

Université Strasbourg I – Louis Pasteur
Thèse Nouveau Régime
Discipline : Sciences de l'Éducation

Elke NISSEN

Apprendre une langue en ligne dans une perspective
actionnelle.
Effets de l'interaction sociale

Sous la direction de Michèle Kirch

Date de la soutenance : 12 décembre 2003

Membres du jury : Michèle Kirch (directrice de thèse)
Monique Linard (rapporteur externe)
Pascal Marquet (examineur)
Christian Puren (rapporteur externe)
Michel Sonntag (rapporteur interne)

SOMMAIRE

Chapitre 1. Introduction _____	1
<i>Première partie -Apports théoriques</i> _____	7
<i>Chapitre 2. Une approche didactique centrée sur la réalisation d'une tâche en langue étrangère</i> _____	8
2.1. L'approche communicative _____	10
2.2. Perspective actionnelle _____	18
2.3. Conclusion du chapitre _____	40
<i>Chapitre 3. Apprendre en groupe à distance</i> _____	41
3.1. La formation à distance _____	41
3.2. Développement social de l'intelligence (ou : apprendre avec les autres) _____	48
3.3. Apprendre en groupe à distance _____	72
<i>Deuxième partie –Principes et hypothèses</i> _____	84
<i>Chapitre 4. Élaboration des principes de recherche et du dispositif Babelnet</i> _____	85
4.1. Étude préalable sur la FAD en langues _____	86
4.2. Le dispositif Babelnet _____	109
4.3. Évaluation générale du dispositif Babelnet _____	118
<i>Chapitre 5. Question de recherche et hypothèses</i> _____	139
5.1. Question de recherche _____	139
5.2. Hypothèses _____	142
<i>Troisième partie –Expérimentations</i> _____	155
<i>Chapitre 6. Première expérimentation dans Babelnet</i> _____	156
6.1. Comparaison entre mode de travail individuel tutoré et en groupe tutoré : le dispositif expérimental _____	156
6.2. Méthode _____	158
6.3. Observations _____	187
6.4. Conclusion du chapitre _____	213

<i>Chapitre 7. Deuxième expérimentation dans la LPATC</i>	217
7.1. La formation LPATC	217
7.2. Dispositif expérimental	225
7.3. Observations	238
7.4. Conclusion du chapitre	271
<i>Chapitre 8. Discussion</i>	273
8.1. Discussion des résultats de la première expérimentation	273
8.2. Discussion comparative des résultats de la première et deuxième expérimentation	282
8.3. Discussion générale	299
<i>Bibliographie</i>	307
<i>Index des tableaux</i>	318
<i>Index des figures</i>	322
<i>Table des matières</i>	324

*Je remercie toutes les personnes qui ont contribué à l'existence de cette thèse
par leur participation aux expérimentations, par leur soutien, par leurs encouragements ou
par l'apport de leur regard critique.*

Thèse préparée dans le
Laboratoire des Sciences de l'Éducation
Université Louis Pasteur
7 rue de l'université
67000 Strasbourg

Chapitre 1. Introduction

En didactique des langues, une nouvelle approche est en train de voir le jour en Europe : la « perspective actionnelle ». Elle se fonde essentiellement sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe 2001). Aujourd'hui, les réformes universitaires favorisent la mobilité étudiante, les chercheurs participent régulièrement à des colloques internationaux et le travail dans une langue étrangère devient de plus en plus fréquent, que ce soit au sein d'une entreprise qui traite avec des prestataires étrangers ou dans un autre pays. Face à cette évolution, l'objectif de la perspective actionnelle est la co-action sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe dans un cadre social donné – celui du travail, des études ou du quotidien – à l'aide de la langue étrangère que l'individu apprend. En vue de rendre les apprenants capables de travailler ou de suivre des études dans une langue seconde, les tâches d'apprentissage font appel à des actions et à des productions qui correspondent au contexte social donné (celui du travail, des études ou du quotidien). L'interaction des étudiants entre eux dans le cadre de l'apprentissage et au sujet de la réalisation de la tâche peut alors être envisagée comme un moyen pour préparer les apprenants à l'interaction sociale réelle. La langue y est le moyen d'une action sociale.

L'approche didactique des langues la plus répandue actuellement est l'approche communicative. Son objectif est la communication entre des citoyens européens qui se rencontrent brièvement, lors d'un séjour touristique par exemple. En situation d'apprentissage, les tâches proposées sont généralement la simulation et le jeu de rôle. Leur finalité est que les apprenants pratiquent la communication et ainsi apprennent à communiquer. Or, en dépit du succès indéniable de l'approche communicative, ses praticiens sont toujours à la recherche d'un but « authentique » de la communication. La perspective actionnelle, quant à elle, vise l'accomplissement conjoint d'une tâche. L'interaction entre les apprenants y trouve un but : celui de la production finale. Sans rejeter l'approche communicative, la perspective actionnelle semble ainsi trouver une réponse aux interrogations de cette première, en ce qu'elle donne un sens à l'interaction entre les apprenants.

La co-élaboration entre pairs, si elle commence seulement à émerger dans l'enseignement des langues, connaît pourtant une longue histoire dans d'autres enseignements disciplinaires. Le rôle d'autrui dans le développement de l'intelligence est souligné, depuis le début du 20^e siècle, par un certain nombre d'auteurs. Piaget pose le principe d'une construction individuelle du savoir chez l'enfant par une déconstruction des connaissances antérieures, ou autrement dit par un déséquilibre adaptatif. Vygotsky souligne que l'environnement socio-culturel joue un rôle

important dans le développement cognitif. C'est la communication de l'enfant avec d'autres, et notamment avec des adultes, qui lui permet d'apprendre le système de signes (surtout le langage), dont il se sert ensuite à son tour pour se parler à lui-même et pour organiser ainsi sa pensée. Au cours des échanges, la fonction interpersonnelle des signes (sociale et communicative) se transforme en fonction intrapersonnelle (individuelle et intellectuelle).

À partir des années 1970, les travaux de l'École de Genève tentent de prouver l'efficacité du conflit socio-cognitif pour le développement mental. Parmi toutes les formes d'interaction possibles, c'est l'interaction conflictuelle dans une dyade symétrique (entre pairs) qui est perçue comme étant le facteur fondamental dans la construction des représentations cognitives. On parle de conflit socio-cognitif lorsque, pendant une coopération active, les sujets ont des points de vue différents, qu'ils prennent conscience de cette différence et qu'ils cherchent une solution cognitive pour dépasser les contradictions inhérentes à leurs réponses respectives. Au déséquilibre intra-individuel qui conditionne le développement cognitif s'ajoute alors un déséquilibre inter-individuel. La négociation entre les sujets visant à trouver une solution au conflit est déterminante pour que le sujet progresse.

Or, le conflit socio-cognitif se produit en réalité rarement et il n'est pas la seule dynamique interactive qui bénéficie au développement mental. La co-élaboration non conflictuelle, pendant laquelle un sujet propose et l'autre ne fait qu'approuver, peut également être efficace. Il en est de même des confrontations avec un rejet sans argumentation de la solution du partenaire. Cela signifie que la déstabilisation intra-individuelle nécessaire pour que le sujet progresse peut être produite de différentes manières.

D'autres auteurs, comme Vygotsky et Bruner, voient surtout en l'imitation un facteur de développement individuel. L'imitation est alors considérée comme un acte actif et conscient. Dans une corésolution entre un enfant et un adulte, ce dernier adapte son comportement aux capacités qu'il remarque chez l'enfant. Parmi ses diverses activités d'étayage, il décompose la tâche à faire en sous-tâches qui sont accessibles à l'enfant et il l'aide pour les éléments que l'enfant ne sait pas encore réaliser seul. Il importe alors que l'aide soit une aide instrumentale et non une aide de substitution. Pour que l'enfant bénéficie de cette aide, il doit comprendre la solution avant de la (re)produire. L'imitation n'a pas uniquement lieu en dyade dissymétrique entre un enfant et un adulte (ou un autre enfant plus âgé), mais peut tout aussi bien se faire en dyade symétrique.

Les différentes théories et recherches sur l'apprentissage en interaction sociale, dont il vient d'être question, portent sur des nourrissons, des enfants, voire parfois des adolescents, mais non des adultes. Ils diffèrent en cela des travaux réalisés sur les groupes restreints, qui s'intéressent généralement à l'adulte. Le groupe restreint est composé de 2 à 12 sujets (le nombre varie en fonction des auteurs) et est suffisamment petit pour qu'une réelle interaction entre les sujets reste possible. L'accent est mis sur la nature des relations et de l'interaction entre les membres, car un lien direct est établi entre les relations et la qualité de production ou d'apprentissage. Une partie de l'énergie du groupe est investie dans la gestion du groupe, et ce n'est que le restant de l'énergie qui est utilisé pour atteindre l'objectif du groupe. La nature des relations a également une incidence sur la performance et l'acquisition.

La formation à distance (FAD) a récemment redécouvert le travail en groupe restreint. Depuis ses débuts, elle est liée de près au développement des outils de l'information et de la communication. Après avoir utilisé le courrier postal, puis les supports audiovisuels, le téléphone et les outils multimédias hors ligne, elle se sert aujourd'hui également d'internet. Les pages web, les plate-formes de travail, le courriel, le *chat*, le forum de discussion et les espaces de partage sont autant d'outils qui viennent se mettre au service de la FAD. La communication étant facilitée grâce aux outils de communication numériques, les dispositifs de formation – et surtout les « campus virtuels » - mettent de plus en plus fréquemment les apprenants en situation de « travail collaboratif ». Les travaux sur la co-action en ligne se concentrent souvent sur une analyse des aspects fonctionnels et techniques du dispositif. Lorsqu'ils s'intéressent – bien plus rarement – au fonctionnement du groupe, ils s'appuient sur les travaux réalisés sur les groupes restreints et se focalisent sur les relations entre les membres. Quant aux fondements théoriques de l'apprentissage en groupe, les auteurs de référence restent les mêmes que ceux de l'interaction sociale en « présentiel » : Vygotsky, Piaget et les membres de l'École de Genève.

La formation en langues fait jusqu'ici exception dans le cadre de la FAD. S'inscrivant dans l'approche communicative, les dispositifs mettent les apprenants en situation de communication et, contrairement aux autres disciplines dans la FAD, ne prévoient pas une co-élaboration à distance. Les situations d'apprentissage des langues en ligne les plus répandues sont le tandem (un échange libre *via* le courriel ou *via* le « Multi-user domain, Object-Oriented » (MOO)) et le « webquest » (une recherche d'informations sur le web suivie d'une discussion, le plus souvent sous forme d'un jeu de rôle). Avec l'émergence d'une nouvelle approche didactique en langues centrée sur l'accomplissement d'une tâche – la perspective actionnelle –, la jonction entre les langues et les autres disciplines dans la FAD semble pouvoir être faite.

Un dispositif récent de formation en ligne et en langues combine effectivement les deux approches : la perspective actionnelle d'une part et la co-action entre pairs à distance avec un tuteur d'autre part. Il s'agit de « Babelnet », un dispositif développé par le Service Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues (SPIRAL) à Strasbourg, qui propose l'allemand et l'anglais aux niveaux intermédiaire et avancé *via* internet aux étudiants des trois universités de Strasbourg. Les étudiants y réalisent, avec l'aide d'un tuteur, de fiches méthodologiques et d'aides linguistiques, une tâche de production en langue étrangère. La tâche est complexe, ce qui signifie qu'elle comporte des sous-tâches. Elle est « authentique », c'est-à-dire qu'elle se rapporte au contexte des études supérieures. De telles tâches sont par exemple la synthèse, le résumé, la fiche de lecture sur un ouvrage scientifique, l'exposé. Les étudiants accomplissent la tâche choisie en groupe tutoré.

Les présupposés dans le cadre de ce dispositif sont que l'interaction sociale entre pairs, qui rend possible une négociation au sujet du contenu, de la structure de la production et des aspects langagiers, permet à l'individu de se poser des questions sur la meilleure manière d'accomplir ce type de tâche en langue étrangère et ainsi de progresser. Par ailleurs, nous supposons qu'il apprend en faisant et qu'il peut améliorer sa manière de faire à travers la pratique (un principe posé par exemple dans le courant du « learning by doing » ou par Freinet). Le travail en groupe devient sous ces conditions un apprentissage en groupe.

Face à la pratique de l'apprentissage conjoint, on trouve dans le contexte universitaire, et même pour des FAD (par exemple sur « Acolad », une plate-forme développée à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg), une évaluation qui reste principalement individuelle. Dans notre cas concret, le meilleur exemple est celui de la Certification de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES). Cette certification est en train de voir le jour ; elle se situe également dans la perspective actionnelle et porte sur le même type de tâches que celles proposées sur Babelnet. La vocation de SPIRAL n'étant pas de délivrer des diplômes, la passation du CLES est une évaluation envisagée pour les étudiants ayant travaillé dans le dispositif d'apprentissage – cette certification est d'ailleurs destinée à devenir obligatoire partout en France au niveau des études supérieures. Ainsi, si le CLES certifie les compétences des étudiants ayant travaillé sur Babelnet, les étudiants ont la possibilité d'apprendre en groupe tutoré mais sont évalués de manière individuelle. La question qui se pose est alors la suivante : le travail en groupe (et en ligne) est-il une manière adéquate pour apprendre à réaliser, individuellement, une tâche complexe de type actionnel ?

Conformément aux travaux sur l'apport de l'interaction sociale, nous faisons l'hypothèse que le travail en groupe permet aux étudiants un échange et une réflexion sur leur manière de travailler et d'apprendre. Nous supposons qu'ils intériorisent ces réflexions de niveau métacognitif, ce qui leur permet d'améliorer leurs compétences pour accomplir une tâche de production en langue étrangère. Les différentes compétences mises en œuvre lors de l'accomplissement d'une telle tâche sont 1) d'ordre langagier (comprendre et s'exprimer en langue étrangère), 2) d'ordre cognitif (comprendre, identifier, extraire, trier, hiérarchiser, organiser les informations) et 3) d'ordre pragmatique (employer de manière efficace la langue pour agencer et structurer les idées et donner une cohésion à la production). Les travaux sur le conflit socio-cognitif suggèrent que le travail en groupe est plus efficace en termes d'apprentissage que le travail solitaire. Les travaux sur le progrès que l'individu réalise grâce à l'étayage d'un « expert » se fondent également sur la comparaison avec un individu travaillant seul. Si nous pouvons donc affirmer, à la suite de ces études, que l'interaction sociale permet un meilleur apprentissage que celui en autodidaxie, notre hypothèse de la supériorité du travail en groupe se fonde en revanche exclusivement sur la présence d'un échange métacognitif qui peut avoir lieu entre des sujets du même statut, mais normalement pas avec un tuteur.



La première partie du présent travail contient les fondements théoriques :

Le *chapitre 2* présente l'approche didactique des langues, la perspective actionnelle, dans laquelle se situe notre travail. Cette perspective naissante se démarque sur certains aspects de l'approche communicative très répandue. Alors que l'une vise le développement d'une compétence communicative, l'autre a pour objectif la réalisation en langue étrangère d'une tâche relevant du contexte social de l'apprenant, et ce éventuellement de manière conjointe.

La co-élaboration de la réponse à une tâche est une pratique mise en œuvre dans un certain nombre de dispositifs de FAD. Le *chapitre 3* propose d'abord un aperçu historique ainsi qu'une définition de la FAD. Il résume ensuite les théories du développement social de l'intelligence qui justifient le travail en groupe en tant qu'approche pédagogique (sans oublier l'apprentissage individuel avec un tuteur) et précise quelles sont les spécificités de l'apprentissage en groupe en ligne.

Une deuxième partie aborde les principes et les hypothèses sur lesquels se base le présent travail de recherche :

Le *chapitre 4* expose dans ses grandes lignes une étude sur la FAD que nous avons menée dans le cadre du DEA et dont sont issus certains des principes de recherche du

travail actuel. Il décrit également l'environnement pédagogique pour l'apprentissage des langues en ligne dans une perspective actionnelle qui sert de support à nos observations. De même, il présente le retour des utilisateurs sur le dispositif.

Le *chapitre 5* explicite la question de recherche qui est issue des fondements didactiques et conceptuels ainsi que des principes présentés précédemment : c'est celle des acquisitions individuelles faites grâce à l'interaction sociale. Car l'évaluation dans la plupart des dispositifs de FAD intégrant l'apprentissage conjoint reste individuelle. Les hypothèses sont basées sur la comparaison entre deux modalités d'apprentissage à distance : le groupe restreint tutoré et le mode individuel tutoré. Elles attribuent une grande importance à l'intériorisation individuelle des questionnements et des réflexions faits entre pairs, et misent pour cette raison davantage sur l'apprentissage individuel à travers le groupe restreint tutoré.

Une troisième partie présente les deux dispositifs expérimentaux qui ont été mis en place afin de vérifier nos hypothèses :

Le *chapitre 6* expose pour la première observation (qui se déroule dans l'environnement pédagogique décrit dans le chapitre 4) la méthode expérimentale et les résultats obtenus. Il se fonde sur l'opposition entre l'apprentissage en groupe et l'apprentissage individuel tutorés et en ligne.

Le *chapitre 7* complète le précédent chapitre par la description d'une deuxième observation, conduite selon les mêmes hypothèses et selon la même méthodologie, mais dans un dispositif, avec un public et pour une langue différents. Il fait état des résultats de cette deuxième expérimentation.

La discussion (*chapitre 8*) contient les conclusions par rapport à la première et à la deuxième observation. Elle les compare afin de dégager les invariants des deux ensembles de résultats et les confronte aux hypothèses de recherche. Il apparaît que l'apprentissage en groupe dans les conditions observées n'offre pas mieux que l'apprentissage individuel d'améliorer les compétences de chacun des étudiants dans la réalisation de la tâche retenue en langue étrangère. L'accompagnement par un tuteur semble par ailleurs influencer plus fortement les acquisitions que la modalité d'apprentissage (en groupe *vs.* en mode individuel). Durant la phase de formation, l'on observe des variations importantes entre la performance des différents groupes restreints. Ici, c'est le phénomène du leadership qui semble pouvoir expliquer ces divergences.

**Première partie –
Apports théoriques**

Chapitre 2. Une approche didactique centrée sur la réalisation d'une tâche en langue étrangère

Définissons tout d'abord ce qu'est la didactique des langues. Le premier terme, la *didactique*, est généralement distinguée de la pédagogie, soit parce que cette dernière relève étymologiquement de l'enseignement aux enfants et adolescents (Puren 1988 : 19), soit parce qu'elle se concentre davantage sur la relation psycho-affective entre enseignant et apprenant (Martinez 1996 : 4) et les objectifs et méthodes de l'éducation – ou autrement dit ses orientations générales (Pothier 2003 : 15). La didactique est une réflexion sur les objectifs, les contenus, les théories et les situations d'enseignement (Pothier 2003 : 15). Cette réflexion s'opère fréquemment à travers une comparaison avec d'autres contenus ou d'autres approches. La didactique s'intéresse aux comportements d'apprentissage dans des situations éducatives et par rapport à des contenus disciplinaires déterminés (Martinand 1996 : 23). Vu que la réflexion est plus spécifiquement liée à l'enseignement des différents contenus disciplinaires, l'on distingue les didactiques des différentes disciplines scolaires. La discipline dont il est question ici est celle des langues vivantes étrangères, et la didactique à laquelle nous nous intéressons est la didactique des langues.

L'expression de *didactique des langues* n'apparaît en réalité qu'au début des années 1970. Elle a supplanté celui de « linguistique appliquée ». La linguistique appliquée est issue, elle, de la linguistique. Le début de la linguistique peut être daté de la fin du 19^e siècle avec Ferdinand de Saussure. Elle se développe tout au long du 20^e siècle. En parallèle, évolue l'enseignement des langues. Les langues vivantes sont d'abord enseignées comme les langues mortes, selon la méthodologie traditionnelle, basée sur la traduction et l'apprentissage de règles grammaticales à partir de phrases isolées. Puis, au fil des méthodologies successives, l'oral et l'expression, ainsi que l'authenticité du contexte prennent leur place dans l'enseignement des langues. Lors de la Deuxième Guerre Mondiale, certains linguistes américains connus (dont Bloomfield) créent une méthode d'enseignement qui vise l'apprentissage rapide et utile de la langue. C'est la « méthode audio-orale » – qui n'a d'ailleurs pas connu un grand succès en France. Ils appliquent la « linguistique », étude de la langue, à l'enseignement des langues et créent la « linguistique appliquée ». La réflexion sur la manière d'enseigner les langues se cherche ensuite, pour se démarquer de la linguistique, une nouvelle appellation. L'expression qui sera finalement retenue est « didactique des langues » (Pothier 2003 : 8-14).

Le débat au cœur de la didactique des langues est au fond celui de savoir ce qu'est « savoir une langue » et, une fois que l'on a répondu à cette question, de savoir ce qu'est « apprendre une langue » (Martinez 1996 : 5). Car c'est de ces questions que dépendent les objectifs et orientations que l'on donne à l'enseignement. Dans les pays

européens, le Conseil de l'Europe joue depuis trente ans un rôle important dans la formulation des objectifs de l'enseignement des langues vivantes. Il est l'instigateur d'abord de l'approche communicative au début des années 1970, puis aujourd'hui de la perspective actionnelle. L'approche didactique dont traite la première partie de ce chapitre (2.1.) est celle de l'approche communicative, dans laquelle l'accent est mis sur la communication – aussi bien en tant qu'objectif que moyen de l'apprentissage. C'est à l'heure actuelle l'approche didactique la plus répandue ; or, une autre approche est en train de voir le jour, et la deuxième partie du chapitre (2.2.) exposera ce qu'il convient désormais d'appeler la *perspective actionnelle*, dans laquelle la langue est apprise par et pour l'action (sociale).

2.1. L'approche communicative

L'approche communicative sera esquissée ici dans ses grandes lignes pour que nous puissions préciser par la suite en quoi la méthodologie émergente, la perspective actionnelle, en diffère. Après un rapide aperçu des origines de l'approche communicative (2.1.1.), nous présenterons quelques questions qu'elle soulève (2.1.2.), dont surtout celle de savoir comment proposer des activités d'apprentissage authentiques (2.1.3.).

2.1.1. Naissance

L'approche communicative est issue de la rencontre entre un courant scientifique et une volonté politique européenne.

Aspect scientifique

En rompant avec une approche dans laquelle la forme dominait le sens, le linguiste Chomsky (1965) introduit dans sa grammaire générative transformationnelle la distinction entre la compétence et la performance d'un locuteur ; la compétence étant la capacité inconsciente et abstraite à former des énoncés ou autrement dit, la connaissance implicite de la langue, la performance étant la mise en œuvre en situation de cette connaissance. Selon le sociolinguiste Hymes (1972), cette distinction fait abstraction de la composante sociale du langage. En effet, Chomsky s'était référé à la langue comme outil d'expression de la pensée et non comme outil de communication. Hymes introduit, parallèlement à la « compétence linguistique », la notion de « compétence de communication », empruntée aux ethnométhodologues nord-américains. Car savoir communiquer implique non seulement la maîtrise des formes langagières, mais également des règles sociales, c'est-à-dire l'emploi adéquat des différentes formes langagières. « Ce qu'il faut, c'est une linguistique qui puisse décrire tout trait de parole qui s'avère pertinent dans un cas donné, et qui puisse mettre les éléments linguistiques en relation les uns avec les autres en termes de rapports de rôles, de statuts, de tâches, etc. Une telle linguistique doit se fonder sur une théorie sociale et une pratique ethnographique (...), tout autant que sur la phonétique pratique et la grammaire » (Hymes 1991).

Dans cette optique, l'usage effectif de la langue, et non seulement sa structure abstraite, est pris en compte. Ainsi, après avoir été envisagés d'un point de vue historique puis structural depuis le 19^e siècle, les systèmes de signes commencent alors à être considérés et étudiés comme des phénomènes de communication.

C'est la *pragmatique* qui aura ensuite pour objectif la définition de la compétence de communication, et plus généralement l'analyse des rapports entre actes langagiers

(voir ci-dessous) et le contexte où ils sont accomplis. Elle est généralement définie comme « l'étude de l'usage du langage, qui traite de l'adaptation des expressions symboliques aux contextes référentiel, situationnel, actionnel et interpersonnel » (Jacques 1995 : 856). Sont pragmatiques les éléments langagiers d'un discours qui ont une fonction dans un acte ou un jeu de communication, ou autrement dit qui visent à agir sur l'interlocuteur.

La prise en considération de l'usage, et donc d'une dimension active de la langue, se base entre autres sur les travaux d'Austin (1970). Austin a en effet posé le principe que la production verbale ne fait pas qu'exprimer des actions, mais les séquences langagières constituent en elles-mêmes des actes langagiers. Par exemple, en promettant quelque chose, on le fait en même temps qu'on le dit. Il distingue ainsi dans la production langagière des *actes de langage* (i.e. la promesse, l'assertion, l'ordre, l'injure, la question, etc.).

Aspect politique

La préoccupation du Conseil de l'Europe quant à l'amélioration de l'enseignement des langues dans ses états-membres remonte à 1962. Ses initiatives étaient au départ d'orientation audio-visuelle. L'orientation vers une approche communicative du Conseil de l'Europe débute en 1971. Au centre des réflexions se trouve l'apprentissage d'une langue étrangère par les adultes ainsi qu'une approche centrée sur l'apprenant : quels sont ses besoins de communication lorsqu'il est en contact avec d'autres Européens ? (Girard & Trim 1996).

"In what ways would they need to use a language other than their mother tongue? For what purposes? In what situations? How would they need to act in order to communicate with other Europeans, whether through speech face-to-face or through written texts and audio-visual media at a distance? What knowledge and skills would they need to communicate effectively?" (Girard & Trim 1996 : 21)

Objectif

L'objectif que poursuit le Conseil de l'Europe avec cette approche est celui de la communication sociale : il souhaite établir des références et convictions communes. Cela dans le but de créer une meilleure entente et une baisse des conflits entre les pays européens. La situation de communication visée est celle d'une personne qui est assez brièvement en contact avec des locuteurs d'une autre langue natale. Cette rencontre peut avoir lieu à l'occasion d'un voyage par exemple, lors duquel il faut demander son chemin, s'enquérir des heures de départ de l'avion, ou encore tout simplement se présenter ou parler des choses courantes de la vie. Girard et Trim (1996 : 21/22) considèrent la communication dans la salle de classe comme une préparation

essentielle pour la vie en société caractérisée par une croissance rapide de la communication.

Des niveaux-seuils

En 1971, le Conseil de l'Europe crée un Conseil de Coopération Culturelle, composé d'experts de différentes nationalités (Van Ek 1977 : 2), en vue d'élaborer un cadre s'adressant en même temps aux apprenants, aux enseignants et aux concepteurs de dispositifs d'enseignement. Van Ek est l'auteur de *The Threshold Level* (Van Ek 1975, 1977), ouvrage qui inventorie les connaissances et compétences minimales qu'un apprenant d'anglais doit avoir pour être autonome dans des situations quotidiennes et personnelles dans un pays anglophone. Les situations proposées concernent par exemple l'identification personnelle, son chez soi, le voyage, les courses, le temps qu'il fait. Peu après, le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion de la Langue Française (CREDIF) publie *Un Niveau-Seuil* (Coste & al 1976), basé sur le même principe mais augmenté d'un lexique et d'une grammaire française. Ces deux ouvrages ainsi que *Notional Syllabuses* de Wilkins (1976), formeront par la suite la base scientifique de l'approche communicative, instaurant la perspective notionnelle-fonctionnelle, dans laquelle la langue à enseigner est découpée en savoir-faire langagiers, qui représentent les objectifs des différentes unités d'apprentissage (Van Ek 1975 : 3). Les actes de parole (l'on reconnaîtra aisément les actes de langage d'Austin), ou « fonctions » de communication, sont par exemple le fait de décliner une invitation ou d'exprimer son accord. Les « notions », quant à elles, sont des concepts dont la connaissance est estimée être utile à l'apprenant dans une (future) situation de communication.

2.1.2. Critiques faites à cette approche

L'approche communicative est aujourd'hui l'approche didactique des langues la plus répandue en Europe et dans le monde anglo-saxon. Les adaptations du *Threshold Level* dans de nombreuses langues, les réflexions sur son application dans le domaine des langues de spécialité (c'est-à-dire des langues étrangères utilisées pour des domaines spécifiques tels que l'aéronautique, le droit, la médecine, etc.¹) et l'objectif communicatif qui est à la base de la quasi-totalité des publications sur l'enseignement et l'apprentissage des langues en témoignent. Néanmoins, certaines critiques par rapport à la théorie et la pratique de ce courant ont été formulées.

¹ Pour une liste des publications à ce sujet, voir http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration%5Fculturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Descriptions_de_niveaux_pour_les_langues/publications.asp

Une liste à apprendre par cœur ?

Un premier reproche est contemporain de la publication du *Threshold Level*, et Van Ek s'en défend dans l'introduction du livre. A ceux qui ne voient en l'ouvrage qu'une liste de vocabulaire et un ensemble de structures grammaticales à apprendre par cœur, ou bien qui vérifient si le matériel distribué aux étudiants contient uniquement le lexique contenu dans l'ouvrage, il répond que cette liste n'est pas définitive et qu'elle a été établie à partir de – et est donc à considérer en fonction de – situations déterminées. Ces situations et objectifs ne correspondent pas invariablement à tous les contextes et à tous les enseignements (Van Ek 1975 : ii).

La « compétence de communication » est un terme flou

La « compétence de communication », fondée d'après les travaux de Hymes, est une conception sociale de l'usage de la langue. Savoir communiquer signifie non seulement maîtriser les formes linguistiques, mais également l'emploi social adéquat des mots, expressions, et phrases. La communication peut alors être définie² comme un échange verbal (qui comprend également des composantes paraverbales et non-verbales) entre au moins deux individus, dans lequel ils parlent tour à tour. Si la définition de la communication reste relativement stable – même si certains lui préfèrent d'autres appellations (cf. 4.1.1.) –, la « compétence de communication » est d'acceptation floue. Des représentants de courants aussi différents que la sociolinguistique, la sémantique ou la pragmatique ont, avec des outils théoriques divers, tenté de lister les fonctions de communication. Il en résulte des inventaires divergents, avec des composantes de la compétence de communication que Moirand (1990) tente de clarifier en les résumant ainsi :

- composante linguistique (maîtrise de la langue)
- composante discursive (adaptation à la situation de communication)
- composante référentielle (savoir sur le contenu)
- composante socioculturelle (respect de la norme sociale et culturelle),

sans que son inventaire fasse cependant figure de référence. Vu donc l'acceptation floue du terme de compétence de communication, il en devient difficile à utiliser dans le cadre d'une théorie d'enseignement / d'apprentissage (Coste 1978, Moirand 1990, Gohard-Radenkovic 1999).

Les démarches que proposent les approches communicatives pour l'enseignement ne respectent souvent pas le contexte social, qui est pourtant au fondement du concept de la compétence de communication. Ainsi, l'analyse des besoins des apprenants ne se base fréquemment que sur les seuls aspects langagiers (Gohard-Radenkovic 1999 :

² voir également 4.1.1.

93), et l'enseignement ne tient pas suffisamment compte des aspects socioculturels de la communication (Moirand 1990 : 30).

Les situations d'enseignement manquent souvent d'authenticité

L'approche communicative a pour objectif de rendre l'apprenant autonome dans des situations langagières réelles. La situation d'apprentissage lui permettant d'acquérir cette autonomie est cependant dans la pratique plus souvent artificielle qu'authentique, comme le fait remarquer Poteaux (1989, 1998). Il ne suffit pas de faire parler l'apprenant, ni de lui demander de répondre à des questions dont la réponse est déterminée d'avance, ni même de demander des renseignements qui ne le concernent en réalité pas. Il s'agit plutôt de proposer « des situations qui l'interpellent et sollicitent ses réactions personnelles » (Poteaux 1998 : 316). Faisant référence à Meirieu (1987), elle revendique l'apprentissage par résolution de problèmes, dans laquelle l'apprenant construit sa réponse, et décide lui-même de quelle aide il a besoin ; il devient ainsi un apprenant responsable. L'objectif sera alors qu'il communique en apprenant (c'est-à-dire en résolvant le problème) plutôt qu'il ne communique pour apprendre à communiquer.

Ce point de vue n'est pas très loin de celui que nous défendons dans la suite de ce travail. En effet, la résolution de problème (qui est également au fondement des études menées sur le développement socio-cognitif, cf. 3.2.) représente une approche cognitive de l'accomplissement d'une tâche. De même que la grammaire fonctionnelle ne prend en considération la tâche que de son seul point de vue linguistique, la résolution de problème ne prend en compte que le seul aspect cognitif. Or, lorsque l'apprenant communique en langue étrangère en apprenant, l'aspect langagier (et communicatif) vient en réalité compléter l'aspect cognitif (nous reviendrons sur ces besoins cognitifs et langagiers en lien avec la réalisation d'un problème dans la partie 5.2.1.). La communication prend sens dans le contexte de l'enseignement des langues lorsqu'elle participe à la réalisation d'une tâche.

2.1.3. La tâche scolaire dans l'approche communicative

Les méthodologies d'enseignement des langues, si elles changent au fil du temps, définissent cependant toujours un objectif social (qui se réfère à la vie en dehors de l'école) auquel l'enseignement doit préparer dans l'absolu les élèves. Dans le cadre de l'approche communicative, cet objectif consiste en un échange verbal avec un étranger lors d'une rencontre brève (par exemple un séjour touristique). Les activités sociales auxquelles cette approche didactique veut préparer l'élève sont de parler avec un locuteur étranger et d'agir sur lui (en lui faisant accomplir une action par exemple). C'est, *grosso modo*, en cela que consiste la « compétence de communication ». Afin de préparer l'élève à ces activités sociales, l'enseignant lui propose des activités d'apprentissage, que nous allons désigner de tâches scolaires (voir aussi 2.2.3.). Le schéma ci-dessous montre différents types de tâches scolaires possibles. La tâche scolaire y est utilisée au sens d'« unité de sens dans l'activité d'apprentissage » et l'action sociale comme « unité de sens dans l'activité sociale » (Puren 2003). Comme les flèches l'indiquent, les différentes zones de recoupement dans le schéma peuvent être plus ou moins grandes.

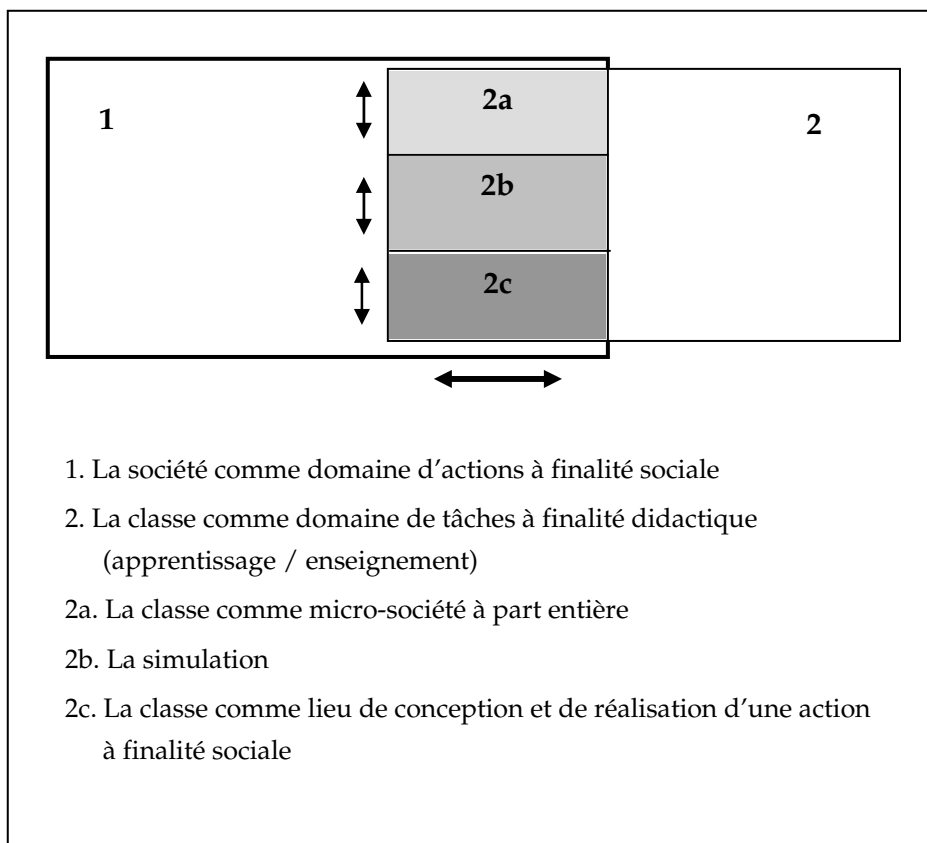


Figure 1. Relation entre tâches scolaires et actions sociales (Puren 2003)

La tâche est en effet généralement définie selon l'approche didactique dominante, c'est-à-dire, aujourd'hui, selon l'approche communicative. La tâche change ainsi de sens et de nature au fil des différents courants dominants. Par exemple, une tâche était de nature grammaticale ou de traduction du temps de l'approche grammaire-traduction (« méthodologie traditionnelle ») au 19^e siècle.

Dans l'approche communicative, certains considèrent que « la salle de classe est un système complexe et dynamique où plusieurs individus sont en interaction constante et agissent dans un but particulier » (Michaud 1996 : 1). Ce point de vue de la classe comme une micro-société (aire 2a dans le schéma ci-dessus) reste néanmoins rare dans le cadre de l'approche communicative. Le plus souvent, les tâches scolaires consistent en une simulation des actions sociales, comme par exemple celle d'un acte communicatif entre un vendeur et un client – joués tous les deux par des apprenants (aire 2b dans le schéma ci-dessus)³.

On accorde également une grande importance à l'acquisition des structures et emplois de la langue – les emplois que font effectivement les locuteurs natifs de leur langue. Pour favoriser cette acquisition, on « expose » les élèves à des discours « authentiques » produits dans des documents « authentiques », c'est-à-dire à l'origine non destinés à un public d'apprenants de langue. L'écoute d'enregistrements radiophoniques, le visionnement de vidéos et la lecture de textes journalistiques, publicitaires, *etc.* font ainsi partie de l'enseignement. Les tâches scolaires partent souvent de ces documents. Dans ce cas, l'exploitation des documents vise à provoquer une situation où les apprenants devront communiquer. Par exemple, la lecture d'un texte authentique en langue étrangère sera l'occasion pour les élèves d'échanger leur avis sur la situation décrite ou de faire un jeu de rôle à partir de cette situation. Si les acceptions de la notion de tâche (« task ») par les différents auteurs anglo-saxons sont divergentes (Kazeroni 2001), le souci de se détacher des méthodologies traditionnelle ou audio-orale par exemple, misant sur des répétitions de mots ou de phrases, reste évident. Ainsi, dans le cadre de la communication, il est considéré comme étant important que les apprenants se concentrent davantage sur l'information à échanger que sur les aspects langagiers (lexique, grammaire, prononciation). Nunan, auteur de référence en ce domaine, définit la tâche communicative (scolaire) comme une unité du cours de langue qui amène les apprenants à comprendre, produire et échanger dans la langue cible, tout en se concentrant davantage sur le contenu que sur la forme de la langue :

The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task

³ Nous reviendrons sur ce schéma dans 2.2.

*should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right*⁴ (Nunan 1989: 10).

Pour résumer, la tâche scolaire a dans l'approche communicative pour but l'échange verbal entre apprenants, et à travers celui-ci l'apprentissage de la communication.

L'approche communicative date, nous l'avons vu, des années 1970. Or, la question de savoir quelle situation de communication est authentique et comment trouver des situations pertinentes reste centrale, comme le montre cet appel à communication pour le XXVe congrès de l'association des professeurs de langues des IUT (APLIUT) en juin 2003, dont le thème est « A la recherche de situations communicatives authentiques : l'apprentissage des langues par les tâches » :

Cette approche centrée sur l'apprenant est particulièrement adaptée aux étudiants d'IUT dans la mesure où elle permet de mobiliser les connaissances existantes, de renforcer la motivation et de faciliter l'insertion professionnelle.

Plutôt que de concevoir son enseignement à partir d'une liste de points grammaticaux, lexicaux, de fonctions du langage ou d'autres items à apprendre, le pédagogue élabore une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'effectuer dans un « monde réel » à l'issue de leur formation (présentation professionnelle, entretien d'embauche et CV, conversation téléphonique, tournage de spots publicitaires...).

Lors de l'exécution d'une tâche bien conçue, les apprenants s'approprient vocabulaire et grammaire tout en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif dans un contexte authentique.

La tâche est dans cet appel à communication clairement une tâche communicative. La proximité par rapport à l'extrait de Nunan cité *supra*, pour qui l'attention de l'apprenant doit être focalisée davantage sur le sens que sur la forme, est flagrante. Nous allons voir, dans la partie suivante, que la perspective actionnelle permet éventuellement de donner une réponse à la question d'un objectif pertinent de la l'activité communicative dans le cadre d'un enseignement de langues. La perspective actionnelle propose en effet aussi bien une autre visée sociale qu'un autre type de tâches scolaires (et les apprenants peuvent interagir pour les accomplir).

⁴ « La tâche communicative [est] une partie du travail en classe qui amène les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible, pendant que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait également être complète et faire sens de manière autonome, en tant qu'acte communicatif à part entière ».

2.2. Perspective actionnelle

Une nouvelle approche didactique en langues se profile aujourd'hui, qui est esquissée dans les travaux récents du Conseil de l'Europe (2001a), et clarifiée par Puren (2000, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2003). Cette approche ne s'oppose pas à l'approche communicative, mais en diffère en plusieurs points. Elle garde la description du « savoir dans la langue » sous forme d'une grille de compétences qui sont : lire, écrire, écouter, parler et communiquer. Mais la communication n'est ici qu'un moyen pour réaliser une tâche (sociale). L'action et l'interaction ne sont plus des fins en elles-mêmes, mais visent la réalisation d'un résultat en langue étrangère. C'est au cours de ses actions et interactions que l'apprenant est en contact avec des documents oraux ou écrits authentiques, c'est avec d'autres « acteurs sociaux », qu'il pratique son expression et qu'il apprend.

2.2.1. La tâche dans la perspective actionnelle

Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Conseil de l'Europe, qui a été à l'origine de l'approche communicative, a continué à se préoccuper de l'apprentissage des langues. En 1996, il publie *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe 1996 – avec en 1998 une deuxième édition revue et corrigée), qui devient, avec quelques modifications, le *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer* en 2001 (Conseil de l'Europe 2001a). Cet ouvrage distingue une tâche « authentique » et une tâche « pédagogique ». La tâche « authentique » consiste en une activité quotidienne, dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (...). La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile (Conseil de l'Europe 2001a : 121).

La tâche « pédagogique », en revanche, consiste en une

utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. [Néanmoins,] (contrairement aux exercices formels hors contexte) [elles] 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 (ainsi que d'autres moins évidents dans l'immédiat) (Conseil de l'Europe 2001a : 121).

