Koa / » (bruitages)
La voix off prend alors la parole :
3. « touche Koa / qui est à côté de Flop / »
L'enfant s'exécute et l'on entend une nouvelle voix enfantine :
4. « salut / je m'appelle Koa / je vais t'apprendre à prononcer les lettres de l'alphabet en anglais / voici mon ami Sam / »
La voix off précise alors :
5. « touche Sam / le chat noir et blanc / »
6. « 'touch' / »
7. « tu entendas souvent ce mot / 'touch' / il veut dire 'toucher' / touche l'objet qui suit le mot 'touch' / essayons / 'touch leap' / »
L'enfant touche le bon endroit et on peut donc entendre la voix de Koa :
8. « beau travail / »
L'expression est ensuite reprise par la voix off :
9. « beau travail / »

Dans cette situation, l'aide prend la forme d'un exemple guidé pour montrer, au travers d'une pratique, comment l'enfant doit utiliser son crayon magnétique. Précisons que nous verrons plus loin ce qui se passe au niveau de l'interaction si l'enfant ne pointe pas le bon endroit.

4.2. Une séquence typique

La voix off reprend alors la parole et donne des consignes à l'enfant :

touche des mots et des images sur les deux pages / pour entendre des mots un par un en anglais / touche le livre dans le cercle orange / pour entendre une phrase en français / touche le globe /.

Ce retour possible en permanence à l'écoute du français est une forme d'aide dans la mesure où il s'agit d'éviter une surcharge cognitive. C'est là un aspect fondamental d'un véritable jeu éducatif de ce type. Notons au passage qu'il y a beaucoup de *feedbacks* sonores à chaque fois que le crayon touche un point, un dessin ou un mot de la page, ce qui a le mérite de donner vie à un univers véritablement ludique.

L'activité que nous allons maintenant analyser se retrouve pour tous les sons de la langue anglaise. Il s'agit ici de la *Lesson 14*, portant sur /f/.

1. Flop : c'est l'heure du grand concours de danse de la ville / aide
Fay à fabriquer des éventails pour sa danse /
2. Off : touche Fay ci-dessous /
3. Off : Fay... (rires de Fay) [f] / [f] / Fay /
4. Fay : quand je danse, / je remue mon doigt /
5. Off : touche le doigt dans la case /
6. Off : finger / [f] / [f] / finger /
7. Fay : je tape aussi du pied /
8. Off : touche le pied dans la case /
9. Off : foot / [f] / [f] / foot /
10. Fay : puis je remue mon éventail /
11. Off : touche éventail dans la case /
12. Off : fan / [f] / [f] / fan /
13. *Miaou* /
14. Fay : Sam a une question /
15. Off : touche Sam /
16. Sam : what shape is it ↑ /
17. Fay : it's a circle ↓ (rires) /
18. Fay : chante avec moi (*chant*) /
19. Off : il est temps d'explorer / touche des mots et des images sur les deux pages /
20. Off : comment s'appelle cette partie du corps de Fay ↑ /
L'enfant répond dans le micro et peut modifier sa prononciation après vérification/comparaison.

21. Personnage : « finger » /
22. Enfant : « finger » /
23. Personnage : « finger » /
24. « finger » / (voix enregistrée de l'enfant)
25. « finger » / (voix off)

Selon nous, il s'agit ici d'une activité qu'il est tout à fait possible de qualifier de métalangagière. En effet, grâce à cette possibilité très interactive qu'est l'utilisation du microphone, il est en fait question de déclencher une « prise de conscience » de l'écoute et de l'articulation (J. Sauvage, 2003 ; 2006b). L'enjeu linguistique se situe donc dans cet exemple sur le plan audio-phonatoire. Il est en fait question de sensibiliser à des aspects portant sur la discrimination phonématique. Ainsi, dans cette situation, l'IA guide, aide, tutore l'enfant, en recréant une interaction langagière étayée. Nous interprétons ce phénomène comme étant une démarche de création d'une zone proximale de développement dans laquelle une relation expert-novice est reconstituée (L. Vygotski, 1934-97 ; J.S. Bruner, 1983 ; C. Hudelot, 1999).

La structure des *lessons* est également équilibrée par le fait que l'on trouve une première partie « éducative » et une seconde partie plus « ludique ». Il faut insister sur l'environnement sonore très ludique et joyeux et l'état d'esprit de l'activité : « il est temps d'explorer », c'est-à-dire qu'il est temps de « jouer », et non pas d'« apprendre du vocabulaire ». En cela, la plate-forme offre bien une activité de sensibilisation à une autre langue et non pas une activité d'apprentissage.

4.3. *Quand l'enfant se trompe*

Que se passe-t-il lorsque l'enfant ne répond pas à la consigne de la voix off ?

1. Voix off : touch the finger /
2. L'enfant touche le pied
3. Voix off : foot / touch the finger
4. L'enfant touche le doigt
5. Voix off : bravo ↓ /

Nous pouvons constater ici qu'il n'y a aucun commentaire négatif. Voilà encore un exemple très illustratif de ce que peut être un « jeu éducatif ». Par conséquent, l'enfant se trouve toujours en situation de valorisation. Cette dernière est d'autant plus tangible qu'il n'y a jamais de dévalorisation comme : « *Non. Essaie encore une fois...* ». On retrouve ici le procédé énonciatif présent dans le processus de développement sur le plan psycholinguistique de l'enfant. La parole de l'adulte vient en reprise avec une fonction phatique de régulation pour accompagner le développement de l'activité verbale. En reprenant simplement un énoncé, sans commentaires métalinguistiques explicites, l'enfant comprend sa situation et opère un processus de conscientisation l'amenant à un autre processus, celui de la sémiotisation de ses représentations individuelles. Nul besoin de stigmatiser sa parole sous des vocables plus ou moins humiliants tels que « fautes » ou « erreurs ». L'enfant peut comprendre beaucoup sans pour autant être la cible d'un comportement normatif et injonctif.

5. Conclusion

Ainsi, nous avons proposé d'intervenir à propos d'une observation effectuée en classe de grande section d'une école maternelle. Au moment où la France s'ouvre à l'Europe et où les échanges ne se limitent plus au cadre national mais international, nous nous sommes penché sur l'un des facteurs majeurs de ces changements, à savoir le mélange des cultures. Il est désormais important, conformément aux Instructions Officielles, d'offrir aux élèves français les moyens de devenir acteurs de ces échanges par l'intermédiaire de formations et ce, dès le plus jeune âge. Nous nous sommes attaché dans cette étude à « la sensibilisation » de l'anglais dès la petite enfance, qu'il est possible de généraliser en petite et moyenne sections de maternelle, autrement dit dans les trois cycles de l'école primaire.

Après avoir rappelé que l'éveil précoce des langues vivantes était vivement conseillé par les Instructions Officielles et les recherches en didactique, nous nous sommes attaché à un moyen particulier d'activité ludo-éducative dans un « coin-anglais » en grande section de maternelle pour « faire baigner » des élèves ni tout à fait lecteurs, ni tout à fait scribes dans une langue et *a fortiori* dans une autre culture. Ainsi l'anglais

pourrait s'avérer un moyen d'accéder aux connaissances conformes aux programmes du Ministère de l'Éducation Nationale.

À partir d'une étude de cas et au-delà de la dimension éducative et physiologique, nous avons tenté de montrer combien la découverte d'une langue vivante par des procédés ludiques a un impact important sur les élèves. Toutefois, nous n'oublions pas pour autant les limites possibles relatives à un tel enseignement.

L'ouverture des frontières de l'Europe et le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication renforcent et confortent l'idée que l'anglais devient un apprentissage indispensable et qui se veut nécessairement aussi précoce :

[...] L'effacement des frontières et l'accroissement de la mobilité des Européens rendront de plus en plus nécessaire la connaissance des langues d'autres pays que celui de chaque individu [...] L'enfance est une période [...] il convient d'exploiter sans tarder les ressources immenses qu'elle recèle. (Hagège, 1996 : 10-17)

Références bibliographiques

- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues*, DVD, Paris, CNDP-Scéren.
- AUGER, N. (à paraître). « Pourquoi tenir compte des représentations des langues et des cultures ? ». In CHISS J.L., *Didactique du français et immigration (dimensions linguistique, éducative et culturelle)*, Paris, Didier, coll. « Didactique des langues ».
- BRONCKART, J.P. (1997a). « Semiotic interaction and cognitive construction ». In *Archives de Psychologie*, 65 : 95-106.
- BRONCKART, J.P. (1997b). *Interactionisme socio-discursif*, Genève, Delachaux & Niestlé.
- BRUNER, J.S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BRUNER, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Retz.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck.
- GRANDMONT (de) N. (2006). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Paris, Logiques De Boeck.
- HABERMAN, J. (1987). *Théories de l'agir communicationnel*, t. 1, *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (traduit par FERRY J.-M.), Paris, Fayard.

- HAGÈGE, C. (1996). *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- HUDELLOT, C. (1999). « Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève ». In GILLY, M., ROUX, J.-P. & TROGNON, A., *Apprendre dans l'interaction*, PUN : 219-240.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle – Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP, XO Éditions.
- SAUVAGE, J. (2003). *L'Enfant et le langage. Approche dynamique et développementale*, Paris, L'Harmattan.
- SAUVAGE, J. (2006a). « Qu'est-ce qu'un jeu éducatif ? ». Document interne pour la société LeapFrog™.
- SAUVAGE, J. (2006b). « Interactionnisme social et processus socio-cognitif de conscientisation », colloque international *Interactions et pensée : perspectives dialogiques*, Lausanne, 12-14 octobre 2006.
- VYGOTSKI, L.S. (1934-97). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone

John FYNN¹

LACC, Université Clermont 2, France

Résumé. *Nous avons développé VoiceForum pour résoudre un problème concernant l'aide à apporter aux apprenants engagés dans un travail d'interaction orale en L2. Dans le cadre d'une approche par tâches, facilitée par la tendance actuelle à développer des outils de type collectif, nous abordons la problématique de la rétroaction à chaud. Les formateurs sont confrontés au dilemme de savoir s'ils doivent privilégier le sens ou la forme. Nous constatons que privilégier la forme conduit à inhiber fortement les échanges.*

Pour contourner cet obstacle, VoiceForum fonctionne en mode asynchrone. Il permet à des apprenants de converser à l'oral en laissant des messages oraux sur un forum. Une autre fonction du logiciel est d'autoriser le tuteur à créer des aides personnalisées sous forme de rétroactions positives ou négatives liées aux messages envoyés. L'intérêt de ces aides, c'est qu'elles sont contextualisées et donc plus pertinentes pour les apprenants. Ces aides demeurent accessibles au sein du forum qui comporte un outil de recherche pour en faciliter la consultation. Nous faisons l'hypothèse que les aides créées constituent ainsi une nouvelle ressource évolutive qui sera plus efficace que la pratique courante de fournir aux participants une liste de rétroactions à la fin d'une séance de discussion.

1. Introduction

Nous observons actuellement un engouement dans le monde des environnements d'apprentissage informatisés pour des systèmes permettant la mise en réseau des apprenants. L'internet et, depuis peu, les réseaux sans fil (Samuels, 2005) ne font qu'encourager le recours à ce

1. Faculté des Langues Appliquées, Commerce et Communication – john.fynn@univ-bpclermont.fr ; <http://englishlab.univ-bpclermont.fr>.

type d'approche en cours de langue. Il s'agit d'une pratique qui a le potentiel de gommer la distinction entre l'enseignement en présentiel et l'apprentissage à distance dès lors que la salle de classe est équipée d'ordinateurs (éventuellement portables) connectés à internet (éventuellement sans fil) et que les mêmes tâches pédagogiques, suivies par un tuteur, peuvent s'accomplir à l'intérieur ou en dehors de la salle de classe. Cette approche par tâches fait la part belle non pas à l'interaction homme-machine mais à l'interaction entre membres d'une communauté d'apprentissage. Elle interpelle les formateurs sur leur rôle de créateurs de cours et d'animateurs-facilitateurs. À ce propos, le rôle d'animateur-facilitateur est bien résumé (Vetter, 2004 : 108) dans le cadre de l'utilisation de l'environnement *Lyceum* de l'Open University.

On pourrait peut-être oser parler d'une évolution du didacticiel vers le collecticiel au fur et à mesure qu'une approche par tâches gagne du terrain dans les environnements informatisés, comme le laisse entendre D. Hinkelman quand il dit :

Task design changes in a collaborative world. Instead of authoring a text or multi-media presentation, a designer must facilitate a process that involves learner-created texts. This approach is based much on the educational philosophy of social constructivism— that learning happens as we interact with the community around us. (Hinkelman, 2004 : 7)

Le collecticiel présente de nouvelles opportunités pour le tuteur concernant les aides à l'apprentissage mais pose de nouveaux défis que celui-ci devra relever. Dans cet article nous présentons une solution logicielle que nous avons développée dans l'espoir d'ouvrir de nouvelles perspectives dans le domaine de l'aide à l'apprenant dans le contexte de l'apprentissage de la langue orale. Ce contexte s'adresse dorénavant à une communauté d'apprentissage et ne se limite donc pas à un groupe d'apprenants en salle multimédia. Nous aborderons d'abord une problématique que partagent tous les formateurs dans le domaine de l'apprentissage de l'expression orale, celle de leurs rétroactions (positives ou négatives) au moment des échanges oraux entre les apprenants. Nous chercherons à réfléchir sur la spécificité de cette aide à la production orale avant de présenter une voie nouvelle visant à contourner l'extraordinaire difficulté de proposer des aides efficaces au moment même des échanges oraux dans une situation de communication authentique. Nous décrirons ensuite les fonctionnalités de notre logiciel *VoiceForum*

en insistant sur les possibilités de créer des aides contextualisées, en se basant sur les productions orales individuelles des participants. Nous terminerons nos propos en suggérant des pistes pour mieux exploiter les aides produites.

2. Problématique de la rétroaction à chaud dans un travail de groupe

Dans le cadre d'un enseignement spécifique de la langue orale anglaise dans un environnement multimédia, une problématique centrale est de savoir trouver la meilleure manière d'apporter des aides aux apprenants **avant, pendant et après** les phases de travail. Dans une approche communicative et constructiviste, on cherche à cerner de plus près les besoins des apprenants par rapport à des tâches proposées. De nombreux chercheurs se sont penchés sur le rôle du formateur par rapport à l'approche par tâches comme par exemple J. Willis (1996) qui en propose une méthodologie ou C.J. Doughty et M.H. Long (2003) qui en décrivent dix principes méthodologiques. Les aides fournies en amont par le formateur demandent classiquement une anticipation des besoins langagiers. Celles fournies en aval découlent de l'observation du formateur et peuvent aider à mieux préparer les aides futures fournies en amont. Vu du côté du formateur, ce cercle vertueux est aussi nécessaire que souhaitable. Dans le cadre de l'apprentissage de l'oral avec ses contraintes spécifiques, pourquoi ne pas chercher à créer une boucle aussi enrichissante pour les apprenants que le cercle vertueux qui alimente l'expérience du formateur ?

Notre point de départ dans cette dialectique est le milieu, c'est-à-dire le **pendant** évoqué plus haut, plutôt que le début ou la fin des processus pédagogiques. La difficulté inhérente à la communication orale d'apporter une aide contextualisée en temps réel présente un défi que chaque formateur essaie de relever à sa manière. Comment aider l'apprenant au moment le plus utile sans prendre le risque de le démotiver ou de casser le moteur de la communication ? Est-il possible de concilier les objectifs de la tâche communicative et ceux de l'enrichissement des moyens linguistiques pour y parvenir ? Faut-il toujours sacrifier la forme en privilégiant le sens ?

Un de nos collègues (Metz, 2005) a présenté cette problématique en se référant au septième principe méthodologique (*providing negative feedback*) de l'article de C.J. Doughty et M.H. Long cité plus haut (2003 : 16). Il voulait tester son hypothèse que des rétroactions négatives données en temps réel étaient plus efficaces que les rétroactions données à la fin de la séance de discussion orale. Il a mis en place deux groupes d'étudiants qui se parlaient à travers leurs micro-casques dans une salle multimédia. Le premier groupe recevait des rétroactions négatives sous forme de liste donnée en fin de séance tandis que le second groupe recevait les corrections en temps réel affichées sur leurs écrans. Un post-test effectué une semaine plus tard avait donné un léger avantage au groupe recevant les corrections en temps réel. On peut noter aussi que les étudiants du second groupe préféraient recevoir de la rétroaction immédiate. L'auteur souligne au passage que la rétroaction négative immédiate était plus facile pour les erreurs de vocabulaire que pour la correction grammaticale, celle-ci étant sortie de son contexte.

Cette étude, même si elle n'apporte pas de réponse définitive, a le mérite d'attirer l'attention sur un véritable problème. Si la pratique de fournir la rétroaction *a posteriori* est sans doute la plus courante, on sent bien qu'elle ne donne pas satisfaction. L'idée de fournir une rétroaction immédiate sans perturber l'élan communicatif semble avoir des limites mais constitue néanmoins une voie digne d'intérêt.

3. Le logiciel *VoiceForum*, une solution au dilemme sens/forme ?

Pour notre part, travaillant en milieu informatisé aussi bien en présentiel qu'à distance, nous avons emprunté la technologie de la communication asynchrone pour construire un logiciel (ou collecticiel si nous voulons souligner le fait que *VoiceForum* est partagé par plusieurs utilisateurs) dont le but premier est de répondre à cette problématique pour un public de niveau intermédiaire ou avancé. Il s'agit d'un forum vocal à double visée, respectant la liberté des participants de poursuivre leurs échanges tout en ménageant une place à part pour les aides et le guidage linguistiques. Le logiciel répond aux attentes du cadre européen commun de référence pour les langues dans la mesure où il offre une plate-forme d'entraînement à ce qu'on appelle la cinquième compétence,

c'est-à-dire celle de l'interaction orale, définie par le cadre de référence selon les termes suivants :

Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. (Conseil de l'Europe, 2000 : 60)

Il est relativement rare pour un apprenant de pouvoir s'entraîner à cette compétence en dehors de séances en présentiel ou dans des sessions synchrones de visio ou d'audio-conférence. Il est encore plus rare de pouvoir à la fois préserver un espace d'interaction orale à un groupe d'apprenants sans la contrainte de l'interruption du tuteur, tout en leur proposant en même temps une aide potentielle sur chaque manifestation de leur interaction. Il s'agissait donc pour nous de combler cette lacune afin de contourner la problématique évoquée plus haut.

Ceux qui ont exercé le rôle d'animateur-facilitateur lors des séances de discussion en langue orale savent qu'ils doivent surtout porter leur attention sur des questions de sens, de contenus au détriment des questions de forme qu'ils devront traiter à un autre moment. Mais lorsqu'ils auront le loisir de traiter de ces questions de forme, la discussion sera terminée (pour ne pas dire bientôt oubliée) et l'urgence ayant disparu, la motivation risquera de disparaître dans une large mesure. Le dilemme sens/forme est donc résolu le plus souvent en faveur du sens. La seule solution pour faire disparaître ce dilemme, pour privilégier à la fois le sens et la forme, c'est d'accepter un glissement du travail synchrone vers des échanges asynchrones.

Le sixième principe méthodologique présenté par C.J. Doughty et M.H. Long dans leur analyse de l'approche par tâches, concerne précisément la focalisation sur la forme (*focus on form*). La meilleure manière, selon ce principe méthodologique, d'arriver à cette focalisation serait de faire en sorte que dans le contexte même de la tâche, on favorise chez l'apprenant l'activité de repérage (*noticing*) :

[...] during an otherwise meaning-focused lesson, and using a variety of pedagogic procedures, learners' attention is briefly shifted to linguistic code features, in context, to induce « noticing » [...] (Doughty & Long, 2003 : 15)

Notre logiciel *VoiceForum*, dont on décrira plus loin le fonctionnement, n'est pas seulement une plate-forme d'échanges oraux mais aussi et surtout un dispositif permettant de combiner la libre conduite de tâches par les apprenants et une focalisation discrète mais efficace sur les problèmes de forme qu'ils peuvent rencontrer. Cette focalisation, se présentant sous forme d'aides, se veut efficace pour la raison suivante : la fonction de création d'aides proposée par le logiciel fait que chaque aide produite est obligatoirement contextualisée. Ces aides contextualisées se fondent donc sur les besoins propres de l'apprenant et correspondraient vraisemblablement à une pertinence psycholinguistique d'après les termes employés par C.J. Doughty et M.H. Long : « *focus on form [...] to be psycholinguistically relevant [...] should be employed only when a learner need arises [...]* » (2003 : 15). En situation d'interaction lors du travail en présentiel, C.J. Doughty et M.H. Long expliquent que la reformulation (*recasting*) représente une stratégie évidente pour le formateur. *VoiceForum* permet facilement d'effectuer ces reformulations mais elles sont fournies de manière asynchrone. Pour C.J. Doughty et M.H. Long, la reformulation pourrait ne pas être la meilleure stratégie dans un dispositif asynchrone. Dans une discussion sur la reformulation comme forme idéale, bien souvent, de rétroaction négative, ils soulignent le caractère critique du choix du moment de la reformulation. L'apprenant doit être en mesure de comparer l'information contenue dans la rétroaction avec sa propre production qui vient de la précéder.

Providing negative feedback poses the greatest challenge in distance foreign language education, principally due to the well established fact that effectiveness tends to diminish as distance between triggering event and feedback increases [...]

The psycholinguistic mechanism by which they are believed to work depends upon the juxtaposition of the learner utterance and the recast. It is claimed that learners have sufficient working memory to hold both utterances, thereby enabling the comparison to take place. (Doughty & Long, 2003 : 16)

Il est clair que, classiquement, en travail asynchrone, faire de la reformulation par rapport aux productions des apprenants et de surcroît en interaction orale, c'est renoncer à l'efficacité du mécanisme psycholinguistique évoqué par C.J. Doughty et M.H. Long pour lequel la fenêtre d'opportunité temporelle reste bien petite. *VoiceForum* tente de relever ce défi en créant une plate-forme à deux faces : face apprenant et face tuteur. Sur la face supérieure (ou face apprenant), elle crée les conditions pour

un travail interactif à l'oral, en mode asynchrone, entre un groupe d'apprenants tandis que, sur l'autre face (ou face tuteur), elle donne la possibilité d'associer une (ou plusieurs) aide(s) contextualisée(s) à chaque tour de parole enregistré. En réécoutant sa production, l'apprenant a la possibilité d'écouter et/ou de voir, au prochain clic de la souris, la reformulation ou commentaire du tuteur. Il est permis peut-être de penser que cela pourra changer la donne concernant le recours à la reformulation en travail asynchrone et en apprentissage à distance.

VoiceForum est une tentative de réponse à deux problèmes. Le premier est celui de la rétroaction contextualisée en cours de langue orale et le second relève de la difficulté de proposer la cinquième compétence dans un dispositif d'apprentissage à distance. En s'attaquant à ce double problème, nous arrivons souvent dans la pratique à construire un continuum entre le présentiel et l'apprentissage à distance. Un même forum vocal, mis en place pour traiter le premier problème en présentiel dans une salle multimédia, se prolonge dans le temps et dans l'espace lorsque les membres de la communauté d'apprentissage (apprenants + tuteur) disposent depuis une autre salle ou depuis leur domicile, en se connectant sur internet, des mêmes outils qu'ils ont utilisés en cours. Les interactions peuvent se faire en temps quasi réel et/ou en temps vraiment différé. Cela est vrai non seulement pour les interactions entre apprenants mais aussi pour le tuteur qui a tout loisir de revenir sur tel ou tel élément d'interaction pour apporter une première aide ou l'enrichir avec un nouvel apport. Dans la description qui suit sur les possibilités de *VoiceForum*, nous aborderons d'abord l'utilisation côté apprenant (la face supérieure mentionnée plus haut) avant de nous attarder sur les différentes fonctionnalités à la disposition du tuteur pour son guidage linguistique (la face tuteur du logiciel).

4. Description du fonctionnement de *VoiceForum*

La tâche communicative étant préparée et lancée, les participants sont présents en même temps en salle multimédia ou à distance devant leurs ordinateurs selon leurs disponibilités horaires individuelles. Grâce au logiciel, accessible par le navigateur internet, ils se parlent en s'enregistrant au préalable, chacun sur sa machine. Un bref titre tapé au clavier, accompagné éventuellement par un court message écrit, permet

d'étiqueter l'enregistrement audio envoyé par le participant au serveur de forum qui affiche le sujet du message dans la liste.



Fig. 1. Consultation de la liste des messages du forum vocal.

Grâce à un modèle de forum en arborescence, et non pas sous forme de liste avec un alignement à gauche, chaque participant peut envoyer un message soit pour annoncer un nouveau sujet (le message sera aligné à gauche), soit pour répondre librement à tel ou tel message présent dans la liste (le nouveau message sera affiché en dessous du message auquel on aura répondu avec un léger décalage sur la droite). De cette façon on pourra répondre à la réponse et ainsi de suite. Comme on peut le constater sur la Figure 1, cette fonctionnalité permet d'afficher les interrelations entre les messages, créant les conditions d'une véritable conversation virtuelle. Chacun peut ainsi cibler ses interlocuteurs et/ou les aspects du sujet débattu. Pour annoncer un nouveau sujet, le participant choisit l'option « Nouveau message ». Pour répondre à un autre participant, il a accès à l'option « Répondre » sur la page de consultation du message en dessous du lecteur du message sonore (voir Fig. 2). Ces deux options font apparaître la page de saisie du message textuel

et les fonctions d'enregistrement et d'envoi d'un fichier audio vers le serveur du forum. Un forum donné peut être consulté sur internet, ce qui tend à donner une finalité plus concrète au travail des participants favorisant ainsi leur motivation. Pour créer des messages sur le forum et avoir accès à la partie pédagogique, il faut bien évidemment être inscrit au forum et disposer d'un login et un mot de passe. Nous verrons plus loin que la disponibilité même d'un produit représentant un travail accompli qui est en outre doté d'un dispositif pédagogique va créer une ressource d'aide future pour les apprenants concernés.

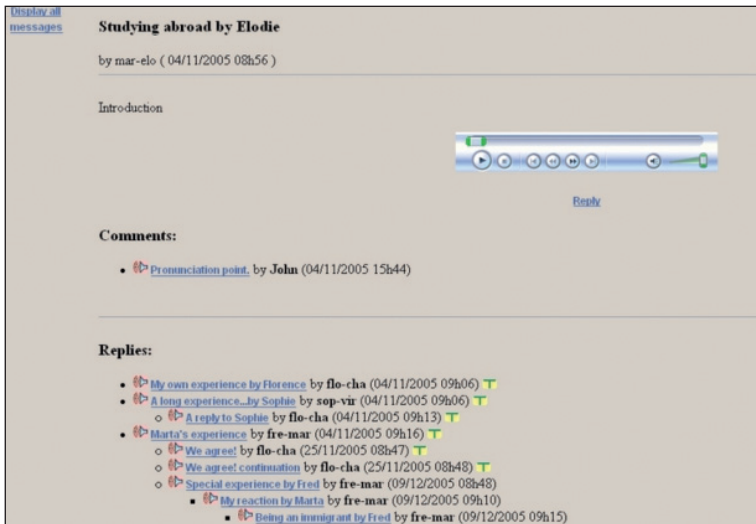


Fig. 2. Consultation d'un message avec le commentaire du tuteur.

La présence d'une petite icône représentant un haut-parleur placé juste devant le message indique la présence d'un message audio. Cette icône ne s'affichera pas dans le cas d'un message purement textuel. Pour voir et entendre un message donné, il suffit de cliquer sur son titre. Un autre lien, toujours visible, permet d'actualiser la liste des messages et faire apparaître toute communication nouvelle. À ce niveau, et contrairement à un forum traditionnel où le tuteur intervient dans le même espace que les autres participants, le dialogue entre les apprenants se développe sans la présence apparente du tuteur, présence qui peut être dans

certains cas un facteur inhibant. Comme on le verra dans ce qui suit, le tuteur a pourtant son rôle à jouer. Nous allons donc aborder maintenant *VoiceForum* sous l'angle pédagogique.

Dans la liste des messages, on peut constater une deuxième icône, la lettre T en vert sur un fond jaune. Cette icône (ou ces icônes car il peut y en avoir plusieurs pour un même message) signale la présence d'un (ou plusieurs) commentaire(s) du ou des tuteur(s). À condition d'être inscrit dans le forum, un participant, lorsqu'il consultera un message suivi de l'icône « T », aura accès au commentaire du tuteur. Il suffira alors de cliquer une deuxième fois sur le titre de ce commentaire pour avoir accès au commentaire proposé, qu'il soit sonore, textuel, voire multimédia.

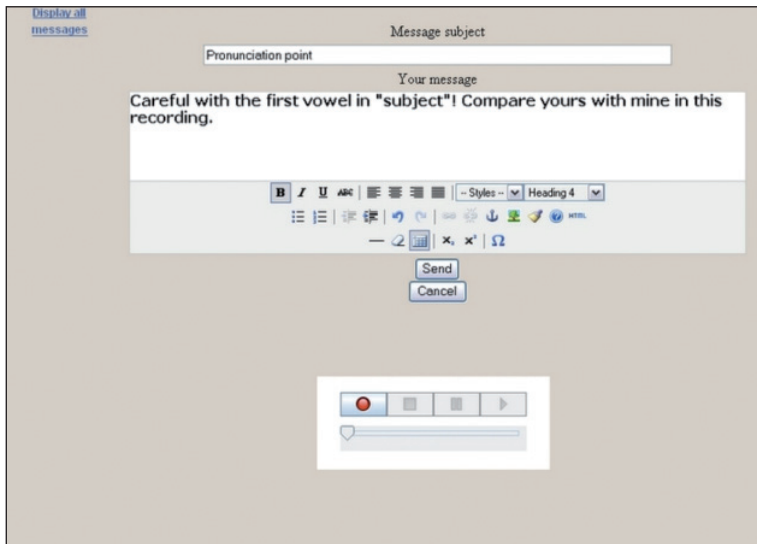


Fig. 3. Création d'une aide linguistique par le tuteur.

Ce commentaire ne peut être réalisé que par un tuteur avec des droits spécifiques. Cela se concrétise par la présence d'options supplémentaires conçues pour élargir les possibilités techniques de suivi général et de guidage linguistique que nous tenterons d'énumérer ci-dessous :

1. Envoi d'un message sonore. Cette possibilité peut être utilisée, le cas échéant, de façon imaginative. Pour attirer l'attention de l'ap-

- prenant sur un problème de prononciation, par exemple, on peut utiliser certaines techniques (couper-coller audio, entre autres) pour lui offrir un segment d'audio comparatif en faisant suivre sa propre erreur par un modèle correct.
2. Envoi d'un message texte. Comme pour le message sonore, le tuteur répond à l'apprenant non pas en répondant au message comme le ferait un autre participant mais en choisissant l'option « Corriger ». En se servant du mini-traitement de texte intégré, il peut formater le texte en utilisant les caractères barrés pour mieux souligner une mauvaise formulation, par exemple ou insérer un hyperlien vers une autre ressource d'aide (exercice de remédiation, par exemple).
 3. Correction d'une erreur directement. Le tuteur utilisera cette option s'il souhaite corriger une erreur dans le titre ou dans le message textuel. Il est prévu aussi la possibilité de remplacer un enregistrement audio par un autre. Cela permet au tuteur de faire refaire un enregistrement par un apprenant voire d'en modifier le contenu lui-même en se servant d'un logiciel de montage audio.
 4. Suppression d'un message dans la liste. Le tuteur a aussi le rôle de modérateur du forum. Il doit donc disposer de ce moyen pour pouvoir supprimer une intervention accidentelle ou indésirable. L'utilisation de cette fonction, cependant, entraîne automatiquement la suppression de toutes les éventuelles répliques sur cette branche de la conversation afin de préserver la cohérence de la conversation dans son ensemble.

La véritable originalité de ce forum vocal est d'offrir la possibilité de créer un espace pédagogique accessible par un hyperlien discrètement positionné au sein de l'espace réservé à la consultation d'un message (voir Fig. 2, le lien « prononciation point »). Ainsi le formateur est libre de construire son aide pédagogique (oralement et/ou par écrit) selon le contexte et le contenu de chaque message individuel émis par les participants sans s'interposer entre les participants. Le logiciel autorise même plusieurs interventions pédagogiques, le cas échéant, sur un même message. Une icône (ou plusieurs) à côté d'un message indique la présence de cette aide (ou ces aides) pédagogique(s).

À un premier niveau, on utilisera le forum pour écouter et intervenir dans la conversation orale tandis qu'à un deuxième niveau l'aide fournie par le formateur permettra aux participants de prendre conscience

de leurs erreurs par des rétroactions négatives, ou de trouver une inspiration ou un encouragement grâce à des rétroactions positives. Le formateur est libre, bien sûr, de construire ses aides selon sa propre approche pédagogique. Son aide, par exemple, peut inclure des reformulations d'éléments de phrase par la technique du copier-coller audio afin d'offrir une aide audio comparative. Elle pourrait même contenir des hyperliens vers d'autres ressources.

En comparant ce type d'aide à celle que l'on propose à la fin d'une discussion en présentiel, on pourrait penser à première vue qu'il n'y a pas beaucoup de différences compte tenu du fait que les aides de *VoiceForum* sont établies et consultées *a posteriori*. À cela deux réponses. Premièrement, un apprenant peut très bien consulter une aide proposée pendant le déroulement de la conversation virtuelle, à plus forte raison si la discussion se prolonge dans le temps. Cette aide pourra même très bien lui servir pour mieux réussir une prochaine interaction dans la discussion. La deuxième réponse, c'est que *VoiceForum* fige en quelque sorte la conversation en la transformant en véritable enregistrement indexé et commenté. L'hypothèse que nous faisons, c'est que chaque fois qu'un apprenant écoute un de ses messages, il revit le contexte de cette interaction qu'il a provoquée, qui constitue un moment socio-affectif de la discussion à laquelle il a participé. Lorsqu'il consulte, dans la prolongation de cette écoute, l'aide contextualisée du tuteur, la juxtaposition-production de l'apprenant – aide du tuteur peut se produire, donnant ainsi au moteur psycholinguistique dont nous avons parlé, sa chance de jouer pleinement son rôle.

Les forums vocaux auxquels les apprenants ont participé, restent consultables aussi longtemps que le souhaite le tuteur et l'administrateur du site qui les hébergent. À partir de là, un apprenant peut consulter les aides qui l'intéressent aussi souvent qu'il le souhaite. *VoiceForum* comporte une fonction de recherche qui permet d'afficher toutes les contributions d'un utilisateur donné facilitant la consultation directe des rétroactions le concernant spécifiquement. On voit par là que ce dispositif d'aide prend des allures de ressource évolutive ciblée sur l'apprenant et susceptible de l'impacter bien plus qu'un simple relevé de corrections fourni dans une séance traditionnelle.

5. Conclusion

Ces aides, puisqu'elles sont forcément contextualisées et fabriquées sur mesure, répondent à des besoins langagiers constatés *a posteriori*. Mais puisqu'elles sont accessibles aux participants pendant toute la vie du forum, elles se distinguent par leur caractère non éphémère (contrairement à ce qui se passe lors des échanges en face à face) et constituent ainsi une ressource en soi. Chacun peut revisiter librement ces aides concernant son propre travail ou celui de ses collègues et en faire un objet pédagogique utile pour l'avenir.

Si l'hypothèse de l'efficacité de cette approche était confirmée, il serait utile de rechercher des moyens pour rendre la création d'aides plus facile afin d'accroître la productivité du tuteur. Les mêmes causes produisant les mêmes effets, on retrouve souvent les mêmes problèmes. Un travail de recensement et de typologie pourrait aboutir à la création d'une banque d'aides. Pour une proportion non négligeable de ses commentaires, le tuteur pourrait alors rechercher l'aide appropriée dans la base et la personnaliser selon le contexte précis. L'existence d'une deuxième base contenant des ressources et exercices de remédiation permettrait au tuteur d'étoffer ses commentaires lorsqu'il en éprouve le besoin. Cette façon d'envisager l'aide nous semble conforme à l'esprit et aux ambitions de la pédagogie par tâches.

VoiceForum, actuellement en phase d'expérimentation, propose, selon nous, une piste intéressante à la solution au dilemme sens/forme dans la construction d'aides à l'apprentissage de la production orale. À l'instar de ce qui a toujours été possible pour l'écrit, on perçoit la possibilité maintenant de créer un cercle vertueux pour l'apprenant en faisant en sorte que l'aide proposée *a posteriori*, qui garde, malgré tout, son statut d'aide fournie **pendant** l'acte communicatif, puisse devenir une aide possible en amont d'un nouvel acte communicatif à l'oral. Cet outil pourrait, selon nous, ouvrir un nouveau champ à la recherche pour la validation de certaines techniques d'aide par rapport à d'autres.

Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de références pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier. Consulté en septembre 2006 : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadre-commun.pdf>.
- DOUGHTY, C.J. & LONG, M.H. (2003). « Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning ». *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 3 : 50-80. Consulté en avril 2005 : <http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/>.
- HINKELMAN, D. (2004). « EML and implications for task design in blended L2 environments ». In *PacCALL 2004 Online Conference Proceedings*. Consulté en juillet 2006 : http://www.paccall.org/2004/2004proceedings_papers/hinkelman1.pdf.
- METZ, K. (2005). « Comparaison du *feedback* dans un environnement multi-media ». In *Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères (Untele)*, support CDROM du colloque.
- SAMUELS, J. (2005). « Wireless and handheld devices for language learning ». In *Proceedings of the 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison, WI*. Consulté en avril 2006 : http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/03_50.pdf.
- VETTER, A. (2004). « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec *Lyceum* ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7 : 107-129. Consulté en février 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm.
- WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning*, London, Longman.

III

Les aides dans les dispositifs à distance

Tutorat en ligne et création d'un espace formatif

Jean-François BOURDET¹
Université du Maine, Le Mans, France

Résumé. *Cette conférence traite de la construction en ligne d'un espace formatif. Nous entendons par là la représentation et la mise en œuvre par les usagers d'un dispositif de formation en ligne, d'une conception de celui-ci permettant d'en saisir et d'en interpréter les buts, d'en dégager les implications en termes d'attitudes d'apprentissage, de modes d'échanges, d'interactions au sens le plus large. Dans cette perspective, le tutorat comme fonction formative se caractérise par l'exercice de rôles variés et parfois contradictoires (empathie paritaire/validation d'étapes, guidage général/adaptation aux spécificités). Une conséquence est alors l'exigence de distribution de ces rôles sur des acteurs différents, tant humains (tutorat statutaire exercé par une enseignant ou paritaire dans un groupe en formation) que logiciels (agents de type compagnon voués à des rôles d'alertes et de propositions d'activités contextualisées par exemple). L'hypothèse est qu'un tel partage contribue à valider l'« ouverture » d'une formation et ce d'autant plus qu'il est conçu de manière à pouvoir évoluer au fil des échanges en ligne. On présentera donc les concepts clés de cette problématique : conception et développement des dispositifs, espace de communication, fonctionnalités offertes par les environnements, outils dédiés au tutorat, afin de mettre en évidence la spécificité de telles situations éducatives.*

1. Tutorat et formation ouverte

1.1. Le tutorat

Le tutorat est une vieille lune : depuis fort longtemps, les pratiques pédagogiques, si magistrales qu'elles aient pu être, ont intégré des moments où l'élève était en situation plus autonome, soit à son propre

1. Jean-Francois.Bourdet@univ-lemans.fr

égard (et l'on pourrait interpréter en ce sens la relation du moment de l'exercice face au moment de la leçon ainsi qu'on le faisait dans les collèges jésuites avant la Révolution française) soit à l'égard de ses pairs (ici encore les collèges jésuites offrent l'exemple des « préfets », élèves distingués par l'excellence, en charge des moins avancés). Les précepteurs antiques jouaient à l'égard de leur disciple – certes placé dans une situation de luxe pédagogique – un rôle de *magister*, mais également de conseil et de dialogue. Comenius proposait de faire des élèves des moniteurs, l'« enseignement mutuel » du XIX^e siècle valorisait l'apprentissage paritaire. Certes, il ne s'agissait pas là de « tutorat » normé et reconnu comme tel, mais de pratiques déjà significatives ayant diffusé plus qu'on ne le croit dans des contextes jugés conservateurs et tenant de pratiques pédagogiques fortement hiérarchisées maître/élèves.

La réflexion pédagogique trouvant source dans les philosophies politiques du contrat social (Locke, Rousseau, Condorcet) portera attention au « sujet » plus qu'au maître ou à l'objet d'apprentissage et Émile (en attendant les théories éducatives qui fleuriront aux siècles suivants de Pestalozzi à Freinet) se trouve reconnu dans un dialogue éducatif fortement teinté de relation tutorale.

Nous voulons rappeler ici qu'avant Dewey, Montessori, Steiner ou Claparède – avec la construction de modèles de tutorat explicitement reconnus – des attitudes, des sentiments ont parcouru le tissu éducatif et que nous en sommes les héritiers. C'est souvent cet héritage diffus que nous investissons dans nos pratiques enseignantes et qui donne au pédagogue des moyens d'agir qu'il met en œuvre sans en retracer la généalogie ; et l'on sait que l'*habitus* de l'*homo pedagogicus* est d'autant plus actif que celui-ci se trouve placé dans des situations nouvelles.

Reste que la littérature est abondante en sciences de l'éducation sur le thème du tutorat même s'il s'agit principalement de tutorat entre pairs (Barnier, 2001). L'insistance est alors mise sur les notions de parité, d'échange, de contextualisation des tâches, d'autonomisation ; cette dernière notion ayant connu un développement significatif dans les travaux contemporains (Carré *et al.*, 1997 ; Albero, 2000 ; le Crapel dans le domaine des langues étrangères), et les expériences en cours (apprentissage de type E Tandem par exemple).

La réflexion sur le tutorat enseignant est plus récente (Baudrit, 1999), elle tire notamment parti de l'évolution des contextes éducatifs

(diversification des publics et des situations, spécificité et exigence des demandes, apparition des TICE). L'évolution du métier enseignant se marque notamment par une évolution significative de la distribution des rôles tenus (disciplinaire, animation, etc.) dans laquelle des rôles souvent seconds dans une situation présentielle (parité, évaluation dans sa dimension régulatrice traitant des processus et non prioritairement des résultats) prennent le pas sur le rôle disciplinaire dominant en situation magistrale. Cela conduit les enseignants qui découvrent l'EAD (Enseignement À Distance) à adopter des attitudes de conversion, d'appropriation des dispositifs où leur identité professionnelle est impliquée. On peut aussi, comme c'est le cas de la Télé-Université du Québec, dissocier les rôles et recruter des enseignants-tuteurs distincts des enseignants-concepteurs de cours. De toutes manières, les retombées sont importantes sur les pratiques non seulement en ligne, mais aussi en présentiel.

1.2. *La formation ouverte*

Ce terme paraît s'opposer aujourd'hui à ceux, plus classiques, de programmes, syllabus de cours et cursus contraints sur lesquels fonctionnent les systèmes éducatifs lourds. Il ne faut pas, là non plus, exagérer le caractère novateur de la FOAD (Formation Ouverte À Distance). On peut ici citer le projet rousseauiste et les écoles alternatives présentes dès la fin du XVIII^e siècle. D'ailleurs, la distance entre curriculum planifié et curriculum réel (parcours prévus normés et trajet personnel réalisé) a toujours été présente à l'esprit des éducateurs.

Les paramètres sont les suivants :

TUTEUR	MAÎTRE
TRAJET D'APPRENTISSAGE	PARCOURS/CURSUS
CURRICULUM RÉEL	CURRICULUM PLANIFIÉ

Tab. 1. Paramètres d'analyse de curriculum.

On peut dire que toute construction éducative choisit un type d'articulation de ces données. Si la dominante est à droite du tableau, on est en présence d'un enseignement de type magistral lié à une priorité de la gestion du système ; totalement à gauche, on est proche des options d'A.S. Neill à Summerhill. Dans la plupart des cas, en présen-

tiel ou en EAD, la ligne de partage zigzague entre les paramètres et s'apprécie plutôt en termes de pourcentages, de pondération souvent aléatoire faute de moyen d'évaluation.

Ce qui paraît significatif pour une FOAD est l'apport de la technique, de l'ingénierie éducative concrétisée en dispositif de médiation/médiatisation : les moyens disponibles rendent possible une vue plus nette de la collectivité éducative, des trajets croisés d'apprentissage nécessairement individuels, à l'aide d'outils de perception, de traçage autorisant des choix mieux informés. Nous proposons de définir la formation ouverte en tant qu'articulation et médiation des pôles ci-dessus en vue de permettre une malléabilité du dispositif intégrée dès sa conception, ouverte à terme sur la réingénierie du système développé. Une FOAD problématise ce tableau en faisant de sa polarisation un objet à travailler dans le dispositif lui-même et ce, par tous les acteurs impliqués.

2. Évolution du champ liée aux TICE

On posera comme hypothèse de départ que la médiatisation technique développée modifie la médiation éducative, cercle vertueux du cycle usages/attentes/besoins-conception-usages.

2.1. La notion de dispositif en FOAD

Un dispositif de formation ouverte à distance intègre un environnement informatisé instancié sur une plate-forme de formation, il est donc d'abord perçu par l'utilisateur en termes d'ergonomie afin de naviguer dans des pages-écrans au gré des arborescences développées. Agents logiciels et acteurs humains interagissent au sein de l'espace d'action et de contact qui se trouve parcouru. Jusque-là rien de finalement si différent d'un établissement d'éducation avec ses salles, sa cour, ses couloirs, son CDI. Hors l'habillage évidemment, et l'on a vu assez de tentatives de transposition écran de cours photocopiés pour comprendre qu'il est très difficile de s'approprier la spécificité d'un espace nouveau sans le percevoir d'abord à travers des références antécédentes (Perriault, 2002). Un véritable dispositif ne se réduit pas aux fonctionnalités qu'il propose, si riche et pertinent que soit l'environnement de travail intégré. Il anticipe sur les difficultés de son appropriation, et laisse à l'utilisateur une marge de manœuvre dans l'emploi des outils : choix de l'ordre de certaines

activités, doublage ou triplage des outils afin de permettre une gestion contextualisée de leur emploi, reconnaissance des trajets par régulation (tuteur humain) et perception de leur séquentiation (agents logiciels de bilan par exemple).

Ce qui va caractériser l'apport des dispositifs en ligne à la réflexion éducative est la logique de leur dynamique d'évolution. Les systèmes éducatifs classiques bougent par réaction parce qu'ils visent à être des systèmes stables (nécessité de gestion), ils sont en ce sens précisément des systèmes toujours en quête d'équilibre. Les phénomènes d'apprentissage, de formation, d'appropriation sont en revanche des non-systèmes parce qu'essentiellement dynamiques. On peut même émettre l'hypothèse qu'il n'y a apprentissage qu'autant qu'il subsiste du déséquilibre ; en conclusion de quoi l'apprentissage est contradictoire au dispositif d'éducation envisagé de manière résolument systémique.

Un dispositif intégrant des outils numériques peut mettre à disposition de ses usagers des outils actifs, et sur le plan quantitatif (nombre des données rendues accessibles, vitesse de traitement), et sur le plan qualitatif (articulation malléable de ces données). Ceci signifie qu'un traitement de données n'a de sens qu'en tant que traitement/analyse de la situation et que tout se jouera sur la conception d'une interface « ouverte » cognitive autant que technique (Charlier & Peraya, 2003 : 115), tenant compte de la variété des usages. Pour reprendre la figure évoquée plus haut, il ne s'agit pas de reconstruire des systèmes fermés, gestionnaires d'équilibre, mais des systèmes complexes à modélisation faible/souple ; c'est tout l'enjeu de l'intégration d'un environnement de travail à une plate-forme de formation utilisée dans un dispositif hybride ou totalement en ligne (Bernard, 1999 ; Saleh & Bouyahi, 2004).

2.2. *La notion d'environnement*

L'interface de travail proposée est conçue en raison des finalités privilégiées et des ressources disponibles. La construction de bases de données, la modélisation d'une architecture logicielle se traduisent à l'écran par une interface commune ou dédiée (à tel type d'usagers) reconnaissable par une ergonomie, la modélisation des actes effectués sur écran renvoyant à une anticipation des conduites qui les conditionnent. L'utilisateur de cette interface devra apprendre à identifier et à tirer parti des fonctionnalités développées (outils de communication, appel de

corrigé, traceurs de fils de communication ou de réalisation d'activités). Un environnement est donc à la fois un objet prédéfini (selon une modélisation préalable) identifiable comme un système, mais également un ensemble de composants distincts pour celui qui le découvre et qui doit alors en définir progressivement une représentation. La convergence des représentations est capitale pour le succès de l'entreprise : modélisation préalable (des usages) et modélisation effective (en usage) doivent être en convergence, faute de quoi c'est la cohérence de l'ensemble du dispositif de formation qui vole en éclats.

On voit qu'un environnement numérique n'est jamais suffisant à lui-même et qu'il n'existe que par le type de problématisation qu'il contribue à faire émerger. On pourrait soutenir que, dès sa conception, sa capacité à accepter les marges du prévisible est essentielle à sa survie ; mais n'est-ce pas là aussi une définition de la pédagogie ?

2.3. La redistribution des rôles

2.3.1. Une place pour la fonction tutorale

Dans l'enseignement présentiel classique, les conduites de tutorat, les moments de la classe qui les favorisent sont des données bien établies : pas d'enseignant, si *magister* soit-il, qui ne sorte ici où là de sa fonction magistrale pour favoriser l'échange et l'écoute, même si c'est en hors classe. Mais chargés du programme et de groupes nombreux, les enseignants assument en général la fonction tutorale de manière temporaire, marginale. Sauf à entrer dans des perspectives alternatives, le statut et le métier d'enseignant restent fortement définis par la fonction magistrale. Ainsi, le type de polarisation et d'articulation des rôles joués par l'enseignant (disciplinaire/contenu, imposition/guidage, évaluation/contrôle, ressource, parité, régulation) va caractériser l'exercice professionnel par la dominante d'une fonction magistrale/tutorale ; selon le type de rôles exercés de manière dominante (en fréquence, en importance), on verra une distribution de ces fonctions dans le temps et la stratégie. Dans un dispositif de formation médiatisée, c'est la fonction tutorale qui doit occuper une place centrale : en effet, les rôles disciplinaire (sélection et distribution des contenus), de guidage (orientation, distribution du parcours en étapes), d'évaluation (pour la partie contrôle/validation d'une partie des activités) sont totalement ou largement pris en charge par le système. L'accompagnateur humain peut donc se concentrer sur des rôles propices au suivi (animation, ressource, parité, régulation). L'exercice

de ces rôles est d'autant plus important que la situation d'apprentissage est caractérisée par l'importance de la médiatisation mise en œuvre dans le dispositif, conjuguée avec la virtualisation des échanges humains. La nouvelle identification des paramètres de temps, de lieux, d'architecture et de gestions des parcours, leur nécessaire articulation dans un trajet personnel place les usagers devant une exigence forte d'autonomisation pour laquelle ils sont en général peu préparés (Jézégoux, 1998). La fonction tutorale et l'importance des rôles qui la concrétisent joueront alors un rôle central dans le succès des formations de type FOAD.

2.3.2. Des rôles et des outils

Dans un dispositif complètement distancié ou hybride, l'enseignant-tuteur dispose de deux types d'outils :

- Les *outils cadre* sont des outils dont la caractéristique est d'être définis comme composantes fondamentales du dispositif : leur usage est ouvert (à tous, et pour des objectifs parfois fort différents) ; ils sont à la fois structurels (appartenant à la définition du dispositif) et malléables (emploi, appropriation particulière). Les outils de ce type qui sont le plus fréquemment proposés et utilisés sont le mël, le forum et le *chat*.
- Les *outils dédiés* (interface *ad hoc*, outils de perceptions de phénomènes, de gestion) sont en général développés de manière séparée et sont implantés lorsque des plates-formes de type généraliste sont utilisées (*WebCT*, *Moodle*, etc.).

C'est l'usage de ces outils, en termes de planification, de complémentarité, de substitution, qui va caractériser l'exercice de la fonction tutorale et donc le métier de tuteur en ligne.

3. L'espace formatif

Comme nous l'avons expliqué ailleurs (Bourdet, 2006), l'un des enjeux principaux dans le vécu d'une FOAD est la possibilité d'y créer une communauté et un espace de communication informés et assumés par chacun. Cela ouvre un espace pour la médiation tutorale ; en effet, seule une médiation de ce type permet de prendre de la distance avec ce qui est proposé (pour mieux lui donner vie) et de rencontrer un partenaire susceptible d'être à la fois le même et l'autre (empathie tutorale et régulation liée).

Au fond, l'enjeu est simple et pourrait être caractérisé de manière triviale : donner vie au dispositif ; mais pour ce faire, encore faut-il s'y reconnaître au double sens d'une reconnaissance du milieu dans lequel on se trouve immergé et de reconnaissance de soi comme acteur de cet environnement.

Au premier sens, des éléments d'approche systémique aident à la reconnaissance, c'est-à-dire à la description et à la compréhension du système auquel on se trouve confronté (notion de parcours proposé, d'outils offerts pour faire le point et s'orienter). On peut dire qu'à ce premier niveau la fonction tutorale est régulatrice de la fréquentation du dispositif par les usagers et que le tuteur peut recourir préférentiellement aux rôles d'aide, d'animation et de régulation.

Au second sens, il en va autrement car ce qui est posé est alors la question du sens pris par le vécu d'apprentissage, sens personnel qui motive la poursuite de l'entreprise qu'on sait ardue et solitaire ; des éléments de repérage systémique ne suffisent plus à assurer cette reconnaissance. Plongé dans un milieu inconnu, l'individu ne dispose pas d'entrée de jeu de la médiation apportée par le groupe dans les situations présentes de type classique. La présence de condisciples, d'une personne enseignante offre au sujet-apprenant une matérialisation de son projet d'apprentissage à travers la double figure du même (les camarades, alter ego de sa situation) et de l'autre (le « maître » dans la figure duquel peut s'identifier son futur : ce qu'il saura/sera un jour). En ligne, tout cela devient virtuel. L'autre existe certes, mais sous forme de traces (messages asynchrones la plupart du temps²). Cet écart temporel a des conséquences lourdes dans la mesure où tout échange voit sa composante métacognitive (relecture interprétative par recadrage du message dans son contexte d'émergence et gestion de l'écart au contexte de réception) prendre le pas sur sa composante cognitive. Il nous semble qu'ici se manifeste une différence importante avec la communication présente où la donne est généralement inverse.

De même, la figure de l'autre est à reconstruire à partir des indices laissés (messages écrits, icônes, photographies, vidéos éventuelles) et des activités collectives incluses dans le dispositif ; mais on sait combien peut être décapante la rencontre effective d'un partenaire dont on a

2. On peut soutenir que l'asynchronie gère même les échanges de type synchrone ; en chat, le délai de réponse est suffisant pour que d'autres messages s'affichent, appelant à une lecture asynchrone (délocalisée) des échanges.

construit une image virtuelle préalable. C'est que ce type de construction passe par des mécanismes de projection où l'on prête à autrui des caractéristiques de soi consciemment et – le plus souvent – inconsciemment actives dans notre personnalité. Le rôle du groupe en présentiel est précisément d'offrir à la projection une variété de sujets-supports et de permettre de la diluer, voire de l'objectiver pour en prendre conscience, la vie d'un groupe étant ainsi marquée par des phases d'identification forte et des crises régulatrices fortement heuristiques (Kaës, 1976 ; 1993). À distance, l'enjeu est le même, mais il est médié d'autre manière et l'un des rôles joué par le tuteur – celui de pair – prend dès lors tout son sens : il offre cette médiation projective intermédiaire entre le même et l'autre. En tentant de se mettre à la place de l'apprenant pour comprendre de l'intérieur sa problématique, on lui permet de se figurer tuteur, de construire une distance d'avec les questions immédiates qui ont déclenché l'interaction tutorale.

En fait, tout est question de distance, on ne se construit une identité, un corps, une personne, qu'en établissant un espace transitionnel permettant de se différencier d'autrui et de le rencontrer ; cet espace construit « imaginaire » (Sami, 1977) est la source de la possibilité d'être et d'apprendre, c'est-à-dire d'évoluer et de se transformer. L'intérêt des usages d'un dispositif à distance est de redoubler cette expérience fondatrice de l'être humain en le confrontant à une situation médiée de projection d'un espace formatif (par la conception de l'environnement, par la qualification des agents tuteurs humains). On peut soutenir de ce point de vue que la réussite d'une formation en ligne tient au développement d'un espace imaginaire de formation, imaginaire au sens où il est construit par chaque utilisateur pour ses besoins propres et qu'il est partagé avec d'autres devenus alors partenaires de l'apprentissage personnel.

Pour que ce processus d'échange ait lieu, il est nécessaire de remplir deux conditions. Tout d'abord, la conception du dispositif doit en faire un système ouvert, susceptible d'être parcouru de manières diverses, ce qui demande des architectures logicielles assez souples, une variété et une subsidiarité des outils développés, une temporisation des usages (personnalisation de la fréquentation du dispositif, gabarit souple des séquences, y compris lors des activités collectives). Ensuite, il convient de proposer une aide à la conceptualisation des usages, et c'est là encore souligner l'importance de la fonction tutorale qui permet cette prise de distance en faisant de la formation un objet de réflexion. Au fond, il s'agit

de faire varier les priorités des contenus vers les stratégies, mais dans un contexte et avec des moyens spécifiques. C'est ainsi, nous semble-t-il, qu'on échappe au solipsisme menaçant toute expérience distanciée dans l'espace et dans le temps.

Conclusion

Si l'on a pu proposer le lien étroit entre la construction d'un espace formatif et la pratique du tutorat, c'est en raison du pouvoir de médiation de ce dernier ; médiation entre usager et dispositif afin d'établir une représentation mentale de celui-ci qui va bien au-delà des métaphores usuelles (salons de chat, hall d'accueil, photos des connectés, navigation, etc.), mais médiation aussi entre image de soi comme acteur participant d'un échange et image d'autrui comme autre moi-même aux problématiques comparables et, éventuellement substituables.

L'espace formatif est alors une disposition intellectuelle, un mode d'identification et d'action. L'intérêt d'une formation en ligne est de virtualiser les référents spatio-temporel et groupaux et ainsi de mettre en évidence ce qui l'est moins en dehors de ce cas : que l'échange est d'abord la lecture de l'échange, que l'objet d'apprentissage n'est qu'un support transitoire et finalement secondaire du travail de la connaissance qui s'exerce d'abord sur elle-même. L'évolution personnelle ne peut se faire sans transition, espace et figure de médiation ; si la fonction tutorale est bien au cœur de la mise en œuvre d'un dispositif ainsi que nous avons tenté de le montrer, c'est alors la marque de ce que la virtualisation révèle cet enjeu et contribue à y satisfaire.

Dans son approche systémique des dispositifs pédagogiques, C. Montandon (2002) propose de relever des médiations :

- de type structurel (le dispositif pédagogique est une structure intermédiaire, un espace dialogique) ;
- de type stratégique (démarche d'ajustement des acteurs) ;
- de type sémiotique (interface de systèmes des signes).

Il nous semble que le tutorat en ligne doit répondre à cette triple exigence et qu'enfin la construction/représentation mentale d'un espace formatif est précisément au point d'interaction de ces diverses médiations. Le choix d'une stratégie (cœur des séquentiations du parcours d'apprentissage prévu comme des trajets réels de la connaissance en acte)

ne prend sens qu'en regard d'une lecture de la structure avec laquelle il interagit, mais aussi d'une interprétation de sa valeur, tant il est vrai qu'une économie des moyens, une rentabilité des actes, n'ont de réel sens qu'herméneutique. Ni oracle, ni bibliothèque de Babel, l'acteur-tuteur, dans sa fonction de tutorat, trouve sa légitimité dans une quête commune du sens où il tient la figure d'un même et d'un autre, proche et distant aussi, offrant pour la perception utile de la situation d'apprentissage, une profondeur, un espace déjà pourvu d'épaisseur.

Références bibliographiques

- ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel*, Paris, L'Harmattan.
- BARNIER, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDRIT, A. (1999). *Tuteur ; une place, des formations, un métier*, Paris, PUF.
- BERNARD, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDET, J.-F. (2006). « Construction d'un espace virtuel et rôle du tuteur ». n° spécial, *Le Français dans le monde, Recherches et Applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris, CLE International : 32-43.
- CARRÉ, P., MOISAN, A., POISSON, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.
- CHARLIER, B. & PERAYA, D. (dir.) (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck.
- JÉZÉGOUX, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, L'Harmattan.
- KAËS, R. (1976, rééd. 2000). *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod.
- KAËS, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod.
- MONTANDON, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, Paris, L'Harmattan.
- PERRIAULT, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob.
- SALEH, I. & BOUYAHI, S. (dir.) (2004). *Enseignement ouvert et à distance – épistémologie et usages*, Paris, Hermès-Lavoisier.
- SAMI, A. (1977, 3^e éd. 1998). *Corps réel, corps imaginaire*, Paris, Dunod.

Quelles aides des formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?

Elke NISSEN¹

Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3, France

Résumé. *L'apprenant qui suit une formation hybride en langues travaille partiellement à distance, ce qui lui demande une certaine autonomie. La question se pose alors de savoir si ces formations soutiennent l'apprenant dans le développement de son autonomie et si oui, comment. Les réponses des concepteurs de huit formations hybrides à un questionnaire auto-administré montrent que le nécessaire développement et soutien de l'autonomie sont toujours respectés. Ainsi, toutes les huit formations proposent des aides pour favoriser l'autonomie dans les domaines technique, méthodologique, social et, bien sûr, langagier. Développer ces autonomies semble ainsi être devenu un standard dans le cadre des formations observées. En revanche, les autonomies de type psycho-affectif, informationnel, cognitif et métacognitif ne sont pas prises en considération dans toutes les formations.*

1. Introduction – autonomie : un présupposé ou un objectif ?

L'autonomie de l'apprenant est trop souvent présupposée et trop rarement considérée comme étant un objectif pour lequel des aides seraient disponibles dans le cadre d'une formation, et surtout d'une formation à distance. C'est ce que dénonce Linard (2003). En effet, plutôt que de mettre à la disposition de l'apprenant des outils, ressources, activités et un suivi qui lui permettraient de devenir autonome dans les domaines où

1. Elke.Nissen@u-grenoble3.fr.

il ne l'est pas encore et ainsi suivre la formation plus aisément, il n'est pas rare de constater que seul l'apprentissage de contenus relevant de la discipline est prévu – l'apprenant est considéré comme étant déjà autonome par ailleurs. Pourtant, le besoin d'autonomie est encore plus grand dans une formation ouverte et à distance que dans une formation en face à face, parce que dans les situations distantielles l'apprenant n'est pas « *porté par la dynamique du groupe et le mode d'animation du formateur* » (Collectif de Chasseneuil, 2000 : 6) et qu'en plus il doit (savoir) se servir de l'environnement numérique qui médiatise sa formation et gérer son temps.

Les formations hybrides en langues se multiplient à l'heure actuelle. Elles comptent parmi les formations ouvertes et à distance et se composent à proportions variables d'une partie distantielle ainsi que d'une partie présentielle. À distance, l'apprentissage est médiatisé par une plate-forme en ligne ou bien par un site web. En présentiel, l'apprentissage se fait dans des situations d'apprentissage frontal ou en groupes dans une classe. Généralement, l'une des deux modalités présentielle ou distantielle est dominante par rapport à l'autre (Neumeier, 2005 : 167). Elles peuvent s'agencer de manière diverse, et traiter des contenus et compétences différentes, ou bien traiter les mêmes mais les reprendre d'une autre manière. Elles peuvent exister de manière parallèle avec peu de liens ou bien se succéder dans le temps par périodes et à des durées variables. Dans tous les cas, la diversification des modalités d'apprentissage se fait dans le but d'une plus grande centration sur l'apprenant (Charlier *et al.*, 2005).

Si l'apprenant peut ainsi profiter d'une rencontre régulière avec l'enseignant et avec les autres apprenants en présentiel – occasion à laquelle il est généralement pris en charge pour l'avancement et la gestion de son apprentissage –, il rencontre également des situations à distance dans lesquelles il doit savoir organiser son temps, communiquer *via* Internet pour apprendre, réaliser une tâche ou poser des questions, chercher et traiter des informations, utiliser les outils techniques, mettre en lien des éléments qu'il apprend avec ceux qu'il connaît déjà ou encore remettre en cause sa manière de travailler et d'apprendre.

Autant de situations que l'apprenant doit savoir gérer : soit de manière autonome, soit avec des aides fournies dans le cadre du dispositif de formation. Mais les formations hybrides proposent-elles à l'apprenant les aides nécessaires à préparer son autonomie – afin qu'il puisse

réaliser l'activité proposée, voire pour lui permettre de développer une autonomie plus large ? Ou bien tombent-elles dans le travers constaté pour les formations à distance, qui oublie trop souvent l'autonomisation de l'apprenant dans les domaines autres que celui de la discipline à proprement parler ? Dans une formation hybride, la distance physique est en effet moins importante que dans une formation entièrement à distance et les regroupements présentiels pourraient être considérés comme suffisants pour donner toutes les explications nécessaires et répondre aux questions éventuelles, sans qu'une aide plus formalisée soit prévue. Dans cet article, nous cherchons à voir si des formations hybrides favorisent l'autonomisation de l'apprenant et si oui, pour quel type d'autonomie ces formations hybrides prévoient des aides et sous quelle forme.

Notre observation porte sur huit formations hybrides en langues pour des étudiants spécialistes d'autres disciplines (Lansad). Elles s'inscrivent dans le projet régional Formations en langues ouvertes et à distance interuniversitaires (FLODI²) porté par l'université Grenoble 3 et soutenu par la région Rhône-Alpes.

Les données ont été obtenues au moyen d'un questionnaire auto-administré, renseigné par les concepteurs de ces formations. Les données obtenues par ce moyen concernent la description des formations en question, la relation des deux modalités distantielle et présentielle l'une par rapport à l'autre, les contenus et compétences proposés, la définition de l'autoformation ainsi que les objectifs d'autonomisation et les aides présentes pour soutenir l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de la formation hybride.

2. Brève présentation des formations hybrides analysées

Sur les vingt-trois formations actuellement proposées ou en cours d'élaboration dans le cadre de FLODI, neuf concepteurs³ ont renvoyé le questionnaire renseigné. Une de ces réponses a été écartée de notre analyse afin de maintenir une certaine homogénéité parmi les forma-

2. Voir <http://www.grenoble-universites.fr/flodi>.

3. Ces concepteurs sont la plupart du temps aussi enseignants-tuteurs dans le cadre de leur formation.

tions prises en considération⁴. Les huit formations en question sont : une formation en allemand, trois formations en anglais (*Virtual Audio Laboratory for language Training [Valet]*, *English Pronunciation*⁵ et *Teaching English to Young Children*), une formation en chinois, une formation en espagnol et deux formations en italien (*Tutti a bordo et Caso mai*). Les liens vers les formations, lorsqu'elles sont au moins partiellement en accès libre se trouvent en Annexe 1. Ces formations s'inscrivent dans l'offre des cours pour spécialistes d'autres disciplines que les langues (Lansad), en parallèle à d'autres cours qui se déroulent, quant à eux, entièrement en présentiel.

D'après les déclarations des concepteurs, la composante non pré-sentielle augmente le volume d'activité par rapport au présentiel dans toutes ces formations. L'avantage de combiner les deux modalités d'apprentissage, à distance et en présentiel, est de pouvoir profiter ainsi des avantages de chacune des deux (cf. 4.).

Si tous les concepteurs considèrent qu'il existe un lien entre la partie présentielle et la partie en autoformation de la formation hybride – c'est-à-dire que les deux modalités sont au moins partiellement dépendantes l'une de l'autre –, le lien entre ces deux modalités peut néanmoins prendre des formes diverses. deux des huit concepteurs ayant répondu au questionnaire placent la partie à distance au centre de leur formation hybride et déclarent que celle-ci est la modalité dominante (*AFG* allemand, *Caso Mai*). La conceptrice de *Tutti a bordo* met les deux modalités sur un pied d'égalité : dans sa formation, aucune des deux modalités n'est dominante. Pour les autres concepteurs, c'est le mode présentiel qui domine.

Les formations dans lesquelles la distance est aussi, voire plus importante que le présentiel, contiennent systématiquement les éléments suivants : un nombre d'heures plus important à distance qu'en présentiel, la recherche d'informations, la réalisation de tâches à distance, la communication entre apprenants à distance et un tutorat. Dans les autres

4. Il s'agit d'une formation de formateurs qui se déroule entièrement à distance et ne porte pas sur l'apprentissage d'une langue.

5. La conception de cette formation n'ayant pas été entièrement terminée au moment du remplissage du questionnaire, les données abordées dans la partie 4 de cet article n'ont pas été indiquées. Si le nombre de formations concernées s'élève ainsi à huit dans la partie 2, il se réduit à sept dans la partie 4.

formations, ces éléments peuvent être partiellement présents mais ne le sont jamais tous de manière conjointe.

D'autres éléments peuvent qualifier le lien entre les modalités distantielle et présentielle de ces formations. Ainsi, dans la plupart des huit formations analysées, des supports, activités et tâches proposés à distance fonctionnent comme un système de libre-service auquel les étudiants ont recours s'ils le souhaitent. Cela est le cas pour certaines activités qui peuvent être faites de manière optionnelle, pour le support ou la thématique retenu dont le choix peut être laissé à l'initiative de l'apprenant ou pour des aides auxquelles les apprenants ont recours ou non. Mais à d'autres moments, la partie distantielle a des incidences sur la progression des cours présentiels. Elle peut proposer des activités et tâches incontournables pour suivre les cours en présentiel, servir à préparer les séances présentielles ou bien mettre en application les points abordés pendant les séances présentielles.

3. Autoformation et autonomies

3.1. Autoformation

Il est intéressant de noter que, dès la formulation initiale du projet FLODI (Degache 2004 : 2), les formations hybrides à venir étaient désignées d'« autoformations ». Selon Albero (2003 : 2), l'autonomie et l'autoformation sont traitées selon deux cas de figure opposés. Dans un cas, l'autonomie est vue comme un pré-requis et la conception de la formation est alors centrée sur les savoirs et savoir-faire ainsi que leur médiatisation (l'autoformation est alors « *le moment où la personne apprend seule avec les moyens offerts par le dispositif* »), cela correspond aux formations remises en cause par Linard (2003). Dans l'autre cas, l'autonomisation est au contraire prévue dans l'ingénierie de la formation et devient un objectif de cette formation, à côté de l'acquisition des contenus.

Dans ses réponses au questionnaire, le directeur de FLODI note que l'acception du terme autoformation est dans le cas de ce projet « *molle [...] c'est-à-dire sans la présence immédiate physique du formateur* ». Conformément à cette réponse, les éléments qui caractérisent pour les concepteurs interrogés l'autoformation sont :

1. la non-présence physique de l'enseignant ;
2. la proposition d'un parcours structuré avec des ressources variées ;
3. l'atteinte des objectifs prévus.

Ces éléments de définition correspondent à la première acception d'« autoformation » mentionnée ci-dessus. Mais certains mentionnent encore :

4. la gestion de ses temps et rythme d'apprentissage par l'apprenant ;
5. la nécessaire motivation de l'apprenant qui prend des responsabilités dans son apprentissage.

Ils introduisent ainsi des éléments qui mettent l'accent sur les besoins de l'apprenant et tendent vers la deuxième acception du terme « autoformation », sans toutefois désigner directement une autonomisation. Un parallèle est visible entre les formations dont le distantiel est considéré comme modalité dominante ou au moins aussi importante que le présentiel, d'une part, et une acception d'« autoformation » centrée sur l'apprenant et faisant appel à une responsabilisation de l'apprenant (se rapprochant ainsi de la deuxième acception du terme « autoformation » mentionnée ci-dessus), d'autre part.

3.2. Être ou devenir autonome ... dans quel domaine ?

Devant des définitions de l'autoformation qui ne mettent pas toujours l'accent sur la nécessaire autonomie ou autonomisation de l'apprenant, la question des aides proposées pour soutenir les démarches autonomes de l'apprenant se pose d'autant plus.

Mais en quoi consiste plus précisément cette autonomie ? L'autonomie dans l'apprentissage peut être définie de manière globale, comme le fait Barbot (2000), comme

une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de la calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités [...] il ne s'agit donc pas d'anarchie, de rejet des normes, mais de se connaître, de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge. (Barbot, 2000 : 22)

Mais afin de faciliter la mise en place d'un environnement matériel et humain qui soutient l'autonomisation dans l'apprentissage, Albero (2003) propose, au lieu de concevoir l'autonomie comme une entité glo-

bale, d'identifier les différents types d'autonomie qui peuvent être sollicités dans un contexte d'(auto)formation ouverte et à distance. Elle distingue sept domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant dans un tel contexte, qui sont d'ordre :

- **technique** (maîtriser les technologies, s'adapter, savoir où trouver de l'aide) ;
- **informationnel** (maîtriser les outils de la recherche documentaire ; savoir chercher, stocker et restituer l'information) ;
- **méthodologique** (savoir organiser son travail et s'autoévaluer) ;
- **psycho-affectif** (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude) ;
- **cognitif** (analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses) ;
- **métacognitif** (activité réflexive sur l'action, sur la démarche d'apprentissage choisie, régulation) ;
- **social** (communiquer pour apprendre ; demander et obtenir de l'aide).

Un dispositif de formation en langues demandera en plus à l'apprenant une relative autonomie **langagière** (agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère dans un contexte personnel, professionnel ou d'études). Ce sont là les huit catégories que nous retenons pour notre analyse de l'aide à l'autonomie prévue dans les dispositifs de formation hybride.

4. Les aides et activités proposées dans les formations hybrides en vue d'une autonomisation des apprenants

4.1. Autonomie langagière

L'autonomisation langagière est un objectif qui semble aller de soi dans une formation en langues ; il s'agit là en effet du « contenu disciplinaire ». Les activités proposées en vue de cet objectif diffèrent peu de celles d'autres formations en langues et portent sur l'entraînement des cinq compétences (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite, communication), ainsi que sur la prononciation, le voca-

bulaire et la grammaire. Cependant, des préférences pour travailler certains de ces aspects plutôt dans une des deux modalités – à distance ou en présentiel – que dans l’autre se dessinent. Ainsi, certains contenus et certaines activités sont plus faciles à aborder en présentiel. Il s’agit là des expression et communication orales que l’on peut y pratiquer dans une situation plus habituelle, en face à face, sans qu’il y ait besoin d’un environnement numérique pour les médiatiser. D’autres éléments sont au contraire proposés de préférence à distance. Ainsi, Internet représente une source précieuse pour la recherche d’informations, à condition que l’on sache y chercher. Une autre forme de communication est également favorisée par le mode distantiel : la communication écrite. Elle est généralement oubliée dans les référentiels des compétences et notamment dans le cadre européen commun de référence pour les langues, mais bien présente dans la réalité professionnelle par exemple. Dans les contextes d’apprentissage, elle peut avoir lieu avec un ou plusieurs apprenant(s) inscrit(s) dans la même formation ou bien avec le tuteur.

Pour d’autres aspects, l’approche peut être modifiée par rapport au présentiel grâce au support multimédia. L’apprentissage de l’alphabet non latin peut être illustré par des animations en java, comme c’est le cas sur le site du chinois. La compréhension, et surtout la compréhension orale, peut également être travaillée au rythme de l’étudiant, avec les fichiers et aides à la compréhension mises à disposition dans le dispositif. Ces aides peuvent prendre la forme de dictionnaires, d’exercices aidant l’étudiant à repérer les éléments essentiels du document audio ou vidéo, ou la proposition de documents écrits qui portent sur le même sujet et qui permettent ainsi à l’étudiant de comprendre le contexte de l’événement et de préparer son écoute. Car « *on n’entend que ce qu’on attend* », pour reprendre les termes de Perrin (2000).

4.2. Autonomie technique

Toutes ces formations, même celles qui ne prévoient qu’un faible nombre d’heures de recours à la plateforme ou aux ressources en ligne, visent l’autonomie technique de l’apprenant. Ainsi, elles prévoient le plus souvent une séance introductive présentielle avec des explications sur le fonctionnement de la plate-forme / du site web. Cela correspond à une pratique répandue dans les formations à distance. L’exploration initiale de la plate-forme peut devenir frustrante lorsqu’on ne s’y retrouve pas tout de suite et qu’on est physiquement seul devant son écran, sans per-

sonne disponible pour expliquer, conseiller ou éventuellement résoudre le problème. En initiant les étudiants dans une séance présentielle, on cherche à éviter ce phénomène.

La moitié des tuteurs propose également une explication sur l'utilisation des outils de communication : leurs particularités et leur emploi propice au bon déroulement de la formation. Cette explication a lieu dans les formations qui exigent une communication entre apprenants dans le cadre de la partie distantielle et qui proposent un tutorat en ligne. Peu de formations prévoient en revanche des explications sur l'utilisation de logiciels, car à part la plate-forme, il est rare que des logiciels spécifiques soient utilisés. Parmi les indications données en amont de la formation, il est également fréquent de désigner la personne à qui l'étudiant peut s'adresser si jamais il rencontre des problèmes techniques. Cette personne-ressource est dans tous les cas le tuteur – même s'il serait imaginable que cette personne-ressource soit dans le futur un technicien plutôt qu'un tuteur. Lorsque l'étudiant rencontre effectivement des dysfonctionnements techniques, les problèmes sont généralement résolus à distance, par le tuteur (qui à son tour a recours à un informaticien si besoin) ou parfois aussi par des pairs.

4.3. *Autonomie informationnelle*

Il est intéressant de noter que les formations pour lesquelles les concepteurs déclarent considérer la recherche d'information comme étant un objectif de la formation et celles qui proposent effectivement des aides ou activités visant à développer cette autonomie, ne sont pas exactement les mêmes. Ainsi, une formation qui vise l'autonomie informationnelle ne prévoit pas d'éléments pour développer cette compétence. En revanche, pour deux formations, l'inverse est vrai. Pour deux autres, il y a une adéquation entre la visée et la proposition d'activités de recherche d'informations. Au total, quatre formations favorisent donc l'autonomisation informationnelle. Elles proposent toutes des activités guidées de recherche d'informations. Mais le fait de proposer des liens ciblés et des questions précises qui permettent de repérer des informations ciblées ne signifie pas encore que l'on maîtrise la recherche sur Internet, comme le fait remarquer Demaizière (2004 : 4). Ces formations vont en effet plus loin. La recherche d'informations est à d'autres moments libre : les étudiants cherchent et proposent des liens et des documents et restituent librement l'information. La liberté dans la recherche semble donc être

graduelle : d'abord l'étudiant est orienté par des questions ou consignes et dispose d'une indication de liens à visiter, puis il fait une recherche libre, souvent sur un thème au choix. Les tâches proposées peuvent alors être : la rédaction d'un dossier de presse, la conception d'un dossier de création de documents pédagogiques pour l'enseignement précoce, la préparation d'un exposé, la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation, la rédaction d'une brochure d'information sur une institution, la préparation de la thématique du prochain atelier de conversation, l'organisation d'un itinéraire de voyage pour lequel il faut trouver un camping, planifier une randonnée, acheter sans se faire arnaquer.

Le tuteur aide l'étudiant à recueillir, stocker, traiter et restituer l'information. Cette aide est soit d'ordre technique, soit d'ordre pédagogique. Lorsqu'elle est technique, le tuteur montre à l'étudiant comment télécharger et enregistrer un document. Lorsqu'elle est pédagogique, le tuteur lit les documents recueillis par les étudiants, les conseille sur le choix à effectuer parmi ces documents et leur en conseille d'autres si les informations contenues sont partielles ou incomplètes et aide dans l'élaboration du plan. Certaines formations mettent également à la disposition des étudiants, en ligne, des fiches pour savoir comment utiliser un moteur de recherche en employant des mots clés.

Dans la recherche d'informations guidée ou libre, ce n'est plus uniquement le tuteur ou le dispositif informatique qui apportent de l'aide. Les pairs peuvent également s'entraider dans le cadre d'une recherche commune, voire dans la réalisation commune d'une tâche globale à partir des informations trouvées.

4.4. *Autonomie méthodologique*

Peu de concepteurs (3) voient l'autonomisation dans la gestion du travail comme un objectif de la formation. À une exception près, ils mettent cependant à la disposition des étudiants différents outils pour leur permettre d'organiser leurs actions. Ainsi, ils communiquent à l'avance les modalités d'évaluation sommative afin que l'étudiant puisse en tenir compte durant son travail pendant le semestre. Il est également indiqué à l'étudiant quels sont les lieux possibles pour suivre la formation (c'est-à-dire la salle du présentiel, mais aussi les lieux de connexion gratuite à Internet). Par ailleurs, ils affichent en ligne ou distribuent un planning détaillé. Celui-ci détaille la nature des activités proposées et les dates

de remise des travaux à rendre. Des courriels rappelant ces dates sont envoyés pendant le semestre, ainsi que des relances si les étudiants ne respectent pas les délais fixés. Certains tuteurs expédient également des messages de soutien, de sollicitation et d'encouragement.

Le planning spécifie encore la durée prévisionnelle de la réalisation de chacune des activités. Dans une des formations, les étudiants notent a posteriori le temps effectivement mis dans leur carnet de bord individuel, ce qui leur permet de se rendre compte des décalages éventuels.

4.5. *Autonomie psychoaffective*

Les formations hybrides analysées ne proposent pas une autoformation comme dans un centre de langues (*cf.* 4.7.), mais des scénarios plus fermés. Ceux-ci demandent moins d'autonomie psycho-affective à l'étudiant qu'une formation plus libre. L'étudiant est davantage guidé sur les activités à faire et les ressources à utiliser. S'il peut formuler des objectifs, ceux-ci ne sont pas globaux, mais porteront sur l'objectif ou la thématique d'une activité donnée.

Néanmoins, les formations hybrides cherchent à rendre l'apprenant actif et à l'aider à empêcher ou bien à vaincre le découragement. La plupart d'entre elles incitent l'étudiant à prendre ses responsabilités dans la formation, à prendre des initiatives et à s'impliquer dans une dynamique de groupe.

D'une part, c'est le tuteur qui incite l'étudiant à assumer sa part de responsabilité dans sa formation. Mais les manières dont il le fait sont diverses. Une possibilité est d'insister, lors des séances présentiennes, sur la nécessité d'un travail régulier et soutenu. Une deuxième possibilité est d'encourager l'étudiant à respecter les délais fixés. Une troisième solution consiste à le pousser à en savoir plus sur le sujet, en utilisant toutes les ressources mises à disposition ou bien en en cherchant d'autres. – D'autre part, c'est dans le cadre du travail en groupe, pratiqué dans quatre formations de manière collaborative et dans deux autres sous forme de jeux de rôles, que l'étudiant doit prendre ses responsabilités pour s'entendre avec les autres, négocier les objectifs, contenus et délais avec eux et pour réaliser le travail dans le temps imparti.

Une bonne moitié des formations incite l'étudiant à prendre des initiatives dans sa formation. Il le fait en choisissant le sujet qu'il sou-

haïte traiter et dans ce cadre souvent les supports à utiliser (pour l'entraînement de la compréhension, la préparation d'un exposé, la rédaction d'un dossier, la préparation d'un débat avec prise de décision ou d'un jeu de rôle). Il peut également, pour des activités signalées, décider s'il souhaite les faire ou non, ou bien choisir parmi différentes activités proposées. Des aides (comme des fiches méthodologiques par exemple) peuvent être à sa disposition et il est libre de les utiliser lorsque cela lui paraît opportun. Parfois, il peut proposer de nouveaux types d'activité ou encore, de manière collective, fixer les créneaux des séances pré-sentiennes, choisir les membres qui constitueront le groupe, négocier les étapes du travail conjoint.

Afin que l'étudiant ait une image positive de soi et de son efficacité dans la formation, certains tuteurs mettent en avant les progrès qu'il fait. Ils formulent leurs commentaires de manière positive, ce qui est d'autant plus nécessaire qu'à distance et par écrit, lorsqu'une modulation de l'énoncé par la voix ou par des mimiques n'est pas possible, il est facile de mal interpréter un énoncé formulé de manière imprudente ou malhabile.

4.6. *Autonomie cognitive*

Quelques-unes des formations hybrides permettent à l'étudiant de mettre en place des processus pour repérer ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas encore suffisamment bien faire : elles proposent une (auto)évaluation formatrice. Premièrement, elle prend la forme d'exercices avec des corrigés, avec des pistes de correction possibles ou bien d'exercices interactifs avec un *feed-back* immédiat. Ces exercices portent essentiellement sur la compréhension orale et écrite, ainsi que sur la grammaire. Ils se pratiquent en ligne. Deuxièmement, des fiches expliquant comment réaliser les tâches proposées et des fiches de vocabulaire permettent à l'étudiant de vérifier s'il connaît les éléments demandés. Troisièmement, la discussion à ce sujet en classe peut permettre aux étudiants de repérer les éléments non suffisamment maîtrisés dans le cadre de la formation et par là les stimuler à améliorer la connaissance de ces éléments.

4.7. *Autonomie métacognitive*

Un cas de figure bien connu de la planification de l'autonomisation de l'apprenant est celui du centre de langues du Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL) de Nancy (Holec, 1990). En effet, l'approche de l'« apprendre à apprendre », dans laquelle l'apprentissage porte aussi bien sur des savoirs et savoir-faire que sur la conscientisation de sa propre démarche d'apprentissage, existe depuis les années 1970 et s'est répandue dans le cadre des centres de langues fonctionnant sur le principe d'une autoformation accompagnée. L'autodirection dans l'apprentissage est ici « *une proposition alternative, réfléchie et efficace, à l'enseignement traditionnel* » (Gremmo & Riley, 1997 : 87). Mais rendre l'apprenant conscient de sa manière d'apprendre n'est pas la seule manière de le rendre autonome. Le Centre National d'Enseignement Assisté par Ordinateur (CNEAO) par exemple a fait le pari de faire passer l'apprentissage par la plus grande liberté possible pour l'apprenant. Ainsi, l'apprenant qui connaît au préalable le type d'évaluation (volontairement dissociée de la démarche d'apprentissage en distinguant les personnes, le lieu et le moment pour l'évaluation) est libre de choisir pendant sa formation les ressources qu'il souhaite utiliser et peut également poursuivre des objectifs qui diffèrent de ceux liés à l'évaluation. Cette liberté peut être donnée à l'apprenant grâce à une sélection minutieuse des ressources, voire leur conception, afin que l'apprenant puisse disposer d'une variété de ressources suffisante et y trouver toutes les explications et aides nécessaires, sans que les explications se contredisent (Demaizière, 1996 ; Demaizière & Achard-Bayle, 2003). Dans les deux cas, il s'agit de donner de l'importance à « *la prise de responsabilité et l'initiative de l'apprenant, il s'agit d'apprendre par soi-même et non de suivre ou subir la parole magistrale ou les choix de l'enseignant sans marge de manœuvre (il ne s'agit nullement d'être seul sans suivi ou guidage pour autant)* » (Demaizière, 2004).

Rappelons qu'il ne s'agit pas, pour les formations hybrides étudiées, d'une autoformation en centre de ressources. Même si un fonctionnement de la partie distantielle sous forme de centre de ressources numériques est envisageable (c'est le cas par exemple du dispositif décrit dans Nissen, 2004), il s'agit pour les formations hybrides considérées ici de scénarios moins ouverts. Pour reprendre une autre catégorisation proposée par Albergo (2003 : 4), l'hétérostructuration y reste dominante, les instruments sont majoritairement prescrits, la validation de la for-

mation est institutionnelle et non pas négociée, en revanche le parcours peut partiellement être négocié. D'un point de vue ingénierique, l'autonomie varie ainsi dans ces dispositifs entre « *un moyen de formation* », « *une condition de réussite de la formation* » et « *un moyen de continuer à apprendre quelle que soit l'offre* » (Albero, 2003 : 4). Les activités réflexives et la socialisation, lorsqu'elles sont proposées, sont majoritairement liées aux contenus visés, et aux compétences à apprendre.

Mais quatre des formations proposent aussi des activités réflexives sur la démarche de travail et d'apprentissage. Celle-ci peut se dérouler à distance ; il s'agit alors de la tenue d'un carnet de bord dans lequel les étudiants notent à rythme régulier leur travail, la durée, leurs difficultés, si ce travail leur a semblé utile, ce qu'ils en ont pensé, s'il les a fait avancer et s'il a fait naître de nouveaux besoins. La réflexion sur la démarche d'apprentissage peut aussi se faire en présentiel ; les étudiants (et le tuteur) analysent alors ensemble, dans la classe, leur façon de procéder. La réflexion a lieu soit à rythme régulier, soit à l'occasion de la correction d'un dossier ou d'un exposé.

4.8. *Autonomie sociale*

Le fait de dialoguer pour apprendre est très important pour les langues étrangères, où la langue est à la fois le moyen et l'objet d'apprentissage. L'étudiant est par conséquent systématiquement incité à communiquer pour apprendre ; avec le tuteur (vu comme « expert » de la langue) mais souvent aussi avec les pairs. Premièrement, en plus des séances pré-sentiennes, on met à sa disposition les adresses électroniques de tous les participants ainsi que des outils comme le clavardage, le forum ou un espace de partage, pour qu'il puisse contacter les pairs à distance s'il le souhaite. Deuxièmement, des activités collectives peuvent être proposées, qui représentent des occasions pour coopérer, échanger et partager l'information. Il s'agit d'activités de partage (comme un « échange de dictionnaires personnels illustrés ») ou de la réalisation conjointe d'une tâche en binôme ou en petit groupe, suivis d'une mise en commun ou aboutissant sur un exposé ou une rédaction commune.

Les méthodes de collaboration sont une manière d'utiliser les TICE sans donner un statut trop important à celles-ci et, en même temps, de proposer des mises en parallèle et des confrontations. En comparant et en

analysant leurs travaux, ces méthodes amènent les apprenants à s'ouvrir à d'autres références et d'autres points de vue (Linard, 2003).

5. Conclusion

Même si les formations hybrides correspondent à des autoformations de type faible ou moyen, nous pouvons dire, à la lumière de notre analyse, qu'elles ne tombent pas dans le travers dénoncé par Linard (2003). Elles se distinguent de ces formations à distance dans lesquelles l'autonomie de l'apprenant représente trop souvent seulement un présupposé.

Il faut avouer que les aides à l'autonomisation autre que disciplinaires sont inégalement réparties entre les formations hybrides. En effet, certaines autonomies sont soutenues dans toutes les formations. Il s'agit de l'autonomie langagière, bien sûr, mais aussi des autonomies technique, méthodologique et sociale. Il semble ainsi que le fait qu'une formation se déroule partiellement à distance implique automatiquement que les concepteurs et tuteurs recherchent une autonomisation des étudiants pour ces aspects.

Pour développer d'autres autonomies, en revanche, certaines formations hybrides ne prévoient pas d'aide ou d'activités. Ainsi, une (seule) formation ne soutient pas l'autonomie psychoaffective. Par ailleurs, trois mêmes formations ne s'intéressent pas aux autonomies informationnelle, cognitive et métacognitive. Ce sont les concepteurs de ces trois formations qui ont une conception plus faible de l'autoformation ; qu'ils définissent surtout par l'absence physique de l'enseignant et par la proposition d'un parcours avec des ressources variées.

En d'autres termes, même lorsque le concepteur a une vision faible de l'autoformation, il cherche à développer dans son dispositif l'autonomie technique, méthodologique et sociale⁶ à côté de l'autonomie disciplinaire.

Selon Gounon *et al.* (2004), dans une formation ouverte et à distance, les aides peuvent apparaître de différentes manières. Elles sont soit proposées par l'enseignant-tuteur, soit par les pairs (co-apprenants),

6. En ce qui concerne l'autonomie sociale, cela est, comme nous l'avons noté plus haut, peut-être dû au fait qu'il s'agisse de formations en langues.

soit par le dispositif informatique, c'est-à-dire qu'elles sont formulées sur la plate-forme ou dans le site web sans « signature », par exemple sous forme d'une fiche explicative ou d'une consigne dont il n'est pas visible qui l'a formulée.

Parmi les aides listées pour les formations hybrides qui nous préoccupent ici, la plupart est proposée par le tuteur. Parfois, des préférences se dessinent pour l'une ou l'autre modalité. Ainsi, pour aborder l'explication du fonctionnement de la plate-forme, ainsi que l'indication des lieux de formation possibles, une nette préférence pour la modalité présente est visible. En revanche, d'autres aspects sont plus facilement abordés à distance : l'intervention en cas de dysfonctionnements techniques, l'utilisation des outils de recherche d'information, l'(auto)évaluation formative, l'affichage des modalités d'évaluation.

La mise à disposition d'aides dans le dispositif informatique est généralement doublée par une intervention du tuteur (en présentiel ou à distance), sauf pour l'explication comment utiliser certains logiciels, l'affichage du planning et celui des durées prévisionnelles des activités. Les tuteurs semblent donc considérer qu'il est insuffisant d'afficher en ligne des informations ponctuelles ; seules des aides destinées à être consultées à rythme régulier figurent exclusivement sur la plateforme.

En ce qui concerne les pairs, ils sont considérés comme une aide précieuse dans quatre de ces formations hybrides. Celles-ci proposent des tâches collaboratives, c'est-à-dire des activités orientées vers une résolution de problème ou une production en langue étrangère réalisée conjointement par les étudiants. Ce sont encore les mêmes formations dont les concepteurs ont une acception plus forte du terme autoformation. Ici, les pairs peuvent intervenir dans l'autonomie technique et représenter des personnes-ressources pour résoudre des problèmes techniques. En ce qui concerne l'autonomie informationnelle, les pairs s'entraident dans le cadre d'une recherche commune, voire dans la réalisation conjointe d'une tâche de production orale ou écrite. Ils interviennent bien sûr dans l'aspect social, et également dans l'autonomie psycho-affective, car leur contact aide non seulement à vaincre le découragement, mais le travail en petit groupe amène aussi l'apprenant à assumer ses responsabilités dans la formation : il doit négocier ses objectifs, les étapes d'accomplissement de la tâche, le contenu ainsi que la langue et veiller à la régulation de la vie du groupe. La communication en langue étrangère que cette forme de discussion favorise développe également l'autonomie

langagière. Comme nous l'avons indiqué (4.8.), Linard (2003) ajoute encore deux aspects qui sont d'ordre cognitif et métacognitif. Travailler et apprendre en groupe amène les apprenants à confronter leurs points de vue et leurs manières de faire à d'autres, et éventuellement à se remettre en question en réfléchissant à leur manière de procéder. Le travail en groupe apparaît ainsi comme un élément important si l'on souhaite augmenter l'autonomisation des apprenants dans le cadre d'une formation hybride en langues.

Références bibliographiques

- ALBERO, B. (2003). « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages ». In SALEH, I., LEPAGE, D., BOUYAHI, S. (coord.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes-Saint-Denis, coll. « Actes Huit » : 139-159. <http://www.epa-thie.com/Albero%202003%Vincennes.pdf> (p. 1-12).
- BARBOT, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE international.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2005). « Apprendre en présence et à distance – À la recherche des effets des dispositifs hybrides ». *Réseau Éducation Formation (REF)*, 15-16/09/05, Montpellier. http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/maths/REF_2005/REF-Charlier.pdf (version provisoire).
- COLLECTIF DE CHASSENEUIL (2000). *Conférence de Consensus, 27, 28 & 29 mars 2000, Formations Ouvertes et à Distance, L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. <http://archives.ffod.org/ptitdej/ccfod.pdf>.
- DEGACHE, C. (2004). *Descriptif général du projet FLODI*. <http://agora2.grenet.fr/flodi>.
- DEMAIZIÈRE, F. (2004). « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction ». In DEVELLOTTE, C., POTHIER, M. (dir.), *Notions en questions – La notion de ressources à l'heure du numérique*, École normale supérieure Lettres et Sciences humaines : 81-103. http://didatic.net/article.php3?id_article=11 (p. 1-17).
- DEMAIZIÈRE, F. (1996). « Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques ». *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle – Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, vol. 29, n° 1-2, Cerse-Université de Caen : 67-99.

- DEMAIZIÈRE, F. & ACHARD-BAYLE, G. (2003). « Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts ». *Alsic*, vol. 6, 1, juin : 151–173. http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic_n10-rec3.htm.
- GOUNON, P., DUBOURG, X., LEROUX, P. (2004). « Un modèle d'organisation du tutorat pour la conception de dispositifs informatiques d'accompagnement des apprenants ». *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, Compiègne, Université de Technologie de Compiègne : 369-376. <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000721>.
- GREMMO, M.J., RILEY, P. (1997). « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée ». *Mélanges CRAPEL*, n° 23 : 81-107.
- HOLEC, H. (1990). « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ». *Mélanges CRAPEL* : 75-87. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php?id_article=240.
- LINARD, M. (2003). « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie ». In ALBERO, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès/Lavoisier : 241-263.
- NEUMEIER, P. (2005). « A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning ». *ReCALL*, 17 (2) : 163-178.
- NISSEN, E. (2004). « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne ». *Les Langues modernes*, 4 : 14-24.
- PERRIN, M. (2000). « On n'entend que ce qu'on attend, ou : comment se servir du support authentique de la télévision pour construire sa compétence de compréhension d'une langue étrangère ». <http://www.vifax-franco-phone.net/ressources/articles-pdf/articleMP1.pdf>.

Sites Internet

- Plateforme Esprit. Consulté en août 2006 : <http://ute2.umh.ac.be/esprit/login-index.php>.
- Plateforme Dokeos. Consulté en août 2006 : <http://opus.grenet.fr/dokeos/inpg>.
- Site du projet FLODI. Consulté en août 2006 : <http://www.grenoble-universites.fr/flodi>.

Annexe. Formations analysées

Langue	Intitulé	Lien
Allemand	Autoformation guidée en allemand	http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=81
Anglais	English Pronunciation	Non accessible aux visiteurs
Anglais	Teaching English to Young Children	Non accessible aux visiteurs
Anglais	Virtual Audio Laboratory for language Training (Valet)	http://opus.grenet.fr/dokeos/inpg/courses/VALETACCLIB
Chinois	Enseignement chinois	http://w3.u-grenoble3.fr/chinois/fr/accueilfr.htm
Espagnol	Autoformación en español	http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=55
Italien	Caso mai	http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=40
Italien	Tutti a bordo	http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=41

Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne

François MANGENOT, Katerina ZOUROU¹
Université Stendhal Grenoble 3, France

Résumé. *Dans le cadre du projet Le français en première ligne (Develotte et al., 2005 ; Mangenot & Zourou, 2005), des étudiants en master 2 professionnel FLE (Français Langue Étrangère) ont été amenés à encadrer à distance des apprenants de français espagnols. Cet encadrement a consisté à concevoir des tâches, à accompagner la réalisation de ces tâches à travers des plates-formes de formation en ligne et plus largement à communiquer avec les étudiants distants. Les tâches demandant le plus souvent une production ouverte, tantôt écrite, tantôt orale, l'un des problèmes auxquels ont été confrontés les futurs enseignants de FLE est celui de l'évaluation et de la correction des énoncés produits : c'est à cette dimension métalinguistique de la formation en ligne en langue étrangère, question encore peu souvent abordée, que s'intéressera cet article. Nous considérons que les nombreux feed-back fournis par les étudiants de FLE constituent une forme d'aide humaine à l'apprentissage et c'est en tant que tels que nous les analyserons. La question sous-jacente est celle de la spécificité d'une relation pédagogique *via* Internet en mode asynchrone quant au problème des pratiques correctives.*

On présentera tout d'abord le cadre théorique ainsi que le contexte de l'étude. Puis on s'intéressera, à partir de l'analyse des échanges en ligne et des rapports réflexifs des étudiants de FLE, aux choix opérés en ce qui concerne la question de l'évaluation des productions. Enfin, on s'interrogera sur les spécificités sémio-pragmatiques (Peraya, 2000 ; Mangenot, 2004) des pratiques correctives dans les plates-formes de formation en ligne, utilisées selon un mode exclusivement asynchrone.

1. francoismangenot@orange.fr ; katerinazourou@yahoo.fr.

1. Cadre théorique, démarche et contexte de l'étude

Globalement, cette étude constitue une analyse exploratoire et qualitative d'échanges en ligne dans le cadre de l'apprentissage des langues. Dejean-Thircuir & Mangenot (2006a) distinguent trois domaines de référence pour ce champ d'études : l'analyse des interactions en classe de langue, la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (Acao). Précisons encore que la finalité de notre analyse est d'ordre praxéologique : il s'agit, comme ont pu le faire d'autres auteurs comme Lamy & Goodfellow (1998), Lamy & Goodfellow (1999), Chanier *et al.* (2006), etc., de repérer certaines spécificités du tutorat en ligne afin d'aider à la formation d'enseignants capables de suivre des apprenants à distance *via* Internet.

1.1. *Les activités centrées sur le code en classe de langue*

La plupart des auteurs s'accordent aujourd'hui pour distinguer évaluation initiale ou diagnostique, réalisée au début d'un acte d'enseignement/apprentissage, évaluation formative, à réaliser au cours du processus d'apprentissage pour procéder aux réajustements nécessaires, et évaluation sommative, en fin de parcours. Seule l'évaluation formative nous intéressera ici, dans la mesure où les étudiants de FLE n'ont eu aucun rôle à jouer ni dans la constitution des groupes qu'ils ont encadrés, ni dans l'évaluation sommative des apprenants étrangers à l'issue du semestre.

Un consensus existe également en ce qui concerne le « contrat didactique » en situation d'interaction exolingue (natif/non natif) : « *si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques* » (Matthey, 2003 : 63) ; l'existence de ce contrat permet l'hétérocorrection sans risque de perte de face pour les non natifs, même dans des situations moins formelles que la classe de langue. On observe alors des « séquences latérales » portant sur le respect des normes linguistiques (Bigot, 2003). Ces séquences sont de trois types (Dausendschön-Gay et Krafft, 1994, cités par Bigot, 2003) : « *la leçon de grammaire, les corrections, les activités d'offres et de prises* ». En ce qui concerne la classe de langue (Cicurel, 2005 : 181),

les différents travaux sur le discours didactique ont permis de caractériser les discours qui se tiennent à propos et autour de la langue quand il s'agit de la transmettre : le code est au centre de la communication didactique et la dimension métalinguistique est avérée.

Reste à savoir si, dans la situation d'échanges en ligne qui nous intéresse ici, les étudiants français de FLE se considéreraient comme enseignants à part entière ou bien plutôt comme experts de la langue, certes, mais dans un rapport plus ou moins symétrique avec les Espagnols, du fait de la proximité en termes d'âge et de statut étudiant.

Une dernière question importante que se pose la didactique des langues est celle du dosage et de l'articulation entre les interactions communicatives, centrées sur le sens, et les interactions métalinguistiques, centrées sur le code. Comme le dit Matthey (2003 : 59), « *l'asymétrie constitutive de la conversation exolingue entraîne de fait un phénomène de bifocalisation, sur le code et sur le contenu [...]* ». Le modèle d'enseignement/apprentissage de la langue privilégié dans le projet *Le français en première ligne* est en accord avec le *Cadre commun européen de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), qui donne la priorité à la communication mais sans exclure des activités portant sur la forme :

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable [...]. Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « métacommunicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. [...] Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction [...]. [Chapitre 7, § 7.1]

1.2. La prise en compte des spécificités des outils : CMO et Acao

On ne fera pas ici une revue séparée des domaines CMO et Acao, bien que les finalités de ces deux champs de recherche soient bien distinctes : pour la première, décrire les nouveaux discours nés de l'utilisa-

tion des outils électroniques, pour le second instrumenter au mieux les apprentissages collectifs. D'une part, de nombreux didacticiens des langues américains se rangent plutôt sous la bannière de la « communication pédagogique médiatisée par ordinateur » (cf. Kern, 2006, pour une revue en français), d'autre part une interrogation est commune aux deux champs, et c'est aussi la nôtre ici : quelle influence les technologies numériques ont-elles sur les interactions et, en retour, quelle est la marge d'appropriation de ces technologies par les utilisateurs ? O'Rourke (2005 : 435), l'auteur d'un des rares articles portant sur la correction en ligne, formule cela ainsi, en utilisant la notion d'*affordances dynamiques* :

CMC environments are themselves artifacts, which therefore ought not to be seen as nonnegotiable objects with direct and predictable effects on user behavior. Rather, their features are exploited, and often subverted, by users making active, strategic choices. In ecological terms, the properties of the technology stand in a dialogic relation to the activities of users, giving rise to dynamic affordances.

Marcoccia, dans le cadre de la CMO, s'est beaucoup penché sur les forums de discussion. Deux de ses observations sont pertinentes pour la présente étude. D'une part, il fait l'hypothèse, en s'appuyant sur l'analyse des *smileys*, que la CMO serait calquée sur la communication orale dont elle emprunterait certaines caractéristiques et simulerait celles qu'elle ne peut reproduire (Marcoccia, 2000). Il insiste, d'autre part, dans une perspective goffmanienne, sur la dimension « publique » (« lisible par tous ») des échanges sur forum, dimension pouvant engendrer des problèmes de « faces » (Marcoccia, 1998). On verra plus loin que les étudiants de FLE se préoccupent de ces questions de faces quand ils corrigent en ligne, et qu'ils font également un grand usage des *smileys*. Mangenot (2004 : 107-108), outre le caractère public des échanges par forums, en souligne trois autres spécificités sémio-pragmatiques, leur caractère écrit, asynchrone et structuré :

Deux caractéristiques particulièrement intéressantes : la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé et la permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement. Cette permanence, liée à l'accessibilité, permet de parler à la fois d'extériorisation et de partage de la cognition [...]. Enfin, la plupart des systèmes de type forum structurent les interactions par l'existence de « fils de discussion » (correspondant sou-

vent à des thèmes) et par la possibilité de faire apparaître une intervention comme une réaction à une autre.

Mais pour Marcoccia (2004 : 26), ces possibilités de structuration favorisent aussi les digressions : « *les discussions en ligne sont souvent désorganisées et confuses, à cause du développement fréquent de nombreux fils de discussion et de conversations parallèles* ». On verra en partie 3. comment tuteurs et étudiants évitent ce piège.

1.3. Interactions en ligne centrées sur le code : brève revue de la question

Concernant le sujet précis qui nous occupe ici, il n'existe encore que très peu de recherches. Lamy & Goodfellow (1998) et Lamy (2001), partant du principe qu'un certain degré de réflexion sur la langue est favorable à l'apprentissage, montrent en quoi un forum permet à des apprenants de FLE avancés d'avoir des « conversations réflexives » au sujet du lexique. L'expression « conversation réflexive » désigne des interactions entre pairs comportant à la fois une dimension socio-affective et une dimension socio-cognitive. On notera d'une part que les tâches demandées étaient d'ordre réflexif (recherche lexicale sur Internet), d'autre part que les apprenants ont un niveau de français avancé.

O'Rourke (2005) et Sotillo (2005) se sont intéressés aux activités correctives lors d'échanges synchrones, dans le premier cas dans le cadre de tandems, dans le second dans le cadre d'échanges entre des natifs (ou presque natifs) et des non natifs. Le premier auteur constate que les interactants, ne pouvant se reposer que sur le matériau verbal écrit, privilégient les marques directes de signalement des erreurs ou incompréhensions, si l'on compare avec des situations en face à face où les signalements indirects sont beaucoup plus nombreux. Deux caractéristiques importantes différencient cependant le dispositif décrit par rapport au nôtre : d'une part, les apprenants à l'intérieur des dyades sont dans une position symétrique les uns par rapport aux autres, chacun désirent progresser dans la langue de l'autre et personne n'étant formé à l'enseignement ; d'autre part, le mode synchrone favorise une négociation du sens plus rapide et plus interactive que le mode asynchrone.

Les interactants décrits par Sotillo (2005), pour leur part, présentent la même asymétrie que ceux du *Français en première ligne* : il s'agit d'étudiants se formant à l'enseignement de l'anglais langue étrangère

(locuteurs natifs ou presque natifs) qui communiquent – par dyades – avec des apprenants de niveau *high-intermediate*, par le biais d'un logiciel multimodal de messagerie instantanée ; la communication a lieu à partir de tâches précises de type résolution de problème. Plusieurs résultats méritent d'être cités et pourront être comparés à nos données : tout d'abord, sur 159 erreurs commises, seules 65 ont débouché sur des épisodes de correction d'erreurs (ECE) ; ensuite, contrairement à l'étude précédente, la majorité des ECE sont de nature indirecte (reformulation, demande de confirmation ou d'éclaircissement) ; elles portent le plus souvent sur des questions de vocabulaire, puis de grammaire (rien n'est signalé concernant la prononciation) ; enfin, le résultat le plus positif est que les apprenants, dans la moitié des cas d'ECE, réagissent à ces signalements et réussissent, dans 75 % des cas, à incorporer la correction apportée à leur propre production (ce que Sotillo appelle « *successful uptake* », (Sotillo, 2005 : 487). Selon nous, cet article montre ainsi les points forts et les points faibles du synchrone : d'un côté, une meilleure interactivité, due à l'immédiateté, qui rend plus facile – et peut-être plus naturelle – la négociation du sens et la prise en compte des signalements, de l'autre une pression temporelle qui ne permet ni correction exhaustive, ni surtout une sélection des points les plus importants à corriger.

Bien que leur thématique ne porte pas sur la correction, on peut encore signaler, pour terminer cette revue, les études de Lamy (2006) et de Jeannot *et al.* (2006) qui montrent comment, dans un environnement audio-graphique synchrone, certaines séquences latérales peuvent se dérouler *via* le clavardage, sans perturber le mode dominant, qui reste l'oral. Cette multicanalité offre sans doute des perspectives intéressantes pour l'apprentissage des langues à distance. Mais il faut rappeler que le mode synchrone nécessite que tous les participants se connectent simultanément, ce qui enlève de la flexibilité à la formation à distance. Nous n'avons trouvé aucun article consacré à des interactions centrées sur le code utilisant la technologie du forum de discussion et impliquant des apprenants de niveau débutant ou même intermédiaire. De manière générale, les chercheurs anglo-saxons semblent privilégier les dispositifs synchrones.

1.4. Démarche méthodologique et questions de recherche

Nous disposons de nombreuses données concernant l'année 2005-2006, notamment grâce à un étudiant en master recherche (Salam, 2006), qui a procédé à des « entretiens semi-directifs » (désormais ESD) auprès des étudiants de FLE (quatre entretiens concernant les tuteurs du public espagnol). Les étudiants de FLE devaient par ailleurs, pour valider leur unité d'enseignement, rendre une synthèse réflexive (désormais SR) de quatre à cinq pages un mois après la fin du tutorat : nous disposons donc de dix synthèses concernant les tuteurs ayant travaillé avec l'Espagne. Nous avons retenu les extraits de ces SR et certains extraits des ESD qui traitent de la question de la correction et nous les fournissons en annexes ; ces extraits permettent de repérer les étudiants, à qui l'on a attribué un code constitué du nom de leur groupe (A à E) suivi d'un chiffre 1 ou 2, les tuteurs ayant tous travaillé par dyades (ainsi SR-D2 signifie « synthèse réflexive du second tuteur du groupe D », les minuscules a, b, c ayant été ajoutées pour permettre le renvoi à des extraits spécifiques). On notera que les données retenues correspondent aux trois types identifiés par Van der Maren (1996), qui en préconise la triangulation : des données invoquées (interactions en ligne), des données suscitées (SR) et des données provoquées (ESD).

Le traitement des données a consisté à examiner de près les SR et ESD, en les découpant en unités de sens relatives aux problèmes de correction, et à croiser les dires des tuteurs avec les interactions s'étant réellement produites. Une grande concordance ayant été constatée (les tuteurs disent bien ce qu'ils font, ce qui est sans doute explicable par leur formation didactique), nous avons décidé de nous servir des interactions en ligne essentiellement pour illustrer les pratiques tutorales ; une analyse systématique de ces interactions se serait révélée trop complexe, la plupart des messages (au nombre de 300 en provenance des seuls tuteurs, à peu près autant en provenance des apprenants) combinant diverses fonctions (*cf. infra*) à des degrés très divers.

Nous avons enfin jugé nécessaire de fournir une description approfondie du contexte (*cf. § 1.5. et 2.1.*). Cet article tentera de répondre aux deux questions suivantes :

- Comment se négocient les questions liées au code linguistique dans une situation d'interaction exolingue à distance – en mode

asynchrone – mettant en relation des enseignants en formation et des apprenants de niveau faux-débutant ?

- Comment les tuteurs s'approprient-ils les propriétés des outils pour combiner les interactions communicatives et les *feed-back* centrés sur le code ?

1.5. Contexte institutionnel : le projet Le français en première ligne

1.5.1. Brève description du projet

L'idée fondatrice du projet consiste à faire communiquer en ligne des étudiants en master de FLE en France (désormais « étudiants de FLE ») avec des étudiants distants fréquentant des cours de français à l'université, en général à un niveau licence, le français étant pour eux une matière parmi d'autres (désormais « apprenants étrangers »). À la différence de la plupart des projets de télécollaboration, les deux publics en contact n'ont pas le même statut, ni les mêmes objectifs. Pour les étudiants de FLE, le but est d'une part d'avoir une occasion de pratiquer l'enseignement parallèlement aux cours plus théoriques qu'ils suivent à l'université, d'autre part de se former à l'utilisation des Tice (Technologies de l'information et la communication pour l'enseignement). Pour les apprenants étrangers, il s'agit de leur permettre un contact avec des natifs (ou quasi-natifs) de la langue qu'ils apprennent ; ce contact a pour but de leur faire pratiquer la langue dans une situation plus authentique que celle de la classe, en leur fournissant, par le truchement des étudiants de FLE, un accès aux réalités francophones d'aujourd'hui. Il est important de noter encore que les deux publics participent au projet dans le cadre de cours universitaires dûment encadrés et évalués et que les enseignants de ces cours sont en contact permanent.

Pour susciter les échanges en ligne, on a adopté une approche fondée sur les tâches (voir Louveau & Mangenot, 2006) : les étudiants de FLE conçoivent des tâches communicatives ouvertes, appuyées sur des sites Internet non pédagogiques ou bien sur des documents multimédias qu'ils réalisent eux-mêmes (par exemple, des micro-trottoirs), puis ils assurent le suivi par Internet de ces tâches, à travers une plateforme ou un collecticiel ; c'est dans le cadre du suivi que peuvent intervenir des « séquences latérales » centrées sur le code. Les échanges en ligne se déroulent pour la plupart en mode asynchrone (beaucoup moins contraignant) et au sein de petits groupes d'apprenants encadrés par deux

tuteurs ; l'outil de communication de très loin le plus utilisé est le forum, chaque groupe ayant son espace, qu'il peut structurer librement, néanmoins accessible aux autres apprenants et étudiants.

1.5.2. L'année 2005-2006

En 2005-2006, les étudiants de FLE, au nombre de 18, ont dû choisir de collaborer avec l'Espagne (université de León, 20 étudiants, de niveau faux-débutant) ou avec les États-Unis (North Virginia Community College). Cinq dyades ont choisi l'Espagne : nous ne nous intéressons ici qu'à cette composante du projet. Une des dyades (B) est composée d'enseignantes expérimentées (dont une de nationalité tchèque) ; un membre de la dyade E (le seul de sexe masculin) a enseigné deux ans en Amérique latine ; les autres étudiantes proviennent de la première année de master FLE et ont pour seule expérience un ou deux stage(s) d'enseignement ; la dyade D comporte une autre étudiante non native (Afrique du Sud). Globalement, les étudiants de FLE avaient quatre heures de cours par semaine avec leur enseignant, deux heures de travaux dirigés en salle informatique, durant lesquelles ils réalisaient leurs tâches et assuraient le tutorat, deux heures d'apports théoriques et discussion sur la question de la formation en ligne ; on notera que les étudiants estiment avoir passé en moyenne quatre autres heures par semaine sur le projet, non compris la rédaction de leurs évaluations.

Les étudiants de FLE effectuant leur tutorat dans le cadre d'une unité d'enseignement ayant un poids important dans leur semestre (9 sur 30 crédits ECTS), on peut considérer que leur marge de manœuvre était cadrée par les consignes données par l'enseignant français et par les attentes explicites de celui-ci. Les consignes leur demandaient de préparer une ou plusieurs tâche(s) par semaine (*cf. supra*), en suivant la progression du manuel utilisé en Espagne, l'idée étant que les Espagnols passent deux heures maximum à la réalisation de ces tâches, puis d'assurer le suivi en ligne. On notera que l'enseignant français avait fait le choix de ne pas noter la qualité des tâches conçues ou la manière dont le suivi avait été exercé, considérant que ces pratiques étaient trop nouvelles et trop dépendantes des apprenants étrangers pour pouvoir faire l'objet d'une évaluation objective ; la note de l'UE reposait donc d'une part sur une analyse d'échanges ayant eu lieu lors d'une des années précédentes, à réaliser par groupes de deux, d'autre part sur une synthèse réflexive (*cf. supra*).

Les étudiants espagnols étaient pratiquement tous en première année d'université et étudiaient majoritairement l'anglais comme matière principale. Ils avaient pour la plupart autour de 18 ans. Leur caractérisation en débutants ou faux-débutants est liée au fait que la majorité d'entre eux avaient eu un enseignement de français, pas forcément régulier, au secondaire ; mais ils avaient choisi de s'inscrire à un cours de niveau débutant, utilisant la méthode *Taxi ! 1* (Capette & Ménand, 2003). Ils étaient volontaires pour participer au projet, ce qui impliquait pour eux que 2 heures sur les 5 heures hebdomadaires que comportait leur cours de français soient consacrées aux échanges avec les étudiants de FLE ; ces deux heures se déroulaient dans une salle informatique connectée à Internet, en présence de leur enseignant (désormais nommé « professeur espagnol », ou *PE*). Ils ont formé librement des groupes de quatre, chaque groupe étant donc encadré par une dyade de tuteurs. Les échanges se sont déroulés de début octobre à fin décembre.

2. Attitudes et choix des étudiants de FLE concernant la correction

Dans cette partie, on montrera tout d'abord que les attentes des enseignants concernant la correction ont fait l'objet de négociations. On analysera ensuite le ressenti général des étudiants de FLE par rapport aux activités correctives, puis les choix pédagogiques effectués ; ces analyses s'appuieront sur des extraits des synthèses réflexives et des entretiens semi-directifs que nous croiserons avec les interactions pédagogiques en ligne.

2.1. Attentes divergentes des enseignants

L'activité corrective des étudiants français s'est exercée dans le cadre, plus ou moins contraignant, des consignes données par les enseignants français et espagnol, le contact avec ce dernier ayant lieu par l'intermédiaire d'un clavardage initial puis d'échanges réguliers dans un forum spécifique. Certaines divergences, nécessitant des ajustements, sont apparues entre les deux parties.

L'enseignant français n'avait pas donné de directive précise concernant la dimension évaluative, sinon celle de faire attention à privilégier la dimension communicative des tâches et celle de ne pas décourager

les apprenants par des remarques trop négatives ou des corrections trop pointilleuses. L'enseignant espagnol, de son côté, semblait attendre une correction plutôt systématique, comme en témoignent ses propos dans le forum (en réponse à une question de tuteur) :

[...] Je ne pense pas que vous allez *freiner le dialogue par la correction et plus particulièrement la correction phonétique systématique*. [...]

Mais n'ayez pas peur de proposer des corrections (phonétiques, grammaticales, lexicales); ils ne vont pas se bloquer ou vexer pour cela. Nous devons inventer l'art et la manière de le faire...

Extrait 1. Extrait de message du *PE* sur le « forum des profs et des tuteurs ».

Un autre message de l'enseignant espagnol, le 27 octobre, provoquera d'importants remous dans le groupe des étudiants de FLE, au point qu'une séance de cours entière sera consacrée à une discussion à ce sujet. Ce message critique les tâches créées, ne correspondant pas suffisamment à la leçon de *Taxi !* en cours, les documents audio proposés, trop difficiles, et les corrections jugées pas assez systématiques, tant pour l'écrit que pour la prononciation (pour laquelle le *PE* souhaiterait voir adopter sa méthode). Suite à ce message et à la discussion durant le cours, l'enseignant français a envoyé un courriel privé à l'enseignant espagnol, lui indiquant que, de son côté, il avait plutôt encouragé les étudiants de FLE à faire preuve de créativité par rapport à *Taxi !*, à créer des documents audio plus réalistes que ceux que l'on trouve généralement dans les méthodes et à donner la priorité à la communication sur la correction. Ces divergences de conception didactique se sont finalement résolues sans problème par des compromis de part et d'autre, comme en témoigne la synthèse réflexive de B1 en Annexes [SR-B1-e)]. On peut tout de même se demander si les étudiants de FLE auraient consacré autant de temps aux activités correctives (*cf. infra*) si cet épisode n'avait pas eu lieu ; celui-ci a en tout cas eu le mérite de provoquer discussion et réflexion sur cette question.

2.2. Corriger en ligne : une activité complexe et chronophage

La plupart des étudiants disent s'être interrogés sur la question de la correction des erreurs (cf. SR-B1-a, SR-C2-a, SR-C2-b, SR-D1-b, SR-E1). Celle-ci était certes ressentie comme incontournable (ESD-A1-a, b), mais à la fois compliquée à mettre en œuvre et dévoreuse de temps. La complexité de la correction à distance provient à la fois de la moindre interactivité par rapport au présentiel (ESD-E2-a, b) et du fait d'avoir à corriger des enregistrements sonores, activité totalement inédite pour tous les tuteurs (SR-C2-e, ESD-C1-d). Dans les ESD (extraits non fournis ici), les étudiants français disent avoir passé au moins autant de temps, si ce n'est plus, à corriger qu'à concevoir les tâches, ce qui est confirmé dans (SR-D1-a). La dimension chronophage (évoquée dans SR-C2-d et ESD-C1-d) a donc amené certains à s'organiser de manière plus efficace (SR-C2-d, SR-D2-a), en établissant des règles avec les apprenants (SR-D1a), en se répartissant les apprenants ou les tâches à corriger (ESD-E1-a) ou en renonçant à corriger systématiquement (ESD-C1-c).