Cette définition rappelle fortement celle donnée dans l'approche communicative : elle fait référence à la « compétence communicative » et vise l'implication de « l'apprenant dans une communication réelle ». Elle indique un aspect négatif de l'approche communicative (qui utilise des « activités éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ») et définit les aspects d'une tâche parfaite (la tâche doit avoir un sens pour l'apprenant et être pertinente dans la situation d'apprentissage). Cela montre que les auteurs sont conscients des reproches qui sont faits à l'approche communicative (cf. 2.1.2.), et en même temps cherchent la situation de communication idéale dans un contexte d'apprentissage de la langue. De manière générale, le *Cadre Européen Commun* laisse en place l'approche communicative tout en introduisant une nouvelle perspective, sans vraiment arriver à trancher entre les deux (Zarate 2002b), ce qui introduit une certaine ambiguïté.

Si la présence de l'approche communicative se fait donc sentir à cet endroit, d'autres passages de l'ouvrage définissent clairement la tâche comme une tâche sociale, abordée dans une perspective « actionnelle », visant un résultat et faisant appel à des stratégies.

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) individuel(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe 2001a : 15).

Le terme d'« acteur social » avait préalablement déjà été employé par trois des personnes qui ont participé à l'élaboration du *Cadre Européen Commun* : Coste, Moore et Zarate. Dans un article (Coste & al. 1998), ils ont défini l'apprenant comme un acteur social, c'est-à-dire un individu qui est engagé aussi bien dans des systèmes de langue que dans des contextes sociaux. Il est héritier d'un patrimoine et impliqué lui-même dans la transmission des valeurs aux générations qui le suivent. Le modèle n'est alors plus pour l'apprenant de se rapprocher autant que possible du locuteur natif et de ses compétences, mais d'être un médiateur, un transmetteur de culture au sein d'une société. Le modèle est pour ces auteurs celui d'une médiation de la langue et de la culture. Or, le *Cadre Européen Commun*, bien qu'il amorce une approche de la culture par compétences (par opposition à l'approche précédente par thèmes), minore l'objectif social et focalise avant tout sur l'objectif langagier.

La tâche, quant à elle, peut être aussi bien de nature essentiellement langagière, qu'avoir une composante langagière ou encore être non langagière.

La tâche (...) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (ex. : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette).

La tâche peut s'effectuer aussi bien sans ou avec recours à une activité langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions.

Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence, s'accompagner éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doubler, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas (Conseil de l'Europe 2001a : 19).

Le *Cadre Européen Commun* prend ainsi en considération, dans le cadre des tâches possibles, non seulement celles qui sont avant tout fondées sur l'emploi de la langue étrangère, mais également tout autre type de tâche. La tâche effectuée dans une langue vivante se rapproche du même coup de n'importe quelle autre tâche qui peut être accomplie dans un contexte social donné ; au travail ou à l'université par exemple.

Une autre caractéristique de la tâche présentée dans le *Cadre Européen Commun* est qu'elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre. Lorsque l'on vise avant tout une tâche langagière, elle porte sur une production en langue étrangère ; or, tout autre type de production peut faire l'objet d'une tâche ainsi décrite.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe 2001a : 16).

Même si dans le Cadre européen commun pour les langues (Conseil de l'Europe 1996 ; 1998 ; 2001a), la perspective actionnelle est encore mal dégagée de l'approche communicative, cette tâche sociale « authentique », qui consiste en un problème à résoudre en langue étrangère, représente l'état actuel dans l'évolution de la cohérence en didactique des langues, comme le montre Puren (Puren 2002a). En effet, l'unité didactique a changé au fil du temps. Dans la « méthodologie traditionnelle » (1840 – 1900), elle est déterminée par le point de grammaire traité. Chronologiquement, ce seront ensuite le lexique (dans la « méthodologie directe », 1900 – 1910), la culture (dans la « méthodologie active », 1920 – 1960), la (situation de) communication (en partie dans la « méthodologie audiovisuelle », 1960 – 1980 puis dans l'approche communicative, 1980 – 1990), ensuite l'action sociale (dans la perspective actionnelle du Conseil de l'Europe (depuis 1996) qui sont les catalyseurs de la cohérence au sein de l'unité d'enseignement / d'apprentissage des langues étrangères (Puren 2001b).

Depuis la « méthodologie directe », les périodes sont marquées par une centration sur le document, « dans laquelle l'enseignant organise des tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique » (Puren 2002a : 4). L'objectif était alors de préparer l'élève au contact avec un document en langue étrangère. L'approche communicative et avec elle l'objectif communicatif (échange d'informations) est apparue lorsque l'objectif est devenu la rencontre de personnes pendant des brefs séjours (touristiques). Avec la perspective actionnelle, l'objectif devient celui d'une action commune dans un contexte de travail avec des étrangers. Devant la quantité de documents en langue étrangère aujourd'hui disponibles à travers le web, la cohérence dans l'enseignement / l'apprentissage ne peut plus résider dans le document unique, mais dans une tâche à réaliser qui permet aux apprenants « de rechercher les documents, de les sélectionner, d'en extraire l'information utile, de la transformer et de la rediffuser » (Puren 2002a : 4).

Il n'est pas rare aujourd'hui d'aller travailler à l'étranger, ne serait-ce que pour une durée déterminée, que l'on habite dans le centre de la France ou que l'on habite à côté de la frontière. Ou bien, de traiter avec des fournisseurs à l'étranger. Ou encore, dans la filiale d'une entreprise étrangère, de travailler régulièrement avec les personnes de la maison-mère – *via* le mél, *via* la visioconférence ou lors de rencontres physiques. De même, dans le monde universitaire, un accent grandissant est mis sur la mobilité étudiante et enseignante. Un des objectifs de la réforme « licence-master-doctorat » (ou LMD) qui est en train de se mettre en place en France ainsi que dans tout « l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur » est de faciliter l'échange et d'encourager les étudiants à passer au moins un semestre de leur cursus dans un autre pays. Dans ce contexte, la langue devient un moyen pour travailler et agir ensemble, et non plus seulement pour communiquer lors de rencontres avec un étranger.

2.2.2. Historique de la tâche sociale

Dans la perspective actionnelle, la langue est considérée comme un moyen d'action sociale. On peut trouver d'autres exemples dans le domaine de l'éducation où la tâche sociale est au centre de l'approche pédagogique, et cela déjà depuis la fin du 19^e siècle. L'initiateur du « learning by doing », démarche toujours d'actualité, est le philosophe et éducateur américain John Dewey (1859-1952). Ses premiers écrits datent du tournant entre le 19^e et le 20^e siècle et remettent en cause la manière dont l'enseignement se fait à son époque. En effet, écrit-il, lorsque les enfants apprenaient encore exclusivement au sein de leur famille, ils devaient coopérer et assumer des responsabilités. Le travail avait un sens pour eux, car ils assistaient à tout le processus qui lui donnait sa signification (Dewey 1960b : 11). Ce sont là les données que cet auteur souhaite réintroduire à l'école. Les élèves doivent travailler, et non pas écouter. Ils doivent pouvoir utiliser ce qu'ils ont appris à l'école dans la vie communautaire quotidienne, et vice-versa (Dewey 1960b : 75). Il doit donc exister une continuité entre les activités dans et en dehors de l'école. Le fil conducteur de son enseignement sont en effet les activités sociales, c'est-à-dire celles qui se pratiquent le plus souvent dans le cadre de la famille (*cuisiner, tisser, etc.*). Le processus et le but de l'éducation sont identiques (Bertrand & Valois 2000 : 133). Le contenu éducatif devrait se baser sur les intérêts et besoins de l'enfant et sur ses propres initiatives et non sur la discipline et l'obéissance (Dewey 1960a : 10). Car un élève qui n'expérimente pas lui-même une situation mais assiste à une démonstration faite par l'enseignant ne ressent ni l'envie ni le besoin d'en savoir plus et d'apprendre (Dewey 1960a : 25). Pour résumer, ce qui importe à cet auteur, c'est que l'élève fasse des expériences concrètes, qu'il participe activement et qu'il apprenne tout en faisant. Le développement individuel passe par

une expérience dans la société et sert à son tour à la vie en société.

En s'inspirant de la pédagogie active de Dewey, et toujours en opposition à la discipline et à l'enseignement frontal qui sont de mise à l'école de la fin du 19^e siècle - alors que la société, elle, se démocratise -, naît ce qui est appelé à l'origine en suisse allemand la *Arbeitsschule* (*école du travail*) (Hintereicher 1998). Ce mouvement, qui dure de 1895 à 1920, considère que seul un travail scolaire émanant de l'élève peut provoquer un apprentissage. Après différentes tentatives de traduction en français, c'est celle d'*École active* qui s'impose (parallèlement, débute la période de la *méthode active* pour l'enseignement scolaire des langues). Ce mouvement de l'école active ne dure en réalité que très peu d'années (1917-1920), mais le terme en tant que tel trouve une existence bien plus importante que le mouvement et perdurera dans les années 1920 (et plus exactement de 1919 à 1928) comme *slogan* dans le discours pédagogique (cf. Hameline & al. 1995). L'école active, donc, est centrée sur l'enfant, et prône l'activité de l'élève. Or, avec l'industrialisation, la conception du travail est en train de changer, et avec elle celle de la personne au travail. L'école doit-elle désormais préparer à une profession ou transmettre des connaissances culturelles ? L'activité semble permettre de dépasser ce dilemme. Elle fait la jonction entre le mode de vie de l'enfant avant son entrée à l'école, celui en dehors de l'école et prépare à ce qui sera sa vie après. L'élève doit travailler avec plaisir, et former ainsi sa volonté ; la passivité de l'enfant est à éviter à tout prix. L'enseignant doit réussir à impliquer et rendre actifs tous les élèves de la classe, et cela se fera la plupart du temps par le travail manuel. Certains contemporains de l'École active ne manquent cependant pas de reprocher au mouvement un certain utilitarisme, et une confusion de l'école avec une pure préparation aux futures tâches professionnelles ou ménagères (Hameline & al. 1995 : 20-29). C'est là justement l'aspect que l'on récuse dans la *Arbeitsschule*, mouvement dont l'École active est cependant issue. Ferrière, par exemple, déclare que l'activité ne peut être prescrite par le maître, mais doit émaner de l'élève. Il n'empêche que l'École active rompt avec une considération de l'éducation comme celle de l'empreinte ou du remplissage d'un réceptacle vide (cf. Bovet 1919, cité par Hameline & al. 1995 : 30). Dans l'après-guerre, l'École active devient un slogan pour la libre expression de soi et l'initiative autonome. Les personnages importants de l'École active sont Ferrière, Claparède et Cousinet.

Célestin Freinet (1889-1966) s'inscrit dans le mouvement de la pédagogie nouvelle. Il est influencé à son tour par les idées de l'École active, et plus précisément par des auteurs comme Dottrens, Cousinet, Claparède et Ferrière (Audet 1996 : 179). À la suite d'une blessure au poumon contractée pendant la Première Guerre Mondiale, il trouve une pédagogie conciliable avec son état de santé et qui intègre en même temps ses convictions socio-politiques : une pédagogie de la participation et de la coopération. Les deux éléments fondamentaux sont pour Freinet l'individu et la société ; l'individu (l'enfant) doit respecter la société dont il fait à son tour partie intégrante (tout en étant

singulier). Individu et société représentent une entité solidaire. Ainsi, la coopération est préférée à la compétition. Dans un conseil de classe, les enfants prennent des responsabilités et apprennent à coopérer. De manière générale, à travers sa participation active, l'enfant développe des compétences communicatives et sociales. C'est grâce à l'éducation que l'enfant développe ses capacités. Et pour Freinet comme pour Dewey et l'École active, le but de l'enseignement est de préparer à la vie réelle en société. L'apprentissage n'est pas une fin en soi. Par exemple, apprendre à lire et à écrire se fait dans l'objectif d'être lu par les autres. L'expression et la communication sont étroitement liées – si bien que Freinet a introduit l'imprimerie à l'école. L'apprentissage passe par l'expérience, et l'enfant doit d'abord expérimenter et tâtonner pour que l'imitation ou une aide extérieure prennent un sens pour lui. Ainsi, l'enfant intègre de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences successivement et par tâtonnements.

Pour les différents auteurs ou dans les courants que nous venons de présenter, l'action est mise au centre. Elle est le moyen d'un apprentissage qui à son tour poursuit un but social. Le sujet apprend par la pratique afin de savoir vivre en société. De même que dans la perspective actionnelle, l'apprenant – acteur social – accomplit une tâche sociale dans un contexte donné.

2.2.3. Perspective « co-actionnelle co-culturelle »

La tâche dans la perspective actionnelle est sociale non seulement parce qu'elle relève du contexte social de l'apprenant, mais également parce qu'elle devrait être réalisée en société, c'est-à-dire avec d'autres. Pour expliquer ce point de vue, nous empruntons, une fois encore, son argumentation à Christian Puren (Puren 2002b), parce qu'elle clarifie et cristallise ce qui n'est dit qu'à mi-mot dans la publication du Conseil de l'Europe.

Selon Puren, donc, une didactique des langues-cultures a toujours aussi bien un objectif social de référence que des tâches scolaires de référence. Comme nous l'avons dit plus haut (2.1.3.), l'objectif social est ce que vise l'enseignement, c'est à dire les actions que l'apprenant doit savoir faire. Les tâches scolaires représentent le moyen pour atteindre cet objectif, ou autrement dit ce sont les actions données à faire à l'apprenant afin qu'il apprenne à réaliser les actions visées. L'objectif social de référence a aujourd'hui été défini : il s'agit de savoir travailler ou étudier en langue étrangère avec d'autres. Ainsi, lorsque la finalité d'une approche et en l'occurrence de la perspective actionnelle est de préparer l'apprenant à interagir dans une langue étrangère, l'action sociale ne devrait pas seulement être la visée, mais aussi le moyen de l'apprentissage. En d'autres mots, pour établir une adéquation maximale avec la tâche scolaire de référence, les moyens devraient consister en une action sociale, comme l'illustre le tableau 1 ci-dessous.

Constructions didactiques	Objectif social de référence	Activités sociales de référence	Tâches scolaires de référence
méthodologie traditionnelle	retrouver les valeurs universelles dans les textes classiques	lire	traduction
méthodologie active (1920 – 1960)	capacité à découvrir la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	parler sur / lire	ensemble de tâches à partir et à propos d'un document de langue-culture (« explication de textes »)
approche communicative (années 1970 – 1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	agir sur / parler avec	actes de parole / jeux de rôles
« perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe	capacité à travailler en langue étrangère et avec des étrangers	agir avec	actions sociales

Tableau 1. Aperçu historique de la correspondance entre objectif social de référence et la tâche scolaire de référence dans les différentes approches didactiques de la langue-culture. D'après Puren (2002b).

Revenons maintenant à la notion d'« acteur social », dont il a déjà été question ci-dessus (cf. 2.2.1.). Devant le contexte didactique que nous venons de décrire, l'apprenant – ou l'acteur social – devrait ainsi être une personne qui ne cohabite pas simplement avec des étrangers, mais qui agit en société, c'est-à-dire conjointement avec d'autres, et cela au cours même de son apprentissage. Autrement dit, pour apprendre à agir avec d'autres, il doit accomplir des activités en groupe, en « co-action ». « C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants » (Puren 2002b : 62). C'est en agissant et en travaillant ensemble que se construisent des conceptions communes. Or, la capacité à travailler en groupe ne s'improvise que rarement : il est utile de la pratiquer et ce non seulement une fois que l'on se trouve dans une situation sociale réelle qui l'exige, mais déjà auparavant lorsqu'on est encore apprenant. Il s'agit donc bien de réaliser une tâche en langue étrangère, mais avant tout, de la réaliser *ensemble*. La perspective actionnelle devient dans cette optique une perspective co-actionnelle. Et, puisque l'objectif d'apprentissage est non seulement celui de la langue mais aussi celui de la culture, elle devient ce que Puren (2002b, 2003) appelle une « perspective co-actionnelle co-culturelle ». Tout comme dans la pédagogie active de Dewey, de l'École active ou de Freinet, c'est à travers l'action sociale que les apprenants sont préparés à la vie en société – cette fois au travail avec des étrangers. Ils apprennent en faisant, c'est-à-dire en agissant avec d'autres en langue étrangère en vue de la réalisation d'une tâche.

Revenons maintenant sur le schéma reproduit en 2.1.3⁵. Des trois zones de recoupement entre les actions sociales et les tâches scolaires (2a « la classe comme micro-société à part entière », 2b « la simulation », 2c « la classe comme lieu de conception et de réalisation d'une action à finalité sociale »), nous avons dit que la deuxième était largement représentée dans l'approche communicative. Dans la perspective actionnelle au contraire, si les apprenants accomplissent ensemble une tâche scolaire, l'interaction n'est pas simulée, mais poursuit un but réel de réalisation, qui fait appel à une organisation et une interaction entre apprenants. Cette approche didactique implique ainsi une interaction sociale au sein du groupe-classe (ou au sein de groupes plus petits). La tâche proposée se situe ainsi dans l'aire 2a du schéma. Mais la tâche « actionnelle » peut également donner lieu à une production qui a une visée sociale réelle (et ainsi relever de la zone 2c). Pour prendre un exemple proche de l'enseignement de Freinet, les élèves peuvent réaliser une enquête, rédiger un article sur les résultats obtenus et le publier dans un média d'accès plus large que celui de la seule classe.

2.2.4. Le CLES met en application la perspective actionnelle

En France, une certification en langues s'appuyant sur une « entrée par les tâches » est en train de se mettre en place. Elle sera présentée ici en tant qu'illustration d'une application possible et actuelle de la perspective actionnelle.

Il s'agit d'une certification, et les objectifs sont ainsi bien évidemment ceux de l'évaluation et non ceux de l'apprentissage. Il s'agit dans ce cadre d'évaluer la capacité de l'étudiant à accomplir une tâche en langue étrangère (et non d'acquérir cette capacité). La tâche proposée reste néanmoins de nature sociale (dans le sens où c'est une tâche « authentique » dans un contexte social donné, qui est ici celui des études supérieures). En revanche, elle n'est pas réalisée de manière sociale (dans le sens où elle n'est pas réalisée en interaction avec d'autres étudiants). Elle correspond en cela à la pratique la plus répandue de l'évaluation au niveau de l'enseignement supérieur, qui est celle de l'évaluation individuelle.

Objectifs / motivations

La raison pour l'introduction du Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES) est la constatation d'une insuffisance de l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur (Lang 2000). La mission du CLES est par conséquent de favoriser et de valider la maîtrise des langues à l'université, dans les écoles supérieures et dans les IUFM. La certification vise les étudiants inscrits dans toutes les filières, c'est-à-dire en mathématiques, sociologie,

⁵ « Figure 1. Relation entre tâches scolaires et actions sociales (Puren 2003) »

droit, sport, informatique, etc. Autrement dit, elle s'adresse notamment aux étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues.

La France cherche à inscrire sa politique des langues dans les directives données par le Conseil de l'Europe. En se basant sur le *Cadre Européen Commun* (Conseil de l'Europe 2001a), le CLES se sert de la même référence que les autres évaluations ou enseignements nouvellement élaborés au sein de l'Europe et cible ainsi une meilleure lisibilité des compétences en langue étrangère au niveau européen (Springer 2001 : 57). Non seulement au niveau de l'enseignement supérieur en France, mais au niveau de toute l'Union Européenne, les niveaux affichés commencent à être connus par les différents acteurs de l'enseignement des langues étrangères, que ce soient les apprenants eux-mêmes, les professeurs, les évaluateurs ou encore les recruteurs dans le monde professionnel. Là où une note reste relative et difficile à déchiffrer si aucun texte explicitant ce qui a fait l'objet de l'évaluation ne l'accompagne, un niveau accordé en fonction d'une échelle largement diffusée – par exemple dans le cadre du Portfolio européen des langues (Conseil de l'Europe 2001b, Frath 2002) – permet une meilleure lisibilité des compétences.

Liens avec le Cadre européen commun de référence

Nous avons choisi le CLES comme exemple actuel d'une évaluation qui propose une centration sur les tâches, telle qu'elle est ébauchée par le *Cadre Européen Commun* (Conseil de l'Europe 2001a). Nous allons en présenter les parallèles avec le *Cadre Européen Commun*, car aussi bien le public d'étudiants que vise la certification, les degrés auxquels elle fait référence, les descriptions de compétences sur lesquelles elle se base que, surtout, l'approche par les tâches se retrouveront dans le dispositif d'apprentissage sur lequel portera notre observation. Cette sous-partie traite ainsi le triple lien entre le CLES et le *Cadre Européen Commun*.

Degrés 1, 2, 3

Le *Cadre Européen Commun de Référence* comporte six niveaux de langue, qui sont dans l'ordre croissant A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ces niveaux représentent aujourd'hui une échelle largement diffusée, notamment dans le cadre du *Portfolio européen des langues* (Conseil de l'Europe 2001b, voir par exemple annexe 1 : chap. 2). L'arrêté ministériel (Lang 2000) prend explicitement 3 des 6 niveaux – c'est-à-dire les niveaux B1, B2 et C1 – comme référence pour les trois degrés du CLES. Un communiqué résume ensuite les degrés ainsi :

- degré 1 du CLES : « compréhension et restitution à l'écrit et à l'oral d'une information claire portant sur des thèmes compatibles avec les études de l'étudiant »

- degré 2 du CLES : « compréhension et restitution à l'écrit et à l'oral d'une information explicite exprimée dans des messages complexes portant sur le domaine large de spécialité de l'étudiant »
- degré 3 du CLES : « compréhension écrite et orale de messages longs et complexes portant sur le domaine de la spécialité de l'étudiant et aptitude de ce dernier à y répondre de manière aisée et nuancée » (Ministère de l'Éducation 2001b).

Déjà le degré le plus bas vise à certifier un niveau qui « se situe au-delà du niveau d'exigence moyen de la langue vivante 1 au baccalauréat » (Lang 2000). Il n'est pas encore clairement décidé au moment de la rédaction si chaque degré du CLES sera lié à un niveau d'études ou non (la correspondance envisagée lors de la première phase expérimentale était la suivante : le degré 1 du CLES pour le niveau DEUG, le degré 2 pour le 2^e et le degré 3 pour le 3^e cycles). L'alternative serait de permettre aux étudiants de passer la certification au moment de leurs études où ils le souhaitent.

Évaluation des compétences en langues

Les descripteurs des compétences du *Cadre européen* distinguent pour chacun des six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) les quatre compétences suivantes : lire, écrire, écouter, parler/communiquer⁶. Les trois degrés du CLES comportent ces mêmes compétences, contrairement à un test comme le TOEIC. En effet, le TOEIC est fréquemment considéré comme test standard et lors d'une embauche, le résultat à ce test en anglais sert généralement de référence. Cependant, ce test évalue uniquement la compréhension (lire et écouter) et fait l'impasse sur l'expression. Le CLES a pour ambition d'être une certification complète et complexe. Aux degrés 1 et 2, les quatre compétences sont évaluées ; au degré 3, l'évaluation de la compréhension est considérée comme implicite car il est nécessaire que l'étudiant comprenne les documents audio, vidéo et textuels pour pouvoir s'en servir lors de l'expression (écrire, parler/communiquer), seule notée à ce niveau.

Approche par les tâches (une évaluation intégrée : les activités faisant appel aux différentes compétences constituent un ensemble).

Un premier certificat axé sur la réalisation d'une tâche en langue étrangère avait été créé en France sous la forme du Diplôme de Compétences en Langue (DCL) (Ministère de l'Éducation 2001a). Le DCL est en vigueur dans le monde des entreprises depuis 1995. L'apprenant y est mis dans une situation professionnelle. Il

⁶ Le Cadre européen distingue pour l'oral entre les deux compétences « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu ». Or, comme il n'est à l'heure actuelle pas certain que le CLES évalue à tous les niveaux la compétence de communication, nous avons ici regroupé les deux compétences orales et ne parlons par conséquent que de quatre (et non de cinq) compétences.

doit mettre en œuvre les compétences en langue de tous ordres pour accomplir la tâche.

Dans le cas du CLES, le contexte social est celui des études supérieures. Il s'agit pour l'apprenant de réaliser une tâche qui pourrait être exigée dans toutes les matières, telles que la rédaction d'un résumé, la synthèse de documents audio/texte, la rédaction d'un article, la présentation d'un exposé oral, *etc.* Il est évalué sur son aptitude à accomplir la tâche en langue étrangère (Puren 2001a : 19).

En vue de sa certification, il est demandé à l'étudiant de lire des textes et d'écouter des cassettes ou de regarder des vidéos en L2 autour d'un thème commun. Ces documents ont été choisis en fonction de la tâche retenue. Ceux sélectionnés en vue de la rédaction d'une synthèse ou d'une présentation orale par exemple contiennent des aspects divers et complémentaires, ou bien opposés, de la thématique centrale. Ils contiennent ainsi tous les contenus nécessaires pour que l'étudiant puisse réaliser la tâche.

Ainsi, le CLES est une évaluation intégrée, où les activités faisant appel aux quatre compétences (compréhension et expression, orale et écrite) constituent un ensemble, en interaction les unes avec les autres. Par exemple, une tâche souvent utilisée lors de l'expérimentation est celle de l'exposé oral et d'un écrit précédant l'exposé. Les consignes peuvent dans ce cas être : « Prenez connaissance des documents oraux et écrits qui vous ont été remis. Faites une synthèse du thème des documents, rédigez un résumé et concevez un transparent qui aidera votre auditoire à suivre votre présentation orale du thème. Vous discuterez ensuite avec un jury du contenu de votre présentation ». La compréhension des vidéos et textes est orientée vers la tâche finale, représentée par les expressions écrite et orale qui constituent également un ensemble. Aux degrés inférieurs du CLES, une telle tâche sera davantage guidée. Les activités de compréhension (textes à trous, association de débuts et fins de phrases, liste avec les arguments pour et contre un aspect central du thème, résumé d'un aspect central du thème, *etc.*) y orientent l'étudiant, l'aident dans la compréhension et sont directement liées au réinvestissement du contenu des documents authentiques dans les tâches de production.

Le CLES est ainsi l'illustration d'une évaluation en langues centrée sur les tâches. L'étudiant y réalise individuellement des actions qui sont toutes subordonnées à la tâche finale et complexe. Même si une discussion avec un jury peut faire partie de la certification, l'étudiant travaille seul : il lit seul, écoute et regarde seul les documents sonores ou vidéo, il écrit seul et fait son exposé seul devant un public. Le CLES teste ainsi, comme le font la plupart des évaluations scolaires ou universitaires, l'aptitude de l'individu – et de lui seul – à travailler, c'est-à-dire dans le présent cas à réaliser une tâche en langue étrangère. Les compétences et connaissances testées sont

individuelles.

Historique

Le CLES n'est à ce jour pas encore mis en application, mais son existence est statuée dans plusieurs textes officiels. Après l'annonce officielle du CLES faite par le Ministère de l'Éducation Nationale dans un décret datant du 22 mai 2000 (Lang 2000), une première phase expérimentale de conception et d'expérimentation par un comité national, sous la direction de Claude Springer (Université Marc Bloch, Strasbourg), s'est déroulée de février 2001 à janvier 2002. L'expérimentation a donné lieu à un rapport final (Springer 2002), remis au Ministère.

Le CLES : arrêté ministériel du 22 mai 2000

Un texte de Jacques Lang publié dans le *Bulletin officiel* annonce officiellement le CLES et en définit quelques termes (Lang 2000). Ainsi, après une période transitoire de mise en place où elle est facultative, cette certification devra à terme être obligatoire pour tout étudiant, et ce dans deux langues. Le CLES ne prévoit pas de préparation obligatoire. Néanmoins, il est noté que les universités devront proposer des environnements préparant à la certification, et ce par exemple en ayant recours aux TICE. Le contenu du CLES est lié au contexte universitaire :

« Le CLES atteste la capacité des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues d'utiliser une langue étrangère en liaison avec les études poursuivies »
(Lang 2000).

Les annexes de l'arrêté spécifient les 3 niveaux de qualification du CLES (cf. *infra*), ainsi que les détails (nombre de documents du sujet, durée de l'épreuve, etc.) des quatre compétences testées pour chaque degré, c'est-à-dire la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production ou l'interaction orale.

Expérimentation de la conception, passation et évaluation CLES (équipe pilote)

Une équipe pilote s'est réunie pour la première fois en juin 2000. Elle a, sous la direction de Claude Springer, appliqué et testé le certificat pour trois langues : l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Un rapport retraçant les principes de base de la conception des sujets d'évaluation, leur mise en place et les conclusions (voir par exemple Nissen & Petermann 2002) a été remis au chef de projet qui, après discussion avec les responsables de chaque équipe, a remis en février 2002 un rapport groupé au ministère. Ce qui ressort principalement de la somme des rapports, c'est qu'une modification de la forme prescrite du CLES dans l'arrêté initial du 22 mai 2000 doit être envisagée car celle-ci semble trop longue et le regroupement des domaines de spécialité pose problème. La centration sur la tâche, souvent nouvelle même pour les

concepteurs, est respectée plus ou moins rigoureusement en fonction des équipes. De même, aucun mode d'évaluation homogène entre les différentes équipes n'a pu être trouvé. Une expérimentation supplémentaire avant la mise en place définitive et nationale de la certification paraît donc nécessaire.

Quelle suite ?

Après différentes périodes d'incertitude quant à l'avenir de la mise en place du CLES, ponctuées par des lettres circulaires et interventions à des colloques de membres du ministère, il semblerait aujourd'hui qu'une nouvelle phase expérimentale prolongerait la première à partir de la rentrée 2003/2004. À la suite d'une demande originale du ministère, certaines universités ont cependant déjà préparé l'introduction immédiate de la certification, vu surtout que la passation de la certification avait été annoncée comme obligatoire pour le concours de professeur des écoles par exemple. S'il semble donc aujourd'hui que cette certification va bien exister et aura un caractère obligatoire pour les étudiants, ni la date de sa mise en place ni sa forme finale ne sont encore déterminées.

2.2.5. Un dispositif d'apprentissage à distance centré sur la tâche : Babelnet

La perspective actionnelle est centrée sur l'accomplissement d'une tâche. Dans une certification comme le CLES (tel qu'il se dessine aujourd'hui), cet accomplissement se fait de manière autonome. Cela est une des grandes différences entre une évaluation et une situation d'apprentissage qui s'inscrivent toutes les deux dans la perspective actionnelle. Tandis que l'évaluation cherche à connaître les compétences individuelles de l'étudiant à un moment donné, l'apprentissage met en place des activités ainsi qu'un ensemble d'aides destinées à aider l'apprenant à atteindre les objectifs visés : des objectifs d'apprentissage et *in fine* d'action sociale. L'une évalue les compétences alors que l'autre aide à les acquérir. Le CLES exige de l'étudiant – comme cela est typique pour les évaluations universitaires – de travailler seul. Alors que paradoxalement, la perspective actionnelle (ou « co-actionnelle co-culturelle ») accorde une importance particulière à la co-action, aussi bien dans sa visée sociale de référence qu'en tant que moyen pour apprendre.

Devant ce paradoxe d'une approche qui favorise l'action sociale dans l'apprentissage d'un côté et une évaluation qui est individuelle de l'autre, la question qui nous intéresse est de savoir si le groupe est un bon moyen pour apprendre à accomplir (de manière individuelle) une tâche complexe de production en langue étrangère.

Le dispositif d'apprentissage retenu pour l'observation s'appelle *Babelnet*. Il s'agit d'un environnement sur internet développé par le Service Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues (SPIRAL) de Strasbourg. Le dispositif s'appuie sur le *Cadre Européen Commun* pour les degrés de compétences retenues (celles qui sont également inhérents au CLES), s'adresse à distance – *via* internet – à un public d'étudiants et propose des tâches complexes de type universitaire. Il a ainsi des liens forts aussi bien avec le *Cadre Européen Commun* qu'avec le CLES, et s'inscrit résolument dans une perspective actionnelle. Les tâches sont réalisées par des groupes d'étudiants, qui interagissent en vue d'accomplir la tâche. Dans le cadre du présent chapitre qui porte sur une centration sur les tâches, nous préciserons seulement de quel type de tâche il s'agit dans ce dispositif, vu que le dispositif sera décrit plus en détail dans la partie 4.2.

Définition de la tâche dans la perspective actionnelle

Pour récapituler les différents aspects de la tâche décrite dans le *Cadre Européen Commun* (Conseil de l'Europe 2001a) que nous avons présentés plus haut (2.2.1., 2.2.3.), nous proposons la liste suivante :

1. la tâche peut être langagière, avoir une composante langagière ou être non langagière (cf. Conseil de l'Europe 2001a : 19)
2. elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre, une obligation à remplir ; elle est « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (Conseil de l'Europe 2001a : 121)
3. elle est une tâche sociale qui s'inscrit dans un contexte social et peut être réalisée seule ou à plusieurs (cf. Conseil de l'Europe 2001a : 15)
4. elle est « authentique » en ce qu'elle consiste en une activité quotidienne, dans la cadre du travail, des études ou de la vie privée ; elle s'oppose en cela à la tâche « pédagogique » (cf. Conseil de l'Europe 2001a : 121), même si cette tâche va être proposée également à des fins pédagogiques dans un contexte d'apprentissage
5. il s'ajoute un aspect que nous n'avons pas abordé plus haut : elle peut comporter des sous-tâches.

Encadré 1. Récapitulatif de la tâche dans la perspective actionnelle

C'est ce que notent les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence*, qui spécifient que :

*une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (...).
Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...)
(Conseil de l'Europe 2001a : 121).*

Plus précisément, la tâche complexe se compose de différentes étapes successives et chacune de ces sous-tâches a pour but de participer à l'élaboration de la tâche finale :

Une tâche est un travail que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif défini pour aboutir à un produit langagier déterminé. Une tâche complexe peut elle-même se composer de plusieurs tâches partielles : ainsi, pour produire le résumé d'un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnues, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original (Puren 2000 : 1).

Définition de la tâche sur Babelnet

Le dispositif Babelnet est développé et proposé par SPIRAL, un service pédagogique pour les langues. Le service dépend des trois universités de Strasbourg et par conséquent, le public auquel s'adresse le dispositif est un public d'étudiants des différentes universités et de toutes les filières. Ainsi (comme pour le CLES) le contexte « authentique » et donc les tâches proposées sur Babelnet relèvent de l'enseignement supérieur. Les tâches sont réalisées par des groupes d'étudiants. Le groupe y est vu comme un micro-système à part entière où la tâche est accomplie en co-action (le

chapitre 3 traitera plus longuement cet aspect du travail en groupe). Le résultat demandé est une production en langue étrangère. Comme il s'agit d'un dispositif d'apprentissage de langues étrangères, les tâches proposées sont de nature essentiellement langagière. L'encadré ci-dessous récapitule la définition des tâches retenue dans le dispositif en question. Les aspects sont présentés dans le même ordre que ceux de l'encadré précédent.

La tâche dans Babelnet

1. est essentiellement **langagière**
2. a un but défini et vise un produit : les étudiants réalisent une **production** en langue étrangère
3. est une tâche **sociale** : elle est accomplie à plusieurs
4. est « **authentique** » dans le sens où il s'agit d'une activité habituelle dans le cadre des études supérieures
5. est **complexe** et comporte des sous-tâches, qui représentent autant d'étapes au cours de la production.

Encadré 2. Définition de la tâche dans Babelnet

Les tâches de ce type que les étudiants peuvent ou pourront accomplir sur Babelnet sont la préparation d'un exposé, la rédaction d'un résumé ou abstract, d'une synthèse, d'un compte-rendu, d'une note de lecture sur un ouvrage scientifique, la production d'une page web comportant un exposé sur un thème donné, *etc.* Le niveau de langue visé par chaque tâche (allant de A2 à C1) est indiqué. Pour chaque tâche, une fiche méthodologique précise en quoi elle consiste et quels sont les points importants à respecter. Comme elles sont toutes composées par des sous-tâches, une fiche indique quelles sont ces tâches partielles, ou étapes. Sur le site figurent des ressources ou ensembles de ressources audio, vidéo et textuels qui peuvent servir de base à l'accomplissement de la tâche, mais l'étudiant peut également proposer d'autres documents. D'autres aides sont des fiches de méthodologie pour la lecture d'article de presse ou de compréhension d'un document audio avec des exercices d'application, des aides lexicales, des dictionnaires et grammaires en ligne, et, bien sûr, un tuteur. Chaque tâche met en œuvre différentes compétences, qui sont précisées sur le site. Par exemple, pour rédiger une synthèse, l'étudiant doit savoir comprendre des ressources écrites et sonores, identifier les idées principales dans un document, les hiérarchiser, rédiger un texte cohérent et maîtriser les règles de la synthèse (*cf.* 4.2.).

Si nous avons retenu la synthèse comme support à l'expérimentation et à l'observation, c'est pour deux raisons : premièrement, cette tâche permet de faire travailler le recoupement entre différents documents ainsi que la rédaction, qui sont inhérents à d'autres tâches complexes ; elle travaille donc des compétences

transversales. Deuxièmement, la production exigée est suffisamment longue pour que chaque étudiant du groupe doive participer à son élaboration, plus par exemple que le résumé qui consiste en une rédaction beaucoup plus courte et où il est plus facilement possible qu'une seule personne prenne en charge la rédaction. L'inconvénient, par contre, est que la synthèse exige non seulement *a priori* un bon niveau de langue (B1 ou B2), mais également un bon niveau dans un tel type de tâche, que ce soit en langue maternelle ou étrangère.

Travailler une telle tâche a de toute évidence une visée d'apprentissage plurielle. Il s'agit d'une part de travailler les compétences langagières (compréhension écrite et orale pour comprendre les documents sur lesquels se basent les activités de production ; expression écrite et orale pour réaliser ladite production écrite / orale). Il s'agit d'autre part de travailler les savoir-faire pragmatiques et plus généralement universitaires, puisque dans bon nombre de disciplines il est demandé à un étudiant au cours de son cursus de faire un exposé, un résumé ou une fiche de lecture par exemple. Par ailleurs, le sujet sur lequel porte la tâche peut permettre à l'étudiant de développer ses connaissances dans la discipline universitaire concernée. Et, l'accomplissement de la tâche lui permet de s'entraîner à extraire, trier, ordonner et hiérarchiser les données, et l'aide ainsi à développer ses compétences cognitives. Dans le schéma ci-dessous (Figure 2), Puren (2001c) indique les quatre exigences que comporte la réalisation d'une tâche de type CLES, et qui correspond également au type de tâche dont il est question ici. Ces quatre exigences sont d'ordre langagier lorsqu'elles font appel à la maîtrise de la langue étrangère, d'ordre cognitif lorsqu'elles font appel aux habilités telles qu'identifier, trier et organiser des données, d'ordre pragmatique lorsqu'elles demandent un emploi efficace de la langue pour la réalisation de la tâche dans un contexte donné et d'ordre disciplinaire lorsqu'elles font appel aux règles et connaissances spécifiques d'une filière universitaire donnée (pour une analyse plus détaillée, voir chapitre 5.2.). Dans le cas où, comme sur Babelnet, les étudiants réalisent une tâche ensemble et en groupe, nous y ajouterions une cinquième exigence : l'exigence sociale, qui se réfère à la gestion de la vie de groupe, au partage de connaissances et à l'entre-aide.

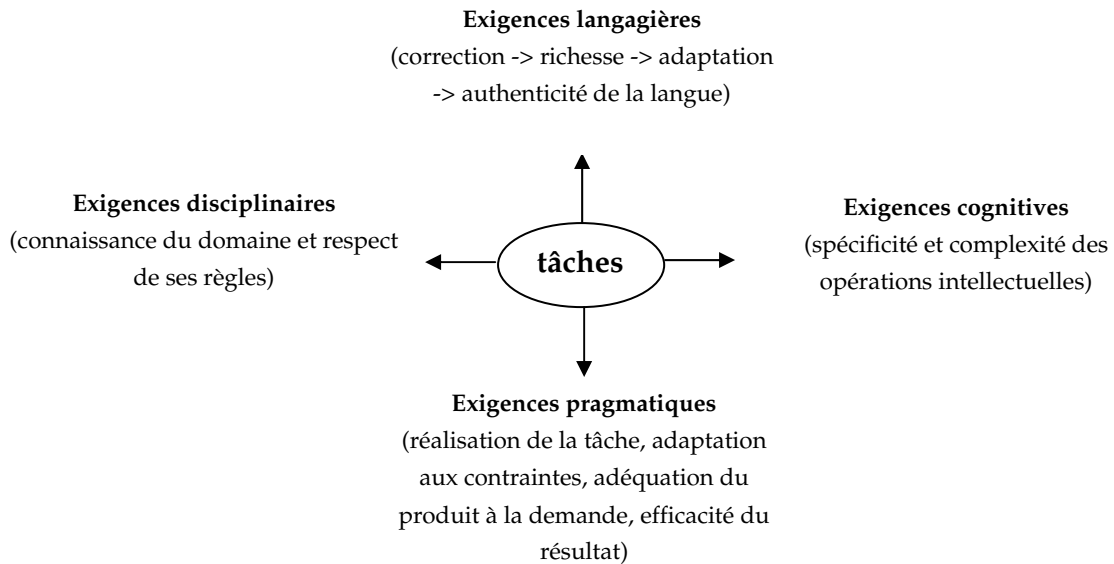


Figure 2. Les exigences d'une tâche dans la perspective actionnelle selon Puren (2001c)

En mettant sur le même plan la réalisation d'une tâche et l'apprentissage des savoir-faire requis par la tâche, nous nous inscrivons dans la perspective de la théorie de l'action, selon laquelle c'est en pratiquant que l'on apprend (Warschauer 1997). Cette conception est également celle au fondement des pratiques introduites par Dewey, l'école active ou encore Freinet (cf. 2.2.2.) et correspond également au point de vue de Piaget et de Vygotsky (cf. 3.2.). Dans notre cas, l'accomplissement d'une tâche en langue étrangère est supposée favoriser aussi bien l'apprentissage de la langue que celui de la réalisation de la tâche elle-même et celui des capacités cognitives (cf. 5.2.).

Différentes formes de tâches possibles

Nous venons de présenter le type de tâches retenu pour le dispositif Babelnet. La tâche qui relève de la perspective actionnelle peut cependant prendre d'autres formes. Nous les présentons brièvement afin de situer les tâches sur Babelnet par rapport aux autres tâches possibles.

D'après Puren (2002a), quatre possibilités (modèles) de mise en cohérence des tâches existent dans une perspective actionnelle : la procédure, le scénario, le projet et le parcours.