En dehors des règles énoncées par le groupe D, qui ne concernent que le rythme des échanges, on notera qu'aucun « contrat » explicite n'est établi par les tuteurs avec leurs apprenants concernant la correction : le contexte présenté en **2.1.**, ajouté au contrat implicite lié à toute situation d'interaction exolingue, suffisaient-ils ? ou bien le niveau annoncé comme faux-débutant des apprenants laissait-il attendre des productions suffisamment peu abondantes pour permettre une correction plus ou moins systématique ? Les SR ou ESD ne permettent pas de répondre à ces questions. On peut par contraste évoquer le cas d'une dyade travaillant avec les États-Unis qui, lors d'un des premiers messages, a expliqué de manière très précise les règles du jeu quant à l'évaluation des productions.

Concernant les réactions des étudiants espagnols, une des frustrations exprimées par de nombreux tuteurs concerne le manque de retours de leur part en ce qui concerne les corrections et autres aides fournies ; en outre, quand les erreurs sont simplement signalées et que l'apprenant doit les corriger, ce dernier ne le fait presque jamais (l'examen des interactions confirme ce qui est écrit dans SR-A1, SR-A2-a, ESD-E2-a, b). Quatre apprenants se sont néanmoins exprimés spontanément sur la question de la correction de leurs productions. Un apprenant du groupe B et une apprenante du groupe C terminent leur message ainsi :

Je me l'attends respondais bientôt et vous corrigez mes erreurs,
Merci. [21/10]

J'attend votre réponse avec des corrections!! *Prénom*. PS : je crois
que je suis terrible avec les verbes. [11/11]

Extrait 2. Extraits de deux messages d'étudiants espagnols (groupes B et C).

Une autre (groupe C) réagit à une correction : « Bonjour, merci pour le correction, c'est tres bon pour moi =) [21/10] ». Dans le groupe C, l'échange suivant a lieu :

Bonjour, merci pour vos corrections. Je ne rappelle presque rien de français. Il y a beaucoup de temps que ne parle pas français et m'il s'avère très difficile de le comprendre de nouveau. Pardonnez si je suis un peu maladroit en écrivant ou en parlant en français.

Merci pour votre patience et aide. Au revoir

Bonjour !

Ne t'inquiète pas S., c'est normal de faire des petites erreurs! Bon courage à toi!

C1 & C2.

Extrait 3. Échange dans le groupe C.

Par contre, dans l'ensemble du corpus, aucun apprenant ne pose de question d'ordre métalinguistique aux tuteurs : est-ce dû à la présence de leur enseignant dans la salle où ils travaillent, capable de répondre immédiatement alors que le forum implique toujours un délai ? On peut faire l'hypothèse que la communication asynchrone a eu un impact sur l'absence d'échanges métalinguistiques interactifs, les questions qu'un apprenant faux-débutant se pose lors d'une production ayant besoin d'une réponse immédiate.

Pour terminer sur la manière dont les tuteurs ont vécu les corrections, on signalera deux extraits de SR dans lesquelles les intéressés soulignent de manière très pertinente le lien entre leur travail de conception de tâches et leur travail de correction : SR-C2-a et SR-E2.

2.3. Les choix pédagogiques effectués

2.3.1. Centration sur le sens ou sur la forme ?

Une première question sur laquelle les étudiants ne sont pas unanimes est celle de l'exhaustivité de la correction, comme la pose SR-D1-e. Une tutrice aurait plutôt tendance à vouloir être exhaustive (ESD-C1-b), tandis que la plupart estiment qu'il ne faut pas tout corriger ; dans ce dernier cas, les raisons et les critères de sélection sont multiples : ne pas décourager (SR-D1-e), distinguer les productions qui résultent des tâches et celles qui ont un caractère communicatif (SR-B1-d et e, SR-D1-e, ESD-C1-c), ne corriger que ce qui gêne l'intercompréhension (SR-D1-c, ESD-E1-b), privilégier la communication (SR-B1-e), ne pas passer trop de temps sur les corrections (ESD-C1-b). Un seul groupe (C) est réellement parvenu à avoir des échanges non liés aux tâches (sur les goûts musicaux), dans deux fils de discussion d'un forum *ad hoc*, intitulé « La vie du groupe » : quatre messages d'apprenantes (sur cinq) n'y font l'objet d'aucune correction (voir l'exemple ci-dessous).

Salut ! nous sommes Maria et Mónica .Nous envoyons un exemple de notre musique preferée ! Excuse notre français.Merci A bientôt [lien internet vers un morceau musical]

Extrait 4. Message non corrigé (Groupe C).

Concernant la manière de corriger, on reviendra sur les outils et fonctionnalités utilisés dans la troisième partie, mais on relèvera ici le souhait de ne pas être scolaire (SR-B1-b) et celui de ne pas être trop négatif (SR-B1-b, SR-D1-e). On notera surtout qu'un certain nombre de tuteurs ont tenté – à l'écrit – une pratique courante en présentiel à l'oral, l'hétéroreformulation (expliquée par SR-B1-b et SR-B2), qui peut contribuer à donner un caractère moins stigmatisant à l'erreur :

nous avons montagnes et rivières. león a cent cinquante mil personnes.
nous avon traditionnel musiques.
nous gastronomie est fromage du vache et mouton, et nous avons
bons vins. le mieux vin est « Prieto picudo »

Merci Oscar ! C'est bien ! Il y a donc aussi des montagnes et des
rivières dans votre région.
Aimes-tu la montagne ? Tu fais du ski ?
Grenoble a 250 mille habitants. Nos spécialités gastronomiques sont
aussi le fromage de vache et de chèvre.
Votre meilleur vin – Prieto Picudo – c'est du rouge ou du blanc ? On
aime bien le vin, nous !
Si tu veux, tu peux enregistrer tes réponses aussi. On aime bien vous
entendre !

Extrait 5. Exemple d'hétéroreformulation correctrice (groupe B).

Les soulignements ont sans doute dans l'exemple ci-dessus la même valeur qu'un changement de ton à l'oral... mais ils ont de plus le mérite de la permanence. L'écrit permet en outre de mêler des segments reformulés à des questions et à un apport d'informations nouvelles (sur Grenoble).

Une pratique également assez courante (visible déjà dans l'exemple précédent) consiste à rédiger des messages combinant correction et communication, mêlant ainsi deux fonctions bien différentes, comme cela a souvent été observé dans les interactions en classe de langue (Kramsch, 1984 ; Cicurel, 2005). L'exemple suivant est un extrait de fichier attaché (format .DOC) posté sur le forum du groupe A en correction d'une tâche consistant à parler d'un film à partir d'une affiche (les questions initiales sont en noir, les réponses de l'apprenante en rouge foncé et les *feed-back* de la tutrice en bleu – mis en gras par nous-mêmes – pour les commentaires et en vert pour la fourniture de la forme correcte) :

Sur le film - Regardez l'affiche du film *Elisa* : [fournie sous forme d'image]
D'après vous, de quoi parle ce film ? **je crois que le film parle de la vie d'une femme.**
Qui sont les personnages principaux ? **ELISA oui et Gerard Depardieu c'est un ACTEUR et pas un personnage.**
Pensez-vous qu'il y a une histoire d'amour dans ce film ? **oui, bien sure / sûr !**
Comment se finit l'histoire ? **je ne sais pas, mais je crois que pas très bien. Pourquoi ?...;-)**
Avez-vous envie de le voir ? **OUI!!! Je crois qu'elle / il est très très bien. Effectivement, selon moi au moins...**
[...]
Aimez-vous regarder des films ? **OUI, BEAUCOUP. C'est un des mes hobbies. Super ! moi aussi !**
Vous préférez lire un bon livre ou voir un bon film ? **Je ne peux pas choisir parce que j'aime BEAUCOUP les deux choses;; lo mismo para mi**
Citez des titres de films qui vous ont marqués... **AMÉLIE il est vraiment très bien !**
Quels réalisateurs préférez-vous ? **ça m'est égal, je n'ai pas un réalisateur préféré.**
Pour plus de renseignements sur l'actualité du cinéma, allez voir le site www.festival-cannes.com **Qu'est-ce que tu as pensé du site ?**

Extrait 6. *Feed-back* tutorial avec mélange de fonctions langagières (groupe A).

On note les diverses fonctions des commentaires en bleu : évaluations de réponses, questions ouvertes (mi-scolaires, mi-personnelles), validation, avis personnels affectivisés (emploi de l'exclamation, de superlatifs et surtout de l'espagnol). La tutrice souhaite visiblement engager un contact plus affectif à travers ce message ; et l'on constate que l'écrit permet ce « mélange des genres », de manière peut-être moins confuse que l'oral, du fait de sa permanence (on dispose de tout son temps pour lire) et de sa structuration dans l'espace. Dans l'exemple suivant, la partie correctrice est encadrée par deux parties plus communicatives : peut-on effectuer un rapprochement avec les « séquences latérales » (cf. *supra*) à l'oral ?

Bonjour Aida,
Merci pour ta bonne présentation, on te connaît un peu mieux maintenant ! Voici le corrigé de ton écrit : **grammaticalement correct mais ne se dit pas formulation correcte**
« Salut !!!
Je m'appelle Aida Bardal. Je (**suis une fille**) viens / suis de Leon / j'**habite** à Leon, **en** Espagne. J'ai 18 ans et j'aime **la** musique, le cinéma et le **théâtre** aussi. Au revoir!!!! »
Quelle musique aimes-tu ? Donne-nous des noms de chanteurs ou groupes que tu écoutes ! Tu aimes le théâtre : est-ce que tu le pratiques ? Dis-nous aussi les films ou réalisateurs que tu aimes bien.
C1 et C2 !

Extrait 7. *Feed-back* tutorial avec fonctions langagières alternées (groupe C).

Il arrive également (extrait 8) qu'un commentaire évaluatif soit combiné avec une vérification et avec une suggestion de production (les phrases 2 et 3 peuvent être considérées comme des consignes, au sens large ; on notera que chaque phrase est écrite d'une couleur différente) :

Bravo Dani pour ton exercice, tout est juste ; l'as-tu trouvé difficile ou non ? connaissais-tu les mots ?
Avez-vous écouté notre chanson « chanson B1 + B2 » dans fichier « son groupe B » ?
Vous pouvez, vous aussi, improviser un couplet et vous enregistrer avec Oscar, David et Jesus.
À bientôt B1 et B2

Extrait 8. *Feed-back* tutorial suivi de consignes.

Pour résumer, communication, correction et parfois consignes s'entremêlent souvent dans les messages des tuteurs. Les tentatives de certaines dyades de mieux isoler les corrections dans un forum spécialisé (groupes A, « Questions diverses » et E, « SUIVI ») ou bien dans un fil de discussion (groupe A, tâche « Bienvenue à l'université », fil « Corrections ») ne sont guère couronnées de succès : soit les apprenants ne placent aucun message dans ces espaces, ce qui laisse les tuteurs dans le doute quant à la prise en compte des *feed-back* (cf. *supra*), soit, dans le

cas du fil de discussion, une apprenante vient y placer un message communicatif sans aucun lien avec les *feed-back*, message qui, du coup, ne reçoit aucune réaction. Une tentative d'explication sémio-pragmatique sera fournie dans la partie suivante. Mais l'impression générale est que les tuteurs utilisent les différents moyens technologiques à leur disposition pour mener une communication pédagogique qui, finalement, n'est pas sans ressemblance avec certaines pratiques de classe ; ce qui irait dans le sens de l'affirmation de Marcoccia (2000) déjà citée. Le désir de maintenir le contact, qui n'existe, rappelons-le, qu'à travers ces échanges par forum, est manifeste dans presque tous les messages évaluatifs, ne serait-ce que par les salutations et les *smileys*.

2.3.2. Explications métalinguistiques, commentaires métacognitifs

Les *feed-back* peuvent bien sûr comprendre des explications ou des conseils, en plus du signalement des erreurs. Là non plus, les tuteurs ne sont pas unanimes. On constate tout d'abord une contradiction à l'intérieur d'une des dyades : la tutrice E1 dit ne pas avoir donné de règles (ESD-E1-e), alors que E2 fournit tout de même de petites explications d'ordre métalinguistique (ex : « Nous aimerions (conditionnel) » ; « Mes frères **ont** 11 ans (avons est la forme du "nous".) » ; « **J'**étudie (devant une voyelle, le "e" disparaît à l'écrit et à l'oral) ». Ce type d'explication brève est d'ailleurs courant chez tous les tuteurs : il présente l'avantage de fournir une explication directement liée à une production. Dans SR-D1-d, la tutrice mentionne les anglicismes, qui donnent lieu à des messages spécifiques :

Salut !
Fais attention Patricia :
« **Music** » c'est en anglais. En français, on dit « **musique** ».
D1 & D2.

Extrait 9. Signalement d'un anglicisme (groupe D).

Le groupe C a privilégié les corrigés collectifs (voir SR-C1-a), par fichier attaché, où les erreurs sont classées en fonction de catégories métalinguistiques :

Merci pour vos travaux. Voici comment nous allons faire : nous faisons d'abord une liste des principaux points où vous avez fait des erreurs, et nous vous demandons ensuite de reprendre vos travaux et de les corriger vous-mêmes en fonction de nos remarques.

Les déterminants : [...]

L'accord des adjectifs qualificatifs : [...]

Les prépositions de lieu : [...]

Vocabulaire : [...]

Quelques corrections orthographiques : [...]

On attend vos fichiers corrigés ! Au travail !! ;-)

Extrait 10. Corrigé collectif par fichier attaché, groupe C.

Certains *feed-back* ne portent pas sur des corrections précises mais proposent des commentaires plus généraux. Dans un premier cas, les tutrices signalent un problème de cohérence narrative par rapport à la manière dont un apprenant a réalisé la tâche demandée (imaginer un synopsis de film à partir de cinq photos – activité proposée sur un site non pédagogique) :

Bonjour Sergio, le but du jeu c'est d'écrire une petite histoire avec les photos et de l'enregistrer directement sur le site des cahiers du cinéma !

Tes photos sont intéressantes, mais il faut créer une relation entre elles.

Regarde les autres histoires en ligne pour avoir une idée si tu veux.

À la prochaine !

Extrait 11. Commentaire sur la cohérence d'une production, groupe A.

Dans un autre cas, les tutrices (groupe C) réagissent en deux temps (extraits 12 et 13) à un enregistrement réalisé conjointement par trois apprenantes ; dans les deux messages, une appréciation globale du travail est fournie, très générale tout d'abord, puis plus précise huit jours plus tard. Le second message est accompagné d'un enregistrement d'une des tutrices (*cf.* § 3.).

Hello les filles,
Félicitations ! C'est *du bon boulot* * !!!
C'est sympa de vous entendre en groupe. De plus, c'est une bonne longueur d'enregistrement pour chacune, une bonne performance orale de votre part !
On vous transmet un commentaire enregistré sur cette activité la semaine prochaine (on a besoin d'une mise au point technique !!).
Encore bravo !!
Le duo
**familier* pour du bon travail

Extrait 12. Première réaction à un enregistrement sonore, trois jours après la production.

Comme vous le savez déjà, votre performance orale est très bonne dans l'ensemble, juste quelques petites corrections à apporter !!!
BRAVO !

- Vous avez un bon rythme.
- La structure et le lexique sont bien choisis, sauf pour la dernière phrase qui n'est pas compréhensible.
- Attention à la cohérence des temps : vous commencez au présent donc vous utilisez le présent tout le long du texte dans ce cas-là (sauf « a failli » : c'est impossible de le formuler au présent)

[suit une correction détaillée des erreurs, sur les plans phonétique et syntaxique]

Extrait 13. *Feed-back* par rapport à un enregistrement sonore (document attaché).

Concernant enfin la dimension métacognitive, on en a déjà vu un exemple dans l'extrait 8, sous la forme d'une demande amenant l'apprenant à se poser la question de la difficulté d'un exercice ; les extraits 12 et 13 comportent également une telle dimension, à travers le signalement des réussites des apprenantes. Le tuteur E2 va encore plus loin dans cette dernière direction en créant, dans un forum spécifique « SUIVI » (*cf. supra*), un fil intitulé « Succès en expression orale » ; dans ce fil, il a placé un tableau indiquant, pour les quatre apprenants du groupe, ce qu'ils sont capables de faire dans les domaines « Grammaire », « Prononciation », « Communicatif », « Structures lexicales » (dans « Prononciation », il signale par exemple les liaisons bien faites). De manière générale, tous les tuteurs s'efforcent d'être encourageants, en signalant les réussites avant

– le cas échéant – d’indiquer les erreurs ou défauts dans les productions ; les *smileys* viennent également presque systématiquement « adoucir » le propos (théorie de la politique, Charaudeau et Maingueneau, 2002).

3. Techniques et outils utilisés

On présentera dans cette partie l’usage que les étudiants et apprenants ont fait des outils technologiques. On partira de l’outil le plus utilisé, la fonctionnalité « forum » de la plate-forme *Moodle*, avec ses spécificités sémio-pragmatiques. On continuera par des fonctionnalités externes à la plate-forme, comme le traitement de texte, le son ou la vidéo. On terminera par une réflexion sur un type d’outil que l’on aurait pu s’attendre à voir utilisé par les étudiants, mais qui ne l’a pas été, les générateurs d’exercices.

3.1. « Affordances » du forum

L’outil « forum » de *Moodle* comporte un triple niveau de structuration. Tout d’abord, l’on peut créer autant de forums que l’on souhaite en leur donnant un nom spécifique et en les plaçant dans tel ou tel espace de la page d’entrée (la fonction « Thèmes » de *Moodle* a été utilisée pour créer un espace distinct pour chacun des cinq groupes, voir Fig. 1) ; il faut toutefois être connecté en tant qu’administrateur pour créer un nouveau forum, ce qui n’était pas le cas des étudiants de FLE ; ceux-ci devaient donc s’adresser à l’enseignant français, qui possédait ce statut, chaque fois qu’ils voulaient créer un nouveau forum. Ensuite, une fois « entrés » dans un forum, étudiants de FLE et apprenants espagnols disposaient du même droit à ouvrir des « sujets de discussion » par la rédaction d’un message ; la liste des fils existants apparaît quand on « entre » dans un forum (voir Fig. 2). Enfin, à l’intérieur d’un fil de discussion, on ne peut que répondre à un message déjà présent, qu’il s’agisse du message initial ou d’un autre, et cette contribution apparaît alors sous le message auquel elle répond, en retrait. Tous les messages sont datés et identifiés automatiquement et disposent d’un titre ; s’il s’agit d’une réponse à un autre message, le titre par défaut (que l’on peut modifier) est « re : message initial ». Il est possible d’attacher un fichier (et un seul) à tout message.

L'enseignant français avait suggéré de créer un forum pour chaque nouvelle tâche. Il est cependant arrivé qu'un forum contienne deux tâches, à réaliser durant la même période (la logique chronologique prévalant alors), et que des forums non liés à des tâches soient créés (*cf. supra*). Au total, 50 forums ont été créés par les cinq groupes, mais le travail à un moment donné se déroulait en général dans un seul, au maximum deux, forum(s) par groupe. On a déjà mentionné certains forums non liés à des tâches, ceux-ci étant destinés soit à des échanges conviviaux, soit à des questions de correction ; le seul ayant connu une certaine fréquentation est le forum « la vie du groupe » (C, 24 messages).

Si l'on revient maintenant à la question de la correction – ou plus généralement du *feed-back*, la structure générale observée dans tous les forums dédiés aux tâches est de type ternaire (*cf. Kramsch, 1984*) : les étudiants de FLE commencent par énoncer les consignes de la tâche, en fournissant la plupart du temps des documents attachés servant de support (enregistrements, photos, documents comportant texte et images) ; les apprenants espagnols répondent à ces consignes, le plus souvent dans le même fil de discussion, parfois en ouvrant un autre ; les étudiants de FLE réagissent aux productions des Espagnols, parfois dans un fil dédié aux corrections (comme c'est le cas, Fig. 2). On observe une très nette tendance dans tous les groupes, au fil du semestre, à créer de moins en moins de fils de discussion, les derniers forums-tâche n'en comportant plus qu'un seul dans trois cas sur cinq ; cela a pour effet de concentrer les échanges sur un espace commun et unique (rappelons que toutes les contributions sont publiques), avec la contrepartie que les différentes dimensions de cette communication s'entremêlent plus (*cf. supra*). Nous risquons ici une hypothèse quant à ce phénomène : le désir de maintenir le lien social aurait conduit les étudiants de FLE comme les apprenants espagnols à ne pas éparpiller les espaces d'échanges sur la plate-forme, cet éparpillement (Marras, 2004) présentant d'une part le risque qu'un message passe inaperçu ou soit moins lu et conduisant d'autre part à un sentiment de groupe moins fort. Si cette hypothèse, qu'il conviendrait de vérifier une autre année, se révélait exacte, on pourrait en conclure que les facilités offertes par la plate-forme en termes de structuration, si elles sont certainement utiles au plan cognitif, par exemple en séparant mieux les messages correctifs des messages sociaux, peuvent se révéler contre-productives en termes socio-affectifs. N'est-il pas au fond rassurant de retrouver, dans un échange entièrement instrumenté, des caractéristiques

rappelant la classe de langue présenteielle, notamment la constante imbrication des niveaux socio-affectif, cognitif et métalinguistique ?

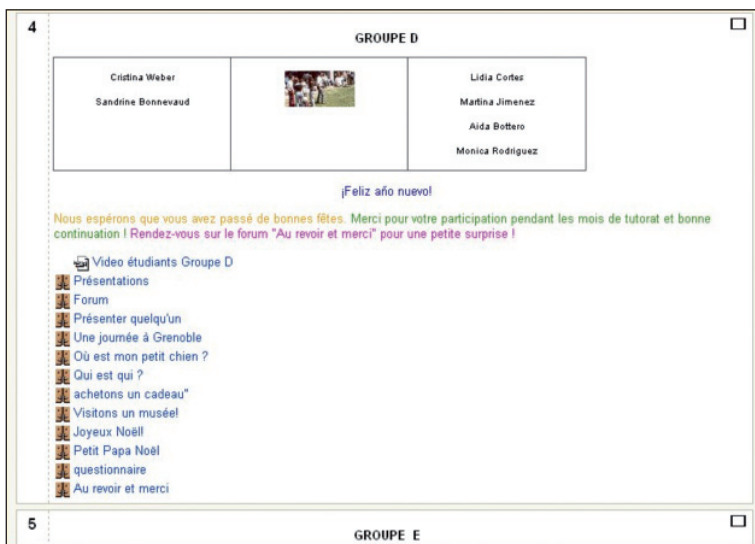


Fig. 1. L'espace du groupe D (les noms ont été modifiés).

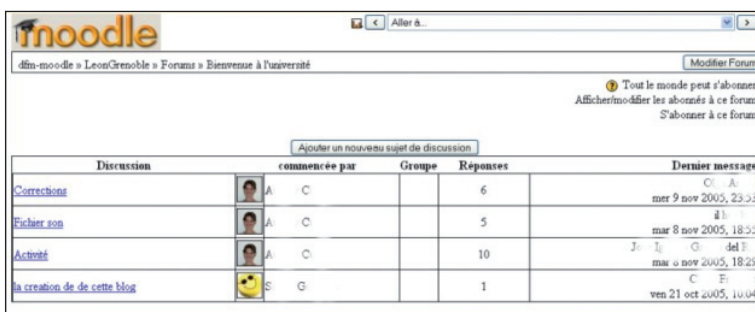


Fig. 2. Les sujets de discussion à l'entrée dans un forum.

Une autre caractéristique technologique ayant sans doute aussi des retentissements sur la dimension socio-affective des échanges est la faculté d'utiliser ou non des fichiers attachés pour fournir les *feed-back*

correctifs. Bien sûr, certains *feed-back* nécessitant un enregistrement sonore ou des fonctions avancées de traitement de texte passent obligatoirement par la technologie du fichier attaché (analysée plus loin) ; mais en dehors de ce cas de figure, les étudiants de FLE disposaient bien de cette double possibilité, qui avait fait l'objet d'une discussion en cours : l'enseignant français avait suggéré qu'une correction individuelle par fichier attaché était un peu moins « publique », donc un peu moins menaçante pour la face de l'apprenant, qu'une correction visible immédiatement, dès l'entrée dans le fil de discussion, et que si l'on ne voulait prendre aucun risque, on avait également la possibilité du courriel individuel. Une dyade travaillant avec les Américains avait d'ailleurs fait le choix du courriel, et cela avait été l'objet d'une discussion (celle-ci transparaît dans SR-A2-b). Les extraits de SR mentionnent donc presque tous cette question, mais les choix effectués par les différents groupes diffèrent, avec tout de même une forte tendance à utiliser les fichiers attachés (voir SR-A2-b, SR-C1-a, SR-C2-b, SR-D1-e, SR-D2-a). Le groupe B revendique les messages directs, mais c'est également celui qui pratique la correction implicite par reformulation (cf. extrait 5), guère compatible avec la technologie du fichier attaché, qui rendrait ce type de message plus artificiel... Les groupes C et D privilégient les corrigés collectifs (cf. extrait 10, par ex.), ce qui d'une part évite en partie les problèmes de perte de face, d'autre part justifie l'utilisation de fichiers attachés, les *feed-back* étant alors plus longs ; ces groupes font également parfois des *feed-back* individuels directs (cf. extrait 7). Les groupes A et E corrigent individuellement, par fichier attaché, et ont tous deux créé un forum spécifique pour les corrections (cf. *supra*), « Questions diverses » pour le groupe A (un seul message) et « SUIVI » pour le groupe E (6 messages, provenant tous des tuteurs).

3.2. Fonctionnalités de courriel, traitement de texte et vidéo

Comme cela vient d'être dit, le courriel n'a pas été utilisé en tant que tel. Mais une fonction du courriel, qui permet d'insérer des réponses à différents endroits du message de son interlocuteur et à laquelle les étudiants de FLE étaient certainement déjà accoutumés, est utilisée par plusieurs tuteurs (cf. extrait 6). De manière plus générale, plusieurs tuteurs nomment « mails » les messages dans les forums, bien que l'on ne soit pas dans une communication un à un, ce qui constitue peut-être une

illustration de « l'effet diligence » dans l'usage des technologies relevé par Perriault (1989). La fonction de réponse aux messages existants est utilisée de manière massive par tous les utilisateurs, ce qui donne une impression d'interactivité, mais cela est lié à une caractéristique (une « affordance » ?) de *Moodle*, qui ne permet pas de créer un message indépendant dans un fil de discussion existant (voir *supra*).

Les fonctions d'enrichissement typographique permises par les traitements de texte (couleur, gras, soulignement, barré, taille des caractères, etc.) sont également très utilisées, en vue de rendre la correction plus explicite (voir certains extraits plus haut) ; mais on notera que *Moodle* permet l'utilisation de la plupart de ces fonctions, de même que l'insertion d'images dans les messages mêmes. Le recours aux fichiers attachés n'est donc pas dû au besoin de disposer de ces fonctionnalités, à l'exception d'un seul message correctif (tuteur E2) utilisant la fonction « Commentaires » de Word.

Enfin, on peut mentionner une unique utilisation de la vidéo (fournie en fichier attaché), en remédiation à une tâche de phonétique consistant à discriminer les sons [ə] et [e] : la bouche de la tutrice A2 a été filmée en gros plan alors qu'elle prononçait la phrase « les secrets les mieux gardés sont ceux qui jamais n'ont été demandés » [*lien video. wmv*].

3.3. Pratiques correctives sonores asynchrones

Concernant les fichiers son, précisons tout d'abord que les Espagnols ont envoyé de très nombreux enregistrements au format mp3, comme cela était demandé par de nombreuses tâches. Et que la question du *feed-back* par rapport à ces productions orales asynchrones constituait une totale nouveauté pour tous les étudiants de FLE et a provoqué de nombreux échanges à l'intérieur du groupe de tuteurs. Une brève présentation du logiciel gratuit *Audacity* avait été faite par l'enseignant français, lors d'une des premières séances de travaux dirigés ; on disposait également d'un enregistreur mp3 avec microphone externe, permettant une bonne qualité d'enregistrement. Il est alors intéressant de noter que les différents groupes n'adoptent pas moins de trois techniques différentes de correction.

Une première technique consiste à utiliser l'écrit pour réagir aux productions, mais cela supposait également l'emploi de l'Alphabet

Phonétique International (API), dont il a fallu se procurer la police ; ce type de *feed-back* peut alors contenir des commentaires généraux, des signalements de problèmes à différents niveaux langagiers et des corrections phonétiques plus précises, appuyées sur l'Alphabet Phonétique International (voir extraits 12 et 13).

Une seconde technique, la moins coûteuse en temps, consistait à réenregistrer, avec la voix d'un locuteur natif, le message envoyé par les Espagnols : on est alors proche d'une fonctionnalité présente dans de nombreux cédéroms de langues et permettant de comparer sa prononciation à celle d'un natif, sachant qu'un apprenant, du fait du crible phonologique, n'est pas forcément capable de discriminer les phonèmes qui lui posent problème.

La troisième technique demandait un peu plus de maîtrise technologique (*cf.* SR-C2-c) et elle a été initiée par l'un des tuteurs (E2), puis expliquée aux autres étudiants de FLE souhaitant se l'approprier (trois groupes l'ont finalement adoptée). Elle consiste à insérer la voix du tuteur natif à l'intérieur même de l'enregistrement originel, par segments en général brefs, de l'ordre de la phrase ou du mot. Cette technique présente trois avantages : tout d'abord, la charge mémorielle pour l'apprenant qui écoute le message est moindre que dans la technique 2 ; ensuite, le tuteur peut, pour chaque groupe de mots mal prononcés, insister par l'intensité et l'intonation de sa voix, sur telle ou telle erreur de prononciation ; enfin, à l'instar des réponses aux messages venant s'insérer dans le texte originel, cette technique crée une certaine impression d'interactivité. Deux tutrices émettent cependant des doutes sur cette technique, la première sur la base de la capacité des étudiants à assimiler de tels *feed-back* (SR-B2), l'autre par rapport au morcellement de la chaîne orale (SR-C2-c).

Un groupe n'utilise que les *feed-back* écrits (ESC-A1-c et d) ; plusieurs tuteurs panachent l'écrit avec une des deux techniques de production d'enregistrements, mais le temps nécessaire à ce type de *feed-back* est alors élevé ; une tutrice déclare ainsi n'avoir recouru qu'à la seule technique 3 (SR-D2-b). Signalons enfin un type de message oral qui ressemble étrangement à certains messages écrits analysés plus haut, par le mélange de fonctions langagières qu'il comporte ; la tutrice C2, en réponse à un enregistrement de 32 secondes de trois Espagnoles présentant Michel Serrault (à partir d'informations puisées sur un site Internet), produit un fichier son d'1 mn 38 comportant les éléments suivants :

- titre de la tâche (« présentation de Michel Serrault »),
- phrase de félicitations pour le travail accompli,
- tentative d'associer des prénoms aux voix des trois apprenantes et demande de confirmation,
- consigne incitant à écouter le texte et à lire le corrigé écrit (cf. extrait 13 *supra*),
- phrase d'encouragement (« j'espère que tout ça va vous aider pour continuer à progresser »),
- relecture du texte initialement produit par les Espagnoles.

Le message est dit d'une voix lente, les différentes parties étant séparées par des silences d'une seconde environ. L'ensemble des *feed-back* (écrit + oral) relatifs à cette tâche a dû représenter un temps assez considérable pour les deux tutrices, qui ne les ont d'ailleurs mis en ligne que onze jours après la production initiale (cf. extraits 12 et 13) : on se prend à espérer que les apprenantes auront profité de ce *feed-back* approfondi... mais on touche peut-être là l'une des limites de la communication pédagogique asynchrone.

3.4. Correction des activités fermées

Nous terminerons par un type d'activité totalement absent de notre corpus, les activités auto-correctives informatisées, comme il est possible d'en créer avec un générateur comme *Hot Potatoes*. Les étudiants de FLE ont pourtant tous proposé des tâches fermées, concernant surtout la compréhension orale, et la plupart de ces tâches auraient pu être informatisées. Ils connaissaient presque tous par ailleurs le logiciel *Hot Potatoes*, l'ayant pratiqué en master 1 dans un cours consacré aux Tice. Deux explications à cette absence peuvent alors être avancées. D'un côté, une discussion en cours, appuyée sur l'examen des réalisations des années antérieures avait fait ressortir qu'en 2002-2003, où l'on avait également affaire à des faux-débutants, les étudiants de FLE avaient créé un grand nombre d'activités informatisées liées à une méthode de FLE et avaient ensuite constaté, non sans frustration, que ce type d'activité ne générait que peu d'échanges (Zourou, 2005). De l'autre côté, comme on l'a déjà vu et comme cela ressort des SR et des ESD, la gestion du temps était une préoccupation constante pour ces étudiants de master 2 : en plus des exigences des autres cours, ils devaient à la fois concevoir des tâches, de manière hebdomadaire, puis en assurer le suivi. Connaissant *Hot*

Potatoes, ils savaient pertinemment que la conception de tâches informatisées multimédia aurait encore accru leur charge de travail.

Il convient cependant de faire trois remarques concernant le *feed-back* des tâches fermées. Tout d'abord, très peu de tuteurs ont eu recours à la simple fourniture d'un corrigé, ce qui aurait pourtant été tout à fait envisageable. La plupart du temps, un *feed-back* individuel (ou parfois collectif) est fourni, comme pour les tâches ouvertes, même en cas d'exercice entièrement réussi (voir extrait 8). Le souci de maintenir le fil de la communication est ici aussi manifeste. Ensuite, les apprenants espagnols étaient invités à répondre aux tâches fermées dans le forum ; certains n'ayant pas recours à la technique du fichier attaché, leurs réponses s'affichaient directement dès que l'on ouvrait le fil de discussion, pouvant ainsi « couper l'herbe sous les pieds » à d'autres apprenants n'ayant pas encore réalisé l'exercice. Il aurait été possible dans ce cas d'utiliser l'outil « Devoirs » de *Moodle*, qui permet de rendre un travail au seul tuteur ; mais on aurait alors provoqué une communication un à un qui n'était pas vraiment dans l'esprit du projet. Les seuls cas où la « publication » d'une réponse dans le forum s'est révélée vraiment gênante sont ceux où la tâche demandait de deviner quelque chose, par exemple le prénom d'un tuteur d'un autre groupe à partir de sa description : les premiers à répondre enlevaient ainsi tout le plaisir de la recherche aux suivants. Enfin, la correction « manuelle » permet de proposer des tâches alternant questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes, comme on en voit une dans l'extrait 6 ; et de faire produire des phrases complètes aux apprenants même en cas de réponses fermées.

4. Conclusion générale

Globalement, à travers cette analyse des pratiques correctives en ligne d'étudiants de FLE, on constate que ceux-ci endossent un rôle d'enseignant (*cf.* SR-D1-b) de manière plus claire que d'autres groupes qui avaient affaire à des apprenants à la fois plus avancés et un peu plus âgés (voir l'analyse de l'année 2003-2004, par Dejean & Mangenot, 2006b). Mais ce rôle assumé, renforcé sans doute par l'intégration complète du projet dans le cours du professeur espagnol, n'empêche pas, bien au contraire, que s'instaure une réelle communication, malgré la structure ternaire assez classique des échanges et une correction des erreurs presque systématique. Cette communication est assurée d'un côté par tout

ce qui entoure les corrections, celles-ci n'apparaissant presque jamais seules dans un message, de l'autre côté par une utilisation différenciée des propriétés des outils. Concernant cette dimension technologique, on a relevé certains inconvénients et avantages de la communication asynchrone : parmi les premiers, essentiellement une interactivité moindre, parmi les seconds, les « *occasions de réflexion individuelle sans pression à côté du cours général du dialogue* », dont O'Rourke (2005 : 437) souligne l'importance, occasions facilitées par les affordances des outils asynchrones. Les étudiants dont les pratiques sont analysées dans cet article font preuve d'une réelle créativité, ils s'approprient des outils qu'ils connaissaient déjà, pour certains, mais qu'ils n'avaient jamais utilisés dans ce contexte pédagogique. Cicurel (2005) parle de « flexibilité communicative » des enseignants en ce qui concerne la classe présente : la pédagogie en ligne ne nécessite-t-elle pas également une grande flexibilité, peut-être de nature différente, dans la mesure où elle multiplie les modes de communication, non seulement sur l'axe interpersonnel, mais également sur l'axe du temps, devenu asynchrone, des outils, aux caractéristiques sémio-pragmatiques complexes, et du travail de groupe, qui prend des formes nouvelles ?

Références bibliographiques

- BIGOT, V. (2003). « Les comportements langagiers tutélaire de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif ». In *Actes du XI^e colloque Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères (Paris 19-21 avril 1999)*, Saint-Chamas, MLMS éditeur (France), n.p. Disponible en ligne : <http://www.marges-linguistiques.free.fr>.
- CAPELLE, G. & MENAND, R. (2003). *Taxi ! 1, méthode de français*, Paris, Hachette.
- CHANIER, T., VETTER, A., BETBEDER, M.-L. & REFFAY, C. (2006). « Retrouver le chemin de la parole en environnement audiographique synchrone ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* : 139-150.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CICUREL, F. (2005). « La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le français dans le monde, Recherches et applications, Les interactions en classe de langue* : 180-191.

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre commun européen de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006a). « Présentation ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* : 5-13.
- DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006b). « Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* : 75-86.
- DEVELOPTE, C., MANGENOT, F., ZOUROU, K. (2005). « Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues ». *ReCALL*, vol. 17, n° 2 : 229-244.
- JEANNOT, L., VETTER, A., CHANIER, C. (2006). « Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audiographique synchrone ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* : 151-161.
- KERN, R. (2006). « La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* : 17-29.
- KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier.
- LAMY, M.-N. & GOODFELLOW, R. (1998). « Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 1, n° 2 : 81-99. disponible en ligne : <http://alsic.org>.
- LAMY, M.-N. & GOODFELLOW, R. (1999). « Supporting Language Students' Interactions in Web-based Conferencing ». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 12, n° 5 : 457-477.
- LAMY, M.-N. (2001). « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». In BOUCHARD, R. & MANGENOT, F. (dir.), *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Questions*, Lyon, ENS-Éditions : 131-144.
- LAMY, M.-N. (2006). « Conversations multimodales : l'enseignement-apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* : 129-138.
- LOUVEAU, E. & MANGENOT, F. (2006). *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.

- MANGENOT, F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet ». In SALAÜN, J.-M. & VANDENDORPE, C. (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib : 103-123.
- MANGENOT, F. & ZOUROU, K. (2005). « Apprentissage collectif et autogéré : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 2, n° 1 ; 57-72. Disponible en ligne : <http://e-flt.nus.edu.sg/>.
- MARCOCCIA, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette ». In GUÉGUEN, N. & TOBLIN, L. (dir.), *Communication, société et Internet*, Paris : L'Harmattan : 15-22.
- MARCOCCIA, M. (2000). « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur ». In PLANTIN, C., DOURY, B. & TRAVERSO, V. (dir.), *Les émotions dans les interactions communicatives*, Lyon, PUL : 249-263
- MARCOCCIA, M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 8, Presses de la Sorbonne nouvelle : 23-37.
- MATTHEY, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang, rééd.
- O'ROURKE, B. (2005). « Form-focused Interaction in Online Tandem Learning ». *CALICO Journal*, vol. 22, n° 3 : 433-466.
- PERAYA, D. (2000). « Le cyberspace, un dispositif de communication et de formation médiatisée ». In ALAVA, S. (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes*, Bruxelles, De Boeck Université : 17-44.
- PERRIAULT, D. (1989). *La logique de l'usage*, Paris, Flammarion.
- SALAM, P.-L. (2006). *Didactique du FLE et formation en ligne*, mémoire de Master recherche en sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble 3.
- SOTILLO, S. (2005). « Corrective Feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NS-NNS Dyads ». *CALICO Journal*, vol. 22, n° 3 : 467-496.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- ZOUROU, K. (2005). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble 3.

Sites et logiciels

Audacity, éditeur audio libre, téléchargeable à l'adresse : <http://audacity.sourceforge.net>.

Hot Potatoes, générateur d'exercices en format HTML, utilisation gratuite pour les institutions éducatives, téléchargeable à l'adresse : <http://hotpot.uvic.ca/>.

Le Français en première ligne, recherche-action sur les échanges en ligne en français langue étrangère, présentation à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>.

Moodle, plate-forme de formation en ligne (« course management system »), logiciel libre, téléchargeable à l'adresse : <http://moodle.org/>.

Annexes

Extraits des synthèses réflexives (SR) portant sur la correction

SR-A1

Nous avons pris l'habitude de corriger les étudiants individuellement, mais nous n'avons presque jamais eu de retour à ces corrections. On espérait que les étudiants reprennent les exercices qu'ils n'avaient pas bien réussis pour qu'ils puissent intégrer le contenu linguistique et s'exercer de nouveau. [...]

SR-A2

a) En ce qui concerne les corrections, qui étaient presque toujours individuelles, elles ont été utiles si l'on en croit les réponses au questionnaire. Mais ce n'est pas ce que nous avons ressenti au cours du tutorat. En effet, quand il nous arrivait de leur demander de compléter un exercice, ou de faire une tâche qu'ils avaient oubliée, les étudiants avaient plutôt tendance à passer à l'activité suivante, ce qui nous a souvent fait penser qu'ils n'y accordaient pas trop d'importance et nous a souvent laissé un sentiment de « non fini ». [...]

b) L'idée d'utiliser les mails pour les corrections ne nous a pas non plus paru utile ; nous avons la plupart du temps fait des corrections personnelles sous forme de documents joints pour qu'elles n'apparaissent pas directement à l'écran lorsque l'on accède à un forum. Mais les étudiants travaillaient généralement durant le cours et s'entraînaient de temps en temps, donc la peur du jugement des pairs ne s'est, semble-t-il, jamais manifestée.

SR-B1

a) Une autre question, liée aussi à notre rôle de tuteurs, est celle de la correction des fautes et des erreurs de nos étudiants (dans les blogs puis pendant le cours, nous étions nombreux à nous la poser).

b) Nous étions d'accord avec B2 pour adopter une façon de corriger la moins « scolaire » possible (éviter de rayer les fautes, de mettre du rouge). Souvent, et surtout au début pour ne pas bloquer tout de suite la communication, nous avons essayé de faire la correction implicite (en réutilisant les mêmes expressions dans nos réponses) et de ne pas utiliser de phrases négatives (du genre « ça ne se dit pas comme ça », « il ne faut pas... »).

c) En ce qui concerne la correction phonétique, tellement demandée par PE, nous avons en général repris l'enregistrement entier ou découpé en phrases pour que les étudiants puissent entendre l'intonation française, mais toujours en les félicitant de leurs efforts. Ici, même quand on se partageait le travail avec B2, étant tchèque et ayant un accent étranger, j'enregistrais un français natif (d'ailleurs, j'ai vu dans les blogs que je n'étais pas la seule à appréhender le fait de ne pas être une tutrice native. Pour cela le binôme a été rassurant pour moi et mes éventuelles imperfections, liées à mon origine, pouvaient être modérées par ma collègue).

d) Nous nous sommes aussi beaucoup interrogées sur ce qu'il fallait corriger dans les interventions purement communicatives des étudiants (en dehors des exercices) et nous nous sommes limitées à corriger que ce qui nuisait à la compréhension (mais cela arrivait très peu).

e) Nous nous sommes aussi rendu compte que les objectifs n'avaient pas été clairs et les mêmes pour tout le monde – nous, ayant visé la communication, nous ne corrigeons pas systématiquement toutes les erreurs. De plus, nous n'avions aucune envie de le faire à la manière demandée par *PE* qui nous renvoyait sur son site de phonétique. Nous savions que de faire de la phonétique était très important, surtout dans le cas des apprenants espagnols. Mais si les étudiants travaillaient déjà de cette manière avec leur professeur, on ne voyait aucun intérêt de faire la même chose. Au contraire, nous voulions apporter d'autres savoirs et peut-être d'autres savoir-faire aux étudiants espagnols, et notre ressenti était le même par rapport à la progression de *Taxi*. Au final, grâce aux discussions entre nous, B2 et moi, mais aussi avec les autres collègues lors des séances de tutorat, nous avons avancé sur le chemin pour trouver un bon compromis – faire un peu de phonétique, accompagner nos activités systématiquement d'un document audio, authentique ou pédagogique, nous concentrer encore plus sur la production orale, mais cependant continuer à faire les tâches de façon à privilégier l'interaction, à répondre aussi à nos envies concernant ce tutorat. Dans ce sens, nous nous sentions aussi tous soutenus par F. Mangenot.

SR-B2

Nous avions pourtant les mêmes objectifs avec B1 : corriger ce qui nuit à la compréhension, ce qui correspond à la tâche demandée et ceci de manière implicite, sans rayer l'erreur ni donner la solution et ne pas faire exclusivement de la correction phonétique, tâche difficile à distance. On a pu reprendre les fichiers audio des étudiants et les découper afin d'inclure nos morceaux de dialogue corrigés ; mais nous ne sommes pas sûres que l'étudiant ait assimilé de cette manière.

SR-C1

a) Pour les corrections, nous avons privilégié les corrections collectives, afin de garantir l'anonymat des erreurs (et éviter ainsi les pertes de « faces »), mais aussi pour que les corrections de chacun profitent à tous. Et après avoir envoyé nos premières corrections individuelles comme tous les autres messages – c'est-à-dire en l'adressant à l'élève concerné mais en l'exposant à la vue de tous –, nous avons veillé, par la suite, à les envoyer en « pièces jointes » de ces messages, de sorte que les autres ne puissent pas les voir directement. [...]

b) Nous étions d'abord des référents de la matière enseignée (la langue française), remplissant ainsi un rôle complémentaire à celui de *PE*, dans l'apport de connaissances et l'évaluation des productions des apprenants (corrections). Voici trois exemples d'apport de connaissances (extraits de corrigés collectifs) : [les exemples sont de brèves explications portant sur la liaison, un apport de vocabulaire, l'article contracté.]

SR-C2

a) Nous nous sommes interrogées sur la façon d'aborder les corrigés. La conception des activités est en lien direct avec le corrigé, il se trouve que la formation à distance accentue cet aspect, surtout pour des apprenants débutants : il s'agit d'élaborer des activités pour lesquelles on pourra livrer un corrigé concis et compréhensible, si possible vivant et accrocheur pour l'apprenant.

b) Fallait-il proposer des corrigés collectifs, individuels, écrits, oraux ? Nous avons essayé plusieurs formules : apparemment, les étudiantes ont apprécié les corrigés individuels. Certaines d'entre elles demandaient à la fin de leur message d'accompagnement d'activités que l'on cible leurs erreurs. Nous avons en général fourni un corrigé individuel sur les erreurs et fautes particulières d'une apprenante. Mais nous avons remarqué un très bon esprit dans le groupe et nous avons maintenu le corrigé collectif pour les erreurs et fautes du groupe et pour des raisons d'économie de temps aussi.

c) La formule des corrigés mixtes, fichiers oraux enregistrés par les tutrices à partir du fichier des apprenantes avec les formules et conseils par écrit nous a paru assez satisfaisante. Ce tutorat étant principalement axé sur l'oral, il paraissait logique de produire un corrigé à l'oral. L'enregistrement d'un fichier n'est pas compliqué. Nous n'avons pas traité le corrigé en insérant des parties sons dans le fichier d'origine des apprenantes car la manipulation est plus longue et délicate. D'autre part, le fait de présenter un fichier morcelé ne donne pas une idée réaliste de la chaîne orale et cela est un peu gênant.

d) L'objectif était bien sûr de fournir un corrigé efficace sans y passer un temps (tellement précieux) déraisonnable, c'est ce que nous ont enseigné les premières séances. Il faut donc essayer de concevoir des activités qui nous permettent une fois sur deux un corrigé rapide.

e) À propos des corrigés de l'oral

Voici les commentaires sur mon blog au moment du tutorat :

Un véritable casse-tête : Comment corriger une activité orale ? [...]

Je me suis donc demandé comment organiser les corrigés d'une manière concise, non ennuyeuse (à défaut d'être passionnante !) et efficace. Il m'a paru nécessaire d'opérer une sélection [...] des aspects à traiter [...] afin de ne pas « se perdre », et que le corrigé reste lisible pour les apprenants.

SR-D1

a) L'organisation du tutorat. Dès le début du tutorat, nous nous sommes mises d'accord pour choisir un jour pour la correction et un jour pour poster les activités. Il était important de s'organiser pour éviter de « se perdre » dans le tutorat. Dès le début, nous avons envoyé un calendrier à nos apprenantes, sur lequel figuraient nos journées de tutorats ainsi que nos vacances. C'était une sorte de « contrat implicite ». Le calendrier était présenté avec des icônes. Je pense qu'il a permis de mieux visualiser les choses. C'était très important pour les apprenantes et pour nous. Par ailleurs, afin de progresser dans les nouvelles activités, nous avons décidé de ne plus corriger les réponses postées après deux semaines. Dès que l'on ne pouvait pas corriger à cause de la révision d'un examen par exemple, on prévenait nos apprenantes. Dans l'ensemble, je pense que nous avons passé plus de temps sur les corrections

que sur la conception des activités. C'était nécessaire. Toutefois, nous pouvons être fiers de nous car nous avons réussi à nous en tenir à notre calendrier de départ. Cette planification nous a permis de gérer au mieux notre temps et d'être efficaces.

b) Mon rôle de référent. Pendant ce tutorat, nous avons surtout joué un rôle de correctrice et de référent. Certes c'était une relation horizontale mais qui tendait plus vers la fonction de « référent » que de « copine ». Je me suis posée énormément de questions sur la manière dont j'allais corriger nos apprenantes.

c) Dans l'ensemble, on corrigeait surtout ce qui gênait l'intercompréhension ou les erreurs récurrentes. Pour la correction écrite, nous avons utilisé un code de couleurs. Cela nous semblait assez pratique pour faire ressortir les bonnes réponses et les erreurs.

d) Au début, on se contentait de mettre les formes correctes mais ensuite, on a réalisé qu'il était peut-être important d'insérer de temps en temps des explications simples surtout lorsque les mêmes erreurs apparaissaient à plusieurs reprises. Par exemple, lorsqu'il y avait confusion entre l'anglais et le français, on se devait de le préciser.

e) Une question me revenait souvent : est-ce qu'il faut tout corriger dans une activité de production ? Pour ma part, j'ai choisi de ne pas tout corriger. D'une part, il y avait trop d'erreurs, d'autre part, je ne voulais pas décourager les apprenantes. Je ne souhaitais pas corriger les erreurs dans les messages spontanés ou dans le cadre des activités communicatives mais parfois on n'a pas vraiment le choix lorsque l'on a affaire à des débutantes. Pendant la correction, j'étais très attentive car je ne voulais surtout pas « faire perdre la face » aux apprenantes, en les corrigeant de façon maladroite ou trop sévèrement. Il n'était donc pas question d'être négative même si les productions postées étaient souvent remplies d'erreurs. On répondait à chaque apprenante en postant les corrections écrites directement sur le forum afin que des explications profitent à tout le monde.

f) La correction de la production orale s'est faite de manière plus individuelle. Pour chaque apprenante, on reprenait le mot ou les phrases mal prononcés. Nous n'avons pas utilisé les caractères phonétiques mais je pense aujourd'hui que nous aurions dû le faire. *PE*, lui, l'a utilisé. Après une discussion avec une enseignante de FLE, j'ai réalisé que les caractères phonétiques peuvent vraiment aider les étudiants à comprendre comment prononcer certains mots difficiles.

SR-D2

a) La correction de l'écrit : pour la première activité [...], nous avons opté pour une correction collective de type *ans = ans*, je suis 18 ans = j'ai 18 ans en mettant les bonnes réponses en vert. [...] Dès le début, nous avons pris quelques décisions concernant la correction de l'écrit et nous nous y tenions pendant tous les tutorats. [...] Nous avons choisi de ne pas faire une correction extensive des productions spontanées de la part des apprenantes pour ne pas tuer l'envie de rendre ce type de travail. [...] Nous avons mis les corrections

sur le forum même. [...]. Vu que les productions de débutants sont courtes et assez homogènes, je ne pense pas que cette manière de faire soit trop gênante. Cela change certainement quand on travaille avec un groupe avancé.

b) La correction de l'oral : la façon de faire la correction à l'oral est la seule chose qui n'a pas du tout changé pendant les mois de tutorat. « nous avons opté pour une correction orale et non pour une correction à travers l'alphabet phonétique. Nous découpons les enregistrements des apprenantes et ajoutons des clips avec la bonne prononciation du mot/de l'énoncé que nous enregistrons. Nous choisissons les erreurs les plus graves et les corrigeons » [extrait du blog, 8/11/2005]. Malheureusement, dans le questionnaire nous n'avons pas posé de questions précises sur l'effet de ces corrections. J'aimerais bien savoir ce qu'ont ressenti les apprenantes.

SR-E1

Pendant le tutorat, je me suis toujours posé beaucoup de questions sur la correction. [citation d'extraits de son blog].

SR-E2

La construction du tutorat suit donc deux dynamiques régulatrices et cycliques : la proposition de nouvelles activités et la remédiation par rapport aux réponses obtenues. C'est là, à mon sens, le point fort de ce dispositif. L'interaction pédagogique est réelle [...].

Extraits d'entretiens semi-directifs (I = interviewer)

ESD-A1

I : Est-ce que tu penses que c'est obligatoire de corriger à distance ? Parce que certains choisissent dans le tutorat de ne pas corriger, est-ce que tu penses qu'il faut corriger ?

A1a : Ben, je vois pas comment est ce qu'ils peuvent apprendre, enfin, sans correction, enfin oui, j'ai une petite idée, mais je pense que l'on va plus vite avec des corrections.

I : Donc, c'est impossible de faire de l'apprentissage à distance sans corriger à ton avis ?

A1b : Ben alors, c'est pas du tutorat, c'est juste plutôt de la communication et celui à l'autre bout, apprend avec ce que tu lui proposes, mais... enfin, si c'est dans un cadre pédagogique comme on l'a fait, pour moi la correction, cela va de soi.

I : Je ne me rappelle plus si votre groupe a fait de la correction audio ?

A1c : Oui, on n'a pas utilisé *Audacity*, pour faire des découpages plus précis, mais ils nous ont envoyé des tâches enregistrées, et nous on les a corrigés par écrit, on n'a pas répété correctement sur un autre document audio.

I : Par écrit uniquement, d'accord et pourquoi avoir utilisé cette méthode d'écrit ? par manque de temps ?

A1d : Oui et parce qu'on n'a pas pensé à utiliser tout de suite *Audacity*, enfin, par manque de connaissances techniques.

ESD-C1

I : Maintenant, on va parler de la correction, quelle place prenait la correction dans votre programme ?

C1a : Quelle place ? Qu'est-ce que tu veux dire par « place » ?

I : C'est-à-dire, est ce que vous corrigez tout, ou vous ne corrigez pas ? Comment vous avez appréhendé ça ?

C1b : Ben, au début, moi j'étais assez pour corriger tout, en fait, C2, elle n'était pas trop d'accord, parce que... moi je trouvais, je préférais corriger tout, parce que je sentais qu'il y avait une attente du côté des élèves, enfin des étudiantes, elles nous l'ont dit, quoi, s'il vous plaît, corrigez-moi mes fautes, elles l'ont dit, deux ou trois fois, quoi, certaines. Et euh, donc, il y a ça et parce que enfin, je sais pas. Disons que moi, je pensais que c'était très important et j'y attachais pas mal d'importance et je...ne sais pas. [...]

I : C'est pas grave.

C1c : Ouais, mais attends, je voulais dire autre chose... c'était après qu'en fait, C2, elle m'a... elle a insisté sur le fait que la correction ça prenait du temps, quoi, et qu'on ne pouvait pas corriger systématiquement tout, donc, c'est aussi pour ça, c'est une question de temps, qui faisait que après on a moins corrigé, de façon systématique quoi, c'est vrai qu'on pouvait pas tout corriger, par exemple, les interventions dans le forum de discussion, comme c'était quelque chose de plus informel, on corrigeait moins, quoi. On ne corrigeait plus, après, on ne corrigeait pas.

I : Est-ce que tu penses que c'est difficile de corriger à distance ?

C1d : Ben, ouais, surtout au niveau phonétique, quoi, déjà c'est long quoi, c'est long de devoir corriger, devoir faire une correction, alors que... c'est pour ça que souvent, on faisait des corrections collectives, parce que c'est long quoi, et puis au niveau de la prononciation, même si on a *Audacity* on peut enregistrer des sons pour leur montrer, on est pas là pour leur dire, ben là faut pas faire tel son, faut que tu fasses comme ça, c'est difficile quoi, on ne peut pas vraiment.

ESD E1

I : Je vais revenir un peu sur la question de la correction, comment vous avez fait pour corriger ?

E1a : C'est ce que je t'ai dit avant, on se mettait d'accord, tu corriges tel élève, moi je corrige tel élève, tu corriges telle tâche, je corrige telle tâche.

I : Comment vous avez corrigé ?

E1b : Individuellement ou collectivement ? En fait on a presque fait que de la correction individuelle, parce qu'on n'avait jamais les mêmes... on n'avait jamais en même temps les mêmes productions, ben en fait, on s'est adapté au rythme des apprenants, pour corriger les tâches.

I : Et vous corrigez mot à mot, avec un système de couleurs ? Qu'est ce que vous avez choisi ?

E1c : Non, du mot à mot, non, en fait, c'était plutôt du... les tâches que l'on demandait, elles étaient beaucoup plus axées sur l'oral, déjà on corrigeait oralement et on corrigeait ce qui empêchait l'accès au sens ; ce qui n'était pas très bien prononcé mais qu'on arrive à comprendre non, on a laissé, donc c'était pas du mot à mot, c'était du...

I : C'était que de la correction orale ?

E1d : Oui très peu, pratiquement pas de correction écrite, c'était des fautes de grammaire surtout que l'on a corrigé, aussi quelques fautes d'orthographe.

I : Et comment vous vous y êtes pris ?

E1e : On reprenait l'erreur de l'apprenant, et on mettait la correction à côté, mais je ne pense pas qu'on expliquait spécialement de règles, parce que ce n'était pas des fautes, enfin, c'était des fautes faciles, et à ce niveau-là, le niveau des apprenants, je pense que ce n'était pas nécessaire de partir dans de grandes explications grammaticales.

ESD E2

I : Est-ce que tu trouves que c'est difficile de corriger à distance ?

E2a : Oui, je trouve que c'est difficile de corriger en présence déjà, c'est aussi difficile de corriger à distance, mais pour d'autres raisons. Disons qu'en présence, on est plus en prise avec des problèmes d'objectivité, on a des problèmes de... de... qu'on n'a pas bien expliqué un point, on a mal rédigé une consigne, des problèmes que l'on va moins avoir à distance, on va forcément être objectif à distance puisqu'on ne les connaît pas, plus objectifs, disons. On va s'attacher beaucoup à la production des consignes, puisque c'est le nœud didactique, c'est l'outil qui va guider notre communication. Mais en même temps, il y a beaucoup de silence, en retour, donc comment corriger un silence ? En classe, on va provoquer la participation, on aura quelque chose à corriger, là c'est quoi ?

I : Corriger un silence ? je n'ai pas compris ce que tu veux dire ?

E2b : Pour beaucoup d'activités, sans savoir pourquoi, on n'a pas de réponses. En même temps, on est tuteurs, on n'est pas professeurs. Il y a plein de paramètres comme ça qui changent, et je dirais oui, c'est difficile de corriger à distance. En commençant par la question, que corriger ? qui suis-je comme correcteur ? Je suis un tuteur pas un professeur, donc qu'est-ce qu'on attend de moi ? Et même si on me spécifie ce qu'on attend de moi, est-ce que j'ai les outils techniques, est-ce que j'ai la capacité de manier ces outils techniques, pour faire cette correction ? Par quels médias je vais passer, pour faire cette correction ? Donc plein de questions nouvelles, de la distance, qui font que oui, voilà, je confirme que c'est difficile, mais intéressant.

Première étape dans l'étude de l'appropriation d'un environnement de tutorat pour le suivi d'activités de groupes d'apprenants en FLE à distance

Christelle LAPERROUSAZ, Francis BANGOU¹
LIUM, Université du Maine, Le Mans, France

Résumé. *Cet article se consacre aux besoins du tuteur pour répondre le mieux possible aux attentes des apprenants lorsqu'ils sont engagés dans une activité collective à distance. Nous présentons un environnement informatique nommé TACSI, qui permet au tuteur de suivre des apprenants engagés dans une activité collective. Puis nous présentons les résultats d'une mise à l'essai qui a été mise en place afin de tester l'utilisabilité et l'utilité de l'environnement dans le cadre de l'enseignement du FLE à distance. Cette mise à l'essai constitue une première étape dans l'étude de l'appropriation de l'environnement.*

Introduction

Nos travaux s'intègrent dans le cadre du suivi de formations en ligne (FEL). René-Boullier (2003) a conduit des entretiens auprès d'apprenants en situation d'apprentissage à distance, et il en ressort que le travail de l'apprenant est plus complexe en situation de distance qu'en situation de présentiel, et ce à cause d'un ensemble de critères tels que la disponibilité de l'apprenant, des espaces/temps de formation différents, des compétences d'autonomie nécessaires et l'isolement : il faut tenir compte de ces différences par rapport à la situation de formation en présentiel, lors de la mise en place de formations en ligne pour notamment éviter un isolement et une démotivation des apprenants, causes de

1. Christelle.Laperrouszak@univ-lemans.fr ; Francis.Bangou@univ-lemans.fr.

nombreux abandons. Une solution pour diminuer ce sentiment d'isolement chez l'apprenant est de créer des liens sociaux entre lui et le reste de la communauté éducative (Faerber, 2001). Ces liens sociaux peuvent se tisser avec d'une part, l'enseignant/tuteur, et d'autre part, les apprenants suivant la même formation à distance notamment grâce à la mise en place d'activités collectives.

Dans un tel contexte, le tuteur a un ensemble de tâches à assurer auprès du groupe d'apprenants (Charlier *et al.*, 2002) pour lui permettre de mener à bien son suivi de l'activité collective (par exemple : gérer les aspects relationnels, maintenir un rythme dans les échanges).

Dans cet article, nous nous centrons sur la question des besoins du tuteur pour répondre le mieux possible aux attentes des apprenants lorsqu'ils sont engagés dans une activité collective. La question de l'aide à apporter aux apprenants passe avant tout par la question de l'instrumentation des activités du tuteur pour lui permettre d'assurer cette aide.

1. Besoins du tuteur

1.1. Suivi du groupe et suivi individuel

Lorsqu'il suit une activité de groupe, le tuteur a un ensemble de rôles à jouer : l'accueil des apprenants, la mise en route de l'activité collective, l'accompagnement technique, l'accompagnement disciplinaire, l'accompagnement méthodologique, l'autorégulation et l'évaluation. Des enquêtes réalisées auprès d'apprenants révèlent que ces derniers souhaiteraient que leur tuteur s'adapte à chacun d'eux, même dans le cadre d'activités de groupe (Daele & Docq, 2002). Dans nos travaux, nous mettons en évidence l'importance de prendre en compte la dimension individuelle dans une activité de groupe, d'une part pour animer l'activité collective, et d'autre part, pour évaluer individuellement chaque apprenant. Le tuteur a besoin d'appréhender directement la progression individuelle des apprenants engagés dans des projets distribués afin de soutenir chaque apprenant dans la tâche collective (Berger & Rieben, 2000). Il a également besoin d'analyser en permanence la situation collective, pour comprendre notamment les processus sociaux et cognitifs mis en œuvre, pour repérer les conflits (Jermann *et al.*, 2001) et pour entretenir la collaboration.

Le tuteur a besoin de percevoir l'implication de l'apprenant dans la vie du groupe, en s'assurant de l'adhésion de chacun au groupe. Il doit pouvoir détecter l'état de motivation de chaque apprenant, en se basant sur sa participation mais aussi sur sa non-participation aux discussions (Borges & Baranauskas, 2003), de manière à réagir dans le cas où il constate des dysfonctionnements. Or, la rétroaction vers l'apprenant joue un rôle affectif important pour ce dernier (Rodet, 2000), elle doit être structurée et personnalisée. Cette rétroaction est d'autant plus complexe à formuler par le tuteur en situation de suivi d'activité collective, qu'une multitude de paramètres est à prendre en compte. Dans un contexte de suivi d'activité collective, nous proposons donc de distinguer le suivi du groupe et le suivi de chaque apprenant du groupe.

1.2. La perception, une activité centrale

Il nous apparaît que la tâche de perception est centrale car c'est à partir de la perception des activités que le tuteur peut animer l'activité collective et guider individuellement les apprenants. Nous proposons deux dimensions de l'activité de l'apprenant sur lesquelles le tuteur peut baser sa perception : la contribution de l'apprenant aux productions du groupe et l'implication de l'apprenant dans l'activité collective. L'objectif de nos travaux est donc d'aider le tuteur à repérer et à situer le travail individuel dans le travail collectif.

2. L'environnement TACSI

Pour répondre au double besoin de perception de l'activité du groupe et des activités individuelles par le tuteur, nous avons développé un environnement informatique, nommé TACSI, qui permet à un Tuteur d'Activité Collective d'assurer un Suivi Individualisé des apprenants, en particulier dans le domaine du Français comme Langue Étrangère. L'environnement offre au tuteur trois catégories d'outils qui lui permettent d'assurer trois types de tâches : la perception des activités, l'animation de l'activité collective et la gestion de sa propre activité de suivi.

2.1. Outils de perception des activités

Les outils de perception proposent au tuteur des vues complémentaires sur les productions individuelles et collectives, ainsi que des vues qualitatives sur la dynamique de groupe. L'intérêt de TACSI est de donner les moyens au tuteur de visualiser les productions des apprenants selon le point de vue qui l'intéresse. S'il souhaite visualiser d'une manière « brute » le résultat d'un travail individuel ou collectif, il peut visualiser simplement la production comme c'est possible dans de multiples plates-formes de FEL. Ce qu'apporte en plus TACSI, ce sont des fonctionnalités qui mettent en perspective le travail d'un apprenant à un instant t par rapport à d'autres apprenants ou à d'autres travaux qu'il a lui-même réalisés.

Cette visualisation d'une même production selon différents points de vue est illustrée par la Figure 1 qui présente les outils disponibles lorsque le tuteur s'attache à percevoir les productions individuelles d'un apprenant, ici appelé Lidia :

- « Production individuelle de Lidia » – Le tuteur a accès à la production de Lidia pour l'étape sélectionnée (Étape 1 – Phase 1).
- « Productions individuelles de Lidia » – Le tuteur a accès aux productions de Lidia pour toutes les étapes individuelles de l'activité (Étape 1 – Phase 1, Étape 1 – Phase 3, Étape 2 – Phase 1, Étape 2 – Phase 3, etc.). Sa production pour l'étape sélectionnée est mise en surbrillance.
- « Productions individuelles d'une étape » – Le tuteur a accès aux productions individuelles de tous les apprenants du groupe pour l'étape sélectionnée (Étape 1 – Phase 1). La production de Lidia est mise en surbrillance.

Un autre outil permet au tuteur de percevoir les interventions de l'apprenant dans les discussions. L'objectif de cet outil est de surligner les interventions de l'apprenant dans une discussion pour permettre au tuteur de les repérer rapidement. Ce type de représentation des discussions permet au tuteur de quantifier et de qualifier la participation de l'apprenant dans la discussion. Cet outil offre d'autres vues au tuteur pour lui permettre de mieux comprendre le processus de la collaboration, et surtout l'apport de chaque apprenant dans ce processus.

Un troisième outil de suivi permet au tuteur de percevoir la contribution de l'apprenant dans une production collective. Le principe de

cet outil est de faire ressortir l'apport de l'apprenant dans la production du groupe.

2.2. Outils de gestion de l'activité de suivi

Les outils de gestion de l'activité de suivi permettent au tuteur de faciliter ses tâches de suivi des apprenants d'un point de vue individuel ou collectif. Le tuteur dispose d'un outil de gestion de notes et d'un outil de gestion de son propre parcours de suivi. L'outil de gestion du parcours de suivi se compose de plusieurs fonctionnalités : gestion du suivi individuel (visualisation de graphes représentant la durée de suivi par apprenant, par étape ou par outil de suivi), gestion du suivi du groupe (même types de graphes), rédaction de Post-its (dans le cas où le tuteur a prévu de faire une tâche précise lors de sa prochaine connexion à TACSI), paramétrage de l'environnement.

L'intérêt de l'outil de gestion de notes est de faciliter la tâche de reconstitution de l'historique des activités de l'apprenant du tuteur et de lui permettre d'expliquer ses observations des activités au fil de son suivi et contextuellement.

2.3. Outil d'animation

Les fonctionnalités de l'outil d'animation sont quant à elles liées au type d'activité collective suivie et sont dépendantes de l'environnement support de l'activité collective concernée. Le plus souvent, le tuteur dispose d'un outil de messagerie, d'un outil de discussion a/synchrone et d'un outil de gestion de planning.

2.4. Un bandeau de navigation pour accéder aux outils

Le tuteur navigue dans l'environnement TACSI à l'aide d'un bandeau de navigation composé de trois parties (*cf.* Fig. 1, partie haute). À droite du bandeau de navigation se trouve une représentation du scénario de l'activité collective. Ce scénario propose une décomposition en étapes et en phases de travail individuel et de travail collectif. La phase sélectionnée par le tuteur est mise en relief (dans l'exemple, Étape 1 – Phase 2). Au centre, le tuteur a accès à la liste des apprenants du groupe. Chaque apprenant est caractérisé par un identifiant, un nom, un prénom,

une adresse électronique et une photo. Lorsqu'il sélectionne un apprenant, le tuteur a accès à des informations sur le rôle de l'apprenant dans le groupe. À gauche, le tuteur peut naviguer à travers les outils de suivi, en cliquant sur une carte de navigation. Ces outils de suivi offrent différentes vues au tuteur sur les activités des apprenants et du groupe.

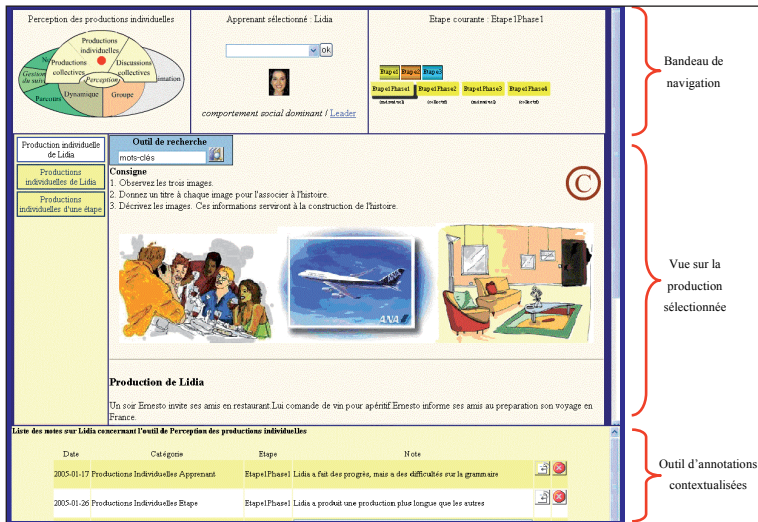


Fig. 1. Interface de perception d'une production individuelle dans TACSI.

Afin de tester cet environnement, nous avons mis en place des mises à l'essai.

3. Méthodologie de mise à l'essai de l'environnement TACSI

Nous avons suivi un processus de conception itératif et participatif, en prenant en compte régulièrement les avis des tuteurs : dès la phase de modélisation du suivi d'activité collective, en organisant une campagne d'entretiens avec les tuteurs (Laperrousaz *et al.*, 2005), et jusqu'aux spécifications et au développement d'un environnement de suivi, en organisant plusieurs mises à l'essai. Nous choisissons d'utiliser le terme « mise à l'essai » plutôt que le terme « expérimentation » habituellement

utilisé en psychologie expérimentale et souvent utilisé dans le domaine des EIAH. En effet, la mise en place d'une expérimentation implique la validation d'une hypothèse à partir des observations obtenues, tout en contrôlant un ensemble d'autres variables. Dans notre contexte, il nous semble très délicat de mettre en œuvre une telle méthodologie dans la mesure où de nombreux facteurs, liés à la situation d'apprentissage, aux acteurs, etc., demeurent incontrôlables, et il est difficile de valider ou d'invalider de manière franche les hypothèses de départ.

La mise à l'essai que nous présentons dans cet article fait partie d'une série de quatre mises à l'essai organisées simultanément, dans différents contextes d'apprentissage (apprentissage du FLE, préparation au certificat informatique et internet, Master 2 « Didactiques des Langues », Master 2 « Recherche en informatique »), afin d'obtenir des retours d'utilisation contrastés, dépendamment des objectifs d'apprentissage des activités, des rôles et des expériences des tuteurs. Nous avons fait l'hypothèse que l'utilisation que feraient les tuteurs de l'environnement TACSI pouvait dépendre du contexte des mises à l'essai.

3.1. Objectifs

Différents objectifs nous ont amenés à mettre en place ces mises à l'essai de l'environnement TACSI. Le premier objectif visé était de tester l'utilisabilité de l'environnement. Nous souhaitions en particulier valider l'organisation et la cohérence des informations fournies au tuteur mais aussi les modalités de navigation et d'accès aux traces d'activité des apprenants.

Le second objectif était de tester l'utilité de l'environnement pour soutenir le tuteur dans ses tâches de suivi (c'est-à-dire vérifier sa concordance/son adéquation avec les objectifs fixés).

3.2. Vers l'analyse du processus d'appropriation

D'après Jouët (2000) :

L'appropriation est un procès, elle est l'acte de se constituer un « soi »[...] L'appropriation se construit dans la relation avec l'objet de communication et l'usage comporte donc de facto une dimension cognitive et empirique. Sa construction met en jeu des processus d'acquisition de savoirs (découverte de la logique des fonctionnalités de l'objet), de savoir-faire (apprentissage des codes et du mode opé-

ratoire de la machine) et d'habilités pratiques. [...] L'utilisateur développe son propre mode de manipulation de l'outil.

Un objectif plus global des mises à l'essai était d'analyser comment les tuteurs se familiarisent avec les fonctionnalités de l'environnement et identifient les fonctionnalités du dispositif les plus pertinentes pour assurer leurs tâches de suivi. Afin de recueillir l'expérience d'utilisation de TACSI par les tuteurs, nous avons mis en place un protocole de mise à l'essai que nous présentons ci-dessous.

3.3. Des entretiens

Nous avons organisé des entretiens au début et à la fin de chaque mise à l'essai. Le premier entretien avait pour but de situer l'expérience d'enseignement de chacun des tuteurs en général, et d'enseignement à distance en particulier. D'autre part, nous voulions savoir ce qu'ils comprenaient de l'environnement TACSI et de son utilisation dans le cadre du suivi d'une activité collective ; s'ils avaient des attentes ou des craintes précises à l'idée de l'utiliser. Cet entretien nous a permis de donner un contexte à l'utilisation de TACSI pour chaque mise à l'essai, contexte que nous supposons pouvoir avoir une incidence sur la manière dont les tuteurs utiliseraient TACSI. Le second entretien avait pour but de recueillir l'expérience du tuteur avec TACSI, en l'interrogeant sur des questions d'utilisabilité puis d'utilité de l'environnement et en lui demandant d'explicitier les outils de suivi les plus utilisés et pour quel type de tâche de suivi. L'ensemble des entretiens a été retranscrit.

3.4. Un journal de bord

D'autre part, nous avons demandé aux tuteurs de tenir un journal de bord de leur utilisation de TACSI en leur suggérant de noter, à chaque utilisation de l'environnement, les outils de suivi utilisés, pour quel objectif de suivi, et en exprimant par exemple les difficultés rencontrées tout en les replaçant dans leur contexte d'apparition. L'intérêt de ce journal est qu'il incitait les tuteurs à réfléchir sur leur vécu avec TACSI.

3.5. Des traces informatiques

Les traces d'utilisation du tuteur ont été enregistrées, elles concernent la manipulation des paramètres du bandeau de navigation : les chan-

gements d'outil, de fonctionnalité, d'apprenant et de phase de travail ont été enregistrés. Une utilisation envisagée est de mettre en évidence des séquences redondantes d'utilisation. Une autre utilisation possible de ces traces est de confronter les retours d'utilisation exprimés par les tuteurs à leurs traces réelles d'utilisation.

Dans le cadre de cet article, nous focalisons notre étude sur l'une des quatre mises à l'essai, qui concerne le contexte de l'apprentissage du FLE.

4. Mise à l'essai dans le contexte d'apprentissage du FLE

Nous décrivons dans cette section le scénario de l'activité collective suivie, les rôles prescrits du tuteur et le public (apprenants et tuteur) concernés par la mise à l'essai.

4.1. Scénario de l'activité collective suivie par le tuteur

Le scénario de l'activité collective a été conçu par une enseignante de FLE. L'activité consiste pour le groupe à construire et à rédiger une histoire à partir d'une situation de départ et d'un ensemble d'images proposées. Les apprenants font des propositions individuelles avant de mettre en commun leurs idées au cours de phases de travail collectif. Le travail des apprenants repose sur le choix, la mise en ordre et la description d'images pour construire une histoire. Celle-ci a pour objet la première rencontre réelle de deux « cyber-amis », Ernesto, un Mexicain vivant aux États-Unis, et Jean, un Français ; Jean ayant invité Ernesto à passer quelques jours en France. L'environnement support de l'activité est accessible à distance et peut être utilisé par des groupes de trois à six apprenants.

4.2. Tâches prescrites du tuteur

Pour animer l'activité collective, le tuteur a un ensemble de tâches à réaliser. Une de ses tâches est la validation des productions des apprenants et du groupe. Tant que la production n'est pas validée, les apprenants ne peuvent pas travailler sur la phase suivante.

Une autre tâche concerne la gestion de la répartition du travail entre les apprenants lors des phases de travail collectif. Au cours de ces phases, les apprenants doivent échanger afin de se mettre d'accord sur le choix d'images et sur les éléments de description des images choisies. Cette discussion doit aboutir à un document collectif, qui est divisé en parties dont chacune est sous la responsabilité d'un apprenant désigné par le tuteur (tâche d'écriture coopérative).

Une autre tâche du tuteur est la gestion du planning de l'activité. Le tuteur doit proposer un planning en début d'activité puis le réajuster en cours d'activité, à la demande ou non des apprenants, s'il constate des retards par exemple.

4.3. *Public de la mise à l'essai*

La plupart des apprenants ayant participé à la mise à l'essai sont des étudiants du Centre Universitaire d'Éducation Permanente de l'université du Maine (CUEP). L'activité collective a été réalisée en dehors de leurs heures de formation. Deux étudiants hongrois, habitant en Hongrie, ont également participé. Tous étaient volontaires, souhaitant apprendre à mieux s'exprimer en français et rencontrer d'autres apprenants étrangers. Le groupe était initialement composé de neuf apprenants, mais seulement cinq ont été vraiment actifs.

Le tuteur retenu pour la mise à l'essai est étudiant en Master 2 « Didactiques des Langues » de l'université du Maine ; il a assuré cette tâche dans le cadre de son stage de fin d'études. Il n'a jamais joué le rôle de tuteur à distance auparavant, mais a vécu l'expérience de la formation à distance avec son Master 2. Il habite en Hongrie et nos échanges ont par conséquent eu lieu uniquement à distance : essentiellement par messagerie électronique et par messagerie instantanée et deux fois par téléphone.

5. Retours d'utilisation de l'environnement TACSI par le tuteur

Dans cette section, nous présentons deux types de retours du tuteur : des retours sur les types d'interventions qu'il a prévues avant le

début de la mise à l'essai, et des retours exprimés au cours d'un entretien, à la fin de la mise à l'essai.

5.1. *Prise en main de l'environnement par le tuteur*

Le tuteur a disposé d'un temps assez conséquent (un mois) précédent la mise à l'essai, au cours duquel il a pu découvrir TACSI. Il nous faisait des retours quotidiens sur sa découverte. En particulier, le tuteur nous a fait part des types d'interventions qu'il envisageait, auprès des apprenants ou du groupe :

- *Des interventions proactives planifiées* : présentation de l'activité, présentation du tuteur, demande de présentation des apprenants, lancement de l'activité, lancement des discussions, rappel du planning, bilan des phases de travail, proposition de liens vers des ressources complémentaires aux activités ;
- *Des interventions réactives* en réponse aux problèmes ponctuels des apprenants ou du groupe (d'ordre technique, pédagogique, méthodologique, personnel) ;
- *Des interventions proactives contextuelles*, c'est-à-dire initialement non prévues. Elles concernent par exemple le soutien à la motivation, des messages pour prévenir les difficultés ou encore des messages pour permettre aux apprenants de changer de stratégie ;
- *Des interventions dans les discussions*, au début et à la fin de chaque discussion.

Durant ce temps de prise en main, le tuteur a également pu se familiariser avec le scénario de l'activité collective et identifier les différentes tâches de suivi à réaliser.

5.2. *Retours relatifs à l'utilisabilité de l'environnement*

Le tuteur pense que TACSI est assez facile à utiliser. La navigation à travers les différents outils de l'environnement lui est apparue facile, il n'a pas eu de problème pour se repérer dans l'environnement. Il lui a fallu une bonne semaine de découverte. Par ailleurs, le tuteur a catégorisé de lui-même les outils en deux grandes familles. Une famille d'outils directement utilisable en situation de tutorat synchrone par le tuteur, il les nomme « outils opérationnels » (les outils d'animation de l'activité). Une seconde famille d'outils d'analyse et d'exploitation des traces d'acti-

vité, pouvant être consultés davantage après les séances d'activité (c'est-à-dire en mode asynchrone, lorsque le tuteur n'a pas à assurer son rôle d'animateur) : les outils de perception des activités et les outils de gestion de l'activité de suivi. Il trouve que l'usage des outils d'animation est assez rapide car ce sont des outils qu'il est habitué à utiliser : « *Tout ce qui est animation ça vient assez vite puisqu'en fait ce sont déjà des choses que j'utilise* ». Par contre, la partie « perception » lui a semblé un peu plus délicate à comprendre parce qu'il n'était pas habitué à ce type d'outils. Ce qui lui est apparu difficile, c'était de comprendre à quelles types de vues renvoyaient les différentes fonctionnalités offertes : « *Le plus difficile en fait c'était de voir les différentes fonctionnalités, savoir quel bouton correspondait à quoi* ».

5.3. Retours relatifs à l'utilité de l'environnement

Le tuteur explique qu'il a utilisé davantage les outils d'animation : à chaque fois, il consultait sa messagerie électronique, puis les productions du groupe et les productions individuelles (pour repérer les apprenants en difficulté et vérifier leur motivation). Cela lui permettait de voir au cas par cas le travail de chacun et de réagir en fonction.

Concernant plus spécifiquement la tâche de validation des productions, le tuteur explique qu'il a souhaité faire une rétroaction de qualité aux apprenants (corrections, remédiation possible avec le CUEP ou en autonomie) et qu'il s'est surtout attaché à évaluer les productions une par une, sans chercher particulièrement à les comparer entre elles. Concernant sa tâche de gestion du travail collectif, le tuteur explique qu'il a voulu alterner les responsabilités d'une phase à l'autre. Pour cela, il a utilisé l'outil de perception de la dynamique de groupe, ainsi que les outils de perception des productions individuelles. Grâce à ces informations, il savait sur qui il pourrait compter pour les tâches les plus délicates ou pour relancer le groupe lorsqu'il ressentait un peu de démotivation. Le tuteur explique par ailleurs qu'il a cherché à visualiser l'évolution des productions individuelles mais il pense que le volume des productions ne suffisait pas pour mesurer une évolution significative.

Concernant les outils de gestion du parcours de suivi, il les a un peu utilisés et les représentations lui ont permis de constater qu'il passait inconsciemment plus de temps avec certains apprenants : « *C'est vrai que je me suis aperçu que j'avais passé plus de temps avec cer-*

tains étudiants, alors que ce n'est pas quelque chose qui était forcément souhaité ».

Concernant le fait de disposer de vues complémentaires et croisées sur une même production, il explique : « *Je trouve les vues complémentaires très intéressantes, peut-être plus avec un groupe homogène* ».

Il pense que ce croisement de vues peut permettre au tuteur de :

- voir à partir des productions individuelles quelles pourront être les productions communes, en vue d'inciter les apprenants à travailler ensemble et de dynamiser ainsi la production collective ;
- voir si les apprenants se sont inspirés les uns des autres ;
- comparer les volumes de productions.

Le tuteur pense que s'il y a eu un bon travail collectif, à la fin de l'activité collective, les productions devraient davantage tirer partie les unes des autres.

Le tuteur estime que TACSI lui a offert un « *panorama* » de ce qui était fait tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe. Il a ainsi pu superviser ce qui se passait, avoir des retours sur l'implication des apprenants, percevoir les problèmes, apporter des remédiations adaptées et animer l'activité collective en elle-même.

5.4. *Que dire de l'appropriation ?*

Selon le tuteur, il n'a pas utilisé TACSI suffisamment longtemps pour se l'approprier complètement. Cependant, il semblerait que le tuteur ait cherché à identifier les fonctionnalités du dispositif qui lui semblaient les plus pertinentes et les plus économiques pour assurer ses tâches. Cette sélection lui a permis de prendre des décisions concernant le type d'outils qu'il voulait utiliser. De plus, le tuteur a développé des termes qui lui sont propres pour désigner et classer les différents outils. Il semblerait aussi que le fait de disposer d'un temps de découverte assez conséquent ait facilité l'intégration de TACSI dans sa pratique. En effet, grâce à ce temps de découverte, le tuteur a pu anticiper le type d'interventions à accomplir et modifier ses décisions initiales en prévoyant d'ajouter des interventions proactives contextuelles.

Conclusion

Nous avons présenté nos travaux de recherche en informatique qui s'intéressent à instrumenter les activités du tuteur lorsqu'il est en situation d'activité collective. Nous avons montré qu'il était nécessaire au tuteur de pouvoir situer l'activité de chaque apprenant dans l'activité de groupe, de manière à repérer ses difficultés et à répondre au mieux à ses demandes. Nous avons présenté l'environnement TACSI, un environnement qui propose un ensemble d'outils, offrant au tuteur différentes vues sur les activités, de manière à lui permettre de percevoir l'activité individuelle et collective. Nous avons présenté une mise à l'essai qui nous a permis, en complément à d'autres mises à l'essai, de valider l'organisation générale de l'environnement et les modalités de manipulation par le tuteur. Les retours des tuteurs mettent en évidence des pistes de développement futur de l'environnement afin de rendre plus explicites les différentes fonctionnalités offertes et surtout, afin de proposer aux tuteurs un environnement paramétrable en fonction de la situation de suivi, notamment par rapport au contexte du FLE.

Les retours ont mis en évidence le besoin de mettre en place des mises à l'essai plus importantes qui nous permettraient d'étudier le processus d'appropriation de l'environnement au-delà de la phase de familiarisation. Nous souhaiterions également étudier les décisions prises par le tuteur quant à l'intégration de l'environnement dans sa pratique de tutorat.

Références bibliographiques

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

- BERGER, J.-F. & RIEBEN, P. (2000). « Environnements interactifs d'apprentissage sur Internet – Stratégies de conception et expérimentations ». *TICE'2000*, Troyes : 185-194.
- BORGES, M.A.F. & BARANAUSKAS, M.C.C. (2003). « Supporting the Facilitator in a Collaborative Learning Environment ». *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning (IJCEELL)*, vol. 13, n° 1 : 39-56.
- CHARLIER, B., DAELE, A. & DESCHRYVER, N. (2002). « Apprendre en collaborant ». In GUIR, R. (dir.). *Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck : 159-178.

- DAELE, A. & DOCQ, F. (2002). « Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? ». *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- FAERBER, R. (2001). « Une métaphore spatiale et des outils intégrés pour des apprentissages coopératifs à distance : ACOLAD ». *Les Journées Réseaux (JRES) 2001*, Lyon, France : 197-203. Consulté en novembre 2006 : <http://2001.jres.org/actes/metaphorespatiale.pdf>.
- JERMANN, P., SOLLER, A. & MÜHLENBROCK, M. (2001). « From Mirroring to Guiding: A Review of State of the Art Technology for Supporting Collaborative Learning ». *Euro-CSCL : the First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*, Maastricht, The Netherlands : 324-331. Consulté en novembre 2006 : <http://www.ll.unimaas.nl/euro-cscl/Papers/197.pdf>.
- JOUET, J. (2000). « Retour critique sur la sociologie des usages ». *Réseaux*, vol. 100 : 487-521.
- LAPERROUSAZ, C., LEROUX, P. & TEUTSCH, P. (2005). « Perception par le tuteur de l'activité d'un apprenant engagé dans une activité collective à distance ». *EIAH'05*, Montpellier : 413-418.
- RÉNÉ-BOULLIER, L. (2003). « Coordination pédagogique : une vision globale de l'accompagnement personnalisé du DESS DICIT ». In HOTTE, R. & LEROUX, P. (dir.), *Technologies et formation à distance. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, n° spécial, vol. 10. Consulté en novembre 2006 : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/boullier-08s/sticef_2003_boullier_08s.pdf.
- RODET, J. (2000). « La rétroaction, support d'apprentissage ? ». *Revue DistanceS*, vol. 4, n° 2 : 45-74. Consulté en novembre 2006 : http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf.

Par tout à Tice ! Compte-rendu d'expérience

Éric AGBESSI, Julie BILLON, Stéphan DAVID,
Simon ENSOR, Gilmour FONTAINE,
Michèle IMBEAUD-CELLE, Andrew MURRAY¹
SCLV, Université Clermont 2, France

Résumé. *Cet article présente l'expérience menée depuis deux ans, par le Service Commun des Langues Vivantes (SCLV) de l'Université Blaise-Pascal, dans le domaine de l'enseignement à distance. Conçues dans un cadre technologique favorable, les formations proposées en ligne, objets d'un constant remaniement par l'équipe pédagogique et technique ont permis de nous inscrire dans de nouvelles perspectives d'enseignement/apprentissage.*

1. Le contexte

Le Service Commun des Langues Vivantes (SCLV) de l'université Blaise-Pascal s'est engagé depuis 1999 dans une réflexion sur l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues, en se dotant de laboratoires numériques et d'une plate-forme intranet, et en développant un centre de ressources multimédia.

L'équipe enseignante du SCLV a profité de l'instauration de la réforme LMD pour initier un projet LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) visant à une harmonisation des parcours proposés à ce public étudiant. L'objectif opérationnel de cette démarche politique a consisté à passer d'un enseignement dit de langue de spécialité

1. Eric.AGBESSI@univ-bpclermont.fr ; Julie.BILLON@univ-bpclermont.fr ; stephan.DAVID@univ-bpclermont.fr ; Simon.ENSOR@univ-bpclermont.fr ; Gilmour.FONTAINE@univ-bpclermont.fr ; Michele.IMBEAUD-CELLE@univ-bpclermont.fr ; Andrew.MURRAY@univ-bpclermont.fr.

à celui actuellement en vigueur qui prend en compte les compétences acquises en langue générale lors des formations secondaires et tend à les amener au niveau B2.

Cette transformation a été l'objet d'un travail de fond de la part d'une équipe qui a dû définir les stratégies à mettre en œuvre pour qu'il y ait adéquation entre le projet et sa réalisation. Entre autres, il convenait d'être capable de proposer à tous les étudiants de première année une formation de 25 heures en Semestre 2 sans interruption de cursus, comme cela était trop souvent le cas jusqu'alors.

Ce travail liminaire a été élaboré à la croisée de deux chemins, celui-ci trouvant son essence dans l'expérience pédagogique des enseignants, l'autre étant fondé sur l'expérience technique de l'ingénieur informatique et de quelques enseignants ayant largement contribué à la construction d'un projet de Maison des Langues.

La confrontation des points de vue et expériences a tout d'abord conduit, sur le plan didactique, à un recensement de contenus pédagogiques, gardant en perspective pour l'année universitaire suivante, la création et la scénarisation de contenus. Dans le même temps, il a fallu adopter une démarche commune pour que les parcours soient conçus selon un schéma unique (thématique, enregistrement, point de grammaire, exercices) et proposer un environnement de travail confortable pour l'apprenant. D'un point de vue technique, notre choix s'est porté sur une plate-forme que notre ingénieur informatique avait déjà utilisée et dont il avait apprécié les fonctionnalités.

Cette expérience a concerné une population de 2 000 étudiants pour l'année universitaire 2004-2005, et 1 888 pour l'année 2005-2006. Ces étudiants venant des filières STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), psychologie, sciences sociales et sciences de l'éducation, sciences et technologies et LLSH (Lettres, Langues et Sciences Humaines).

1.1. Organisation du cursus linguistique

La formation en anglais se déroule tout au long des 5 semestres de scolarité à raison de 25 heures par semestre. Au début du premier semestre de la première année (Semestre 1), les étudiants sont testés

et répartis en groupes de niveaux référencés sur la grille du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001).

Au cours du Semestre 2, les étudiants effectuent un parcours personnalisé en ligne afin de consolider et approfondir leurs connaissances, que ce soit dans les salles informatiques mises à leur disposition dans les locaux de l'université ou en se connectant de l'extérieur. À l'issue de la formation, ils sont évalués par un examen qui conduit à l'obtention de 5 crédits pour une note égale ou supérieure à 10 sur 20.

En deuxième année (Semestres 3 et 4) les étudiants sont répartis dans des groupes correspondant aux niveaux établis par les tests et par la note de leur examen en Semestre 2. Ils suivent ensuite des cours en face à face. Chaque étudiant est invité à poursuivre l'autoformation en ligne commencée l'année précédente en consolidation du cours suivi.

Ce schéma se répète en troisième année (Semestre 5, Semestre 6) à la fin de laquelle les étudiants, qui ont validé leur licence, reçoivent une attestation de compétence attestant leur niveau.

1.2. L'environnement humain et technologique

Nous avons choisi la plate-forme *Claroline*, logiciel libre dont les fonctionnalités et le code source étaient déjà connus de notre ingénieur informatique. Installé sur un serveur localisé dans notre centre de ressources informatique, ce système est accessible depuis tout poste informatique.

Dix personnes (enseignants et techniciens) ont travaillé en étroite collaboration sur ce projet. Trois équipes furent constituées, la première travaillant sur la création des contenus à mettre en ligne, la seconde sur le tutorat pédagogique et la correction des travaux envoyés par les étudiants et la dernière assurant le tutorat informatique et la résolution des problèmes techniques rencontrés par les apprenants.

2. Première phase de l'expérience juin 2004-juin 2005

2.1. L'expérience

L'expérience s'est déroulée en trois temps. Tout d'abord, étant donné l'importance des cohortes d'étudiants, nous avons dû renoncer à évaluer leur niveau d'entrée par un entretien oral individuel. En juin, nous avons retenu un test de positionnement informatisé, le *Quick Placement Test* des éditions Oxford University Press permettant un traitement rapide des résultats. Puis, nous avons défini les contenus de trois parcours de formation correspondant aux niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) les plus fréquemment atteints A2, B1, B2, la langue cible étant l'anglais général. Nous avons alors procédé au recensement de ressources existantes sur la toile et entrepris un travail de compilation d'activités pertinentes.

Chaque parcours a été décomposé en dix semaines suivant la progression définie, chaque semaine s'articulant autour d'un thème de la vie quotidienne et des fonctions de communication afférentes.

À l'issue du module de formation, les étudiants ont passé au mois de mai un examen évaluant leurs acquis et ont renseigné un questionnaire de satisfaction dont le traitement a permis de faire évoluer le dispositif.

2.2. Bilan de cette première phase

Une grande partie des étudiants a adhéré au dispositif et apprécié de pouvoir s'affranchir des contraintes de temps et d'espace. Toutefois, un certain nombre de dysfonctionnements nous a amenés à anticiper le passage à la phase de création de nos propres supports : problèmes de navigation ; liens morts ; fenêtres de publicité intempestive ; programmes additionnels (plug-in) à installer pour pouvoir lire ou écouter certains documents multimédia ce qui rendait le travail difficile, de nature à déconcentrer, voire déstabiliser l'apprenant.

De plus, n'étant pas auteurs des ressources, nous ne pouvions continuer plus longtemps à les utiliser. Il nous fallait résoudre la question de la propriété intellectuelle.

3. Deuxième phase de l'expérience : juin 2005-juin 2006

3.1. Comment créer nos propres contenus multimédias ?

L'équipe pédagogique ne disposait que de peu de temps pour créer les cours. Après une étude menée en collaboration avec le Rectorat sur les logiciels disponibles sur le marché, notre choix s'est porté sur *E-Learning maker*, logiciel de scénarisation et de conception de séquences pédagogiques. Il s'agit d'un logiciel simple d'utilisation, ergonomique et ne demandant pas de programmation en informatique. Les supports ainsi créés sont dans un format directement intégrable dans notre LMS (Learning Management System). Il utilise la technologie « flash » ce qui produit des fichiers lisibles par tous. D'autre part, il respecte les préconisations SCORM (Sharable Content Object Reference Model) ce qui permet de récupérer (tracking) des informations sur les résultats des exercices, le temps passé et d'interchanger des modules entre niveaux.

Les questionnaires de satisfaction nous ont permis de faire évoluer le projet pour satisfaire un plus grand nombre d'étudiants. Deux niveaux supplémentaires de cours (C1 et C2) ont ainsi été élaborés. La dimension sociale et affective de l'apprentissage a davantage été prise en compte, les pages d'accueil de chacun des niveaux ont été retravaillées (pour plus de convivialité, photo et voix enregistrée de l'enseignant-concepteur de chaque niveau figurent sur les pages d'accueil). Afin de permettre une plus grande implication des étudiants dans leur formation, deux forums de discussions ont été mis à leur disposition. Le premier permet à l'apprenant de poser des questions d'ordre pédagogique. L'enseignant s'attache à lui répondre dans un délai fixé au préalable. Le second est l'espace dans lequel l'apprenant dépose sa production écrite et peut avoir accès à une correction personnalisée. La fréquence des travaux correspond à un devoir écrit par semaine. Les parcours ont été modélisés suivant un format identique pour chaque niveau. Chaque module s'articule autour d'activités et d'exercices permettant de travailler trois compétences langagières : la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Malheureusement, pour des raisons techniques et compte tenu du nombre d'étudiants, il nous a été impossible de proposer des activités d'expression orale.

3.2. Bilan du point de vue des étudiants

Une enquête respectant l'anonymat des étudiants a été conduite lors de la session d'examen de fin de première année : 693 fiches ont pu être ainsi collectées pour 37 % des étudiants ayant suivi le module d'autoformation en ligne.

Question	Oui
J'ai compris ce que je devais faire	79,2 %
J'ai compris les objectifs	75,4 %
Instructions claires et cohérentes	79,3 %
Les exercices étaient variés	69,7 %
La plate-forme était facile à utiliser	71,1 %

Tab. 1. Questionnaire 2005-2006.

On observe sur le tableau 1 que les réponses ont été majoritairement positives quant à la clarté des consignes et des objectifs.

À la question « J'ai apprécié cette manière de travailler », 52,4 % des étudiants ont répondu favorablement (33,9 % n'ont pas apprécié et 13,7 % n'ont pas répondu).

Mais qu'en est-il de la satisfaction en cours en présentiel ? Il serait intéressant de l'analyser et de la mettre en parallèle à notre enquête.

Des questions ouvertes en fin de questionnaire ont également permis d'isoler ce que les étudiants ont apprécié. Ainsi « flexibilité », « autonomie », « facilité d'accès », « étudier quand on veut à la maison », « possibilité de refaire les exercices quand on veut, autant de fois que l'on veut » ont été récurrents pour les aspects positifs. Les items « On veut un prof ! », « à utiliser en complément d'un cours en face à face », « c'est mieux que rien ! », « manque de motivation », « pas d'expression orale », « pas assez de retour » ont été récurrents pour les aspects négatifs.

3.2.1. Nombre de connexions

Grâce aux fonctionnalités de la plate-forme *Claroline* couplées à un outil statistique (AWstats) un début de traitement des données a pu être entrepris.

Niveau	A2	B1	B2	C1	Total
Connecté	727	566	158	45	1496
Jamais connecté	231	129	27	5	392

Tab. 2. Nombre d'étudiants s'étant connectés.

Un taux de 79 % d'étudiants (sur les 1 888 inscrits) connectés au moins une fois à l'outil montre que le premier objectif, les amener à passer d'un système d'information à un autre, semble d'ores et déjà atteint. Les étudiants n'ont pas plus de difficulté à trouver leur classe virtuelle que leur salle de classe dans les locaux de l'université. Cette expérience nous montre qu'aujourd'hui la culture du numérique devient familière.

Niveau	Nombre d'étudiants	Nombre d'accès	Accès par individu
A2	968	9 647	9,97
B1	695	7 629	10,98
B2	185	2 188	11,83
C1	50	865	17,30

Tab. 3. Nombre de connexions par niveau.

Niveau	Nom	Prénom	Nb. de connexions
A2	PE	Delphine	109
B1	GA	Cindy	133
B2	Be	Jezabel	95
C1	Ha	Christine	142

Tab. 4. TOP des connexions par niveau.

En moyenne, les étudiants se sont connectés 13,6 fois à la plateforme, si l'on retire les étudiants ne s'étant jamais connectés. Il est également intéressant de noter, comme l'indique le tableau 3, que plus le niveau linguistique est élevé, plus le nombre de connexions par individu augmente.

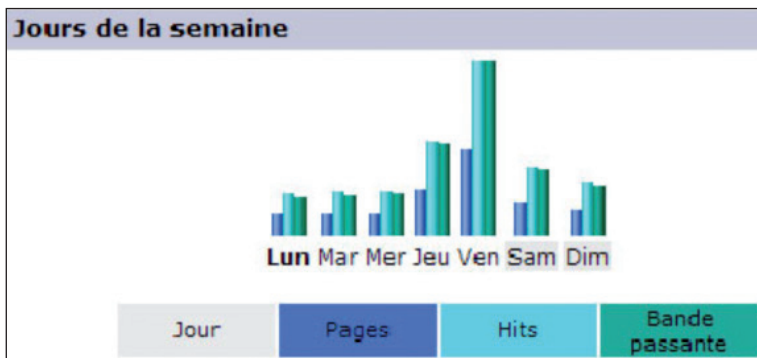


Fig. 1. Répartitions des connexions durant la semaine.

3.2.2. Période de connexions

À partir de la Figure 1, nous observons que les pics journaliers se situent entre 17 h et 20 h, mais également en fin de semaine. Cette constatation nous engage à une réflexion sur la manière de mettre en place et d'organiser une assistance téléphonique et d'améliorer le tutorat informatique et pédagogique. Comment assurer le suivi et de quels moyens humains disposer pour pouvoir aider un étudiant et lui répondre le samedi à 15 h ?

3.2.3. Lieu de connexion

Les étudiants se connectent à 38 % sur des ordinateurs mis à disposition au sein de l'université (salle libre d'accès, laboratoires de langues, bibliothèque), 62 %, hors de nos murs. Il est important de souligner ici que ce chiffre est en augmentation de 11 % par rapport à l'année 2004-2005. De plus en plus d'étudiants étant équipés, devons-nous augmenter le parc des installations en libre accès ou orienter nos choix vers des pôles d'accès libre où l'on peut venir avec son équipement ? Pour l'année à venir, il serait intéressant de déterminer dans le parc informa-

tique de nos étudiants la part des ordinateurs de type portables pour savoir si des espaces « hot-spot » (points Wi-Fi) seraient pertinents.

3.2.4. Baisse de fréquentation

68 % des étudiants ont suivi la première semaine d'autoformation, contre 30 % pour la dixième semaine. La durée du temps passé en ligne est également en baisse au fil des semaines avec une moyenne de 1 h 10 passée sur le premier cours, et 38 minutes pour la dernière semaine. Cette baisse peut s'expliquer par l'appropriation de l'outil par les étudiants. Ils passent moins de temps à lire les consignes, naviguent de manière plus efficace puisque l'environnement, la typologie des exercices leur sont familiers. Mais cette baisse croisée à l'enquête réalisée peut aussi mettre en évidence le manque de motivation, le sentiment de solitude retrouvé lors des questions ouvertes. En partant de cette observation, quelles modalités d'accompagnement faut-il mettre en œuvre pour dynamiser et garder le niveau de motivation des étudiants en ligne ?

3.2.5. Travaux personnels

Chaque semaine les étudiants devaient rendre un travail personnel écrit thématique (qui êtes-vous, vos meilleures vacances, votre film favori, vos sports préférés,...). Ce travail envoyé dans le forum était corrigé par un enseignant et lisible par tous (Fig. 2).

Sur un total de 1 888 étudiants inscrits en 2006, 746 d'entre eux ont rendu leurs travaux. 37 % des étudiants ont ainsi rendu 2 524 productions écrites à corriger.

Niveau	A2	B1	B2	C1	Total
Travaux	1 152	1 046	151	175	2 524

Tab. 5. Répartitions des travaux par niveau.

3.2.6. Ressources humaines



Si l'on réalise une simulation du seul niveau A2, 9 580 travaux auraient pu être postés si tous les étudiants avaient rendu leurs devoirs. Ne disposant que d'un, voire deux enseignants par niveau pour assurer les corrections, comment aurions-nous pu faire face à une telle montée en charge ? Cet indicateur nous conduit à une réflexion, d'une part sur

Auteur : Florie-Anne xxxxx Posté le : 2006-02-03 19:43

Hi! My name is Florie-Anne. I was born in Clermont-Ferrand on March 10th,1987 but I come from "Nièvre". I have been **live/living** here in a nice apartment **for** 6 months **ago**. I've got one brother who is 15 years old and one sister who is 13 years old (and I miss her...). I have a lovely boyfriend too.



In my free time, I like reading and **writing/writing** novels. I enjoy Auvergne and visiting museums because I'm fond of art. Finally I love music, especially "brit pop", and I play **the** violin and **the** bass guitar. I'm studying History of art and I would like to become an archeologist. To my mind, my best charachter trait is **sympathetic/being (I think you mean "friendly")** but I think I am too **much** shy.

see you soon

Auteur : David xxxxxx Posté le : 2006-02-03 21:43

My name is David. I was born on January 31 in 1987, in Beaumont. I live in Romagnat near Clermont Ferrand. I have got one brother who is 23 years old. I enjoy riding my mountain bike, skiing, going to the cinema but above all I love my **little friend/girlfriend** Violaine **since one years/**. **We have been together for one year**. I'm a **biologist/biology** student. My best character trait is to be **sympathetic/(don't you mean "friendly")** and my worst character trait is to be shy.

En rouge : repérage de l'erreur
En vert : suggestion de réponse correcte

Fig. 2. Exemple de travaux corrigés.

les moyens nécessaires au fonctionnement d'un tel dispositif et, d'autre part, sur l'évolution du métier d'enseignant tour à tour concepteur, accompagnateur, médiateur et évaluateur.

3.3. *Bilan de l'équipe pédagogique : réussite, limites, pistes de progrès*

Une aventure humaine et pédagogique de cette dimension a bien naturellement été source d'enrichissement mais aussi de frustrations.

La mise en œuvre des quatre cours en ligne dans les délais impartis, la constatation que les étudiants se connectaient davantage que l'année précédente et montraient une bonne compréhension des consignes et des exercices ont procuré un fort sentiment de satisfaction.

L'équipe enseignante est devenue « apprenante », elle a connu des évolutions, des changements, a été transformée par cette expérience.

3.3.1. Réussite

Avec un peu de recul, il nous est plus facile d'examiner les différents facteurs qui ont contribué à ce que nous pouvons appeler une réussite.

D'une part, au plan institutionnel, ce projet a bénéficié de l'implication et du fort soutien de la Présidence de l'université qui l'a initié, qui a soutenu l'équipe de création jusqu'au bout, et trouvé les budgets nécessaires à son bon fonctionnement.

D'autre part, le travail a été facilité par la rencontre de personnalités venues d'horizons variés ayant une longue expérience de la formation. L'équipe était composée de cinq enseignants-concepteurs, une enseignante chargée de la validation et d'appui à la correction, une enseignante en soutien et un ingénieur informatique qui ne se sont pas enfermés dans leur statut et corps d'appartenance mais ont échangé et communiqué constamment. Il faut souligner que l'ingénieur informatique ayant suivi des cours d'anglais dans la structure, préparé et réussi une certification de Cambridge et le Diplôme de Compétence en Langue avait conscience des spécificités de l'enseignement des langues et pouvait se mettre au service du projet avec une plus grande acuité.

Des relations interpersonnelles de qualité où l'écoute et le respect mutuel ont évité ou limité les blocages inhérents à l'activité de création

tels que la peur de montrer son travail aux autres et d'être jugé, l'incapacité à considérer un travail comme achevé, le perfectionnisme exagéré, le découragement, la lassitude, la perte de confiance, la difficulté à être réaliste, pragmatique, à renoncer à un cours « idéal et idéalisé ».

3.3.2. Les limites du travail commun

Malgré les efforts déployés pour mettre en œuvre ce projet, nous avons été confrontés à des difficultés en matière de création, validation, correction, interaction.

Étant donné l'urgence, il a fallu circonscrire la phase de validation à une relecture attentive de la progression de chaque niveau de cours, de la cohérence des enchaînements et des exercices, des erreurs de saisie. Une réflexion didactique approfondie a été reportée à une deuxième étape. Ainsi, nous pouvons souligner que la grammaire n'a pu être traitée selon une approche « énonciative », bien qu'elle ait été le plus souvent contextualisée, reliée à une thématique, une situation et que de réels efforts aient été réalisés pour varier la présentation, les tableaux récapitulatifs, animer des séquences pour faciliter la compréhension.

La correction des travaux écrits n'a pas répondu à la totalité des exigences habituelles. En effet, le nombre de travaux auquel les enseignants des niveaux A2 et B1 ont dû faire face a contraint à un repérage de l'erreur et à une solution en couleur, parfois un renvoi à un approfondissement d'une notion et à quelques encouragements. Mais il n'y a pas eu une interaction forte « professeur-étudiant ».

Quant à l'interaction entre étudiants, nous constatons qu'ils ont communiqué entre eux sur le forum en français, mais que les activités linguistiques ne provoquaient que rarement de l'interaction en anglais.

3.3.3. Nos pistes de progrès

Au plan organisationnel, la gestion de projet doit être améliorée. Il serait nécessaire de se doter de revues de plan et tableaux de bord. Un transfert de l'expérience à l'équipe tout entière, une appropriation des cours en ligne par chacun et une intégration de ceux-ci dans les cours en présentiel devrait éviter que ne se creuse un fossé entre « le groupe Tice » et « les autres ».

Au plan technique, nous devons mettre à profit toutes les fonctionnalités des logiciels *E-Learning Maker* et *Claroline* (boucle de rétroaction, contrôle des parcours).

Au plan didactique et pédagogique, nous pouvons maintenant passer au crible d'une relecture « à froid » les ressources et activités des quatre niveaux de notre cours en ligne.

Si nous nous arrêtons tout d'abord sur la compréhension de l'oral, nous sommes amenés à nous interroger sur la nature et caractéristique des documents sonores, sur les objectifs et différents types d'écoute mis à disposition. Favorisons-nous l'inférence du sens à partir du contexte, la validation d'hypothèses, le repérage d'indices ? Quels procédés de guidage et consignes d'écoute proposons-nous ?

Comme nous l'avons déjà évoqué au paragraphe 3.3.2., il nous faut procéder à une observation des modes de présentation de la grammairie. Les points sont-ils traités de manière implicite ou explicite ? Y a-t-il des exercices de conceptualisation, d'application, d'entraînement ? Quel degré de tolérance pour les erreurs grammaticales implique une approche communicative ? Comment développer une approche plus énonciative ?

Le développement du lexique, doit faire l'objet, lui aussi, d'une analyse. Comment sont répartis les contenus lexicaux, avec quelle gradation, progression ? Des exercices spécifiques sont-ils proposés, de quels types ? Aidons-nous les étudiants à développer des stratégies de mémorisation ? Proposons-nous un lexique final ? Quels sont nos procédés d'explication du lexique ?

Enfin, l'expression orale, qui n'a pu être mise en œuvre jusqu'ici, doit, pour sa part, devenir une préoccupation majeure. L'utilisation de la téléphonie mobile, d'une application vocale sur un forum, sont des pistes à explorer pour répondre à cette exigence de l'enseignement des langues.

En parallèle avec cette analyse, nous devons conduire une réflexion sur les consignes, les étayages, les alertes, la typologie des exercices, l'amélioration du suivi des étudiants, la personnalisation des réponses. La prise en compte des profils cognitifs et des stratégies d'apprentissage, déjà perceptible dans la présentation des aspects grammaticaux, doit devenir plus prégnante.

Une entrée par les tâches, de type scénario DCL/CLES (Diplôme de compétence en langue/Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) devrait nous permettre de mobiliser les connaissances des étudiants et de valider des compétences en situation, limitant ainsi le nombre de productions écrites « classiques » qui ne font pas assez travailler l'esprit de synthèse de l'étudiant. Ce type d'activité devrait également faciliter l'interaction et la collaboration entre étudiants. Notons que l'équipe de concepteurs, engagée dans le DCL depuis des années peut s'appuyer sur cette expérience pour apporter les changements nécessaires.

Les quatre cours en ligne sont voués à évoluer, à s'enrichir d'autres thématiques et à s'ouvrir à des publics plus larges. Ainsi, des modules en ligne à orientation professionnelle (téléphoner, participer à une réunion, rédiger un courrier) pourraient faciliter l'entrée des étudiants dans le monde du travail (pré-professionnalisation) et satisfaire les demandes des salariés d'entreprises en formation continue.

Enfin, un rapprochement avec des didacticiens s'impose. Il devrait nous permettre de passer du stade « d'action dans l'urgence » à une étape de « recherche-action ». Notre production deviendrait alors le sujet de notre étude.

4. Allons plus loin par Tout à Tice !

Notre objectif est de poursuivre l'utilisation des ressources TICE en L2 et L3 (licence deuxième et troisième année). La conséquence immédiate d'une telle entreprise est d'associer la communauté éducative tout entière. D'une part, ce projet ne saurait se faire sans l'information et l'implication des personnels administratifs. D'autre part, un nombre important d'enseignants ne travaille actuellement qu'en présentiel. Par conséquent, la mise en place d'un module de formation de formateurs est un préalable à un transfert de compétences. Nous avons déjà finalisé les objectifs de cette formation dans le cadre d'un projet européen malheureusement non abouti ATTOLL (Action for Teachers and Trainers in Online Language Learning)².

2. Ce projet consistait à créer une formation de formateurs en langues vivantes, visant l'acquisition des compétences pédagogiques et techniques nécessaires à une exploitation optimale des TICE.

De plus, la mise en place d'un environnement d'apprentissage adapté aux publics à besoins spécifiques (déficients visuels et auditifs par exemple) donnera une dimension citoyenne à notre démarche et s'inscrira dans le processus de Bologne.

En réduisant les contraintes d'espace et de temps, nous pourrions contribuer à la construction de communautés d'apprenants.

Références bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier. Consulté en juin 2006: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Sites internet

DIPLOME DE COMPETENCE EN LANGUE (DCL) (2002). Consulté en juin 2006 : <http://www.d-c-l.net/>.

CERTIFICAT DE COMPETENCES EN LANGUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (CLES) (2003-2004). Consulté en juin 2006 : <http://cles.u-strasbg.fr/>.

Logiciels

Quick Placement Test (2006). Oxford University Press. Consulté en juin 2006 : <http://www.oup.com>.

Claroline version 1.8 (2006). Consulté en juin 2006 : <http://www.claroline.net>.

AWStats version 6.4 (2005). Consulté en juin 2006 : <http://awstats.sourceforge.net/>.

E-Learning maker version 2.50 (2006). E-doceo SAS. Consulté en juin 2006 : <http://www.e-doceo.net>.

IV

Les aides à la lecture et à l'écriture

(N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes en L2 – Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel

Denis LEGROS^{1*}, **, Yann Virgile HOAREAU*,
Nawal BOUDECHICHE*, ***, Amel GABSI*, Med MAKHLOUF*, ****

* Laboratoire « Cognition & Usages » - EA 4004, Université de Paris 8

** Équipe CoDiTexte, IUFM de l'Académie de Créteil, France

*** Centre Universitaire d'El Tarf, Algérie

**** Université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou, Algérie

Résumé. *L'une des grandes difficultés rencontrées par les apprentis lecteurs et producteurs de textes en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2) réside dans la difficulté à élaborer la cohérence des significations locales et globales du contenu sémantique des textes à comprendre et à produire. En langue étrangère (L2), la difficulté est encore plus complexe, car le lecteur doit activer non seulement ses connaissances sur la langue L2, mais aussi ses connaissances du monde évoquées par le texte et construites dans sa langue maternelle, connaissances qui lui permettent de faire les inférences nécessaires à la construction de la cohérence de la signification des textes. Nous présentons quelques travaux sur les aides en langue maternelle (L1) à la compréhension et à la production de textes en L2 en contexte plurilingue et diglossique.*

Nous évoquons tout d'abord quelques premiers résultats de recherches qui ont pour but d'étudier le rôle de la langue maternelle utilisée dans deux types de liens hypertexte (questions sur la micro vs questions sur la macro) sur la compréhension d'un texte explicatif en français (Langue étrangère, L2) par des étudiants algériens de classes scientifiques (Boudechiche & Legros, 2005 ; Legros et al., 2006). Les données s'inscrivent dans des recherches sur la conception de systèmes d'aides multimédia (closed hypertext systems) à la compréhension de textes informatifs en langue L2.

Nous évoquons ensuite quelques résultats d'une recherche sur l'activité d'écriture et de réécriture à distance via Internet en contexte plurilingue (Gabsi, 2004 ;

1. dl@univ-paris8.fr ; <http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/>.

Hoareau et al., 2006 ; Legros et al., 2005) en vue d'analyser les effets de la distance linguistique et culturelle, sur les processus cognitifs de réécriture. Nous analysons chez des enfants bilingues algériens les effets de textes d'aide en langue maternelle (tamazigh) sur la réécriture et (co)révision et à distance via Internet d'un texte explicatif en L2 (français). Ces données s'inscrivent dans des recherches sur la conception de systèmes d'aides ouverts (open-ended Internet environments) à la (co)écriture à distance de textes informatifs en langue L2.

Avec la mondialisation de la formation et le passage des closed hypertext systems aux open-ended Internet environments, les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants constituent des facteurs indispensables pour comprendre l'activité de (co)compréhension, de (co)écriture et de (co)apprentissage (Legros & Maître de Pembroke, 2001). Ces travaux s'inscrivent dans un projet interdisciplinaire qui a pour objectif de contribuer au renouvellement des cadres théoriques de référence, d'ouvrir la démarche expérimentale en prenant en compte les valeurs, les usages et les contextes locaux et d'inscrire nos travaux dans les nouveaux champs de recherche et les nouvelles « littéracies en émergence » (Leu et al., 2004), à la recherche d'un modèle intégrateur (Hoareau & Legros, 2006 ; Legros et al., 2005).

Introduction

Les travaux conduits par l'équipe « *NTIC, Contextes, Langage et cognition* » dans le cadre du projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux, programme TCAN-CNRS) visent à concevoir et à valider des aides et des systèmes d'aide à la compréhension et à la production de texte en langue seconde en contexte plurilingue. Plusieurs de ces travaux ont analysé les effets de l'utilisation de la langue maternelle (L1) sur l'activation des connaissances nécessaires à la compréhension et à la production de textes en langue seconde (L2), en contextes plurilingues et pluriculturels (Hoareau & Legros, 2006 ; Hoareau *et al.*, 2006 ; Marin *et al.*, sous presse).

Nous appuyant sur les travaux conduits en psychologie cognitive du traitement du texte, nous envisageons la compréhension comme résultant d'une interaction entre un texte et les structures de connaissances que le lecteur active lors de la lecture du texte. Comprendre un texte nécessite en effet non seulement d'activer la signification des mots du texte, mais parallèlement de construire la signification locale (micro-structure) et globale (macrostructure) de ce texte. Or, l'une des grandes difficultés rencontrées par les apprentis lecteurs et, en particulier, par les

lecteurs de textes en L2 réside dans la difficulté à élaborer la cohérence des significations locales et globales du contenu sémantique du texte. Le lecteur doit en effet non seulement activer en mémoire ses connaissances de la langue L2, mais aussi ses connaissances du monde évoquées par le texte et qui lui permettent de faire les inférences nécessaires à la construction de la signification du texte.

Des travaux (Hoareau & Legros, 2006) ont montré la pertinence du couplage de la théorie de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) (Ericsson & Kintsch, 1995) et du modèle « Construction-Intégration » de Kintsch (1988) pour rendre compte de l'interaction entre le texte et les structures mémorielles du sujet dans le cas des apprentissages plurilingues. Ce sont ces structures qui rendent compte de l'effet de l'expérience du sujet, de ses connaissances antérieures et de son niveau d'expertise sur la compréhension et l'apprentissage (McNamara *et al.*, 1996). Lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, et notamment lorsque ces connaissances construites dans la langue maternelle sont activées, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la MTLT et donc une meilleure compréhension et une meilleure production de textes.

1. L'effet de deux types de questionnaires d'aide à la compréhension, à la production et à la révision de texte explicatif en L2 (français). Vers des *closed hypertext systems* d'aide à la compréhension en contexte plurilingue

Le but de cette recherche est d'étudier chez des adultes bilingues algériens l'effet de deux types de questionnaires d'aide à la compréhension, à la production et à la révision de texte explicatif en L2 (français) : questions portant sur les connaissances évoquées par le texte (G1) et renvoyant au modèle de situation *versus* questions portant sur le contenu du texte (G2) et de la langue utilisée dans les questionnaires (L1, arabe vs L2, français) (Alvermann, sous presse ; Taboada & Guthrie, 2006). Dans un premier temps, les participants lisent un texte explicatif en français, puis produisent par écrit un premier rappel en français de ce qu'ils ont retenu et compris. Dans un second temps, le groupe G1 répond à des questions (Questions « macro », [Kintsch, 1988]) portant sur les connaissances activées lors de la lecture et renvoyant au « modèle de situation »

évoqué par le texte, questions proposées et rédigées soit en langue arabe (G1/L1) soit en langue française (G1/L2). Le groupe G2 répond à des questions (Questions « micro ») portant sur les informations renvoyant au contenu du texte, questions proposées et rédigées soit en langue arabe (G2/L1), soit en langue française (G2/L2). Enfin, les participants produisent un second rappel de ce qu'ils ont compris et retenu du texte.

À partir de l'analyse des ajouts produits lors du second rappel, nous évaluons les effets du type de questions (Macro *vs* micro) et de la langue utilisée (L1 *vs* L2), sur la réactivation des connaissances et la réécriture d'un texte en L2, en fonction du niveau de connaissances des participants en L2.