- *la procédure.* « Définition : Série de tâches partielles dont la signification d'ensemble dépend principalement de leur articulation, parce qu'elle permet de réaliser une tâche globale aboutissant soit à un produit déterminé, soit à un résultat concret, soit à une « amélioration procédurale » (plus grande capacité chez les apprenants à reproduire par la suite cette même série de tâches) » (Puren 2002a : 6). Exemple : résumé d'un texte.
- *le scénario.*
 - a) *scénario d'unité didactique.* « Définition : Succession de tâches réalisées par des personnages mis en scène et/ou à réaliser par les élèves, programmée de manière logique et chronologique au sein d'une même unité ou d'une unité didactique à l'autre » (Puren 2002a : 7).
 - b) *scénario d'évaluation.* « Définition : « Simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâches communicatives entreprises en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné » (DCL, 1994 « Diplôme de compétence en langue ») » (Puren 2002a : 7).
 - c) *scénario pédagogique.* « Définition : Fiche technique destinée aux enseignants, qui leur fournit la totalité des informations et conseils leur permettant de réaliser un projet éducatif (voir ci-dessous « le projet ») : discipline concernée, objectifs et compétences visées, thème, prérequis, ressources disponibles, dispositifs à mettre en place, tâches à accomplir par l'apprenant, instruments d'évaluation, suggestions de réinvestissement » (Puren 2002a : 7).
- *le projet.* « Définition : En pédagogie, le projet est un ensemble de tâches impliquant très fortement un collectif d'élèves en vue de la réalisation d'un produit déterminé sur une durée relativement longue (quelques semaines, quelques mois, voire une année entière). Il existe une démarche-type, mais l'ensemble des tâches effectives est de type résolution de problèmes, c'est-à-dire qu'il n'est pas strictement programmable parce qu'il exige des ajustements constants de la part des acteurs eux-mêmes » (Puren 2002a : 7). Exemple : réalisation d'une enquête, préparation d'un exposé à présenter aux autres élèves de la classe, préparation d'un séjour à l'étranger.
- *le parcours.* « Définition : Ensemble des dispositifs mis en œuvre, des ressources utilisées et des tâches réalisées par les apprenants eux-mêmes au cours d'une séquence d'apprentissage en fonction de leur marge d'autonomie disponible. Contrairement aux deux premiers – « procédure » et « scénario »-, le concept de « parcours » est donc orienté exclusivement *vers l'amont* (c'est ce qui a été fait effectivement, et non ce qui était programmé ou planifié) et *vers l'apprentissage* : c'est le trajet effectivement réalisé par les apprenants eux-mêmes, l'itinéraire qu'ils ont effectivement parcouru. Dans certains cas, ce parcours individuel ou collectif est aménagé de manière si directive qu'il sera identique au circuit préalablement prévu par l'enseignant ou le matériel didactique ; Dans d'autres cas, à l'inverse, l'enseignant ou le matériel ne proposent que du matériel « brut » qui ne prendra sens que dans le trajet qu'y effectueront les apprenants » (Puren 2002a : 7).

Encadré 3. Modèles de mise en cohérence des tâches dans la perspective actionnelle (Puren 2002a)

Le type de tâches proposé sur Babelnet est selon cette catégorisation un mélange entre la « procédure » (elle représente une articulation entre plusieurs sous-tâches, toutes orientées vers la production finale et en même temps vers un apprentissage de la réalisation de ce type de tâche) et le « projet » (il s'agit d'une activité de groupe à relativement long terme. D'un point de vue cognitif, la tâche peut être qualifiée de « résolution-problème » et, même si des étapes nécessaires pour sa réalisation peuvent être dégagées, la manière dont elle sera faite reste variable). Or, lorsque l'on prend en considération la mise en scène de la réalisation de la tâche dans le dispositif, avec les aides et les ressources qu'elle prévoit (cf. 4.2.), on la désignerait plutôt de scénario pédagogique.

Le type d'activité sans doute le plus connu en langue étrangère qui intègre des ressources sur internet est le *WebQuest*. En février 2000, le site web officiel (<http://webquest.sdsu.edu>) comptait presque 2000 visiteurs tous les jours. Des articles sur la création et l'utilisation d'une « cyberenquête », voire sur l'étude scientifique des principes d'apprentissage inhérents commencent également à voir le jour en France (Catroux 2003). Un *WebQuest* est une enquête qui s'articule autour d'une tâche de production à partir des ressources trouvées sur le web. Le concept a été développé en 1995 par Bernie Dodge et Tom March de l'université de San Diego⁷. Lors de l'activité, l'accent est mis sur l'utilisation de l'information et non sur sa recherche. Les tâches demandent de la part de l'apprenant une compréhension et une analyse du contenu. Il existe de nombreux exemples pour des *WebQuests* de courte durée (d'environ 3 cours)⁸, mais peu d'activités de longue durée (d'au moins une semaine) ont été développées. Tandis que lors d'une activité à court terme, il s'agit pour l'élève seulement de comprendre les ressources, il doit, lors d'une activité à long terme, analyser un ensemble d'informations, les synthétiser et les réutiliser dans le cadre d'une production accessible (en ligne ou hors ligne) aux autres élèves de la classe et à laquelle ils peuvent réagir.

Un *WebQuest* représente le plus souvent un jeu de rôle et une activité de groupe, faite dans le cadre d'une classe – via ordinateur ou en direct. Par exemple, dans le cas d'une activité longue, il peut s'agir d'un personnage simulé que les élèves, après s'être documentés sur le personnage, peuvent interviewer via internet. Prenons deux exemples d'activités dans le cadre de l'enseignement des langues :

- Exemple 1 : Un jeu de survie en groupe dans le Grand Canyon⁹, axé sur la communication orale entre les personnes qui participent au voyage simulé. Les participants doivent planifier le voyage pour un nombre de jours donné avec un budget limité. Ils se trouvent ensemble dans une classe pendant qu'ils consultent les données nécessaires sur le web.

⁷ Cf. http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html

⁸ Cf. http://webquest.sdsu.edu/webquest_collections.htm

⁹ <http://www.iei.uiuc.edu/travelsim/>

- Exemple 2 : La conception d'une brochure à partir de documents sur Valence¹⁰ : plusieurs élèves choisissent chacun un personnage, dans la peau duquel ils vont chercher de l'information sur la ville, correspondant aux centres d'intérêt du personnage. La brochure qu'ils vont ainsi participer à élaborer doit servir à convaincre les autres élèves de la classe que cette ville vaut bien un voyage.

Les *WebQuests* et le type de tâches proposé sur Babelnet sont relativement proches. Dans les deux cas, il s'agit d'une production en langue étrangère qui se sert de ressources sur le web, voire qui passe elle-même par internet (communication / publication en ligne). Or, contrairement au *WebQuest*, il ne s'agit sur Babelnet, sauf dans le cadre des chats « d'échauffement », pas de jeux de rôles, car ceux-ci obligent une personne à avoir et à défendre des avis qui ne sont pas les siens. De plus, la production finie n'a pas sur Babelnet la vocation de stimuler la conversation ou la discussion ; c'est plutôt pendant et pour son élaboration que la négociation doit avoir lieu. Pour faire court, on pourrait l'exprimer ainsi : non pas communiquer pour communiquer comme dans l'exemple 1, ni produire pour communiquer comme dans l'exemple 2, mais communiquer pour produire.

A la fin de la partie sur les critiques formulées par rapport à l'approche communicative (2.1.2.), nous avons fait référence à la revendication formulée par Poteaux (1998) que l'élève devait communiquer en apprenant plutôt que de communiquer pour apprendre à communiquer. La perspective actionnelle ne nie pas l'importance de la communication mais ne la place pas non plus dans son centre. Et peut-être est-ce justement en déplaçant son objectif (de la communication à la réalisation d'une tâche) qu'elle donne une réponse aux questions posées dans le cadre de l'approche communicative : c'est lorsque la communication n'est plus une finalité en tant que telle qu'elle prend tout son sens. C'est en construisant quelque chose ensemble que les personnes ont besoin d'échanger, de communiquer et d'interagir.

¹⁰ <http://asterix.ednet.lsu.edu/~ylou/4507/WebQuest2001-3/Beatrizladowebquest/valencia.html>

2.3. Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord décrit dans ses grandes lignes l'approche dominante aujourd'hui en didactique des langues qui est l'approche communicative. Elle a été, tout comme une autre approche qui est en train d'émerger, initiée par les travaux du Conseil de l'Europe. Cette autre approche est la perspective actionnelle. Dans la perspective actionnelle, la langue est considérée non plus comme un instrument de communication ou d'information, mais comme un instrument d'action, voire d'action sociale. Elle vise la capacité de l'apprenant à interagir en langue étrangère, dans un contexte social authentique comme celui du travail, des études ou du quotidien et à travailler en langue étrangère. La co-action entre apprenants semble dès lors représenter un moyen adéquat pour les préparer à cette interaction sociale.

L'idée de recourir au groupe pour favoriser l'apprentissage n'est pas nouvelle. Elle est soutenue par un nombre important de théories et de recherches qui seront abordées dans le chapitre suivant. Elle rencontre néanmoins un succès grandissant ces dernières années avec l'introduction de l'apprentissage collaboratif dans des formations à distance. C'est également le mode de travail retenu dans le dispositif sur lequel sont basées nos observations : un groupe y accomplit des tâches dans un environnement et avec des aides donnés, et notamment avec le soutien d'un tuteur.

Face au groupe comme moyen d'apprentissage dans ces formations, on rencontre régulièrement des évaluations qui se font de manière individuelle. Nous avons montré comme exemple le CLES, qui est l'évaluation envisagée pour le dispositif retenu. Notre question de recherche sera ainsi de savoir si le travail en groupe tutoré sur une tâche permet d'acquérir les compétences individuelles requises pour la réalisation autonome d'un tel type de tâche. Par conséquent, bien que la visée de la perspective actionnelle soit sociale, nous allons évaluer l'apprentissage individuel des sujets dans le dispositif et sur un type de tâche (la synthèse) donnés.

En parallèle, une autre question va nous préoccuper : celle de savoir si le dispositif pédagogique proposé, avec ses composantes humaines, matérielles et pédagogiques, y compris la réalisation en groupe d'une tâche à distance, représente une solution adéquate pour l'apprentissage de l'accomplissement de ce type de tâche en langue étrangère.

Chapitre 3. Apprendre en groupe à distance

Le groupe est depuis longtemps déjà un moyen apprécié pour renouveler l'enseignement. En s'inspirant du courant de l'École active, Freinet veille à la continuité entre école et vie réelle en société ; il crée ainsi le courant de « l'école moderne française ». Pour lui, l'activité en groupe est le moyen non seulement pour réaliser des projets, mais surtout pour apprendre à vivre en groupe. Ainsi, tout comme dans le mouvement coopératif scolaire de la fin du 19^e siècle, l'objectif poursuivi est avant tout social. Or, le groupe peut également être apprécié en tant que moyen cognitif. Lewin (1964) par exemple montre que l'interaction sociale permet de diminuer la résistance au changement et permet ainsi de construire des structures cognitives nouvelles. Le groupe sert ainsi non seulement à apprendre à vivre en groupe, mais également à apprendre tout court. Nous accordons une importance toute particulière au groupe comme moyen d'apprentissage cognitif.

Avec l'amélioration des moyens de communication numériques, la FAD a redécouvert et intégré la pédagogie de groupe et nous assistons actuellement à une véritable expansion du travail de groupe dans ce domaine. Or, les références théoriques restent globalement les mêmes pour l'enseignement à distance que pour l'enseignement en face-à-face. C'est pourquoi, après avoir décrit et défini ce qu'est la formation à distance (3.1.), ce chapitre tentera dans un deuxième temps de mettre en lumière les grands courants de pensée en lien avec la construction sociale de la pensée – qui sont également à l'origine de nos hypothèses (3.2.). Dans un troisième temps, nous exposerons les aspects plus spécifiquement liés à la FAD en groupe (3.3.).

3.1. La formation à distance

La formation à distance est une formation médiatisée, en ce qu'elle passe par l'usage d'un média qui s'interpose entre les différents acteurs et véhicule leur interaction. Étymologiquement, *média*¹¹ signifie intermédiaire et moyen de liaison. Il désigne donc ici plus particulièrement le canal de transmission, et se distingue en cela du support physique qui véhicule le message¹². Or, le terme le plus fréquemment utilisé depuis quelques années dans le contexte de l'apprentissage et de la formation à distance est celui de TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication (dans l'Enseignement)) ; en effet, les TICE représentent le support technologique qui permet l'existence du canal de transmission, le média.

¹¹ Nous utilisons cette forme également au singulier, plutôt que le singulier latin 'médium'.

¹² « La télévision est un médium, l'écriture ou l'imprimerie est un médium, mais le câble, les ondes hertziennes, le livre en sont respectivement les supports physiques. » (Marot & Darnige 1996 : 7)

Ces médias qui rendent possible la formation à distance la conditionnent en même temps. Ils orientent la manière de présenter un contenu, ils facilitent différents types d'apprentissage en fonction des supports qu'ils utilisent, ils présentent ou non la possibilité d'un feed-back, immédiat ou différé, sur l'action de l'apprenant et peuvent ainsi faciliter l'apprentissage, ou encore ils permettent ou non la communication entre apprenants ou entre apprenant(s) et formateur. Ainsi, Moore note à propos des médias de télécommunication hautement interactifs (highly interactive telecommunications media) :

Their use has added the possibility of faster dialogue with the teacher and, by computer conferencing, more individual dialogue. These media provide less structured programmes than the recorded or print-interactive media (Moore 1993 : 32).

Il convient de distinguer, avec Linard (1996 : 154) entre médiatisation (qui correspond à une « mise en forme des supports de représentation pour l'accès à l'information ») et médiation (qui vise à aider l'apprentissage), même si les deux sont évidemment liées dans le cadre d'une formation. En effet, le mérite de la FAD est que

la médiatisation technologique (...) [y] est devenue l'occasion de repenser la médiation humaine de l'apprentissage selon un renversement radical : du pôle « enseignement », vu du côté de l'expert, au pôle « apprentissage », vu du côté de l'apprenant (Linard 1996 : 254).

3.1.1. FAD : Aperçu historique

Bates (1995) ainsi que Marot et Darnige (1996) distinguent trois générations dans la formation à distance. Elles sont toutes liées de près aux supports matériels, voire technologiques, de leur époque et à la médiatisation qu'elle permet.

Première génération : Enseignement par correspondance

La toute première forme de la formation à distance (FAD), l'enseignement par correspondance, est née au milieu du 19^e siècle avec le timbre. Ceux qui ne pouvaient pas participer à des cours présentiels – par exemple les enfants qui ne pouvaient pas aller à l'école à cause des effectifs trop importants, ou bien ceux qui habitaient loin de l'école – ont ainsi pu recevoir des cours écrits. L'évolution des techniques d'impression a permis l'existence de manuels, mais aussi d'envoyer des lettres et imprimés par la poste. Depuis le tout début, le développement technologique a donc influencé et conditionné la formation à distance. Les premiers établissements de FAD ont vu le jour dans la seconde moitié du 19^e siècle ; un exemple pour cette génération est le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance), qui s'est d'abord appelé

« Centre National d'Enseignement par Correspondance ». L'objectif de la formation à distance était depuis le début de faciliter l'accès au savoir pour tous.

Deuxième génération : Pluralité des médias

Les médias se sont ensuite diversifiés. Depuis les années 1960, on commence à utiliser à côté du papier des cassettes audio, des cassettes vidéo, la radio et la télévision, ainsi que dès la fin des années 1980 des ressources numériques. Les ressources sont maintenant spécialement conçues pour la FAD, ce qui n'était pas le cas auparavant. Le tutorat est introduit, qui représente une médiation entre l'apprenant et l'enseignant. L'Open University britannique représente typiquement cette deuxième génération. L'adjectif « open », qui se traduit littéralement par « ouvert » en français (on parle alors de Formation Ouverte et A Distance (FOAD)), recouvre trois aspects. Ce sont 1. un accès matériel facile, qui consiste souvent en une délocalisation de la formation à domicile, dans l'entreprise ou dans une centre de ressources ; 2. un accès institutionnel sans diplôme et 3. un caractère flexible et souple, ce qui signifie par exemple une gestion autonome du temps de formation, qui se traduit par une souplesse des horaires et de la durée des séquences (cf. 1.1.2.).

Troisième génération : Médias de communication réciproque

La formation à distance ne répond plus seulement à un éloignement géographique important ou des effectifs trop importants de l'école, mais permet également d'éviter les longs déplacements dans les zones urbaines avec une circulation automobile dense, ou de proposer une solution aux personnes ayant des objectifs d'apprentissage très ciblés. Grâce à l'apparition et à l'amélioration des outils de communication (téléphone et fax, puis à partir des années 1990 le courriel, le *chat*, le forum de discussion, l'audioconférence, la visioconférence, etc.), une interaction directe entre l'enseignant et l'apprenant ou bien entre les différents apprenants est rendue possible. L'interaction se fait alors d'individu à individu, d'individu (enseignant) à un groupe ou bien d'un groupe à un autre groupe. L'utilisation de la visioconférence, à laquelle va se référer la partie 4.1. de ce travail, s'inscrit clairement dans ce que Bates appelle la troisième génération de la formation à distance.

Une quatrième génération ?

En 2000, le gouvernement français a lancé un appel d'offre en vue de stimuler la création de formations à distance et de soutenir les dispositifs existants. Les premiers étudiants ont pu s'inscrire dans les « campus numériques » dès la rentrée 2001. Ces environnements se définissent comme

des dispositifs de formation en modules, répondant à des besoins bien identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements

numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation (Ministère de l'Éducation Nationale 2001c).

Une définition du dispositif de formation donnée par Pothier (2003) éclaire et complète bien la citation qui précède. Elle décrit le dispositif comme

un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisations des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) (Pothier 2003 : 81).

Si le Ministère met bien en avant le caractère innovant des campus numériques, leur description n'introduit pourtant pas d'élément nouveau par rapport à la troisième génération de la formation à distance. Les atouts du multimédia continuent à être soulignés, par exemple ceux d'une souplesse au niveau de l'espace et du temps – c'est-à-dire une facilité d'accès à la formation et le choix du rythme de l'apprentissage. De même, l'individualisation, sous forme d'une réponse ciblée aux besoins de l'étudiant en représente un atout constant. Elle va de pair avec une responsabilisation de l'apprenant, qui est décrit comme un acteur autonome. Le Ministère insiste également sur l'adaptabilité du dispositif, mais qui passe explicitement davantage par l'Homme que par les technologies ; les forums et les *chats* par exemple rendent le contact avec les autres acteurs de la formation (l'enseignant, le tuteur ou les autres apprenants) facile. Comme dans la troisième génération, l'apport des technologies ne se situe donc pas uniquement au niveau des caractéristiques du multimédia (c'est-à-dire de permettre de rompre l'unité de lieu, l'unité de temps et l'unité d'action ainsi qu'un feed-back automatique), mais surtout au niveau de l'interaction humaine à distance.

Si cette présentation des campus numériques ne se distingue pas des formations à distance de la troisième génération, elle a pourtant ceci de particulier qu'elle se limite exclusivement à internet comme média autant des ressources matérielles que de l'échange entre les participants de la formation. En effet, l'Éducation Nationale française a surtout pour objectif de rattraper un retard au niveau international en matière de formation à distance basée sur les nouvelles technologies. Tandis qu'en France, la formation à distance concerne encore une population relativement faible, elle s'est largement répandue aux États-Unis ou au Canada. (Delwasse & Jarrige 2000).

Si ces dispositifs sont appelés des « campus », c'est parce qu'ils concernent exclusivement l'enseignement supérieur, et plus précisément les universités, les grandes écoles, les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et de Formation de Maîtres (IUFM). L'appel d'offre s'étend dès 2002 explicitement, au-delà des formations à distance à proprement parler, également à des « cours en ligne » ou des

environnements de bureautique personnalisés pour les étudiants inscrits en présentiel (Ministère de l'Éducation Nationale 2002). Sous l'appellation « formation à distance », nous ne faisons cependant pas référence à ce type de mise à disposition de supports numériques. Ils ne représentent en effet pas de dispositifs de formation à part entière et en constituent tout au plus des outils.

Pour résumer, il ne nous semble pas que les rares changements récents permettent de parler d'une quatrième génération de la FAD. On constate seulement une préférence pour le travail en groupe (cf. chapitre 3), qui profite des possibilités d'interaction humaines que les technologies offrent ; de plus, les dispositifs ont tendance à recourir exclusivement à internet et à laisser de côté les supports hors ligne (numériques comme le CD-Rom ou la disquette et non numériques comme le livre ainsi que la cassette audio ou vidéo).

3.1.2. FAD : définition

Formation à distance vs. enseignement à distance ?

Fréquemment, le terme *formation* est distingué de celui d'*enseignement*, et l'on associe alors la « formation » à la formation continue ou à la formation d'adultes, tandis que l'« enseignement » se réfère à la formation initiale (cf. par exemple Marot & Darnige 1996). Or, cette dernière notion souligne déjà la confusion qui peut par ailleurs exister dans la définition de ces deux mots : la « formation initiale » s'appellerait autrement « enseignement ». Elle comprend pourtant bien le mot « formation », et ce n'est là qu'un exemple parmi tant d'autres (voir aussi par exemple Bernard 1999). Nous avons choisi de ne pas nous positionner dans ce débat, et d'utiliser indifféremment les deux termes formation et enseignement. De la même manière, nous utilisons sans distinction formation à distance (FAD) et enseignement à distance (EAD).

La Formation Ouverte et A Distance (FOAD)

Le terme de formation ouverte est très fréquent dans le contexte anglo-saxon. En effet, en anglais, les termes *distance education* ou *distance teaching and learning* (ou encore *e-learning*) d'un côté et *open learning* de l'autre sont clairement distingués. Tandis que les premiers désignent la non coprésence physique de l'enseignant et des apprenants, le deuxième signifie une formation flexible, qui donne l'accès le plus large possible au savoir. Ce peut être aussi bien l'accès administratif (n'exigeant pas de diplôme d'entrée) que le mode de travail (modulable et à des horaires et endroits divers), qui sont « ouverts ». Nous estimons avec Keegan (1996 : 28) que l'enseignement ouvert peut se dérouler aussi bien en coprésence des acteurs qu'à distance. Néanmoins, c'est la naissance des universités ouvertes qui a largement contribué au développement de l'enseignement à distance en Grande Bretagne, et les deux termes y sont encore

aujourd'hui utilisés de manière conjointe (« open and distance learning »). En revanche, en France, pays habitué plutôt à l'enseignement par correspondance qu'à l'enseignement ouvert, le terme *ouvert* n'est pas fréquent, mais on l'y rencontre néanmoins de plus en plus. Dans le cadre des appels d'offre pour les campus numériques par exemple, le Ministère français parle de FOAD et non de FAD (Ministère de l'Éducation 2001c). Lorsque le terme est utilisé en français, il prend le sens de l'« open » anglo-saxon.

Ainsi, pour Marot et Darnige, « la notion de formation [ouverte et] à distance est un mode de formation qui vise à réduire de manière significative les contraintes pour les apprenants ». Ils énumèrent les différentes caractéristiques d'une formation ouverte, qui sont :

[la] souplesse dans le mode d'organisation [se manifestant à travers] la délocalisation de la formation (à domicile, dans l'entreprise, dans des centres ressources), la gestion autonome du temps de formation (souplesse des horaires et des durées des séquences de formation), la liberté dans le rythme de progression et d'acquisition des savoirs et savoir-faire, la maîtrise quasi totale du parcours de formation en fonction des contraintes personnelles et du dispositif de formation (Marot & Darnige 1996 : 9-10).

La formation à distance aujourd'hui

Nous définissons pour l'époque actuelle la FAD comme une formation dans laquelle les apprenants et le formateur ne sont pas physiquement coprésents¹³. Les supports matériels (numériques) ainsi que l'interaction y sont médiatisés par les TICE, ce qui distingue cette forme de formation notamment de l'enseignement par correspondance, outil fort répandu dans la première génération et encore partiellement aujourd'hui. La FAD se déroule dans le cadre d'un environnement pédagogique en ligne dans lequel l'apprenant bénéficie, outre les aides et outils matériels, de l'accompagnement d'un tuteur. Elle exclue ainsi l'autodidaxie à distance (Wolf 1994 : 1557, Jézégou 1998 : 54). La FAD s'oppose notamment à l'enseignement présentiel — réunissant les différents apprenants et le formateur dans un même lieu, à un même moment —, même si beaucoup de dispositifs sont aujourd'hui mixtes, c'est-à-dire qu'ils intègrent aussi bien des éléments à distance que des réunions en coprésence des acteurs.

Les formations à distance ainsi définies peuvent être réalisées sous différentes formes. Celles que l'on rencontre sont des autoformations accompagnées, des formations individualisées (délivrées par exemple par les AFPA) ou encore – et même

¹³ définition AFNOR X50-750-2, 1994 : Les formations à distance sont « des systèmes de formation conçus pour permettre à des individus de se former sans se déplacer dans un lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur ».

principalement dans le cadre des campus numériques – des coopérations entre les apprenants.

3.2. Développement social de l'intelligence (ou : apprendre avec les autres)

Le rôle d'autrui dans le développement de l'intelligence a été souligné, depuis le début du 20^e siècle, par un certain nombre d'auteurs. Qu'ils s'intéressent davantage au rôle du tuteur ou à celui des pairs dans l'apprentissage, ils ont tous en commun de voir dans le contexte social, et tout particulièrement dans l'interaction sociale, un élément fondamental dans la construction des savoirs et savoir-faire individuels. Or, comment l'interaction sociale peut-elle favoriser l'apprentissage ? Certains auteurs (comme Vygotsky, Wertsch, Bruner et Winnykamen) se préoccupent avant tout de l'imitation comme facteur de développement individuel. D'autres (surtout les membres de l'École de Genève) accordent une importance particulière au conflit socio-cognitif comme source de progrès. La coopération non conflictuelle est un autre type d'interaction qui peut bénéficier à l'apprentissage.

3.2.1. Apprendre par imitation dans une relation de tutelle

Un des premiers à avoir mis l'accent sur la nature sociale de l'apprentissage est Vygotsky. Il est devenu aujourd'hui une référence incontournable dès que l'on évoque le facteur environnemental dans le développement individuel. Certains de ses successeurs, dont notamment Bruner, ont cependant insisté davantage que lui sur l'importance de l'imitation dans l'apprentissage.

Vygotsky – ou : l'interaction avec les autres est au fondement de tout apprentissage

Vygotsky (1896-1934) se distancie de la psychologie développementale de son époque en mettant en avant l'importance de l'environnement socio-culturel pour le développement des processus mentaux supérieurs chez l'enfant. Il s'inspire pour cette idée d'une genèse sociale de la pensée aussi bien de Spinoza que du marxisme (Bronckart 1985 : 14). Il s'agit là de l'idée centrale de sa théorie.

Le lien entre langage et pensée

Dans son ouvrage *Pensée et Langage* (datant de 1934 pour la version originale russe et de 1985 pour la traduction française), Vygotsky s'intéresse avant tout au rôle du langage dans les médiations humaines et ce livre reflète son « analyse génétique des rapports entre la pensée et le mot » (Vygotsky 1985a : 28). À ce titre, il s'interroge sur la signification du mot et sur son lien avec le mot lui-même. D'un point de vue linguistique, la signification donne son existence au mot, car c'est elle qui le distingue d'une simple suite de sons. D'un point de vue psychologique, la signification est une

généralisation, ou autrement dit un concept. La formation d'un concept est un acte de pensée, et « par conséquent nous sommes en droit de considérer la signification du mot comme un phénomène de la pensée » (Vygotsky 1985a : 321).

Ainsi la signification du mot est à la fois phénomène verbal et phénomène intellectuel (...). La signification du mot est un phénomène de la pensée dans la mesure seulement où la pensée est liée au mot et incarnée dans le mot – et inversement elle est un phénomène du langage dans la mesure seulement où le langage est lié à la pensée et éclairé par elle (Vygotsky 1985a : 322).

La pensée verbale se réalise grâce à la signification du mot, ou autrement dit, elle a pour unité de base la signification du mot.

Vygotsky insiste sur le fait que, contrairement à ce que l'on pensait jusque-là, le mot et sa signification ne sont pas liés par une association qui peut uniquement s'enrichir ou au contraire s'affaiblir, mais jamais être modifiée profondément. La signification du mot n'est ni constante, ni immuable. Il ne s'agit pas d'une association entre les deux éléments. Mais la signification du mot

se modifie au cours du développement de l'enfant. Elle varie aussi avec les différents modes de fonctionnement de la pensée. C'est une formation plus dynamique que statique (Vygotsky 1985a : 328).

Si la nature interne de la signification du mot peut changer, cela signifie que « le rapport de la pensée et du mot se modifie lui aussi » (Vygotsky 1985a : 328).

Le fonctionnement mental prend selon Vygotsky deux formes différentes. Ainsi, il existe les processus mentaux élémentaires, qui sont dus à l'héritage génétique et à l'expérience directe avec les objets. Les autres processus mentaux (par exemple l'attention et la mémoire) sont supérieurs ; ils vont de pair avec le développement de la fonction symbolique et surtout avec l'acquisition du langage.

La médiation sémiotique

Le langage joue, nous venons de le voir, un rôle primordial dans la théorie de Vygotsky. En effet, cet auteur considère les signes verbaux comme étant les outils cognitifs de l'Homme. Ils sont les plus importants des instruments grâce auxquels l'interaction sociale peut avoir lieu et c'est à travers elle que les processus mentaux supérieurs individuels se construisent.

En effet, toute activité humaine est socialement médiatisée. L'activité physique est médiatisée par des outils, transmis par les générations antérieures. L'activité mentale supérieure est médiatisée par des signes et des systèmes de signes, au sein desquels le langage prend une place prépondérante. Les signes et systèmes de signes eux aussi ont une origine socio-culturelle et ont été transmis par les générations antérieures. Or, les signes ne sont pas seulement un héritage culturel. Ils sont également au fondement de l'appropriation intellectuelle individuelle.

La communication établit au départ le lien entre l'enfant et les personnes qui l'entourent. L'adulte utilise les mots pour interagir avec l'enfant. Ainsi, l'enfant apprend les signes à son tour, d'abord pour interagir socialement ou bien pour agir sur les autres. Ensuite, il intériorise la communication et se parle à lui-même, intérieurement, ce qui lui permet d'organiser ses pensées et d'agir sur lui-même (Vygotsky 1978 : 90). En résumé, c'est donc à travers la communication que l'individu développe des fonctions mentales supérieures ; ou encore, la médiation sémiotique joue un rôle dans la socio-genèse de la pensée. Au cours des échanges, la fonction interpersonnelle des signes (sociale et communicative) se transforme en fonction intrapersonnelle (individuelle et intellectuelle).

L'apport social dans l'apprentissage et dans le développement

En s'opposant à Piaget ainsi que généralement à la psychologie développementale de son époque, Vygotsky met l'accent sur l'apport social dans le développement individuel (Gilly & al. 1999 : 10). Les approches cognitivistes ont une vision binaire de l'apprentissage et ne prennent en considération que l'interaction entre l'individu et l'objet (ou la tâche). Pour Piaget, si des facteurs sociaux peuvent jouer un rôle, ce rôle n'est pas constitutif de l'apprentissage lui-même (Vygotsky 1978 : 79), du moins dans les premières années de l'enfant. L'approche socio-constructiviste de Vygotsky en revanche est ternaire. Elle introduit le contexte social comme élément constitutif de l'apprentissage, et par là du développement, dans la relation entre individu et objet (Gilly 1995 : 132).

Dans les interactions sociales, l'imitation joue un rôle extrêmement important. En effet, selon Vygotsky, les enfants apprennent le langage ainsi que d'autres compétences des adultes, en les imitant et par l'enseignement que les adultes cherchent à leur donner (Vygotsky 1978 : 84). Or, il existe une différence entre apprentissage et développement de l'enfant et apprendre en imitant ne signifie pas encore que le niveau mental du sujet se développe au même point. Vygotsky crée la notion de « zone proximale de développement » pour rendre compte de cette différence (Vygotsky 1985b : 106). Il a observé qu'un enfant est capable de réaliser davantage de choses avec l'aide d'un adulte – ou d'un autre enfant plus expert – que seul. Au lieu de déterminer simplement l'âge mental de l'enfant en fonction de ce qu'il sait faire seul, il insiste sur la nécessité de la détermination d'un autre aspect : celui des capacités de l'enfant lorsqu'il est aidé, par exemple lorsqu'on lui présente un modèle. De fait, l'enfant ne sait pas imiter toute chose, mais seulement ce qui fait partie de ce qu'il est déjà *en train* d'acquérir (Vygotsky 1978 : 86-87). La *zone proximale de développement* est ce que l'enfant arrive à réaliser avec l'adulte, mais non en activité autonome (Vygotsky 1985b : 108-109).

L'apprentissage de l'enfant se fait à travers ses différentes activités, et notamment à travers ses interactions avec des personnes plus expertes. Développement et

apprentissage ne sont pas identiques, mais le développement suit l'apprentissage de manière non homogène et irrégulière. L'apprentissage débouche sur la création de zones proximales de développement chez l'enfant. Apprendre n'est donc pas encore se développer, mais un apprentissage bien organisé se concrétise dans le développement mental et met en œuvre des processus développementaux qui n'auraient pas lieu sans l'apprentissage (Vygotsky 1978 : 90). Le développement cognitif résulte des apprentissages de l'enfant, dus aux contextes sociaux.

Le rôle de l'imitation dans l'apprentissage

Pour Vygotsky, comme nous venons de le dire, l'imitation d'un modèle montré par un adulte ou un autre enfant plus expert permet à l'enfant d'entamer un processus de développement mental supérieur (d'établir des zones proximales de développement), et en tout cas d'apprendre. Il apprend ainsi mieux que s'il avait eu à résoudre le même problème tout seul.

Certains de ses successeurs ont retenu avant tout cet aspect de l'imitation dans l'apprentissage. Parmi eux, mentionnons brièvement Wertsch, qui reprend de Vygotsky l'idée que le guidage du tuteur, d'abord interpersonnel, est progressivement intériorisé par l'enfant et devient ainsi intrapersonnel. Dans une étude (Wertsch 1979, Wertsch et Stone 1981), il démontre que le discours que l'enfant s'adresse à lui-même en effectuant une tâche n'est pas une simple verbalisation de ses actions. Il résout au contraire le problème en conversant avec lui-même ; en se posant les questions et en s'adressant les réponses. Cela lui permet de formuler les buts et sous-buts, de sélectionner et organiser les informations, *etc.* (Winnykamen 1990 : 139).

Un autre successeur de Vygotsky, Bruner, pose également comme principe le caractère social du développement. Il caractérise le développement humain comme « un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture » (Bruner 1983 : 8). Comme chez Vygotsky, le langage joue un rôle central dans la médiation culturelle, car il est le moyen de la conscience (la réflexion) et en même temps de la communication et des relations sociales. L'adulte dispose de moyens d'expression divers et s'adresse à travers eux à l'enfant. Il met en place des rituels interactifs que l'enfant intériorise et qui lui permettront plus tard de déchiffrer et d'encoder à son tour le code du langage. Le langage a tout d'abord une fonction d'appropriation, avant celle d'action ou d'expression.

Il ne s'agit pas bien sûr pour l'enfant d'avoir les mêmes représentations que l'adulte, mais plutôt d'utiliser le même système de signes que lui, à la fois pour communiquer et pour construire la représentation (Bruner 1983 : 290).

L'enfant apprend notamment par l'imitation et par le jeu (Deleau, dans la présentation de Bruner 1983 : 25-26). Bruner souligne bien que l'imitation est un apprentissage par observation et se distingue du simple mimétisme.

Cette observation a lieu dans un cadre précis : celui d'une situation d'interaction dyadique et dissymétrique entre un adulte (expert) et un enfant (novice). L'adulte représente et transmet la culture à un novice dans un but commun, qui est l'accès de l'enfant à la culture. L'objectif ultime partagé est la réduction de la dissymétrie entre les deux. Lors de l'interaction, l'expert reconnaît une zone proximale de développement chez le novice et ajuste son comportement dans cette action conjointe. En effet, dans la relation de tutelle, l'adulte fournit à l'enfant un modèle, mais son action ne se limite pas à cela. Une notion sur laquelle insiste Bruner tout particulièrement est celle d'*étayage*. En effet, l'adulte étaye la tâche et ne donne à faire à l'enfant que ce qui est dans le domaine de ses possibilités. Par conséquent, il a une fonction de soutien et doit très bien organiser ses interventions. L'enfant peut ainsi réaliser la tâche toute entière, en même temps qu'il apprend beaucoup plus vite à la réaliser que s'il avait été seul.

Bien réalisé, le soutien commence par une séduction de l'enfant pour l'amener à faire les actions qui produisent des solutions reconnaissables-pour-lui. Une fois cela réalisé, le tuteur peut faire comprendre à l'enfant ses méprises. Pour finir, le tuteur s'en tient à un rôle de validation jusqu'à ce que l'élève soit déclaré quitte et puisse voler de ses propres ailes (Bruner 1983 : 275).

Il existe néanmoins une condition pour que l'enfant puisse progresser. Il doit comprendre la solution, ou le « modèle », avant de le (re)produire. S'il est incapable de reconnaître une solution d'un certain type de problèmes à résoudre, il ne saura pas mettre en œuvre les conduites pour le résoudre sans aide. Par conséquent, l'apparition de l'imitation « dépend de la compréhension préalable par l'enfant de la place de l'action dans la tâche » (Bruner 1983 : 279).

Bruner (1983 : 277-279) identifie différentes fonctions du soutien fourni par l'expert. La première est l'*enrôlement*, c'est-à-dire la focalisation de l'intérêt de l'enfant sur la tâche. La deuxième consiste en la *réduction des degrés de liberté*, ou autrement dit en un découpage de la tâche en sous-tâches que l'enfant sera capable de reconnaître et d'exécuter ; éventuellement le tuteur comble également les lacunes de l'enfant. Le *maintien de l'orientation* signifie la focalisation des efforts de l'enfant pour poursuivre un objectif fixé ; il ne doit pas dévier sur un autre objectif et pas non plus perdre la motivation. À travers la *signalisation des caractéristiques déterminantes*, l'adulte met en avant les traits de la tâche qu'il est important de reconnaître pour pouvoir l'accomplir et fait remarquer à l'enfant ses éventuels écarts. Le *contrôle de la frustration* signifie qu'en découplant et ajustant l'activité aux capacités réelles ou en développement de l'enfant, la tâche est simplifiée et le risque d'un sentiment d'échec et de découragement est ainsi réduit. La *démonstration*, enfin, est non seulement l'exécution

exemplaire de la tâche, mais plus souvent encore la reprise d'une tentative de solution faite par l'enfant, mais légèrement modifiée, si bien que l'enfant peut à son tour imiter cette solution en l'adaptant encore davantage à la tâche.

Dans l'étayage, l'adulte s'efforce ainsi d'identifier les difficultés, d'ajuster la tâche aux compétences de l'enfant, de maintenir son attention et l'interaction. Il organise le monde pour l'enfant et a pour ce faire recours à des *formats* de communication. L'interaction sociale est alors définie comme « l'interaction interpersonnelle entre l'enfant ou l'adulte dans le contexte social de la culture » (Bruner 1983 : 288). Les formats sont dans ce cadre des situations simplifiées qui encadrent les actions des enfants et leur donnent des sous-tâches maîtrisables. Les formats consistent en des structures de base, standardisées, de l'échange. Elles permettent de structurer la communication et pour l'adulte et pour l'enfant d'élaborer des *routines*. Les routines aident d'ailleurs non seulement l'enfant à apprendre le langage, mais interviennent dans beaucoup d'autres situations d'apprentissage (Gilly 1995 : 139).

L'imitation-modélisation dans des dyades dissymétriques

Bruner le formule clairement : il s'agit pour lui d'une situation en dyade dissymétrique, dont le prototype est la relation entre mère et enfant. Dans son étude (Bruner 1983), il compare la situation en dyade non paritaire à la situation où un enfant ne profite pas d'aide extérieure et est donc laissé en totale autonomie dans la résolution de problème.

Winnykamen introduit un concept de l'imitation qui englobe celui de l'étayage de Bruner. Elle le désigne comme *imitation-modélisation* ou encore comme *apprentissage par observation* et selon elle, « L'activité imitative consiste en l'utilisation intentionnelle des actions observées d'autrui, en tant que source d'information en vue d'atteindre son propre but » (Winnykamen 1990 : 105). Cette forme d'imitation peut exister aussi bien en dyade asymétrique que symétrique.

L'imitation active et cognitive où un sujet imite la façon de l'autre de résoudre un problème (par exemple la façon d'appliquer une règle) a été observée dans la situation symétrique, mais elle y reste néanmoins plus rare que dans une situation nettement dissymétrique entre un expert et un novice. Cette situation dissymétrique est encore autrement appelée de guidage-tutelle, ou, dans notre cas, *tutorée* ou *accompagnée*. Le fonctionnement de l'imitation-modélisation y est exactement le même. La situation de guidage-tutelle cible l'acquisition de compétences par le novice et se définit ainsi :

Les interactions de guidage-tutelle peuvent se définir par des formes d'organisation des échanges dissymétriques, en situation de construction, d'acquisition et de transmission de connaissances, sous certaines conditions : les interventions d'un sujet (l'expert ou tuteur) permettent à l'autre (le novice ou tutoré) de progresser dans la résolution du problème (Winnykamen 1990 : 125).

Pour qu'elle puisse avoir lieu, l'élève doit être intéressé par le problème qu'il s'agit de résoudre. L'aide apportée par l'expert doit être une aide instrumentale dans l'exécution de la tâche, et non une aide de substitution. L'objectif du novice est de faire, celui de l'expert de faire faire. Autrement dit, il y a interaction de guidage pour la construction et l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire dans le cas de « toute situation interpersonnelle (souvent dyadique) où se retrouvent les trois conditions principales suivantes : dissymétrie plus ou moins spécifique ou générale face à la compétence à acquérir, enrôlement effectif des partenaires et différence mais convergence des buts dans l'interaction » (Winnykamen 1990 : 126). L'étayage de Bruner (décrit plus haut) fait partie de la situation de guidage-tutelle, et surtout de la situation d'imitation-modélisation.

D'autres formes d'imitation existent, mais soit elles ne concernent pas une interaction entre expert et novice, soit les deux sujets ne sont pas conjointement et activement enrôlés dans la tâche ; par exemple, l'expert peut ne pas ajuster sa conduite, voire même ne pas être conscient d'être imité. Dans l'imitation-modélisation par contre, le modèle, c'est-à-dire le tuteur, modifie sa construction en fonction des observations faites des réponses données par le novice. L'objectif de l'expert dans cette interaction est d'aider le novice (l'étayer) dans la progression vers une nouvelle compétence spécifique. Pour le novice, il s'agit de progresser et de diminuer ainsi l'écart entre lui et le tuteur dans la capacité de résoudre le problème en question. L'interaction consiste en réalité en un aller-retour constant entre production et ajustement de sa production par chacun des sujets en fonction de la production de l'autre. Le sujet observant modifie sa production en fonction de celle du sujet modèle, qui à son tour modifie la sienne en fonction de celle du sujet observant, *etc.* Les modifications du sujet modèle (ou l'étayage) consistent en l'élimination des éléments parasites ou la mise en avant des caractéristiques pertinentes que le novice doit reconnaître s'il veut mener à bien la tâche.

Dans ce type d'acquisition de connaissances, il est évident que les éléments cognitifs jouent un rôle important. Or, un autre facteur joue un rôle pour que l'interaction ne soit pas interrompue : il s'agit du facteur motivationnel. La motivation est déterminée par la relation entre les deux sujets, par le désir qu'a le sujet observant d'acquérir la compétence en question, par son sentiment d'efficacité personnelle, par les effets positifs attendus de son apprentissage, par sa perception et son attitude envers le problème à résoudre, ainsi que son attitude envers la situation de guidage-tutelle (Winnykamen 1990 : 149). Pour le dire autrement, l'imitation-modélisation peut être efficace en termes d'apprentissage, mais ne l'est pas obligatoirement ; cela dépend entre autres des enjeux sociaux de la situation.