1.1. Hypothèses

Les hypothèses générales sont les suivantes : les questions de type « macro » favorisent l'activation des connaissances du monde évoquées par le texte et donc la mise en œuvre des inférences « élaboratives », c'est-à-dire renvoyant aux connaissances du monde (St. George *et al.*, 1997). Mais comme ces connaissances sont construites dans la langue et la culture des participants, nous supposons un effet de la langue maternelle (L1) utilisée dans les questions et les réponses sur la relecture, le retraitement du texte et donc la réécriture du texte en L2. De plus, nous attendons un effet variable selon le niveau de connaissances des participants en L2.

1.2. Méthode

1.2.1. Participants

Les participants sont étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années de classes scientifiques du centre universitaire d'El Tarf (Algérie) (N = 57) et répartis en huit groupes selon le type de questions (Macro *vs* micro), la langue d'aide (L1 *vs* L2), et le niveau de compétence en L2 (N1 = fort *vs* N2 = faible) évalué à partir des résultats universitaires.

G1 : Question sur la macro

G1L1 : les questions sont en arabe et les sujets répondent en français

G1L2 : les questions sont en français et les sujets répondent en français

G2 : Question sur la micro

G2L1 : les questions sont en arabe et les sujets répondent en arabe

G2L2 : les questions sont en français et les sujets répondent en français

1.2.2. Matériel expérimental

Texte (extrait)

Le dérèglement du climat entraîne une recrudescence de catastrophes naturelles qui se manifestent sous la forme de coups de vent, tempêtes, cyclones, tornades, pluies diluviennes, inondations, éboulements, coulées de boue et sécheresses qui n'épargnent pas les centres urbains. Elles toucheront en particulier les régions équatoriales très peuplées, pauvres, et donc moins aptes à réagir efficacement. L'Europe et la France ne sont pas à l'abri des effets du dérèglement mondial du climat. Les tempêtes de décembre 1999 et les inondations de l'hiver 2000-2001 sont là pour le rappeler. En France, le risque d'inondations touche aujourd'hui plus d'une commune sur quatre et provoque en moyenne plus d'une quinzaine de morts par an. L'augmentation des sécheresses, selon la WWF, entraîne la perte chaque année de 10 millions d'hectares, en particulier dans les régions tropicales qui deviennent plus chaudes et plus sèches, notamment la zone aride qui s'étend de l'Afrique de l'Ouest à l'Indonésie. La multiplication des sécheresses gagne aujourd'hui l'Europe. Les zones arides du pourtour méditerranéen devraient s'étendre sous l'effet de la combinaison température et évaporation l'été, précipitations massives et érosion l'hiver. En Grèce, le débit du plus grand fleuve du pays, l'Acheloos, a baissé de 40 % en quatre ans...

Questionnaire

G1 : (Question sur la Macro) extraits

1. Quelles sont les conséquences de la sécheresse ?
2. Quels sont les zones et les pays les plus touchés pourquoi ?
3. Pourquoi les zones arides progressent-elles ?

G2 : (Question sur la micro)

1. Qu'est-ce qu'une zone aride ?
2. Quel est le sens du mot recrudescence ?
3. Quel le nom du plus grand fleuve de la Grèce
4. Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

1.2.3. Procédure

Les participants ont lu un texte portant sur les causes et les conséquences du dérèglement du climat (lecture, 10 min). Après une tâche distractive (5 mn), ils ont produit un premier rappel du texte (rappel 1). Quatre jours plus tard, les participants du Groupe G1 ont répondu aux questionnaires portant sur la macro (questions sur les inférences) et ceux du groupe G2 au questionnaire portant sur la micro (questions portant sur le contenu du texte). Après une seconde lecture, ils ont effectué une seconde tâche de rappel du texte (rappel 2).

1.3. Principaux résultats et interprétation

Analyse des propositions ajoutées au cours du 2^{ème} rappel en fonction de la catégorie de ces ajouts : Information n'appartenant pas au contenu du texte, mais au modèle de situation *vs* Information appartenant au contenu sémantique du texte (Base de texte) (Hoareau & Legros, 2005).

Le facteur Niveau de connaissance en français (L2) est significatif. Les participants d'un bon niveau en langue française produisent plus d'ajouts lors du second rappel que ceux d'un niveau faible en L2 (10,288 *vs* 7,362).

L'interaction des facteurs Groupe et Langue est significative. Après avoir répondu aux questions sur les connaissances évoquées par le texte (G1), les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont posées en L2 (français), que lorsqu'elles sont posées en L1 (arabe). À l'inverse, lorsque les questions portant sur le contenu du texte sont posées en L2 (français), les participants produisent moins d'ajouts que lorsque ces questions sont posées en L1 (arabe) (7,562 *vs* 9,818).

L'interaction de la variable Type d'information ajoutée et du facteur Langue indique que les sujets à qui on a proposé les questions en langue maternelle (L1, arabe) tendent à ajouter lors du rappel 2 plus d'informations issues des connaissances du lecteur que d'ajouts renvoyant au contenu du texte (10,083 *vs* 6,708). En revanche, lorsque les questions sont en français (L2), les sujets produisent lors du second rappel plus d'ajouts renvoyant au contenu du texte.

Interprétation et bilan provisoire

Les participants d'un bon niveau en français produisent plus d'ajouts lors du second rappel que les participants d'un niveau faible. L'effet sur les ajouts de la langue utilisée dans les questionnaires varie en fonction du type de question. Lorsque les questions portent sur le contenu du texte (G2), les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont en arabe, alors que lorsque les questions portent sur les connaissances évoquées par le texte, les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont en français. Ce résultat semble indiquer que les questions posées en langue maternelle (L1) avant la relecture d'un texte proposé en L2, en contexte plurilingue, favorise le retraitement du contenu du texte et une meilleure compréhension de celui-ci. Quelque soit le type de questionnaire, l'utilisation de la langue maternelle favorise lors du rappel 2 la production d'informations issues des connaissances du lecteur construites dans sa langue et sa culture.

Ces données nous conduisent à une réflexion sur les processus mémoriels sous-jacents à l'activité de compréhension. Il semble que l'accès aux connaissances *via* la langue maternelle et la culture modifie en termes quantitatifs et qualitatifs les traitements inférentiels impliqués dans la compréhension et la production de texte. Le modèle « Construction-Ingration » (CI) proposé par Kintsch (Kintsch, 1988) et qui fait aujourd'hui autorité dans celui des développements et des applications didactiques qu'il a inspirés s'est doté d'une théorie de l'activation des connaissances en MLT, la théorie de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) (Ericsson & Kintsch, 1995 ; Kintsch, 1988). La théorie de la MTLT couplée au modèle CI permet de comprendre l'effet de l'interaction entre le texte et les structures mémorielles du sujet sur l'émergence de la signification. Lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la MTLT et donc une meilleure compréhension du texte (Hoareau & Legros, 2005 ; 2006).

Ces données s'inscrivent dans des recherches sur la conception de systèmes d'aides multimédia (« *closed hypertext system* ») à la compréhension de textes informatifs en langue L2.

2. Réécriture croisée à distance en contexte plurilingue. Effets de la distance linguistique et de la distance cognitive sur la production de texte. Vers les *open-ended Internet environments* d'aide à la co-écriture de texte en L2 en contexte plurilingue

2.1. Objectifs de l'expérience

Le but de cette expérience est de présenter quelques données empiriques sur la réécriture à distance en contexte plurilingue. Plus précisément, nous étudions le rôle de la langue maternelle L1 (tamazigh) utilisée dans un texte d'aide sur la réécriture à distance d'un texte explicatif en L2 (français) (Legros *et al.*, 2004).

Deux classes d'élèves de 4^e d'un collège de Meudon et deux classes de 9^e année de la Wilaya de Tizi Ouzou ont produit en français un premier jet d'un texte explicatif sur les causes et les conséquences de la pollution des eaux douces. Ce premier jet a été suivi d'une tâche de lecture d'un texte explicatif en vue d'aider les élèves à réviser, à réécrire et à enrichir le contenu sémantique et la forme de leur premier jet. Le texte d'aide était présenté aux élèves d'une des classes de la wilaya de Tizi Ouzou dans leur langue maternelle, le tamazigh (groupe G1) et dans l'autre classe en français (groupe G2). Les élèves des quatre classes effectuaient ensuite une tâche de réécriture de leur propre texte (réécriture 1), puis, quelques jours plus tard, du texte d'un élève de l'autre pays (réécriture 2). Un questionnaire de connaissances initial et un questionnaire final encadraient les tâches d'écriture afin d'étudier l'effet de celles-ci sur la construction des connaissances. Dans le cadre de cette communication, seuls les protocoles des réécritures 1 et 2 des élèves du collège de la wilaya de Tizi Ouzou ont été analysés.

Nous pensons que la réécriture du texte par un élève partenaire distant facilite la décentration du scripteur et donc le retraitement et la réécriture plutôt que la révision telle qu'elle a été conçue classiquement, c'est-à-dire comme un processus « d'édition » visant à une amélioration par le scripteur de la forme de son propre texte, les problèmes soulevés par la prise en compte des contextes linguistiques et culturels du co-révisseur sont innombrables.

Principales hypothèses et prédictions

- Le texte d'aide à la révision et proposé aux élèves de Tizi Ouzou en langue tamazigh favorise, davantage que le texte proposé en français, l'activation des connaissances construites dans la langue maternelle, le retraitement et la réécriture de leur propre texte (réécriture 1), mais aussi du texte de leur partenaire distant (réécriture 2).
- Les informations ajoutées au premier jet par les élèves qui ont lu le texte en langue tamazigh sont plus pertinentes et contribuent à renforcer la macrostructure du texte à produire.

2.2. Méthode

2.2.1. Participants

Deux classes de 24 élèves de 5^{ème} du collège Bel Air de Meudon et deux classes de 35 élèves de 9^{ème} année du collège d'enseignement moyen de Bouassem, Béni-Z'Menzer de la Wilaya de Tizi Ouzou ont participé à l'expérimentation. Nous avons analysé dans ce travail les seuls résultats des classes du collège de Bouassem et les seuls protocoles des élèves qui avaient effectué l'ensemble des cinq tâches.

- 22 élèves de la 9^{ème} année AF8 constituaient le groupe G1 et 19 élèves de la 9^{ème} année AF7 constituaient le groupe 2. Les élèves étaient âgés de 14 à 17 ans.

2.2.2. Matériel : Texte d'aide

Le texte proposé comme aide à la réécriture (Crinon & Legros, 2002) est un texte explicatif qui décrit les causes et les conséquences de la pollution des eaux douces. Une version du texte a été proposée en langue française dans une classe de la Wilaya de Tizi Ouzou et dans les deux classes du collège de Meudon, une version a été proposée en langue tamazigh à la seconde classe du collège de la wilaya de Tizi Ouzou.

2.2.3. Procédure expérimentale et consignes

1^{re} séance : quelques jours plus tard

Production d'un premier jet : 30 minutes

Consigne : Écriture 1 (1^{er} jet)

Vous allez maintenant mettre par écrit vos idées et écrire un texte qui explique le mieux possible les différentes causes de la pollution des eaux douces et ses conséquences. Essayez d'être le plus précis

possible, de façon à ce que vos lecteurs puissent bien comprendre tout ce qui menace la pureté de l'eau et pourquoi c'est important de la protéger. Vous avez 30 minutes.

Les premiers jets sont tapés par l'expérimentateur ou sous sa responsabilité. Les fautes d'orthographe sont corrigées, ainsi que la mise en page de façon à engager l'élève dans un retraitement sémantique au cours de la réécriture (Crinon & Legros, 2002). Les premiers jets tapés sont envoyés par mail à l'expérimentateur de la classe partenaire qui distribue les textes à réécrire sur papier.

2^e séance : quelques jours plus tard

Lecture d'un texte explicatif en tamazigh (G1 Wilaya de Tizi Ouzou) et en français (G2 Wilaya de Tizi Ouzou et G3 et G4 du collège de Meudon) et prise de notes, 30 minutes

Consigne : Lecture de texte

Je vais vous distribuer un texte d'encyclopédie qui décrit les causes et les conséquences de la pollution de l'eau douce... Je vous demande de bien le lire, de bien le comprendre et de prendre des notes sur une feuille de brouillon. Car ensuite, vous aurez besoin d'avoir bien compris ce texte et les informations qu'il contient et que vous aurez notées sur votre brouillon pour poursuivre le travail. Vous indiquez aussi votre nom sur la page de brouillon. Vous avez 30 minutes.

3^e séance : quelques jours plus tard

Réécriture 1. 30 minutes

Consigne : Réécriture 1

Vous allez relire votre premier texte et le réécrire de façon à l'enrichir, le compléter, le rendre le plus précis et le plus détaillé possible de façon à rédiger un article d'encyclopédie qui explique les causes et les conséquences de la pollution de l'eau douce. Les notes que vous avez prises vous donnent d'autres idées, d'autres détails, d'autres causes et d'autres conséquences de la pollution des eaux douces. Vous avez 1/2 heure. Indiquez votre nom, la classe la date et Réécriture 1.

Votre article d'encyclopédie est presque terminé. Il sera revu par un élève d'une classe d'un autre pays. Faites tout votre possible pour qu'il soit précis et intéressant.

Vous n'aurez plus qu'à revoir l'article écrit par un élève d'une classe d'un autre pays.

4^e séance : Quelques jours plus tard, quand tous les textes des partenaires sont arrivés et imprimés.

Réécriture 2/Révision. 30 minutes

Les élèves révisent/réécrivent le texte de leur partenaire.

Consigne

Vous allez relire le texte d'encyclopédie écrit et proposé par un camarade d'une autre classe et d'un autre pays.

Votre travail consiste à réécrire le texte de votre camarade en l'améliorant afin qu'il puisse constituer un texte de l'encyclopédie sur l'eau.

2.3. Analyse et unités d'analyse (variables dépendantes)

Les deux analyses présentées dans cette communication ont pour but d'évaluer l'effet de la lecture en langue maternelle du texte d'aide sur la réécriture des élèves en langue française de leur propre premier jet (réécriture 1) et sur le premier jet de leur partenaire distant (réécriture 2). Nous analysons les ajouts en fonction de leur niveau de pertinence par rapport au *topic* du texte à produire. Les ajouts peuvent être pertinents ou très pertinents (P1), c'est-à-dire apporter une information qui réponde directement à la question posée, ou peu ou pas pertinents (P2), c'est-à-dire apporter une information sans rapport direct avec la question posée.

Les ajouts peuvent être des informations renvoyant à la macrostructure (M1) ou à la microstructure (M2). Les premières sont des informations importantes et qui renvoient à la signification globale du texte produit. Elles sont indispensables à la compréhension et au résumé du texte. Les secondes sont des informations qui renvoient à la signification locale et qui ne sont pas indispensables à la signification globale du texte produit (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Enfin, les ajouts peuvent être des informations extraites du texte à lire, et « copiées » et « collées » sur leur premier jet (*borrowings*) ou extraites de ce même texte, mais retraitées pour s'intégrer de façon cohérente au premier jet (*inventions*) (Crinon & Legros, 2002). Dans le cadre du modèle de développement des compétences en production de Bereiter et Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1987), les premières sont compatibles avec un traitement de type *Knowledge telling strategy*, les secondes avec un traitement de type *Knowledge transforming strategy*.

Les analyses ont été réalisées par deux juges indépendants.

2.4. Principaux résultats et interprétations

Lors de la réécriture 1 (réécriture du propre texte des élèves), le nombre d'ajouts « traités », traitement de type *Knowledge transforming strategy* (Bereiter & Scardamalia, 1987), et qui s'intègrent de façon cohérente au premier jet est significativement supérieur au nombre d'ajouts « collés ». Cette différence est beaucoup plus importante chez les élèves du groupe G1 (G1 = 9,784 vs G2 = 6,066). À l'inverse, le nombre d'ajouts « copiés » du groupe G2 (traitement de type *knowledge telling strategy*) est supérieur à celui du groupe G1 (2,632 vs 1,518).

Les ajouts « traités » par l'ensemble des deux groupes sont davantage des informations pertinentes, c'est-à-dire cohérentes avec l'objectif d'écriture et l'ensemble du texte que des informations peu ou non pertinentes, contrairement aux informations « collées ».

En revanche, les ajouts « traités » renvoyant à la macrostructure ne sont pas plus nombreux que les ajouts renvoyant à la microstructure, quels que soient les groupes.

Lors de la réécriture 2 (réécriture du texte d'un partenaire distant), les élèves du groupe G1, contrairement à ceux du groupe G2, ajoutent beaucoup plus d'informations pertinentes que d'informations peu ou non pertinentes. Les élèves produisent plus d'ajouts « traités » que d'ajouts « collés », mais contrairement à la réécriture 1, cette différence ne varie pas significativement en fonction des groupes.

Contrairement à la réécriture 1, l'interaction des facteurs Modalité et Traitement est significative. Le nombre des ajouts traités renvoyant à la macrostructure est supérieur à celui des ajouts renvoyant à la microstructure (7,817 vs 4,073), alors que les ajouts copiés sont en nombre très faible dans les deux modalités (0,146 vs 0,049).

Conclusion

La lecture d'un texte d'aide en langue maternelle favorise la réécriture en langue étrangère. Les résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la lecture du texte d'aide en langue maternelle favorise le retraitement du texte du premier jet, la réactivation de son contenu sémantique sous-jacent et ainsi la possibilité de mettre en œuvre une stratégie de type *knowledge transforming*.

Les élèves ajoutent beaucoup plus d'informations lorsqu'ils révisent leur propre texte que lorsqu'ils révisent le texte de leur partenaire. Les résultats des interactions des facteurs Pertinence et Traitement d'une part, et Modalité et Traitement d'autre part sont différents selon que les élèves réécrivent leur propre texte ou le texte d'un partenaire. Lorsque les élèves réécrivent le texte de leur partenaire, quel que soit le groupe, les informations « traitées » qu'ils ajoutent à leur premier jet sont surtout des informations pertinentes, mais aussi des informations renvoyant à la macrostructure du texte à produire. La révision du texte d'un partenaire semble donc favoriser le traitement certes, des informations véhiculées par ce texte, c'est-à-dire les représentations renvoyant au modèle de situation de celui-ci, mais aussi le traitement du texte lui-même et de la cohérence de sa structure.

La capacité à se décentrer, à adopter la perspective d'autrui est favorisée par l'activité de co-révision (Kuiken & Vedder, 2002). Ce résultat est important pour comprendre l'activité cognitive mise en œuvre dans le (co)apprentissage à distance et concevoir les outils en termes d'usage (ce que font réellement les usagers de ces outils), et non en termes d'utilisabilité (ce qu'on peut faire de ces outils). Cependant si la co-révision facilite la décentration du scripteur et donc le retraitement et la réécriture, les problèmes soulevés par la prise en compte des contextes linguistiques et culturels du co-réviseur sont innombrables et ouvrent de nouvelles perspectives à la recherche (Legros, 2005 ; Cordier *et al.*, 2005).

Les études sur le rôle des nouvelles technologies dans les processus de compréhension, et de production de textes ont provoqué un rapprochement des disciplines et un renouvellement des cadres théoriques de référence (Legros *et al.*, 2002). Ces études ont permis d'analyser le rôle des différents outils dans la modification de notre façon de traiter l'information (Demetriadis & Pombortsis, 1999), et notre façon d'apprendre et d'enseigner (Gillingham & Topper, 1999 ; Legros *et al.*, 2000 ; Niederhauser *et al.*, 1999).

Ces résultats, ainsi que ceux obtenus dans d'autres recherches de notre programme (Acuña *et al.*, 2004 ; Cordier & Legros, 2005 ; Cordier *et al.*, 2005 ; Jamet *et al.*, 2006) permettent de poser les bases d'expérimentations en contexte numérique qui tiennent compte des contextes locaux et des usages des outils cognitifs internes que sont la langue, l'écriture et les textes, mais aussi les outils externes que sont NTIC (Legros & Maître de Pembroke, 2001). Ils contribuent à enrichir

la conception des systèmes de questionnement et les « closed hypertext systems » (Harabagiu *et al.*, 2002 ; Rouet & Vidal-Abarca, 2002 ; Voorhees, 2001) ainsi que les systèmes d'aide au co-apprentissage à distance (*open-ended internet environments*), (Alamargot, & Andriessen, 2002 ; Okada & Simon, 1997).

Notre démarche vise justement à prendre en compte la nature des modifications des traitements cognitifs induits par ces situations d'apprentissage fortement modifiées par le changement de support (TIC), ainsi que par le changement du type d'interactions en jeu (qui deviendront de plus en plus multiculturelles) associées à ces changements de support (NTIC). Les systèmes d'aide au traitement cognitif du texte et en particulier les ruptures et les bouleversements provoqués par le passage des « *closed hypertext systems* » aux « *open-ended Internet environment* », imposent de prendre en compte les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants. Celles-ci constituent en effet des facteurs indispensables pour comprendre l'activité de (co)compréhension et de production.

En quoi le numérique change-t-il le rapport de l'individu aux savoirs ? En quoi remet-il en cause, de façon profonde, les approches expérimentales « ethnocentrées » ? et les pratiques d'enseignement dépassées (Gee, 2004 ; Hull, 2003 ; Hull & Zacher, 2004). À l'heure du développement du *peer to peer* (Khebbab & Legros, 2005), ces questions de recherche, y compris dans le domaine de l'apprentissage et de la littéracie, deviennent incontournables et s'inscrivent dans les nouveaux « designs pédagogiques » (Pea *et al.*, 1999 : 63 ; voir Driscoll & Dick, 2000 ; Chi-Fen, 2006) et les multilittéracies en émergence (Leu *et al.*, 2004).

Remerciements

Les auteurs remercient les responsables du programme PITCAN – CNRS pour leur soutien pour le programme Numéral (Numérique et apprentissages locaux). Ils remercient en particulier M^e Gérard Sabah, Directeur de recherche au CNRS (LIMSI, Orsay). Ils remercient aussi la direction de l'IUFM de Créteil pour son soutien à cette recherche. Ils remercient enfin les autorités universitaires algériennes pour leur participation et leur soutien dans ce programme.

Références bibliographiques

- ACUÑA, T., LATORRE, A., HUENAIUEN, M. & LEGROS, D. (2004). « Expression lingüística y no-lingüística de saberes por niños y adultos de origen Mapuce : Las "Catástrofes naturales" ». Primer Congreso de LaS LenguaS. Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe ». Rosario (Argentina), 15-20 novembre 2004.
- ALAMARGOT, D. & ANDRIESEN, J. (2002). « The "power" of text production activity in collaborative modeling: Nine recommendations to make a computer supported situation work ». In BAKER, M., BRNA, P., STENNING, K. & TIBERGHEN, A. (dir.), *The Role of Communication in Learning to Model*, Lawrence Erlbaum Associated : 275-302.
- ALVERMANN, D.E. (sous presse). « Multiliteracies and Self-Questioning in the Service of Science Learning ». In SAUL, W. (dir.), *Crossing Borders*. Newark, DE, International Reading Association. <http://www.coe.uga.edu/lle/faculty/alvermann/multilit.pdf>.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- BOUDECHICHE, N. & LEGROS, D. (2005). « Étude de l'effet du type de questionnement (micro vs macro) sur la compréhension d'un texte explicatif en français (Langue étrangère, L2) et la construction de connaissances par des étudiants algériens de classes scientifiques. Prise en compte du rôle de la langue maternelle (L1) ». Colloque Langues de spécialités et langues étrangères : enseignement et recherche. ENSET d'Oran, 1 et 2 juillet 2005.
- CHI-FEN, E.C. (2006). « The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures ». *Language Learning & Technology*, vol. 10, n° 2 : 35-55. <http://llt.msu.edu/vol10num2/pdf/chen.pdf>.
- CORDIER, M. & LEGROS, D. (2005). « Étude de l'effet du mode d'apprentissage : formel (école) vs informel (internet) sur le développement des compétences en littéracie en L2 en situation de diglossie. L'exemple du Togo ». Colloque international *Appropriation du français et construction de connaissances* via la scolarisation en situation diglossique, UMR 7114 Modèles-Dynamiques-Corpus. Université Paris-X Nanterre et CNRS, Équipe « Acquisition des langues », 24-26 février 2005.
- CORDIER, M., LEGROS, D. & HOAREAU, Y. (2005). « Apprentissage en contexte bilingue en situation de diglossie. Influence des modalités d'acquisition de connaissances sur le développement de la littéracie ». *1^{er} colloque international de didactique cognitive. Français langue étrangère/langue seconde/langue maternelle. (DidCog, 2005)*, Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et Cognition. Toulouse, 26-28 janvier 2005.

- http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/Cordier_Muriel__Legros_Denis_Yann-Vigile_Hoareau.pdf
- CRINON, J. & LEGROS, D. (2002). « The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting ». *Learning and Instruction*, vol. 12, n° 16 : 605-626.
- DEMETRIADIS, S. & POMBORTSIS, A. (1999). « Novice Student Learning in Case Based Hypermedia Environment: a Quantitative Study ». *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 8, n° 2 : 241-269.
- DRISCOLL, M.P. & DICK, W. (2000). « New research paradigms in instructional technology: an inquiry ». *Educational Technology Research and Development*. vol. 47, n° 2 : 7-18.
- ERICSSON, K.A., & KINTSCH, W. (1995). « Long-term working memory ». *Psychological Review* : 102, 211-245.
- GABSI, A. (2004). *Contexte plurilingue et construction de connaissances. Co-construction de connaissances via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue*, mémoire de DEA, Processus cognitifs, Université de Paris 8, septembre. http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/Amel_Manip_DEA16.pdf
- GEE, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, New York, Routledge.
- GILLINGHAM, M.G. & TOPPER, A. (1999). « Technology in teacher preparation: Preparing teachers for the future ». *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 7, n° 4 : 303-321.
- HARABAGIU, S.M., MAIORANO, S.J. & PASCA, M.A. (2002). « Open-domain question answering techniques ». *Natural Language Engineering*, n° 1 : 1-38.
- HOAREAU, Y. & LEGROS, D. (2005). « Quelles contraintes la mémoire exerce-t-elle dans la production du sens ? Effets des contextes linguistiques et culturels sur l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme dans la construction de la signification d'un texte ». *Le sens, c'est de la dynamique ! La construction du sens en Sciences du Langage et en psychologie*, Université Paul Valéry Montpellier III. Colloque Inter Labo 2005 (CIL 2005) Dipralang, Laméco, Praxiling 9 et 10 juin 2005.
- HOAREAU, Y. & LEGROS, D. (2006). « Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie ». In TROADEC, B. (dir.), *Culture et Développement Cognitif, Enfance*, n° 2 : 191-199.
- HOAREAU, Y., LEGROS, D., GABSI, A., MAKHLOUF, M. & KHEBBEB, A. (2006). « Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue ». In PIOLAT A. (dir.), *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, Paris, Solal : 277-297.

- HULL, G. (2003). « At last, youth culture and digital medial: New literacies for new times ». *Research in the Teaching of English*, vol. 38, n° 2. Retrieved August 30, 2004 from <http://www.ncte.org/library/files/Publications/Journals/rte/0382-nov03/RT0382Last.pdf>.
- HULL, G. & ZACHER, J. (2004). « What is after-school worth? Developing literacy and identity out of school ». *Voices in Urban Education*, vol. 3. Retrieved August 26, 2004 from <http://www.annenberginstitute.org/VUE/spring04/Hull.html>.
- JAMET, F., LEGROS, D. & MAÎTRE DE PEMBROKE, E. (2006). « Aides et remédiations aux difficultés de compréhension de texte ». In TOUPIROL, G. (dir.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, Retz : 47-62.
- KINTSCH, W. (1988). « The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model ». *Psychological Review*, n° 95 : 163-182.
- KHEBBEB, A. & LEGROS, D. (2005). « Travail Collaboratif à Distance et Effets du "Peer Learning" : Recherche documentaire sur Internet et Co-production de textes par des collégiens algériens et français ». *Colloque ACEDLE 2005 « Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères »*, Lyon 2, 16-18 juin.
- KUIKEN, F. & VEDDER, I. (2002) « Collaborative writing in L2: the effect of group interaction on text quality ». In RILLAARSDAM, G., BARBIER, M.L. & RANSDALL, S. (eds), *New directions for research in L2 writing*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers : 168-187.
- LEGROS, D. (2005). « De l'école inclusive à la société inclusive. Apprendre et enseigner dans un monde plurilingue et pluriculturel... Se préparer à vivre dans la société globalisée ». *Colloque international, Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?*, IUFM-Académie de Créteil, 24, 25 et 26 novembre 2005.
- LEGROS, D. & MAÎTRE DE PEMBROKE, E. (2001). « L'évaluation du rôle des Nouvelles Technologies sur l'apprentissage et l'enseignement dans le nouveau contexte mondial interculturel. Quelles perspectives ? ». *Actes du séminaire International « Débat interculturel sur l'évaluation des systèmes éducatifs »*, Université Mentouri, Constantine, 29-31 octobre 2001 : 51-63. Disponible en ligne : <http://coditexte.creteil.iufm.fr/legros.htm>.
- LEGROS, D., GABSI, A., & MAKHLOUF, M. (2004). « Rôle de la langue maternelle dans la lecture de textes d'aide de l'activité d'écriture/réécriture ». *Colloque Écriture : de la théorie aux pratiques. Département des langues étrangères, Université d'Annaba, 27-28 novembre*.

- LEGROS, D., MAÎTRE DE PEMBROKE, E. & TALBI, A. (2002). « Théories de l'apprentissage et multimédias ». In LEGROS, D. & CRINON, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin : 23-39.
- LEGROS, D., MAKHLOUF, M. & MAÎTRE DE PEMBROKE, E. (2005). « Co-apprentissage et co-compréhension dans une perspective plurilingue et pluriculturelle ». In RISPAIL, M. et TIGZIRI, N., *Langues Maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces Discursifs » : 37-48.
- LEGROS, D., BOUDECHICHE, N., & HOAREAU, Y. (2006). « NTIC, Langue maternelle, construction de connaissances en L2 en contexte plurilingue ». *Sciences du Langage, Traductologie et Neurosciences - IV^e Colloque International du Laboratoire. SLANCOM*, Alger, 17-18 juin 2006.
- LEGROS, D., PUDELKO, B., CRINON, J. & TRICOT, A. (2000). « Les effets des outils et des systèmes multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement ». *Éducation et Formation*, n° spécial *Technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE)*, n° 56 : 77-84.
- LEU, D.J. Jr., KINZER, C.K., COIRO, J., CAMMACK, D. (2004). « Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies ». Article reprinted from RUDELL R.B. & Unrau N. (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, Newark, DE, 5th ed. : 1568-1611.
- LEU, D.J. Jr., CASTEK, J., COIRO, J., GORT, M., HENRY, L.A. & LIMA, C.O. (2004). « Developing new literacies among multilingual learners in the elementary grades ». Communication au colloque « Technology in Support of Young Second Language Learners Project », University of California. Palo Alto, California. Disponible en ligne : <http://www.ucop.edu/ell-tech/background.html>.
- MARIN, B., LEGROS, D. & PRODEAU, M. (sous presse). « Multicultural Contexts and Comprehension of Youth Literary Texts ». *L1-Educational Studies in Language and Literature*, Kluwer Academic Publishers.
- McNAMARA, D., KINTSCH, E., SONGER, N., & KINTSCH, W. (1996). « Are good texts always better?: interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text ». *Cognition and Instruction*, n° 14 : 1-43.
- NIEDERHAUSER, D., SALEM, D. & FIELDS, M. (1999). « Exploring Teaching, Learning, and Instructional Reform in an Introductory Technology Course ». *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 7, n° 2 : 153-172. (Online). Disponible en ligne : <http://dl.aace.org/9162>.
- OKADA, T. & SIMON, H.A. (1997). « Collaborative discovery in a scientific domain ». *Cognitive Science*, vol. 21, n° 2 : 109-146.

- PEA, R.D., TINKER, R., LINN, M. MEANS, B., BRANSFORD, J., ROSCHELLE, J., HSI, S., BROPHY, S. & SONGER, N. (1999). « Toward a learning technologies knowledge network ». *Educational Technology Research and Development*, vol. 47, n° 2 : 19-38.
- ROUET, J.F. & VIDAL-ABARCA, E. (2002). « Mining for meaning: a cognitive examination of inserted questions in learning from scientific text ». In OTERO, J., LEON, J.A. & GRAESSER, A.C. (dir.), *The Psychology of science text comprehension*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates : 417-436.
- ST. GEORGE, M., MANNES, S., & HOFFMAN, J. E. (1997). « Individual differences in inference generation: An ERP analysis ». *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 9, n° 6 : 776-787.
- TABOADA, A. & GUTHRIE, J.T. (2006). « Contributions of Student Questioning and Prior Knowledge to Construction of Knowledge From Reading Information Text ». *Journal of Literacy Research*, vol. 38, n° 1 : 1-35. http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3801_1.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- VOORHEES, E. (2001). « The TREC Question Answering Track ». *Natural Language Engineering*, n° 7 : 361-378.

La lecture instrumentée de textes théoriques en didactique des langues : quelle aide pour les étudiants ?

Élisabeth BRODIN¹
INRP/université Paris 3,
ICAR- École et plurilinguisme (UMR 51-91), France

Résumé. *Depuis cinq ans, nous proposons à des étudiants de DESS puis de Master professionnel d'ingénierie de formation linguistique, des activités de lecture assistée par ordinateur.*

Au départ de cette expérimentation, nous faisons l'hypothèse que la cartographie cognitive pouvait être un outil stimulant pour la lecture et la construction du sens, en aidant à la restitution synthétique des textes lus par la reformulation graphique de l'organisation des idées clés.

Après l'analyse des cartes produites, des résultats d'enquêtes et d'entretiens (avec les étudiants), l'observation des modalités de travail individuel et collaboratif, nous concluons que la possibilité de représenter les contenus en contexte confère aux cartes heuristiques un pouvoir d'organisation du sens suffisamment puissant pour qu'elles deviennent un outil de formation, même si toutes les difficultés que pose la lecture de textes théoriques, activité primordiale dans l'enseignement supérieur, ne sont pas pour autant résolues.

Introduction

Dans les situations actuelles d'apprentissage utilisant les technologies de l'information et de la communication et en particulier dans les environnements numériques de formation, on constate que l'aide ou l'assistance à l'apprenant sont, de plus en plus, dévolues aux enseignants ou aux tuteurs.

1. elisabeth.brodin@wanadoo.fr.

D'un point de vue diachronique, on a vu les aides logicielles prendre plusieurs formes. L'utilisateur d'un didacticiel disposait parfois d'aides contextuelles qui concernaient le contenu même des tâches proposées. On a aussi vu souvent l'environnement d'aide à la navigation et celui d'aide à l'apprentissage se confondre dans une ergonomie parfois peu soignée où la présentation visuelle manquait de clarté.

Notre expérience personnelle nous a montré que les aides intégrées aux logiciels sont, en général, peu consultées et donc peu susceptibles de contribuer à l'apprentissage ou à la formation.

Dans une approche holistique des situations de formation hybrides, de plus en plus courantes, nous considérons que le rôle d'aide peut incomber à l'artefact logiciel lui-même qui instrumente l'activité au cours de laquelle il est utilisé.

1. Contexte et hypothèse de départ

Depuis cinq ans, nous proposons à des étudiants de DESS puis de Master professionnel d'ingénierie de formation linguistique, des activités de lecture assistée par ordinateur. Dans l'un des modules de leur formation, ces étudiants ont à produire une tâche informatisée (limitée mais originale et innovante) destinée à des apprenants de langue. Cette tâche nécessite des connaissances en didactique des langues, mais aussi dans d'autres domaines connexes. Nous postulons que ces connaissances théoriques diverses peuvent être acquises par la lecture attentive et efficiente de textes informatifs de référence. Or les étudiants sont peu enclins à lire et il est difficile de vérifier que ces lectures ont été faites puisqu'elles ne sont pas prises en compte dans l'évaluation de ce module.

En termes d'évaluation de la compréhension, on sait que le questionnement est peu efficace et qu'il peut même être néfaste lors de la lecture (Deschênes *et al.*, 1994). Attirer l'attention sur la forme littérale du texte par des questions factuelles qui portent sur des informations explicitement fournies dans le texte risque d'être contreproductif et de nuire à la construction de la représentation de la macrostructure du texte, la structure de la signification globale de ce texte qui représente la thèse du discours et l'image que le lecteur se fait du sens général d'un texte.

Pour inciter à la lecture, nous avons proposé, comme alternative au résumé pour les étudiants qui le souhaitent, le recours à des logiciels de cartographie cognitive² pour instrumenter la lecture.

L'une de nos hypothèses fondatrices était que la cartographie cognitive peut être un outil stimulant pour la lecture et une assistance à la prise de notes, la construction du sens et la restitution synthétique des textes lus par la **reformulation graphique de l'organisation des idées clés**. Par l'accomplissement de cette tâche de lecture-construction de carte, les lecteurs élaborent des connaissances nouvelles à partir des informations contenues dans le texte et de leurs connaissances antérieures. La représentation spatiale comme support à la lecture permettrait aux lecteurs de se « représenter » un texte informatif pour mieux le « comprendre » et d'en proposer un résumé-synthèse graphique de meilleure qualité. Nous postulons que la possibilité de représenter les contenus en contexte confère aux cartes heuristiques un pouvoir d'organisation du sens suffisamment puissant pour qu'elles deviennent un outil de formation.

Dans notre situation d'usage, une carte est d'abord construite suite à une lecture personnelle par les étudiants. Ces cartes individuelles sont ensuite échangées, en vue d'obtenir par ajustements successifs et collaboratifs, une carte unique élaborée en commun et rendant compte au mieux du texte de référence. C'est essentiellement la première phase de l'activité qui est prise en compte dans cet article.

2. Divergences terminologiques et définitions

Le syntagme *Mind Map* n'a pas de traduction unique qui fasse consensus. Les *cartes* peuvent être *heuristiques*, *conceptuelles*, *mentales*, *sémantiques*, *cognitives*³. Ces fluctuations lexicales n'ont pas d'incidence réelle sur l'objet sémiotique produit, même si parler de *cartes mentales* risque d'introduire un amalgame trop rapide avec les images mentales.

2. La cartographie est de plus en plus utilisée par les moteurs de recherche notamment pour la restitution des résultats. Il existe aussi des pratiques sociales de référence dans les entreprises, mais on trouve également en sciences cognitives et en gestion, des usages moins connus et plus complexes, comme la modélisation comportementale dans les systèmes multi-agents.

3. R. Debray (1989 : 75) parle de *carte cognitive* avec une signification différente.

Nous parlons de *carte heuristique, cognitive ou sémantique*, qualificatifs qui correspondent le mieux à nos conceptions de l'apprentissage avec une composante de découverte actionnelle : « faire pour comprendre » inverse la conception courante de l'enseignement qui demande plutôt de « comprendre pour faire ».

Par ailleurs, la différence entre *Mind Map* et *Concept Map* (cette dernière a été mise au point par Novak dans les années 90) indique généralement qu'on a affaire, dans le premier cas, à une carte avec une idée centrale ou principale autour de laquelle s'organisent (ou vers laquelle peuvent converger) des idées secondaires, connexes ou spécifiques. Dans le second cas (*Concept Map*), la structure réticulaire n'a pas de centre unique, mais un certain nombre de points nodaux reliés entre eux par des liens hiérarchiques.

À la carte de concepts de Novak (Novak & Gowin, 1984), nous préférons la carte avec un centre qui laisse, certes, moins de liberté, impose une hiérarchie de l'information, mais nous a semblé plus « utilisable ». Nous reviendrons sur ce critère de choix. La centralité tend à focaliser le regard sur le concept clé ou le métaconcept qui joue, sur le plan cognitif, le rôle d'un *advance organizer* (terme d'Ausubel, souvent traduit par « indice préalable d'organisation ») et sert d'ancrage aux autres concepts ou idées énoncés ultérieurement). C'est une proposition du texte suffisamment générale au niveau sémantique pour permettre aux informations essentielles collectées dans le texte de pouvoir s'organiser.

Nous utilisons aussi le terme de *cartes sémantiques*, même si ces outils reposent davantage sur des techniques de *Text Mining* pour aboutir à une construction automatique de représentations graphiques d'informations.

Selon Basque *et al.* (2003) la cartographie cognitive permet « une représentation graphique des connaissances selon une technique de modélisation par objets typés ». Elle correspond à une tentative de modélisation graphique de la cognition du moment sur un domaine précis qui résulte d'une analyse finalisée et située, valable à un moment donné.

En résumé, les cartes cognitives se fondent sur le principe de relation entre des nœuds : les concepts (des idées, des informations ou plus généralement des mots, des unités d'information ou de textes) qui sont inscrits dans un certain nombre de formes géométriques (des icônes) et

des relations de type sémantique (des arcs dans les cartes de concepts où la triade nœud-carte-nœud forme une proposition) entre ces concepts. Organisateur graphiques et sémantiques, elles permettent de structurer l'information en insistant sur les concepts mis en œuvre avec leurs interactions et livre une vue à la fois globale et limitée, synthétique et analytique du domaine de connaissances exploré.

Précisons aussi qu'un concept correspond à une représentation mentale individuelle, mais aussi à l'acceptation sociale d'un terme qui l'exprime et qu'au-delà de la dénomination, il se caractérise par ses caractéristiques, ses attributs, sa ou ses fonctions, son histoire, ses états d'actualisation, son évolution, son niveau d'abstraction, son degré de complexité, sa connectivité à d'autres concepts qui constituent autant de modes de présentation contextualisés et de formats diversifiés et complémentaires de cartes en fonction des textes de référence. « *Un concept est une aide qui permet de percevoir, et/ou de concevoir un élément des phénomènes observés afin d'organiser une conception/représentation de la réalité* » (Narcy-Combes, 2005 : 94).

Les cartes sont des *artefacts cognitifs*, c'est-à-dire qu'une carte est « *un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle* » (Norman, 1988 : 103). Les logiciels de cartographie sont des outils de structuration des connaissances qui « *peuvent prendre en charge les idées, les associer et les organiser* » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : 107). Ils appartiennent à la catégorie d'« *outils d'assistance à la pensée humaine* » (*ibid.*).

Vue sous un angle pédagogique la carte cognitive est un « *espace d'interaction entre un sujet et un savoir conceptualisé* » (Paquelin, 1996 : 85) ou dans notre contexte, un espace d'interaction entre un lecteur et un texte-objet d'étude reconceptualisé par le biais d'une modélisation et d'une formalisation graphiques.

Les logiciels de cartographie offrent la possibilité de créer des cartes dynamiques qui dévoilent progressivement les niveaux successifs de leurs différentes branches qui peuvent être réorganisées *ad libitum*.

3. Cadre théorique de référence

Nous nous appuyons sur des conceptions de la lecture qui semblent faire consensus. La compréhension de base d'un texte est conçue comme la construction par le lecteur, d'une représentation interne de la situation évoquée par le texte, à partir de l'identification des mots et des propositions sémantiques et de l'interaction entre les données textuelles et ses connaissances initiales sur le thème abordé.

Dans la situation de formation que nous décrivons, il est aussi nécessaire de considérer la lecture, non pas uniquement dans sa spécificité linguistique, mais comme *activité humaine instrumentée*. Nous nous référons au modèle triadique des situations d'activités instrumentées et de l'activité (Engeström, 2001), dont l'intérêt est de placer la sphère instrumentale dans une position à la fois intermédiaire et médiatrice entre sujet et objet, sans occulter les autres interactions complexes qui interviennent dans la situation de travail. L'instrument est une entité mixte constituée des « structures psychologiques organisatrices de l'activité » (dans notre contexte, le « schème de lecture instrumentée ») et des artefacts (le logiciel de cartographie avec ses fonctionnalités et les entités symboliques qu'il permet d'utiliser).

Cette approche a l'intérêt d'intégrer l'analyse de la tâche, avec ses composantes que sont les buts, les moyens, l'environnement et l'analyse des actions, avec le déroulement séquentiel des interactions, tout en prenant en compte en même temps les niveaux individuels et sociaux.

Les actions qui contribuent à l'activité, individuelles ou collectives, sont toujours dirigées vers un but conscient qui est intermédiaire par rapport à l'activité comprise comme « *un système cohérent de processus mentaux internes, d'un comportement externe et de processus motivationnels qui sont dirigés pour réaliser des buts conscients* » (Bourguin & Derycke, 2005 : 6).

L'individu est membre d'une communauté qui contribue à l'objectif *via* une répartition du travail et dont il doit accepter les règles. Dans cette approche qui tente d'articuler technocentrisme et anthropocentrisme, l'introduction d'un artefact vise à résoudre des problèmes, mais change la nature de la tâche et crée de nouveaux problèmes qui nécessiteront de nouveaux outils... Ces artefacts sont utilisés dans des situations de formation conçues comme des situations de travail, dans

lesquelles l'unité d'analyse est le système collectif, dont l'activité est orientée par son objet et relayée *via* des artefacts médiateurs dans leur dimension technique et symbolique.

Nous verrons en quoi l'adjonction d'un nouvel outil à cette activité modifie le déroulement de l'action, inscrite dans un « usage » (Perriault, 1989 : 13) qui renvoie à des pratiques mais aussi à des comportements, des habitudes ou des attitudes, en nous intéressant aux régularités susceptibles de mesure dans la façon de se servir d'un objet.

Le lecteur, ayant développé une maîtrise du texte avec le livre imprimé, est-il prêt à instrumenter à nouveau sa pratique en ayant recours aux nouvelles fonctionnalités proposées, à modifier des schèmes de pensée articulés avec l'usage de l'imprimé et à faire évoluer des schèmes d'usage de l'écrit pour que l'artefact de cartographie devienne un instrument d'aide à la lecture ?

4. Résultats de l'expérimentation

Nous exploitons des données empiriques recueillies auprès de 107 étudiants (cinq promotions au total depuis 2002) : données quantitatives à travers un questionnaire, affinées par quelques entretiens semi-directifs chaque année (soit 15 en tout), qui fournissent des données qualitatives sur les réactions des étudiants face à ce nouveau type de lecture instrumentée et les résultats de l'évaluation des cartes produites (215 cartes ont été analysées).

La question de l'aide a été abordée de deux façons : soit directement par un item du questionnaire ou au cours des entretiens. C'est l'évaluation empirique, interprétation des « performances des usagers, à qui l'on prescrit une tâche », et plus généralement de leurs comportements, attitudes, opinions (Tricot *et al.*, 2003 : 392) et surtout l'évaluation des cartes qui fournissent des éléments sur la nature de l'aide apportée à la tâche à accomplir.

4.1. Trois types d'aides

On distingue trois types d'aides fournies par les cartes construites :

- une aide à l'évaluation (pour l'enseignant) ;

- une aide à l'amélioration de l'objet produit par rapport à un résumé (résultat de l'analyse des cartes) et à la lecture soutenue (reconnue par les étudiants) ;
- une aide à la réflexivité perçue par les étudiants eux-mêmes (grâce la tâche proposée). Cependant on notera que la question de l'aide est reformulée par les étudiants en termes d'utilité (à quoi ça me sert ?).

4.1.1. L'aide à l'évaluation

Les cartes sont d'abord une aide à l'évaluation pour le formateur. L'objet produit permet un diagnostic rapide du degré de compréhension du texte lu avec la possibilité de remédier aux erreurs ou aux manques qu'il révèle de façon évidente. L'absence de liens typés ou le regroupement de concepts non reliés entre eux indique souvent une difficulté de compréhension de l'idée sous-jacente ou une absence de perception de la cohérence interne du texte qui est moins flagrante dans un résumé.

Il semble néanmoins que la carte n'ait pas le même degré d'autonomie que le résumé si on la fait « lire » à quelqu'un qui ne connaît pas le texte de référence, ce qui n'est pas pertinent dans notre contexte.

La question se pose chaque année de savoir dans quelle mesure l'image construite, représentation du texte, se suffit à elle-même ou s'il faut lui adjoindre un complément textuel pour s'assurer d'une interprétation plus fiable.

Les étudiants peu tolérants à l'ambiguïté (49 %, soit 52 étudiants) joignent des résumés redondants ou complémentaires de la carte. Langage analogique et verbal s'éclairent alors mutuellement. Cependant cette faible tolérance à l'ambiguïté nuit probablement à la qualité de la synthèse : 17 des cartes produites dans ce cas sont pauvres par leur dépouillement.

D'autres étudiants sont conscients du risque qu'ils prennent néanmoins : 55 étudiants soit 51 % refusent le résumé joint ou le commentaire complémentaire. Pour la plupart, ils visent la clarté de la représentation et l'intelligibilité de la carte et voient dans le degré de compréhension qui en résultera le critère essentiel de l'acceptabilité et de la qualité de la représentation proposée.

4.1.2. L'aide à l'amélioration de la tâche
décelée à travers l'analyse des objets produits

Les cartes aident à passer du résumé à l'analyse.

Quand la carte tend vers le résumé (1/3 des cartes produites), elle correspond simplement à une prise de notes sans liens explicites indiqués, au fil de la lecture et n'est pas une véritable re-création du texte. Même si la carte est fidèle, elle ne forme pas une unité et n'est que le simple relevé de mots ou d'expressions contenus dans le texte (il est au demeurant légitime que les mots clés soient fournis dans le texte). On constate les mêmes défauts que dans un résumé, par exemple proposer un mot clé par paragraphe ou plusieurs mots clés pour un paragraphe long.

L'importance relative des éléments n'est pas bien discernée et/ou les concepts retenus n'apparaissent pas au niveau où ils devraient apparaître. Certaines cartes attestent toujours d'une lecture trop linéaire sans recherche d'un repérage de l'organisation sémantique du texte (on retrouve dans la carte les concepts dans le même ordre d'apparition que dans le texte), de difficultés à faire la différence entre l'essentiel et le détail (certains exemples illustratifs du texte sont superflus dans la carte), d'un sens insuffisant de la synthèse (la répétition sous différentes formes d'une même idée n'est pas perçue), d'hésitations dans la hiérarchisation de la construction (niveau des titres et sous-titres peu exploité).

Les cartes les plus intéressantes relèvent de l'analyse de texte et de la lecture critique.

La majorité des cartes (près de 2/3) est plus proche de l'analyse du texte que du résumé *stricto sensu*. Elles s'écartent de l'ordre linéaire des énoncés pour reconstituer l'organisation interne de la pensée et dégagent bien la structure logique du texte à partir de l'idée principale. Elles identifient les idées secondaires et montrent les rapports que celles-ci entretiennent avec l'idée principale et entre elles. Le choix des éléments qu'il faut sacrifier pour mettre en valeur l'essentiel est pertinent. L'articulation du raisonnement de l'auteur est mieux perçue.

Les étudiants parlent en leur nom propre et donnent leur opinion personnelle sur le texte. Certains introduisent des commentaires, objections ou critiques (qui n'ont pas normalement leur place dans un résumé de texte sauf si on demande un jugement personnel sur le texte).

Cependant les cartes qui comportent des commentaires ajoutés sont plus confuses et moins lisibles que les cartes qui gèrent bien les niveaux d'information.

4.1.3. L'aide à la lecture soutenue

La création de cartes suscite la mise en œuvre de procédures spécifiques susceptibles d'améliorer la compréhension : les retours en arrière fréquents, la relecture plus ou moins approfondie du texte déjà lu, la modulation de la vitesse de lecture des segments en cours de traitement. Ce résultat correspond à nos observations ; il est confirmé par les différentes versions des cartes dont nous disposons et les déclarations des étudiants. Il apparaît clairement que la lecture-survol est évitée au profit d'une lecture soutenue répétée et même détaillée, par les étudiants qui ont une intention de lecture bien définie.

Les nombreux remaniements des cartes, facilités par le logiciel, attestent de traitements profonds de l'information, du rôle positif de la carte par rapport à l'efficacité de la lecture, de la mise en œuvre de processus métacognitifs et autorégulateurs. Près de 68 % des étudiants reconnaissent avoir procédé à des modifications de leurs cartes (opérations de révision par reformulations ou ajouts) et s'approprier ainsi peu à peu le contenu du texte, avant même de se confronter au groupe.

La confrontation des cartes surprend par la différence des solutions apportées pour rendre compte des mêmes données ; les échanges sont fructueux. Comparer ce que chacun a compris aide à mieux comprendre et à remanier sa propre construction. Les étudiants ont plus de mal à sacrifier des éléments qui leur sont spécifiques qu'à ajouter des éléments proposés par les autres.

Enfin la reformulation graphique aide à la mémorisation des concepts abordés, qui a été vérifiée en fin de module. Ce résultat corrobore un effet déjà bien connu de l'usage des cartes cognitives en formation. Une information organisée est mieux mémorisée qu'une information désorganisée.

4.2. Le point de vue des étudiants

4.2.1. La perception de la tâche

La tâche demandée suscite deux attitudes extrêmes : certains étudiants découvrent une technique et un outil qui leur convient très bien, qu'ils auraient aimé connaître plus tôt (15 %), tandis que d'autres y sont plutôt réfractaires (5%).

Les entretiens nous apprennent que la majorité des étudiants est d'abord surprise par cette activité nouvelle de vérification de la lecture qui est d'abord perçue comme *déstabilisante*, puis *originale* et *intéressante* : 61 étudiants sur les 107 signalent l'originalité de la tâche proposée.

Très vite le but et la finalité réels de l'activité sont perçus. La construction d'une carte est alors ressentie comme contribuant à clarifier le but de la lecture et à la diriger. Elle entretient la motivation qui fait persévérer jusqu'à la fin de l'activité. Les étudiants en sont conscients (69 étudiants sur 107) associent carte et investissement dans l'activité.

4.2.2. La tâche comme aide à la réflexivité

La carte incite à un regard critique sur l'objet qui s'élabore. Elle apparaît comme un instrument de réflexivité par rapport à la tâche et aux artefacts logiciels utilisés plus que comme une aide pour réaliser la tâche.

La visualisation progressive du travail sur l'écran qui tire au mieux partie des capacités de perception rapide de l'individu, rend possible une mise à distance que la linéarité d'un texte ne permet pas forcément. C'est l'effet *feed-back* dont parlent les étudiants : « La carte fournit un bon *feed-back* de la compréhension qu'on a du texte ».

La perception et l'articulation globale du raisonnement de l'auteur sont mieux perçues. « La présence des différents niveaux aide à voir si on a bien distingué l'essentiel de l'accessoire ». De la même manière, les cartes mises en commun permettent de voir immédiatement les convergences et divergences d'interprétation du texte, ce qui initie des débats intéressants dans le travail collectif d'élaboration d'une carte unique.

La tâche proposée induit une réflexion sur l'hypertexte
comme effet collatéral.

Au fil de la réalisation de la carte, les étudiants ont pris conscience du problème de la désorientation dans les hypertextes, qu'on peut considérer positivement dans une lecture plaisir, mais qui présente plus d'inconvénients en termes d'apprentissage. La construction des cartes les ont conduits à une réflexion sur les fonctions qu'est appelé à jouer le lien hypertexte. En effet, l'ancre (le terme actif « cliquable ») définit rarement la nature du lien qu'il entretient avec la cible, l'information vers laquelle il pointe. La non-explicitation du lien hypertexte génère de la désorientation dans une activité de recherche d'information et dans l'exploitation de documents à valeur informative, explicative ou argumentative. Cette prise de conscience est venue du fait que les logiciels de cartographie dispose d'une fonction « étiquette » qui peut être placée sur les liens. Nous avons donné comme consigne pour la tâche la nécessité de typer les liens.

4.2.3. La qualité de la médiation logicielle

À tous les niveaux, la disponibilité des fonctions (affordance) définie par leur lisibilité et leur accessibilité est une qualité essentielle des objets techniques déjà pour Norman (1988). Les logiciels de cartographie utilisés sont considérés comme « affordants » par les étudiants.

La manipulation de ces logiciels semble aisée à 84 étudiants, soit 78 %, plus délicate à 23 étudiants sur les 107 au total. Moins d'un étudiant sur cinq déclare donc avoir rencontré des difficultés spécifiques dans la manipulation du logiciel : au regard de l'ergonomie, les notions d'*utilisabilité* et d'*utilité* permettent de rendre compte des résultats de la mise en œuvre d'objets techniques finalisés et de vérifier les buts atteints par les utilisateurs avec leur degré de conformité par rapport aux buts visés. L'utilité d'un objet finalisé est selon Tricot *et al.* (2003) « l'adéquation entre la finalité de l'objet et le but de l'utilisateur, pour un domaine, une exploitation et un environnement donnés ». Elle permet de juger si le but fixé est atteint et concerne donc l'efficacité pédagogique.

Les logiciels de cartographie cognitive sont perçus comme *utiles* par les étudiants dans la mesure où ils sont un encouragement à lire les textes proposés.

On vérifie que les outils supportent et complètent les capacités humaines permettant des accomplissements plus élevés, en l'occurrence une lecture et une réflexion collective de meilleure qualité à nos yeux. Le modèle de l'activité exprime la relation entre le sujet et l'objet de l'activité, dans une relation de réciprocité : le sujet réalise l'objet mais les propriétés de l'objet transforment le sujet en augmentant son expérience.

4.3. Les limites à l'aide apportée

Même si les cartes attestent d'une compréhension satisfaisante des textes, certaines difficultés de lecture persistent liées aux stratégies utilisées.

Si la plupart des étudiants déclarent faire plusieurs lectures, les erreurs les plus courantes demeurent :

- souligner les mots ou les phrases importants dès la première lecture est dommageable. Ces marques trop rapides peuvent masquer aux lectures suivantes des données essentielles dont on n'a pas encore reconnu la valeur ;
- une erreur de même nature consiste à construire la carte au fil de la découverte du texte sans lecture complète préalable suffisante de ce texte. 25 % des étudiants, soit 27 sur 107, reconnaissent s'être laissé piéger au moins lors de la première carte réalisée ;
- même si les étudiants utilisent la hiérarchie des dispositifs verbaux et visuels dans les textes pour s'orienter vers les informations importantes, certaines erreurs montrent qu'ils s'attachent parfois à tort aux indices de surface au détriment des indices sémantiques plus profonds. L'erreur la plus flagrante en la matière est l'utilisation du titre comme concept central de la carte. Trouver le concept central, cet « organizer » qui sert d'ancrage aux autres concepts ou idées énoncés ultérieurement, n'est pas immédiat dans de nombreux textes. Les étudiants utilisent le titre souvent et parfois à tort. Ils se fient aussi trop à la seule fréquence d'occurrences d'un concept. Ils ne pensent pas toujours à proposer un concept fédérateur absent du texte ;
- les doublons dans les concepts attestent souvent d'une carte à restructurer ;

- les concepts ne sont pas forcément placés au niveau auquel ils doivent appartenir. L'agencement des concepts selon leur niveau de généralité (du plus général au plus spécifique) n'est pas toujours respecté. Or les concepts génériques doivent intervenir au premier niveau. La complexité de la carte au premier niveau doit être limitée pour permettre une vision globale immédiate de la carte et du texte et pouvoir être imprimée ;
- les cartes forcent à mettre en œuvre une activité volontaire et contrôlée d'élaboration de relations quand celles-ci ne sont pas exprimées explicitement dans le texte. Le fait que certains concepts demeurent non reliés à d'autres révèle une difficulté ou un questionnement implicite chez les étudiants. Dans un texte relatant le développement diachronique de l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues, une référence à Logo a représenté une difficulté d'interprétation pour tous les étudiants. Les entretiens ont révélé une ignorance de ce qu'était Logo, ce qui a entraîné une absence de lien entre ce concept et les autres éléments de certaines cartes produites ou la non-prise en compte de cette référence qui pourtant dans le texte renvoyait à une conception épistémologique intéressante en matière d'apprentissage ;
- lire un texte, c'est aussi se donner les moyens de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas, mais dont rien ne dit le contraire. Il n'est pas facile de matérialiser l'implicite du texte.

Conclusion

Même si pour 74 % des étudiants, la difficulté majeure de la tâche demandée demeure celle de la synthèse du contenu du texte proposé, notre analyse confirme les affirmations de Cossette (1994 : 11) selon lequel

la simple visualisation de la figure qu'est la carte cognitive ainsi que l'analyse particulière qu'elle rend possible facilitent l'exploration, la prise de conscience et la modification ou la confirmation des idées qu'elle met en relief, à la fois pendant et après le processus de construction [...] Les cartes cognitives permettent de prendre un peu de distance à l'égard de sa propre façon de penser.

Cependant il faudrait accorder plus de temps à cette activité pour observer précisément comment se fait l'instrumentalisation en jeu, en

veillant toujours au choix des textes proposés qui jouent un rôle essentiel dans la qualité des résultats de même que le degré de pré-connaissance du sujet abordé.

Dans tous les dispositifs hybrides de formation actuels, la lecture occupe une place importante. Même si le son et la vidéo sont maintenant solidement installés sur l'Internet en mode 2.0 et si plusieurs médias sont utilisés dans une situation de formation pour soutenir l'apprentissage, la majorité des interactions se font encore *via* l'écrit. Quant à l'espace de navigation, il n'est pas un espace physique dans lequel on s'oriente, mais un espace sémantique. L'efficacité de la formation dépend alors beaucoup de l'appétence à la lecture et de la compétence des lecteurs, ce dont il est trop peu tenu compte.