L'imitation-modélisation dans des dyades symétriques

En situation symétrique, l'efficacité du conflit socio-cognitif a maintes fois été mise en avant pour la résolution de problèmes (nous y reviendrons plus loin, cf. 3.2.2.). Or, ce n'est pas le seul mode de fonctionnement interactif dans les dyades paritaires. D'autres fonctionnements peuvent provoquer la perturbation intra-individuelle nécessaire à la progression. L'imitation a une place beaucoup moins importante dans la théorie de l'apprentissage socio-cognitif, mais n'y est pas non plus niée. Selon Winnykamen, l'imitation-modélisation pourrait être expliquée par le conflit socio-cognitif et en constituerait en fait un cas particulier. Le sujet se rend compte des contradictions entre sa propre façon de voir et celle qui lui est présentée. La déstabilisation a lieu si l'explication donnée se révèle être plus stable et plus cohérente que celle donnée par le sujet. Le conflit serait dans ce cas exclusivement interne au sujet.

Dans le cas d'interactions effectives dans des dyades paritaires, la régulation, pourvu qu'elle s'effectue sur le plan cognitif, conduit au progrès. Toutes les positions sont d'accord sur ce point, qu'elles se réfèrent à la régulation du conflit socio-cognitif (...) ou à la transmission sociale (...). De même, une forme particulière, implicite, de conflit socio-cognitif peut constituer le mécanisme sous-jacent aux acquisitions par observation (Winnykamen 1990 : 100-101).

Il ne suffit cependant pas de voir comment font les autres, sans explication, pour progresser. D'autant plus que le sujet ne sait pas si l'information qu'il prélève est juste ou fautive. Une interaction est donc nécessaire pour progresser.

L'observation se fait de manière active, même si cette activité n'est pas toujours observable, car elle est intériorisée et cognitive (l'enfant va sélectionner, trier, prélever, organiser, etc.). Dans l'imitation, les réponses du modèle ne sont pas simplement répétées. La réponse est appréhendée consciemment, voire même comprise – elle entre dans la zone proximale du sujet – avant d'être imitée.

Pour cette raison, l'enfant ne régresse pas au contact d'une réponse fautive ou de niveau inférieur à ce qu'il serait capable de produire. Winnykamen fait une nette distinction entre imitation-modélisation d'un côté et influence sociale et complaisance de l'autre. En effet, il arrive parfois qu'un enfant plus avancé reproduise les réponses données par un enfant de niveau inférieur – ou surtout d'un adulte qui en présence de l'enfant montre un modèle erroné. En situation expérimentale, seul dans ce dernier cas les enfants peuvent être influencés et donner également une réponse erronée. Or, s'ils sont de nouveau confrontés à un problème du même type, ils ne reproduisent pas le mauvais modèle. Ils n'ont donc pas régressé. Cela prouve qu'ils ont agi, dans la première situation, par *influence sociale*. Par conséquent, si l'influence sociale peut orienter les réponses du sujet, elle n'en affecte pas de manière automatique son apprentissage. La *complaisance*, quant à elle, représente une forme particulière d'influence sociale. L'objectif de la complaisance est d'éviter le conflit et de le

dépasser au niveau purement relationnel, et non cognitif. Le sujet ne change donc de position qu'en apparence. Tout comme l'influence sociale, la complaisance n'a pas non plus d'effet sur l'acquisition.

L'imitation-modélisation que nous venons de présenter concerne donc l'interaction dans des dyades symétriques (ou paritaires). Il est utile de préciser, en nous référant de nouveau à Winnykamen (1990 : 105 ; 111), que la symétrie concerne généralement l'âge et le niveau de développement des sujets, leur statut, la réciprocité de l'intérêt qu'ils se portent et le niveau des compétences spécifiques concernant la résolution d'un problème avant l'accomplissement conjoint de la tâche. Durant l'interaction, la symétrie reste rarement constante et de légères dissymétries se produisent quant aux savoirs ou savoir-faire spécifiques. Pour cette raison, il vaut mieux parler de situations *proches de la symétrie* (ou à dominante symétrique) que de situations symétriques. Par souci d'économie, parce que ces expressions sont relativement longues, nous allons cependant continuer à utiliser le terme « dyades symétriques », même si nous sommes consciente des décalages réels que ces situations impliquent.

Il est généralement admis que les bénéfices au niveau cognitif d'une situation de guidage-tutelle sont plus grands que si le sujet avait travaillé seul. Par rapport à une interaction en situation symétrique cependant, les auteurs tentent souvent de démontrer que la situation dissymétrique est moins efficace (Gilly & al. 1988 par exemple).

3.2.2. Apprendre en négociant avec les pairs

Dans ce qui précède, nous avons essayé de montrer que, dans une interaction de corésolution, l'apprentissage pouvait se faire par imitation, si l'on définit l'imitation comme un acte actif et conscient. Or, il n'est pas obligatoirement nécessaire qu'un des interactants soit plus compétent que l'autre pour que l'interaction soit cognitivement bénéfique. De nombreuses recherches ont tenté de prouver l'efficacité d'une autre forme de développement cognitif dans l'interaction sociale : le conflit socio-cognitif.

Le conflit socio-cognitif

La théorie du conflit socio-cognitif a été développée dès la fin des années 50 dans le cadre d'un courant en psychologie sociale dont faisaient partie Doise, Carugati, Mugny et Perret-Clermont (cf. Perret-Clermont 1996 (c1979), Doise & Mugny 1981, Carugati & Mugny 1985). Ce courant de pensée européen de la psychologie sociale génétique se concentre sur l'étude de la construction sociale des représentations cognitives. Vygotsky accorde une importance particulière à la communication avec autrui dans le développement cognitif. Il met l'accent sur l'apport possible d'un

adulte ou d'un autre enfant plus expert dans le cadre de la zone proximale de développement du sujet (cf. 3.2.1.). La traduction de ses ouvrages en anglais dès la fin des années 1970 a influencé ces théories de l'école de Genève. Mais les travaux de ce courant utilisent également le cadre de la théorie constructiviste de Piaget.

Piaget

La théorie constructiviste du développement de l'intelligence chez l'enfant a une grande influence depuis maintenant 60 ans sur la psychologie de l'intelligence (Golder 1995 : 95). Piaget, le père fondateur de cette théorie, s'est en effet intéressé au développement des connaissances chez le nourrisson et chez les enfants. Son objectif était de dégager les mécanismes communs à tous les enfants du même âge. Selon sa théorie constructiviste, l'enfant construit son intelligence et s'adapte successivement à son environnement. En fonction de son âge, des niveaux – ou stades – différents lui sont accessibles et il passe ainsi d'un niveau de développement cognitif à un autre. Chaque niveau correspond à une étape d'équilibre, dans laquelle les connaissances de l'individu résistent aux réfutations de son environnement. Lorsque l'enfant rencontre des éléments mettant en cause son équilibre parce qu'il ne sait pas y répondre avec ses connaissances antérieures, il est déstabilisé et recherche un équilibre plus stable. Le développement de son intelligence se fait à travers ces déséquilibres intérieurs (Rémigy 1993 : 249). Il procède d'un « processus d'équilibration dynamique, résultant des activités » que l'enfant exerce sur les objets (Winnykamen 1990 : 82). La recherche de l'équilibre est une tentative de maîtrise de son entourage physique, autant par la pensée que par l'action. Les actions de chacun se déroulent en fonction de *schèmes*, qui sont des schémas d'action intériorisés qui se sont construits progressivement lors du développement de la personne.

Pour Piaget, il existe trois grands niveaux de développement, qui sont l'activité sensori-motrice, la pensée intuitive et la pensée opératoire (la « pensée véritable »). Seule la dernière est pour Piaget influencée par l'interaction avec autrui (Perret-Clermont 1996 : 22-23). Il limite également le rôle d'autrui comme cause de l'apprentissage à l'enfant qui a atteint un âge de pensée opératoire (7 ans environ), car le nourrisson et le jeune enfant n'opèrent pas de décentration de la pensée. Lorsqu'il est question de conflit cognitif chez Piaget, ce conflit est d'abord intérieur à l'individu et non social, ce qui lui a été reproché à plusieurs reprises, et par exemple par Vygotsky (comme nous avons eu l'occasion de le dire plus haut). Même si l'on peut donc objecter à la théorie constructiviste une trop faible prise en compte de l'interaction avec autrui, il reste qu'elle a eu le mérite indéniable d'avoir mis en avant que l'apprentissage se fait progressivement par la remise en question et par la déconstruction des acquis antérieurs.

Apprendre en situation conflictuelle

La notion de « déséquilibre adaptatif » nécessaire au développement de l'intelligence, introduite par Piaget, est reprise par les théories sociales du développement cognitif. Aux deux éléments constitutifs du développement (l'individu et l'objet (la tâche)), elles en ajoutent un troisième : le partenaire social. Au lieu de voir la construction de l'intelligence comme un acte intra-individuel, elle est considérée comme étant un acte d'abord inter-individuel. Et parmi toutes les formes d'interactions possibles, c'est l'interaction conflictuelle dans une dyade symétrique (ou autrement dit entre *pairs*) qui est perçue comme étant le facteur fondamental dans le développement cognitif. En effet, depuis les années 1980, cette théorie du conflit socio-cognitif joue un rôle central dans la théorie de la construction sociale de l'intelligence (Gilly 1988 : 20-26). Le conflit socio-cognitif est décrit comme une

dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui, et recherche, dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune (Gilly 1988 : 24).

Certains auteurs utilisent même les textes de Piaget pour en déduire la supériorité d'une coopération égalitaire par rapport à une coopération hiérarchisée avec un tuteur. En effet, du postulat que fait Piaget selon lequel la coopération intellectuelle contribue au développement de la logique individuelle, Perret-Clermont déduit que

puisque la logique suppose la coordination dans l'échange, la coopération permet la transmission adéquate d'une notion tandis que ce n'est pas le cas des interactions rendues asymétriques par une relation de prestige, d'autorité, voire de coercition. En effet, pour qu'une notion s'acquière de façon adéquate, il faut qu'elle puisse être « recréée » par le sujet. À défaut de cela elle n'est qu'une opinion, consolidée par des facteurs extra-logiques, et relève d'une pensée non-opératoire (Perret-Clermont 1996 : 25).

Il ne suffit donc pas qu'il y ait un conflit cognitif entre les partenaires, encore faut-il qu'il soit suivi d'une restructuration cognitive. Dans les expérimentations menées, il s'agit en effet d'étudier l'élaboration personnelle d'un avis par les sujets, à la suite d'un conflit résolu au niveau intellectuel. De manière générale, les résultats se résument ainsi : « le travail à deux permet à chacun d'obtenir de meilleurs résultats que le travail individuel » (Golder 1995 : 128).

Or, comment une situation conflictuelle peut-elle être un facteur de développement mental ? Carugati et Mugny (1985) montrent que l'apprentissage en activité de corésolution ne résulte pas uniquement de l'imitation d'un modèle. En effet, pour qu'il y ait progrès, la présence d'un modèle correct n'est pas forcément nécessaire. Pour qu'il y ait progrès, il faut qu'il y ait des avis contradictoires, peu importe s'ils sont faux ou justes. La contradiction peut être produite par la différence entre les niveaux cognitifs des sujets, entre leurs centrations, entre leurs points de vue ou

encore par la critique par un sujet de la production de l'autre. Cette contradiction fait douter l'enfant de sa propre réponse (problème cognitif intra-individuel). Dans une activité sociale, il doit dépasser ce déséquilibre intra-individuel en cherchant à obtenir un accord, une solution commune, avec son partenaire.

Le déséquilibre est donc double : il est inter-individuel mais aussi intra-individuel. « C'est dans la coordination des points de vue pour parvenir à un accord, c'est-à-dire dans la recherche du dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel, que les sujets pourront dépasser leur propre déséquilibre intra-individuel » (Gilly 2001 : 26).

Deux facteurs déterminent le conflit socio-cognitif ; ce sont le niveau courant de chacun des partenaires ainsi que la dynamique interindividuelle créée pendant leurs échanges. Un niveau minimal de départ est requis pour que la corésolution soit efficace et pour que les sujets en tirent un bénéfice. En effet, si les sujets ne sont pas assez avancés, ils profitent moins de la corésolution de problème que s'ils avaient été seuls (Doise & Mugny 1981). L'autre facteur qui détermine le développement est la dynamique de l'interaction. C'est grâce à la négociation que le sujet progresse. « Le progrès s'opère par intériorisation des nouvelles coordinations interindividuelles auxquelles la résolution du conflit socio-cognitif oblige » (Gilly 1995 : 146). La nature des arguments, surtout dans une dyade hétérogène, peut en plus jouer un rôle positif dans le déroulement de la négociation. L'enfant plus expert tire également, à travers les explications qu'il donne, des bénéfices de l'interaction (Doise & Mugny 1981 : 137-138). La dynamique interactive détermine ainsi les bénéfices que les sujets peuvent tirer de l'interaction, car il ne suffit pas qu'ils travaillent simplement ensemble. Les habitudes sociales des sujets par exemple influencent le déroulement de l'interaction. Mais surtout, pour que la situation soit bénéfique, encore faut-il

- qu'il y ait des oppositions entre les réponses des sujets ;
- qu'ils soient statutairement égaux pour éviter la soumission sociale ; la symétrie décrite dans ces travaux se situe en effet au niveau des rôles et statuts assignés (donc au niveau social) que les sujets ont dans la résolution commune d'une tâche – même si en réalité la symétrie peut également se situer au niveau des compétences cognitives et des fonctionnements initiaux de résolution des différents sujets ;
- qu'ils « acceptent de coopérer à la recherche d'une solution cognitive commune » (Gilly 2001 : 25).

Dans la dynamique du conflit socio-cognitif, la coopération doit ainsi être active, ce qui signifie que chacun des partenaires doit accepter de prendre en compte la réponse ou le point de vue de l'autre et de rechercher, sans esquiver le conflit cognitif (et également sans le résoudre au niveau relationnel), la construction d'une réponse commune. La simple soumission ou l'imposition d'un des points de vue signifierait

une résolution du conflit au niveau relationnel et non au niveau cognitif, qui n'ont pas la même incidence sur le développement mental.

De manière générale, comme l'exprime Rémigy (2001 : 111), le mérite des travaux sur le conflit socio-cognitif a notamment été « d'attirer l'attention sur l'étroite interdépendance entre le mode de présentation de la tâche, les fonctionnements cognitifs individuels et différentes formes et fonctions de la médiation sociale dans la construction de la connaissance ».

Mais on peut aussi apprendre sans conflit ...

La théorie du conflit socio-cognitif a cependant été critiquée, et cela entre autres par ses défenseurs d'antan. En effet, pour que le sujet progresse, il doit être déstabilisé intérieurement. Si les approches socio-cognitivistes mettent l'accent sur l'importance du contexte pour que la déstabilisation ait lieu, ils se basent toujours sur ce principe avancé par Piaget. Or, même si l'efficacité du conflit socio-cognitif a été prouvée aussi bien pour de jeunes enfants que pour des adolescents, il ne se produit pas automatiquement. La simple présence de réponses contradictoires ne suffit pas. Elle doit être constatée en cours d'exécution de la tâche, provoquer une interrogation sur la procédure de résolution elle-même et être suivie d'un échange entre les partenaires pour trouver une solution cognitive commune. La régulation doit par ailleurs se faire au niveau cognitif et non sur le plan relationnel. Cette dynamique peut faire défaut pour diverses raisons ; soit parce que le dispositif ne l'induit pas suffisamment, soit parce que les élèves n'y sont pas assez habitués, ou encore parce qu'elle n'est pas forcément nécessaire (Gilly 2001 : 27).

Il a en effet été établi que la nature des dynamiques interactives est variable. Gilly (1995) résume clairement les quatre modes de co-élaboration observés. Il distingue

- (a) la co-élaboration acquiescente : un sujet propose, l'autre ne fait qu'approuver,
- (b) la co-construction sans désaccords manifestes,
- (c) les confrontations avec désaccord (rejet sans argumentation) et
- (d) (cas le plus rare :) les véritables confrontations contradictoires, où les sujets essaient de dépasser l'opposition.

Dans les cas a et c, il a été prouvé que la dynamique interactive pouvait être bénéfique, sans pour autant qu'il y ait conflit dans l'interaction. Cela signifie que d'autres modes d'interaction que celui du conflit résolu au niveau cognitif peuvent produire la déstabilisation intra-individuelle nécessaire pour faire progresser le sujet. Au lieu de seulement entrer dans une relation cognitive conflictuelle, le partenaire peut encore temporairement servir de modèle, procéder à un étayage ou expliquer les raisons de sa réponse (Rémigy 1993 : 254). Le partenaire peut encore jouer simplement

un rôle stimulant, induire par ses actions d'autres actions possibles ou bien avoir une fonction de contrôle pour les réponses données par le sujet. Il existe ainsi différentes sources potentielles d'un conflit intra-individuel, qui sont toutes susceptibles de provoquer le développement intellectuel du sujet. Raynal et Rieunier (1998 : 85) résument les contextes sociaux pouvant provoquer la déstabilisation interne du sujet dans une brève liste :

- l'interaction avec un autre sujet qui a un avis différent,
- l'interaction avec un adulte (ou un expert),
- « l'utilisation d'une situation marquée socialement (...), à condition que l'on puisse provoquer un conflit entre la représentation spontanée de la situation et une représentation sociale antérieure qui s'oppose à la représentation spontanée ».

Les nouvelles études qui ont été menées à la suite du constat que le conflit ne produit pas nécessairement un progrès (si les conditions pour sa résolution au niveau cognitif ne sont pas réunies), et n'est pas indispensable non plus pour qu'un développement mental ait lieu ont montré également le rôle de la tâche dans l'interaction. Les tâches proposées influencent la dynamique interactive et les bénéfices individuels subséquents. Par exemple, une tâche de raisonnement par récurrence induit le plus souvent un mode de résolution par tâtonnement (essais-erreurs), où les sujets discutent peu et ne profitent pas plus de la corésolution que d'une situation de résolution individuelle. Par contre, lorsque la tâche favorise l'anticipation et la vérification d'hypothèses, « les sujets, peu à l'aise encore dans ce mode de fonctionnement, recherchent la collaboration, discutent les conséquences éventuelles de leurs hypothèses, et (...) les entraînements en corésolution sont cette fois-ci plus efficaces que les entraînements en individuel » (Gilly 1995 : 152).

Dans une corésolution de problème entre pairs, deux types de compétences sont mises en œuvre pour réaliser la tâche. D'une part, une compétence cognitive est nécessaire, car chaque sujet doit se rendre compte de l'éventuelle différence entre les réponses données (la réponse de chacun découlant des habiletés cognitives préalablement élaborées), ce qui risque de provoquer chez chacun un déséquilibre interne. D'autre part, pour interagir, une compétence de communication sociale et de prise en compte du partenaire est requise. Mais les deux compétences évoluent simultanément et s'influencent l'une l'autre, même si la thèse socio-constructiviste pose la compétence sociale comme première et comme condition à tout échange et apprentissage. Les connaissances déjà établies liées à l'expérience sociale de l'enfant (à son expérience socio-cognitive) peuvent ensuite être réinvesties dans la résolution d'un nouveau problème. Or, pour que les registres cognitif et socio-cognitif soient mis en action simultanément, l'enfant doit être conscient de la signification sociale de la tâche. Cela souligne l'importance du rôle des régularités sociales (normes, règles, conventions) évoquées par la signification des tâches dans la structuration des compétences cognitives.

Marquage social

Certains auteurs, dont surtout Doise (Doise & Mugny 1981, Doise 2001), font intervenir le terme de *marquage social* pour expliquer plus en détail comment une interaction sociale basée sur un conflit cognitif peut favoriser le développement intellectuel. En effet, selon les théories socio-cognitives, les opérations cognitives relèvent de deux modes de fonctionnement, dont l'un est plus individuel (le sujet pense ou agit selon des schèmes plus ou moins automatiques) et l'autre plus social (la mise en œuvre d'un schème dans une situation sociale peut provoquer chez le sujet un conflit avec sa manière habituelle de penser ou d'agir). Le marquage social donne une signification sociale à la tâche et fait référence à une connaissance sociale qui peut être déjà existante chez le sujet. Confronté à une tâche, le sujet importe son expérience de procédés contextualisés. Or, si la référence à une expérience antérieure peut aider le sujet dans la réalisation d'un problème, le fait de chercher à accomplir la tâche grâce à des procédés qu'il connaît déjà peut également empêcher le sujet de chercher de nouvelles solutions. Le marquage social peut ainsi jouer aussi bien positivement que négativement. En ce qui concerne le terme « marquage social », il vient du terme « marqueur social » employé aussi bien en stylistique que par la socio-linguistique, et qui désigne les caractéristiques du langage qui indiquent l'origine sociale du locuteur (tutoiement / vouvoiement, accent ou vocabulaire caractéristiques d'une région ou d'une classe sociale). En psychologie sociale le marquage social désigne « l'intervention de régulations sociales dans les coordinations de nature cognitive » (Doise 2001 : 117).

3.2.3. Apprendre dans un groupe restreint

Les travaux que nous venons de présenter mettent généralement au centre de leurs préoccupations des dyades. Qu'elles soient homogènes (symétriques) ou hétérogènes (dissymétriques), les études portant sur l'imitation ou bien sur l'importance du conflit socio-cognitif pour l'apprentissage, ainsi également que celles sur les autres modes de co-élaboration d'une réponse commune s'intéressent aux interactions entre deux personnes. Lorsque l'enseignant souhaite diviser le groupe-classe en plus petites unités, il a néanmoins la possibilité de faire des groupes de plus de deux personnes. Ce type de groupe est appelé *petit groupe* ou encore *groupe restreint*.

Le groupe restreint

Les différents auteurs ne s'accordent pas sur une taille idéale du petit groupe qui permettrait une communication et une coopération optimales. Pléty (1998) répertorie des recommandations allant de 2 à 5 personnes ; Anzieu et Martin (1986) font état d'indications allant de 3 à 12 personnes. De manière générale, plus le nombre de solutions possibles est grand, plus la taille recommandée augmente.

Le groupe restreint ressemble fortement à la dyade symétrique en ce qu'il n'instaure pas de relation hiérarchique, mais met en place une « rencontre de partenaires de même statut : ce sont tous des apprenants, donc des pairs, et ils sont tous dans la même situation d'acquisition à réaliser » (Pléty 1998 : 27). Nous reprenons ici la définition du *groupe restreint* donnée par Anzieu & Martin comme

un ensemble d'individus dont l'effectif est tel qu'il permet à ceux-ci des communications explicites et des perceptions réciproques, dans la poursuite de buts communs (Anzieu & Martin 1986 : 161).

Nous avons choisi le terme *travail en groupe* au sens d'une activité collective et orientée vers un objectif dans laquelle s'engagent des personnes, ou, ici, des apprenants. Dans le cadre de ce travail, nous employons indistinctement les termes d'*apprentissage en groupe* et de *travail en groupe*, le premier étant idéalement une conséquence du second. Car, conformément aux théories de Piaget et Vygotsky, nous voyons l'activité comme étant une condition nécessaire à l'apprentissage. Cette activité se situe souvent au niveau physique (écrire ou écouter par exemple) : il a été reproché à Dewey, à l'École active ou bien à l'École nouvelle de donner une trop grande importance à l'activité physique. Mais elle ne saura se limiter à une action visible. Avant tout elle doit être mentale pour permettre un apprentissage cognitif.

Le groupe d'apprentissage

Si l'action est une condition pour que l'apprenant progresse, et pour que les groupes qui feront l'objet de notre observation ont pour but la réalisation commune d'une tâche, nous ne confondons pas pour autant le *groupe d'apprentissage* et le *groupe de production*. Pléty (1998) et Meirieu (1996a, 1996b) insistent sur une distinction entre les deux. Cela n'empêche pas qu'un groupe dont la visée ultime est l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire cognitifs peut accomplir des tâches tout en visant l'apprentissage. Pléty commente ainsi son schéma :

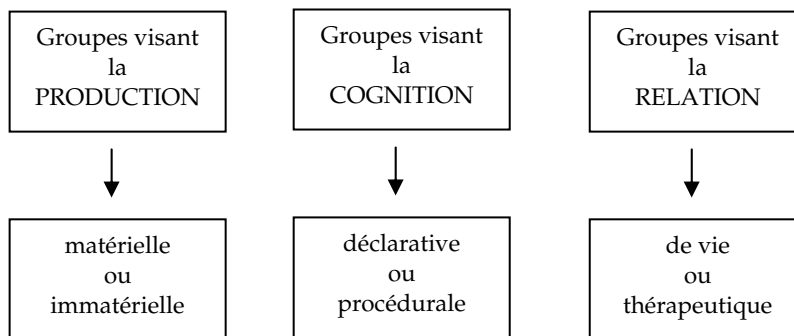


Figure 3. Les types de groupe (Pléty 1998)

En pratique, lorsqu'un groupe visant la connaissance est constitué et travaille, et c'est le groupe de ce type qui nous intéresse ici, la connaissance est bien l'objectif premier et essentiel ; cependant, dans ce travail, le groupe opère par le biais de productions provisoires (essais, calculs...) ; il est évident que les relations entre partenaires interviennent dans l'acquisition de cette connaissance. Dans ce cas, la connaissance est bien la cause de l'existence et du fonctionnement du groupe. La production et la relation n'en constituent que le contexte (Pléty 1998 : 23).

Meirieu (1996a, 1996b), quant à lui, s'il fait également mention de l'existence d'un groupe centré sur les relations, distingue principalement le groupe de production et le groupe d'apprentissage. Dans le groupe de production, le projet est prioritaire. La visée y est la qualité du produit fabriqué et donc l'efficacité. Dans cette perspective, chacun mobilise ses compétences et son savoir déjà existants, sans remettre véritablement en cause ses acquis antérieurs. Aucune confrontation des savoirs existants n'a lieu. Ce type de groupe n'a selon Meirieu (1996a) pas d'effet d'apprentissage, parce que les membres du groupe ne rencontrent que des obstacles minimes : ils mettent en œuvre ce pour quoi ils sont déjà compétents. Ce type de groupe se rencontre néanmoins même dans une salle de classe. Dans l'École active de Ferrière par exemple, les groupes fonctionnent selon le principe de la complémentarité des compétences de leurs membres et de l'économie des efforts subséquente. Chaque élève y prend en charge ce qu'il sait le mieux faire et l'objectif

est celui de la plus grande efficacité immédiate. Cette approche laisse peu de place à l'exploitation de la dynamique qui émane d'un groupe. Dans un groupe d'apprentissage au contraire, les élèves ne travaillent pas simplement côte à côte, mais sont dans une relation d'interdépendance. Leur interaction vient enrichir leurs idées et leur permet également de s'entr'aider, et ainsi d'apprendre les uns des autres. Dans le groupe d'apprentissage, on profite ainsi de ce que Lewin a appelé la *dynamique de groupe*.

Après avoir été largement répandu comme outil pédagogique dans la Pédagogie nouvelle et la pédagogie active des années 60, le groupe a ensuite été moins utilisé dans la classe. La raison en est sans doute la difficulté que l'on a à repérer les apprentissages qui ont lieu dans le cadre d'un groupe. C'est que, selon Meirieu (1996b), il faut reconnaître qu'il ne peut y avoir de « pédagogie de groupe » à proprement parler.

Car le projet de la pédagogie est précisément d'inverser le fonctionnement naturel des groupes... Alors que celui-ci tend à promouvoir l'individu dans le domaine où il est déjà compétent, à marginaliser les apprentissages au nom même de l'efficacité dans la production ou de l'authenticité de la relation, la démarche pédagogique doit ouvrir chacun à de nouveaux horizons, susciter en lui de nouveaux désirs et l'engager vers de nouveaux savoirs (Meirieu 1996b : 9).

Le groupe d'apprentissage, par contre, est centré sur le développement cognitif de chacun de ses membres. Contrairement au groupe de production où les capacités de chacun servent en priorité la qualité du produit final,

le groupe d'apprentissage n'a sa raison d'être qu'en tant qu'il est occasion, pour chaque participant, d'atteindre un objectif donné. Il s'intéresse moins au projet qu'à la contribution de chacun à sa réalisation, car c'est dans cette opération que s'effectue l'acquisition. Il est donc indispensable que son fonctionnement garantisse l'égalité des collaborations (Meirieu 1996b : 14).

Meirieu (1996b) compare les effets du groupe d'apprentissage aux effets d'autres méthodes d'enseignement (cours magistral, travail individualisé par fiches, groupe informel constitué librement), avec un même enseignant. Il mesure les effets au moyen d'un pré-test et d'un post-test individuels. D'après cette étude, le groupe d'apprentissage est efficace pour les exercices d'application et d'expression, et surtout, plus que les autres méthodes, lorsque la tâche consiste à faire émerger la règle qui fait l'objet de l'apprentissage. Lorsque le groupe a travaillé sur la notion précise qu'il s'agit d'apprendre, il représente un outil performant. En revanche, lorsque la notion est déjà connue, le groupe est moins efficace. Pour travailler l'expression, le travail individualisé est plus efficace. En résumé, le groupe d'apprentissage fonctionne très bien pour découvrir une loi ou un concept, et pour s'exercer dans une opération intellectuelle convergente ou divergente (Meirieu 1996b : 94). Il faut ajouter que dans

l'étude de Meirieu, le cours magistral et le travail individualisé apparaissent comme des moyens également tout à fait efficaces.

Le groupe comme moyen pour apprendre

Pour les auteurs dont nous avons fait mention dans une partie précédente (2.2.2.), l'objectif de l'apprentissage est avant tout social. En effet, l'école doit, selon Dewey et les défenseurs de l'École active, non seulement permettre d'apprendre à travers la pratique, mais surtout permettre d'apprendre ce dont les enfants auront besoin dans leur vie professionnelle ou ménagère. Chez Freinet également, l'école doit préparer à la vie en société. De manière générale, l'École nouvelle et les méthodes actives revendiquent ce que Dewey appelle le *learning by doing*, ou autrement dit « l'apprentissage par l'action directe du sujet immergé en situation de production » (Meirieu 1993 : 289). C'est là un des deux grands types d'apprentissage qui existent. L'autre, chronologiquement postérieur, différencie l'école de la « vie active ». Il tente de rationaliser l'apprentissage.

Pour mettre un terme au caractère aléatoire d'un apprentissage sur le tas¹⁴, Comenius a commencé à « extraire les savoirs multiples et désordonnés des situations sociales où ils ont été produits pour les présenter de manière systématique et par ordre de complexité croissante » (Meirieu 1993 : 291), et ainsi à didactiser les savoirs et à entamer le travail qui sera continué par les encyclopédistes.

En retour, ces apprentissages qui tendent vers une extraction du contexte social et vers la plus grande abstraction possible risquent de perdre sens et finalité pour les élèves. Pour cette raison, l'École nouvelle adopte une « approche fonctionnelle » de la discipline. Elle retourne à une préoccupation pour les situations sociales dans lesquelles les apprentissages retrouvent leur utilité, ce qui a grandement participé à une motivation des élèves. Or, les situations concrètes ne permettent pas de rencontrer tous les besoins pour stimuler tous les apprentissages. Par ailleurs, une situation demande parfois une réponse trop complexe par rapport au niveau de l'élève et risque donc, d'un commun accord entre enseignant et élève, d'être évacuée.

La pédagogie fonctionnelle a généré des pratiques de groupe centrées sur la pratique – qui fait ressentir aux élèves les besoins d'apprendre – mais aussi un esprit de coopération plutôt que de compétition. Or, face à ces pratiques de groupe, Meirieu (1993) constate premièrement que l'enfant qui désire savoir ne désire pas obligatoirement apprendre, car cela représente une démarche bien plus coûteuse en temps et en énergie, et deuxièmement que les savoirs et les savoir-faire requis par la réalisation d'une tâche se présentent rarement dans un ordre de complexité croissante et ne correspondent donc pas toujours aux capacités actuelles des apprenants.

¹⁴ Comme celui des apprentis par exemple, dont l'apprentissage était étroitement lié aux rencontres qu'ils ont pu faire au cours de leur vie.

Il paraît donc que le principe de didactisation (qui consiste à dégager les objectifs de l'apprentissage) et le principe de finalisation (qui consiste à donner du sens à l'acquisition de ces objectifs) s'opposent et s'excluent mutuellement. Or, les deux sont importants et il revient à l'enseignant de veiller à ce qu'ils soient tous les deux présents dans la situation d'apprentissage.

Précisons donc que, si nous sommes conscients que la tâche doit faire sens pour les apprenants, nous voyons avant tout le groupe comme un moyen pour l'apprentissage, dans lequel il faut distinguer « l'objectif individuel d'acquisition et le projet collectif de fabrication » (Meirieu 1996b : 12). Cela signifie que les objectifs de l'apprentissage aient été préalablement déterminés et communiqués au groupe. Cela signifie encore que l'évaluation ne peut se faire que de manière individuelle et non sur une production du groupe. L'efficacité du groupe comme outil pédagogique pourra ainsi être mesurée à travers cette évaluation.

La difficulté tient alors à ce que l'on renverse, par là, la perspective habituelle, que l'on propose aux personnes de reconnaître le groupe comme un outil et de l'investir affectivement pour autant qu'il n'aura pas été lui-même donné comme finalité. Il s'agit d'abandonner le désir d'incarner à tout prix le groupe comme image idéale, où les individus viendraient se fondre en la totalité du moi commun ou en l'unité matérielle de la production collective, pour le reconnaître comme une structure provisoire, susceptible d'apporter à chacun, grâce à l'interaction qui s'y exerce, un bénéfice personnel repérable (Meirieu 1996b : 19-20).

Si le groupe peut être un outil pédagogique efficace, c'est parce qu'il permet l'échange et la confrontation d'idées avec d'autres. Or, s'il peut permettre à l'individu d'apprendre, il a cependant un fonctionnement particulier qui demande un investissement et une coopération à chacun de ses membres. Pour ceux qui ne savent pas encore travailler en groupe, cela demande même un apprentissage relationnel et de gestion de groupe préalable. Et, même pour ceux qui ont l'habitude du travail en groupe, cela demande des efforts de coordination. Même si pour nous la finalité du travail en groupe est avant tout cognitive, l'aspect social de son fonctionnement ne peut en aucun cas être oublié. Le groupe n'est bénéfique aux apprenants qu'au prix d'un investissement personnel et d'un engagement actif de chacun d'entre eux. Les exigences que nous émettons par rapport au fonctionnement du groupe (sur lequel nous reviendrons dans la partie 3.3.3.) ne sont ainsi pas aussi grandes que celles qui conditionnent le cas particulier du conflit socio-cognitif. Il reste néanmoins certain que le groupe n'existe qu'à partir du moment où les apprenants acceptent de s'y engager et d'interagir.

3.2.4. Apprendre : une affaire sociale ou une affaire individuelle ?

L'apport de l'interaction avec autrui pour l'apprentissage peut donc être divers : le conflit socio-cognitif, l'imitation ou plus généralement la coopération sont autant de formes que la résolution de problèmes à plusieurs peut prendre et qui peuvent faire progresser le sujet. L'important est bien, et en cela toutes ces théories s'accordent, non la qualité de la réponse donnée ou du produit élaboré conjointement, mais l'apprentissage individuel. La finalité est bien de produire ensemble pour en tirer des bénéfices cognitifs.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

A la base de notre conception de l'apprentissage¹⁵ se trouve un apprenant actif qui accepte de s'engager dans un processus d'interaction avec lui-même ainsi qu'avec autrui et de se remettre en question. Par ailleurs, Piaget pose le principe constructiviste de l'apprentissage. Le sujet n'accumule pas du savoir, mais reconstruit, à la suite d'une déstabilisation, un nouveau savoir et avec lui un nouvel état d'équilibre. L'apprentissage se fait ainsi progressivement, par déconstructions et reconstructions successives, de manière intra-personnelle. L'apprentissage est la (re)construction individuelle par le sujet de ses connaissances et compétences (ou savoir-faire) et reste donc en fin de compte individuel. Selon l'approche socio-constructiviste, une déstabilisation inter-personnelle, provoquée par l'entourage social, s'ajoute au déséquilibre intra-personnel. Les partenaires sociaux, avec qui le sujet est en relation soit symétrique, soit dissymétrique, lui permettent donc de se rendre compte de la non-adéquation de son opinion ou de sa réponse – même si ces acteurs sociaux ne sont pas les seules sources possibles d'un conflit cognitif. Pour que le sujet progresse, il est nécessaire qu'il se pose des questions par rapport à sa propre manière de raisonner ou d'agir et qu'il voie d'autres façons de penser ou de faire et qu'elles répondent à ses préoccupations actuelles. Ou encore, qu'il ait un feed-back sur ses propres manières de raisonner et d'agir. Le sujet, confronté à un problème à résoudre, s'interroge idéalement sur la meilleure façon de le résoudre et tentera d'éprouver son savoir-faire actuel. Si ainsi le sujet se rend compte que sa réponse n'est pas suffisamment stable, il tâchera d'en construire une nouvelle, plus résistante. Ainsi mis dans une posture interrogative et réceptive, les apports de l'extérieur peuvent être les bienvenus et devenir de réels apports cognitifs. Apprendre, selon Pléty (1998), signifie changer d'opinion. Et les autres peuvent jouer un rôle important pour faire changer le sujet d'opinion.

L'apprentissage s'inscrit ainsi dans un contexte social donné et se construit en interaction avec ce contexte. Si la structuration d'un savoir et d'un savoir-faire sont

¹⁵ Nous considérons l'apprentissage d'un point de vue pédagogique, et non psychologique.

intérieurs à l'individu, l'individu à son tour fait partie intégrante d'un contexte social avec lequel il interagit.

Différents éléments participent au contexte social. Il s'agit là d'un côté des acteurs humains qui peuvent être le tuteur ou le groupe de pairs, et de l'autre côté des aides matérielles mises à disposition de l'apprenant dans la situation d'apprentissage.

Développement des connaissances

Un bon nombre des auteurs qui mènent une réflexion sur l'apprentissage chez le nourrisson et chez l'enfant – dont surtout Vygotsky et Bruner – distinguent le développement de l'intelligence et l'apprentissage. Pour eux, l'apprentissage précède et conditionne le développement cognitif de l'enfant. Maintenir cette distinction en parlant de l'adulte signifierait identifier sa zone proximale de développement et déterminer ce qu'il sait faire seul ou seulement avec de l'aide. Or, cet objectif nous semble dépasser celui, plus limité, que nous nous sommes fixés dans le cadre de ce travail et qui est d'identifier ce que le sujet sait faire seul (sans aide) avant et après une phase d'entraînement. Nous ne ferons pas la distinction entre développement et apprentissage, mais parlerons généralement d'apprentissage pour ce que le sujet a appris à faire seul.

Apprentissage cognitif / métacognitif

Le groupe joue un rôle particulièrement important pour l'acquisition de connaissances métacognitives. Ces dernières consistent en une réflexion du sujet sur ses propres manières d'apprendre et de répondre à un problème, ainsi qu'en un auto-ajustement de son comportement. Tandis qu'au niveau cognitif, le sujet va gérer, trier, classer et organiser des données, au niveau métacognitif il va s'autogérer, organiser son travail, s'autocritiquer et s'autocorriger.

McNeese (2000) a comparé des sujets travaillant soit en petits groupes soit individuellement, dans les deux cas sans l'aide d'un tuteur, afin d'analyser leur acquisition et leurs capacités de transfert à la suite des différents modes de travail. Il a trouvé que ceux ayant travaillé seuls passent plus de temps à explorer les données du problème (ce qu'il appelle le *macrocontexte*), car ils ont l'entière charge et l'entière responsabilité de chaque élément de la résolution de problème. Ils profitent ensuite de la connaissance de ces éléments pour en faire un transfert total sur une autre situation semblable. Les groupes en revanche passent plus de temps sur les activités métacognitives. Ils discutent davantage sur les différentes solutions possibles au problème, mais explorent moins les données présentées. Ils font plus confiance aux connaissances antérieures des membres du groupe ou à ce que chacun d'entre eux a retenu d'une première lecture du problème. Ils tirent pour cette raison moins profit des données pour trouver une solution. De plus, il arrive que les membres d'un

groupe se répartissent les parties du problème entre eux. Chacun n'est ensuite capable de transférer que les parties qu'il a traitées lui-même. Le groupe bénéficie davantage du travail conjoint et de l'échange de stratégies métacognitives pour résoudre le problème que de l'exploration du contenu et du cadre fournis.

Cela signifie que dans un groupe, les sujets apprennent mieux à acquérir et à transférer la réflexion métacognitive, et ainsi à résoudre les parties complexes du problème, tandis que le sujet travaillant seul explore plus en détail les données. En effet, comme le fait remarquer Linard (2000), c'est généralement à travers le groupe que le sujet acquiert les compétences métacognitives. Il y est amené à formaliser la manière dont il envisage de résoudre le problème. De même, il y confronte sa solution avec les réponses des autres, ce qui lui permet de se rendre compte que les autres n'ont – le cas échéant – pas donné la même réponse, et ainsi de s'interroger sur leur manière de faire. Il peut encore entendre des critiques de la part des autres par rapport à sa propre proposition de solution, ou bien mettre en cause leur production à son tour. Cela l'amène, idéalement, à s'interroger sur sa propre manière de travailler (ou d'apprendre), et d'avoir envie de comprendre pourquoi cette manière n'est pas optimale et comment elle peut être améliorée. C'est ainsi la confrontation avec le point de vue des autres qui le déstabilise – qu'il y ait conflit ou non. Et cette déstabilisation, comme nous l'avons souligné plus haut, est nécessaire pour que le sujet reconstruise ses connaissances et ainsi qu'il apprenne. Pour résumer, le sujet pratique de manière sociale – dans le groupe – les activités métacognitives (la mise en question, la recherche des bonnes questions pour résoudre des problèmes et la négociation d'une réponse), ce qui lui permet de les intérioriser. Tout comme dans la perspective de Vygotsky ou de Wertsch (même si ceux-ci parlent d'une dyade dissymétrique), à travers l'interaction sociale se construit la capacité de l'individu à dialoguer avec lui-même, et ainsi à se critiquer et à se corriger lui-même.

Le principe de l'activité et de l'action sociale, en groupe, - et qui favorise le développement de connaissances métacognitives – est au fondement des pédagogies actives depuis le début du 20^e siècle déjà. Linard (1996 : 212 ; 2000) appelle de ses vœux l'application de ces pédagogies à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication qui sont aujourd'hui suffisamment performantes pour permettre, à travers l'échange actif des membres d'un groupe, le développement de compétences cognitives et métacognitives. Cette action conjointe à distance fait l'objet de la partie suivante.

3.3. Apprendre en groupe à distance

3.3.1. Quand le groupe se met en ligne

Déploiement actuel du travail en groupe dans les FAD

Si la pratique du travail commun en classe a une longue tradition (*i.e.* Freinet et Cousinet en France), elle est récente dans la formation à distance (FAD), où elle n'existe que depuis le milieu des années 1990 environ. Son expansion est néanmoins rapide, et liée surtout au développement et à l'amélioration des outils de communication en ligne. Ceux qui pratiquent le CSCL (Computer Supported Collaborative/Cooperative Learning), appelé encore en français TCAO (Travail Collaboratif Assisté par Ordinateur) ou plus rarement ACAO (Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur), sont aujourd'hui de plus en plus nombreux.

L'apprentissage coopératif ou collaboratif (*cf.* 3.3.2.) est aujourd'hui surtout situé en quelques lieux spécifiques qui sont le Canada, les États-Unis, la Belgique ou encore la Suisse (au TECFA de Genève). En France, cette pratique a également connu un grand essor ces dernières années. L'Université Louis Pasteur de Strasbourg par exemple a créé une plate-forme collaborative, nommée ACOLAD (*cf.* chapitre 7). Le fort pourcentage de communications dans ce domaine lors de colloques sur l'enseignement médiatisé (comme *EIAH* 2003 ou précédemment *Hypermédias et Apprentissages* 1999 et 2001) témoigne également du succès récent de l'apprentissage collaboratif. Cette pratique est en train de se répandre également à d'autres pays.