Références bibliographiques

- BASQUE, J., PUDELKO, B. & LEGROS, D. (2003). « Une expérience de construction de cartes conceptuelles dans un contexte de téléapprentissage universitaire ». *Actes de la conférence EIAH 2003*, INRP/EPI ; 413-420. <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n039-117.pdf>.
- BOURGUIN, G. & DERYCKE, A. (2005). « Systèmes interactifs en co-évolution. Réflexions sur les apports de la théorie de l'activité au support des pratiques collectives distribuées », *Revue d'Interaction Homme-Machine*, vol. 6, n° 1 : 1-31.
- COSSETTE, P. (dir.) (1994). *Cartes cognitives et organisations*, Laval (Québec), Presses de l'Université Laval - Éd. ESKA.
- DEBRAY, R. (1989). *Apprendre à penser le programme d'enrichissement instrumental de R. Feuerstein*, Eshel.
- DESCHÊNES, A.J., BOURDAGES, C., LEBEL, L. & MICHAUD, B. (1994). « Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 18, n° 4 : 335-348.
- ENGESTRÖM, Y. (2001). « Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization ». *Journal of Education and Work*, vol. 14, n° 1 : 133-156.
- HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.
- NORMAN, D.A. (1988). *The psychology of everyday things*, New-York, Basic Books.
- NOVAK, J.D. & GOWIN, D.B. (1984). *Learning how to learn*, New York, Cambridge University Press.
- PAQUELIN, D. (1996). « Les cartes de concepts : outil pour les concepteurs et les utilisateurs d'hypermédia éducatif ». In BRUILLARD, E., BALDNER, J.-M. & BARON, G.-L., 3^{ème} colloque *Hypermédias et apprentissages*, Châtenay-Malabry, INRP, EPI : 85-96.
- PERRIAULT, J. (1989). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion.
- TRICOT, A., PLÉGAT-SOUTIJS, F., CAMPS, J.-F., AMIEL, A., LUTZ, G. & MORCILLO, A. (2003). « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH ». In DESMOULINS, C., MARQUET, P. & BOUHINEAU, D. (dir.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Strasbourg, ATIEF/INRP : 391-402.

Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques

Jacques CRINON*, Denis LEGROS**,
Brigitte MARIN*, Patrick AVEL***1

* IUFM Créteil (Équipe Coditexte),
Université Paris 8 (EA Essi/Escol), France

** IUFM Créteil (Équipe Coditexte),
Université Paris 8 (EA Usages et cognition), France

*** IUFM Créteil (Équipe Coditexte), France

Résumé. *Une série de recherches a permis de mettre au point un logiciel hypertexte d'aide à la compréhension des textes scientifiques et d'évaluer l'effet de deux types de notes (les unes fondées sur la « base de texte », les autres sur le « modèle de situation »), sur support papier et sur écran, dans des situations de lecture « pour s'entraîner » et dans des situations où la lecture est liée à l'élaboration et à la résolution d'un problème scientifique. Les résultats mettent en évidence une aide plus importante à la construction d'une représentation cohérente de la situation évoquée par le texte dans la présentation hypertextuelle, en particulier lorsque le lecteur bénéficie de notes centrées sur le modèle de situation, c'est-à-dire lui fournissant de manière explicite et explicitement reliées aux informations du texte des connaissances permettant d'en combler les « trous sémantiques ».*

1. Introduction

Aider les élèves à lire pour apprendre est un enjeu essentiel de réussite scolaire, tant la réussite, dès le début de l'enseignement secondaire, passe par un accès autonome aux connaissances transmises par les

1. jacques.crinon@creteil.iufm.fr ; legros.denis@chello.fr ; brigitte-marin@wanadoo.fr ; patrick.avel@creteil.iufm.fr

textes (manuels, documents et documentaires consultés au centre de documentation, et de plus en plus Internet...). Or apprendre à comprendre des textes scientifiques ne se réduit pas à transférer des compétences générales de lecture acquises sur des textes narratifs simples. Ainsi par exemple, une recherche empirique de McNamara *et al.* (2004) a montré que des performances d'élèves de troisième année (8-9 ans) à des épreuves de compréhension se révèlent liées d'abord à leurs connaissances du monde quand il s'agit de textes scientifiques, alors qu'elles sont liées d'abord à leurs compétences en décodage lorsqu'il s'agit de récits.

Peut-on concevoir des aides informatisées susceptibles d'aider de manière efficace les jeunes élèves à comprendre les textes scientifiques ? Telle est la question à laquelle nous avons tenté de répondre au cours d'une recherche qui a permis de mettre au point un logiciel d'aide à la compréhension de textes documentaires, destiné aux élèves de la fin de l'école élémentaire et du début du collège, et d'évaluer les effets de son utilisation par ces élèves. Nous avons successivement :

- comparé l'effet, sur la compréhension, de l'ajout d'informations, grâce à deux types différents de notes (voir aussi Marin *et al.*, 2004 ; Marin *et al.*, soumis) ;
- comparé l'effet de la présentation du texte et des notes sur papier et celui de leur présentation sur écran sous forme hypertextuelle, la lecture étant suivie d'une tâche de rappel (voir aussi Crinon *et al.*, 2005 ; Marin *et al.*, 2005) ;
- comparé de nouveau l'effet du support (papier *vs* écran), cette fois dans une situation où la lecture prenait place dans une séquence didactique de sciences destinée à faire construire aux élèves une notion (celle de pollution thermique).

2. Première étape : quel type d'aide ?

2.1. Objectifs

Pour comprendre un texte, le lecteur relie les informations constitutives de celui-ci et construit une représentation de la situation décrite par ce texte. Nous nous référons au modèle désormais classique du traitement cognitif du texte proposé par Van Dijk et Kintsch (1983), qui distingue trois niveaux de représentation : la surface linguistique du texte, le contenu sémantique présent dans celui-ci, constitué d'un ensemble de

propositions et appelé « base de texte », et enfin le « modèle de situation » qui intègre des informations extérieures au texte mais indispensables à la construction d'une représentation cohérente.

Nous avons fait l'hypothèse que l'ajout d'informations, sous forme de notes, favoriserait la construction de la signification du texte lu et que l'apport d'explications causales venant combler les « trous sémantiques » du texte aiderait particulièrement les lecteurs possédant un faible niveau de connaissances préalables sur le contenu du texte à construire la cohérence de sa signification. Un lecteur est en effet moins à même de procéder à des inférences lorsque les éléments de contenu à mettre en relation n'appartiennent pas à son univers familier de connaissances² (Graesser *et al.*, 2002).

2.2. Méthodologie

Les participants sont trois groupes de 39 élèves de CM2 de la banlieue parisienne (bons et faibles lecteurs).

Le matériel expérimental est composé d'un texte qui traite des catastrophes naturelles provoquées par les changements climatiques et de six notes de deux types, égalisées quant au nombre de propositions sémantiques.

Un premier groupe (G1) lit le texte seul. Un second groupe (G2) dispose en outre de six notes qui explicitent le sens de mots ou d'expressions du texte et qui renvoient ainsi à la base de texte et un troisième groupe (G3) de six notes qui fournissent des informations permettant de combler les « trous sémantiques » du texte et de faire les inférences nécessaires à la construction de la cohérence causale du texte et qui renvoient au modèle de situation.

Après la lecture du texte, les élèves sont soumis à une tâche de rappel écrit. Les textes des rappels ont été analysés en propositions sémantiques.

2. Pour prendre l'exemple de la lecture d'un texte sur les catastrophes naturelles, qui sera développé plus loin, s'il est facile au novice, à partir de son expérience, de repérer la relation sémantique entre les notions de pluie et d'inondation, il lui est beaucoup plus compliqué de percevoir le réseau constitué par les notions de zone aride, désertification, évaporation, érosion.

2.3. Résultats

Les analyses statistiques (ANOVA) vérifient nos hypothèses. Elles indiquent que les groupes bénéficiant de notes produisent un plus grand nombre de propositions (et de propositions vraies) que le groupe témoin. Le groupe disposant des notes « d'inférence » produit plus de propositions et plus de propositions vraies que le groupe disposant de notes « lexicales ». En outre, le groupe « notes d'inférence » produit essentiellement des propositions reliées causalement entre elles, alors que le groupe « notes lexicales » produit surtout des informations ponctuelles.

3. Deuxième étape : quels effets sur écran ?

3.1. Objectifs

Nous avons développé un logiciel³ qui permet en particulier la présentation hypertextuelle de notes. Les participants lisent le texte sur l'écran d'un ordinateur. Les mots et expressions qui font l'objet d'informations ajoutées sont soulignés. Les participants en cliquant sur ces mots provoquent l'affichage des notes dans une fenêtre située en bas et à droite de l'écran.

Ce logiciel a été utilisé pour comparer l'effet des deux types de notes décrits précédemment, présentés sur support papier et sur le support de l'écran d'ordinateur. Notre hypothèse est que les lecteurs peuvent tirer avantage de notes présentées sur écran (Baccino, 2004 ; Bétrancourt & Caro, 1998 ; Rouet & Levonen, 1996), et que cet avantage joue particulièrement lorsqu'il y a cohérence de cette fonctionnalité du logiciel avec le type de notes, autrement dit avec l'activité de traitement cognitif que ce type de notes favorise (Crinon & Legros, 2000). Nous nous attendons donc à un rappel plus complet et plus riche en propositions causalement liées chez les lecteurs bénéficiant de notes dites « d'inférence » sur écran, la présentation hypertextuelle étant susceptible de souligner les liens causaux apportés par ces notes.

3. Ce logiciel, développé en PHP et utilisant une base de données MySQL, est utilisable en ligne : <http://coditexte.creteil.iufm.fr> (rubrique « Travail en ligne »).

3.2. Méthodologie

Les participants sont quatre groupes de 30 élèves de CM2 de la banlieue parisienne. Comme dans la recherche précédente, ils ont été affectés aux groupes expérimentaux de manière que tous les groupes comportent des élèves de niveaux de lecture-compréhension strictement semblables.

Ils ont eu à lire le même texte sur les catastrophes naturelles que dans la recherche précédente, dans quatre conditions différentes :

G1 : Le texte est présenté sur papier ; il est appareillé par six notes explicitant la base de texte par des reformulations (notes de vocabulaire).

G2 : Le texte est présenté sur écran d'ordinateur. Les notes sont les mêmes que celles proposées au groupe 1.

G3 : Le texte est présenté sur papier et appareillé par six notes explicitant le modèle de situation (notes « d'inférence »).

G4 : Le texte est présenté sur écran d'ordinateur, comme pour le groupe G2. Le contenu des notes est le même que pour le groupe G3.

Le déroulement et le traitement des données sont les mêmes que précédemment.

3.3. Résultats

Dans les conditions « papier », les résultats indiquent que les rappels des participants du groupe G2 (notes renvoyant au modèle de situation) comportent plus d'informations que les rappels du groupe G1 et que ces informations décrivent des relations causales permettant la construction de la cohérence textuelle. En revanche, les sujets du groupe G1 produisent moins d'informations, et celles-ci sont davantage des informations ponctuelles non structurées causalement. En outre, lorsque les élèves bénéficient de notes renvoyant au modèle de situation, ils produisent plus souvent des propositions « similaires », c'est-à-dire reformulées, que dans le cas où ils ont eu à leur disposition des notes renvoyant à la base de texte. Les élèves du groupe G2 retraitent donc plus que ceux de G1 le texte lu, construisent une représentation plus cohérente du contenu du texte et élaborent un texte plus structuré (voir les résultats de la recherche précédente).

Dans les conditions « hypertexte », les productions présentent des différences importantes avec les précédentes. En particulier, les rap-

pels sont plus courts, en raison du moins grand nombre de propositions fausses produites. C'est dans le groupe G4 (modèle de situation) que l'on observe particulièrement cette différence : les propositions « causales » fausses y sont cinq fois moins nombreuses que dans le groupe « papier » correspondant (G2).

Ces résultats sont conformes à nos hypothèses et permettent de supposer que le dispositif hypertexte favorise le rappel et donc l'activité de rappel, grâce à la possibilité pour le sujet de construire ou d'activer la cohérence de la représentation sous-jacente au texte et donc la cohérence du contenu sémantique du texte. Ils permettent donc de supposer qu'il implique le sujet plus activement dans sa tâche puisque celui-ci ne traite pas seulement le texte, mais les connaissances évoquées et activées par le texte.

4. Troisième étape : quels effets sur écran dans le contexte d'une séquence didactique ?

4.1. Objectifs

Les résultats obtenus montrent l'importance, pour la compréhension des textes scientifiques, des connaissances préalables du domaine du monde concerné par le texte. Lire apparaît ainsi à la fois comme un puissant moyen d'acquérir des connaissances sur le monde et comme conditionné par les connaissances antérieures du sujet, qui lui sont nécessaires pour relier logiquement entre elles les informations présentes dans le texte. Or les connaissances du sujet sont d'autant plus mémorisées et disponibles en situation que celui-ci est placé en face de tâches et doit résoudre des problèmes qui sollicitent ces connaissances⁴ (Graesser *et al.*, 2002 ; Scardamalia & Bereiter, 1991).

Lors de l'étape précédente, nous avons mis en évidence la supériorité des rappels dans la condition ordinateur par rapport à la condition papier. Cependant, ni dans un cas ni dans l'autre, les élèves ne parvenaient pour la plupart à construire la cohérence globale de la représentation du contenu du texte lu⁵. Dans une autre situation de lecture, où les

4. Par opposition aux connaissances « inertes » acquises dans les situations où on apprend pour apprendre, où on lit pour lire.

5. Pour beaucoup de ces élèves, cette lecture a conforté des conceptions partielles (et de ce fait erronées). Ils ont activé des représentations antérieures sur le sujet plus qu'ils n'ont

tâches de lecture sont intégrées dans un ensemble de tâches d'apprentissage de concepts scientifiques (Martinand, 1994) passant par la construction progressive et collective de la structure d'un problème (Fabre, 1999 ; Orange, 2002), les buts de lecture des élèves sont différents. Dans cette situation, retrouve-t-on des différences significatives liées à la nature du support du texte lu ? L'objectif est donc d'évaluer l'effet de l'utilisation du logiciel d'aide sur la compréhension d'un texte documentaire lorsque les textes proposés à la lecture, avec les notes censées aider à les comprendre, prennent place dans une séquence didactique de sciences destinée à faire construire aux élèves une notion.

Nous nous attendons à des productions d'élèves plus proches du modèle de l'expert dans la condition « ordinateur » que dans la condition « papier ».

4.2. Méthodologie

Deux groupes de 20 élèves issus de CM1 et de CM2 de la banlieue parisienne ont été retenus (10 bons lecteurs et 10 faibles lecteurs).

Ils ont participé à une séquence de sciences consacrée à la construction de savoirs sur la pollution thermique des rivières. Cette séquence était constituée de trois séances d'une durée totale de 3 h 30. Nous avons mis les élèves dans une situation de résolution d'une énigme concernant la forte diminution du nombre de poissons dans une rivière. Le dispositif didactique amenait les élèves à formuler une question correspondant à un problème scientifique, puis à identifier le champ des possibles concernant sa résolution, donc à problématiser, et enfin à résoudre le problème, en identifiant la cause de cette diminution afin d'accéder au concept de pollution thermique (une élévation même modérée de la température d'une rivière engendre une baisse de la teneur en oxygène dissout suffisamment significative pour exclure certains poissons très exigeants pour leur respiration). Ce long processus était jalonné de phases de dialogue collectif, de lectures de textes documentaires, de discussions par groupes de deux (de niveau de lecture homogène) à propos des textes lus, de productions écrites individuelles en réponse à des consignes précises.

Les élèves du groupe G1 accédaient aux textes documentaires sur des documents papier. Ceux du groupe G2 accédaient aux textes docu-

mentaires sur des écrans d'ordinateurs, en utilisant le logiciel développé lors de l'étape précédente de cette recherche. Les élèves disposaient d'un ordinateur pour deux.

Les textes documentaires, quel que soit le support de présentation, étaient accompagnées de notes des deux types (lexical et « d'inférence »).

Les données utilisées ici sont les productions écrites réalisées après la lecture de l'un des textes documentaires (« La répartition des espèces de poissons dans une rivière »), en réponse à la consigne : « Expliquez comment une petite augmentation de la température de l'eau ne gêne pas certains poissons mais empêche d'autres espèces de vivre ». Comme précédemment, ces textes sont analysés en propositions sémantiques.

4.3. Résultats

Les élèves travaillant sur ordinateur (G2) produisent plus de propositions et en particulier plus de propositions vraies que les élèves disposant du texte à lire sur papier (G1). Ce sont les élèves faibles lecteurs qui semblent bénéficier le plus des effets de l'ordinateur⁶.

Les élèves qui ont travaillé sur ordinateur produisent un plus grand nombre d'enchaînements causaux que les autres.

Nous avons complété ces résultats par une étude qualitative du dernier texte produit par les élèves, à la fin de la séquence, et qui donne des indications sur les connaissances qu'ils ont construites au cours du travail. On constate qu'un nombre plus important d'élèves ayant travaillé sur ordinateur (15 par rapport à 10) se sont approprié les informations du dernier texte qu'ils avaient à lire et les ont réinvesties opportunément dans la séquence de résolution de problème qu'ils étaient en train de vivre. En revanche c'est parmi les élèves ayant travaillé sur les documents papier que l'on trouve le plus grand nombre de réponses incomplètes, ne se focalisant que sur la température sans réinvestir les acquis précédents mettant en relation la température de l'eau et la quantité d'oxygène dissout ; on peut considérer que ces élèves n'ont pas rendu compte de la signification de ce dernier texte dans la séquence de résolution de problème.

6. Ce résultat, contrairement aux autres, ne correspond pas à une interaction statistique significative. Nous le mentionnons tout de même, car il indique une tendance.

5. Discussion

Pour les élèves qui ont participé à la séquence de résolution d'un problème, il y a une différence entre les performances de ceux qui travaillaient sur documents papier et de ceux travaillant sur des documents accessibles par ordinateur. Ces derniers sont « plus performants », au sens où ils produisent un plus grand nombre d'informations, et notamment un plus grand nombre d'informations vraies et un plus grand nombre d'enchaînements de causalité. Ces mêmes élèves l'ont été également quand il a fallu conclure le travail en utilisant les informations du dernier document à lire pour les relier aux acquis précédents.

Nous confirmons et complétons ainsi, cette fois-ci dans une situation de lecture orientée par une tâche intégrée à une séquence de construction de connaissances, les résultats obtenus, dans la deuxième étape de la recherche, en situation de lecture « gratuite ». La présentation des notes sous forme hypertextuelle, grâce à un logiciel qui le permet, est plus favorable à la compréhension du texte que la présentation sur papier. Il se pourrait en outre, sous réserve de confirmation par une étude concernant un plus grand nombre d'élèves, que cette situation soit particulièrement favorable aux élèves les plus faibles lecteurs.

Plusieurs interprétations peuvent être proposées de ces résultats. La première, qui ne peut pas être complètement écartée, renvoie aux effets de motivation et donc de plus grande attention portée à la tâche de lecture sur ordinateur que sur papier (ou à l'inverse au fait que les élèves qui travaillaient sur documents papier ont pu avoir l'impression d'être injustement défavorisés).

Mais nous préférons, en mettant ces résultats en relation avec ceux obtenus dans la deuxième recherche, qui indiquaient que l'utilisation de ce logiciel ne produisait pas une simple amplification des résultats des groupes papier, mais une réduction des réponses erronées, insister sur les fonctionnalités du logiciel. La présentation hypertextuelle (1°) diminue le coût cognitif de l'accès aux notes, (2°) incite le lecteur à cliquer sur le « mot bouton » pour aller lire la note qui le concerne et (3°) met en proximité la note et l'élément développé par la note, aidant ainsi à la mise en lien que cherchent en particulier à provoquer les notes « d'inférence ». Cette interprétation rejoint en outre les études antérieures sur le rôle des caractéristiques ergonomiques des écrans sur la lecture élec-

tronique (Baccino, 2004) et sur les facteurs liés à la structure des liens hypertextuels (Foltz, 1996).

Il est possible de tirer parti des observations conduites pendant les séances pour argumenter cette interprétation. Certes, dans un groupe comme dans l'autre, les stratégies individuelles observées ont été variées (non-prise en compte des notes, lecture des notes au fur et à mesure de la lecture du texte, lecture des notes intégrant une relecture, lecture des notes au fur et à mesure puis relecture pour accéder au deuxième type de note (sur le logiciel), lecture d'une partie des notes en fonction des besoins ressentis...). Mais le groupe « papier » est le seul où certains élèves lisent les notes en bloc, à la fin, comme un second texte, ce qui n'est guère favorable à l'établissement de liens entre la note et ce qu'elle était censée éclairer. Par ailleurs, l'utilisation souple des notes qu'on observe paraît liée à une auto-évaluation de sa compréhension par chaque élève : les bons lecteurs utilisent moins les notes, en particulier sur ordinateur et dans les derniers textes, se réfèrent surtout aux « notes d'inférence », repérées comme plus utiles. L'« appareillage » d'un texte à l'aide de notes semble en cela préférable à une réécriture du texte plus explicite puisqu'elle permet ainsi une régulation individuelle des stratégies de lecture⁷. L'observation des stratégies de réponse aux consignes indique en revanche, dans les séances 2 et 3, un fort contraste entre les participants des deux groupes. Les élèves qui lisent sur ordinateur travaillent « avec le texte », y cherchent des réponses à leurs questions, quand beaucoup des élèves qui lisent sur support papier ont tendance à attendre ou à avoir recours à des surlignements peu pertinents.

Ceci nous orienterait vers une nouvelle hypothèse, relative à une remise en cause par les élèves de conceptions peu adaptées de ce qu'il faut faire pour lire. On pourrait aussi faire l'hypothèse d'un effet cumulatif des aides logicielles pendant le déroulement de la séquence : la comparaison des performances des élèves des deux groupes a été faite lors de la troisième séance. Or une analyse du déroulement des séances indique que des difficultés spécifiques ont été rencontrées par les élèves du groupe G1, en particulier lors de la lecture du texte, au cours de la deuxième séance.

7. Les mêmes textes ne conviennent pas à tous les lecteurs, en fonction notamment de leur connaissance du domaine (McNamara *et al.*, 1996; Potelle & Rouet, 2003).

Ces résultats convergents sont en tout cas de nature à encourager les enseignants à utiliser en classe des aides hypertextuelles du type de celles que nous avons mises au point, et contribuent à valider notre logiciel.

6. Conclusions

Cette série de recherches s'inscrit dans le projet scientifique de notre équipe de fonder l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement sur une théorisation crédible et des résultats empiriques qui manquent encore trop souvent aujourd'hui (Legros & Crinon, 2002 ; Rouet, 2005).

Elle montre l'intérêt de recourir à des aides hypertextuelles à la lecture, tant dans des situations d'entraînement systématique que de manière intégrée à une séquence utilisant des textes pour apprendre dans une discipline d'enseignement. Ces aides semblent d'autant plus efficaces que les fonctionnalités hypertextuelles sont cohérentes avec ce qui est le plus nécessaire aux lecteurs novices pour comprendre un texte scientifique : procéder à des inférences, activer des connaissances renvoyant au modèle de situation du texte, connaissances qui permettent de créer les liens de causalité entre les informations présentes dans le texte.

Remerciements

Les auteurs remercient l'IUFM de Créteil pour son soutien à cette recherche.

Ils adressent également leurs remerciements aux enseignants des classes d'Aulnay-sous-Bois, Bobigny, Clichy-sous-Bois, Le Raincy, Livry-Gargan et Saint-Maurice qui ont participé au travail, à leurs élèves et aux équipes de circonscription.

Références bibliographiques

- BACCINO, T. (2004). *La lecture électronique*, Grenoble, PUG.
- BÉTRANCOURT, M. & CARO, S. (1998). « Intégrer des informations en escamots dans les textes techniques : quels effets sur les processus cognitifs ? ».

- In TRICOT, A. & ROUET, J.-F. (dir.). *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*, Paris, Hermès : 157-173.
- CRINON, J., AVEL, P., LEGROS, D. & MARIN, B. (2005). « Vers des aides logicielles à la compréhension de textes documentaires scientifiques pour les élèves de cycle 3 et de collège ». In TCHOUNIKINE, P., JOAB M. & TROUCHE, L. (éds.), *Actes de la conférence EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*. Montpellier, 25-27 mai 2005 : 21-32. Consulté en 2006 : <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2005/>.
- CRINON, J. & LEGROS, D. (2000). « De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil ». *Repères*, n° 22 : 161-175.
- FABRE, M. (1999). *Situations problèmes et savoirs scolaires*, Paris, PUF.
- FOLTZ, P.W. (1996). « Comprehension, coherence and strategies in hypertext and linear text ». In ROUET, J.-F., LEVONEN, J.J., DILLON, A.P. & SPIRO, R.J. (dir.), *Hypertext and Cognition*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates : 109-136.
- GRAESSER, A.C., OLDE, B., POMEROY, V., WHITTEN, S., LU, S. & CRAIG, S. (2002). « Inferences and Questions in Science Text Comprehension ». In OTERO, J., LEON, J.A. & GRAESSER, A.C. (dir.), *The Psychology of Science Text Comprehension*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates : 417-436.
- LEGROS, D. & CRINON, J. (dir.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multi-média*, Paris, Armand Colin.
- MARIN, B., AVEL, P., CRINON, J. & LEGROS, D. (2005). « De meilleures notes qu'en bas de page ». *Médialog*, n° 55 : 40-45.
- MARIN, B., AVEL, P., CRINON, J. & LEGROS, D. (2004). « Aides à la compréhension d'un texte scientifique par des élèves de 11 ans ». Communication au 9^e colloque international de l'Association internationale de recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, 26-28 août 2004. Consulté en septembre 2006 : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Marin-Avel-Crinon-Legros.pdf>.
- MARIN, B., CRINON, J., LEGROS, D. & AVEL, P. (soumis). « Lire les textes documentaires scientifiques. Quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? ». *Revue française de Pédagogie*.
- MARTINAND, J.-L. (dir.) (1994). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*, Paris, INRP.
- McNAMARA, D.S., FLOYD, R.G., BEST, R. & LOUWERSE, M. (2004). « World knowledge driving young readers' comprehension difficulties ». In KAFAI, Y.B., SANDOVAL, W.A., ENYEDY, N., NIXON, A.S. & HERRERA, F. (dir.), *Proceedings of the 6th International Conference of the Learning Sciences: Embracing Diversity in the Learning Sciences*, Mahwah, Laurence

- Erlbaum Associates : 326-333. Consulté en 2006 : <http://csep.psyc.memphis.edu/mcnamara/pdf/world.pdf>.
- McNAMARA, D.S., KINTSCH, E., SONGER, N.B. & KINTSCH, W. (1996). « Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text ». *Cognition and Instruction*, vol. 14, n° 1 : 1-43.
- ORANGE, C. (2002). « Apprentissages scientifiques et problématisation ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 35, n° 1 : 25-42.
- POTELLE, H. & ROUET, J.-F. (2003). « Effects of content representation and readers' prior knowledge on the comprehension of hypertext ». *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 58, n° 3 : 170-180.
- ROUET, J.-F. (2005). « La conception de ressources multimédias pour l'apprentissage : apport des recherches en psychologie du langage ». *Revue française de Pédagogie*, n° 152 : 79-87.
- ROUET, J.-F. & LEVONEN, J.J. (1996). « Studying and learning with hypertexts: empirical studies and their implications ». In ROUET, J.-F., LEVONEN, J.J., DILLON, A.P., SPIRO, R.J. (dir.), *Hypertexts and cognition*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates : 9-23.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1991). « Literate expertise ». In ANDERSON, K.A. & SMITH, J. (dir.), *Towards a general theory of expertise. Prospects and limits*, Cambridge, Cambridge University Press : 172-194.
- VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

Annexes

Annexe 1. Texte utilisé dans les recherches 1 et 2

Le dérèglement du climat entraîne une recrudescence de catastrophes naturelles qui se manifestent sous la forme de coups de vent, tempêtes, cyclones, tornades, pluies diluviennes, inondations, éboulements, coulées de boue et sécheresses qui n'épargnent pas les centres urbains. Elles toucheront en particulier les régions équatoriales très peuplées, pauvres, et donc moins aptes à réagir efficacement. L'Europe et la France ne sont pas à l'abri des effets du dérèglement mondial du climat. Les tempêtes de décembre 1999 et les inondations de l'hiver 2000-2001 sont là pour le rappeler. En France, le risque d'inondations touche aujourd'hui plus d'une commune sur quatre et provoque en moyenne plus d'une quinzaine de morts par an.

L'augmentation des sécheresses, selon la WWF, entraîne la perte chaque année de 10 millions d'hectares, en particulier dans les régions tropicales qui deviennent plus chaudes et plus sèches, notamment la zone aride qui s'étend de l'Afrique de l'Ouest à l'Indonésie. La multiplication des sécheresses gagne aujourd'hui l'Europe. Les zones arides du pourtour méditerranéen devraient s'étendre sous l'effet de la combinaison température et évaporation l'été, précipitations massives et érosion l'hiver. En Grèce, le débit du plus grand fleuve du pays, l'Acheloos, a baissé de 40 % en quatre ans. Mais c'est en Afrique, continent le plus vulnérable, où la désertification ne fait que progresser, que les conséquences pour les populations se feront le plus sentir. Selon l'ONU, 250 millions de personnes ont souffert de famine et de malnutrition en 2000. Et ce chiffre pourrait grimper à 900 millions dans quelques décennies.

Annexe 2. Exemples de notes

Des notes centrées sur la base de texte

Dérèglement du climat : le climat regroupe les caractéristiques d'une région, comme la température, le vent, la pluie. Quand le climat se dérègle, les caractéristiques changent.

Recrudescence : les catastrophes naturelles sont de plus en plus graves et nombreuses. On dit qu'elles sont en recrudescence ou en augmentation.

Des notes centrées sur le modèle de situation

La perte chaque année de 10 millions d'hectares : les sécheresses ont des conséquences sur l'agriculture, car il est impossible de faire pousser quelque chose sur des terres qui ne reçoivent pas de pluie. Précipitations massives : les fortes précipitations ont aussi des conséquences graves sur l'agriculture, car rien ne pousse quand le sol a été emporté par les eaux.

Annexe 3. Un des textes utilisés dans la recherche 3

La répartition des espèces de poissons dans une rivière

Les rivières commencent en général dans des régions montagneuses par une source. Au départ ce n'est qu'un ruisseau ou un torrent quand la pente est forte. Puis, le ruisseau deviendra un peu plus large et se jettera plus loin dans une autre rivière ou continuera son chemin en devenant encore plus large. Le ruisseau deviendra une rivière. Elle se jettera dans un fleuve ou ira jusqu'à la mer. Pendant tout ce parcours, l'eau coule en perdant de l'altitude (1).

Les biologistes (2) spécialistes des poissons ont constaté que ce ne sont pas les mêmes espèces de poissons qui vivent dans les ruisseaux, dans les rivières encore étroites et dans les rivières bien larges. Ils se sont demandé pourquoi les poissons des ruisseaux ou des torrents ne vivent pas dans les rivières bien larges.

Tout de suite ils ont pensé à la température (3). Mais les biologistes avaient du mal à croire qu'une élévation de température (4) de quelques degrés soit si gênante pour les poissons vivant dans les ruisseaux. D'après eux, ces poissons devraient pouvoir supporter la température un peu plus chaude des rivières bien larges : une température à peine tiède.

Pour en savoir plus, les biologistes ont étudié plusieurs espèces de poissons en aquarium. Quand ils ne mettent pas de bulleurs (5), la quantité d'oxygène dissout dans l'eau diminue (6). Les poissons manquent d'oxygène assez rapidement. Si on veut les sauver, il faut changer leur eau ou installer un bulleur. Mais les biologistes ont découvert aussi dans ces expériences que certaines espèces de poissons manquent d'oxygène avant d'autres. En fait, ils ont compris que les espèces de poissons n'ont pas toutes les mêmes besoins en oxygène. Les espèces vivant en eau froide ont besoin de davantage d'oxygène que les espèces vivant en eau un peu plus chaude. Par exemple, les Truites (7) et les Ombres (7) ont plus besoin d'oxygène que les Barbeaux (7).

Les espèces de poissons des eaux froides ne peuvent pas vivre en eau un peu plus chaude parce qu'elles n'auraient pas assez d'oxygène (8). Par exemple, un barbeau, une truite, un ombre peuvent vivre dans une eau fraîche ; mais si l'eau se réchauffe, seul le barbeau aura assez d'oxygène car il en a besoin de moins.

Définitions de mots	Explications
(1) : L'altitude d'un endroit c'est sa hauteur par rapport au niveau de la mer. Le Mont Blanc est à 4 807 mètres d'altitude. Un des points le plus haut de Paris est le sommet de la Butte-Montmartre qui a une altitude de 127 mètres. Les quais de la Seine à Paris sont à 30 mètres d'altitude.	(3) : Quand l'eau coule en altitude, en montagne, l'eau est froide. Plus elle se rapproche de la mer et plus elle se réchauffe.
(2) : Les biologistes étudient les êtres vivants.	(6) : Dans l'aquarium, les poissons prennent de l'oxygène dissout dans l'eau quand ils respirent. En général, on met un bulleur pour recharger cette eau en oxygène.
(4) : Une élévation de température c'est une augmentation de température.	(8) : En effet, l'eau ne peut pas contenir beaucoup d'oxygène dissout. Mais l'eau froide contient un peu plus d'oxygène dissout que l'eau tiède. Une augmentation de température de quelques degrés fait perdre assez d'oxygène à l'eau pour empêcher certains poissons de bien respirer. Quand l'eau se réchauffe, une partie de l'oxygène dissout dans l'eau quitte l'eau et se retrouve dans l'air au-dessus.
(5) : Un bulleur envoie des bulles d'air contenant de l'oxygène au fond de l'aquarium. Une partie de l'air de ces bulles se dissout dans l'eau de l'aquarium.	
(7) : Truite, Ombre, Barbeau sont des noms d'espèces de poissons.	

Enseignement de la lecture – Vers une instrumentation de l'activité de l'enseignant

Catherine CLÉDER, Pascal LEROUX¹
LIUM, Université du Maine, Le Mans, France

Résumé. *Nous présentons dans cet article deux situations particulières où l'ordinateur apporte une certaine richesse à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces deux situations sont traitées dans le cadre du projet Iroplan dont le but est de concevoir un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain (EIAH) partenaire des utilisateurs dans le domaine de la lecture. Nous verrons la plus value possible de l'outil informatique sur l'enseignement papier dans le cas d'une activité de présentation de texte et la mise en place d'un partenariat apprenant / machine / enseignant dans le cadre d'une re-planification dynamique d'activités.*

1. Introduction

Bien que née de problématiques de terrain, l'instrumentation des activités des enseignants est actuellement essentiellement traitée en formation à distance et plus précisément dans le cadre de l'instrumentation des activités des tuteurs à distance pour le suivi de l'activité des apprenants (Després & Leroux, 2003 ; Laperrousaz & Bangou, ce volume),...

Les rôles de l'enseignant en tant que tuteur, si l'on reprend la proposition de Bruner (1976), concernent l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de frustration et la démonstration. Ces fonctions doivent permettre au tuteur, partenaire des apprenants, de

1. Catherine.Cleder@lium.univ-lemans.fr ; Pascal.Leroux@lium.univ-lemans.fr.

les aider à résoudre leur problème en situation d'apprentissage. Mais l'enseignant n'est pas que tuteur. Il est aussi planificateur de séances d'apprentissage, éventuellement concepteur d'activités et en fin de séance de travail, il est analyste pour tirer le bilan du travail effectué. De ce fait, nous pensons qu'il est intéressant d'aller au-delà de l'instrumentation des activités de l'enseignant dans ces trois phases (préparation de la séance, accompagnement de l'apprenant, analyse du travail effectué) pour entrer dans une problématique du partenariat enseignant/machine et machine/apprenant (Leroux, 2002). L'outil informatique ne serait alors plus vu comme une ressource mais davantage comme un partenaire de travail tantôt pour l'apprenant, tantôt pour l'enseignant, avec pour but d'aider l'un ou l'autre des partenaires dans sa résolution de tâche.

La lecture est un domaine complexe dont l'apprentissage se fait de manière non linéaire et non-prédictible. C'est pourquoi, il nous semble que c'est un domaine d'enseignement où l'intérêt de machines partenaires se fait sentir tant pour faciliter l'apprentissage par les apprenants que pour aider les enseignants à mieux comprendre et connaître du plus près possible leur état d'avancement.

Le projet Iroplan se situe dans ce paradigme ; nous souhaitons proposer des outils informatiques, partenaires de l'enseignant en classe pour l'enseignement de la lecture et partenaires de l'apprenant dans la construction de son savoir. Iroplan est un projet de recherche action participative (intégrant quatre praticiens), mis en place depuis septembre 2005.

Nos propositions se traduisent dans le projet Iroplan par des outils greffés autour d'un EIAH (Environnement Informatique d'Apprentissage Humain) composé de librairies d'activités et de séquences d'activités décrites, entre autres, par les objectifs pédagogiques qu'elles permettent de travailler. Comme outils partenaires de l'enseignant, nous proposons, par exemple, un éditeur de séquences et d'activités qui permet de modifier la valeur de chacun des paramètres des séquences et activités que nous avons identifiés. Bien évidemment, un changement de valeur peut induire une modification de l'objectif pédagogique visé. La description que nous avons des activités devra permettre de déterminer l'objectif pédagogique d'une activité et de la séquence dans laquelle elle s'insère au fur et à mesure de la modification des valeurs des paramètres. Nous voyons donc l'éditeur comme un partenaire de l'enseignant lors de la planification didactique.

Dans le cadre du partenariat système/apprenant, nous élaborons, dans la suite des travaux de Cléder (2002) un système de re-planification dynamique d'activités au fur et à mesure de son déroulement par l'apprenant en prenant en compte les critères de Bruner. Dans ce contexte, nous souhaitons présenter ici la plus-value d'une transposition au multi-média d'activités d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Dans un premier temps, nous verrons que l'outil informatique peut apporter des nouveautés à des activités traditionnelles en proposant par exemple différentes modalités d'accès à un texte ; dans un second temps, nous présenterons les possibilités d'adaptation des activités aux apprenants dans le cadre d'une activité de questions de compréhension.

2. D'autres possibilités d'interaction offertes par l'informatique : le cas de la présentation de texte

La présentation d'un texte est souvent le point de départ de séquences d'enseignement de la lecture. L'enseignant se sert de ce texte comme support à des questions de compréhension, de décodage, de syntaxe, etc. La découverte d'un texte est donc un moment important pour les enseignants et les apprenants, et c'est naturellement par la conception informatique de cette activité que nous avons commencé à travailler dans le projet Iroplan.

En situation classe, les enseignants pratiquent différentes formes de présentation de texte. Nous avons identifié quatre éléments concrets :

1. le texte ;
2. le titre – certains diront, que du point de vue de la linguistique, un texte est nécessairement lié à son titre ; mais en classe, d'un point de vue pédagogique, il peut être intéressant de les dissocier ;
3. l'illustration ;
4. la consigne.

Sur ces quatre éléments viennent se greffer des paramètres :

1. la présence physique des items ci-dessus ;
2. le mode de lecture des composants textuels.

Enfin, sur chaque activité que nous développons, nous prenons en compte des types d'aides suivants qui constituent aussi des paramètres sur lesquels on peut jouer :

1. l'illustration de mots par des images ;
2. la relecture de mots ;
3. la relecture de phrases ;
4. la relecture du texte.

La valeur donnée à chacun de ces paramètres change bien évidemment l'objectif pédagogique de la présentation du texte. Selon les connaissances que l'enseignant souhaite travailler, il instancie différemment chacun des paramètres et les instances des quatre éléments concrets.

Lors de la modélisation de cette activité nous avons repris les éléments et paramètres listés ci-dessus. Si les valeurs à donner à la présence du titre ou du texte sont évidentes (oui ou non), cela l'est moins pour les modes de lecture du texte et du titre.

En effet, en situation classe, nous avons retenu essentiellement trois modes de lecture d'un texte par des apprenants :

- les enfants disposent du texte écrit, avec charge à eux de le lire ;
- l'enseignant lit un texte écrit au tableau ou sur une feuille ;
- l'enseignant lit un texte écrit au tableau ou sur une feuille, en déplaçant son doigt ou une baguette sous les mots qu'il lit.

Lors d'une étude de faisabilité de ces différents modes de lecture, nous avons réalisé que nous pouvions aller au-delà d'une simple transposition de ces quelques modes de présentation. En effet, par l'outil informatique nous pouvons proposer davantage de choix de présentation. En nous appuyant sur les travaux de psychologie cognitive et plus particulièrement sur ceux de B. De Cara (De Cara & Plaza, 2005), nous proposons ainsi les modalités suivantes :

1. absence de lecture : seule la forme écrite du texte est proposée à l'élève ;
2. lecture du texte écrit : la forme écrite et la forme orale sont proposées à l'élève, éventuellement, mis en relation par différents moyens – ici c'est l'ordinateur qui impose la vitesse de lecture :
 - 2.1. lecture du texte écrit (simple) ;
 - 2.2. lecture du texte écrit avec vidéo inverse ;
 - 2.3. lecture du texte écrit avec fenêtre de balayage ;
 - 2.4. lecture du texte écrit avec mise en évidence ;

3. balayage du texte écrit : la forme écrite est présente et l'ordinateur impose une vitesse de lecture :
 - 3.1. balayage du texte écrit ;
 - 3.2. vidéo inverse sur le texte écrit ;
 - 3.3. fenêtre de balayage sur le texte écrit ;
 - 3.4. mise en évidence sur le texte écrit ;
4. lecture du texte écrit : mêmes modalités que les modalités 2.1 à 2.4 mais l'utilisateur est maître de la vitesse de lecture en appuyant sur une touche pour passer à la lecture du mot suivant ;
5. balayage du texte écrit : mêmes modalités que les modalités 3.1 à 3.4 mais l'utilisateur est maître de la vitesse de balayage en appuyant sur une touche pour passer à la lecture du mot suivant ;
6. lecture du texte : seule la forme orale est présente.

Une expérimentation récente (travaux en cours) au LPEQ menée par Bruno De Cara semble déjà montrer que les modalités 2.2, 2.3 et 2.4 n'apportent rien à l'apprenti lecteur et viendraient au contraire parasiter la lecture jouant le rôle de perturbateur.

Il est évident que l'enseignant pratique la multi-modalité au quotidien. L'ordinateur, s'il ne peut effectuer de gestes, a d'autres capacités qui semblent tout aussi pertinentes dans une telle activité. Il apporte ici une autre richesse qui se traduit par de nouveaux objectifs pédagogiques non réalisables dans une forme classique d'enseignement. Nous attendons les retours d'expériences en psychologie cognitive et sur le terrain dans trois classes de CP pour nous prononcer quant à leur pertinence pour un apprenti lecteur. Néanmoins, nous avons intégré ces différentes modalités de présentation de texte dans l'EIAH de manière à donner les moyens aux enseignants et chercheurs de psychologie cognitive de les expérimenter. L'intégration de ces modalités dans un EIAH pour l'apprentissage de la lecture constitue un premier résultat de nos travaux. L'impact des modalités 3.3 et 3.4 de présentation d'un texte sur l'accès au sens fait actuellement l'objet d'une étude du point de vue de la psychologie cognitive. Par ailleurs dès septembre 2006, nous allons proposer ces différentes possibilités aux enseignants lors d'expérimentations dans des classes de CP/CE1.

Voyons maintenant les travaux que nous avons initiés dans le cadre d'un partenariat machine/apprenant.

3. Partenariat machine/apprenant : la re-planification dynamique d'une activité de questionnement

En nous appuyant sur les travaux de chercheurs en linguistique et didactique de la lecture tels que ceux d'Annie Chambreuil et de Véronique Quanquin dans le cadre du projet AMICAL (Quanquin & Chambreuil, 2005) et sur l'expertise de praticiens, nous pouvons disposer d'une analyse fine des connaissances mises en jeu dans les activités d'apprentissage de la lecture. L'intérêt d'une telle maîtrise est de pouvoir déterminer l'objectif pédagogique visé par l'activité.

En collaboration avec des praticiens, nous avons étudié plus particulièrement le cas de l'activité de questionnement sur le texte (de type questions à choix multiples) dans la perspective de trouver ce qu'il convient de faire lorsqu'un apprenant n'a pas le comportement attendu (*i.e.* réponses valides plus rapides que prévues, récurrence de types d'erreur,...).

Après avoir étudié quelques instances de questions sur le texte, nous avons commencé à modéliser les types de questions auxquelles un enfant pouvait être confrontés. Nous avons ainsi isolé deux grandes catégories : les questions de compréhension et les questions sur le fonctionnement de la langue. Parallèlement au travail sur la modélisation des questions, nous avons mené un travail avec les praticiens sur les causes d'un échec d'un apprenant et sur ce que l'enseignant ferait en situation classe pour amener l'apprenant à corriger son erreur ou acquérir la connaissance manquante.

La facilité à recueillir l'expertise sur cette activité vient de la particularité de la tâche de l'enseignant lorsqu'il conçoit son questionnaire. En effet, l'enseignant pose une question à laquelle seule une réponse convient mais propose au moins deux réponses erronées (les directives ministérielles actuelles déconseillent aux enseignants les questionnaires de type vrai/faux qui ne permettent pas une réelle évaluation du savoir d'un apprenant). Les questions à se poser sont : pourquoi avoir choisi cet énoncé de question ? pourquoi avoir choisi ces réponses erronées ? Il y a normalement un objectif pédagogique derrière l'erreur que l'on cherche à faire commettre à l'apprenant.

Ainsi, si l'on prend l'exemple d'une question de compréhension de type : « compréhension du lien entre deux éléments du texte », nous avons retenu, entre autres, comme paramètres :

- la nature du lien (chronologique, logique,...) ;
- le degré d'explicitation du lien (connecteur) ;
- la distance entre les deux éléments dans le texte ;
- ...

Et pour chacune des propositions :

- proximité/réponse (sémantique, phonologique, syntaxique) ;
- présence dans le texte (oui, non) ;
- fonctionnement de la langue ;
- ...

Sur un exemple concret, cela donne :

- Énoncé : « Pourquoi est-ce que les haricots poussent en une nuit ? »
- Réponse : « parce qu'ils sont magiques. »
- Nature du lien (chronologique, logique,...) : logique, causalité
- Degré d'explicitation du lien (connecteur) : pas de connecteur explicite dans le texte
- Distance entre les deux éléments : 3 phrases
- Propositions
 - ° « Parce qu'ils sont vieux. »
Présence : non
Proximité : syntaxique
 - ° « Parce que la terre est magique. »
Présence : non
Proximité : sémantique

Ici nous avons le cas d'une question, où les deux propositions erronées sont absentes du texte. L'une d'elles est proche de la bonne réponse du point de vue syntaxique tandis que l'autre est proche de la bonne réponse du point de vue sémantique (le caractère magique). L'enseignant en déduit qu'un enfant qui commet une erreur 1) n'a pas compris le sens du texte ou 2) n'a pas mémorisé le texte.

Pour aider l'apprenant à trouver lui-même la bonne réponse, l'enseignant en classe aurait tendance (tous les enseignants ne le font pas, et ceux qui le font ne le font pas à chaque fois) à proposer une ré-audition du texte à l'enfant. Dans le cas d'une erreur syntaxique, l'enseignant

relira tout le texte. Dans le cas d'une erreur sémantique, l'enseignant attirera l'attention de l'élève sur les segments du texte qui contiennent la bonne réponse.

Une fois cette aide proposée, si l'apprenant se trouve toujours en situation d'échec, ou si un échec de même nature se reproduit plusieurs fois, il ne suffit plus d'aider l'apprenant à trouver la bonne réponse. Il est temps de lui proposer autre chose pour remédier à la situation. Notons que remédier n'est pas forcément lié à l'erreur ; il arrive que l'enseignant ait sous-estimé les capacités de l'apprenant, auquel cas on proposera aussi autre chose à un apprenant en situation de réussite.

Ainsi nous avons pu établir pour chaque type de question (nous en avons identifié pour le moment dix tels que repérage des énonciateurs du récit, interprétation des substituts d'un mot, compréhension de la nominalisation,...), un modèle pédagogique correspondant aux items de connaissances mis en œuvre et un modèle de re-planification dynamique qui aboutit à quatre types d'actions pédagogiques :

- faciliter la tâche cognitive de l'apprenant ;
- complexifier la tâche cognitive de l'apprenant ;
- modifier la nature de la tâche de l'apprenant notamment lorsque l'on se rend compte que l'enfant ne réussit pas par manque de compétence ;
- abandonner la tâche courante et envoyer une alerte à l'enseignant en cas d'incompréhension de la situation de la part du système informatique.

4. Conclusion

Au stade actuel de nos travaux, nous nous sommes surtout intéressés à l'activité dite de « questions de compréhension ». Nous avons élaboré un premier modèle pédagogique de l'activité dans lequel nous avons notamment identifié différents types de questions, leurs paramètres et leurs objectifs pédagogiques de la même façon qu'illustré dans l'exemple de la question de compréhension du lien entre deux éléments du texte. Pour ces paramètres, pris isolément ou combinés, nous avons pu identifier différentes valeurs qui complexifient ou simplifient la tâche de l'élève. Nous travaillons également sur la transposition du modèle de

l'activité « questions de compréhension » à d'autres activités en espérant pouvoir proposer un modèle plus générique.

Le travail engagé avec les enseignants sur la construction d'activités nous amène nécessairement à l'évaluation qualitative du travail de l'élève. Nous menons avec eux un travail d'explicitation et de recueil de connaissances nous permettant de formaliser des mécanismes et des critères d'évaluation. Leur opérationnalisation est proposée dans deux contextes : la re-planification dynamique d'activités, c'est-à-dire doter les activités de la capacité à s'adapter au comportement de l'élève en temps réel, et la synthétisation qualitative des interactions entre l'apprenant et le système que l'on a mémorisées.

Nos premiers travaux de recherche ont donné lieu au développement d'outils permettant d'éditer des activités, de les proposer à des apprenants et de mémoriser leurs interactions avec le système. Ce sont des travaux préliminaires qui demandent à être poursuivis notamment en ce qui concerne l'exploitation des traces.

Références bibliographiques

- BRUNER, J.S. (1976). « The role of tutoring in problem solving ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17 : 89-100.
- CLÉDER, C. (2002). *Planification didactique et construction de l'objectif d'une session de travail individualisé : modélisation des connaissances et du raisonnement mis en jeu*, thèse de Doctorat, Université de Clermont-Ferrand 2 : 236 p.
- DE CARA, B. & PLAZA, M. (2005). « Remédiation des difficultés de la lecture au moyen d'exercices informatisés ». In EUSTACHE, F. & FAURE, S. (dir.), *Manuel de Neuropsychologie*, Paris, Dunod, 3^e éd.
- DESPRÉS, C., LEROUX, P. (2003). « Tutorat synchrone en formation à distance ». In DESMOULINS, C., MARQUET, P., BOUHINEAU, D. (dir.), *EIAH 2003, 15-17 avril 2003*, Strasbourg, INRP :139-150
- LAPERROUSAZ, C., BANGOU, F. (ce volume). « Première étape dans l'étude de l'appropriation d'un environnement de tutorat pour le suivi d'activités de groupes d'apprenants en FLE à distance », p. 275-289.
- LEROUX, P. (2002). *Machines partenaires des apprenants et des enseignants – Étude dans le cadre d'environnements supports de projets pédagogiques*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches : 219 p.

QUANQUIN, V., CHAMBREUIL, A. (2005). « Modélisation pour un environnement multimédia de l'apprentissage individualisé de la lecture ». *Psychologie française*, vol. 51, Elsevier : 41-54.

Les aides et leur intégration dans un environnement multimédia : l'aide à la compréhension des textes au cours de l'apprentissage de la lecture

Véronique QUANQUIN, Annie CHAMBREUIL¹
LRL, Université Clermont 2, France

Résumé. *Nous proposons dans cet article une étude de la notion d'aide à partir de certaines activités destinées à l'apprentissage de la lecture. Le contexte de cette étude est un projet universitaire de logiciel d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire.*

Nous montrons que l'aide doit être construite puis choisie à partir d'une analyse fine et détaillée de chaque activité, d'une représentation précise de l'apprenant et d'une intention d'enseignement définie en fonction d'un moment dans l'apprentissage et dans l'activité. Nous proposons enfin de distinguer deux types d'aide : l'aide opportuniste et l'aide accompagnement, qui correspondent à la remédiation ou à l'aide à l'acquisition de connaissances.

1. Introduction

L'étude présentée dans cet article a été réalisée dans le cadre du projet AMICAL (Architecture Multi agent Interactive Compagnon pour l'Apprentissage de la Lecture). Ce projet de recherche universitaire du Laboratoire de Recherche sur le Langage se centre sur l'apprentissage de la lecture en début de cours préparatoire. Il s'agit de construire un outil multimédia d'aide à cet apprentissage ; une des spécificités de cet outil, et qui oriente fortement l'étude qui suit, est l'individualisation. En effet, le module tuteur du système AMICAL construit un objectif d'enseigne-

1. quanquin@lrl.univ-bpclermont.fr ; achambreuil@lrl.univ-bpclermont.fr .

ment et apprentissage pour un enfant particulier, puis il choisit les activités qui vont permettre d'atteindre cet objectif ; enfin, il instancie ces activités. À la fin du cycle, les réponses de l'apprenant sont recueillies dans un compte-rendu puis analysées ; les données issues de ce compte rendu permettent ensuite de mettre à jour la représentation de l'élève. L'objectif suivant étant défini à partir de cette représentation de l'élève mise à jour, il sera individualisé pour cet apprenant. Ce cycle, qui modélise l'acte d'enseignement, est appelé cycle fonctionnel (Quanquin & Chambreuil, 2006).

Dans ce choix de modélisation, l'activité est un outil central de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est à la fois le lieu de la transmission du savoir et/ou de la mise en œuvre du savoir-faire ; c'est, pour l'apprenant, le lieu de l'acquisition ; enfin, pour le système, c'est le lieu d'observation de l'apprenant dans ses actions, observation qui permet le recueil d'informations et la mise à jour de la représentation de l'élève. C'est pourquoi les activités d'apprentissage de la lecture doivent être analysées dans toute leur complexité : connaissances en jeu, modalités de présentation, scénarii, composantes de l'interaction.

L'une des composantes étant l'aide, l'objectif de cet article est de présenter notre analyse de la notion d'aide dans ce cadre de recherche. Pour plus de clarté, nous appuierons notre exposé sur l'analyse de l'activité « Questions de compréhension », activité qui suit la présentation du texte à l'apprenant. Nous montrerons d'une part comment l'aide doit être caractérisée en tenant compte des différents aspects de la complexité de l'activité, d'autre part comment cette aide, une fois spécifiée, peut être intégrée dans le processus d'enseignement.

Dans la première partie, nous évoquons la situation de compréhension en tant qu'ensemble d'activités utilisées autant en contexte classe que dans les didacticiels traditionnels. Puis nous proposons une analyse de l'aide dans cette situation telle que nous la mettons en œuvre dans le projet AMICAL, analyse effectuée dans la perspective d'une théorisation générale de l'aide.

2. La « situation de compréhension »

L'apprentissage de la lecture comprend deux composantes essentielles : « identification de mots » et « compréhension de l'écrit » (Observatoire National de la Lecture, 1998 ; Écalte & Magnan, 2002). L'activité « questions de compréhension » s'inscrit dans cette deuxième composante. Cependant, au tout début de l'apprentissage de la lecture, cette compréhension de l'écrit s'appuie d'abord sur la compréhension orale, l'apprenant ne sachant pas lire, mais ayant des compétences en compréhension et production orales. Dans le cadre du projet AMICAL, nous avons fait le choix didactique de placer l'apprenant, dès le tout début de son apprentissage de la lecture, dans un contexte réel de lecture, c'est-à-dire face à un texte à comprendre, texte qui constitue le support de l'essentiel des apprentissages qui suivent (reconnaissance de mots, acquisition des correspondances phonèmes-graphèmes, etc.). Par conséquent, la « situation de compréhension », évoquée dans le titre de cette partie, présente deux activités conjointes : une présentation du texte support des activités de lecture qui suivent, et des questions de compréhension sur le texte. L'activité de « Questions de compréhension » est obligatoire et non facultative, il faut en effet s'assurer, avant de poursuivre la séquence d'activités prévues, que le texte a été compris ou du moins que l'élève se l'est en partie approprié. Les informations mémorisées donnent à l'élève des repères qui lui permettent d'utiliser le texte comme support d'apprentissage (Fayol dans Lecoq, 1992).

Lorsqu'elle est réalisée en classe, la « situation de compréhension » est construite pour tous les enfants de la classe, alors que dans un didacticiel, elle sera prévue pour un public potentiel mais virtuel. Les moyens d'aide utilisés dans les deux cas peuvent être la lecture oralisée puis la relecture du texte, des phrases, des mots. D'autres moyens comme la définition ou l'explication de mots inconnus ou difficiles se réalisent différemment : dans un didacticiel, ce sont les définitions de ces mots qui seront données comme aide, alors qu'en contexte classe, l'enseignant(e) peut faire référence à des textes déjà lus, des affiches réalisées pour la classe, ou même demander à d'autres enfants leur propre explication.

Dans ces deux situations, on peut caractériser l'aide comme **opportuniste**, et intervenant **pendant le déroulement de l'activité**. Dans le contexte classe, c'est la connaissance globale du groupe qui permet de la prévoir, dans un didacticiel, l'analyse des types d'erreur aura permis de

prévoir des aides types, standardisées, souvent de type ressource. Dans le contexte classe, les aides ont des limites en raison du temps disponible (beaucoup d'apprenants, un seul enseignant), par rapport à l'adaptation à l'apprenant mais aussi à la réactivité de l'enseignant qui, pour être opérationnelle, demande d'avoir fait une analyse précise des difficultés présentes dans l'activité, d'avoir prévu des moyens d'aides appropriés et d'évaluer en temps réel l'aide qui sera pertinente. Les limites de l'aide dans un didacticiel sont liées en particulier au comportement métacognitif nécessaire à mettre en œuvre par l'apprenant.

Cette première analyse permet déjà de définir ce que nous entendons par **enseignement** et **aide**. La leçon préparée pour un type de public, qu'il soit connu ou potentiel mais défini, constitue l'enseignement. L'aide, ce sont tous les outils supplémentaires proposés ou donnés à l'apprenant pour qu'il puisse résoudre le problème posé ; elle intervient donc pendant l'interaction enseignement/apprenant.

L'aide, dans le projet AMICAL, présente des similitudes mais aussi des différences par rapport aux deux précédents contextes. En effet, elle est, elle aussi, prévue dans l'analyse de l'activité et dans la construction de la séquence, sa présence peut être effective ou laissée à l'initiative de l'apprenant, enfin elle arrive en réaction à une action ou non-action de l'apprenant, à une erreur ou à une difficulté. La différence essentielle est qu'elle n'est pas prévue pour un groupe classe ou un public potentiel, mais construite, au cours de la démarche d'enseignement, pour un apprenant spécifique à partir de la représentation de l'élève correspondant à cet apprenant, elle est donc **individualisée**. Elle est en effet basée sur l'état de savoir de l'élève par rapport au domaine et non pas par rapport à l'organisation elle-même du domaine. Enfin, son choix dépend du rôle de l'activité (simple présentation de la connaissance, acquisition, ou encore contrôle) dans le processus d'enseignement. L'analyse précise de l'aide dans l'activité « Questions de compréhension » va permettre de pousser plus avant l'analyse de l'aide dans AMICAL et de proposer un classement des aides en deux catégories : les aides accompagnement et les aides opportunistes.

3. L'aide dans l'activité **« Questions de compréhension »**

3.1. Les types d'aide

Après que le texte ait été présenté à l'apprenant, l'outil informatique pose des questions, pour chacune de ces questions, plusieurs items de réponses sont proposés, l'apprenant doit cliquer sur la bonne réponse. La question posée et les réponses proposées sont présentes à l'écran. L'objectif de cette activité est tout d'abord de vérifier et s'assurer que le texte lu a été compris pour l'essentiel et que des informations ont été retenues ; l'analyse de cette activité et des aides possibles nous a conduit à introduire un deuxième objectif : apprendre des stratégies de compréhension de texte.

Dans l'état actuel de l'analyse que nous faisons de l'activité, deux types de questions sont posées. Parce que construire le sens global du texte demande de mémoriser des informations, les premières questions concernent la restitution d'informations explicites dans le texte. Les questions sont du type : « comment s'appelle la petite fille ? » ou « quel jour rencontre-t-elle l'ours ? » ou encore « mange-t-elle une banane, une pomme ou une poire ? ». Le ou les mot(s) qui permettent la réponse sont présents dans le texte. Comprendre un texte, c'est aussi construire une représentation globale de la situation évoquée par le texte, par conséquent des questions par exemple « résumantes » seront posées. Dans un texte racontant l'histoire d'une petite fille qui met beaucoup de choses dans son cartable pour aller à l'école, une question comme « que fait la petite fille ? » sera posée, les réponses possibles seront « elle joue, elle prépare son cartable, elle mange ». L'expression « préparer son cartable » n'est pas dans le texte, mais des éléments comme « c'est la rentrée » ou « met dans son cartable » sont présents et permettent d'induire l'expression résumante « préparer son cartable »

Dans l'activité telle qu'elle est conçue, les aides peuvent intervenir à trois moments particuliers du déroulement. Nous présentons, pour chacun de ces moments, l'inventaire des aides possibles. Puisque c'est un inventaire, il est bien évident que tous ces moyens ne seront pas tous présents en même temps dans la présentation de l'activité pour un enfant particulier.