L'apprentissage en groupe est aujourd'hui un principe de base dans la plupart des dispositifs de FAD récents, surtout des « campus virtuels ». Les travaux qui portent sur une analyse de ces pratiques se concentrent souvent sur les aspects fonctionnels du dispositif. L'entrée est souvent techniciste et se concentre avant tout sur les fonctionnalités de l'environnement technique qui permettent aux apprenants de travailler ensemble. Ils font généralement rapidement allusion à la négociation, le partage et l'échange comme étant au fondement de l'apprentissage, en se référant à Piaget, Vygotsky et aux théories du conflit socio-cognitif (par exemple D'Halluin 2001). La réponse à la question de savoir comment et pourquoi l'on apprend dans un groupe reste relativement vague. Ces travaux partent plutôt du postulat que le groupe est dans toutes les situations une bonne solution pour la résolution de problème, en argumentant que « deux têtes valent mieux qu'une », comme l'exprime McNeese (2000), que nous rejoignons dans sa critique sur les fondements théoriques trop peu explicites de certains travaux.

D'autres en revanche font un tour exhaustif des théories existantes sur l'apprentissage en groupe (Pléty 1998, Henri & Lundgren-Cayrol 1998, 2001). Les références restent globalement celles indiquées dans la partie précédente (3.2.). Ils se fondent principalement sur Piaget et les travaux de l'École de Genève (les références à

Vygotsky deviennent également de plus en plus fréquentes). En effet, si l'apprentissage se construit à la suite des conflits intérieurs et que le conflit socio-cognitif favorise le conflit intérieur, « les groupes restreints, de par la liberté et la proximité qu'ils entretiennent, sont (...) le lieu privilégié où pourrait s'effectuer cet apprentissage cognitif » (Pléty 1998 : 93). L'apprenant y est fondamentalement considéré comme un acteur actif. Les membres du groupe sont relativement autonomes ; la collaboration est basée sur la communication entre eux et la coordination de leurs activités. « Les apprenants :

- communiquent pour alimenter la réflexion sur l'objet de la collaboration, pour réaliser la tâche et pour tisser des relations
- s'engagent à fournir une contribution cognitive et sociale qui est significative, à mettre leurs capacités au service du groupe et à mobiliser leurs efforts en vue de la réussite
- s'intéressent à la coordination des activités collectives pour optimiser l'efficacité du groupe » (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 70).

Même si les références théoriques restent fondamentalement les mêmes quand on parle de l'apprentissage en groupe restreint en présentiel (auquel la partie précédente 3.2. a fait référence) ou *via* internet, le contexte de l'apprentissage n'est pas transposable tel quel. La médiatisation technologique, comme tout « canal » (au sens où l'emploie Jakobson), transforme non seulement le « message », mais toute la situation d'apprentissage interactive. Sans avoir une approche centrée sur le dispositif technique, il est néanmoins impossible de ne pas tenir compte, lorsqu'on parle d'apprentissage à distance, du fait que la médiatisation influence la formation elle-même. Par rapport à une situation de groupe restreint en face à face, ce qui change, principalement, ce sont le mode de présentation des contenus, leur mise à disposition, leur accessibilité et le mode de communication. Au lieu de se rencontrer pour travailler ensemble, les membres du groupe utilisent l'ordinateur et le réseau internet pour échanger.

L'enseignement des langues à distance : un cas de figure à part ?

Pour un certain nombre de dispositifs de FAD, nous venons de le dire, le groupe a été retenu comme mode d'apprentissage. Komis & al. (2003), Faerber (2003) et Reffay et Chanier (2003) par exemple font état de formations en ligne qui mettent en leur centre la résolution de problème et la production collaborative. Il s'agit, dans le cas de ces formations, de disciplines diverses, allant de la psychologie et de la pédagogie à la maîtrise de logiciels spécialisés. Mais il ne s'agit pas de formations en langues.

En effet, lorsqu'on regarde de plus près le type de formations qui se pratiquent à distance en langues, on s'aperçoit d'une différence par rapport aux autres disciplines dans la forme et dans l'approche. Reprenons les différentes formations de langues en

ligne que nous avons décrit précédemment (cf. chapitre 2), ou bien anticipons sur celles qui seront présentées plus loin (cf. 4.1.). L'enseignement et l'apprentissage y passent par exemple par des communications libres sur des thématiques proposées par l'enseignant (comme dans le cas du forum de discussion *Viv@*) ou bien choisies par les apprenants (dans le cas de la correspondance par mél en *Tandem*). Ou bien, l'enseignant propose des activités du type *WebQuest*. Celles-ci amènent les apprenants à rechercher de l'information sur internet pour ensuite en discuter ou faire des jeux de rôle, à discuter sur les événements décrits sur internet – dans le cadre d'un voyage imaginaire par exemple – ou encore à élaborer la présentation d'une ville, afin de convaincre les camarades de classe qu'elle serait une bonne destination de voyage. Comme pour Freinet, l'écriture n'a ici pour but que d'être lue, et la production orale que d'être entendue ; mais plus encore, un échange entre apprenants doit avoir lieu. En effet, c'est la communication qui est le but ultime. Même pour les *WebQuests*, il ne s'agit en général pas d'une co-élaboration conjointe, d'une production où la communication serait non un résultat, mais un moyen pour arriver à réaliser la production. Au contraire, rappelons que l'approche communicative – dans laquelle s'inscrivent ces différentes activités – a souvent recours à des simulations, qui visent à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication à travers la pratique de la communication.

Or, dans la perspective actionnelle (qui a fait l'objet du chapitre 2.2.), l'objectif est celui de l'accomplissement d'une tâche de production en langue étrangère. Sans pour autant rejeter les autres approches didactiques en langues, cette perspective accorde à la communication non un statut de finalité, mais d'outil. La communication est bien mise en pratique, mais dans le cadre d'une action sociale, conjointe et orientée vers une réalisation en langue étrangère.

Cette perspective, si elle s'éloigne quelque peu de l'approche communicative et des activités auxquelles celle-ci peut donner lieu en ligne, se rapproche du même coup de la pratique de l'apprentissage en groupe auquel les autres disciplines que les langues ont fréquemment recours. Tout comme dans celles-ci, les tâches proposées sont par exemple des résolutions de problème ou des productions collaboratives. Il nous semble que s'opère là un franchissement de la frontière qui séparait jusqu'ici dans les dispositifs récents l'enseignement des langues des autres enseignements disciplinaires à distance. La résolution de problèmes, l'accomplissement de tâches de production et plus généralement les productions collaboratives peuvent constituer désormais, comme pour les autres matières, le cadre de l'interaction en ligne.

Il reste que, malgré ce rapprochement, une différence fondamentale persiste, car elle est inhérente à la discipline elle-même. Apprendre une langue signifie non seulement apprendre et travailler un contenu, mais aussi apprendre et pratiquer une « forme » linguistique. La langue est à la fois moyen et objectif de l'apprentissage. Ainsi, que ce soit en ligne ou en présentiel, les matériaux utilisés, la réalisation faite et l'interaction

conjointe sont en langue étrangère. Les apprenants qui proposent, négocient et se mettent d'accord sur la forme de la production finale le font non en langue maternelle mais en langue étrangère. Cela demande donc, outre l'effort conceptuel qui porte sur la résolution de problème, un certain niveau en langue pour se faire comprendre et discerner le discours des membres du groupe. Plus la tâche est complexe, et plus l'interaction qui vise de la mener à bien exige une bonne maîtrise de la langue. Le type de tâche choisi doit par conséquent non seulement prendre en compte le niveau conceptuel des étudiants (ou, à l'université, leur niveau d'études), mais également leur niveau de langue.

3.3.2. Coopération ou collaboration ?

Lorsqu'il est aujourd'hui question de l'apprentissage en groupe, les auteurs font généralement référence à la *collaboration* ou à la *coopération*. Ce phénomène est dû à une influence anglo-saxonne, où l'on parle, dans le cadre de l'apprentissage en équipe à distance, de CSCL, qui signifie soit Computer-Supported Collaborative Learning, soit Computer-Supported Cooperative Learning. Chacun des deux termes de collaboration et de coopération désigne alors une certaine conception du fonctionnement du groupe.

Ainsi, la coopération est généralement conçue comme une interaction entre des personnes travaillant en groupe qui facilite la réalisation d'un produit ou d'un but. L'accent est mis sur le produit du travail. L'activité à faire est donnée par l'enseignant ; c'est lui qui en connaît la réponse et qui structure également la réalisation de la tâche (Panitz 1999). Il s'agit donc d'une démarche dans laquelle le formateur ou le tuteur occupe une place relativement importante. Les membres du groupe coopératif divisent le travail et se le répartissent entre eux en fonction de leurs compétences spécifiques. Chacun prend ainsi en charge une partie de la tâche (une sous-tâche), et l'assemblage de ces différentes parties aboutit au produit final (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 29). La coopération ainsi décrite rappelle fortement le « groupe de production » que récusent aussi bien Pléty (1998) que Meirieu (1996a), dans lequel le produit et l'efficacité immédiate sont au centre des préoccupations. Chaque membre du groupe y réalise les parties du travail qui correspondent à ses compétences et connaissances déjà existantes ; il ne s'agit pas ici de rencontrer des défis nouveaux mais de mettre à profit ce que chacun sait déjà faire.

La collaboration quant à elle est vue avant tout comme une démarche qui responsabilise l'apprenant. Au centre des préoccupations ne se trouve pas le produit en tant que tel, mais le processus du travail en groupe, lors duquel chaque membre met à profit ses compétences, participe et s'investit dans le groupe. La collaboration est alors vue non seulement comme un mode d'apprentissage idéal, mais également comme une philosophie de l'interaction et un style de vie personnel qui ne s'applique

pas uniquement aux situations d'apprentissage (Panitz 1999). Sans aller jusqu'à poser la collaboration comme modèle absolu, Henri & Lundgren-Cayrol (1998 : 25) soulignent que ce mode de travail convient aux adultes, qui sont plus autonomes et plus matures que les enfants. La participation se fait de manière plus volontaire et spontanée que dans la coopération. L'apprenant est également motivé pour participer à l'apprentissage des autres. La réalisation de la tâche collaborative ne se fait pas exclusivement en groupe, mais le groupe n'est qu'une aide parmi tous les autres outils cognitifs qui font partie du dispositif.

L'espace collaboratif, spécialement aménagé, rassemble une variété de ressources : des experts, le groupe, des documents, des outils méthodologiques, des outils technologiques, etc. L'apprenant y navigue pour y puiser ce dont il a besoin pour réaliser tous les éléments de la tâche ; Parmi les ressources, le groupe joue un rôle clé. Les membres du groupe s'entraident dans leurs efforts et mettent en commun le fruit de leur travail. Sans être l'unique lieu d'apprentissage, le groupe fait partie intégrante de l'environnement de collaboration ; il est une source privilégiée, riche en informations et stimulante pour l'apprenant (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 29).

La collaboration, tout comme le « groupe d'apprentissage » de Meirieu (1996a), présente ainsi le groupe – et la production à laquelle il donne lieu – comme un outil efficace pour atteindre l'objectif individuel d'acquisition. C'est à travers la dynamique de groupe que les échanges et l'interaction stimulant l'apprentissage se créent. Mais cette dynamique demande en revanche à l'apprenant un effort d'investissement et de participation active dans le groupe (cf. 3.3.3.). L'aspect relationnel est un facteur important de ce type de groupe. Plus les apprenants collaborent, et plus le contact entre eux est grand. L'investissement de l'apprenant doit ainsi se faire non seulement au niveau cognitif (trouver la meilleure façon de répondre au problème posé), mais également au niveau relationnel (gérer l'interaction avec les autres). Dans le chapitre 1, nous avons déjà eu l'occasion d'insister sur l'importance de l'aspect interpersonnel pour donner aux apprenants la motivation et l'envie de continuer leur cheminement cognitif. Cela ne signifie pas que les accords communs du groupe doivent se faire au niveau relationnel. Au contraire, comme le revendique Winnykamen (1990), c'est au niveau cognitif qu'il faut chercher à résoudre d'éventuels conflits. Mais cela signifie que le groupe, outre une occasion pour confronter les points de vue ou pour connaître d'autres pratiques de résolution de problème que la sienne, présente en même temps un moyen pour ajouter de la présence sociale à la formation à distance.

Si la coopération et la collaboration semblent dans la littérature être relativement différentes, elles ne sont cependant pas à voir comme deux entités distinctes. Elles ont à leur fondement une conception constructiviste commune de l'apprentissage. L'apprenant est en effet vu comme un être actif, qui construit lui-même ses connaissances. Il active les structures cognitives existantes ou en crée de nouvelles

pour assimiler un nouveau contenu. Or, tout cela ne peut avoir lieu que dans un contexte social (Panitz 1999). Elles se situent au fait sur un continuum, allant de la coopération (qui laisse moins d'autonomie à l'apprenant et structure davantage les activités) à la collaboration. La démarche coopérative apparaît dans cette optique comme une initiation à l'apprentissage en groupe qui prépare le sujet à la collaboration. « Ce qui distingue [entre autres, n.d.r.] les deux démarches, c'est le degré d'autonomie des apprenants et le contrôle qu'ils exercent sur leur apprentissage » (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 25).

Si les deux démarches se situent donc sur un continuum, elles n'en sont pas moins complémentaires dans le processus d'apprentissage en groupe. En effet, comme le constatent Henri et Lundgren-Cayrol, dans la collaboration,

en raison de l'autonomie dont ils jouissent, les apprenants peuvent faire des choix à même le contenu d'apprentissage et utiliser des stratégies d'apprentissage qui leur conviennent ; s'ils le désirent, rien n'empêche un groupe collaboratif de réaliser des tâches selon le mode coopératif. Les tâches coopératives ne sont pas exclues si elles résultent d'un choix fait par le groupe et si elles sont pertinentes à l'atteinte du but (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 34).

Ou, comme le dit George, « lors de situations d'apprentissage collectif les apprenants sont amenés à coopérer et à collaborer, les deux modalités n'étant pas exclusives mais plutôt entrelacées dans le temps » (George 2001 : 53). Elles constituent pour lui deux des formes possibles de ce qu'il appelle l'apprentissage collectif.

Nous estimons effectivement que dans l'apprentissage en groupe, différentes démarches sont possibles et qu'elles sont complémentaires. Elles peuvent par exemple intervenir dans des phases successives de la réalisation collective. Elles sont très difficiles à distinguer par l'observation. Nous pensons que la collaboration repose de plus à un tel point sur le libre engagement de l'apprenant qu'elle reste en réalité plus souvent un idéal ou un souhait des pédagogues qu'un constat. L'importance de l'autonomie, de la motivation et de la responsabilisation de l'apprenant a déjà été démontrée dans le cadre des travaux sur l'autoformation (Carré 1992, Carré & al. 1997, Demaizière 1996, Kepler 1992, Portelli 1996). En accord avec ces auteurs, nous attribuons un rôle important à ces éléments dans l'apprentissage. Néanmoins, elles ne sont pas décrétables et comme nous venons de le dire plus haut, les interventions du tuteur peuvent les stimuler, les aides présentes dans le dispositif peuvent les favoriser et la structuration de la tâche peut les y aider. Si elles sont un objectif, elles ne seront pas pour autant automatiquement ou obligatoirement atteintes.

En résumé, la coopération et la collaboration relèvent de la manière dont la tâche est organisée. Elles sont prévues par l'enseignant ou par le tuteur dans ce que Linard (1996 : 29¹⁶) appelle « l'espace-tâche » (la tâche telle qu'elle est justement envisagée par

¹⁶ D'après Newell G., Simon H., Human Problem Solving, Englewood Cliffs N.J., Prentice Hall, 1972

l'enseignant), mais ne sont pas obligatoirement réalisées dans « l'espace-problème » (la représentation qu'ont les apprenants de la tâche à accomplir). Par exemple, de même que le groupe d'apprentissage, la collaboration présuppose une égalité des collaborations de chacun et une centration sur le développement cognitif de chacun de ses membres. La question se pose alors de savoir si cet objectif d'apprentissage, voire d'équité dans l'apprentissage, est celui de l'enseignant ou celui de l'apprenant. Les deux modes de réalisation de la tâche, la coopération et la collaboration, sont si difficiles à discerner en réalité que nous ne ferons pas la distinction, par la suite, de ces deux notions, mais parlerons plutôt de travail en groupe, de co-élaboration ou d'apprentissage conjoint.

3.3.3. Éléments à respecter dans une FAD

La « mise à distance » du travail de groupe implique certains changements par rapport à la salle de classe ; elle a ses propres conditions concernant le temps, l'espace, la relation humaine et également l'activité pédagogique. La lecture des textes portant sur ces diverses expériences permet d'établir une liste de facteurs qui conditionnent le bon fonctionnement de la formation, et plus particulièrement du travail de groupe à distance.

Les interactions et les contenus passent, dans les pratiques en question, par internet. Ils sont intégrés dans un environnement prévu à cet effet, appelé « environnement d'apprentissage technique » ou encore, généralement lorsqu'il est basé sur une métaphore spatiale, « campus virtuel ». L'environnement d'apprentissage traduit une approche systémique de la formation, dans laquelle un ensemble de composantes ou de sous-systèmes sont en interaction entre eux et orientés vers un but commun. Cet environnement met à la disposition du sujet qui poursuit un objectif d'apprentissage diverses ressources humaines et matérielles. Le sujet est alors accompagné et aidé dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage. L'environnement ainsi défini peut encore être appelé *dispositif*. Kirschner (2001 : 6) identifie cinq sous-systèmes toujours présents et liés entre eux dans un dispositif de formation en ligne ou « environnement d'apprentissage technique intégré », comme il l'appelle. Ce sont

- l'environnement de la tâche (relevant du domaine en question)
 - l'environnement de l'étude (la méthode didactique retenue, *i.e.* étude de cas, résolution de problème, pédagogie de projet)
 - l'environnement du groupe ou projet avec les moyens de communication
 - l'environnement administratif (pour le calendrier, la sauvegarde des dossiers, *etc.*)
- et

- l'environnement technique (un système technique dont l'individu et le groupe se servent).

Éléments techniques

Les éléments à respecter pour qu'un travail en groupe passant par un tel environnement d'apprentissage fonctionne peuvent être d'ordre technique. Ainsi, les possibilités et le coût d'une connexion à internet pour une personne déterminent sa participation et son implication dans la formation (D'Halluin 2001, Mangenot & Miguet 2001). Une personne qui peut se connecter gratuitement du bureau ou bien qui dispose d'un équipement et d'une connexion illimitée à la maison est davantage prête à se connecter et par conséquent souvent plus présente que les autres. De même, la facilité d'utilisation des fonctionnalités de la plate-forme joue un rôle (Daele & Khamidoullina 2001, Demaizière 1992, George 2001, D'Halluin 2001). Le contenu du dispositif, les différentes aides, les outils qui sont à disposition doivent être facilement identifiables. Autrement dit, l'orientation sur la plate-forme doit être logique et cohérente et l'utilisation de ses composantes explicitée. Un environnement esthétique, qui demande des temps de chargement courts, qui permet une orientation facile et dont les outils sont fonctionnels favorise une formation efficace. Si le dispositif doit être facile d'accès et d'utilisation, une compétence technique de la part des utilisateurs augmente cependant encore l'aisance des apprenants dans l'environnement virtuel (*cf.* 4.1), ce qui influence également de manière positive leur participation à la formation.

Éléments pédagogiques

Les éléments à respecter sont encore d'ordre pédagogique, puisque la taille du groupe est, tout comme en face-à-face, déterminante et ne dépasse pas cinq personnes dans une configuration optimale (D'Halluin 2001). Par ailleurs, le tuteur joue un rôle délicat de structuration de la coopération dans lequel il doit savoir doser ses interventions (D'Halluin 2001, Mangenot & Miguet 2001). Henri et Lundren-Cayrol (1998 : 107) montrent en effet qu'il joue, d'une intervention à l'autre, un rôle différent et que ce rôle évolue de plus tout au long de la formation. Ses différentes fonctions peuvent être celles d'un modérateur, d'un facilitateur, d'un animateur ou bien d'un évaluateur, comme le montre le tableau suivant (tableau 2). L'on y retrouve aussi bien des fonctions de régulation du groupe (lorsque le groupe ne prend pas lui-même entièrement en charge sa gestion, comme par exemple « l'établissement des règles de collaboration ») que d'étayage comme elles ont été décrites par Bruner (1983) (surtout lorsque le tuteur joue un rôle de facilitateur et d'animateur) : l'enrôlement de l'apprenant, le contrôle de sa frustration et le maintien de l'orientation correspondent au rôle d'animateur, alors que les réductions des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques déterminantes et la démonstration correspondent au rôle de

facilitateur. Dans le tableau proposé, l'on trouve également une fonction d'évaluation, dont la première composante du fonctionnement du groupe concerne encore la gestion du groupe, tandis que l'évaluation des productions dépasse aussi bien la gestion que l'étayage.

Intervention	Exemples d'intervention
<i>Modérateur</i> <i>Exploration</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter la matière (structure et modèle de connaissances), suggérer des stratégies cognitives pour la recherche d'information, proposer des méthodes de travail. - Établir les liens entre les idées et les concepts. - Voir à l'établissement des règles de collaboration.
<i>Facilitateur</i> <i>Élaboration</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir et encourager l'élaboration des connaissances, clarifier la matière, suggérer des cheminements ; - Assister le groupe dans la négociation et la validation des connaissances.
<i>Animateur</i> <i>Évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir seulement sur demande des apprenants. - Stimuler la réflexion et la rétroaction sur le contenu pour en améliorer la compréhension. - Évaluer les acquis en apport avec le contenu.
<i>Évaluateur</i> <i>à toutes les phases</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le fonctionnement du groupe (climat, cohésion et productivité) afin d'intervenir adéquatement. - Préciser les critères d'évaluation des apprentissages et le mode de notation. - Évaluer les productions cognitives.

Tableau 2. Les rôles et les interventions du formateur / tuteur pour le soutien à l'acquisition des connaissances (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 107).

Les connaissances préalables des apprenants

D'un point de vue des conditions pour une formation réussie, le niveau de langue de l'apprenant joue un rôle dans sa réussite du travail en groupe (Warschauer 2000). Une maîtrise trop faible de la langue étrangère diminue les possibilités d'interaction. La coordination d'un travail en langue cible demande en effet une bonne aisance dans la langue, d'autant plus à distance et par écrit, où les indicateurs paraverbaux et non verbaux font défaut. Il faut non seulement savoir comprendre des documents dans une autre langue ou bien produire (par oral ou par écrit) dans cette langue, mais également négocier avec le groupe sur les meilleures solutions possibles, discuter des concepts, clarifier des arguments et corriger les autres en langue étrangère. Ainsi, l'interaction sur le contenu, sur les aspects cognitifs et pragmatiques se déroulent tous dans la langue cible. Même les aspects métacognitifs sont discutés dans la langue étrangère.

De même, l'aisance à l'écrit de l'apprenant et son rapport à l'écriture influencent le succès de la collaboration (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 114). Une personne qui écrit difficilement ou qui n'aime pas écrire aura en effet des réticences pour une communication par écrit par courriel, par *chat* ou dans un forum de discussion. En se

référant à deux expériences complémentaires¹⁷, Pléty (1998 : 100-101) indique cependant qu'il existerait des avantages à travailler en groupe par ordinateur par rapport au groupe en face à face. Par la médiation de l'ordinateur, les personnes font plus d'efforts pour organiser et présenter l'information. Cela les aide à clarifier leur pensée. Par ailleurs, une discussion *via* ordinateur permet de garder une trace écrite de l'échange, ce qui permet d'y revenir ultérieurement, de le relire, d'y réfléchir et éventuellement de s'y référer par la suite. La trace écrite vient ainsi enrichir l'interaction. Les membres du groupe tendent également à discuter davantage qu'en face à face, car il y règne « une sorte d'anonymat ». Ceux qui sont timides et introvertis participent plus facilement que lorsqu'il faut s'exprimer en présence physique d'un groupe. De plus, l'écrit permet à l'apprenant en langues de relire sa production et de la vérifier avant de l'envoyer, ce qui les rassure (Warschauer 1997).

Après avoir été vue pendant longtemps comme un substitut imparfait du présentiel (cf. 4.1), la situation communicative à distance est donc également revendiquée par certains, qui y voient une supériorité par rapport au face à face. Il faut néanmoins dire qu'apparemment, les personnes atteignent plus difficilement un consensus en ligne qu'en face-à-face (Warschauer 1997).

Fonctionnement du groupe

Ce qui est également déterminant pour le bon fonctionnement du groupe à distance est le sentiment d'adhésion au groupe (à la « communauté d'apprentissage ») de tous ses membres. En effet, sans engagement des ses membres, le groupe ne fonctionne pas. La dynamique sociale et cognitive au sein du groupe peut fortement influencer l'engagement de ses participants. Le sentiment d'adhésion au groupe peut être favorisé par un scénario pédagogique adéquat. Un tel scénario combine différents facteurs (D'Halluin 2001, Mangenot & Miguet 2001, Meirieu 1997, Sentini & al. 2001) tels que :

- une communication entre pairs avec feed-back possible
- la poursuite d'un objectif d'apprentissage explicite
- une prise en charge de la responsabilité pour une tâche ou sous-tâche particulière
- un échéancier et
- un accompagnement pédagogique (cf. *supra*).

¹⁷ 1) E. Heeren, Technology Selection for Small-Group Collaborative Distance Learning, Faculty of Educational Science and Technology, University of Twente, Nederland, 1996; 2) P. Collings & D. Walker, Applications to Support Student Group Work, Faculty of Information Sciences and Engineering, University of Canberra, Australia, 1995.

De même, la négociation de la nature et des modalités de la participation accroissent l'implication des personnes dans le groupe. De manière générale, Henri & Lundgren-Cayrol (1998 : 80) identifient trois variables qui déterminent l'engagement des personnes dans le groupe. Ce sont :

- l'appartenance au groupe, c'est-à-dire la conviction qu'à chaque membre d'apporter quelque chose à la réalisation de la tâche et d'en tirer un bénéfice
- la cohésion du groupe (*cf.* aussi Reffay & Chanier 2003) qui est meilleure lorsque les personnes considèrent que le groupe est un moyen adéquat pour résoudre le problème et
- sa productivité, qui est meilleure si la cohésion du groupe est bonne et inversement un retour sur une bonne productivité accroît la cohésion du groupe.

Anzieu & Martin (1986 : 170-173) expliquent ce dernier point par une dynamique du groupe qui lui est propre. Leur explication est valable pour un groupe en présentiel, mais reste néanmoins vraie pour le groupe distant. La dynamique du groupe est selon eux soumise à une tension énergétique, à la fois positive (énergie de production e_p : résolution progressive de la tension en vue d'atteindre un but) et négative (énergie d'entretien e_e : efforts pour améliorer les relations interpersonnelles). Si e est l'énergie utilisable et que $e = e_p + e_e$, le groupe ne sera productif que si son énergie d'entretien est plus faible que l'énergie de production : $e_p > e_e$. La communication au sein du groupe est importante non seulement pour l'échange d'informations, mais encore pour le bon fonctionnement du groupe – et donc la minimisation de e_e .

En premier lieu, pour que soient collectées des informations utiles et efficaces ; en second lieu, pour que ces informations soient distribuées convenablement entre tous ceux qui devront les utiliser, notamment ceux qui auront à les traiter de manière à préparer des décisions valides. La façon dont s'effectuent ces échanges conditionne les relations entre les hommes (Anzieu & Martin 1986 : 188).

Lewin (1964), qui est à l'origine de la notion de *dynamique de groupe*, distingue des tensions positives et des tensions négatives qui sont créées d'une part par des forces externes (l'environnement) et d'autre part internes (liées aux membres du groupe et à la nature de leurs interactions). Les tensions positives déterminent la *fonction production* du groupe, c'est-à-dire la réalisation des objectifs. Les tensions négatives s'expriment de deux manières : soit par la *fonction facilitation* qui concerne la coopération et l'échange entre les membres du groupe en vue de la réalisation de la tâche ; soit par la *fonction régulation* qui consiste en la gestion des conflits relationnels qui peuvent émerger au sein du groupe. Spécifions qu'aussi bien Lewin qu'Anzieu et Martin parlent de ce que Meirieu (1996a) appellerait des groupes de production, et non des groupes d'apprentissage. Au centre des préoccupations de ces groupes est la réalisation de la tâche, sans visée de développement cognitif. Dans le groupe

d'apprentissage il existe bien un objectif de production, mais celle-ci est subordonnée à l'objectif de l'apprentissage. Dans cette perspective, la *fonction facilitation*, qui consiste en l'interaction entre les membres du groupe non seulement pour réaliser la tâche mais aussi pour se mettre d'accord sur la manière de la réaliser, demande donc bien de l'énergie aux membres du groupe, mais est en même temps vue comme source d'apprentissage.

Si ainsi un certain nombre de points doivent être respectés pour « construire le groupe », il reste qu'une fois établi, le groupe peut ainsi favoriser un apprentissage efficace, et également prévenir le sentiment d'isolement. Car dans une FAD, « dans tous les cas, l'apprenant se trouve confronté à un moment ou à un autre, à une situation d'isolement (réel ou projeté) » (D'Halluin 2001 : 14). Elle paraît inhérente au travail collectif en ligne (cf. Mangenot & Miguet 2001 : 260). Les différents aspects de la distance, physique, temporelle, technologique (cf. 4.1.2.) mais surtout socio-affectif sont la cause de ce sentiment d'isolement. La coopération apparaît comme un moyen pour diminuer cette impression, voire pour la prévenir.

Les différents facteurs, humains, techniques et pédagogiques, ont été pris en compte dans le dispositif observé dans le cadre de notre étude, Babelnet. Ce dispositif sera décrit davantage dans le chapitre suivant.

**Deuxième partie –
Principes et hypothèses**

Chapitre 4. Élaboration des principes de recherche et du dispositif Babelnet

Un autre travail sur la FAD en langues a précédé le présent travail de thèse. En effet, notre DEA a déjà porté sur l'étude de la communication dans le cadre d'une formation d'anglais en ligne. L'aspect communicationnel et interactionnel continue à jouer à nos yeux un rôle primordial dans la FAD. La composante relationnelle participe à la qualité d'une formation en ligne, et c'est une des choses que la recherche dans le cadre du DEA nous a permis de voir. Elle a également permis d'établir d'autres principes de recherche qui sont repris dans la première partie de ce chapitre (4.1.).

L'importance de l'aspect social est un principe sur lequel se fonde Babelnet, où l'interaction sociale est, dans l'apprentissage en groupe tutoré mais aussi en mode individuel tutoré, une composante importante. Ce dispositif est fondé sur une perspective actionnelle (cf. 2.2). L'apprenant y accomplit une ou plusieurs tâches en langue étrangère, avec l'aide d'un tuteur et éventuellement de pairs. Il travaille et apprend dans un environnement virtuel qui met à sa disposition un ensemble de ressources et d'outils. La deuxième partie du présent chapitre (4.2.) explicite les principes pédagogiques et le fonctionnement du dispositif d'apprentissage d'une langue en ligne, Babelnet.

Ce dispositif interuniversitaire est récent et nous avons voulu connaître la satisfaction des étudiants à son sujet. La mise en place d'une nouvelle formation pose en effet toujours la question de l'adéquation entre ses objectifs initiaux et l'atteinte de ces objectifs. De plus, l'ingénierie de formation mise en œuvre peut, en fin de compte, être en décalage avec le public ciblé et avec les objectifs d'apprentissage. Lorsque l'approche didactique inhérente au dispositif est nouvelle pour les différents acteurs, comme c'est le cas ici de la perspective actionnelle, ces questions se posent à plus forte raison. Ainsi, ce chapitre se termine (4.3.) sur une enquête réalisée auprès des utilisateurs de Babelnet.

4.1. Étude préalable sur la FAD en langues

La FAD est étudiée par les Sciences de l'Information et de la Communication pour son utilisation de nouveaux médias, en même temps que par les Sciences de l'Éducation, car il s'agit d'une forme d'enseignement de plus en plus répandue. Elle fait encore l'objet d'études en Informatique où l'on s'intéresse davantage aux composantes techniques. Mais la Psychologie, la Sociologie, l'Ergonomie, les Sciences du langage et les différentes Didactiques disciplinaires s'intéressent également à ce que l'on appelle depuis peu aussi les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH).

Une étude dépend toujours de des théories ou intuitions du (des) chercheur(s) sous-jacentes ; à ces dernières sont liés aussi bien le type d'étude choisi que les hypothèses émises, le dispositif expérimental (le cas échéant) et les critères d'observation. Dans le domaine des langues par exemple, il existe différentes approches didactiques (sans qu'elles s'excluent mutuellement). Les recherches sur l'enseignement ou l'apprentissage des langues sont ainsi marquées par l'approche didactique du concepteur ou de l'observateur de la formation en question et également par le type d'observations que celui-ci souhaite faire.

En ce qui concerne le type de formations qui nous intéresse plus particulièrement, les formations à distance, elles s'inscrivent toutes (à notre connaissance sans exception) dans l'approche communicative qui domine aujourd'hui dans l'enseignement des langues. Cette approche, dont les principes ont été présentés plus haut (*cf.* 2.2.), vise pour l'apprenant l'acquisition d'une « compétence de communication » qui passe par la pratique communicative. Le souci est par conséquent, dans le cadre des formations à distance, d'une part de connaître l'influence qu'ont les différents médias de communication sur la situation communicative et d'autre part de trouver des activités qui amènent les apprenants à échanger en langue étrangère avec d'autres et qui sont adaptées aux différents types de média.

La présente partie donne d'abord un aperçu des recherches typiquement réalisées sur la FAD en langues et plus exactement sur des situations communicatives à distance (4.1.1.). Elle résume ensuite notre première étude expérimentale sur la FAD en langues et qui s'inscrit clairement dans l'approche communicative (4.1.2.). Nous avons conduit cette étude dans le cadre de notre DEA. Elle a fortement influencé notre travail de thèse, et les éléments que nous en retenons font l'objet de la dernière sous-partie (4.1.3.).

4.1.1. Études de situations de communication médiatisées

Une communication qui passe par l'ordinateur

Les formations à distance en langues s'inscrivent plus largement dans ce que les anglophones appellent le CALL (Computer-Assisted Language Learning) et qui se traduit en français par le sigle peu usité ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur). En effet, beaucoup préfèrent parler de TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication (pour l'Enseignement)), même si ce terme fait abstraction aussi bien de l'apprentissage que des langues. Au départ – et les tout débuts remontent aux années 1960 –, les activités en langues utilisant l'ordinateur impliquaient le plus souvent une interactivité¹⁸ entre un ou plusieurs apprenants et la machine. Puis, avec le développement des réseaux locaux (Local Area Network ou LAN), le dialogue n'était plus seulement celui entre l'Homme et l'ordinateur, mais également celui entre des personnes et notamment celui entre apprenants. L'interaction qui s'appuyait sur les réseaux locaux avait lieu par exemple dans une salle d'ordinateurs. Au milieu des années 1990, internet a supplanté les réseaux locaux en offrant à travers le web un accès mondial à des matériaux et informations en langue vivante. De plus, la communication avec d'autres apprenants dans le monde est devenue possible (Chapelle 2001 : 20-26). Cette communication se déroule la plupart du temps par écrit (par le courriel, le MOO¹⁹, le *chat* ou le forum de discussion, cf. *infra*), mais peut également se faire à l'oral (par le *chat* oral, appelé encore audioconférence, ou la visioconférence).

Comparaison d'une situation à distance et en présentiel

Dans le domaine des TIC en langues, l'approche consiste souvent à comparer quantitativement les résultats d'élèves ayant travaillé en classe à ceux des élèves ayant utilisé l'ordinateur. Les critères choisis sont alors les attitudes, la motivation et les habiletés langagières (Chapelle 2002). Nous y reviendrons plus loin dans cette partie.

Dans le domaine de l'analyse des échanges verbaux (pas uniquement en langue étrangère, mais également en langue maternelle), ce sont surtout les aspects quantifiables de la communication qui sont étudiés. Goodfellow (1996), O'Connaill (O'Connaill & al. 1993), Rutter (1984, 1987) et Sellen (1995) par exemple étudient une conversation par ordinateur et la comparent à une situation en coprésence des acteurs. Ces auteurs comparent des communications de même nature, c'est-à-dire orales, aussi bien en présentiel qu'à distance (néanmoins, à distance les apprenants ne disposent pas toujours du canal visuel, contrairement à la situation présenteielle). Warschauer

¹⁸ Nous considérons avec Demaizière et Dubuisson (1992 : 28) l'interactivité comme le dialogue Homme – machine et réservons le terme « interaction » au dialogue entre différentes personnes (ou également, comme dans le chapitre 3, à l'interaction d'une personne avec elle-même).

(1996, 1998) par contre analyse les bénéfices de la communication écrite *via* l'ordinateur par rapport à la communication orale en classe. Il compare ainsi des communications qui ne sont pas de même nature (*cf. infra*).

Ainsi, la manière d'étudier une communication à distance est généralement de la comparer à une situation communicative en présentiel. L'objectif de ces études est de déterminer l'influence du média sur la communication dite « naturelle », c'est-à-dire en coprésence des interlocuteurs, où ils se voient et s'entendent mutuellement durant l'échange. Il s'agit de voir dans quelle mesure le média permet de véhiculer une communication qui se rapprocherait de la communication naturelle. Car la communication en présentiel est considérée comme idéale. Pour étudier l'influence du média sur la communication, ces chercheurs utilisent généralement ce que Sellen (1995) appelle les caractéristiques de surface (« surface characteristics ») de la conversation. Ces critères sont typiquement la longueur des tours de parole, la longueur des pauses, le nombre d'interruptions, le nombre de chevauchements de parole, le nombre des tours de parole et leur répartition, le nombre de gestes ainsi que le nombre d'acquiescements. Les hypothèses des chercheurs prennent évidemment en compte la qualité technologique des médias dans la situation observée : pour étudier la communication orale à distance, ils ont d'abord, à l'époque des audioconférences (voire du téléphone), étudié les effets que pouvait avoir l'absence du canal visuel sur la situation communicative. Rutter (1984, 1987) par exemple émet l'hypothèse que de ne pas voir son interlocuteur pendant l'échange constitue un handicap. Il interprète les résultats qu'il obtient (*cf.* Tableau 3) comme traduisant une moins grande spontanéité dans la situation téléphonique qu'en face à face.

Critères	Observations
Nombre d'interruptions	face à face > audioconférence
Nombre de chevauchements	de face à face > audioconférence
Longueur des pauses	face à face > audioconférence
Nombre des tours de parole	de face à face = audioconférence
Répartition des tours de parole	de face à face = audioconférence
Longueur des tours de parole	de face à face = audioconférence

Tableau 3. Comparaison de Rutter (1984, 1987) entre une situation téléphonique et une situation en face à face.

¹⁹ MOO = Multiple user domain, Object-Oriented. Cf. plus bas

D'autres chercheurs ont analysé les effets de la réintroduction du canal visuel avec l'apparition des outils de visioconférence ; la question étant toujours de savoir si la communication médiatisée égalerait la communication non médiatisée. O'Conaill (O'Conaill & *al.* 1993) par exemple compare une visioconférence de bonne qualité et une autre de mauvaise qualité à une situation présenteielle, grâce à une image et un son optimaux. Son hypothèse est que le média de bonne qualité équivaldrait à une situation en face à face. Ils observent pour la visioconférence de mauvaise qualité un résultat intermédiaire entre le présentiel et la visioconférence de bonne qualité, sans cependant que la communication avec le média de bonne qualité n'égle la situation en face à face, comme le montre le tableau 4 ci-dessous.

Critères	Observations
Nombre d'interruptions	face à face > visio+ > visio-
Nombre de chevauchements	face à face > visio+ > visio-
Nombre d'acquiescements	face à face > visio+ > visio-

Tableau 4. Comparaison de O'Conaill & *al.* (1993) entre une situation en visioconférence de bonne qualité (visio+), une autre en visioconférence de mauvaise qualité (visio-) et une situation en face à face.

Ce qui apparaît clairement à la lecture de ces études, et ce qui paraît aujourd'hui presque évident, c'est que le média influence les situations de communication. Celles-ci sont donc différentes en situation médiatisée et en situation de face à face. Elles sont également différentes par écrit à distance et à l'oral en présentiel. Or, la différence entre les situations ne permet pas encore obligatoirement de conclure à une différence de l'apprentissage qui s'effectue durant les communications (Dessus & *al.* 1997). Il n'est en effet pas possible de dire *a priori* qu'un changement dans la situation communicative entraîne automatiquement un changement (pour ne pas dire une dégradation) de l'apprentissage.

Apprendre à travers la communication

Par conséquent, une fois qu'il est établi que le média change la communication, il s'agit encore de voir dans quelle mesure il – ou plutôt la communication qu'il véhicule – permet d'apprendre la langue. Lorsque la question n'est plus comment reproduire le mieux possible la situation présenteielle à distance, on cherche à définir les meilleures conditions possible pour une situation de communication médiatisée. Quels sont donc les aspects d'apprentissage mis en avant et quelles sont les réponses données à travers les différentes recherches sur les outils de communication ? Quels sont les types de situation qui favorisent la communication entre apprenants ou entre apprenant et formateur ?

Précisons tout d'abord que le terme « communication » en lui-même ne fait pas l'unanimité. En raison de son utilisation fréquente et avec des significations diverses dans différentes disciplines, il est récusé par certains auteurs, et notamment par ceux

qui se préoccupent de l'analyse de la situation dialogale. Traverso (1999) et Kerbrat-Orecchioni (1998) par exemple préfèrent le terme « interaction » à celui de « communication » pour désigner l'échange verbal (qui comporte également des composantes para-verbales et non verbales) durant lequel les participants s'influencent mutuellement. Kerbrat-Orecchioni (1998 : 121) note néanmoins, à la suite de Porquier, que le mot « communication » peut désigner une « conversation exolingue », dans laquelle au moins un des interlocuteurs parle en langue étrangère. Nous employons par la suite le terme « communication » pour les échanges verbaux entre les différents acteurs de la formation. Cette communication se déroule dans notre cas la plupart du temps en langue cible. Le terme ne comporte pas d'indication sur le degré d'implication des personnes dans l'échange. Un bref dialogue phatique par exemple, portant sur le temps qu'il fait, peut être considéré comme communication du moment où plus d'une personne y participe.

La détermination des meilleures conditions pour faire converser les apprenants à distance dépend de nouveau des objectifs d'apprentissage que les chercheurs (ou praticiens) fixent. Selon Chapelle (2001), l'objectif de toute activité d'apprentissage médiatisée par ordinateur est de mettre en évidence une ou plusieurs forme(s) linguistique(s), car une activité sans focalisation sur l'aspect formel a été prouvée avoir moins d'impact sur l'apprentissage. Selon elle, la finalité d'un échange entre apprenants est de « négocier du sens » – qui peut porter de préférence sur le lexique ou sur la morpho-syntaxe et non sur le contenu. Elle focalise ainsi uniquement sur les aspects langagiers.

En effet, Lamy et Goodfellow (1998) ont montré qu'une conversation sans but explicite n'oblige pas les apprenants à négocier le sens ou à chercher à comprendre tout ce que disent les autres. La communication peut se poursuivre sans qu'un apprenant ait tout à fait compris un autre. Il faut ajouter que le but de la communication est pour eux, comme pour Chapelle, celui de l'apprentissage d'une forme linguistique. Selon ces auteurs, le contrôle de l'enseignant durant la communication amène les apprenants à se concentrer davantage sur l'objectif d'apprentissage (langagier) préalablement défini.