Lorsque la question et les réponses sont présentes à l'écran, les moyens suivants constituent des aides possibles :

- lecture oralisée de la question et des réponses ;
- présence du texte au-dessus du bloc question-réponses ;
- icône pour la relecture de la question et des réponses ;
- icône pour le retour au texte ;
- icône pour la relecture du texte ;
- message oral avant le choix de la réponse « veux-tu faire relire le texte ? » ;
- en l'absence d'action de l'apprenant, message oral rappelant la tâche.

Lorsque l'apprenant a choisi sa réponse et qu'il l'a validée, le système peut ne pas évaluer cette réponse (vrai ou faux) immédiatement et envoyer un message à l'apprenant disant « Vérifions ensemble ». Dans ce cas :

- le texte s'il n'est pas à l'écran, reviendra ;
- la phrase dans laquelle se situe la réponse peut se mettre en vidéo inverse ;
- le mot recherché peut se mettre en vidéo inverse ;
- le texte et/ou la phrase et/ou le mot recherché peuvent être oralisés.

Dernier moment où apparaît l'aide, c'est après une réponse fautive de l'apprenant. Dans ce cas, trois types de messages peuvent être transmis à l'apprenant, en complément de l'évaluation « ce n'est pas la bonne réponse ». Le système peut dire « essaye à nouveau », ce n'est pas une aide mais une consigne ; en revanche s'il dit « fais relire le texte » ou « veux-tu faire relire le texte ? », ces deux messages constituent des aides. Ils seront accompagnés soit d'une relecture systématique du texte, ou de la présence de l'icône relecture de texte en bas de l'écran.

La première remarque qui peut être faite concernant ces aides, c'est le peu de moyens nécessaires : en effet les seuls moyens utilisés sont l'accès au texte, la mise en évidence (vidéo inverse ou soulignement), la lecture oralisée, la relecture, les messages. Il faut donc analyser chacun d'eux par rapport au moment où il apparaît dans l'activité, par rapport à son rôle dans la résolution du problème et enfin par rapport aux connaissances et capacités de l'apprenant à qui il est dédié. L'analyse que nous proposons du moyen le plus « simple », l'accès au texte, permettra de montrer qu'une analyse fine et pointue par rapport à ces trois

éléments, moment, intention d'enseignement et apprenant, est indispensable pour choisir un moyen d'aide qui sera pertinent étant donné l'apprenant à qui il est destiné.

3.2. *L'analyse de l'aide par rapport au moment de l'activité*

Si le texte est présent au-dessus de la question et des réponses potentielles (sur un même écran), c'est un accompagnement fort qui permet de montrer à l'apprenant la démarche à suivre pour répondre à la question : l'information demandée est dans le texte, dans le cas d'une restitution d'une information explicite ; elle peut être issue des mots du texte dans le cas d'une représentation du sens global du texte. De plus, la présence du texte permet de mettre en œuvre la **stratégie de comparaison visuelle** et la **prise de repères dans le texte**. Par exemple, à la question « Comment s'appelle la petite fille ? », trois réponses sont proposées : « Jeanne, Marie, Charlotte ». L'apprenant peut comparer le prénom écrit dans le texte (repéré par la majuscule initiale ou sa place dans le texte) aux prénoms proposés. Dans le cas où on propose à l'apprenant de faire relire le texte avant de répondre (« veux-tu faire relire le texte ? »), c'est une autre stratégie qui est favorisée, celle de **recherche ciblée** ; en effet pendant l'écoute du texte, l'attention de l'auditeur sera centrée sur le nom du personnage aux dépens des autres informations du texte (Perrusi Brandão & Oakhill, 2005).

Dans le cas où cet accès au texte est donné à l'apprenant après la validation de sa réponse mais avant l'évaluation par le système (en relation avec le message « vérifions ensemble »), deux effets de cette aide sont à considérer. Tout d'abord, le retour au texte rend explicite pour l'apprenant la démarche qu'il a ou aurait dû utiliser pour résoudre ce problème ; ainsi cette aide permet-elle la **prise de conscience de la démarche** de recherche d'informations explicites dans le texte. Elle montre aussi à l'apprenant la nécessité de vérifier une réponse donnée, d'assurer sa réponse ; elle va donc établir puis fortifier chez l'apprenant sa **capacité d'auto-conduite de l'apprentissage**.

Enfin, dernier moment de cette activité où l'accès au texte peut intervenir en tant qu'aide, c'est après une réponse fautive. Dans ce cas, l'aide prend un sens différent, elle devient **opportuniste**, car elle apparaît dans le déroulement de l'activité, et elle rend possible l'**auto-correc-**

tion, c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à comprendre et à corriger son erreur. C'est donc un moyen qui favorise le comportement métacognitif de l'apprenant (Hogan & Pressley, 1997).

3.3. *L'analyse de l'aide par rapport à l'intention d'enseignement*

Dans la section précédente, nous avons montré que le sens du moyen d'aide choisi diffère selon le moment dans l'activité et peut donc avoir un rôle différent par rapport à l'apprentissage.

Si l'on considère que chaque activité correspond à une intention d'enseignement, l'aide a aussi un rôle à jouer par rapport à cet aspect. L'activité « Questions de compréhension » a un objectif, nous l'avons indiqué ci-dessus, qui est de « vérifier et s'assurer que le texte a été compris et que des informations ont été mémorisées ». L'analyse de cette activité, puis l'expérimentation qui a été faite et l'analyse des résultats de cette expérimentation montrent que cette activité peut avoir un autre objectif. Elle peut en effet devenir un moyen pour apprendre, acquérir des stratégies de compréhension de texte. Lorsque le système montre que l'information est explicite dans le texte, et qu'il met en surbrillance le mot recherché ou la phrase dans laquelle se situe ce mot, c'est bien ce deuxième objectif qui est visé. Ou encore, lors de la relecture du texte après que l'apprenant ait pris connaissance de la question et des items de réponses, l'objectif est de cibler l'information pertinente à retenir en écoutant le texte.

Ainsi cette activité peut correspondre à deux intentions d'enseignement : contrôle ou apprentissage des stratégies de compréhension. Dans le premier cas, il ne semble pas pertinent de donner à l'apprenant des moyens pour résoudre le problème posé puisque le système veut savoir si l'apprenant « sait faire ». L'aide n'apparaîtra donc qu'après une réponse fautive. La représentation de l'élève qui est construite à partir de l'analyse des réponses devra tenir compte de l'utilisation de l'aide après une réponse fautive, car les compétences de l'élève ne sont pas identiques selon qu'il répond à la question posée avec ou sans aide.

Si l'intention d'enseignement est plutôt de faire acquérir des stratégies de compréhension que de contrôler si les stratégies sont acquises, l'aide sera présente dans la réalisation de l'activité pour rendre expli-

cite une démarche habituellement implicite ou mettre en évidence des stratégies à utiliser.

3.4. *L'analyse de l'aide par rapport à l'apprenant*

Le choix du moyen d'aide et du moment de son apparition se fera enfin selon l'état de savoir de l'apprenant et son comportement. Dans le cas d'un élève débutant, qui comme nous l'avons souligné, ne sait pas encore lire en début de cours préparatoire, la question et les réponses potentielles sont oralisées, le texte sera aussi présent au-dessus de l'ensemble question-réponses. Pour un apprenant plus avancé à la fois en lecture et dans l'auto-conduite de son apprentissage, seules les icônes de relecture de l'ensemble question-réponses et de retour au texte avec relecture ou non seront présentes à l'écran, l'élève décidera lui-même s'il a besoin d'avoir une lecture de la question ou encore un retour au texte. L'aide sous forme de message comme « Veux-tu faire relire le texte ? » avant réponse ou « Vérifions ensemble » avant évaluation du système aura un intérêt tout particulier pour un élève impulsif, en ralentissant ses actions et en l'incitant à une attitude plus réflexive.

Caractériser une aide, c'est donc analyser les moyens technologiques disponibles selon leurs rôles étant donné leur moment d'apparition dans l'activité, l'intention d'enseignement de cette activité, et la représentation de l'élève à qui cette activité est destinée. Cette analyse demande donc des objectifs d'activité clairement définis, des connaissances sur le domaine d'apprentissage, sur son enseignement et son apprentissage, identifiées et structurées. Elle implique aussi d'avoir défini et structuré les connaissances qui permettent de construire la représentation de l'élève. Plus toutes ces analyses et tous ces ensembles de connaissances seront précis, plus l'aide choisie sera pertinente pour un apprenant particulier à un moment spécifique de son apprentissage.

4. Propositions de théorisation de l'aide

L'aide, dans le projet AMICAL est donc prévue dans l'analyse de l'activité et dans la construction de la séquence, comme dans une situation classe ou dans un didacticiel. Cependant, elle n'est pas standard car, d'une part, elle est individualisée, c'est-à-dire construite en fonction de l'apprenant à qui elle est destinée, d'autre part elle est analysée et donc

choisie en fonction du moment de l'activité et de l'intention d'enseignement. Choisir une aide pertinente demande donc de l'analyser par rapport à toutes ses implications dans l'apprentissage. L'autre particularité de l'aide dans AMICAL c'est son intégration à l'activité. En effet, elle est choisie au moment de la planification, c'est-à-dire du choix des activités et de leur instanciation en relation avec l'objectif d'apprentissage défini.

En plus de ces aspects de caractérisation et d'intégration, l'analyse précise de l'aide dans l'activité nous conduit à distinguer deux types d'aide : l'**aide opportuniste** qui, comme dans un didacticiel ou en situation classe, apparaît en réaction à une action ou non-action de l'apprenant, et l'**aide accompagnement** qui est présente pendant le déroulement de l'activité quelle que soit l'action de l'élève. Le propos de cette dernière partie est de proposer un élément de théorisation supplémentaire par cette distinction.

4.1. L'aide opportuniste

Ce type d'aide concerne tous les moyens quels qu'ils soient, qui sont intégrés dans l'activité et qui apparaissent pendant et selon l'interaction système/apprenant. Ce sont par exemple les messages qui proposent ou imposent le retour au texte en cas de mauvaise réponse ; le retour au texte qui peut s'accompagner d'une mise en surbrillance de la phrase dans laquelle se trouve la réponse ou même de la mise en évidence du mot recherché. Ces moyens sont choisis selon les analyses des types d'erreurs et des difficultés potentielles étant donné l'apprenant particulier à qui est destinée l'activité ; ils sont donc individualisés. Ils constituent les moyens que le système considère comme potentiellement nécessaires à l'apprenant pour résoudre le problème posé.

Enfin, ces moyens seront toujours disponibles quelle que soit la progression dans l'apprentissage.

Cette aide opportuniste correspond à la remédiation dans l'apprentissage.

4.2. L'aide accompagnement

Intégrée elle aussi dans l'activité, elle n'a pas le même rôle que l'aide opportuniste. La leçon ou l'enseignement (voir partie 2.) qui cor-

respond à l'activité « Questions de compréhension », c'est une question suivie d'items de réponses possibles parmi lesquels l'apprenant fait le choix de sa réponse. Selon son état de savoir, l'apprenant peut avoir besoin de moyens supplémentaires ; par exemple s'il est débutant et qu'il ne sait pas lire, il aura besoin d'une lecture oralisée des éléments présents à l'écran. Ainsi, la lecture oralisée de la question et des réponses constitue-t-elle une aide accompagnement pour cet apprenant particulier. Les aides accompagnement sont donc les **moyens nécessaires à l'apprenant étant donné son état de savoir actuel**. Cette aide est bien sûr individualisée à partir de l'intention d'enseignement mais aussi et surtout de la représentation de l'élève. Un des éléments les plus importants dans cette représentation est le statut de la connaissance à acquérir. Une connaissance à acquérir qui aura le statut « déjà présentée à l'apprenant » ou « en cours d'acquisition » ne supposera pas les mêmes moyens d'aide accompagnement. Le choix de cette aide dépend aussi de l'objectif de l'activité.

Cette aide ne constitue donc pas une remédiation mais un vrai soutien pour l'acquisition d'une connaissance. C'est pour cela qu'elle est amenée à disparaître au fur et à mesure de la progression dans l'apprentissage. En effet, plus l'apprenant progresse, moins il est nécessaire de lui fournir des moyens pour l'aider à acquérir des connaissances nouvelles. L'exemple le plus significatif est celui de la lecture oralisée de la question et des réponses : cette lecture est automatique pour un apprenant débutant, elle disparaîtra au profit de la présence seule de l'icône de lecture oralisée.

5. Bilan et perspectives

L'analyse des aides dans l'activité « Questions de compréhension » montre que le même moyen technologique peut avoir un rôle plus ou moins fort dans la construction du savoir par l'apprenant ou peut n'aider que ponctuellement. Elle met aussi en évidence le fait que ces moyens n'ont pas le même sens selon ce sur quoi ils portent, à quel apprenant ils s'adressent, à quel moment dans l'activité et dans l'apprentissage ils se situent.

Par conséquent, pour faire un choix d'aide qui soit pertinent, plusieurs ensembles de connaissances doivent être d'une part, constitués,

d'autre part, « tenus ensemble » au moment de la décision. La représentation de l'élève constitue le premier de ces ensembles, les connaissances du domaine à enseigner sont aussi indispensables. Le troisième ensemble de connaissances nécessaire est celui concernant les activités : chaque activité doit être décrite et analysée complètement, dans toutes ses composantes et par rapport à l'interaction de ces composantes les unes avec les autres. Analyser une activité signifie déterminer l'objectif auquel elle va répondre, définir le scénario et le déroulement de l'activité, les connaissances nécessaires à la résolution du problème posé, les difficultés et erreurs potentielles, toutes les aides possibles et leur impact par rapport à l'objectif, enfin la représentation attendue de l'élève. En ce qui concerne les aides, l'analyse précise et détaillée des activités montre qu'un changement dans l'aide d'accompagnement choisie modifie en partie l'objectif même de l'activité. Par exemple, si le texte présenté à l'apprenant est lu par le système, une des parties de l'objectif sera de mettre l'apprenant en présence de la relation de la chaîne écrite avec la chaîne parlée. Si cette lecture est accompagnée d'une mise en vidéo inverse et d'un soulignement, l'objectif sera de montrer à l'apprenant qu'il existe une stricte correspondance entre l'écrit et l'oral.

En retour, cette analyse permet des observations fines de l'élève par rapport à ses connaissances, ses stratégies et son comportement. En conséquence, les comptes-rendus des actions de l'élève sont très détaillés, ils permettent de mettre à jour la représentation de l'élève, et c'est sur cette base fiable que peut se faire l'individualisation fine de l'enseignement.

L'activité « Questions de compréhension » a été ainsi analysée puis testée en classe de cours préparatoire dans le cadre d'une session complète de cinq activités. L'analyse des résultats obtenus par les apprenants, analyse effectuée par les chercheurs de l'équipe du projet AMICAL et l'enseignante de la classe de CP, a montré qu'il ne fallait pas uniquement vérifier la compréhension des apprenants, mais qu'il était indispensable de faire travailler l'acquisition des stratégies de compréhension. Elle a aussi mis en évidence le fait que cette activité pouvait devenir une activité d'acquisition. Ainsi, la même activité a été envisagée sous un autre angle et correspond maintenant aux deux objectifs précédemment évoqués.

La distinction que nous faisons entre les aides d'accompagnement et les aides opportunistes semble fonctionnelle. Nous faisons actuellement

l'inventaire des aides dans les activités existantes du projet AMICAL ; nous les analysons à partir des éléments développés dans cet article, c'est-à-dire par rapport au moment de leur intervention dans l'activité, par rapport aux connaissances de l'apprenant, et par rapport au domaine, l'apprentissage de la lecture. Nous étudions aussi leur nature (accompagnement ou opportuniste). Cet inventaire et cette analyse nous permettront d'aller vers une théorisation plus complète, de toute façon plus élaborée.

Références bibliographiques

- ÉCALLE, J. & MAGNAN, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture, Fonctionnement et développement cognitifs*, Paris, Armand Colin.
- HOGAN, K. & PRESSLEY, M. (dir) (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Cambridge, Massachussets, Brookline Books.
- LECOQ, P. (éd.) (1992). *La lecture ; Processus, Apprentissage, Troubles*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, MORAIS, J. & ROBILLART, G. (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)*, Paris, Odile Jacob.
- PERRUSI BRANDÃO, A.C. & OAKHILL, J. (2005). « How do you know this answer? – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension ». *Reading and Writing*, vol. 18 : 687-713.
- QUANQUIN, V., CHAMBREUIL, A. (2006). « Modélisation pour un environnement multimédia de l'apprentissage individualisé de la lecture ». *Psychologie Française*, n° 51 : 41-54.

Utiliser un logiciel d'orthographe : quel étayage, quelle régulation des tâches ?

Pascale VERDIER¹

PAEDI, IUFM de Clermont Ferrand, France

Résumé. *Nous nous plaçons dans l'optique d'une modification du comportement d'élèves face à un texte à écrire. Comment une « coopération » intellectuelle entre un logiciel d'orthographe peut-elle aider les élèves à réguler la tâche entreprise, à savoir orthographier correctement un texte ? Les IO concernant l'école élémentaire intègrent la maîtrise des TIC comme une (des) compétence(s) à maîtriser par les élèves. À cet effet a été instauré un B2i (brevet informatique de second niveau) définissant des compétences à posséder à l'entrée en sixième. Parmi celles-ci figurent l'utilisation maîtrisée et raisonnée de logiciels d'application nécessaires à une utilisation particulière. C'est sur ce point que va porter notre exposé. Après quelques éléments théoriques mettant en relation le multimédia, la psychologie de l'apprentissage et l'orthographe, nous exposons quelques résultats de notre expérimentation portant sur l'utilisation d'un logiciel d'orthographe avec des enfants en difficulté.*

1. Enseignement et multimédia : état des lieux

1.1. Le multimédia

Dès 1968, Skinner assurait « *en chargeant les machines des besoins mécanisables, le maître prend son vrai rôle, en tant que personne irremplaçable* » (1968 : 60). L'enthousiasme est peut-être à nuancer. Les questions du début des années 80, lorsque le multimédia était à la porte de l'école, tel le statut de l'informatique éducative (culture, discipline, outil ?) sont-elles maintenant dépassées ? Ces questions persistent,

1. Pascaleverdier2@wanadoo.fr.

malgré le nombre croissant de recherches consacrées au multimédia. Par rapport au début des années 80, la modification la plus importante est l'accent mis sur internet et celui porté sur l'intégration dans les disciplines scolaires d'instruments logiciels, dont la place et le statut commencent à être stabilisés. Ils devraient être des auxiliaires pour résoudre des problèmes, plus que des supports pédagogiques. L'expression TIC englobe également ces outils, qui ont la particularité d'évoluer vers le multimédia, avec un degré d'interactivité assez important.

1.2. Les pratiques magistrales

Ce qui paraît premier, ce n'est pas l'outil mais bien la didactique. Ainsi Durpaire et Janin (1999 : 21) nous disent :

Comme dans toute préparation de classe y intégrant ou non le multimédia, l'enseignant est un créateur d'environnements pédagogiques dans lesquels la complexité, la transdisciplinarité et les situations doivent provoquer un déséquilibre cognitif chez les élèves.

Pendant, l'outil modifie les méthodes. Ils ajoutent (*ibid.*) :

L'enseignant va être un apprenant, un collaborateur, un structuraliste, un guide, un dépanneur, une ressource, un médiateur entre l'élève et le savoir, l'élève et la machine, modifiant ainsi la relation maître-élève.

Prenons comme exemple l'utilisation du courriel. C'est un outil bien conçu qui permet de communiquer rapidement avec des correspondants scolaires. Mais ce n'est pas le logiciel de courriel qui invente le correspondant, il faut d'abord le trouver (même à l'aide d'Internet). En conséquence, l'introduction de l'ordinateur dans la classe ne se résume pas à sa présence remplaçant l'enseignant ou à une utilisation décontextualisée. Selon Legros et Crinon (2002), l'enseignement n'est pas affaire de machines, mais d'hommes, et la relation pédagogique est à réinventer à chaque instant avec chaque élève. Ceci ne veut pas dire qu'on ne peut utiliser des « machines » comme support, bien que les ordinateurs soient des didacticiels d'un genre un peu particulier. L'EAO (enseignement assisté par ordinateur), fondé sur l'utilisation de logiciels pédagogiques, a évolué rapidement vers l'usage de logiciels éducatifs ou d'environnements d'apprentissages interactifs avec ordinateur. Il semble rencontrer moins de faveur. L'intérêt s'est déplacé vers l'utilisation de logiciels interactifs plus « ouverts ». On est ainsi passé d'une fonction d'assis-

tance à l'enseignant à celle d'aide à l'apprentissage, avec un fort intérêt pour ses aspects cognitifs.

2. L'orthographe

2.1. Caractéristiques de la langue

Selon Jaffré & Fayol (1997), dans les langues alphabétiques, l'étape principale de l'apprentissage commence avec les appariements lettres-sons. La maîtrise lors de cette étape dépend du niveau de développement cognitif de l'enfant, mais également des particularités du système linguistique à traiter. Cependant, en ce qui concerne le français, la maîtrise de cette phase alphabétique ne permet d'orthographier que 50 % environ des mots, au vu de l'opacité du système. Sont-ce toutes les inconstances dans les appariements graphie/phonie qui causent autant de difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe ? « En lecture comme en écriture, l'indécision inhérente à la compétition entre plusieurs options accroît la difficulté » (Jaffré & Fayol, 1997 : 83). Pas uniquement. Il faut déjà être capable de repérer les phonèmes et, selon qu'il y ait liaison ou non entre les mots, la prononciation varie. De plus, la segmentation de la chaîne sonore en graphèmes n'a rien d'évidente ; en lecture, les espaces entre les mots les délimitent : il n'en est pas de même à l'oral ! Succède à la phase alphabétique une phase dite « orthographique » qui intègre des phénomènes de contraintes morphologiques d'un niveau plus complexe, tels les consonnes doubles, les associations phonie/graphies plurielles, la morphologie dérivationnelle et surtout en français les marques des pluriels verbal et nominal qui n'ont pas d'équivalent sonore. On peut juger, au vu de ce bref résumé, des difficultés d'écriture d'un élève qui ne s'est forgé que peu de schèmes correspondant à ces phases !

2.2. Les performances

Selon Manesse (2006), les performances d'orthographe grammaticale sont en baisse. Ceci concerne toutes les règles d'écriture relevant d'une analyse morphosyntaxique de la phrase :

Les erreurs se massent de manière obstinée sur des points critiques : formes verbales, notamment celles des verbes dits du premier groupe en /e/ qui semblent aléatoirement graphiées ; accord en genre et en

nombre dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe ; erreurs concernant des homophones grammaticaux. (Manesse, 2006 : 14)

Manesse s'appuie sur une recherche identique à celle menée avec Chervel (1989) basée sur l'analyse d'un corpus de 2 800 dictées.

2.3. L'enseignement de l'orthographe

Il nous semble indispensable, au vu de ce qui est dit plus haut, de faire un point rapide sur la didactique de l'orthographe. Les derniers textes de programmes pour l'école élémentaire plaident pour un enseignement intégré à la lecture et à l'écriture de toutes les activités réflexives sur la langue, que l'on regroupe sous les vocables « URLL » ou « ORLL ». Crinon (2006) met en garde contre les effets pervers de cette pratique, où bien souvent le volet « orthographique » est négligé ou abordé seulement sous la forme prédicative alors que seul le mode opératoire (moment où l'enfant fait construire ses invariants opératoires) permet de progresser cognitivement, en particulier avec les élèves en difficulté. Manesse et Crinon se rejoignent pour plaider un enseignement plus « systématisé ».

Crinon (2006 : 45-46) suggère :

Pourquoi donc utilise un texte pour observer la récurrence de l'orthographe /tion/ à la fin des noms d'action ? Des listes de mots conviendraient à coup sûr mieux et c'est souvent le cas pour travailler l'orthographe lexicale. Ou pour travailler l'accord entre le sujet et le verbe, qui joue purement à l'intérieur de la phrase, est-il pertinent de faire appel à autre chose qu'à des corpus de phrases ?

Manesse (2006) demande que soit réexaminée non seulement la forme que prend l'enseignement de l'orthographe, mais également sa place et le temps qui lui est consacré. On objectera, certes, comme Largy (2006) qu'il y a moins de règles à enseigner qu'on pense, vu que « *les enfants mobilisent, pour orthographier, des connaissances qui ne leur ont jamais été enseignées* » (Largy, 2006 : 19) ou comme Lorrot (1998), Haas et Maurel (2006) que les ateliers de négociation graphique, basés sur la perspective cognitiviste qui sous-tend toute didactique actuelle, qui fonctionnent en résolution de problèmes, permettent de construire efficacement des savoirs orthographiques dans un cadre temporel raisonnable est indispensable...

3. Apprentissage, cognition et interaction

Nous prenons appui sur les travaux de Vergnaud & Récopé (2000), qui intègre à la fois le constructivisme piagétien et les théories de Vygotsky (1985). Tout comme Piaget, Vergnaud fait reposer l'organisation de l'activité du sujet sur les schèmes. Vergnaud donne cette définition du schème : « c'est une forme invariante de l'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée ». Il ajoute pour préciser sa définition que le schème n'est pas un stéréotype puisqu'il permet une variabilité de la conduite et de l'activité en situation. Il n'est pas non plus réductible à un algorithme car il n'en a pas les propriétés d'effectivité et qu'il est évolutif ; sa portée est tout d'abord réduite et s'élargit au cours du temps. Les invariants opératoires organisent la conduite cognitive du sujet. Vergnaud les classe en deux catégories, les théorèmes-en-acte et les concepts-en-acte. Les théorèmes-en-acte sont des propositions tenues pour vraies dans l'activité. Prenons un exemple dans notre domaine d'étude. Pour orthographier correctement un pluriel, il est nécessaire de connaître les catégories grammaticales et les marques du pluriel. Le théorème-en-acte « c'est un mot alors au pluriel il prend un s » n'est vrai que si le mot est un nom. Les théorèmes-en-acte sont associés à des concepts. Un concept-en-acte n'est ni vrai, ni faux ; il est seulement pertinent. Ce sont les conduites qui permettent d'identifier les schèmes mais comme le précise Vergnaud : « *l'analyse des schèmes passe inévitablement par l'analyse des conduites en situation ; mais le schème n'est pas une conduite* » (Vergnaud & Récopé, 2000 : 46). La composante du schème la plus observable est alors la règle d'action, de prise d'information, de contrôle. C'est elle qui régule l'activité du sujet dans l'action (observable) et dans la réflexion (moins accessible à l'observation). L'adaptabilité, essentielle à l'apprentissage, est une des caractéristiques majeures du schème. Lorsqu'un sujet, face à une situation problème, ne dispose pas d'un schème adéquat tout prêt, il va improviser, cristalliser les schèmes antérieurs, et, en combinant différents éléments, va résoudre son problème en utilisant des inférences. On voit la parenté avec l'assimilation/accommodation de Piaget. Les invariants opératoires nouvellement forgés vont se combiner avec ceux dont disposent le sujet dans son répertoire, étendant la portée des schèmes. Dans le même sillage, Cauzinille-Marmèche (1991) se demande dans quelles situations didactiques un sujet peut-il réutiliser ses expériences

antérieures pour aborder de nouveaux problèmes ? Le problème du dictacticien est d'aider au transfert ; il serait facilité :

- si les types d'opérations ainsi que leur niveau sont pris en compte,
- si les sujets peuvent élaborer à un certain niveau d'abstraction les solutions spécifiques propres à chaque situation

Les sujets capables de transférer sont ceux qui peuvent se poser – ou qui sont aidés à se poser – les bonnes questions du genre : « Quelles sont les étapes par lesquelles je passe pour résoudre le problème ? » ou qui ont été au préalable confrontés à de nombreux types de situations. Ainsi peut se mettre en place un mécanisme d'apprentissage de régularités par abstraction qui gagne en efficacité s'il devient conscient. Il est possible selon Brown (1987) et Melot (1990/91) d'y entraîner les sujets. Il ne s'agit plus (alors) d'inculquer des techniques pré-établies, mais « *de promouvoir chez l'étudiant des attitudes d'analyse de ses propres pratiques et du lien entre ses pratiques et sa performance* » (Noël, 1995 : 24). D'où l'idée de forger des compétences méthodologiques plutôt que des méthodes, les « stratégies » d'obtention de la réponse étant produites par les élèves eux-mêmes. Nous avons étudié ce problème à partir de la production d'erreurs et considérons que l'erreur agit parfois comme un levier pour la reconsidération des démarches. Une aide à l'auto-analyse pourrait prendre la forme de ce que Bruner appelle « *interaction langagière de tutelle* ».

On peut mobiliser ainsi ces situations : les régulations externes permettent une représentation de la tâche de plus en plus élaborée ; il se produit ensuite un passage à l'autorégulation où l'enfant assume seul la responsabilité de la régulation de la tâche. Le tutorat a donc une fonction d'aide, de guidage, qu'on regroupe sous le terme de médiation. Lorsqu'on parle de médiation, c'est donc à celle du maître qu'il est le plus souvent fait référence. Rappelons que notre étude porte sur celle du logiciel. La position de Perkins (1995) sur l'apprentissage interactif est assez originale pour être signalée. Même si celui qui apprend n'est pas un groupe mais un individu, une perspective plus juste consisterait à considérer l'individu-plus, c'est-à-dire le sujet avec en sus son environnement physique et social. L'espace de travail ne se trouve pas uniquement dans l'esprit mais également dans l'environnement du sujet.

La problématisation de l'aide – transformer l'intuition que quelque chose ne va pas en l'énoncé d'une problématique – a lieu lorsqu'un nouvel

indice vient remettre en question le système initial auquel on se fiait. Elle impulse une modification de la représentation initiale. Pour y accéder, le tuteur – ici le logiciel – aide à la mise en place d'une démarche explicative et justificative de son action par le tutoré. En effet, l'explication serait particulièrement représentative des procédures des discours contribuant à l'élaboration des connaissances. Cependant l'interaction langagière avec un tuteur ne favorise pas toujours le développement cognitif. On constate parfois que tuteur et tutoré arrivent facilement à un accord. Vu de l'extérieur, on a le sentiment d'une explication bien « absorbée ». Pourtant, lors de séances de réinvestissement, on s'aperçoit que de nombreux points de raisonnement restent quelque peu obscurs pour certains. La participation active à un dialogue n'est donc pas une condition suffisante pour s'approprier l'explication étayée ! Bouchard (1991) fournit une explication ; il existe de pseudo dialogues dont l'organisation est à la fois polylogale et monologique où le tuteur planifiant accomplit seul le travail de planification matérielle et référentielle, le tutoré se contente de boucher les « trous » du raisonnement.

L'environnement éducatif joue, dans ce processus, un rôle extrêmement important. Le tout est, pour le médiateur, de savoir quand intervenir et à quelles conditions. Nous allons vérifier les compétences de médiateur du logiciel après en avoir donné les caractéristiques.

4. Le logiciel

4.1. Présentation du logiciel

Il s'agit du logiciel « Lectron » version Junior et version Senior (Editions CDE4 & La Violette). Il contient plusieurs types d'items, dictées, jeux lexicaux et syntaxiques, classés par niveau de difficulté croissante, associés à des textes. À chaque texte de dictée s'associe un commentaire de type « règles d'orthographe » programmé comme suit :

Option	Effet	Par défaut
Avant l'erreur ➤ entendre le message ➤ ne pas l'entendre	➤ Au fil de la frappe du texte, le logiciel lit les commentaires ➤ L'icône « danger » apparaît, il suffit de l'activer pour entendre le message	oui (en apprentissage)
Après l'erreur ➤ aide orthographique manuelle ➤ aide orthographique automatique	➤ signale l'erreur sans aide ; c'est le mode le plus approprié aux jeunes élèves peu habitués aux réflexions sur le genre des mots ➤ le logiciel propose les règles les plus appropriées	Junior Junior 5&6 et Senior
Présentation ➤ page texte en points ➤ page blanche	➤ rassurant (chaque lettre équivaut à un point)	
Clavier ➤ À l'écran ➤ clavier de l'ordinateur	➤ un abécédaire sur écran permet de choisir ses lettres ➤ on utilise le clavier mécanique	

Tab. 1. Fonctionnalités de Lectron.

Deux paramètres sont pris en compte tout au long de la frappe par l'élève :

- la progression indique l'état d'avancement de la dictée :
- la réussite représente le pourcentage de lettres bien écrites. les erreurs ne sont pas comptabilisées en points mais entrent dans le calcul du pourcentage de réussite, le logiciel détecte les fautes de frappe qui sont comptées à part. On peut modifier le « coût » des différentes erreurs.

Les commentaires préenregistrés se divisent en plusieurs catégories liées aux erreurs les plus fréquentes :

- erreurs de genre ou de nombre ;
- erreurs affectant la forme lexicale des mots ;
- erreurs phonétiques affectant la forme sonore des mots ;
- erreurs de catégories grammaticales ;
- omissions de pluriels ;

- formes erronées de pluriel ;
- erreurs syntaxiques (accords à l'intérieur du groupe...).

La possibilité d'entrer ses propres textes s'accompagne évidemment de celle d'associer des commentaires aux endroits « dangereux » du texte. Le logiciel est extrêmement souple et permet de cibler finement les concepts-en-acte que l'on veut faire forger par l'élève. Les limites se trouvent dans les commentaires pré enregistrés puisqu'il est difficile d'en ajouter d'autres, comme de changer leur formulation.

4.2. *Les conditions d'utilisation*

Ce logiciel peut être utilisé de façons multiples et assez souples. La plus simple consiste à placer un élève face à l'ordinateur et de le laisser utiliser seul le logiciel après une période d'adaptation visant à en saisir les fonctionnalités. Nous verrons plus loin que ce n'est pas la plus pertinente. Une autre, que nous avons expérimentée pendant deux ans dans une classe unique à faible effectif, consiste à placer face à l'ordinateur deux enfants, et, si l'on dispose de machines en nombre suffisant, de placer plusieurs dyades face aux machines. C'est celle-ci qui a notre préférence, au vu des échanges langagiers qu'elle permet. Nous avons voulu mieux cerner (associer comme opposer) les différentes attitudes cognitives sous-jacentes aux mécanismes d'interaction. Notre travail s'inscrit ainsi dans le champ didactique. Les perspectives de notre contribution concernent l'amélioration des connaissances des phénomènes d'apprentissages guidés. Observer les situations où l'écrit naît de l'oral, où l'oral sert à créer l'écrit, offre selon nous un point de vue privilégié sur le processus de production de sens nécessaire à l'avancée dans l'acte d'apprendre.

4.3. *L'expérimentation*

Le tableau suivant donne des exemples d'erreurs relevées en expression écrite chez des cycles III (CE2, CM1, CM2) sur les deux années pendant lesquelles nous avons mené notre expérimentation².

2. Forme lexicale : confusion des graphies pour traduire un son ; Syntaxe : pluriel et accords dans le groupe ; Usage : lettres muettes et erreurs phonémiques.

Typologie des erreurs	Formes lexicales et homophones	Absence lettres	Consonnes doubles	Pluriel	Accord dans le groupe	Phonémiques
	sa (ça) perse (perce) petite (petite) magasin (magasin) télésiège (télésiège) déscente (descente) apris (a pris) siège (siège)	pui (puis) decend (descend) après (après) fon (fond)	apris (appris) étouffée (étouffée)	on réparent (on répare)	pareil (pareille) on a choser (on a chausé) on a étaït (on a été) on est partient (on est parti) on par (on part) je mes (je mets)	comme (comme) baton (bâton) descende (descente) choser (chausser) fatiquer (fatiguer) éculibre (équilibre) rejoindre (rejoindre)
	Forme lexicale	Absence lettres	Consonnes doubles	Pluriel	Accord dans le groupe	Phonémiques
SC (CE2)	12 %	12 %	20 %	25 %	27 %	4 %
CG	30 %	10 %	10 %	6 %	30 %	14 %
JG	3 %	29,9 %	10 %	20 %	30 %	7,1 %
BB	2 %	3 %	7,2 %	14 %	73,8 %	0 %
MS (CM2)	0 %	2 %	16,2 %	20 %	61,8 %	0 %
ED	0 %	4 %	10 %	23 %	63 %	0 %
BH (CM1)	25 %	25 %	15 %	12 %	11 %	12 %
JM	1 %	0,6 %	14 %	13 %	51,4 %	20 %
YG	1,5 %	5,5 %	3 %	43 %	43 %	3 %

Tab. 2. Tableau récapitulatif des erreurs dans les productions écrites de 9 enfants dans une classe unique (2000/01).

Les productions écrites servant au calcul de ces pourcentages sont de nature différente :

- Raisonnements mathématiques ;
- Expression écrite ;
- Copie ;
- Ateliers de négociation graphique.

On peut remarquer que les CM confondent encore des sons. Les plus performants (les CM2) ne font que des erreurs d'accord ; ils sont également plus performants en lecture que les autres qui souvent n'utilisent pas l'adressage pour la lecture de mots complexes.

Malheureusement, le logiciel ne permet pas de classer les erreurs ; il se contente de calculer les pourcentages de réussite et le nombre total des erreurs ; il lui serait d'ailleurs difficile de faire autrement. Il ne peut qu'essayer d'identifier les fautes dites de frappe par rapport à leur voisinage sur le clavier.

4.3.1. L'élève seul face au poste

L'enfant est placé dans une salle séparée, attenante à la salle de classe. Il écoute, frappe le texte. En cas d'erreur, une sonnerie retentit et des conseils s'affichent ou se font entendre. Ils reposent sur la nature des mots, signalent les accords à effectuer sans en donner la forme dans un premier temps, donnent le choix entre des homophones grammaticaux.

Les élèves en difficulté hésitent beaucoup (temps moyen pour mener l'exercice à bien multiplié par deux ou trois). Interrogés sur leur lenteur, ils déclarent « *J'y comprends rien à ce qu'il me dit l'ordinateur* ». Pourquoi ?

Dans le circuit de communication suivant, la flèche est à sens unique.



Le logiciel représente « celui qui sait » et restitue son discours explicatif en conséquence. La difficulté vient tout d'abord de la compréhension par l'élève du contenu et de la forme de ce message explicatif. En effet, le logiciel expose, tout au long de la dictée, en cas de difficulté détectée le plus souvent, sous la forme d'explications pré-construites, sous forme prédictives, des règles élaborées par la culture au fil des siècles de civilisation. Ces règles sont énoncées sous la forme d'un métalangage.

gage spécifique. Le logiciel fait référence à des catégories grammaticales pour distinguer des homophones grammaticaux. Ce sont les enfants les plus performants qui bénéficient des conseils de ces « prompts », puisqu'ils ont déjà des capacités métalinguistiques que l'assistance du logiciel ne peut que rendre plus performantes encore ! Les enfants, ceux en difficulté en particulier, ne le maîtrisent pas forcément. Même les enfants « lambda » sont dans ce cas, mais ceux-ci se sont souvent forgés des théorèmes pertinents sur le fonctionnement de la langue. S'ils ne les expriment pas sous forme normée, du moins la comprennent-ils. Les enfants en difficulté ont eux aussi construits des théorèmes, mais erronés ! De plus, leur savoir métalinguistique est souvent illusoire, préjudiciable même à l'utilisation rationnelle de l'étayage apporté par le logiciel. On en reste le plus souvent au niveau épilinguistique (Culioli, 1991-1999). Un pré-apprentissage visant la compréhension des messages d'erreurs et des explications métalinguistiques s'est avéré décevant pour les enfants en difficulté. Comment alors utiliser ce logiciel avec eux ? Nous avons donc décidé de placer les enfants par groupes.

4.3.2. Les dyades face au poste : la dictée en collaboration

Selon Crinon, Mangenot et Georget (2002), l'apprentissage couplé à l'ordinateur est plus efficace lorsqu'il est coopératif, ceci en référence aux échanges langagiers ; les idées des participants les plus performants peuvent se répandre plus facilement par le biais de l'écran que sur une feuille de cahier.

Sachant combien les échanges verbaux sont importants dans d'apprentissage de la langue (Verdier, 2002), nous avons fait le constat, à la suite de premières analyses menées sur des corpus d'interaction enseignant-élèves, que l'enseignant n'apportait pas nécessairement un plus attendu en terme de posture métacognitive auprès des élèves (Verdier & Auriac, à paraître), mais nous venons de constater que le logiciel, conçu comme un maître de substitution, n'améliore guère la maîtrise de la langue chez les enfants en difficulté. Comme dit plus haut, le fait que les enfants soient confrontés aux explications ne garantit en rien la construction de connaissances. Comme l'écrit Lahire (1993) « *on a trop tendance à croire aux effets magiques des explications rationnelles, logiques, raisonnables* ». Nous avons vu plus haut l'inadaptation partielle du logiciel aux stratégies des apprenants. La démarche de l'enfant, seul

face au logiciel, reste silencieuse et se prête mal à l'émergence de ses propres concepts. En effet, selon Gilly (1988), il existe plusieurs types de collaboration ; seule la collaboration acquiesçante, où les interventions ont valeur de contrôle et de renforcement de l'activité (en équivalence à des interventions magistrales classiques) peuvent être assurées par le logiciel. C'est un apprentissage aidé par étayage avec un tuteur dont les interventions pré-programmées ne peuvent prendre en compte les confrontations et co-constructions essentielles à l'apprentissage, en particulier pour les enfants en difficulté. Il y manque l'espace de dialogue où des interlocuteurs peuvent construire leur savoir en interaction avec l'enseignant ou les pairs, collaborateurs ou tuteurs.

4.3.3. Dyades paritaires

Nous avons regroupé des enfants en difficulté. Les échanges verbaux ont été nombreux, mais ils en restent tous à un niveau épilinguistique. Prenons un exemple, lors d'un échange concernant une désinence verbale en /e/ :

- on entend /e/
- alors c'est /é/
- non ! ça peut être /ée/
- ou /ai/

Jamais le contexte textuel, la recherche éventuelle d'un sujet, la recherche temporelle de l'action ne sont évoquées. Ils finissent par « tomber juste », mais c'est souvent par pur hasard et ils n'intègrent pas les conseils.

4.3.4. Dyades asymétriques

Nous avons réuni un enfant en difficulté et un plus expert, ce dernier étant chargé d'expliquer à son camarade les messages de l'ordinateur et de les compléter à son gré, voire de les devancer. Si l'on s'en tient au strict point de vue métacognitif, le travail coopératif autour de l'ordinateur est marqué par une dimension métalinguistique, métacognitive, métastratégique (Crinon, Mangenot et Georget, 2002). Chose, que, selon les mêmes auteurs, on n'observe pas si l'on a recours à des listes de conseils déclaratifs implémentés dans des logiciels. Dans la plupart des cas, le tuteur complète l'explication soit en exemplifiant différemment (référence à des exemples tirés des lectures..., soit en reformulant l'explication métalinguistique du logiciel). Il nous a semblé, au bout de

quatre ans de fonctionnement dans une classe unique, que cette organisation permettait aux enfants en difficulté de progresser. Nous testons actuellement cette option dans une classe de cycle III.

Voici les résultats d'un post-test en orthographe après un trimestre de travail au Lectron seul puis un trimestre en dyade.

	Forme lexicale	Absence lettres	Consonnes doubles	Pluriel	Accord dans le groupe	Phonémiques
SC (CE2)	20 %	30 %	35 %	3 %	12 %	0 %
CG	24 %	44,5 %	39,5 %	1 %	20 %	7 %
JG	1 %	14 %	10 %	10 %	60 %	5 %
BB	8,8 %	8,1 %	60,1 %	11,2 %	21,8 %	0 %
MS (CM2)	0 %	2 %	16,2 %	20 %	61,8 %	0 %
ED	0 %	4 %	10 %	23 %	63 %	0 %
BH (CM1)	5 %	30 %	10 %	12 %	42 %	1 %
JM	3 %	15 %	21 %	30 %	27 %	3 %
YG	1,5 %	38 %	16 %	6,5 %	39 %	0 %

Tab. 3. Résultats d'un post-test en orthographe.

Trois tests ont été passés : un pré-test avant l'entraînement avec Lectron, le post-test 1 après la phase d'entraînement « élève seul », le post-test 2 après le travail avec Lectron en dyade.

	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
SC (CE2)	45 %	50 %	71 %
CG	35 %	42 %	67 %
JG	27 %	35 %	80 %
BB	81 %	81 %	88 %
MS (CM2)	88 %	88 %	90 %
ED	87 %	87 %	87 %
BH (CM1)	41 %	42 %	80 %
JM	50 %	50 %	69 %
YG	55 %	55 %	70 %

Tab. 4. Pourcentage de réussite au Lectron.

Après un trimestre de travail seul face à l'ordinateur et malgré l'aide du logiciel, il y avait peu de modifications dans la répartition des erreurs. Un changement didactique s'imposait. L'organisation en dyade a permis aux enfants d'échanger leurs raisonnements, facilitant la « prise de conscience » (au sens piagétien du terme) des erreurs et des théorèmes-en-acte pertinents. De plus, lors de ces échanges, des reformulations des étayages apportés par le logiciel sont fréquemment intervenues.

Globalement, les erreurs ont diminué en nombre (voir le tableau « pourcentage de réussite au Lectron »), sauf pour les CM2 déjà performants. Pour les autres, les erreurs sont réparties différemment. Diverses explications sont avancées, après entretiens individuels :

- Une meilleure compréhension des explications pré-enregistrées concernant les catégories grammaticales et les règles d'accord
- Moins d'attention portée au reste et surtout difficultés dans le choix des graphies ; il n'existe en effet que peu de règles et les enfants se guident « à la fréquence » selon la place du son à graphier.

	Forme lexicale	Absence lettres	Consonnes doubles	Pluriel	Accord dans le groupe	Phonémiques
EM (CM2)	10 %	18 %	18 %	18 %	18 %	18 %
AC	19 %	19 %	19 %	19 %	19 %	5 %
AL	30 %	14 %	14 %	14 %	14 %	14 %
LR (CM1)	30 %	17 %	17 %	17 %	18 %	0 %

Tab. 5. Expérimentation 2005/06.

Ces pourcentages correspondent à des observations menées sur un trimestre avec des enfants en difficulté ; les catégories sont celles retenues dans l'observation des années précédentes. On a ajouté des exercices de préparation d'ateliers de négociation graphique (exercices classiques type Guion). Contrairement aux élèves d'il y a six ans, les erreurs se répartissent de façon homogène à l'exception des formes lexicales (qu pour c...).

EM : les mots sont souvent incomplets avec des oublis de lettres et des confusions phonémiques. Les accords sont rarement vus et notés (pourtant il n'y a pas méconnaissance des catégories grammaticales) sans confusion de pluriel nominal/verbal. Nombreuses erreurs de copies en toute occasion.

AC : beaucoup de difficultés en lecture, de nombreuses erreurs de copie, avec une écriture malhabile. Les difficultés se répartissent également. Pas ou peu de confusion de phonèmes ; les accords sont peu notés avec des confusions de catégories grammaticales.

AL : écriture lente (écrit sous la dictée un mot sur huit), avec des formes lexicales fantaisistes. Il ne reconnaît aucune catégorie grammaticale et confond fréquemment les phonèmes.

LR : cas particulier de l'élève ayant un an d'avance mais une écriture lente, malhabile et des formes lexicales fantaisistes.

Après un trimestre d'entraînement au Lectron en solitaire :

- LR (CM1) réinvestit déjà des acquis « je sais écrire il devrait car je l'ai vu dans le lectron ». Il intègre le métalangage.
- AC (CM2) intègre certaines règles syntaxiques de différenciation des homophones et la différence singulier/pluriel au niveau de la 3^{ème} personne du verbe.

Après deux semaines de travail en dyade à la suite, les plus en difficulté comme AL commencent à réagir au métalangage normé.

En conclusion, nous dirions que le logiciel fait certes progresser les enfants, mais que les plus en difficulté ont besoin d'un complément de médiation. De plus, l'introduction des TIC pose également le problème de leur maîtrise par le corps enseignant. « *Pour qu'il y ait multimédia, il faut au minimum trois critères : la présence d'hyperliens, le multimédia et l'interactivité* » nous dit L. Bernabeu (2001 : 7). Tout cela est parfait, mais le « novice » a souvent de la peine à s'y retrouver. La crainte que l'ordinateur « plante » en pleine séance, le nombre d'ordinateurs par classe (1 en général), font que la photocopieuse a encore un bel avenir !

Références bibliographiques

- BERNABEU, L. (2001). « Se former au multimédia : oui, mais comment et pourquoi ? ». *JDI*, n° 10 : 6-7.
- BOUCHARD, R. (1991). « Interactions exolingues et production écrite ». In RUSSIER, et al. (dir), *Interactions et acquisitions des langages*, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- BROWN, A. (1987). *Métacognition, Cognition and human performance*, New York, Weiner & Kluwe.
- CAUZINILLE-MARMÈCHE, E. (1991). « Apprendre à utiliser sa connaissance pour la résolution de problèmes ». *Bulletin de Psychologie*, n° 399 : 156-165.
- CHERVEL, A. & MANESSE, D. (1989). *La dictée, les français et l'orthographe 1873-1987*, Calman-Lévy-INRP.
- CULIOLI, A., (1991-1999). *Pour une linguistique de l'énonciation*. t. 1 à 3, Paris, Ophrys.
- CRINON, J., MANGENOT, F., GEORGET P. (2002). « Communicatin écrite, collaboration et apprentissages ». In LEGROS, D. & CRINON, J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, coll. « U » : 63-83.
- CRINON, J. (2006). « Plaidoyers pour l'étude de la langue ». *Cahiers pédagogiques*, n° 440 : 44-45.
- DURPAIRE, J.-L. & JANIN, C. (1999). « Le multimédia ». *JDI*, n° 3 : 18-21.
- GILLY, M. (1988). « Interactions entre pairs et constructions cognitives : des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique ». *European Journal of Psychology of Education*, hors série : *Le fonctionnement de l'enfant à l'école* : 127-138.
- HAAS, G. & MAUREL, L. (2006). « L'atelier de négociation graphique ». *Cahiers pédagogiques*, n° 440 : 27-28.
- JAFFRÉ, J.-P. & FAYOL, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion/Dominos.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- LARGY, P. (2006). « Orthographe et illusions ». *Cahiers pédagogiques*, n° 440 : 18-20.
- LEGROS, D., CRINON, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin/VUEF.
- LORROT, D. (1998). « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, n° 122 : 90-99.
- MANESSE, D. (2006). « Le chaudron de l'évaluation ». *Cahiers pédagogiques*, n° 440 : 14-15.

- MELOT, A-M. (1990/91). « Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition ». *Bulletin de psychologie*, n° 399 : 138-146.
- NOËL, B. (1995). « La métacognition, l'art d'évaluer ses performances ». *Sciences humaines*, n° 56 : 24.
- PERKINS, D.N. (1995). « L'individu-plus : une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage ». *Revue française de pédagogie* : 57-71.
- SKINNER, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*, Paris, Dessart.
- VERDIER, P. (2002). *Interactions verbales entre enfants et conceptualisation en langue écrite*, thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Paris V.
- VERDIER, P. & AURIAC, E. (2006). « Échanger pour apprendre ». *Caractères, actes du colloque de didactique du français de Namur (octobre 2005)*, n° 23.
- VERGNAUD, G. & RÉCOPÉ, M. (2000). « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui ». *Psychologie Française*, 45/3 : 35-50.
- VYGOTSKY, L.S. (1985, traduction). *Pensée et langage*, Paris, Éd. Sociales.
- WYNNIKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant*, Paris : PUF.
- WYNNIKAMEN, F. (1998). « Approche psychologique de la tutelle » ? In DUMAS-CARRÉ & WEIL-BARAIS, *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne, Lang : 29-58.

L'analyse d'erreurs comme outil dans la détermination des aides proposées par un EIAH

Victor LAFARGE¹

LRL, Université Clermont 2, France

Résumé. *Cet article vise à déterminer dans quelle mesure l'analyse d'erreurs peut nous permettre, en tant que concepteur d'un EIAH (projet AMICAL), de mettre en œuvre des aides pertinentes et adaptées. Nous verrons qu'elle doit conduire à différencier ces erreurs, selon leur nature et leur impact en fonction de l'évolution de l'apprentissage. Nous verrons également qu'elle doit par là conduire à différencier les aides et leur utilisation (aides vues en tant que réponses aux erreurs). En effet, on peut, selon le cas choisir de les ignorer, de les prévenir, d'intervenir ou encore de favoriser la mise en place chez l'apprenant d'un comportement métacognitif. Nous souhaitons montrer comment, afin de mettre en place de telles différenciations, nous devons doter notre système d'une certaine capacité à analyser les erreurs en termes de connaissances en jeu, de processus et de stratégies, etc.*

Introduction

Quelle peut être la contribution de l'analyse d'erreurs quant à la pertinence des aides proposées dans une démarche d'enseignement ? Voilà la question à laquelle cet article tente de répondre. C'est là une question fort épineuse, tant il est vrai que l'analyse d'erreurs a, jusqu'à présent, été essentiellement exploitée afin de faire acquérir à l'apprenant un nombre limité de compétences, lesquelles répondent le plus souvent à des objectifs d'enseignement des plus vagues. Or, la problématique des

1. lafarge@lrl.univ-bpclermont.fr.

aides à l'apprentissage implique un degré de précision très fin dans la description des connaissances et processus auxquels elles renvoient.

Cet article est consacré, dans une grande partie, à la présentation du système AMICAL (Architecture Multi-agent Interactive Compagnon d'aide à l'Apprentissage de la Lecture), environnement informatique d'aide à l'apprentissage de la lecture, à travers ce qui fait à la fois son originalité et ses limites : tendre à mieux représenter l'apprenant, ses connaissances et sa démarche propre d'acquisition, par l'intermédiaire d'une analyse de ses erreurs. Dans une seconde partie, nous soutenons l'idée que l'analyse d'erreurs, telle que nous la concevons, constitue bien sûr un outil dans la détermination des aides proposées, mais aussi nous permet de modéliser ces dernières et ainsi de mieux comprendre les compétences qu'elles englobent.

1. L'environnement AMICAL (module tuteur) : un environnement centré sur l'apprenant

En tant que concepteurs d'EIAH, nous sommes confrontés à la multiplicité des décisions qui accompagnent l'acte d'enseignement : décisions en relation avec la discipline concernée, son apprentissage, son enseignement, etc. Pour ce qui est de notre environnement, ces décisions sont d'autant plus délicates que le problème d'enseignement à résoudre est lui-même d'une grande complexité. En effet, les recherches ont montré que la lecture sollicite un savoir-faire complexe du fait de la multiplicité des ressources (linguistiques, cognitives, métacognitives,...) que l'apprenti lecteur doit mettre en œuvre pour identifier les lettres, les mots, etc. Ces recherches ont également montré que la nature de ces multiples composantes, implique un enseignement qui doit prendre en compte la complexité de leurs interactions afin de les traduire dans une progression d'apprentissage (Lafarge & Faqir, 2005).

Il apparaît alors évident que, du fait de cette complexité, le processus d'acquisition de la lecture varie beaucoup d'un apprenant à un autre (Reiben & Perfetti, 1989). De plus, que ce soit dans les stratégies utilisées ou dans le rythme d'apprentissage, on retrouve cette diversité chez un même apprenant au cours des différentes étapes de son apprentissage. On comprend alors la nécessité d'individualiser le processus d'enseignement, ce qui passe inévitablement par l'individualisation des

aides proposées en composant en quelque sorte une « pédagogie différenciée » (Perrenoud, 1997).

AMICAL est un EIAH qui concerne le tout premier stade de l'apprentissage de la lecture (début CP), conçu pour des enfants en scolarité normale dans des situations d'apprentissage médiatisé (classes ou autres). Le projet AMICAL est composé de trois types de modules fonctionnels : le module ressource, le module exploration et le module tutoriel ou tuteur, chacun correspondant à un mode d'enseignement particulier, caractérisé par les relations entre l'apprenant et le système, et par leurs rôles dans la conduite de l'apprentissage. Dans cet article, il sera uniquement question du module tuteur² qui se caractérise par la conduite individualisée d'enseignement pour un apprenant donné.

Le module tuteur de l'environnement AMICAL « prend le problème de l'enseignement dans sa globalité en se donnant comme objet d'étude la modélisation d'un acte d'enseignement » (Chambreuil & Quanquin, 2004), acte qui correspond à une session de travail individuel. Le processus d'enseignement est représenté par un cycle qui comprend plusieurs étapes dont certaines contiennent des prises de décision (Fig. 1).

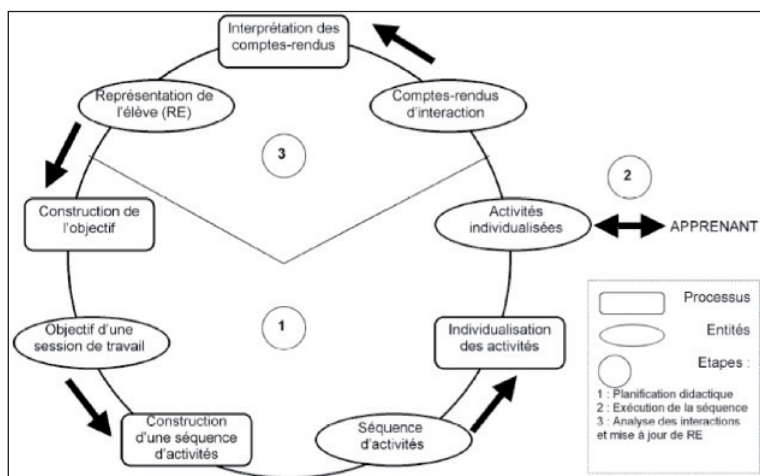


Fig. 1. Le cycle fonctionnel du module tuteur d'AMICAL.

2. Par AMICAL, c'est désormais ce module particulier que nous désignerons, par souci de clarté.

Chaque décision est prise par rapport à un apprenant particulier à un moment donné de son apprentissage (ces prises de décision sont appelées « processus » sur la Fig. 1). Parmi celles-ci, il en est une qui joue un rôle essentiel dans la mise en place d'aides appropriées aux besoins de l'élève : l'analyse des comptes-rendus qui aboutit à la mise à jour de la représentation de l'apprenant.

1.1. La représentation de l'apprenant au centre du cycle fonctionnel du module tuteur

La métamorphose subie par le paysage pédagogique ces quinze dernières années s'est essentiellement caractérisée par la mise à mal de l'apprentissage de type « émetteur-récepteur » où, finalement, seul le « processus enseigner » était présent (Astolfi, 1996). Ainsi, de Piaget à Freinet, l'action, initialement minoritaire, en faveur d'une plus grande considération du « processus apprendre » s'est, peu à peu, transformée en véritable courant de pensée.

Il ne faut cependant pas croire que cette métamorphose n'a pas eu de répercussions au niveau didactique³. L'apprenant étant replacé au centre de son apprentissage, il n'est plus seulement mis en relation avec des connaissances qui le précèdent et que lui transmet son environnement mais est (indirectement) à l'origine même de l'organisation de cette relation (Vecchi, 1996).

Dans le cycle d'AMICAL, cette métamorphose se traduit de la manière suivante :

Une fois que la séquence a été exécutée par l'apprenant, l'analyse des comptes-rendus d'interactions mémorisés entre ce dernier et le système permet la mise à jour de la représentation de l'élève, de sorte que les contenus didactique et pédagogique se retrouvent déterminés par cette dernière. (Cléder & Chambreuil, 2001)

1.1.1. Didactique centrée sur l'apprenant

En s'appuyant sur différentes bases de connaissances (sur le domaine, sur la langue, sur la didactique et la pédagogie) et sur la représentation de l'élève, le système construit l'objectif de la session de tra-

3. Traditionnellement articulée autour des deux questions « que sait l'élève ? » et « que doit-il savoir ? », la didactique s'est vue agrémentée d'une troisième, permettant de faire le lien entre les deux premières : « comment apprend-il ? ».

vail, qui correspond à un problème d'enseignement à résoudre. À partir de l'objectif ainsi construit, le système détermine une séquence d'activités didactiques susceptible de permettre de l'atteindre. Elles doivent coller au plus près des processus d'acquisition de l'élève, c'est pourquoi leur contenu n'est pas prédéterminé mais choisi selon l'élève et le moment de son apprentissage, à partir d'une bibliothèque d'activités disponibles (Chambreuil *et al.*, 2000). Ainsi, sur la base de l'objectif retenu, le système va aller chercher les activités y répondant et interroger la représentation de l'élève afin de déterminer celles que l'on garde pour l'exécution de la séquence didactique.

1.1.2. Pédagogie centrée sur l'apprenant

Enfin, les activités seront instanciées en fonction de l'apprenant, de sorte qu'une situation didactique, de reconnaissance de mots dans un texte par exemple, sera particularisée par des éléments tels que : le texte choisi, le nombre de mots à reconnaître, la nature de ces mots, le nombre d'essais donné à l'apprenant pour chaque mot, les aides proposées ou imposées...

Ce dernier paramètre d'instanciation que constituent les aides proposées ou imposées à l'apprenant (et qui est celui qui nous intéresse dans cet article) est donc intimement lié aux informations contenues dans la représentation de l'apprenant, au premier rang desquelles les erreurs analysées (Goodman *et al.*, 1987). Celles-ci jouent un rôle essentiel dans leur processus de sélection (Fig. 2).