Warschauer (1996) montre au contraire que la communication médiatisée par ordinateur fait participer plus activement l'apprenant que la situation de communication en face à face. Cela est dû selon Warschauer entre autres à l'absence inhibante d'un enseignant durant la communication. L'objectif n'est pour lui pas l'apprentissage d'une forme linguistique, mais l'occasion pour les apprenants d'exprimer librement leurs idées et une réflexion sur les idées avancées. Pour cet auteur, l'apprentissage est en effet lié à une participation active dans la communication.

L'apport des activités en langue étrangère peut être envisagé sous trois angles différents (Warschauer 1998). Les recherches sur l'apprentissage d'une langue

étrangère se situent dans la perspective soit de l'*input*, soit de l'*output* ou encore dans une perspective « socio-culturelle ». Les perspectives de l'*input* sont généralement basées sur les théories de Krashen selon lesquelles l'apprentissage d'une langue est directement lié à la quantité d'« input », c'est-à-dire de production langagière – de préférence d'un locuteur natif – à laquelle l'apprenant est exposé. Différentes conditions sont liées à cette perspective, puisque 1. l'apprenant doit comprendre le message pour qu'il intériorise les formes et structures de la langue cible et 2. l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait qu'à travers une attitude consciente de l'apprenant (est désigné d'« intake » la partie de l'input que l'apprenant perçoit). La négociation du sens (*cf. supra*) oblige davantage à se concentrer sur la forme linguistique de l'échange et facilite ainsi l'apprentissage de la langue. La négociation est décrite dans ce contexte comme la

modification et restructuration de l'interaction par les apprenants et leurs interlocuteurs quand ils anticipent, perçoivent ou ont des difficultés dans la compréhension du message (Pica 1994 : 495).

Il est souligné que durant la négociation, plus que durant toute autre forme de communication, ont lieu des répétitions, des confirmations, des reformulations, des vérifications de la compréhension et des demandes de clarification. De cette manière, la négociation rend la production en langue étrangère plus compréhensible et attire l'attention du locuteur non natif sur la forme de la langue cible.

L'étude de Lamy et Goodfellow (1998) que nous avons mentionnée plus haut se situe dans cette perspective. De même, l'étude que présente Schwienhorst (1997) du *tandem* soit par courriel, soit sur un MOO (Multiple-user domain, Object-Oriented) s'intéresse principalement à l'input. Le MOO est défini par Turbee (1995 : 233) comme un domaine, ou autrement dit un environnement, basé sur des descriptions textuelles d'objets. Sont désignés par « objets » aussi bien les personnages que les lieux ou les choses. Les joueurs qui sont connectés en même temps à l'environnement peuvent soit manipuler les objets, soit communiquer par écrit avec les autres joueurs. Dans un tandem, les apprenants – un locuteur natif et un locuteur non natif – qui souhaitent chacun apprendre la langue de l'autre, communiquent ensemble en se répartissant le temps de parole et en corrigeant l'autre lorsqu'il s'exprime dans ce qui est pour lui la langue étrangère, mais pour le correcteur la langue maternelle (Brammerts & Kleppin 2001). Schwienhorst situe les bénéfices du tandem au niveau de l'input « authentique » que le locuteur natif fournit. Même si cet auteur mentionne Vygotsky et l'importance de l'interaction avec d'autres, il ne prend pas en compte les aspects communicationnels mais il focalise principalement sur l'aspect de l'input. Ainsi, à travers le discours produit par le locuteur natif, le locuteur non natif est en contact avec la langue et la culture cibles. L'auteur fait encore remarquer que le fait d'écrire et de lire en langue étrangère permet à l'apprenant de prendre conscience de la structure

de cette langue. Il fait donc également une certaine place, quoique réduite, à la production en langue étrangère.

Pour ceux qui se situent dans la perspective de l'input, l'output, c'est-à-dire la production en langue cible par l'apprenant, est souvent vu comme secondaire et indirect. C'est surtout Swain qui a souligné l'importance de la production pour apprendre une langue étrangère. Pour les bénéfices de la réalisation en langue étrangère, on distingue entre 1. l'aspect de la fluidité de la production verbale (surtout à l'oral) et 2. celui de l'exactitude de la production. Pratiquer l'expression améliore sa fluidité (aspect 1). En ce qui concerne l'exactitude de l'expression (aspect 2), pratiquer la production écrite ou orale aide l'apprenant à prendre conscience de la différence entre ce qu'il souhaite dire et ce qu'il arrive réellement à dire ; à expérimenter ses hypothèses sur ce qui devrait être une formulation, un mot ou une forme grammaticale correcte ; mais encore, et il s'agit là d'un aspect métalinguistique, à discuter explicitement ses doutes et questions à propos de la langue. Il a été montré (cf. Warschauer 1998) qu'à l'oral, un temps de planification plus élevé se concrétise par une expression orale qui est syntaxiquement plus complexe, mais pas plus correcte. Les effets du temps de planification sur la fluidité sont tantôt positifs, tantôt inexistantes.

Ainsi, ce n'est pas parce que les auteurs analysent une communication médiatisée qu'ils s'intéressent forcément aux aspects interactionnels. Au contraire, ils sont nombreux à se concentrer exclusivement sur les conditions de la compréhension et sur l'expression. Il a cependant été reproché aux théories de l'input et de l'output d'être basées sur un modèle de transfert de l'information, qui n'est pas un modèle satisfaisant de l'interaction humaine. C'est ainsi qu'apparaît la perspective « socio-culturelle » qui met l'accent sur l'interaction entre les individus. Dans cette perspective, interagir signifie non seulement encoder du savoir, mais aussi construire du savoir ensemble. La prise en compte de la construction commune à travers l'interaction est vue en termes d'une négociation du sens (cf. *supra*) ou bien comme moyen pour trouver de nouvelles idées. En effet, les études s'intéressant à l'apport de l'interaction pour l'apprentissage d'une langue se concentrent sur l'apprentissage du lexique à travers une communication par courriel entre un locuteur natif et un locuteur non natif (St. John & Cash 1995) ou insistent sur la discussion médiatisée par ordinateur comme source de nouvelles idées pour la rédaction, à travers la technique du brain-storming par exemple (Susser 1992), même si les digressions que permet la situation en face à face sont également particulièrement propices à l'émergence de nouvelles idées (Schultz 1996, cf. Warschauer 1998). La considération de l'interaction reste donc somme toute relativement limitée.

Lorsqu'on étudie la communication en langue étrangère à distance, on le fait ainsi principalement en termes d'apprentissage langagier qui passe pour certains, comme Lamy et Goodfellow (1998), par une réflexion métalinguistique. Les activités dont les

différents auteurs estiment qu'elles favorisent la communication à distance soit la discussion sur un thème libre (en tandem par exemple) ou sur des éléments langagiers, soit la simulation ou le jeu de rôle (comme dans le cadre des MOO ou des *WebQuests*, cf. chapitre 2.2.).

4.1.2. Présentation de l'étude d'une situation communicative en visioconférence

Identification des distances

Lorsqu'il est question de formation à distance, la distance qui semble évidente est la distance physique (ou spatiale) ou encore la distance temporelle. Car la médiatisation de la formation permet aux acteurs de se trouver dans des lieux éloignés les uns des autres. Sauf pour la communication synchrone (ou simultanée), les personnes sont également libres de travailler et d'intervenir quand bon leur semble, que ce soit tôt le matin, aux heures du déjeuner, pendant la nuit ou le week-end. Elles peuvent aussi travailler à leur propre rythme. Si ces distances semblent évidentes, c'est parce qu'elles sont mentionnées depuis un certain temps en lien avec le multimédia en général.

Tous les auteurs (par exemple, Webb 1999) s'accordent pour dire que la distance induit des changements dans la formation, que ce soit à cause des médias auxquels cette dernière a recours, à cause de la médiation que la distance a fait introduire aux concepteurs de formations ou encore à cause de la distance elle-même. Jacquinot (1993) constate en effet que la formation à distance n'est pas une reproduction du présentiel et qu'il est donc nécessaire de tirer profit et de bien utiliser ce type de situation. Il ne s'agit pas seulement d'essayer d'estomper la distance à l'aide de la technologie. Or, pour pouvoir tirer profit de la distance, il faut d'abord l'identifier. Ou, pour être plus exact, il faut identifier non pas « la » distance, mais « les » distances, car la distance est plurielle. Malgré le fait que tous s'accordent sur l'existence d'une ou de plusieurs distances, ce qui rend l'entreprise de leur identification difficile, c'est que les distances sont rarement décrites. Lorsqu'on y fait référence, on les considère non seulement comme des handicaps (Coste 1999, Esch 1995), mais on ne prend également souvent en compte que les distances spatiale et temporelle auxquelles nous avons fait allusion ci-dessus.

Quelques auteurs font cependant exception et indiquent des distances de différente nature. Jacquinot, si elle en énumère un grand nombre, en indique malheureusement les conséquences plutôt qu'elle n'en donne une définition exacte. Les distances qu'elle retient sont

- la distance spatiale
- la distance temporelle
- la distance technologique, c'est-à-dire la pertinence du recours aux outils technologiques et la pertinence des outils eux-mêmes
- la distance socioculturelle qui représente la séparation entre l'univers de l'enseignement / de la formation et celui des exclus de l'école

- la distance socio-économique qui se mesure par un retour sur investissement pour une formation donnée et
- la distance pédagogique qui est la distance (de savoir) entre le formateur et l'apprenant (et que Jézégou (1998) appelle la « distance éducative »).

Signalons encore trois types de distance répertoriés par Gavelle et De Pembroke (1999). Outre la distance géographique, elles mentionnent 1. la distance relationnelle qui s'exprime à travers les modalités des interactions entre les différents acteurs, 2. la distance cognitive, c'est-à-dire celle qui distingue les stratégies cognitives des apprenants et 3. la distance culturelle, car souvent l'enseignant et les apprenants appartiennent à des cultures différentes. Esch (1995), quant à elle, distingue 1. la distance structurale (au sens saussurien de « structure ») entre la langue maternelle et la langue étrangère que l'on apprend, 2. la distance sociale qui consiste en la représentation qu'a la personne de la langue qu'elle apprend et la motivation que cette représentation crée, 3. la distance psychologique qui fait référence à l'absence de repères habituels dans la communication et 4. la distance culturelle qui est définie par les difficultés de communication entre les interlocuteurs appartenant à des cultures différentes.

Selon Jacquinot, la distance n'est pas seulement inhérente à des situations de formation à distance, mais fait partie intégrante, dans une plus ou moins grande mesure, de toute situation de formation, et même des formations en présentiel. Nous définissons par conséquent les différentes distances comme des axes avec deux pôles, car elles peuvent être grandes ou petites (ou de toute taille intermédiaire). Dans le cadre de notre étude, nous avons retenu six des distances indiquées ci-dessus (voir tableau 5). Ce sont, pour la plupart, les distances indiquées par Jacquinot. Lorsque les distances mentionnées par les différents auteurs se recoupent – souvent sous des désignations différentes –, nous avons gardé l'appellation donnée par Jacquinot. Ses distances socio-culturelle et socio-économique, ainsi que la distance culturelle d'Esch sont englobées dans ce qui s'appelle dans le tableau ci-dessous la distance sociale. Une distance oubliée par Jacquinot, la distance relationnelle ou interpersonnelle, complète notre liste des distances inhérentes à la formation.

Pour mieux rendre compte la différence de nature des distances, nous avons distingué deux catégories : les distances matérielles et les distances immatérielles. Malgré une présentation qui pourrait faire croire à une séparation nette entre ces différentes distances, elles sont en réalité fortement reliées entre elles.

<i>Distances matérielles :</i>	
Distance technologique	Degré de difficulté pour accéder aux outils techniques d'une formation ou pour les utiliser, ou au contraire la difficulté induite par leur absence.
Distance temporelle	Écart temporel, induit par le média ou le dispositif de formation, entre l'action d'un des interlocuteurs et la réponse/ la réaction de l'autre.
Distance spatiale	Écart géographique entre les lieux dans lesquels se trouvent les différents interlocuteurs, ainsi que la distance de chacun par rapport à son lieu de formation, par rapport au média. De plus, perception de cet écart par les acteurs de la formation.
<i>Distances immatérielles :</i>	
Distance interpersonnelle	Rapport affectif entre les interlocuteurs en tant que personnes.
Distance pédagogique	Rapport entre les interlocuteurs en tant que formateur et apprenant, et entre leurs actions verbales et gestuelles respectives dans la situation pédagogique.
Distance sociale	Différence de la façon d'être et de s'exprimer due à l'appartenance culturelle et/ou sociale des interlocuteurs, ou entre le statut actuel de l'apprenant et celui auquel il aspire.

Tableau 5. Les distances retenues et leur définition.

Dispositif d'observation

Après avoir déterminé les distances à retenir, notre objectif était de tenter de mesurer les distances dans une situation de formation à distance et des les comparer à celles dans une formation présentielle. Le type de formation à distance étudié est une formation par visioconférence. Aussi bien à distance qu'en présentiel, il s'agit de situations communicatives pour apprendre une langue étrangère, l'anglais, entre un formateur de langue maternelle anglaise et un apprenant de langue maternelle française. Les formations s'inscrivent dans le cadre de formations professionnelles, dispensées par un institut de formation en langues indépendant, aux employés d'une entreprise de plus de 2000 personnes. L'institut se situe dans un petit village entre Mulhouse et Strasbourg, tandis que l'entreprise est implantée à quelques kilomètres au nord de Strasbourg.

Ces formations sont atypiques pour des cours par visioconférence dans la mesure où, habituellement, des groupes interagissent avec des groupes (avec ou sans tuteur de chaque côté) ou bien un formateur avec un groupe. Dans notre cas, les cours sont individuels, avec seulement un apprenant et un formateur. La situation en face à face reproduit ce même type de configuration. Une formation individuelle par visioconférence a l'avantage de ne pas poser les problèmes de gestion de tours de parole ou de focalisation trop grande ou trop sélective de la caméra auxquels ce type de situation est habituellement confronté (Périn 1992).

La communication est orale et profite de la présence des indicateurs visuels, comme les gestes ou les mimiques. Ceux-ci sont filmés au moyen d'une *webcam* fixée au-dessus de l'ordinateur et affichés sur l'écran de l'interlocuteur. Un microphone et des haut-parleurs transmettent simultanément le son. L'ensemble de la transmission

utilise un équipement Intel® Pro Share® ainsi que le logiciel Microsoft NetMeeting et passe par une ligne téléphonique Numéris. Neuf personnes (six femmes et trois hommes) ainsi que le formateur ont été filmés dans les deux types de situation. Contrairement à la plupart des autres études sur les communications orales médiatisées (par exemple, Goodfellow 1996, Sellen 1995), ces personnes sont habituées aux cours par visioconférence ; ce ne sont pas des novices qui auraient été recrutés pour les fins de la recherche. De chaque cours filmé, un extrait de dix minutes a été analysé. L'extrait va de la minute 11 à la minute 20 de chaque enregistrement, ce qui correspond à une phase durant laquelle les salutations sont terminées, le matériel est réglé, l'échange est amorcé et la clôture du cours n'est pas encore amorcée. Les apprenants ont également renseigné un questionnaire auto-administré, comportant des questions ouvertes, fermées et des échelles d'attitude de type Likert, sur lesquelles le degré d'accord ou au contraire de désaccord avec une proposition est exprimé sous forme d'un chiffre. Les extraits filmés ont été analysés à l'aide des critères retenus (*cf. infra*) et les réponses aux questions ont été codées. Ces données ont permis de comparer les deux types de situation au moyen de tests statistiques (vu le petit effectif, il s'agit de tests non paramétriques), et plus précisément du test de Wilcoxon pour les moyennes appariées et du test du Khi deux pour les occurrences.

Indicateurs retenus et hypothèses de recherche

Conformément à la littérature sur le sujet, nous nous attendions à un certain nombre d'effets de sa médiatisation sur la formation. Pour le choix de nos indicateurs, nous nous sommes principalement basée sur les travaux sur l'analyse de l'échange verbal à distance (présentés dans 4.1.1.). Les effets attendus ont été distingués en fonction des différentes distances auxquelles ils étaient liés. La première catégorie de distances, matérielles, est composée de trois éléments : les distances technologique, temporelle et spatiale.

La présence d'un outil, si elle permet à la formation d'exister même dans des lieux éloignés, est néanmoins souvent perçue comme handicapante (et nous avons déjà eu l'occasion de le dire). Ce qui semble à première vue poser la distance technologique comme un fait incontournable demande néanmoins à être nuancé. Différents facteurs participent en effet à minimiser ou au contraire à maximiser cette distance. Ainsi, Demaizière et Dubuisson (1992) rappellent que l'implication du sujet dans la formation dépend de sa facilité d'accès à l'outil informatique. Un outil qu'il faut réserver ou qui ne se trouve pas dans un endroit fréquenté par l'individu risque par exemple d'être moins utilisé. De même, les compétences techniques du sujet vont lui permettre de se servir plus ou moins facilement de l'outil, dont dépend également son adhésion à la formation – les renseignements sur la facilité d'accès au lieu et au matériel ainsi que l'estimation de leurs compétences sont recueillies grâce au questionnaire. Ou, encore, la présence d'une webcam et le dialogue par un ordinateur

interposé peuvent intimider les personnes, de même qu'une mauvaise qualité sonore et de l'image peuvent jouer sur la qualité de l'échange. Goodfellow (1996) a en effet observé que les personnes réduisent leur nombre de gestes en visioconférence, afin d'éviter de rendre l'image floue. Ils sont soucieux de ne pas brouiller l'image pour leur interlocuteur. Cette restriction dans le comportement traduit une certaine gêne due à la médiatisation de la communication. Le nombre de gestes produits dans chaque type de situation a été retenu comme indice pour la présence d'une gêne des interlocuteurs.

Quant à la distance temporelle, contrairement à d'autres types de communication à distance, la visioconférence ne permet pas de long délai entre une question et sa réponse. Il s'agit d'une communication synchrone, pendant laquelle les interlocuteurs sont simultanément devant leur ordinateur. L'avantage est ainsi de profiter de réactions immédiates de l'autre mais la contrainte est de devoir se connecter à un moment fixé à l'avance. Cette communication synchrone contient néanmoins des petits délais, qui sont dus à la transmission de l'image et du son (O'Conaill & al. 1993). L'image peut également être restituée de manière saccadée, et le son présenter un écho, qui rendent respectivement la vision et la réception difficiles ou du moins désagréables (O'Conaill & al. 1993). Ces différentes perturbations liées à l'aspect temporel peuvent également causer une gêne chez les participants et influencer la qualité de l'échange.

Les apprenants sont relativement peu éloignés du lieu de la visioconférence, car ce dernier se situe dans l'entreprise même. Par contre, 110 kilomètres séparent l'institut de formation et l'entreprise. Or, il n'est pas certain que les participants soient conscients de cet éloignement physique réel durant la communication. Goodfellow (1996) a observé un effet d'intimité créé par le cadrage opéré par la webcam, qui montre uniquement la tête et les épaules de l'interlocuteur. Les personnes auraient ainsi l'impression de se trouver très près de l'autre (celui de l'autre côté de l'écran), ce qui crée une ambiance confidentielle. Il appelle cela l'effet *head-and-shoulders*. Les apprenants ont été interrogés sur leur impression d'effet d'intimité dans le questionnaire. Par ailleurs, la distance de chacun par rapport à sa webcam conditionne la qualité de l'image ou crée au contraire des distorsions dérangeantes (Périn 1992). Le fait de capter le regard de l'interlocuteur est significatif dans une communication et permet d'y lire des signes d'attention ou au contraire de décrochage ; cela participe également tout simplement au confort de la situation communicative (Rutter 1984, 1987). Or, dans une situation de visioconférence individuelle, la webcam qui filme la personne est placée au-dessus de l'écran sur lequel elle visionne l'image de son interlocuteur. En regardant l'écran, la personne donne par conséquent l'impression à son partenaire de baisser les yeux, ce qui peut être ressenti comme dérangeant. Le placement de l'interlocuteur par rapport à la

caméra ainsi que son effort de capter le regard de l'autre ont été observés grâce aux enregistrements vidéo.

Les distances immatérielles, quant à elles, sont interpersonnelle, pédagogique et sociale. Dans une interaction, les personnes ressentent une plus ou moins grande sympathie pour leurs interlocuteurs, et cela vaut également pour une relation entre un apprenant et un formateur. Cette sympathie détermine la distance interpersonnelle. Kerbrat-Orecchioni (1992) désigne de relationèmes les indicateurs du rapport interpersonnel entre les acteurs. Dans un type de cours qui passe par une communication sur différents types de sujets, on peut distinguer avec Traverso (1999) des thèmes personnels, professionnels et langagiers dans la conversation. Le nombre d'occurrences de chaque type de thème, ainsi que le nombre de thèmes initiés par chacun des deux interlocuteurs, ont été dénombrés. Plus les thèmes sont personnels, plus cela a été interprété comme une relation proche entre apprenant et formateur. Les apprenants ont également été questionnés sur l'appréciation de leur relation avec le formateur.

La distance pédagogique est très proche de la distance interpersonnelle. Le rôle du formateur dans la communication est, outre la confrontation de l'apprenant avec un « input » en langue étrangère ainsi que de mettre en évidence certaines formes linguistiques, de veiller à une certaine continuité de l'échange, sans qu'il y ait des blancs, et d'inciter l'apprenant à s'exprimer (car la pratique lui permet d'apprendre). Nous avons par conséquent interprété un rapport pédagogique proche comme relevant d'une bonne coordination des interventions. Dans ce cadre, il importe de voir qui prend (plus souvent) la parole, qui pose (plus souvent) les questions, qui a des tours de parole plus longs et comment les tours de parole sont distribués. Les interruptions coopératives, c'est-à-dire les interventions pendant que l'autre parle et qui lui indiquent un mot de vocabulaire ou lui fournissent un indice dans la continuité de ses idées d'une part et les interruptions violatives, celles qui tendent à s'accaparer le tour de parole alors que l'autre n'a pas fini et dont les interventions ne représentent pas une aide ou un signe de soutien d'autre part, ont été dénombrées (Beattie 1983, Kerbrat-Orecchioni 1992, 1998, O'Conaill & al. 1993, Sacks & al. 1978, Traverso 1999). La motivation de l'apprenant pour sa formation est souvent liée au fait qu'il ait été à l'initiative de sa formation. S'il l'a délibérément commencée et s'il a été autonome dans ce choix, sa motivation est généralement grande (Portelli 1996, Springer 1996). Dans une situation de formation communicative, cette motivation peut se traduire par un plus grand engagement de l'apprenant dans l'échange. L'information sur les décisionnaires de la formation a par conséquent été recueillie. D'autres observations sur la coopération réciproque ont été faites grâce à des indices quantifiables, qui sont le nombre de pauses (la communication devrait normalement être fluide ; pour ne pas considérer comme pauses les délais induits par la transmission technologique, seuls les silences d'au moins trois secondes ont été

comptés), le nombre de chevauchements (qui traduisent la volonté de garder ou de prendre la parole pour chacun des interlocuteurs, et qui représentent autant de petits conflits s'ils durent au-delà d'un certain temps – la durée à partir de laquelle ils ont été pris en compte est de trois secondes) ainsi que le nombre de régulateurs (« ahum », « yes », « yeah », « ok » par exemple) émis par chacun et qui représentent des signes de présence et de soutien pour l'autre.

La distance sociale se montre fréquemment à travers le niveau de langue employé, censé se distinguer de l'interlocuteur ou au contraire censé exprimer une volonté de rapprochement (Kerbrat-Orecchioni 1992). Or, dans une communication entre un formateur locuteur natif et un apprenant locuteur non natif, le formateur ne va pas employer un niveau de langue qui serait incompréhensible par l'apprenant et l'apprenant quant à lui n'est qu'à partir d'un bon niveau capable de faire la différence entre les niveaux de langue et d'employer le lexique et les structures adéquats en fonction du statut de son interlocuteur. Le niveau de langue ne peut donc dans ce cas pas être retenu comme indicateur de la distance sociale. De même, le statut social des interlocuteurs, qui ne sont hiérarchiquement pas égaux dans une situation où l'un est formateur et l'autre apprenant, ne varie pas entre la communication en face à face et par visioconférence. Il reste qu'un autre facteur social, celui d'une éventuelle promotion de l'apprenant à travers sa formation peut influencer sur sa participation à la formation. Si la formation lui permet d'accéder à un statut social supérieur, il sera d'autant plus motivé pour y participer (Demaizière & Dubuisson 1992). Or, ce facteur ne joue pas non plus différemment en situation présentielle ou à distance.

L'hypothèse au fond de ces observations était, très généralement, celle d'une différence entre les distances rencontrées en situation en face à face et en situation à distance. Or, plutôt que de considérer la distance comme handicapante, nous avons supposé qu'elle avait des effets positifs. Suite à l'effet *head-and-shoulders* observé par Goodfellow, nous nous attendions en effet à constater cette même impression d'une plus grande proximité interpersonnelle entre les interlocuteurs. Nous attendions que celle-ci conditionne une meilleure coopération, une implication de l'apprenant plus grande et plus active en visioconférence qu'en présentiel. Les distances interpersonnelle et pédagogique étaient ainsi supposées être plus petites en situation de visioconférence. Par ailleurs, le public est habitué aux cours d'anglais médiatisés par cet outil depuis 18 mois au moins et les apprenants choisissent pour un cours s'il doit avoir lieu en face à face ou en visioconférence. Comme ils sont habitués à la visioconférence et que celle-ci est de bonne qualité du point de vue technique, nous nous attendions également à ce qu'ils aient développé toutes les habiletés nécessaires pour la manipulation du dispositif technique et que la présence du média, y compris la caméra, ne leur pose plus de problème ni ne provoque aucune gêne. La distance technologique était par conséquent également supposée être petite.

Le tableau suivant (tableau 6) récapitule les indicateurs et indices retenus pour l'observation des différentes distances. Les « attentes » sont celles que nous venons d'indiquer et qui permettraient de valider nos hypothèses. La dernière colonne résume pour chaque indice les résultats obtenus (c'est-à-dire la confirmation ou non de nos attentes).

Types de distance	Indicateurs	Indices (ou mode d'obtention des indices)	Attentes	Résultats	
Technologique	Gestes	Nb de gestes de l'apprenant	Présentiel = visioconf.	Vrai	
	Accès au dispositif	Question fermée à l'apprenant	Facile	Faux	
	Niveau d'habileté de l'utilisateur	Questions à l'apprenant sous forme d'échelle d'attitude	Bon	Vrai	
Temporelle	Qualité de la transmission	Délai de transmission	bref	Oui : 1 s.	
		Écho	Pas de tendance attendue	Oui	
		Image saccadée	Pas de tendance attendue	Non	
	Gêne occasionnée	Question fermée à l'apprenant	Négligeable	Faux	
Spatiale	Impression d'éloignement	Question fermée à l'apprenant	Négligeable	Faux	
	Absence de capture du regard de l'autre	Question fermée à l'apprenant	Non perturbatrice	Vrai	
	Distance par rapport à la caméra	Observation directe	Non perturbatrice	Trop près	
	Perception de l'effet <i>head-and-shoulders</i>	Question ouverte à l'apprenant	Impression de confidentialité	Faux	
Inter-personnelle	Sympathie entre les interlocuteurs	Question fermée à l'apprenant	Présentiel > visioconf.	Faux ≈	
	Thèmes de la conversation	Genre de thème : personnel – professionnel – langagier	Plus professionnel en présentiel – plus personnel en visioconf.	Vrai	
		Nb de thèmes initiés par le formateur – par l'apprenant	Tendance inconnue	Faux Form > Appren. ≈	
Pédagogique	Incitation du formateur à la coopération	Nb de questions posées par le formateur – par l'apprenant	Présentiel > visioconf.	Form. > Appren. ≈	
		Nb de prises de parole par le formateur – par l'apprenant	Présentiel > visioconf.	Form. > Appren. >	
		Durée moyenne des tours de paroles du formateur – de l'apprenant	Présentiel ≈ visioconf.	Form. > Appren. <	
		Nb d'interruptions violentes par le formateur – par l'apprenant	Présentiel > visioconf.	Form > Appren. ≈	
	Engagement de l'apprenant dans l'échange	Nb d'interruptions coopératives par le formateur – par l'apprenant	Présentiel < visioconf.	Form ≈ Appren. ≈	
		Questions fermées à l'apprenant	Présentiel < visioconf.	≈	
	Coopération réciproque	Nb de pauses	Nb de chevauchements	Présentiel < visioconf.	≈
			Nb de régulateurs émis par le formateur – par l'apprenant	Présentiel > visioconf.	>
Nb de régulateurs émis par le formateur – par l'apprenant			Présentiel > visioconf.	Form. > Appren. ≈	
Sociale	Statut de l'apprenant	Question ouverte à l'apprenant	Pas de tendance attendue	Volontaire	
	But de la formation	Question ouverte à l'apprenant	Promotion sociale	Faux	

Tableau 6. Indicateurs, indices, attentes et résultats en lien avec les distances dans une situation communicative de formation (d'après Marquet & Nissen 2003).²⁰

²⁰ • signifie que le résultat est équivalent en présentiel et à distance ; > signifie qu'il est supérieur et < qu'il est inférieur en présentiel par rapport à la situation à distance.

Pour les distances matérielles, force est de constater que la différence entre la situation présenteielle et la situation à distance n'est pas toujours observable par les indices retenus. De même, nous avons trouvé certains résultats inverses aux effets attendus. Ainsi, pour la distance technologique, si les interlocuteurs ne restreignent pas leurs gestes (et semblent donc être à l'aise dans la situation médiatisée) et ont acquis les compétences techniques nécessaires pour la manipulation du matériel, ils se disent en revanche gênés par les réservations nécessaires pour les séances par visioconférence, alors que les séances en face à face ont lieu à un rythme hebdomadaire régulier où aucune réservation préalable n'est nécessaire. De même, la qualité de transmission que permet le dispositif de visioconférence est relativement bonne – l'image n'est pas saccadée, le délai de transmission du son est d'une seconde au plus – néanmoins, un écho existe unilatéralement et cinq des neuf apprenants considèrent la gêne occasionnée par la transmission technologique comme non négligeable. En ce qui concerne la distance spatiale, les apprenants ne se sentent effectivement (dans huit cas sur neuf) pas dérangés par un manque de réciprocité du regard. Cela est en grande partie dû au fait que le formateur, conscient que de se sentir regardé dans les yeux représente un confort, regarde volontairement le plus souvent possible non son écran mais la webcam, ce qui donne à son interlocuteur l'impression que c'est lui qu'il regarde. Les apprenants de leur côté ne font pas cet effort. Ils ne sont pas toujours bien placés par rapport à la caméra non plus ; ils peuvent être trop loin, trop près ou partiellement hors du champ de la caméra, alors qu'ils disent tous afficher sur leur écran non seulement l'image du formateur mais aussi leur propre image et qu'il leur serait donc possible d'ajuster leur position. Contrairement à notre attente, ils déclarent pour la plupart (5/9) être conscients de l'éloignement physique réel durant les situations à distance. De plus, seulement trois apprenants disent ressentir l'effet *head-and-shoulders* sur lequel nous avons bâti une grande part de nos hypothèses.

Dans le cadre des distances immatérielles, un grand nombre des variables qui avaient pour fonction de distinguer les deux types de situation montrent des différences non significatives. Ainsi, en ce qui concerne la distance interpersonnelle, les apprenants apprécient le formateur en situation présenteielle autant qu'en situation à distance, ce qui ne correspond pas à l'effet de sentiment de rapprochement attendu. Si les interlocuteurs abordent effectivement plus de thèmes professionnels en situation présenteielle, ils n'y négligent pas pour autant les thèmes personnels par rapport à la communication en visioconférence. Le formateur initie pendant la visioconférence plus de thèmes qu'en présentiel. Quant à la distance pédagogique, l'incitation du formateur pour faire participer l'apprenant à la communication ne diffère dans l'ensemble pas significativement non plus entre la visioconférence et le présentiel. Ainsi, le nombre de tours de parole des deux participants est plus élevé en présentiel ; l'absence de délais de transmission rend cela possible. Le pourcentage de la durée totale des tours de parole de chacun ne varie cependant pas d'une situation à l'autre

(le formateur parle toujours plus que l'apprenant). Le nombre des interruptions coopératives reste inchangé, de même que le nombre de pauses. En revanche, les interruptions violatives du formateur sont plus fréquentes en présentiel, ainsi que le nombre de chevauchements et le nombre de régulateurs émis par le formateur. La tendance va donc généralement vers une plus petite distance pédagogique par visioconférence qu'en présentiel, sans que l'on puisse cependant parler d'un effet net.

Pour la dernière des distances, sociale, aucune différence entre les deux types de situation n'était attendue. Les apprenants déclarent tous avoir été à l'initiative de leur formation (souvent conjointement avec une personne des ressources humaines de l'entreprise) mais ne recherchent en aucun cas l'obtention d'un meilleur statut social à travers la formation.

Discussion des résultats

Ce qui manque à l'observation d'une formation reste les acquisitions qui ont effectivement eu lieu dans chacun des deux types de situation (face à face *vs.* à distance). Or, la durée de l'observation a été trop courte (une séance par personne et par situation de communication) pour prétendre à une évaluation de l'apprentissage et de plus, les mêmes sujets ont été filmés dans les deux situations, et seule une délimitation claire des contenus aurait permis d'évaluer les effets de chacune des situations. Cependant, d'autres biais existent, qui sont liés au fait que cette étude n'a pas été menée dans des conditions de laboratoire. Nous n'avons pas eu d'influence sur le contenu des séances et celui-ci n'a été identique ni d'un sujet à l'autre ni d'une situation à l'autre. De plus, les formateurs ont pour les fins de l'enregistrement utilisé les haut-parleurs au lieu des casques habituels, ce qui a eu pour conséquence de provoquer un écho du côté des apprenants. En temps normal, s'il y a un écho, il est plutôt du côté du formateur. Ces différents biais atténuent la validité d'un tel type d'étude.

Néanmoins, ces résultats permettent un constat général : notre grille d'analyse était en effet trop dense et a conduit à l'obtention d'un grand nombre de résultats neutres (c'est-à-dire des différences non significatives entre les deux types de situation). La tendance générale des effets observés donne cependant une image plutôt positive de la communication formative dans le cadre de la visioconférence étudiée. Par conséquent, malgré les conséquences directement observables de la médiatisation (comme par exemple des délais de transmission, un écho ou dans certains cas une image déformée), notre recherche ne permet en aucun cas de conclure que la communication à distance serait moins bonne que celle en face-à-face. La communication par visioconférence demande sans doute plus d'efforts à ses participants, mais elle ne peut pas pour autant être jugée inférieure à la communication « naturelle ».

Un autre problème que pose le grand nombre d'effets neutres est celui de l'observabilité des distances. Elles sont très proches les unes des autres, et nous aurions aujourd'hui tendance à n'en distinguer plus que trois, la distance intersubjective (qui regroupe l'aspect affectif, social et pédagogique), la distance par rapport à l'objet d'étude (dans notre cas, la langue qui fait l'objet de l'apprentissage) et la distance matérielle (avec des aspects technologiques, temporels et spatiaux).

4.1.3. *Éléments à retenir*

Cette étude nous a permis d'approfondir nos connaissances théoriques sur la formation à distance. Mais elle a également été l'occasion pour nous de nous positionner par rapport à la recherche sur la FAD en langues, et a dessiné des voies que nous souhaitons continuer à suivre ou qu'au contraire nous souhaitons éviter dans le futur.

Mener une recherche expérimentale avec un public réel d'apprenants

Les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère à l'aide d'un ordinateur ont souvent porté sur des personnes qui n'étaient pas apprenants de la langue en question, ou bien à qui l'on a demandé d'apprendre une langue artificielle, ou encore d'effectuer des tâches en vue de l'expérimentation qui ne représentent pas pour eux des objectifs d'apprentissage identifiables. Bref, les études ont souvent été conduites dans des conditions de laboratoire. Si elles ont l'avantage d'être plus facilement contrôlables, de telles situations donnent à nos yeux des résultats faussés, car les objectifs et les comportements des sujets ne sont pas ceux d'un « vrai » apprenant. À l'instar de notre étude de DEA, nous allons par conséquent continuer à observer des apprenants dans une réelle situation d'apprentissage.

Ce travail nous a montré la difficulté d'élaborer une grille d'analyse pour des interactions de formation qui ne soit pas trop complexe mais qui tienne néanmoins compte des aspects importants. Il nous semble cependant indispensable, lorsqu'il est question de formation ou d'apprentissage, de valider (ou au contraire d'invalider) les hypothèses de recherche expérimentalement, et nous continuerons dans cette voie.

Observer l'apprentissage

Il semble clairement établi que les médias induisent un changement aussi bien dans la situation communicative que dans la formation. Mais ce constat ne permet pas encore de conclure à un changement de l'apprentissage. Et pourtant, dans une perspective centrée sur l'apprentissage, cette question est tout à fait fondamentale. L'analyse de l'interaction est importante pour mieux comprendre quels sont les facteurs qui peuvent favoriser le progrès de l'apprenant. Mais elle ne saurait suffire à elle seule.

Elle doit à notre sens être accompagnée de la mesure des acquisitions qui ont effectivement lieu. Nous sommes bien sûr consciente que ce que l'on peut mesurer, c'est une performance qui n'équivaut pas exactement aux connaissances réelles de l'apprenant. Ces dernières sont en effet impossibles à observer. On mesure par conséquent les progrès faits par une personne dans la mobilisation de ses connaissances et dans l'utilisation d'un système langagier (Chapelle 2001 : 142).

Se détacher d'une comparaison entre une situation en présentiel et une autre à distance

Par ailleurs, notre étude a porté sur la comparaison entre une situation médiatisée et une situation non médiatisée. La question inhérente était de savoir quelle était la différence entre les deux et dans quelle mesure cette différence pouvait ensuite être exploitée pour optimiser des formations. Cet objet d'étude nous paraît aujourd'hui déplacé. Dans la mesure où la FAD est en principe pratiquée lorsqu'elle permet un accès plus facile à la formation (que ce soit pour des raisons de contenu proposé, d'horaires, de rythme, d'éloignement physique ou de caractère – car ce type de formation convient souvent mieux aux personnes introverties (Demaizière & Dubuisson 1992), elle représente de manière générale un choix délibéré de la part des apprenants et n'a donc pas besoin d'être comparée au présentiel. De plus, la comparaison entre les types de situations limite l'exploitation des possibilités que comporte la FAD à une reproduction des formations présentiels, ou du moins ne permet pas de s'en détacher. Il nous semble bien plus approprié de concentrer la recherche sur deux autres questions. Premièrement, celle de savoir quel type d'activité peut convenir pour l'apprentissage par un média donné – et nous avons montré certains exemples plus haut dans ce chapitre. Deuxièmement, pour un type de tâche donné, la question est de savoir quelles sont les différentes manières de l'aborder, ou encore si la réponse donnée en termes de dispositif pédagogique (avec ses composantes humaines, matérielles et technologiques) a les résultats espérés sur l'apprentissage. La deuxième question a l'avantage sur la première de dépasser la focalisation sur un seul média et d'envisager une médiation intégrant des composantes diverses. Dans le cadre de notre travail de thèse, c'est dans cette deuxième perspective de recherche que nous nous situons.

Prendre en considération l'affect dans la formation

Lorsqu'on considère des dispositifs de formation à distance, un aspect de la médiation nous semble avoir une importance toute particulière : celui de l'affect. Cette impression est née de la pratique de l'enseignement à distance, où l'aspect relationnel, loin de disparaître, semble être un facteur important pour l'adhésion d'une personne à une formation. Si dans les cours par correspondance les abandons sont si fréquents, cela est notamment dû – nous semble-t-il – au manque de contact humain. Cette impression s'est ensuite renforcée durant l'observation de la formation par

visioconférence. En effet, nous étions surpris dans ce contexte par la très bonne entente entre le formateur et l'apprenant (leur relation semblait presque amicale) alors que la plupart des apprenants n'avaient jamais encore rencontré le formateur de *visu* (c'est vrai pour ceux qui avaient l'habitude de pratiquer exclusivement la FAD). La mesure de la « distance interpersonnelle » prenait dans ce cadre toute son importance. La lecture d'un certain nombre de publications sur la FAD le confirme (Esch 1995, Gavelle & De Pembroke 1999) : l'aspect affectif entre les interactants de la FAD influence beaucoup sur la participation et l'adhésion des apprenants à la formation. Il est une composante importante de la médiation humaine, qui détermine en grande partie les facteurs de réussite ou au contraire d'échec d'un type d'apprentissage à distance. Il est évident que la médiatisation technologique joue également un rôle important. Elle véhicule et conditionne la médiation et l'interaction humaines. Mais ce sont les facteurs humains durant la situation pédagogique et *in fine* dans l'apprentissage que nous mettons au premier plan.

L'affect est pour certains une composante de la formation. Selon Esch par exemple,

*if the affective filter is up there is very little chance that learners will be receptive to input, interact together in a way which will modify this input and acquire new language*²¹ » (Esch 1995 : 6).

La sympathie qu'ont les acteurs les uns pour les autres détermine donc aussi bien l'enseignement que l'apprentissage. Pour d'autres auteurs, l'affect est au contraire un effet supposé de l'enseignement (De Landsheere & De Landsheere 1992). Il est cependant difficile à analyser, à défaut d'une méthode et de critères satisfaisants. En effet, les attitudes ne sont observables qu'à travers les comportements, et le lien entre attitude et comportement qui en résulte reste hypothétique. Par exemple, il n'est pas certain que l'individu soit en mesure de moduler son comportement pour exprimer exactement ce qu'il souhaite exprimer. Et, il est parfois impossible de distinguer quel comportement relève du domaine affectif ou cognitif.

Nous pensons qu'il n'y a pas lieu de trancher entre naissance de l'affect avant ou suite à une situation donnée : l'affect à la fois participe à la situation d'enseignement et évolue à travers elle.

²¹ « Lorsque les apprenants mettent en place une barrière affective, il y a peu de chance qu'ils soient réceptifs pour de l'input, qu'ils interagissent en vue de modifier cet input et faire des progrès langagiers ».

Observer l'interaction

Il reste une dernière discontinuité par rapport à notre DEA. Ce n'est pas par hasard que nous nous sommes préoccupée de l'échange verbal. L'étude menée s'est inscrite dans l'approche communicative, dans laquelle la pratique de la communication est ce que doit favoriser la situation de formation à distance, car il s'agit d'apprendre à communiquer en communiquant (cf. 2.1.). Dès lors, il devenait logique de se concentrer sur l'analyse de la communication médiatisée. Or, la participation à l'élaboration et à l'expérimentation d'une première version expérimentale d'une nouvelle certification universitaire (décrite en 2.2.3.) nous a fait nous orienter vers une autre approche didactique : la perspective actionnelle (cf. 2.2.). Elle pose comme objectif de l'apprentissage d'une langue la réalisation d'une tâche (en langue cible ou non langagière) par l'apprenant, conjointement avec d'autres personnes. La communication ne représente dès lors plus qu'un aspect de l'interaction entre les différents apprenants ou entre les apprenants et le tuteur (formateur). En effet, la communication en tant qu'échange verbal a jusqu'ici le plus souvent été purement informative. La discussion a consisté en un échange d'informations. Ce que nous considérons comme interaction dépasse ce stade et implique la volonté partagée des différents acteurs d'atteindre un but (ou dans le cas du tuteur, de *faire* atteindre ce but) qui dans notre cas est une production langagière. L'interaction a alors pour objectif non seulement de discuter sur la réalisation de la tâche, mais également de la réaliser ensemble. Elle a par conséquent un statut tout à fait central dans l'apprentissage de l'accomplissement d'une tâche en langue étrangère. Et cette préoccupation de l'interaction humaine se recoupe avec nos préoccupations à propos de l'affect auxquelles nous venons de faire référence.