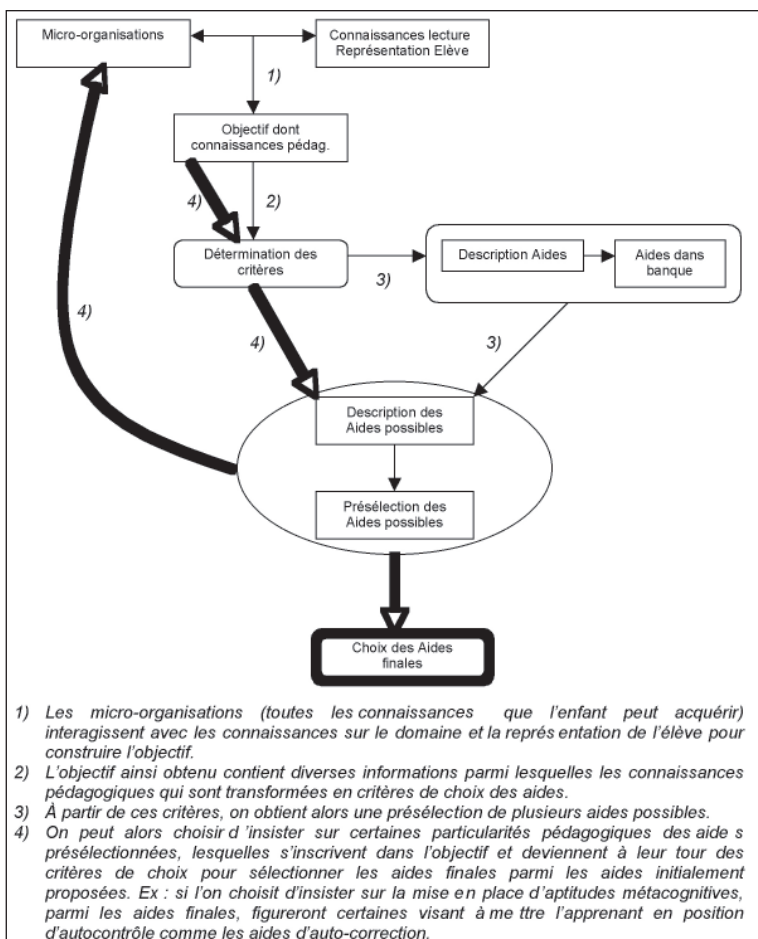


Fig. 2. Processus de sélection des aides (d'après Quanquin, 2000).

La lecture a la particularité de mettre en jeu des connaissances qui ne s'acquièrent pas pour elles-mêmes mais pour l'élaboration du savoir-faire-lecture (Cléder, 2002), de sorte que l'organisation des aides permettant de mieux acquérir ces connaissances ne peut se faire de manière rigide mais doit au contraire les rendre disponibles à tout moment pour l'apprenti-lecteur.

1.2. *L'analyse d'erreurs en termes de connaissances et stratégies*

L'analyse d'erreur du système AMICAL doit permettre une meilleure analyse des stratégies de l'élève, une meilleure compréhension de ses erreurs par l'explication préalable des causes possibles (Van Grunderbeeck, 1997). Sur ce dernier point, s'il est clair qu'aujourd'hui, tout logiciel est capable de signaler l'erreur de l'enfant, son traitement se réduit très souvent à effacer la réponse erronée et à faire recommencer l'élève (Wixson, 1979). Or, ce qui est primordial, c'est de définir la procédure selon laquelle s'effectue ce traitement, en accord avec les caractéristiques propres à chaque élève, comme ses connaissances sur le domaine, les stratégies cognitives utilisées ou encore ses comportements.

On peut ainsi espérer une remédiation plus appropriée et adéquate. Mieux, en partant des erreurs des élèves, on peut définir des obstacles à l'apprentissage et les traduire soit en objectifs didactiques (pour la ou les prochaine(s) session(s)), soit en aides proposées à l'élève, en cours d'exécution de la session, afin de surmonter ces obstacles. Nous allons maintenant aborder les différents types d'aides que notre système peut être amené à proposer à l'apprenant, en fonction des erreurs diagnostiquées.

2. *Analyse d'erreurs et détermination des aides*

Quelle que soit la discipline à laquelle il s'applique, l'objectif ultime de tout EIAH est sans aucun doute l'individualisation de l'enseignement (Jonassen & Grabowski, 1993), ceci bien que les besoins de l'apprenant auxquels son enseignement est censé répondre ne soient pas toujours très bien définis. Quels sont ces besoins et quels sont les différents types de compétences que l'on peut viser chez l'apprenant ? Ce sont là des questions qui figurent au premier rang de celles que se posent les enseignants et les didacticiens. La majorité d'entre eux (« pédagogie différenciée ») reconnaît aujourd'hui qu'il est nécessaire d'adapter ses stratégies d'intervention aux besoins de chaque apprenant.

Au premier rang de ces stratégies d'intervention, figure la mise en œuvre d'aides appropriées aux besoins qui sont ceux d'un apprenant

donné, à un moment t de son apprentissage⁴. Une meilleure évaluation de ces besoins doit permettre la détermination des types de compétences que visera chacune des aides proposées, toujours pour un apprenant donné, à un moment t de son apprentissage. À cette fin, l'analyse d'erreurs constitue un outil privilégié : elle conduit à différencier ces erreurs, selon leur nature (sur quoi elles portent : connaissances, stratégies cognitives générales ou spécifiques au domaine, manipulation) et leur impact en fonction de l'évolution de l'apprentissage. Si, comme c'est le cas ici, nous envisageons les aides en tant que réponses aux erreurs, l'analyse d'erreurs conduit également à différencier les aides et leur utilisation.

Informations sur l'erreur de l'enfant : résultat de l'interaction entre les micro-organisations, les connaissances lecture et la représentation de l'élève	Type d'action qui caractérisera l'aide choisie
<i>Insignifiante ou extérieure au problème posé</i>	<i>Ignorer (aucune aide*)</i>
<i>Déjà présente comme probable dans la représentation de l'élève</i>	<i>Prévenir</i>
<i>Non présente comme probable dans la représentation de l'élève, significative et en rapport avec le problème</i>	<i>Intervenir immédiatement ou de manière différée</i>
<i>Non présente comme probable dans la représentation de l'élève, significative et en rapport avec le problème posé et dont la représentation de l'élève dit qu'il peut la résoudre lui-même</i>	<i>Placer l'apprenant en position d'auto-contrôle</i>

* Ceci n'empêche pas le système d'enregistrer l'erreur dans la représentation de l'apprenant, afin de l'exploiter, s'il y a lieu, dans la construction d'un objectif d'enseignement ultérieur.

Tab. 1. Tableau de mise en correspondance erreur/aide.

2.1. Aider, c'est ignorer certaines erreurs

On peut ignorer certaines erreurs, soit parce qu'elles sont insignifiantes, soit parce que l'apprentissage porte sur un élément et qu'il n'est pas souhaitable d'attirer l'attention sur d'autres composantes (ex : écriture phonologique et erreur orthographique qui seront corrigées sans

4. Une autre stratégie d'intervention (qui est complémentaire avec celle-ci) consiste, en amont, à déterminer les types de compétences que contiendra l'objectif d'enseignement pour un apprenant donné, à un moment t de son apprentissage (cf. processus « construction de l'objectif », Fig. 1).

remarque particulière, l'accent étant mis sur la stratégie de décodage, voir carrément ignorées – Fig. 3).

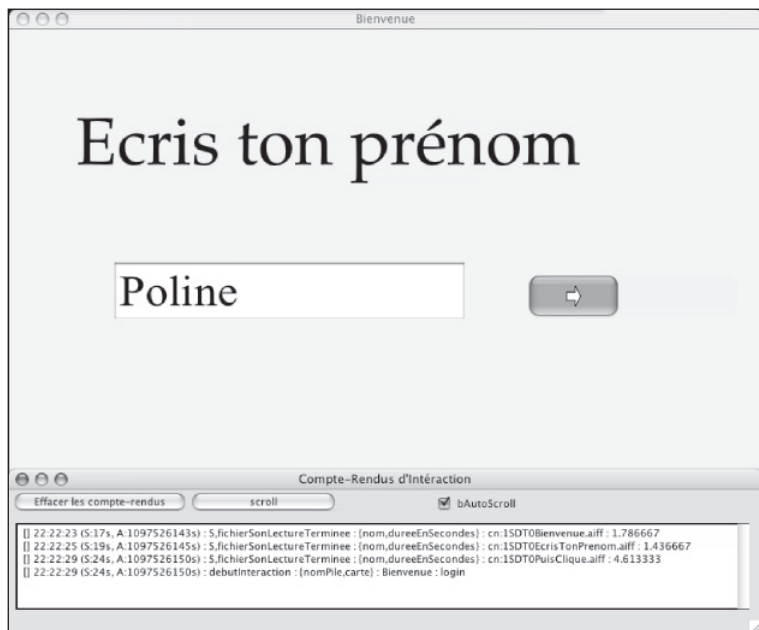


Fig. 3. Exemple d'erreur ignorée.

2.2. Aider, c'est prévenir certaines erreurs

On peut prévoir et prévenir des erreurs prévues au cours de l'analyse des activités ou en fonction de la connaissance que l'on a de l'élève. C'est le cas lorsque, par exemple, nous balisons la résolution de problème en fournissant les informations nécessaires ou explicitant la stratégie utile, ceci avant toute interaction de l'élève dans l'activité, ou après un essai avec un résultat erroné. Si nous avons affaire à un apprenant qui éprouve de grandes difficultés de compréhension (Lecocq *et al.*, 1996), nous pouvons anticiper ses erreurs dans une activité de type « questions de compréhension » en lui proposant simultanément ou au choix les aides suivantes (Fig. 5) :

riger immédiatement l'erreur en insistant sur la différence entre « ma » et « mou » et intégrer cette difficulté dans les objectifs qui suivront.

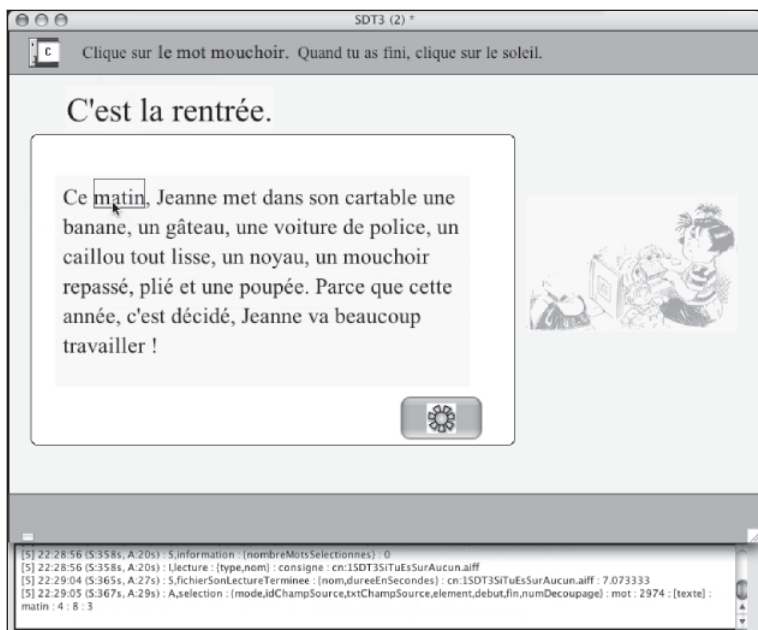


Fig. 5. Exemple d'erreur susceptible d'entraîner la mise en place d'aide différée ou immédiate.

2.4. Aider, c'est mettre l'apprenant en position d'auto-correction de certaines erreurs

On peut favoriser l'auto-contrôle et l'auto-correction (aide à l'auto-conduite de l'apprentissage) en incitant l'apprenant à une correction active (Fig. 6). Le choix de la première personne du pluriel dans le commentaire qui précède alors la correction (« vérifions ») est significatif de l'angle adopté : accompagner plus ou moins la correction, mais en rendant l'élève actif.

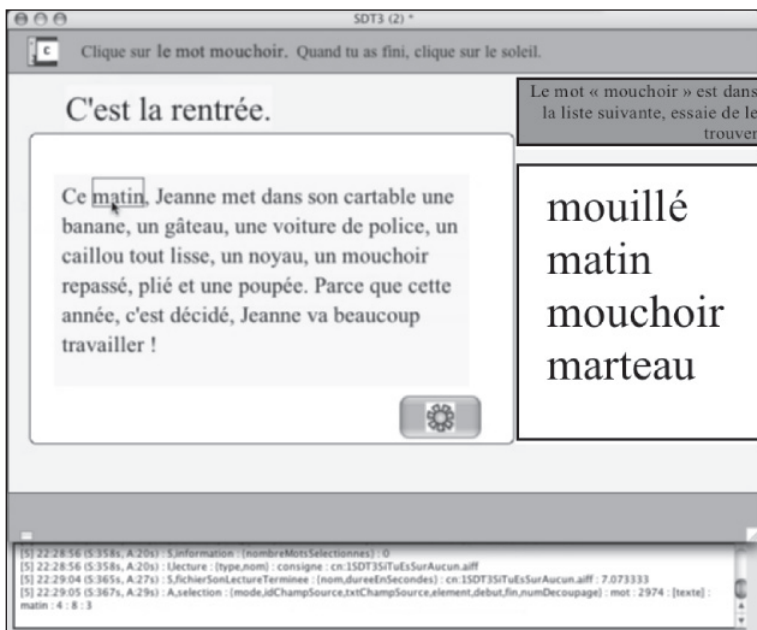


Fig. 6. Exemple d'aide de type auto-correction.

Pour tout cela, notre système doit être doté de la capacité à analyser les erreurs en termes de connaissances en jeu, de processus et de stratégies générales ou spécifiques au domaine, de moment de l'apprentissage vu de façon générale et de moment individualisé de l'apprentissage d'un élève particulier, de connaissance précise de l'élève.

La création et l'utilisation des aides est, bien sûr, fonction de la connaissance précise et détaillée des composantes en jeu dans l'apprentissage du domaine (travaux de recherche) mais aussi du choix qui en est fait en fonction d'une connaissance précise et détaillée du déroulement de l'apprentissage d'un élève particulier (l'analyse d'erreurs permettant cette connaissance fine)⁵.

5. Les EIAH (parce qu'ils ont émergé après la métamorphose évoquée précédemment (cf. 1.1.) ont toujours été centrés sur l'apprenant plutôt que sur le seul savoir enseigné, de sorte que le modèle de l'apprenant compte depuis longtemps parmi leurs principales préoccupations. Cependant la plupart des systèmes tuteurs d'aide à l'apprentissage de la lecture visent en réalité l'apprentissage d'une compétence bien particulière.

Conclusion

La majorité des systèmes informatiques d'aide à l'apprentissage de la lecture proposent une analyse très limitée des interactions apprenant-système de sorte que leur approche de l'individualisation de l'enseignement, et par conséquent des aides proposées, reste assez superficielle. Pourtant, les recherches en sciences cognitives ont mis en évidence le fait qu'il est essentiel, dans une démarche d'enseignement, de connaître les stratégies propres à chaque apprenant ou encore les processus d'élaboration de compétences nouvelles.

Outre le fait que l'analyse d'erreurs peut, bien entendu, favoriser l'acquisition desdites compétences, elle ouvre également un certain nombre de perspectives quant à leur représentation et la modélisation des aides permettant de les faire mieux acquérir par l'apprenant.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J-P. (1996). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- CHAMBREUIL, A. & QUANQUIN, V. (2004). « Vers un apprentissage informatisé de la lecture : L'environnement AMICAL ». *Rencontre MIALE 16-17 janvier*.
- CHAMBREUIL, M., BUSSAPAPACH, P., FYNN, J. (2000). *Didactic situations as multifaceted theoretical objects*, 5th International Conference on Intelligent Tutoring Systems. Montréal, Canada.
- CLÉDER, C. (2002). *Planification didactique et construction de l'objectif d'une session de travail individualisée : modélisation des connaissances et du raisonnement mis en jeu*, thèse de Doctorat en Sciences du Langage et Informatique, Université Clermont 2.
- CLÉDER, C., CHAMBREUIL, A. (2001). *Une architecture multi-agents dans un système tutoriel intelligent : l'agent de planification didactique*. *Actes du 2^{ème} Colloque : Agents logiciels, Coopération, Apprentissage et Activité Humaine*. Biarritz, France.
- DE CARA, B. (2003). « Rôle du feedback correctif dans un environnement informatique pour l'apprentissage humain ». *Atelier Apprentissages & Hypermédia, Congrès National 2003 de la Société Française de Psychologie*. Poitiers, 24-26 septembre.
- GOODMAN, Y., WATSON, D., & BURKE, C. (1987). *Reading miscue analysis: Alternative procedures*, New York, Richard Owens.

- GOUGH, P.B. & JUEL, C. (1989). « Les premières étapes de la reconnaissance des mots ». *L'apprenti lecteur*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- JONASSEN, D. & GRABOWSKI, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- LAFARGE, V. & FAQIR, R. (2005). *Les apports des sciences cognitives dans la démarche d'enseignement : vers une didactique cognitive*, Actes du colloque international Didcog, Université de Toulouse II-Le Mirail : 217-222.
- LECOQC, P., LEUWERS, C., CASALIS, S. & WATTEAU, N. (1996). *Apprentissage de la Lecture et Compréhension d'Énoncé*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF.
- RIEBEN, L. & PERFETTI, C. (1989). *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. « Textes de base en psychologie ».
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1997). « De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention ». *Éducation et Francophonie*, 25 (2) : 1-11.
- VECCHI, G. de (1996). *Faire construire des savoirs*, Hachette Éducation, éd. 2004.
- WIXSON, K. (1979). « Miscue analysis: A critical review ». *Journal of Reading Behavior*, 11 (2) : 163-175.

V

« Démos »

LePatron : correcteur pédagogique pour le Français Langue Étrangère

Terry NADASDI, Stéfan SINCLAIR¹
University of Alberta, McMaster University, Canada

Résumé. Dans cet article, nous présentons un outil de rédaction, à savoir, LePatron (disponible gratuitement depuis <http://lepatron.ca>) dont l'objectif principal est d'aider les apprenants de FLE à corriger leurs travaux écrits. Nous faisons d'abord un survol des fonctions principales du site (vérification interactive, insertion d'accents, résumé de fautes) et faisons l'inventaire des catégories de fautes que LePatron arrive à dépister (ce sont notamment les fautes lexicales et morphosyntaxiques qui sont ciblées par le site). Par la suite, nous examinons les caractéristiques pédagogiques du site et proposons une comparaison avec d'autres correcteurs qui existent. Le caractère pédagogique de LePatron ressort du fait que la correction n'est pas automatique et se base surtout sur des explications dont le but est de faire apprendre des règles de grammaire. Pour ce qui de la comparaison avec des logiciels commerciaux, nous présentons une liste d'avantages qu'offre LePatron pour l'apprenant de Français Langue Étrangère.

1. Introduction

L'objectif de cet article est de présenter un correcteur pédagogique en ligne, à savoir, *LePatron* (disponible gratuitement depuis <http://lepatron.ca/>). Dans un premier temps, nous examinons les différentes composantes du logiciel et nous nous penchons sur les types de fautes identifiées par *LePatron*. Par la suite, nous discutons du caractère pédagogique du site et démontrons en quoi il se distingue des autres correcteurs et sites Web qui existent pour l'enseignement de la grammaire française.

1. terry.nadasdi@ualberta.ca ; sgs@mcmaster.ca.

2. Présentation

LePatron présente une fonction principale, à savoir la vérification grammaticale de textes écrits en français – et plusieurs réglages. Les réglages sont : a) la langue d’interface (outre les composantes de la page Web, l’utilisateur peut avoir des informations en français ou en anglais²); et b) « je est féminin » (si l’on choisit cette option, *LePatron* trouvera l’absence d’accord féminin dans les phrases comme « je suis content(e) »). En plus de ces réglages, *LePatron* fournit un mécanisme pour insérer des accents, un survol des fautes faites par l’utilisateur, des exercices reliés à certains types de fautes (notamment les fautes d’accord), et des informations par rapport au site (dans la FAQ).

Pour utiliser *LePatron*, il suffit de coller un texte écrit dans la case blanche de la page principale et de cliquer le bouton « Vérifier ». Suite au processus de vérification, le texte original s’affiche du côté droit de l’écran tandis que le texte vérifié apparaît du côté gauche. Prenons à titre d’exemple le texte suivant qui contient un nombre important de fautes typiques d’un apprenant de Français Langue Étrangère (FLE) :

Le nom de mon mère est Linda et elle est 40 ans. Elle était née au Chine, et a imigrée ici au Edmonton en 1959, où elle a rencontré mon père. J’ai un soeur et deux frère. Pendant 5 ans, on a resté dans une petit maison au centre ville. Il y a cinq ans, mes parents ont décidé de déménagé et ils ont nous dit qu’on va changer de maison. J’étais peur parce que je voulais pas perdre mes amis. C’était difficile au début. Un jour, mon père m’a dit : « il faut que tu fais plus d’effort pour rencontrer des amis, essaye de faire parti d’un club à l’école. J’ai décider d’essayer le club de danse. Toute de suite, j’ai rencontré ma ami Paul et maintenant nous passons beaucoup des jours ensemble. Chaque samedi on va ensembles au centre d’achat et on a un bon temps ! »

Après avoir collé ce texte dans la fenêtre principale du site et avoir cliqué le bouton « Vérifier », l’écran suivant paraît :

2. Pour une discussion de l’importance de la langue maternelle pour l’apprentissage d’une langue seconde, voir Cook, 2001.

Le "Patron" est un outil qui permet d'identifier des fautes d'orthographe et de grammaire que l'on trouve fréquemment dans les travaux écrits des apprenants de français langue seconde. "Le Patron" offre des explications claires qui mènent son utilisateur à être un participant actif au processus de correction et de révision.

Nombre de textes soumis: 516 763; nombre de problèmes potentiels identifiés: 6 017 445

Renseignements pour l'utilisation, l'enseignement, à propos du projet Le Patron: Voir aussi la FAQ.

Légende des fautes: **orthographe** : à modifier, à vérifier

Le nom de **mon mère** est Linda et **elle est 40** ans. Elle **était née au Chine**, et a **émigrée** ici **au Edmonton** en 1959, où elle a rencontré mon père. J'ai **un soeur** et **deux frère**. Pendant 5 ans, on **a resté** dans une **petit maison au centre ville**. Il y a cinq ans, mes parents ont décidé **de démenagé** et ils **ont nous** dit qu'on va changer de maison. J **étais peur** parce que **je voulais pas** perdre mes amis. C'était **difficile** au début. Un jour, mon père m'a dit: "il **faut que tu fais** plus d'effort pour rencontrer des amis, essaye de **faire parti**" d'un club à l'école. J **ai décider** d'essayer le club de danse. **Toute de suite**, j'ai rencontré **ma ami** Paul et maintenant nous passons **beaucoup des jours** ensemble. Chaque samedi on **va ensembles** au centre d'achat et on a un **bon temps**!

A A E E E E E T T O U O O C
à à é é é é é t t o u o o c

Le nom de mon mère est Linda et elle est 40 ans. Elle était née au Chine, et a émigrée ici au Edmonton en 1959, où elle a rencontré mon père. J'ai un soeur et deux frère. Pendant 5 ans, on a resté dans une petit maison au centre ville. Il y a cinq ans, mes parents ont décidé de démenagé et ils ont nous dit qu'on va changer de maison. J'étais peur parce que je voulais pas perdre mes amis. C'était difficile au début. Un jour, mon père m'a dit: "il faut que tu fais plus d'effort pour rencontrer des amis, essaye de faire parti" d'un club à l'école. J'ai décider d'essayer le club de danse. Toute de suite, j'ai rencontré ma ami Paul et maintenant nous passons beaucoup des jours ensemble. Chaque samedi on va ensembles au centre d'achat et on a un bon temps!

Fig. 1. Exemple des trois catégories de fautes relevées par LePatron.

Trois types de fautes sont relevés par LePatron : a) les mots écrits en rouge et en italiques. Ce sont de simples fautes d'orthographe (autrement dit, des orthographes qui ne se trouvent pas dans le lexique du logiciel ; b) les mots encadrés en rouge. Ce sont des fautes grammaticales ; et c) les mots encadrés en jaune. Ce sont fort probablement des fautes grammaticales, mais la séquence en cause est possible dans certains contextes (relativement rares). Un exemple de ce type de fautes est « je ferrai ». Cette séquence est possible en français, si on utilise le verbe « ferrer ». Toutefois, dans la plupart des textes où l'on trouve cette séquence, il s'agit d'une forme fautive du verbe « faire » (c'est-à-dire « je ferai »).

Une fois qu'une faute est relevée, l'utilisateur doit orienter le curseur vers l'élément souligné pour avoir accès aux commentaires correctifs, par exemple :

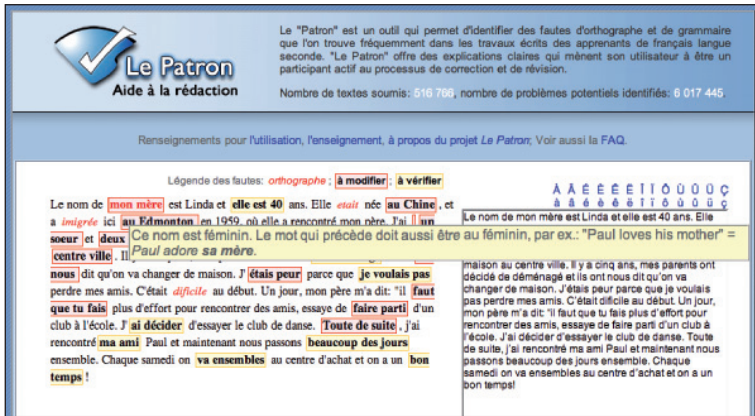


Fig. 2. Exemple de commentaires correctifs fournis par *LePatron*.

Les commentaires correctifs fournissent une explication très claire du bon usage et s'accompagnent d'une phrase exemple pour illustrer l'emploi grammatical de la structure en cause. Dans la phrase exemple, les éléments pertinents sont mis en relief par le biais de caractères gras. Par exemple, dans l'image présentée ci-dessus, les mots « sa mère » sont écrits en caractères gras pour indiquer à l'utilisateur le problème précis qu'il faut régler. En tenant compte de ces commentaires, celui-ci peut apporter les modifications nécessaires au texte original et soumettre le texte corrigé au site. Il incombe de noter que *LePatron* ne permet pas une correction automatique. C'est à l'utilisateur de comprendre les commentaires fournis et de faire les modifications nécessaires. En ce sens, *LePatron* est plus un vérificateur (ou outil d'aide) qu'un correcteur. Au demeurant, ce modèle de travail, qui exige une intervention plus active de la part de l'utilisateur, fait partie intégrante de la conception du site.

3. Catégories de fautes relevées

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, *LePatron* identifie les fautes d'orthographe aussi bien que des fautes grammaticales. Ces dernières se répartissent en plusieurs grandes catégories, par exemple :

- a. fautes d'accord : sujet/verbe (par ex. : *il **veux**) ; déterminant/nom (par ex. : ***le** chose), adjectif/nom (par ex. : *un **bon** solution), participe passé (par ex. : *elle est **parti**).

- b. ordre erroné : le placement des pronoms (par ex. : *je **lui** veux parler), adverbes (*je **vraiment** aiment ce livre) ; adjectifs (par ex. : *c'est un **intéressant** film) ; particule de négation (par ex. : *je n'ai aimé **pas** l'émission).
- c. mauvais choix de mots : être/avoir (par ex. : ***j'ai** tombé) ; prépositions (par ex. : *j'attends **pour** ma soeur) ; pronoms relatifs (par ex. : *le livre **que** j'ai besoin) ; etc.
- d. mauvaise forme d'un mot : subjonctif/indicatif (par ex. : *il faut que tu **viens**, *j'espère qu'il **parte**) ; prépositions (par ex. : ***de** le garçon) ; participes passés/infinitifs (par ex. : *j'ai **décider**, *je vais **commencé**), etc.

En tout, il y a plus de 1 600 règles qui permettent d'identifier un très grand nombre de fautes grammaticales. Certaines règles sont assez simples ; d'autres sont très complexes et tiennent compte d'énormément d'informations contextuelles.

Notons que les fautes identifiées par *LePatron* sont d'abord et avant tout des fautes fréquentes que font les apprenants de FLE dans leurs rédactions écrites. Afin d'identifier les fautes typiques de cette population, nous avons examiné des milliers de textes produits par des locuteurs de FLE (nous nous sommes aussi basés sur nos expériences en tant qu'enseignants de FLE). Ces textes forment une base de données importante de plus de cent millions de mots.

Il importe de souligner le fait que notre objectif n'est pas forcément d'identifier toutes les séquences qui sont agrammaticales en français. Par exemple, nous ne nous intéressons guère aux fautes que les apprenants ne font jamais dans leurs travaux écrits. Prenons à titre d'exemple la phrase suivante : « il fée ». Il est vrai que cette phrase est agrammaticale, et certains pourraient nous reprocher d'ignorer de tels usages. Toutefois, cette phrase n'est pas du tout typique de l'interlangue des apprenants et est entièrement absente de notre base de données. Par contre, les séquences comme « il fais » ou « j'étais peur » sont bel et bien des fautes typiques et sont donc ciblées par *LePatron*.

Notons par ailleurs que les locuteurs natifs peuvent aussi bénéficier de *LePatron*. On sait depuis longtemps qu'il existe énormément de fautes grammaticales qui sont faites et par les apprenants de FLE et par les locuteurs natifs (fautes d'accord, emploi d'un infinitif après l'auxiliaire « avoir », la distinction entre les auxiliaires « être » et « avoir »,

etc. (cf. Kenemer, 1982). Il ne faut donc pas croire que *LePatron* se destine uniquement aux locuteurs de FLE.

4. Caractéristiques pédagogiques

L'approche adoptée par *LePatron* se base sur les principes pédagogiques suivants : a) les apprenants bénéficient de la production, c'est-à-dire des possibilités d'utiliser et de créer des structures linguistiques (cf. Swain, 1993) ; et b) l'apprentissage est favorisé par la rétroaction corrective (cf. Lyster, 2001 ; Lightbown & Spada, 1990 ; Chandler, 2003 ; Ferris & Roberts : 2001 ; Carroll & Swain, 1993). Comme le font remarquer les recherches de Swain, l'importance de la production ressort du fait que cela permet à l'apprenant de se rendre compte de ses faiblesses linguistiques et lui permet de formuler et de tester des hypothèses grammaticales. Il est vrai que bien des sites disponibles sur internet fournissent de l'information générale sur la grammaire et permettent l'emploi de la langue dans des exercices pré-établis (où, par exemple, on doit remplir des blancs ou choisir parmi un nombre limité de réponses multiples). Toutefois, aucun site ne permet à l'apprenant de produire ses propres textes et de recevoir des commentaires par rapport à ce qu'il/elle écrit. En ce sens, *LePatron* vient combler une lacune importante. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les explications fournies par *LePatron* sont claires, s'accompagnent d'un exemple où la structure en cause est mise en relief par des caractères gras, et contiennent très peu de métalangage. Par exemple, si l'apprenant fait une faute d'accord du type « *les enfants parle », la structure sera soulignée et accompagnée du commentaire suivant :

Si le sujet est pluriel, il faut modifier le verbe (les verbes pluriels terminent toujours par -ent), par ex. : les gens disent. À vous de vérifier !

L'utilisateur doit comprendre le commentaire et déduire la règle grammaticale à partir de l'information fournie. Par la suite, l'utilisateur doit se servir de cette information pour reformuler sa phrase. Aucune correction automatique n'est fournie. L'utilisateur doit trouver la bonne structure à partir des commentaires qui s'affichent à l'écran.

L'analyse de soumissions multiples d'un même texte par le même apprenant (cette fonction est seulement disponible à partir de l'écran

administratif du site) semble indiquer que celui-ci apprend en utilisant le site. Examinons par exemple l'image ci-dessous :

<p>vallées, les plateaux et les piedmontes. Ces trois plus les montagnes forment les quatre sous-zone du zone des appalches. Les montagnes sont le sous-zone le plus important et le plus grande dans ce zone. Les montagnes situ de 300km a 600km a l'intérieur des terres. Les montagnes sont très vieille mais pas très grande. Actuellement ils sont plus petite qu' ils était il y a cent ans.</p> <p>Dans le zone des appalches il y a beaucoup de fleuves. Beaucoup des fleuves coulent vers le sud-est et se jettent dans l'océan atlantique. C'est fleuve coulent des montagnes sur les piedmonts et même des plateaux jusqu' au océan. Dans leur trajets ils forment les falaises sur les piedmont et des fois quelque petit lac au plateau et au vallées.</p>	<p>ya les vallées, les plateaux et les piedmontes. Ces trois plus les montagnes forment les quatre sous-zone du zone des Appelches. Les montagnes sont le sous-zone le plus important et le plus grand dans ce zone. Les montagnes situ de 300km a 600km a l'intérieur des terres. Les montagnes sont très vieille mais pas très grande. Actuellement ils sont plus petite qu' ils était il y a cent ans.</p> <p>Dans le zone des Appelches il y a beaucoup de fleuves. Beaucoup des fleuves coulent vers le sud-est et se jettent dans l'océan atlantique. C'est fleuve coulent des montagnes sur les piedmonts et même des plateaux jusqu' au océan. Dans leur trajets ils forment les falaises sur les piedmont et des fois quelque petit lac au plateau et au vallées.</p>	<p>ya les vallées, les plateaux et les plateaux et les Piedmontes. Ces trois plus les montagnes forment les quatre sous-zone du zone des Appelches. Les montagnes sont le sous-zone le plus important et le plus grand dans ce zone. Les montagnes situ de 300km a 600km a l'intérieur des terres. Les montagnes sont très vieille mais pas très grande. Actuellement ils sont plus petite qu' ils était il y a cent ans.</p> <p>Dans le zone des Appelches il y a beaucoup de fleuves. Beaucoup des fleuves coulent vers le sud-est et se jettent dans l'océan atlantique. C'est fleuve coulent des montagnes sur les piedmonts et même des plateaux jusqu' au océan. Dans leur trajets ils forment les falaises sur les piedmont et des fois quelque petit lac au plateau et au vallées.</p>	<p>Appalches il y a les vallées, les plateaux et les Piedmontes. Ces trois plus les montagnes forment trois plus les montagnes forment les quatre sous-zone du zone des Appelches. Les montagnes sont le sous-zone le plus important et le plus grand dans ce zone. Les montagnes situ de 300km a 600km a l'intérieur des terres. Les montagnes sont très vieilles mais pas très grande. En fait ils sont plus petites qu'ils étaient il y a cent ans.</p> <p>Dans le zone des Appalches il y a beaucoup de fleuves. Plusieurs de ces fleuves coulent vers le sud-est et se jettent dans l'océan atlantique. C'est fleuve coulent des montagnes sur les Piedmonts et même des plateaux jusqu'au océan. Dans leur trajets ils forment les falaises sur les Piedmont et des fois quelque petit lac au plateau et au vallées.</p>
--	--	--	--

Fig. 3. Exemple de soumissions multiples et de progrès grammatical.

Dans cette image, on voit le même texte soumis cinq fois par un même utilisateur (la première soumission se trouve à gauche, la dernière soumission se trouve à droite). Comme on peut le voir, chaque soumission contient très peu d'erreurs (sans pour autant être parfaite). Des résultats comme celui-ci sont très encourageants. Il reste à voir si les règles apprises le seront à long terme.

On pourrait peut-être se demander comment *LePatron* se distingue des autres correcteurs disponibles, par ex. : *Le correcteur 101*, *Antidote*, ou même le correcteur de *MS Word* (Grammatica). Les différences peuvent se résumer comme suit :

- LePatron* cible un nombre important de fautes typiques des locuteurs de FLE.
- Les fautes relevées par *LePatron* sont identifiées à partir d'une base de données importante (d'apprenants FLE).
- LePatron* est gratuit.
- LePatron* est en ligne.
- LePatron* offre des explications pédagogiques qui encouragent l'apprentissage (et pas seulement la correction).
- LePatron* fournit des exercices reliés aux fautes que fait l'utilisateur.

Bien qu'il existe d'autres correcteurs très performants, par exemple, *Antidote*, aucun n'offre tous ces avantages.

5. Conclusion

L'objectif de notre article était de faire le point sur *LePatron*, un correcteur pédagogique qui se trouve à l'adresse suivante : www.lepatron.ca. Nous avons décrit la fonction principale de ce site, à savoir la vérification grammaticale de textes écrits en français et avons discuté brièvement de ses caractéristiques. Comme nous l'avons vu, *LePatron* prône une approche qui est empirique et pédagogique. Le site ne cible pas toutes les fautes potentielles, mais se concentre plutôt sur les fautes qu'on trouve dans des textes authentiques produits par des locuteurs de FLE. Le caractère pédagogique ressort du fait que l'utilisateur participe activement à la correction et doit interpréter des explications grammaticales afin d'améliorer son texte. À l'heure actuelle, il n'existe aucune recherche scientifique qui mesure l'efficacité du site. Nous espérons que de telles recherches verront bientôt le jour.

Références bibliographiques

- CARROLL, S. & SWAIN, M. (1993). « Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations ». *Studies in Second Language Acquisition*, 15 : 357-386.
- CHANDLER, J. (2003). « The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing ». *Journal of Second Language Learning*, 12 : 267-296.
- COOK, V. (2001). « Using the First Language in the Classroom ». *The Canadian Modern Language Review*, 57, 3 : 402-423.
- FERRIS, D. & ROBERTS, B. (2001). « Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? ». *Journal of Second Language Writing*, 10, 3 : 161-184.
- KENEMER, V. (1982). *Le « français populaire » and French as a second language: A comparative study of language simplification*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1990). « Focus-on form and corrective feedback in communicative language teacher : effects on second language learning ». *Studies in Second Language Acquisition* 12 : 429-448

- LYSTER, R. (2001). « Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Type and Learner Repair in Immersion Classrooms ». *Language Learning*, 51 : 265-301.
- SWAIN, M. (1993). « The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough ». *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1 : 158-164.

Le logiciel de traduction automatique comme aide à l'apprentissage des langues vivantes étrangères

Elena POĀARKOVA¹

Laboratoire Parole et Langage,
Université de Provence, Aix-Marseille I, France

Résumé. *Dans cet article nous proposons de réfléchir sur les possibilités de l'utilisation du logiciel de traduction automatique PROMT dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Une évaluation pédagogique du logiciel relève les points forts et les points faibles du point de vue de son intégration en cours de langues ainsi que les modalités de cette intégration. Les exercices de grammaire au niveau débutant et faux-débutant, l'analyse linguistique, la post-édition des traductions brutes et la simulation de l'activité professionnelle pour les apprenants avancés sont des formes du travail possible avec le logiciel. Quelques exemples concrets des exercices illustrent nos réflexions à ce sujet.*

1. La traduction automatique et l'enseignement

Dans l'enseignement, la traduction automatique (TA) peut être abordée de trois manières : objectif d'enseignement, son objet et moyen d'apprentissage des langues vivantes étrangères (LVE).

La TA est un objectif d'apprentissage des traducteurs professionnels. Cet outil informatique est devenu indispensable sur le marché de la traduction. Même si beaucoup de traducteurs ne l'utilisent pas encore dans leur travail, ils sont amenés à réviser les textes traduits automatiquement. En 2004, la production totale de la TA a été de 696 347 pages, dont 556 138 pages pour la Commission Européenne, y compris 181 060 pages

1. epoiarkova@hotmail.com.

utilisées au sein de la DGT (Direction Générale de la Traduction de la Commission européenne, 2005). On parle même d'une nouvelle profession différente de celle de traducteur – un post-éditeur (Loffler-Laurian, 1996).

La TA peut devenir un objet d'études s'il s'agit des cours de traitement automatique des langues (TAL). Les objectifs ont changé : nous ne cherchons plus à mieux utiliser ou apprivoiser les résultats de la TA, mais à analyser et à comprendre le fonctionnement du logiciel et de la grammaire sous-jacente.

2. L'évaluation pédagogique du logiciel de traduction automatique *PROMT*

Dans cet article nous abordons les possibilités d'utilisation du logiciel de TA *PROMT Expert 7.0*, dans l'apprentissage des LVE. Comme c'est le cas de tous les logiciels, son efficacité dépend en grande partie de l'appropriation des activités aux objectifs et au public visés. Nous pensons qu'en règle générale les logiciels de TA sont plus adaptés au public adulte ou jeune adulte, compte tenu de leur complexité et leur caractère peu ludique. Avant de procéder à l'élaboration des exercices sur la base du logiciel nous avons effectué son évaluation pédagogique.

Le logiciel de TA est un progiciel qui propose la traduction sans intervention humaine. L'avantage des logiciels ouverts consiste en une adaptation plus facile à la situation d'apprentissage, mais leur intégration demande une préparation plus élaborée de la part de l'enseignant.

La typologie des architectures globales des systèmes de TA compte trois stratégies principales, à savoir stratégie directe, celle de transfert et par interlangue. Le système *PROMT* est celui de transfert et son fonctionnement comprend trois étapes. La première étape est l'analyse de la phrase source en termes des structures de la langue source, autrement dit la création de la représentation abstraite. Après se produit le transfert ou la transformation de la structure en structure analogue de la langue cible et, ensuite, la synthèse de la phrase cible d'après la structure établie.

L'organisation interne du système fait aussi partie de son architecture. Les systèmes directs et indirects utilisent des dictionnaires électroniques intégrés. Les sources de connaissances linguistiques sont ainsi

séparées entre la grammaire et le dictionnaire, l'organisation du système est donc modulaire. Cette organisation permet d'ajouter des informations locales sans modifier l'architecture du système, ce qui rend le système particulièrement maniable, facile à maintenir et adaptable aux différents environnements informatiques. Les logiciels *PROMT* travaillent sous Microsoft Windows en s'intégrant dans les programmes de Microsoft Office 2000/XP/2003, mais aussi sous Macintosh et Linux. Le module de traduction du système *PROMT*, « translation engines », est construit sur le formalisme de réseau des transitions augmenté (enrichi) (*Augmented Transition Network*).

L'interface du logiciel est celle du système d'exploitation sous-jacent. La différence se joue dans la partie « Traduction » qui est représentée également par des icônes.

Le système contient trois types de dictionnaires : général, spécialisé et utilisateur. Le dictionnaire général peut être visualisé, mais les modifications sont enregistrées dans les dictionnaires utilisateurs. Le dictionnaire ne contient que des formes canoniques, les formes flechies sont reconnues et générées automatiquement. Le nombre d'acceptions pour une entrée n'est pas limité, elles peuvent être données comme actives ou inactives. L'utilisateur peut changer le type d'acception. Chaque entrée contient un certain nombre d'informations linguistiques codées qui lui permettront d'être traitées par les modules. Ces informations sont données par l'utilisateur en entrant le mot dans un dictionnaire. Le nombre de caractéristiques accessibles varie selon le niveau d'accès choisi (débutant ou expert).

Le principal inconvénient du système est la complexité de l'utilisation. Compte tenu du nombre considérable de fonctions spécifiques et d'applications, l'utilisation sans explication et sans étude préalable est quasi impossible (sauf pour les utilisateurs très avancés). Une période d'apprentissage est recommandée, elle varie selon le niveau de compétences informatiques des apprenants et l'usage que l'on veut faire du logiciel. Le fichier d'aide est suffisamment explicite pour fournir des renseignements nécessaires.

L'affichage du texte source et du texte cible se fait dans une fenêtre de visualisation qui peut être divisée verticalement ou horizontalement. Les mots inconnus et les alternatives de traduction sont soulignés ou surlignés dans les deux textes et leur liste apparaît dans le volet d'infor-

mation situé en bas de l'écran, ainsi que les dictionnaires connectés et les mots réservés.

Les trois spécificités des produits multimédia en tant qu'outils d'apprentissage, tels que la multimodalité, la multiréférentialité et l'interactivité² sont quasi absentes dans le logiciel. Le logiciel propose quelques fenêtres de dialogue pour confirmer la sauvegarde, la retraduction du paragraphe déjà traduit, etc. Sinon le programme réagit à toutes les modifications dans les dictionnaires, au changement des directions de traduction, des applications connectées, des modèles thématiques. L'utilisateur peut influencer la qualité de la traduction en choisissant les algorithmes de traduction (par exemple, « you » se traduit par « vous » ou par « tu »), en déterminant les structures qui doivent rester invariables (préprocesseur), le modèle thématique (dictionnaires utilisés). La création des dictionnaires utilisateurs selon le type de textes à traduire reste le moyen privilégié, bien que limité, de modifier la traduction.

La qualité de la traduction varie selon le couple de langues et le sens de la traduction. Les meilleurs résultats sont obtenus pour la traduction vers l'anglais, mais en règle générale elle est loin d'être parfaite. De nombreuses erreurs lexicales, syntaxiques, stylistiques et pragmatiques sont souvent reprochées au programme de TA. Les traductions absconses, qui ne laissent pas comprendre le sens du message, ne sont pas rares non plus. Mais ces mêmes erreurs peuvent faire le bonheur d'un professeur qui souhaiterait utiliser le logiciel pour inciter les apprenants à réfléchir sur la nature des erreurs commises et les moyens de les corriger :

Son intérêt [de la TA] est moins dans les résultats positifs qu'elle permet que dans la mise en évidence des lieux sur lesquels faire porter l'effort. C'est, paradoxalement, par ses limites, et par les prises de conscience de ses limites, que la traduction automatique affirme le plus sa valeur heuristique, dans la mesure où elle oblige à conduire des recherches sur les lieux mêmes où l'homme est – provisoirement ? – contraint de prendre la relève de l'automate. (Bourquin, 1984 : 118)

Les erreurs commises par le logiciel sont d'ordre et de nature différents. Selon l'impact sur la compréhension on peut distinguer les erreurs cosmétiques, les erreurs gênantes mais qui n'empêchent pas la compréhension, et les erreurs rédhibitoires qui rendent la compréhension

2. Dans le présent travail, nous utilisons le terme « *interactivité* » pour nommer la capacité d'un outil ou d'un dispositif à participer aux interactions et à les favoriser.

impossible. Selon le niveau d'analyse, les erreurs sont lexicales, grammaticales, syntaxiques ou stylistiques. En principe le logiciel ne commet pas de fautes d'orthographe, ni de fautes de flexion (conjugaison verbale ; déclinaison des noms, des adjectifs et des pronoms en russe ; formation du pluriel et du féminin).

La correction des erreurs de tous les niveaux peut se faire à l'intérieur du logiciel *via* les dictionnaires utilisateurs. L'avantage de cette correction consiste en ce que l'erreur ne se reproduira pas dans les traductions suivantes, son inconvénient réside dans la complexité initiale de la démarche et les limites imposées par la structure du programme. Toutes les erreurs ne peuvent pas être corrigées par le dictionnaire au risque d'entraîner des erreurs plus graves dans d'autres contextes. Un autre type de correction s'opère directement sur la traduction brute et certaines fonctions du logiciel (déplacer en avant, déplacer en arrière, recherche spéciale) facilitent la rédaction du texte. Certaines erreurs rédhibitoires (par exemple, un mot non traduit) sont très faciles à corriger, en revanche les erreurs cosmétiques demandent souvent une grande maîtrise de la langue cible.

L'analyse des erreurs de la traduction brute permet aux apprenants de prendre conscience de l'importance du cotexte et du contexte, d'observer les conséquences de l'utilisation de la première acception du mot prise dans le dictionnaire (ce que les apprenants eux-mêmes font si souvent), de réviser les règles d'accord et de la réaction verbale, de réfléchir sur la nature de certains phénomènes linguistiques :

Les sorties machine apparaissent à ce stade comme des témoins du fonctionnement d'analyse linguistique non menée à terme et peuvent éclairer les étudiants sur les effets d'une démarche qui s'apparente à la leur dans certains cas. (Vidalenc, 1984 : 127)

Les étudiants peuvent également proposer les traductions brutes à différentes personnes (un étudiant en sciences exactes, un littéraire, un artiste, un technicien, etc.) et noter leurs remarques. L'analyse en classe des données ainsi recueillies élargira sûrement leur perception d'erreur en fonction des attentes des différents destinataires de la traduction.

Pour neutraliser l'élément subjectif impliqué dans le jugement de l'intelligibilité et de l'acceptabilité de la TA, les étudiants peuvent être encouragés à soumettre une quantité de traductions à leurs collègues pour évaluer et comparer. Cette approche ouvre la porte

au travail de groupe et à l'utilisation d'approches statistiques dans l'évaluation de la TA. (Lewis, 1997 : 270)³

L'analyse comparative de la traduction brute et de l'original donne la possibilité de déterminer les transformations syntaxiques les plus courantes, de localiser les structures qui provoquent le plus d'erreurs et parfois de comprendre tout simplement le sens de la phrase complètement ratée.

La post-édition (correction) de la traduction brute permet en plus d'améliorer la production écrite des apprenants. L'avantage pédagogique de cet exercice réside dans la position inhabituelle des apprenants : au lieu de commettre des erreurs, ils les corrigent. La post-édition peut être entreprise dans le cadre d'apprentissage collaboratif et amener ainsi à la discussion et aux interactions très riches entre les apprenants et avec le professeur. La discussion sert à développer les stratégies discursives de prise de parole, les commentaires des erreurs repérées et l'argumentation des modifications favorisent la production orale des apprenants en mettant en valeur l'expression de la pensée et le discours argumentatif.

La comparaison de la traduction brute et de la traduction humaine faite par un professionnel ou le professeur (ou par les apprenants, par exemple du groupe témoin, qui ne travaillent pas avec l'ordinateur) s'avère aussi très intéressante. Les apprenants se rendent compte des techniques et des astuces « humaines » qui sont ignorées par la machine. Ils voient également toute la complexité du processus de traduction qui ne se limite pas à un simple transcodage faisant appel aux connaissances pragmatiques et culturelles. Les apprenants moins avancés ne peuvent pas détecter toutes les erreurs commises par l'ordinateur. Ainsi, cet exercice leur montre les points faibles qu'ils doivent travailler pour ne pas produire une traduction proche de la sortie machine. La retraduction du texte post-édité peut combler cette lacune dans les compétences des apprenants et leur faciliter le repérage des structures erronées. Sur les textes relativement simples la retraduction peut être le moyen d'auto-évaluation.

3. To factor out the subjective element involved in judging the comprehensibility and acceptability of MT output, students may be encouraged to submit a quantity of translations to their colleagues for assessment and comparison. This approach opens the door to group work and to using statistical approaches in evaluating MT.

3. L'intégration du logiciel dans le processus d'apprentissage des langues

Le logiciel peut être intégré dans le cours ponctuellement ou régulièrement pour l'exécution de quelques activités. Il peut constituer un environnement d'apprentissage (surtout si l'on utilise toutes les applications existantes), faire partie d'un environnement d'apprentissage intégrant d'autres outils informatiques ou être à la base des projets ou des scénarios pédagogiques. À l'étape initiale, seule la traduction en ligne est accessible en mode autonome. En classe le logiciel peut être utilisé pour le travail individualisé ou en mode collaboratif. Le mode présentiel reste toujours plus adapté que le mode autonome.

Nous présentons ici quelques exemples d'activités basées sur l'utilisation du logiciel.

La révision des types de flexion peut être mise en place au niveau débutant ou faux-débutant. Ce type d'utilisation s'apparente à un « exerciceur » susceptible de remplacer les exercices structuraux pour un thème grammatical donné. Une fois le fonctionnement du logiciel appris, la présence du professeur n'est plus indispensable. En entrant les mots dans un dictionnaire utilisateur, l'apprenant doit déterminer le paradigme de flexion. Le logiciel propose un modèle qu'il faut confirmer ou choisir un autre, si le modèle est erroné. Même si dans la majorité des cas le logiciel propose un bon modèle, il faut rester vigilant. En rentrant le verbe « guérir », le paradigme proposé est celui du verbe « acquérir » (ce qui est faux), on parcourt la liste des modèles et choisit le verbe « finir ». Si le paradigme choisi est correct, la fenêtre de la traduction apparaît. Deux types d'évaluation sont possibles, à savoir l'auto-évaluation en suivant les indications du logiciel ou l'évaluation des dictionnaires utilisateurs par le professeur. Dans le deuxième cas, la création d'un dictionnaire utilisateur avec les mots donnés peut servir d'un test de contrôle des connaissances. De cette façon nous pouvons réviser et entraîner la conjugaison des verbes, la formation du féminin et du pluriel des adjectifs et la formation du pluriel des substantifs.

Une auto-évaluation des exercices grammaticaux, qui demandent de mettre un mot à la forme voulue, est également possible en effectuant la traduction vers la langue maternelle. Les formes incorrectes ne sont pas traduites ou la phrase cible est incompréhensible :

Je t'**appele**. / I **appele** you. *cf.* Je t'**appelle**. / I **call** you.

La vérification des genres des noms est aussi possible à l'aide de la traduction vers la langue maternelle. Nous proposons aux apprenants de mettre des articles indéfinis devant les noms. Quand le genre est incorrect, l'adjectif numéral apparaît à la place de l'article. La traduction est différente pour les noms qui ont deux genres :

Une effet / One effect cf. **Un effet / An effect**

Un livre / A book cf. **Une livre / A pound**

La post-édition de la traduction brute en langue étrangère est recommandée au niveau avancé. Les erreurs de la traduction brute doivent être corrigées et commentées par les apprenants. Pour vérifier l'efficacité de la post-édition les apprenants peuvent recourir à la retraduction du texte vers la langue maternelle :

TS : Le dernier exemple de cette triste comédie du pouvoir concerne un sujet que tout le monde sait grave : la place de la religion dans la société.

TA : The last example of this sad comedy of the power concerns a subject which everybody knows engrave{*burn*}: the place of the religion in the company{*society*}.

Post-édition : The last example of this sad comedy of the power concerns a subject which everybody knows serious : the place of the religion in the society.

ReTA: Le dernier exemple de cette comédie triste du pouvoir concerne un sujet que chacun sait sérieux : la place de la religion dans la société.

Cet exercice permet de développer un regard critique sur la production écrite, de réviser pour pouvoir argumenter les modifications et d'améliorer l'expression écrite. La post-édition peut se faire de manière individuelle, en binôme ou en classe avec la participation de tous les apprenants.

L'analyse comparative entre l'original et sa traduction brute peut servir la réflexion linguistique au niveau avancé. Le repérage des unités de traduction, la classification des erreurs de la TA et leur analyse afin de comprendre les raisons du mauvais traitement amènent les apprenants à étudier le rôle du cotexte. En modifiant le cotexte d'un mot dans la phrase source et en procédant aux modifications dans le dictionnaire utilisateur, les apprenants ont un feed-back immédiat de leurs actions.

En changeant le cotexte du verbe « savoir » nous arrivons à obtenir différentes traductions, parfois erronées. L'objectif est de décrire le cotexte qui détermine le choix de la TA :

Je **sais** nager. / I **know how** to swim.

Je **sais** qu'il vient demain. / I **know** that he{*it*} comes tomorrow.

Tout **se sait**. / Everything **comes out**.

Il fait des erreurs sans le **savoir**. / He{*It*} makes errors without **knowing** it.

Savoir, c'est pouvoir. / **Knowledge**, it is to be able to.

Je n'arrive pas à **savoir** son nom. / I do not manage to **know** his{*her;its*} name.

Il faut considérer des différents paramètres, à **savoir** le milieu social. / It is necessary to consider various parameters, **namely** the social environment{*middle*}.

Dans la première phrase, la traduction du verbe « savoir » - « know how » diffère de la première acception dans les dictionnaires - « know ». En analysant le contexte immédiat, nous concluons qu'elle est due à l'infinifitif qui suit le verbe et s'apparente à l'emploi du verbe « pouvoir ». Une autre traduction possible dans ce contexte est le verbe « can ». Cette modification peut se faire *via* dictionnaire utilisateur.

Les traductions différentes de la première acception apparaissent pour l'emploi pronominal du verbe et pour la locution conjonctive « à savoir ». Le verbe en position du sujet (Savoir, c'est pouvoir) est confondu avec un nom, ce qui détermine la traduction « knowledge ». La même erreur se produit pour d'autres couples de langues (français-allemand et français-russe), mais elle est rectifiée en enlevant la virgule après le verbe :

Savoir, c'est pouvoir. / **Kenntnis** ist das zu können. / **Умение**, это - мочь.

Savoir c'est pouvoir. / **Zu kennen**, ist das zu können./ **Знать** это - мочь.

Le travail terminologique est possible à l'aide des dictionnaires spécialisés fournis avec le logiciel. Les apprenants connectent à tour de rôle les dictionnaires et expliquent la différence entre les acceptions selon le domaine. Cet exercice permet de mettre en valeur le rôle du contexte général dans le choix lexical. Les apprenants peuvent créer leurs propres dictionnaires pour chaque domaine des textes ou des sujets étudiés (médecine, droit, cosmétique, automobile, etc.).

Entrée	Dictionnaire général	Dictionnaire économique	Dictionnaire informatique
Exécution	Execution		Run
Indice	Indication		Subscript, Index
Biens de production	Possessions of production	Capital equipments	
Cours	Class, course	Court	

Tab. 1. Différentes traductions d'un mot selon les dictionnaires connectés.

Les étudiants en langues, qui poursuivent les cours de linguistique et se familiarisent avec les notions théoriques sur la LVE choisie en tant que matière principale, peuvent enrichir leurs stratégies d'analyse linguistique en créant des algorithmes. Cet exercice les aide à penser la structuration de la phrase autrement, du point de vue de la grammaire formelle. De cette façon les étudiants s'initient au TAL.

Nous proposons d'analyser la traduction vers le russe de « en » et « y » dans plusieurs phrases françaises. Le premier devoir consiste à faire la liste des traductions possibles en russe. Dans les phrases proposées les étudiants doivent trouver des éléments formels qui peuvent influencer le choix de la traduction, les identifier et déterminer leur position par rapport aux pronoms. Ce travail d'analyse linguistique formelle doit permettre par la suite au programmeur de créer un algorithme de traitement des pronoms par le logiciel. Ce côté fonctionnel de l'exercice lui donne le statut de simulation de l'activité professionnelle. Le meilleur moyen de tester les hypothèses sur l'influence du contexte est d'enlever ou d'ajouter les éléments en question et observer si la traduction des pronoms change.

Regardons d'abord l'emploi adverbial de « en » et « y » :

Tu connais le musée zoologique, j'y vais souvent.

La traduction proposée par le logiciel est un adverbe russe correspondant « туда » (là-bas, la direction [tuda]). En gardant seulement la partie avec l'adverbe (j'y vais), la traduction de change pas. Cela veut dire qu'elle n'est pas déterminée par le complément circonstanciel de lieu. Nous changeons les verbes : « j'y cours » donne la traduction par un adverbe, mais cette fois l'adverbe russe « там » (là-bas [tam]) ne marque pas la direction, mais l'endroit où se passe l'action, la même chose pour

« je m'y trouve ». « Je m'y dirige » est traduit avec le pronom neutre « это » (cela [éto]) de la même façon que la proposition « j'y pense ». Avant d'en tirer des conclusions, nous regardons les articles du dictionnaire général du logiciel pour les verbes mentionnés. Le verbe « aller » est marqué comme un verbe de mouvement (avec une précision « mouvement en avant »), le verbe « courir » - mouvement, « se trouver » - le positionnement, « se diriger » - aucune marque de sémantique. En mettant au verbe « se diriger » la sémantique du mouvement nous obtenons la traduction de « y » comme adverbe de direction.

Cette analyse nous montre que la traduction de « y » comme adverbe ne dépend pas du contexte (dans l'analyse du logiciel), mais de la sémantique du verbe. Si le verbe est marqué « mouvement » la traduction adverbiale est choisie, sinon c'est la traduction pronominale.

Ce genre d'exercice est très utile pour comprendre ce qui est analysable logiquement parmi les composantes du signe ou dans la structure syntaxique, et ce qui peut être interprété uniquement au niveau des connaissances pragmatiques et extralinguistiques.

Loin d'être exhaustive, l'analyse des activités proposées montre que le logiciel de TA *PROMT* peut être utilisé comme aide ponctuelle sur les points bien précis (entraînement et révision), mais également de manière plus globale (post-édition, analyse linguistique). Le travail avec le logiciel peut se dérouler selon les activités sous forme d'apprentissage individualisé, autonome ou collaboratif. La mise en place des simulations de l'activité professionnelle ou des projets est également envisageable.

Références bibliographiques

- BOURQUIN, G. (1984). « Quel statut épistémologique donner à la traduction automatique ? ». In *Contrastes : Traduction automatique, aspects européens*, hors série A 4 : 111-119.
- LEWIS, D. (1997). « Machine Translation in a Modern Languages Curriculum ». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 10, n° 3 : 255-272.
- LOFFLER-LAURIAN, A.-M. (1996). *La traduction automatique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- VIDALENC, J.-L. (1984). « Traduction automatique, analyse linguistique et didactique des langues ». In *Contrastes : Traduction automatique, aspects européens*, hors série A 4 : 121-139.

Sites Internet

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA TRADUCTION DE LA COMMISSION EUROPÉENNE (2005). *Outils d'aide à la traduction et cycle de travail*. Consulté en mars 2006 : http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/bookshelf/tools_and_workflow_fr.pdf.

Logiciels

@*prompt Expert 7.0* (2005). PROMT Ltd. Saint-Pétersbourg.

Achevé d'imprimer sur les presses
de la SA **DIAZO 1**

Janvier 2008