4.2. Le dispositif Babelnet

La partie précédente de ce chapitre a expliqué l'origine de certains des principes de notre travail de recherche actuel. Un de ces principes est l'expérimentation des hypothèses avec de « vrais » apprenants. C'est dans le dispositif d'apprentissage des langues en ligne Babelnet que s'intègre notre expérimentation réelle. Ainsi, ce dispositif met non seulement en application nos convictions pédagogiques, mais nous permettra aussi de chercher une réponse à notre question de recherche (celle-ci et les hypothèses seront présentées dans le chapitre 5). Babelnet se situe en effet au croisement entre la perspective actionnelle (cf. chapitre 2) et la pratique de plus en plus répandue de l'apprentissage en petit groupe dans une FAD (cf. chapitre 3). Il propose aux apprenants l'accomplissement de tâches au moyen de l'interaction avec des pairs *via* internet.

Babelnet est un environnement d'apprentissage des langues à distance avec accompagnement pédagogique. Il est développé par le Service Pédagogique Interuniversitaire pour les Ressources d'Autoformation en Langues (SPIRAL²²) des trois universités de Strasbourg (Université Louis Pasteur, Université Marc Bloch, Université Robert Schuman). Il est proposé gratuitement aux étudiants de ces trois universités et des instituts qui y sont rattachés, et ce quelle que soit la discipline étudiée.

4.2.1. Proximité avec le Cadre européen commun de référence

Le site d'apprentissage Babelnet s'inscrit selon différents points de vue dans la logique du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001a), comme nous l'avons décrit dans notre deuxième chapitre (cf. 2.2.5.). Il distingue les niveaux de compétences en langue en fonction de la grille proposée par le *Cadre Européen Commun* (Conseil de l'Europe 2001a : 26-27) et répertorie les activités proposées en fonction de ces niveaux (allant de A1 à C2). Et surtout, il se situe dans la perspective actionnelle décrite par le *Cadre Européen Commun* et clarifiée par Puren (2000, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b). Selon le texte de référence européen, l'objectif de la didactique des langues est aujourd'hui de préparer les personnes à accomplir des tâches « authentiques » en langue étrangère. Ainsi, sur Babelnet, les étudiants réalisent des tâches complexes de production s'inscrivant dans le contexte large des études supérieures, c'est-à-dire des tâches comme l'exposé oral, la rédaction d'une synthèse, d'un résumé ou d'un article, qui peuvent être exigées de l'étudiant pendant son cursus universitaire, et ce dans les différentes disciplines. A chaque niveau correspondent certaines tâches à réaliser. Elles font appel aux différentes compétences en langue mentionnées dans le *Cadre Européen Commun* et permettent aux étudiants de

²² Pour plus de détails sur SPIRAL, voir <http://u2.u-strasbg.fr/spiral>

perfectionner leurs compétences en langue, en même temps qu'ils travaillent leurs compétences transversales de la réalisation des tâches et, plus largement, leurs connaissances cognitives.

Par cette double inscription dans la lignée de la publication du Conseil de l'Europe (2001a), Babelnet se rapproche du CLES (Certification des compétences en Langues dans l'Enseignement Supérieur). En effet, celui-ci distingue les mêmes niveaux de compétences. De plus – et la participation de la plupart de l'équipe pédagogique de SPIRAL à la première phase d'expérimentation du CLES n'est sans doute pas sans importance à ce sujet – les tâches proposées sont universitaires et du même type que celles du CLES (Lang 2000, Puren 2002a, Springer 2002). Or, malgré cette proximité, Babelnet et le CLES sont de nature très différente. Dans un cas, il s'agit d'un dispositif d'apprentissage, alors que dans l'autre, il s'agit d'une évaluation.

4.2.2. Bref historique

A l'origine, le dispositif devait s'appeler web-langues. Des recherches sur internet ont montré que ce nom de domaine était déjà occupé. Il est ainsi passé par « babelweb » ou « babeloueb » (trop proches du nom de ville « Babeloued »), « babelnet » (nom également déjà pris par un autre site de langues) pour arriver à « Babelnet », un germanisme – voire un alsatianisme – composé du verbe « babbeln » et de la négation « net » (*nicht*), signifiant « ne babille pas ».

La naissance du dispositif Babelnet remonte à l'été 2001 et s'appuie sur l'expérience antérieure dans le montage de projets ou cours d'enseignements à distance par les membres de l'équipe de SPIRAL (projet web-langues de travail sur les vidéos d'actualité sur internet en langue étrangère ; participation au DU TICE à distance). Durant l'année 2001/2002, la logique de fonctionnement du dispositif a été définie, ses composantes pédagogiques et techniques déterminées et les premiers contenus mis en place. Dans un souci de ne pas transgresser les droits d'auteurs pour les documents en langue étrangère utilisés, une période de négociation avec les différents médias (chaînes de télévision, chaînes de radio, revues et journaux papier) a eu lieu. Comme cette démarche est longue, que certains médias demandent de payer la re-publication d'un document et qu'elle implique non seulement un enregistrement régulier d'émissions télévisuelles / radiophoniques, mais aussi leur visionnement / écoute et la numérisation des extraits retenus, ou bien la numérisation des articles textuels, la conception se fait aujourd'hui davantage à partir de documents déjà existants en ligne. Pour contourner le problème de liens devenant trop souvent et trop rapidement désuets, un repérage de sites proposant pour une moyenne, voire pour une longue durée des documents audio, vidéo ou textuels de qualité a été fait. Les premières expérimentations partielles, portant sur la communication à distance en langue étrangère via le *chat* ainsi que sur la nature des sujets de communication à proposer

dans un *chat* « d'échauffement », ont démarré en mai 2002. Elles ont été menées par l'équipe pédagogique de SPIRAL, composée de germanistes et d'anglicistes des trois universités de Strasbourg, du directeur de SPIRAL et du chef de projet de Babelnet. La plate-forme technique a été élaborée au printemps 2002 par un stagiaire informaticien, qui a assuré pendant l'année 2002/2003 la suite de l'élaboration ainsi que la maintenance technique.

4.2.3. Description du dispositif

Situation actuelle

Les langues proposées sont à l'heure actuelle (été 2003) l'allemand et l'anglais, pour la préparation aux niveaux B1, B2 et C1 du *Cadre Européen Commun* (Conseil de l'Europe 2001a). Trois tâches sont proposés en allemand et en anglais : la synthèse (niveau B2/C1 du *Cadre européen commun pour les langues*), le résumé (niveau B1/B2) et le compte-rendu d'un film (niveau A2/B1). La proposition d'autres tâches est prévue pour un futur proche. Chacune de ces tâches permet aux étudiants d'améliorer aussi bien leur compréhension (écrite/orale) que leur expression écrite. Depuis l'hiver 2002/2003, un groupe de travail se réunit pour la mise en place des niveaux inférieurs (A1, A2) pour l'allemand et l'anglais, mais également d'autres langues comme le français langue étrangère et notamment des langues « modimes » (moins diffusées, moins enseignées) telles que le slovaque ou le russe.

Le site est en constante évolution et a vu augmenter, en 2002/2003, le nombre de fiches méthodologiques, les ressources authentiques proposées, les aides proposées (*i.e.* des aides rédactionnelles, des aides pour rechercher des ressources en ligne, *etc.*) et a introduit ou préparé des modifications techniques (changement des outils de communication, ajout d'une fonction de partage de documents, *etc.*).

À la rentrée 2002/2003, une expérimentation de plus grande envergure a commencé. Elle a deux composantes. Il s'agit (1) d'évaluer le dispositif, c'est-à-dire son contenu et ses choix pédagogiques, la plate-forme technique et l'investissement en temps de la part des différents acteurs concernés (concepteurs²³, tuteurs (*cf.* chap. 6), apprenants). Elle implique également, (2) dans le cadre du présent travail, une comparaison entre l'apprentissage effectué en situation de groupe tutoré ou bien en individuel tutoré, et donc dans les deux situations de travail initialement envisagées par l'équipe pédagogique de SPIRAL. Au total, la participation de 60 à 70 étudiants a été prévue pour cette phase expérimentale, à raison de 10 à 20 personnes en anglais et 50 en

²³ Les concepteurs sont des membres de l'équipe de SPIRAL qui élaborent, souvent de manière conjointe, la proposition des tâches, des ensembles de ressources thématiques, des fiches méthodologiques et d'un scénario de réalisation de la tâche en groupe.

allemand. Nous verrons par la suite qu'il a été difficile de recruter des personnes qui étaient prêtes à investir la somme de travail que représentait chaque tâche proposée en parallèle aux études pour lesquelles la personne était inscrite.

Les composantes

Babelnet n'est pas seulement un ensemble d'exercices en ligne, ni une liste de tâches universitaires à accomplir. Au contraire, il propose à l'apprenant un ensemble complet de ressources didactisées et authentiques, de ressources méthodologiques, d'accompagnement humain et d'outils, ce qui rend le recours à des supports supplémentaires possible mais non obligatoire. Les composantes principales en sont :

- un *autopositionnement* – deux possibilités pour l'autopositionnement existent : (1) à travers un lien vers un test d'autoévaluation téléchargeable et gratuit, DIALANG²⁴. Ce test est développé dans le cadre d'un projet européen et positionne la personne sur les niveaux du *Cadre Européen Commun* (Conseil de l'Europe 2001a). (2) le candidat se positionne pour chacune des compétences lire, écrire, écouter, parler, communiquer à l'aide de la lecture de la grille originale des compétences en langue dans le *Cadre Européen Commun*, en cochant son niveau pour chaque compétence. Cette autoévaluation est enregistrée dans le carnet de bord de l'étudiant
- des *outils de communication* – *chat*, forum de discussion, accompagnés de fiches comportant le mode d'utilisation ; courriel
- des *ressources authentiques* – ressources texte, hypertexte, audio, vidéo, soit sous forme de liens, soit sous forme numérique sur le site, après négociation des droits de publication avec leurs auteurs ou éditeurs. Les ressources peuvent être accompagnées d'exercices d'aide à la compréhension
- un *carnet de bord* – ce carnet est spécifique à chaque étudiant, qui y note ses activités dans le dispositif, les réflexions sur son apprentissage et ses appréciations ; le tuteur y a également accès afin de voir l'avancement de l'apprenant et de pouvoir éventuellement le réorienter ou lui donner des conseils
- une *aide linguistique* – sélection de liens vers des dictionnaires, grammaires, exercices en ligne
- une *aide méthodologique* – ce sont (1) des fiches de conseils et d'application sur des tâches (*i.e.* rédiger un résumé, rédiger une synthèse, écrire un CV, écrire courriel, préparer un exposé, *etc.*) ; (2) des aides spécifiques au travail des différentes compétences (*i.e.* compréhension écrite, compréhension orale) avec une explication méthodologique détaillée et des exercices d'application en ligne

²⁴ <http://www.dialang.org>

- des *tâches de production avec tutorat* – travail à distance sur une tâche au choix en groupe ou individuellement et avec l'aide d'un tuteur, accompagné d'une proposition de scénario pour le déroulement et le découpage en étapes de ce travail
- des *modules* – à cinq des six niveaux du *Cadre européen commun de référence* correspondra à terme un module (seul pour le niveau C2, quasi-bilingue, aucun module n'est prévu) ; le module propose différentes tâches de production qui correspondent à ce niveau de compétences en langues
- une *évaluation* – à la fin d'un module, différents types d'évaluation sont prévus. L'enseignant peut demander la réalisation d'un document (en format HTML ou à défaut en Word) individuellement ou en groupe, sur un thème au choix de l'étudiant et intégrant les différentes tâches proposées dans le module (par exemple, le module C1 contenant la rédaction (1) du résumé d'un article scientifique et (2) d'une synthèse sera évalué par la synthèse sur un thème scientifique laissé au choix, précédée par le résumé de cette même synthèse). Une autre possibilité est de proposer aux étudiants la passation du CLES.

Fonctionnement actuel

Le dispositif a au départ été conçu soit pour une utilisation volontaire par les étudiants qui voudraient apprendre à réaliser une tâche en langue étrangère ou tout simplement parfaire leur niveau en langues (encadrés à ce moment-là par le personnel de SPIRAL), soit pour les enseignants qui voudraient proposer tout ou une partie de leur enseignement en ligne. Le parti-pris a ainsi été celui de la plus grande flexibilité possible des utilisations. Ce choix est dû à l'observation des utilisations qui conviennent au public du Centre de Ressources en Langues de SPIRAL, où différents types d'exploitation du centre fonctionnent en parallèle. Soit les étudiants souhaitant apprendre une des 18 langues viennent de leur propre gré, hors cursus et travaillent en autoformation accompagnée avec un étudiant-tuteur. Ou bien, les enseignants des différentes langues représentées encadrent ce type d'étudiants (toujours hors cursus), ou encore leurs propres étudiants dans le cadre d'un cursus. En fonction de la langue – et aussi de la personnalité de l'enseignant – l'utilisation du centre peut être relativement différente, même si l'objectif est toujours de faire adhérer les enseignants à la pratique de l'autoformation accompagnée. Le nombre d'étudiants venant de leur propre chef est très élevé, et la même affluence était attendue pour le dispositif à distance Babelnet, surtout pour l'anglais. Cette langue n'étant pas proposée dans le centre (pour ne pas concurrencer les autres centres du campus), l'offre à distance pouvait en effet bien compléter celle dans le centre.

Les seuls prérequis demandés à l'étudiant sont une expérience d'utilisation d'un logiciel de traitement de texte et la possession d'une boîte aux lettres électronique

(adresse de courriel). L'étudiant souhaitant travailler sur Babbelnet s'auto-positionne tout d'abord sur la grille des niveaux de compétences en langues du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe 2001 : 26/27). Il s'inscrit ensuite sur le site²⁵ en indiquant son niveau de langue, son numéro de carte d'étudiant, ses disponibilités et des données personnelles. L'inscription pour les personnes suivant leurs études à Strasbourg est gratuite, mais soumise à une procédure d'identification de chacun. En effet, la négociation des droits d'auteur pour certains documents, ainsi que les possibilités limitées pour une offre de tutorat par l'équipe de SPIRAL ne permettent pas d'ouvrir le site à tous. Une fois son inscription validée, l'étudiant peut se servir à son gré de toutes les ressources proposées (liens sélectionnés, fiches méthodologiques, ressources authentiques, carnet de bord, *etc.*). Lorsqu'il souhaite travailler sur une des tâches proposées, il manifeste son intérêt en écrivant à la messagerie de Babbelnet, ou bien tout de suite lors de son inscription, en cochant le type d'activité souhaité. Le tuteur l'attribue ensuite à un groupe de quatre ou cinq personnes au plus qui accomplira en commun et avec l'accompagnement du tuteur les différentes étapes de réalisation de la tâche, à partir de ressources authentiques proposées ou bien trouvées par les étudiants eux-mêmes. La communication se fait *via* internet, par le biais du *chat*, du forum de discussion et de la messagerie électronique.

Travail en groupe sur une tâche

Chaque module comporte une page d'accueil spécifique qui contient :

- le niveau auquel correspond le module (ainsi que l'équivalence du degré de CLES)
- la liste des tâches proposées à ce niveau (*i.e.*, pour le module du niveau C1 : synthèse, résumé d'un article scientifique)
- la production finale demandée (document Word ou HTML qui reprend les tâches du module).

La page d'accueil est complétée par une page par tâche proposée, contenant :

- le descriptif de la nature de la tâche
- la liste des compétences requises pour réaliser la tâche
- un lien vers la fiche méthodologique concernant cette tâche
- une description des étapes détaillées de la tâche (c'est-à-dire un « planning » pour le déroulement du travail en groupe)
- les critères d'évaluation de la tâche (voir figure 4).

²⁵ <http://u2.u-strasbg.fr/spiral/babbelnet>

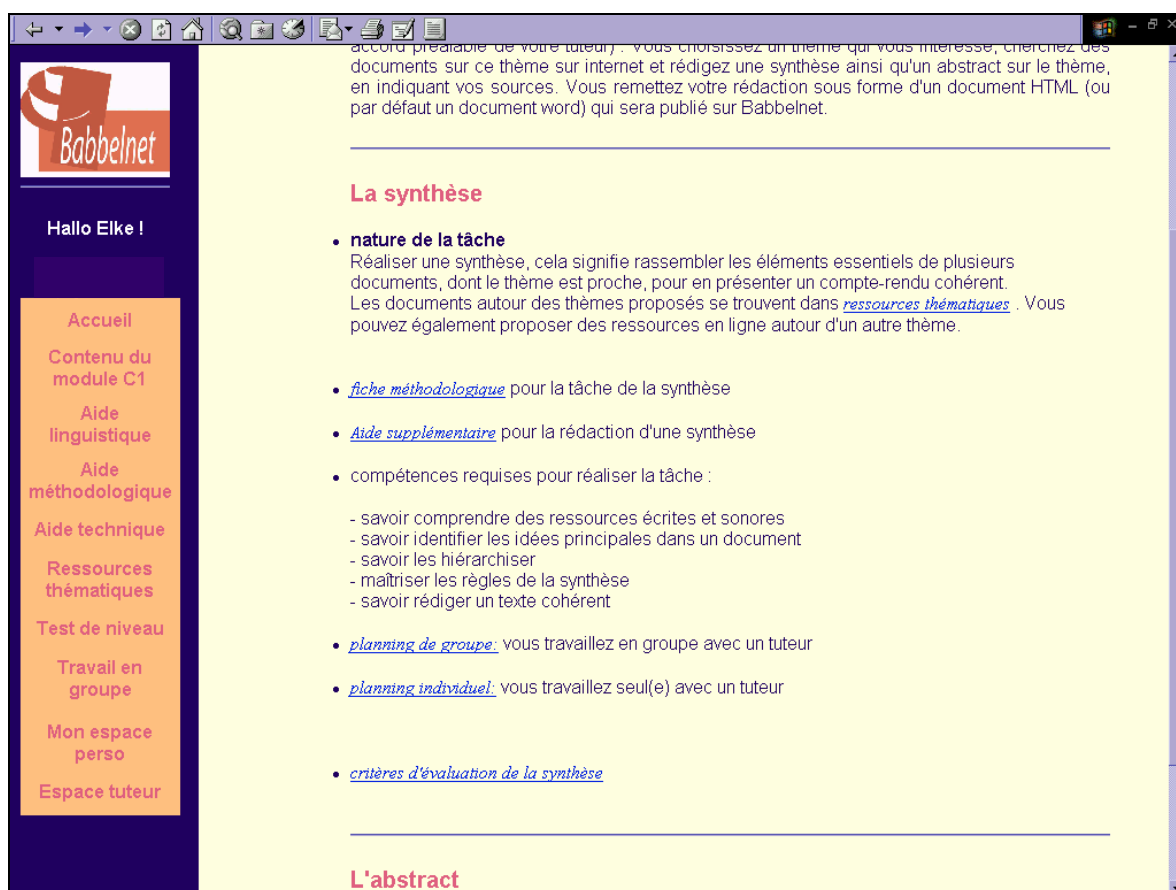


Figure 4. Copie d'écran de la présentation d'une tâche (la synthèse).

Dans le cadre de l'accès libre à Babelnet, il était ainsi prévu qu'un étudiant demande son inscription dans une « session » de travail sur une tâche. Dès qu'un nombre suffisant d'étudiants s'est manifesté, le tuteur devait leur envoyer un message électronique leur confirmant leur inscription dans la « session » et leur indiquant le nom du groupe dont ils font partie ainsi que le premier rendez-vous pour un *chat* en groupe et avec le tuteur. La date et l'heure de ce *chat* sont fixés en fonction des disponibilités indiquées par les membres du groupe. En réalité, l'affluence a été bien moindre que prévu, et c'est souvent un contact téléphonique avec chaque étudiant qui avait manifesté sa volonté de s'inscrire sur le site qui a finalement permis de l'aider dans le choix d'une activité. Mais l'étudiant avait bien sûr également le choix de s'inscrire simplement pour consulter les ressources ou pour faire les exercices avec feed-back automatique, sans participer à une tâche complexe de production.

Les étudiants réunis autour de l'objectif d'un travail commun sur une tâche de production ne se connaissent *a priori* pas. Il incombe au tuteur de les habituer à l'environnement de travail, au fonctionnement d'un groupe à distance et notamment de faire en sorte que le groupe se constitue. Les personnes doivent donc non seulement se familiariser avec la nouvelle situation et les outils en ligne, mais aussi apprendre à se connaître entre eux. A cette fin, chaque personne a accès à la fiche personnelle des autres membres de son groupe. Après les contacts individuels préliminaires avec le tuteur, une première activité en groupe et à distance a lieu. Il

s'agit d'une activité en langue étrangère en communication synchrone (via le *chat*), pendant laquelle le groupe doit discuter en vue de faire un choix et de faire une proposition commune. Puis, une deuxième activité a pour but l'élaboration d'un calendrier commun de travail sur la tâche en vue de laquelle les étudiants se sont inscrits. Ils se servent pour cela de la description des étapes détaillées de la tâche, adaptée à un travail en groupe. En fonction de leurs disponibilités, les étudiants doivent fixer des dates pour les différentes échéances annoncées, et fixer des rendez-vous pour les mises au point en synchrone. Le groupe est autant que possible autonome dans sa gestion. Le tuteur est dans la mesure du possible présent lors des rencontres synchrones, mais intervient le moins possible. Il reste en retrait afin que le groupe tente de trouver des solutions lui-même, sans recours au « spécialiste », mais est néanmoins présent pour pouvoir intervenir en cas de problème technique ou de difficultés dans le fonctionnement du groupe, ou tout simplement pour que, par sa simple présence, la communication entre les apprenants se fasse en langue étrangère. Son rôle pédagogique se fait à d'autres occasions, toujours après la soumission d'une proposition commune du groupe, aux différents stades du travail sur la tâche. À ces moments, il fait les corrections majeures, il réoriente le contenu au cas où il ne correspond pas aux attentes et il donne des conseils méthodologiques.

Dans l'environnement d'apprentissage, les étudiants trouvent un « espace de travail en groupe » qui comporte les différents éléments nécessaires au fonctionnement du groupe :

- un accès au *chat* (non enregistrable, mais il devrait le devenir dans le futur)
- un forum de discussion accessible aux seuls membres du groupe (fonctionnel depuis la mi-décembre 2002)
- la liste des participants des seuls membres du groupe, avec leur fiche individuelle (fonctionnel depuis janvier 2003)
- un « panneau d'affichage » pour les consignes ou commentaires du tuteur, pour le descriptif des activités d'initiation, *etc.* (non réalisé encore)
- un endroit pour le partage de documents situé sur un serveur externe mais cette solution n'était pas fonctionnelle ; cette fonction devra figurer sur la plate-forme dans le futur).

4.2.4. Fonctionnement envisagé

En complément à cette démarche faite par l'étudiant lui-même pour travailler une langue en ligne, d'autres solutions sont imaginables. Un enseignant peut ainsi décider de faire tout ou une partie de son cours sur Babelnet, soit en utilisant les ressources déjà présentes sur le site, soit en en ajoutant d'autres, plus spécifiques. Les étudiants dont le cursus prévoit l'apprentissage des langues en Centre de Ressources pour les Langues (CRL) peuvent également, après autorisation de leur tuteur officiel, compter le travail sur Babelnet à l'intérieur du nombre d'heures à effectuer dans le cadre de leur cursus.

L'évaluation d'un module (qui correspond aux tâches d'un même niveau) se présente sous forme de la réalisation d'un document Word ou HTML (voire plus tard d'une production orale, lorsque les outils techniques permettront l'entraînement oral préalable) qui intègre les différentes tâches proposées dans le module. Cette fois, l'étudiant – ou le groupe d'étudiants (selon la modalité d'évaluation souhaitée) choisit le thème sur lequel porte la production finale, ce qui implique la recherche de documents et l'indication des ressources utilisées, voire leur mise à disposition pour les autres membres du groupe et le tuteur. Le document produit par le(s) étudiants sera publié sur Babelnet et accessible à l'ensemble des inscrits. Le CLES reste, dès sa mise en place définitive, l'alternative d'évaluation hors cursus.

Pour résumer, l'utilisation de Babelnet se fait selon deux modalités :

- en libre accès / dans le cadre d'un cours
- entièrement à distance / en conjugaison avec le présentiel

Babelnet fait aujourd'hui partie intégrante de l'Université Numérique de Strasbourg (UNS). À ce titre, le dispositif attend ses futurs utilisateurs et sa mise à profit dans le cadre de formation diverses. Ainsi, des concepteurs et tuteurs supplémentaires rejoindront ceux de SPIRAL et l'utilisation du dispositif sera intégrée plus largement dans les pratiques quotidiennes des universités de Strasbourg.

4.3. **Évaluation générale du dispositif Babelnet**

L'environnement d'apprentissage des langues dont il est question ici s'est trouvé, durant l'année 2002/2003, dans une phase expérimentale. L'objectif de cette phase était de vérifier le bon fonctionnement du site et la qualité de son contenu afin de faire les ajustements éventuels nécessaires, tout en continuant l'élargissement du contenu du site. La présente partie (4.3.) expose l'évaluation globale du dispositif. L'observation de l'acquisition de savoir-faire individuels – à travers l'apprentissage d'une tâche en langue étrangère par des étudiants ayant travaillé en mode individuel tutoré ou bien en groupe avec tuteur – fera l'objet du chapitre 6.

Preliminaires

Les premiers tests des outils de communication, et surtout du *chat*, ont commencé à la fin de l'année 2001/2002. A un nombre restreint d'étudiants volontaires (une dizaine), des activités de communication et de prise de décision ont été proposées. Cette observation a notamment servi à ensuite mieux planifier les *chats* d'ouverture pour chaque groupe, et à clarifier le type de ressources qui devait être utilisé pour ces communications : des ressources textuelles ou picturales brèves, directement et rapidement accessibles sur le site, qui supposent une interaction forte de la part des participants, sans pour autant les contraindre à jouer un rôle prédéfini. De plus, ces ressources doivent être accompagnées d'une fiche pour le déroulement du *chat* (contenant l'objectif de cette rencontre virtuelle – c'est-à-dire une familiarisation avec les outils, avec l'environnement et avec la prise de décision en groupe à distance –, la durée et le résultat attendu) ainsi que d'un mode d'emploi pour l'outil de communication (présentant la langue, le type de langage (c'est-à-dire un style non télégraphique) à employer, le rôle que tiendra le tuteur, ainsi que des conseils d'utilisation : comment répondre à une question, comment couper des phrases trop longues, etc.).

Phase d'évaluation

Ensuite, dès la rentrée 2002/2003, un travail plus complet autour de certaines tâches a été proposé, à partir de fiches méthodologiques, aides linguistiques, ressources authentiques sélectionnées, des *chats* en groupe et un tutorat. Les étudiants destinataires de ce service étaient tous ceux inscrits dans une des trois universités de Strasbourg. Comme le centre de ressources en autoformation accompagnée de SPIRAL a connu un grand succès auprès des étudiants volontaires, apprenant une langue en plus de leur cursus habituel, la même affluence était attendue pour le dispositif en ligne, et ce surtout pour l'anglais (car cette langue n'est pas proposée dans le centre de ressources). La phase d'évaluation a duré toute l'année 2002 / 2003.

Objectifs de l'évaluation

Comme l'évaluation d'un dispositif, y compris un dispositif de formation, concerne l'adéquation entre ses objectifs et la réalisation réelle, il convient tout d'abord de résumer les objectifs du projet Babelnet.

L'objectif de Babelnet est de proposer un environnement en ligne aussi complet que possible qui aide les étudiants à accomplir des tâches de type universitaire en langue vivante : par exemple, une synthèse, un résumé, une fiche de lecture, *etc.* La centration sur les tâches correspond aux nouvelles orientations de la didactique des langues dessinées par les travaux récents du Conseil de l'Europe (2001a). Elle permettra également à des étudiants qui souhaiteront passer le CLES de se familiariser avec le type de tâches exigé lors de cette certification... même si la mise en place du CLES se fait attendre bien plus longtemps que prévu. La mise en ligne du dispositif répond à un souci d'accessibilité permanente pour les étudiants, non seulement à partir des centres informatiques universitaires, mais également à partir de la maison, d'un cybercafé, *etc.*

L'objectif de la phase d'évaluation, quant à lui, est triple. Il s'agit, premièrement, de savoir quel type de public s'inscrit sur le site. Deuxièmement, il s'agit de savoir si les éléments pédagogiques proposés conviennent aux différents utilisateurs. Troisièmement, nous cherchons à connaître la satisfaction des étudiants sur le fonctionnement technique de la plate-forme.

Contenu proposé

De même, il s'agit de vérifier l'intérêt que présente le contenu du site pour les apprenants (*i.e.* les documents proposés, les aides méthodologiques, les tâches), le caractère complet de l'ensemble (il ne faut pas qu'il manque des aides ou ressources), l'adéquation des composantes (par exemple l'intérêt du carnet de bord), la structuration des tâches (cette structuration doit aider l'étudiant dans l'accomplissement de la tâche). Le contenu joue évidemment un rôle important dans l'apprentissage effectué par le biais du site.

Fonctionnalité de la plate-forme

Toute plate-forme implique un choix pédagogique. Ainsi, l'équipe pédagogique du projet a préféré déterminer d'abord les objectifs de formation et concevoir un ensemble technique en fonction de ces objectifs. Elle a ainsi décidé d'utiliser des outils provisoires mais dont l'emploi pouvait être librement défini, plutôt que d'avoir recours à une plate-forme existante et avec un emploi prédéterminé. L'inconvénient d'une telle solution est, évidemment, que sans l'appui d'une équipe technique performante, l'élaboration et l'adaptation des composantes est lente et parfois

laborieuse. La personne ayant pris en charge le développement informatique, embauchée au printemps 2002 en tant que stagiaire, puis l'année suivante en tant que vacataire à raison de cinq heures par semaine (épaulée durant cette année par un des membres de SPIRAL) a néanmoins trouvé un certain nombre de solutions satisfaisantes.

4.3.1. Recueil des données

Durant l'année expérimentale 2002/2003, l'équipe pédagogique de SPIRAL s'est familiarisée (ou a continué à se familiariser) avec la conception d'aides, de fiches méthodologiques et de scénarios pour la réalisation de tâches de production à distance. Elle a également tutoré des étudiants des trois universités de Strasbourg à distance.

Population (recrutement des étudiants)

Ainsi, à partir d'octobre 2002, une information à grande échelle des enseignants de langues dans les universités strasbourgeoises ainsi que des instituts rattachés a eu lieu, avec la demande d'informer leurs étudiants de l'offre supplémentaire en allemand et en anglais à distance. A destination plus directement des étudiants, une affiche publicitaire au format A3 (voir annexe 1, chap. 10) a été conçue et placée dans les différents centres de ressources en langues, dans les différents départements, sur les panneaux d'affichage des lieux para-universitaires (complexe sportif, cafétérias, restaurants universitaires). Par ailleurs, dans plusieurs filières une communication en amphithéâtre avec distribution d'affichettes a eu lieu.

Les inscriptions se sont cependant fait attendre. Au bout des deux premiers mois, une vingtaine d'étudiants s'était manifestée, dont environ la moitié pour l'anglais et la moitié pour l'allemand. Il faut dire que le niveau demandé pour les premières tâches proposées était assez élevé : niveau B1/B2 pour le résumé, B2/C1 pour la synthèse (le niveau A2/B1 avec le compte-rendu d'un film n'était disponible qu'à partir du printemps suivant). De plus, elles demandaient un investissement assez lourd de la part de l'étudiant, car accomplir une tâche de ce type demande selon nos estimations environ une dizaine d'heures. Les étudiants craignaient ainsi souvent devoir investir trop de temps en dehors de leurs études.

Une nouvelle affiche (voir annexe 1, chap. 10) a été conçue pour le second semestre 2002/2003 et a de nouveau été affichée aux endroits visibles par les étudiants du campus. Une nouvelle campagne d'information a été faite à l'intention des enseignants. Les inscriptions pour l'anglais ont toutes été initiées par ce type de communication. En allemand, seulement une partie des étudiants a été recrutée ainsi (cf. chapitre 6). Comme très peu de ces étudiants ont effectivement accompli une des

tâches proposées (en anglais, beaucoup se sont limités à quelques séances de *chat*), le travail sur le dispositif a finalement été proposé dans le cadre d'un cours de langue existant, plus exactement un d'enseignement d'ouverture, où il a remplacé un travail individuel en autoformation avec des rencontres en face à face et où il a été complété par des ateliers d'oral. 27 des 108 inscrits (juin 2003) ont participé dans le cadre de cet enseignement d'ouverture ; et 21 sur ces 27 personnes ont mené à bien cette aventure virtuelle. Parmi les étudiants inscrits librement, aucun n'a effectué une tâche en anglais, et en allemand, 5 seulement l'ont fait. Ainsi, même si le public de l'enseignement d'ouverture ne correspond que partiellement au public visé (ce sont bien des étudiants à Strasbourg issus d'un nombre important de filières différentes, mais qui avaient été habitués à une autoformation guidée avec des séances d'oral lors du premier semestre), sa participation a été essentielle pour mener à bien les expérimentations du dispositif.

Obtention des données

Carnet de bord

Il a été demandé à tous les étudiants inscrits de remplir un carnet de bord en ligne qui leur était propre et qui était visible seulement par eux et leur tuteur. Ils y notaient leurs activités, la date et la durée, ainsi que leurs réflexions par rapport à ces activités. Lorsqu'il est régulièrement renseigné, ce carnet offre une vision subjective du déroulement de la formation et est également utile pour connaître le temps qu'a mis un étudiant pour telle ou telle étape de son travail.

Date	Type de travail	Travail effectué et commentaires	Durée
26/02/03	individuel	Nouvelle lecture des documents en vue de rattacher les idées principales aux 3 thèmes choisis. Rédaction puis envoi par mail.	5 H
20/02/03	individuel	Après avoir pris connaissance du corrigé, j'ai modifié l'étape SCHRITT B/T1	1 H
15/02/03	individuel	Lecture des documents et rédaction de la liste des thèmes des différents documents.	2 H 30
13/02/03	en groupe	Ecoute des 3 documents audio	1/2 H
10/02/03	individuel	Edition des documents synthèse PANIKMACHE	1/2 H

Page 1 2 [Notes suivantes >>](#)

Figure 5. Carnet de bord d'un étudiant, vu par le tuteur.

Questionnaire / entretiens

En mai 2003, un questionnaire a été envoyé par courriel à tous les étudiants inscrits dans Babbelnet. 17 des étudiants qui ont seulement consulté les ressources du site ou fait quelques *chats* avec un tuteur et d'autres participants ont renseigné le questionnaire auto-administré (cf. annexe 1 : chap. 7), puis l'ont renvoyé par courriel. Le questionnaire portait sur leur appréciation du site et de ses composantes, leur niveau de langue et d'autres données personnelles, ainsi que sur la raison pour laquelle ils se sont inscrits, puis celle pour laquelle ils ont eu une activité limitée sur le site. Le questionnaire est basé sur des appréciations graduées (sur une échelle de Likert à quatre items) ; allant globalement de « très mauvais » à « très bon », en passant par « mauvais » et « bon » : il ne comporte volontairement pas de valeur neutre, pour que les apprenants soient obligés de prendre position. Ces échelles d'appréciation sont complétées par des questions fermées ainsi que par des questions ouvertes. De plus, les bases de données utilisées pour la plate-forme ont été exploitées quantitativement afin de connaître les renseignements fournis par les 108 étudiants lors de leur inscription. Les informations recueillies de cette manière portent sur le lieu où habitent les étudiants, leur université d'appartenance, la langue pour laquelle ils se sont inscrite, leur niveau d'études, leur âge, ainsi que leurs compétences

techniques en lien avec l'ordinateur. Par ailleurs, cette base de données permet de voir qui ne s'est pas connecté depuis plusieurs mois.

Les étudiants ayant mené à bien une tâche avaient tous opté pour la rédaction d'une synthèse, et font ainsi tous partie de la population décrite plus loin (*cf.* chapitre 6) dans le cadre de la comparaison entre deux types de travail en ligne (individuel *vs.* en groupe). Ils ont également rempli un questionnaire auto-administré (voir annexe 1 : chap. 7), dont une partie est identique au questionnaire des personnes n'ayant pas accompli de tâche. Les questionnaires ont été complétés par des entretiens avec certains des étudiants.

4.3.2. Observations

Public

Les 108 étudiants des trois universités de Strasbourg qui se sont inscrits sur le site de Babelnet sont à 57 % des femmes et à 43 % des hommes. La plus forte participation féminine ne nous paraît pas étonnante dans le cadre d'une formation en langues, où le nombre de femmes est généralement plus élevé.

L'âge moyen des « Babelnetters » est de 24 ans. Divisés en trois catégories d'âge, ils se répartissent de la manière suivante : 19 % ont entre 18 et 20 ans, 49 % entre 21 et 25 ans et 22 % 26 ans ou plus. 49 % d'entre eux suivent des études en premier cycle, 37 % sont en deuxième cycle et 14 % en troisième cycle. Cela signifie que, même si les inscriptions de personnes plus âgées ou d'un niveau d'études avancé (3^e cycle) sont plus rares que celles des autres, tous les niveaux d'âge d'un public d'étudiant sont représentés, ainsi que tous les niveaux d'études. Les étudiants viennent non seulement en théorie, mais aussi en pratique des trois universités de Strasbourg : 66 parmi eux sont inscrits à Strasbourg I (où sont enseignées majoritairement les sciences dites « dures »), 32 à Strasbourg II (sciences humaines) et 10 à Strasbourg III (sciences sociales ; droit). Les participants de Babelnet viennent ainsi également de filières très différentes. En résumé, l'on peut dire qu'un large éventail d'étudiants est inscrit, ce qui montre qu'une telle offre d'une formation gratuite d'une langue à distance n'intéresse pas seulement un public spécifique et ciblé.

Les inscrits se répartissent de manière assez équilibrée entre l'allemand et l'anglais : 52 % ont manifesté leur intérêt pour l'allemand et 48 % pour l'anglais. Sans l'inscription des personnes en enseignement d'ouverture, le taux baisserait cependant à 36 % pour l'allemand et augmenterait à 64 % pour l'anglais. Cela correspond à une répartition inégale, au niveau national et même au niveau européen, entre le nombre de personnes plus élevé qui souhaitent apprendre l'anglais par rapport à ceux qui s'intéressent à l'apprentissage d'une autre langue vivante. Un fait frappant est que les

étudiants inscrits en vue d'apprendre l'anglais sont pour la moitié des personnes de nationalité étrangère ou qui ont grandi dans un autre pays que la France. Cela n'est pas le cas pour l'allemand. Il semble donc que l'offre d'une formation en anglais à distance intéresse pour une bonne partie des étudiants qui n'ont pas toujours vécu à Strasbourg et qui ont peut-être non seulement une utilité particulière de l'anglais pour des contacts internationaux, mais qui ont probablement également une pratique régulière de la communication *via* internet avec des gens dans d'autres pays (dont leur pays d'origine).

En moyenne, du moins pour les 28 personnes qui ont répondu à cette partie du formulaire, la maîtrise du traitement de texte et du courriel est en effet bonne. 93 % déclarent avoir une bonne maîtrise du courriel, 7 % connaître les bases de son utilisation et personne n'est novice dans l'emploi d'une boîte aux lettres électronique. La connaissance d'un traitement de texte est toujours grande, mais cependant moins que celle du courriel : 61 % des étudiants ont une bonne maîtrise du traitement de texte, 39 % en connaissent les bases et de nouveau personne n'est novice face à ce type d'utilisation de l'ordinateur. Par conséquent, ce sont les étudiants qui ont déjà des compétences techniques qui vont vers une formation en ligne.

38 % des inscrits ont d'ailleurs voulu utiliser Babelnet pour tester un apprentissage en ligne (*cf.* figure 6 ci-dessous) et 50 % par curiosité²⁶. La raison majeure, qui est valable pour 90 % des inscrits, est bien sûr l'amélioration du niveau en langue étrangère. 44 % ont été attirés par la gratuité de l'offre. Une grande partie (69 %) des participants habite à Strasbourg même ou dans la banlieue de cette ville. Les autres (31 %) peuvent, par des soucis d'économie de trajet, être attirés encore davantage par une formation en ligne. En effet, le pourcentage de ceux qui apprécient de ne pas devoir se déplacer est également exactement de 31 %. En revanche, la flexibilité horaire ne semble pas être un argument important pour un public d'étudiants (seulement 13 % accordent de l'importance à cet aspect). Un tiers des inscrits s'intéresse à un type de rédaction spécifique comme celui de la rédaction. Un quart souhaite travailler la langue en vue de passer un concours. 13 % se sont inscrits sur le conseil d'un enseignant. Un tiers avait envie d'explorer les aides et les liens proposés sur Babelnet et la participation à des chats en langue étrangère a motivé un quart des inscrits. Ce sont notamment ceux avec des envies autres que la simple exploration de l'environnement virtuel, c'est-à-dire ceux qui avaient des projets de préparation d'un concours, d'un séjour à l'étranger ou d'un type de rédaction correspondant aux tâches proposées qui se sont réellement impliqués dans la formation.

²⁶ Il était possible de cocher pour chaque raison indiquée « oui » ou « non », ou bien d'en proposer d'autres. Le nombre de réponses à cocher était limité ni vers le bas, ni vers le haut.

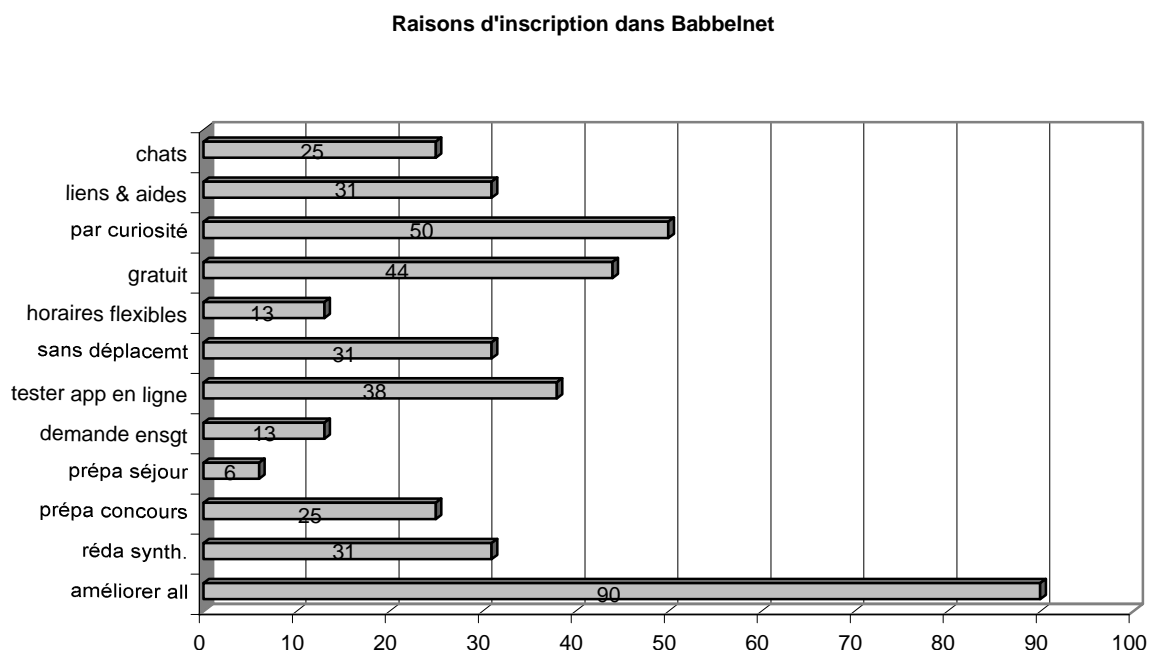


Figure 6. Raisons d'inscription dans Babelnet (pourcentages).

Ceux qui se sont inscrits mais n'ont pas participé aux activités proposées l'ont fait surtout parce que le volume de travail demandé par leur filière principale et la formation sur Babelnet étaient pour eux incompatibles (53 %). Presque un tiers a également trouvé difficile d'accéder au moment voulu à un ordinateur connecté à internet. Personne n'a trouvé les activités proposées trop difficiles. Les autres raisons sont relativement peu représentatives : ce sont l'annulation du projet personnel en vue duquel ils se sont initialement inscrits (6 %), le fait que le type d'activités proposées ne leur convenait pas (12 %), que l'équipe pédagogique ait mis trop de temps pour leur répondre à la manifestation de leur volonté de participation (12 %) ou bien le fait qu'il n'y avait pas suffisamment d'autres personnes disponibles au même moment pour former un groupe (12 %).

Contenu proposé

Dans la présentation de la satisfaction du public avec l'environnement d'apprentissage, nous distinguerons entre les différents types d'utilisation qui ont été faits. Tandis qu'il était question dans ce qui précède de la totalité des étudiants inscrits, par la suite les personnes ayant accompli une tâche sur le site et celles n'ayant pas fait d'activité particulière (la population « témoin ») seront présentées séparément. Ceux qui ont participé à la réalisation d'une tâche, la synthèse, ont soit travaillé en groupe tutoré (la population « groupe »), soit individuellement avec l'aide d'un tuteur (la population « individuels »).

Les étudiants qui ont participé à l'expérimentation sur Babelnet ont un avis favorable sur la formation proposée. Sur une échelle allant de 1 à 4, la population « groupe » situe sa satisfaction en moyenne à 3,3, la population « individuels » à 3 et la population témoin également à 3.

La gêne provoquée par le fait que la formation se déroule *via* internet n'est pas très grande. Elle se situe en moyenne à 2,2 pour la population « groupe », à 1,9 pour la population « individuels » et à 1 pour la population témoin. Cela signifie que pour cette dernière population, la gêne est inexistante – ce sont en effet des « volontaires » qui se sont inscrits justement parce que la formation avait lieu *via* internet, et qui n'ont en fin de compte pas participé à la formation et n'ont ainsi pas souffert des éventuelles contraintes de la technologie. L'utilisation d'internet n'est « pas vraiment » gênante pour les deux populations ayant participé à la phase d'apprentissage sur le dispositif. Ils sont ainsi moins catégoriques dans leur jugement que ceux n'ayant pas travaillé sur la plate-forme. Mais même pour eux la gêne reste faible, alors qu'ils n'ont – du moins en ce qui concerne les étudiants de l'enseignement d'ouverture – pas opté pour une formation en ligne.

Scénario proposé pour la réalisation d'une synthèse

Les appréciations du travail sur la synthèse sont plutôt positives. Le travail sur la synthèse est – aussi bien pour la population « groupe » que pour la population « individuels » - assez bien construit, assez complet et plutôt bien adapté au niveau de langue des étudiants. L'avis sur la difficulté du travail est neutre : ni positif, ni négatif. Si l'estimation de l'utilité du travail pour perfectionner la langue et pour apprendre à rédiger une synthèse est positive pour les deux populations, ceux ayant travaillé individuellement avec le tuteur ont un avis plus positif encore que ceux ayant travaillé en groupe.

<i>Le travail sur la synthèse est ...</i>	Population groupe	Population individuels	Population témoin
... bien construit	3,1	3,1	-
... complet	3,2	3	-
... adapté à votre niveau de langue	3,1	3	-
... difficile	2,4	2,5	-
... utile pour perfectionner la langue	2,8	3,3	-
... utile pour apprendre à construire une synthèse	3,2	3,7	-

Tableau 7. Moyennes des scores d'appréciation du travail sur la synthèse par les étudiants.

L'appréciation des sujets des synthèses que les étudiants ont réalisé durant la phase d'apprentissage est relativement bonne. Ceux travaillant en individuel ont plus aimé le premier sujet (le cannabis) que ceux travaillant en groupe. Selon leurs commentaires, certains étudiants auraient par contre souhaité avoir des textes plus courts, voire éventuellement un corpus de ressources authentiques plus petit. Le temps investi pour l'accomplissement de la tâche est dans tous les cas supérieur pour la première synthèse par rapport à la deuxième. Cela est certainement dû au laps de temps mis pour s'habituer au travail à distance, au dispositif et à ses composantes techniques ainsi qu'à la familiarisation nécessaire avec le scénario proposé. Pour chacune des deux synthèses, la population « groupe » investit environ deux heures de plus que la population « individuels ». Pour les deux synthèses, les personnes travaillant en groupe ont d'abord dû arrêter un planning de travail, dans lequel il a fallu trouver des dates, voire des horaires, pour la réalisation des différentes étapes de la tâche. Cela se révèle parfois être difficile pour des étudiants de cursus différents et avec un emploi du temps déjà chargé. Les personnes travaillant en individuel ont pu déterminer le planning en fonction de leur seule disponibilité, ce qui leur a fait gagner du temps. Par ailleurs, une discussion au sein du groupe restreint est nécessaire aussi bien pour réaliser la tâche que pour gérer le groupe. De nouveau, cet investissement en temps n'existe pas pour ceux qui ne travaillent pas en groupe.

	Population groupe		Population individuels		Population témoin	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2
Appréciation du sujet de la synthèse	3	3	3,4	3	-	-
Investissement en temps pour la synthèse	10,2 h	9,8 h	9,3 h	7 h	-	-

Tableau 8. Moyennes des scores d'appréciation sur la première (S1) et la deuxième (S2) synthèses de la phase d'apprentissage par les étudiants et temps investi.

Un type de discussion que certains étudiants appellent de leurs vœux serait de parler simplement du sujet abordé dans la synthèse : un étudiant écrit dans son carnet de bord « En ce qui concerne le débat, je trouve qu'il porte trop uniquement sur le plan (2 ou 3 parties, répartition des tâches...) et il n'y a pas assez de confrontation de ses propres idées à propos d'un sujet ». Un autre note sur le forum : « Je trouve que parmi les séances de *chats*, il serait bien d'insérer quelques séances de table ronde, pour

discuter un peu plus facilement sur le sujet ». Ce type de discussion sera dans le futur proposé aux étudiants.

Un autre échange qui existe déjà est très apprécié par les étudiants : il s'agit du « *chat* d'échauffement ». Les étudiants font les commentaires suivants à ce propos : « gar keine schlechte Sache per net eine Debatte zu machen...²⁷ », « premier *chat*. S'est bien déroulé, et le sujet était très intéressant. Première expérience de communication à distance. Trouvé ça particulièrement marrant », « le sujet de discussion « auf dem Mond » était à la fois ludique et obligeait tout de même à argumenter, à faire des phrases. Le *chat* offre à la fois une opportunité de faire de l'expression écrite et de la compréhension écrite, le tout restant très interactif, ce qui est inédit. – Ce qu'il y a avec le *chat*, c'est que les fautes se voient beaucoup plus que dans une conversation orale. Cela me faisait un peu peur mais finalement, comme le texte reste affiché plus longtemps, on peut davantage s'en rendre compte ». D'autres préfèrent même communiquer *via* le *chat* qu'en présentiel : selon eux, il est plus facile de prendre la parole dans un *chat* que dans un groupe comme celui de l'atelier d'oral, qui consiste en une quinzaine de personnes.

Les étudiants ont également réfléchi sur la manière dont l'échange se fait par le biais des autres outils de communication et font quelques remarques pertinentes. De manière générale, le fait de déposer d'abord les idées de chacun sur le forum, puis de discuter sur les divergences et les contradictions dans le *chat*, trouve un écho favorable : « Nous avons discuté des grands thèmes que nous allions retenir pour la synthèse. Le fait que l'on ait pu mettre nos idées sur le forum AVANT le *chat* était pas mal. On savait tous de suite qu'elles étaient les idées dominantes au sein du groupe et on pouvait voir s'il y avait eu des meilleures idées que les siennes ». En revanche, la discussion sur la rédaction une fois que toutes les parties sont rédigées et assemblées est estimée difficile par courriel. « Ce n'est pas évident de corriger et de discuter sur la synthèse par mail. Il manque une séance de *chat* pour pouvoir discuter du travail effectué ». Cette proposition sera retenue pour les étudiants futurs.

Avantages et inconvénients du mode de travail suivi

La figure 7 ci-dessous montre que les étudiants ayant travaillé en groupe voient comme points positifs du groupe surtout l'échange et la négociation avec les autres : ils apprécient en effet la discussion sur la structure ainsi que sur le contenu de la synthèse (70,6 %). Dans les entretiens, les étudiants constatent que la critique venant des autres membres du groupe est très constructive et apporte beaucoup à celui à qui elle s'adresse. La correction par le groupe est également vue comme un apport important (par 52,9 % de la population « groupe » cochent cet aspect dans le formulaire). Les aspects sociaux du contact avec d'autres (58,8 %) et de la présence

²⁷ « C'est vraiment pas une mauvaise idée de débattre via le net »

sociale (35,3 %) jouent également un rôle relativement important. 47,1 % considèrent qu'il est motivant de travailler en groupe sur ce type de tâche. La comparaison de ce tableau 7 avec celui, plus bas (tableau 9), des inconvénients du travail en groupe, fait apparaître que les points positifs sont dans l'ensemble plus fortement soulignés que les points négatifs du groupe. Les pourcentages sont en effet bien plus élevés pour les avantages que pour les inconvénients.

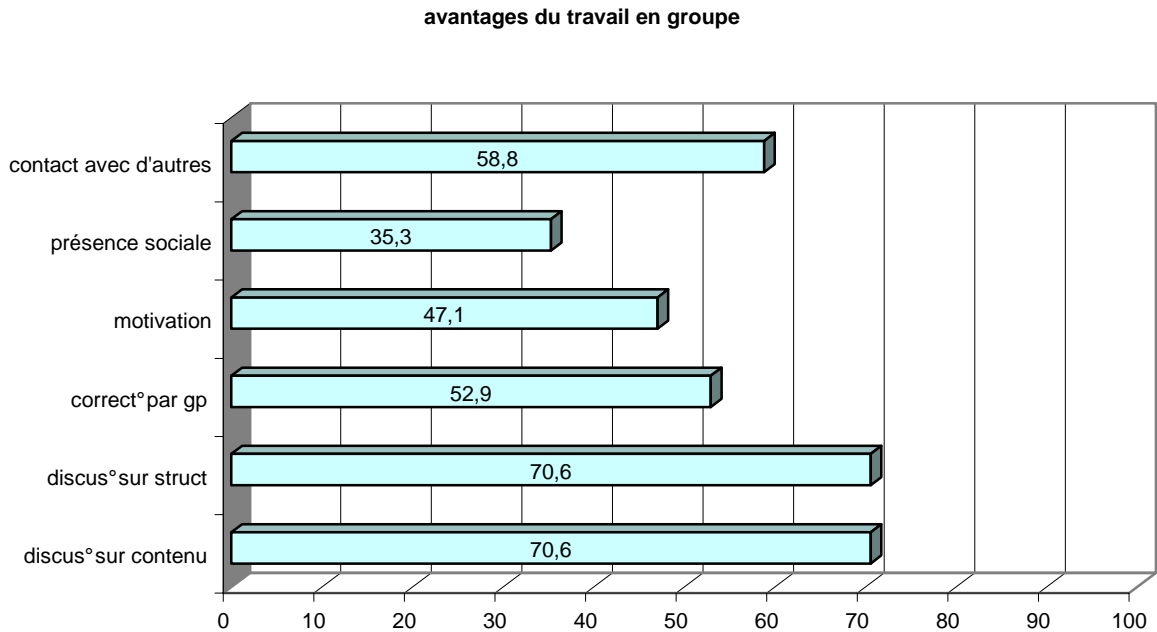


Figure 7. Avantages du travail en groupe (pourcentages).

Le corollaire de la figure précédente 7 (*cf.* figure 8 ci-dessous) indique les inconvénients du travail individuel, sur lesquels se sont prononcées les personnes ayant accompli les synthèses intermédiaires en mode individuel tutoré. Le contact avec les autres ainsi que la présence sociale leur ont manifestement manqué durant la phase d'apprentissage, car respectivement 75 % et 50 % leur accordent une grande importance. 50 % voient également dans le groupe un aspect motivationnel qui fait défaut au travail individuel tutoré. 37,5 % estiment que la correction par des pairs fait défaut – par rapport aux 52,9 % des personnes ayant effectivement travaillé en groupe qui accordent de l'importance aux corrections réalisées par les pairs. C'est sur la négociation du contenu et de la structure de la synthèse que les avis entre la population « individuels » et la population « groupe » divergent le plus. Ceux n'ayant pas expérimenté le travail conjoint à distance n'accordent pas beaucoup d'importance à la discussion sur la structure : ils sont seulement 12,5 %, contrairement à 70,6 % de ceux ayant travaillé en groupe. De même, la discussion sur le contenu ne manque qu'à 37,5 % des personnes ayant travaillé en individuel, alors que 70,6 % de ceux ayant réalisé les synthèses avec des pairs estiment que la discussion sur le contenu est

importante. Cela montre que ce qui apparaît *a priori* comme important dans un groupe, ce sont les aspects sociaux, affectifs et motivationnels. Par contre, les personnes accordent *a posteriori* plus d'importance à la négociation et à l'échange qui ont lieu au sein du groupe restreint.

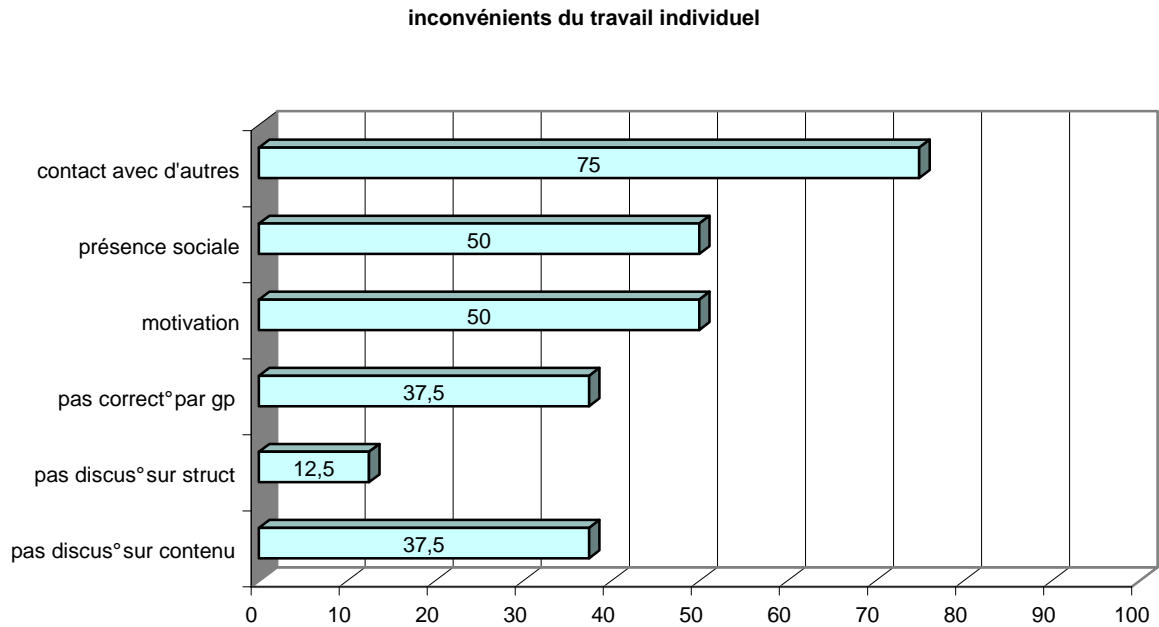


Figure 8. Inconvénients du travail individuel (pourcentages).

Paradoxalement, ce qui est vu comme un des plus grands avantages du groupe, c'est-à-dire l'échange sur le contenu de la rédaction, est en même temps vu comme un de ses principaux inconvénients (par 41,2 % de la population « groupe » ; cf. figure 9). Qui plus est, ce sont souvent les mêmes personnes qui voient cet aspect aussi bien comme positif que comme négatif. Les étudiants semblent ainsi apprécier le bénéfice cognitif de cette discussion, mais en déplorer également le caractère souvent un peu lent et difficile. Ce qu'ils désapprouvent en effet tout autant dans le groupe (à 41,2 %), c'est la perte de temps causée par la gestion du groupe à distance. 23,5 % critiquent également le fait qu'il faille tenir compte de l'avis des autres dans la réalisation de la tâche. Alors que 52,9 % approuvent la correction par les pairs, 29,4 % n'apprécient pas le fait de devoir corriger les autres. En revanche, seulement 11,8 % trouvent qu'un inconvénient du groupe soit la présence de personnes qui ne travaillent pas. 23,5 % regrettent le fait que le retour que le tuteur fait suite aux propositions du groupe ne soit pas fait par rapport à leur réalisation individuelle.

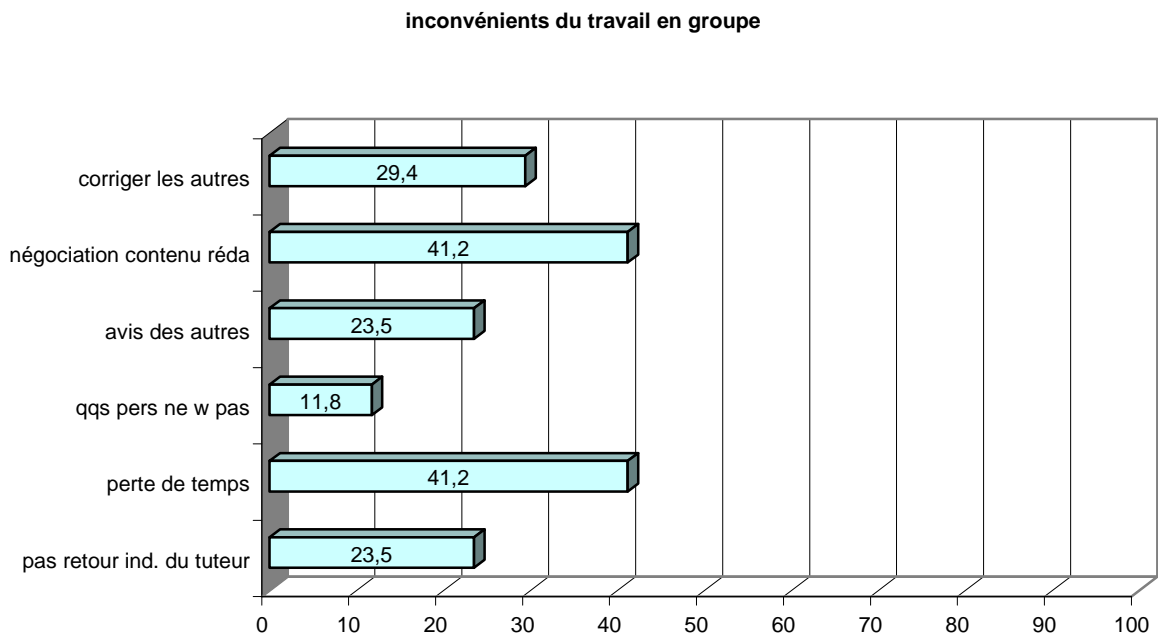


Figure 9. Inconvénients du travail en groupe (pourcentages).

Comme le montre la figure 10 ci-dessous, 37,5 % des étudiants ayant travaillé en individuel tutoré accorde une grande importance au contact personnel avec le tuteur. Plus d'un tiers pense que le travail individuel permet de ne pas devoir respecter l'avis des pairs (37,5 %) et que ce mode de travail permet de gagner du temps (37,5 %). Ils sont ainsi à peu près aussi nombreux à avoir cet avis que ceux de la population « groupe » qui critiquent la perte de temps et la présence d'avis contraires dans le travail collectif. La population « individuels » craint par contre plus fortement de devoir s'accommoder de personnes ne travaillant pas dans un groupe (25 %) que la population « groupe » ne constate la présence effective de ce type de personnes (11,8 %). Ils sont 62,5 % à se réjouir de ne pas avoir à corriger les autres dans le mode de travail individuel, alors que seulement 29,4 % de la population « groupe » voient la correction des pairs comme un inconvénient. Par contre, seulement 12,5 % de la population « individuels » voient comme un avantage de pouvoir définir seuls le contenu de la rédaction, alors que 41,2 % de la population « groupe » déplorent devoir négocier le contenu de la rédaction avec le groupe. Il faut sans doute mettre en relation avec ce chiffre son contrepoint, c'est-à-dire le fait que 70,6 % de la population « groupe » apprécie également discuter du contenu de la synthèse avec leurs pairs.

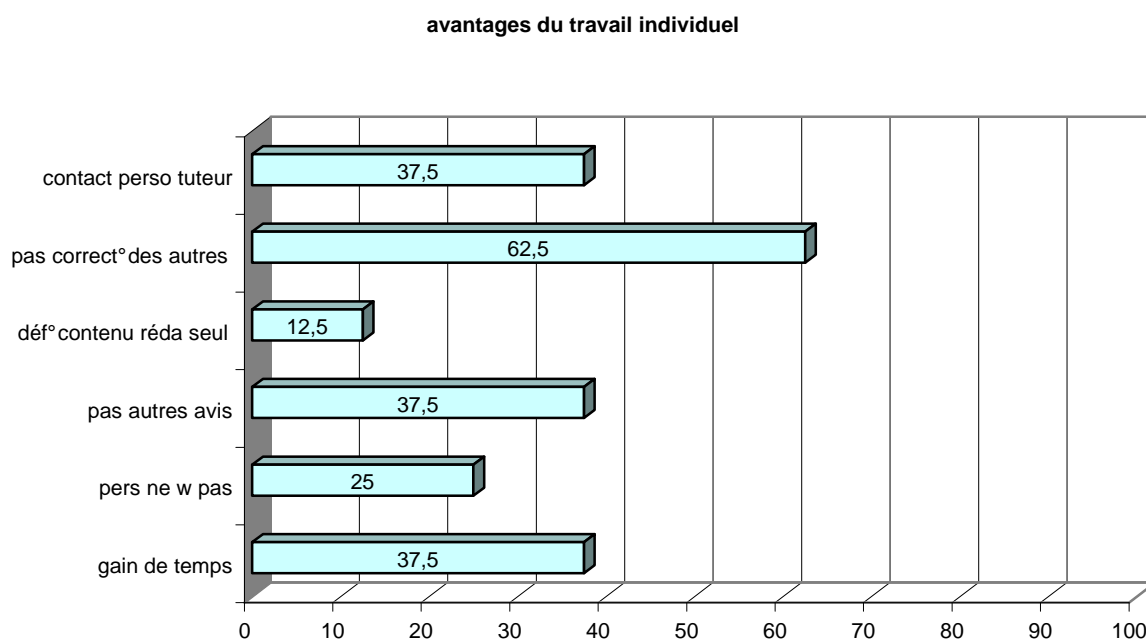


Figure 10. Avantages du travail individuel (pourcentages).

Apprentissage

Les étudiants ont autoévalué leurs compétences en langue avant et après l'expérimentation, en utilisant la grille proposée par le *Cadre Européen Commun* (Conseil de l'Europe 2001a : 26-27) pour les différentes compétences. Cette grille propose six niveaux. A1 et A2 correspondent à un niveau faible, B1 et B2 à un niveau moyen à bon et C1 et C2 à un niveau fort, voire excellent (*cf.* chapitre 2). Lorsque l'on compare la déclaration des compétences des différentes populations, ceux qui ont travaillé en groupe augmentent l'estimation de leur niveau après l'expérimentation par rapport à avant. Cela vaut aussi bien pour la compréhension orale que pour la compréhension écrite et l'expression écrite. L'estimation du niveau par ceux ayant travaillé en individuel reste relativement stable. D'après ces déclarations, les étudiants ont donc davantage progressé dans la langue quand ils ont travaillé en groupe que quand ils ont travaillé individuellement. Or, l'écart entre les déclarations en amont et en aval de la population témoin est aussi grand que pour la population « groupe », comme on peut le voir dans le tableau suivant :

	Population groupe		Population individuels		Population témoin	
	avant	après	avant	après	avant	après
Compréhension orale	B2+	C1-	B2+	B2-	B1/B2	B2
Compréhension écrite	B2+	C1-	B2+	B2/C1	B1-	B1+
Expression écrite	B2+	C1-	B2-	B2-	B1-	B1

Tableau 9. Moyennes des compétences langagières déclarées par les étudiants.

Une autre partie du formulaire porte sur la pratique de l'allemand durant la phase de travail en dehors du dispositif Babelnet. 80 % aussi bien de la population « groupe » que de la population témoin ont pratiqué cette langue par ailleurs, par rapport à 50 % pour la population individuelle. Pour la population témoin, cette pratique a consisté notamment en des cours de langue (19 heures par personne en moyenne). Cela signifie donc que la population témoin n'a pas été inactive pendant la phase de travail des populations « groupe » et « individuel » sur Babelnet. En dehors de cela, toutes les populations ont pratiqué l'allemand lors d'activités quotidiennes comme la conversation (cela est surtout vrai pour la population « groupe », dont certains parlent l'allemand dans le cadre familial), la correspondance en ligne ou sur papier et lors de séjours dans un pays germanophone, ce qui doit également être vu comme une source possible de progrès (cf. tableau 10 ci-dessous). Le questionnaire renseigné en amont montre que les populations « groupe » (78 semaines en moyenne) et « individuel » (100 semaines en moyenne) avaient séjourné bien plus longtemps dans un germanophone que la population « témoin » (12 semaines en moyenne) avant de participer à Babelnet. Cela explique certainement aussi la grande différence de niveau de langue entre les populations que révèle le tableau précédent (tableau 9).

<i>Pratique de l'allemand</i>	Population groupe	Population individuels	Population témoin
Séjours (jours)	2,3	1,3	0,8
Correspondance	2,5	3,8	2,5
Conversation (heures)	9,4	0,8	1,1
Cours (heures)	2,9	3,9	19

Tableau 10. Moyennes de la pratique langagière des étudiants durant la phase d'apprentissage²⁸.

Après la période de formation sur Babelnet, les populations « groupe » et « individuels » ont estimé les progrès effectués grâce à la participation à la formation. Les réponses des étudiants (cf. tableau 11) sont très légèrement supérieures pour la population « groupe » lorsqu'il s'agit des compétences langagières de la compréhension orale, de la compréhension écrite et de l'expression écrite. Cette tendance confirme celle évoquée plus haut et qui apparaît à travers la comparaison des déclarations sur les compétences avant et après la formation.

Or, cette tendance s'inverse lorsque l'on considère des aspects langagiers isolés (la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la syntaxe), la rédaction d'une synthèse ou la communication écrite (voir tableau ci-dessous). Dans les entretiens, les étudiants font remarquer que, en ce qui concerne plus particulièrement la communication écrite *via* le *chat*, ils ont suite à la formation moins peur de faire des fautes dans le *chat*, et sont devenus plus rapides pour écrire en allemand sur le clavier. Mais ils n'ont pas forcément l'impression d'avoir amélioré leur langue dans le *chat*.

²⁸ Les scores pour ce tableau et les suivants ont été obtenus à l'aide d'une échelle d'attitudes de type Likert. Les valeurs proposées étaient : (1) pas du tout, (2) pas vraiment, (3) un peu / assez, (4) beaucoup / très.

<i>Pensez-vous avoir perfectionné votre allemand pour ...</i>	Population groupe		Population individuels		Population témoin	
	avant	après	avant	après	avant	après
... la compréhension orale	2,1		2		-	
... la compréhension écrite	2,6		2,5		-	
... l'expression écrite	2,8		2,6		-	
... la grammaire	2,2		2,5		-	
... le vocabulaire	2,8		2,6		-	
... l'orthographe	2,4		2,5		-	
... la syntaxe	2,6		2,8		-	
... la rédaction d'une synthèse	3,3		3,5		-	
... la communication écrite	2,9		3		-	

Tableau 11. Moyennes des déclarations de leur perfectionnement par les étudiants.

Dans le carnet de bord, un étudiant décrit ainsi l'apprentissage qu'il estime avoir fait grâce à Babelnet : « J'ai apprécié réfléchir sur un sujet d'actualité en allemand. Je n'avais jamais travaillé de la sorte : *chat*, internet et synthèse en allemand. Le travail en groupe fut pour moi une expérience positive : il faut apprendre à « gérer » l'emploi du temps des autres (pas la même filière), tenir compte de leur avis (choix des idées, du plan et corrections à apporter à la rédaction) et savoir faire des critiques constructives. Sur la synthèse en elle-même, cet exercice m'a obligé à rassembler mes idées et à supprimer le « bavardage ». J'ai aimé la rédiger en allemand car c'est un excellent exercice de travail sur la langue, qui nécessite plus de vocabulaire et plus de recherche dans l'expression qu'un simple dialogue (oral ou *chat*) ».

En dehors de l'apprentissage lié à la langue et à la tâche retenue, une comparaison des déclarations faites dans les formulaires avant et après la phase de formation permet de connaître les progrès que les étudiants estiment avoir fait au niveau de la manipulation de l'ordinateur et d'internet. Les questions portent sur la maîtrise de logiciels de traitement de texte (Word par exemple), du courrier électronique, des *chats* écrits, des forums de discussion en ligne, ainsi que sur la maîtrise de l'utilisation de l'ordinateur en général et d'internet (navigation sur des sites web et recherche d'informations). Le tableau 12 montre la moyenne des réponses obtenues. Il s'avère que la confiance de la population groupe dans leurs compétences techniques augmente légèrement, mais pas celle des autres populations. Ce sont donc les personnes qui se servent le plus de la plate-forme qui estiment que leurs compétences techniques croissent.

	Population groupe		Population individuels		Population témoin	
	avant	après	avant	après	avant	après
Compétences techniques	2,9	3,2	2,9	2,9	3,4	3,4

Tableau 12. Moyennes des compétences techniques déclarées par les étudiants.

Tutorat

L'importance du rôle du tuteur est estimée assez grande par ceux ayant travaillé en groupe, et plus grande encore par ceux ayant travaillé seuls avec le tuteur. Cela s'explique facilement par le statut que prend le tuteur dans le scénario d'apprentissage de ces deux populations. Il est la seule personne de contact pour ceux travaillant individuellement, alors qu'il n'est qu'un acteur parmi d'autres dans le cadre du groupe. Le groupe estime néanmoins que le rôle du tuteur dans la gestion du groupe reste assez important, de même que son rôle d'incitation et de motivation du groupe. Ceux ayant travaillé individuellement lui attribuent une plus grande importance encore dans ces mêmes rôles.

L'importance de l'aide du tuteur dans la structuration du contenu de la synthèse est assez grande pour la population « individuels », mais elle n'est pas très prononcée pour la population « groupe », qui détermine d'abord entre les membres du groupe comment elle va organiser le contenu de la synthèse, avant que le tuteur ne fasse un retour sur la structure envisagée. Ce qui surprend, c'est l'appréciation du rôle de facilitateur joué par le tuteur. En effet, si les deux populations considèrent qu'il facilite le travail, le groupe le pense encore davantage que les individuels. Ce qui est à noter également, c'est que la population « groupe » estime que l'apport du tuteur pour les corrections est très grand – autant que l'estiment les « individuels » - alors que les membres d'un groupe se corrigent également mutuellement. Pour certaines fonctions censées être prises en charge autant que possible par le groupe lui-même, le tuteur continue donc à être d'une importance première.

<i>Le tuteur a joué un rôle ...</i>	Population groupe	Population individuels	Population témoin
... important dans la formation en ligne	3,1	3,4	
... dans la gestion du groupe	3,1	-	-
... d'incitation / de motivation	2,8	3,1	-
... inhibant	1,4	1,1	
... facilitateur	3,2	2,8	-
... dans la structuration du contenu de la synthèse	2,5	2,9	-
... dans la correction	3,6	3,6	-
... d'espion	1,5	1,3	-

Tableau 13. Moyennes des scores d'appréciation du rôle du tuteur par les étudiants.

Ce résultat est identique lorsque les étudiants sont interrogés sur l'utilité des commentaires faits par le tuteur. Pour les deux populations, ces commentaires sont utiles aussi bien pour les corrections de la langue que pour la gestion du travail et pour la structure de la rédaction (*cf.* tableau 14).

<i>Les commentaires du tuteur concernant ... ont été utiles :</i>	Population groupe	Population individuels	Population témoin
... la gestion du travail ...	3,2	3,3	-
... la langue ...	3,5	3,5	-
... la structure de la rédaction ...	3,5	3,3	-

Tableau 14. Moyennes des scores d'appréciation de l'utilité des commentaires du tuteur par les étudiants.

La population « individuels » et « groupe » considèrent toutes les deux qu'un bon rapport avec le tuteur facilite le travail et que ces rapports ont effectivement été très bons. Les étudiants ne trouvent pas que le tuteur devrait apporter un autre type d'aide que celui qu'il a réellement apporté. Il ne devrait pas non plus être moins présent, ni plus présent (*cf.* tableau suivant).

<i>Le tuteur devrait-il modifier son rôle et ...</i>	Population groupe	Population individuels	Population témoin
... être plus présent	1,9	2,4	-
... être moins présent	1,5	1,5	-
... apporter un autre type d'aide	1,5	1,2	-

Tableau 15. Moyennes des scores d'appréciation d'une modification du rôle du tuteur par les étudiants.

Interrogés dans un entretien sur le rôle du tuteur, les étudiants déclarent que le laps de temps que le tuteur met pour réagir à leurs messages est toujours bref et qu'il montre de l'intérêt pour eux et pour leur travail. Ses commentaires et corrections sont ressenties comme motivantes et constructives.

Fonctionnalité de la plate-forme

Selon les indications que les étudiants donnent dans le questionnaire après l'expérimentation, ils ne trouvent le carnet de bord pas forcément utile. Cela explique que pour la plupart, ils ne l'ont pas rempli régulièrement (seulement 40 % des personnes ayant travaillé en groupe et 30 % de celles ayant travaillé individuellement ont régulièrement renseigné le carnet).

Dans l'ensemble, l'appréciation du site est assez bonne. Cela vaut aussi bien pour le caractère agréable du site, la facilité d'y trouver ce que l'on veut, la vitesse de chargement des pages et l'aspect esthétique. Dans les commentaires ajoutés, ce qui est reproché au carnet de bord est que des informations que les étudiants y ont noté ont parfois disparu et qu'il n'était pas possible de noter la date de l'activité soi-même. En effet, c'est toujours la date lors de laquelle l'inscription dans le carnet est faite qui s'affiche. Les critiques formulées à l'égard du chat sont qu'il est impossible de l'enregistrer (à moins de faire, au fur et à mesure, du copié-collé dans un traitement de texte) et que l'heure indiquée n'est pas la bonne ; il y a environ 15 minutes d'écart entre l'heure affichée et l'heure réelle. Quant au forum, les étudiants lui reprochent

également des problèmes d'affichage : certaines personnes ont temporairement eu accès non plus au forum réservé à leur groupe, mais à celui d'un autre groupe. Par ailleurs, ils reprochent le peu de clarté à l'arborescence. Or, celle-ci est à notre avis liée au fait que les étudiants ne se servent pas très bien de l'outil : ils ne répondent généralement pas au message auquel ils se réfèrent, ce qui fait que l'arborescence ne se crée pas (elle ne se crée en effet pas automatiquement mais est créée par les utilisateurs, selon la manière dont ils déposent leur message). Ils répondent en effet au premier message déposé en vue de la réalisation de la tâche, dont ils ne changent le plus souvent pas le nom – ainsi quasiment tous les messages s'appellent de la même manière.

<i>La plate-forme</i>	Population groupe	Population individuels	Population témoin
L'utilisation du site est agréable	3,5	2,8	3,3
Il est facile d'y trouver ce que l'on cherche	3,5	3,1	3
Les pages se chargent rapidement	3,5	3,1	2,7
L'environnement est esthétique	3,3	2,9	2,7
Le chat est fonctionnel	2,9	-	-
Le forum de discussion est fonctionnel	3,2	-	-
Le carnet de bord est fonctionnel	2,8	2,8	-
Moyenne	3,2	2,9	3

Tableau 16. Moyennes des scores d'appréciation de la plate-forme par les étudiants.

Vu le choix de l'équipe pédagogique de prendre des outils flexibles en « pièces détachées » plutôt qu'un ensemble prédéterminé, le *chat* (*chat* de Tout Java Script, version 0.95) et le forum (Phorum.org) étaient des outils libres de droit et proposés gratuitement sur le web, présentant effectivement certains dysfonctionnements. En 2003/2004, ces outils seront remplacés par des outils plus performants développés par ULP Multimédia : le *chat* est ici auto-enregistrable et la fenêtre pourvue d'un ascenseur, ce qui permet de relire une partie antérieure de la conversation. Le forum ne confond ainsi plus l'appartenance d'une personne à un groupe et ne lui affiche plus la discussion d'un groupe auquel il n'appartient pas. En outre, une fonction de partage de documents sera ajoutée, qui facilite l'élaboration conjointe d'un documents : le document peut être téléchargé sous n'importe quel format et modifié et republié par les différents membres du groupe. Sur Babelnet, la modification de documents a dû avoir lieu sur le forum où aucune mise en forme / en page n'était possible ; sauf par courriel, ce qui participe à un morcellement de la rédaction et il devient difficile de s'y retrouver entre les différentes versions d'un document, d'autant plus que les étudiants ont du mal à donner un nom et un intitulé significatifs à leurs fichiers. Ainsi, si les participants ont généralement une opinion assez élevée de leurs compétences techniques en lien avec l'ordinateur, ils ne font pas toujours une utilisation optimale des outils qui leur sont proposés.

Chapitre 5. Question de recherche et hypothèses

5.1. Question de recherche

Selon le principe du *learning by doing* posé par Dewey, l'individu apprend par la pratique – et nous ajouterons que cette pratique n'est pas à entendre uniquement au niveau physique, mais également au niveau mental. Confronté à une situation qu'il ne maîtrise pas ou bien à un problème auquel il ne sait pas répondre, l'individu est déstabilisé. Piaget explique le développement mental par des déstabilisations et restructurations successives (le « déséquilibre adaptatif ») et s'oppose ainsi à une vision cumulative de l'apprentissage. Vygotsky insiste sur l'importance de l'interaction sociale – et il fait référence à l'interaction entre un enfant et un « expert », la plupart du temps un adulte – pour provoquer les déséquilibres et pour construire les équilibres constitutifs du développement de l'intelligence. D'autres recherches, comme surtout celles de l'École de Genève sur le conflit sociocognitif, ont montré que l'interaction avec un pair peut favoriser la négociation à travers laquelle d'abord la remise en question de sa propre réponse, puis la reconstruction d'un état d'équilibre a lieu. Mais même sans conflit, l'interaction peut bénéficier à l'apprentissage, du moment où elle est la cause de la mise en doute de sa propre réponse par l'individu : l'imitation (en tant qu'acte actif et conscient, cf. Winnykamen (1990)) et la co-élaboration acquiescente (un sujet propose et l'autre ne fait qu'approuver) ou un rejet de la réponse du sujet sans argumentation peuvent également favoriser le développement cognitif (cf. Gilly (1995)). Dans tous ces cas, l'interaction sociale (interpersonnelle) favorise la déstabilisation et la reconstruction intérieures (intrapersonnelles) de l'individu (voir chapitre 3).

Les deux types d'interaction sociale que l'on distingue généralement sont donc

- l'interaction avec des pairs
- l'interaction avec un « expert ».

Dans les deux cas, les recherches expérimentales qui tendent à prouver leur efficacité sont menées le plus souvent avec des enfants, et il ne faut pas oublier que ces théories s'appliquent à l'origine à l'apprentissage chez l'enfant. Or, il se trouve que ce sont là les théories sur lesquelles se fondent aujourd'hui la plupart des travaux de recherche sur la collaboration, et cela même dans le domaine de la formation d'adultes. Ainsi, ces théories sous-tendent également la plupart des recherches sur un public d'adultes en formation à distance.

Dans la FAD, les groupes sont généralement accompagnés par un tuteur. Celui-ci ne dispense pas le groupe de sa gestion interne, mais fait le lien entre la situation-

problème proposée et l'avancement du groupe. Il fournit la fonction d'étayage décrite par Bruner, mais cette fois non pour un individu mais pour un groupe. Le tuteur a ainsi la fonction d'aider le groupe dans une organisation du travail qui est d'autant plus difficile qu'elle se fait à distance. Par ailleurs, il donne des conseils méthodologiques si nécessaire.

La tâche que nous avons retenue s'inscrit dans la perspective actionnelle ébauchée par le Conseil de l'Europe (2001a). Elle est accomplie en contexte social, c'est-à-dire avec des pairs – mais profite également de l'aide d'un tuteur, dont le rôle est celui d'un facilitateur, voire d'un animateur si le groupe n'assume pas lui-même cette fonction²⁹. De plus, la tâche se réfère au contexte réel des individus, c'est-à-dire celui des études supérieures. Plus spécifiquement, il s'agit d'une tâche complexe (qui comporte des sous-tâches), dont le but est une production en langue étrangère (cf. chapitre 2). Le type de tâche retenu pour l'expérimentation est la synthèse, c'est-à-dire la présentation condensée par écrit des principaux aspects contenus dans un ensemble de ressources vidéo et textuels en langue cible, articulés en fonction de leur problématique commune. Cette tâche a été retenue non seulement parce qu'elle est fortement susceptible d'être proposée dans le cadre du CLES (vu que la plupart des conceptions nationales pour la première phase expérimentale du CLES en comportaient), mais aussi et surtout parce qu'il s'agit là d'une tâche complexe, assez facile à découper en étapes (ou en sous-tâches), et qui se prête bien, par la différence des documents qu'elle couvre, à une discussion en groupe, par exemple pour savoir quelle est la problématique inhérente aux ressources. De plus, la production demandée est relativement longue (deux pages dactylographiées environ), ce qui permet à tous les étudiants d'un groupe restreint de participer à la rédaction.

Le groupe restreint tutoré est vu comme un moyen pour l'apprentissage de la réalisation du type de tâche en langue étrangère retenu. Dans la perspective actionnelle, la tâche sociale a un double objectif : apprendre la langue et apprendre à travailler avec d'autres (les deux objectifs se réunissent dans celui de l'apprentissage à réaliser une tâche avec d'autres en langue étrangère). Néanmoins, la réalité de l'évaluation universitaire à l'heure actuelle, et par exemple du CLES qui doit être mis en place sous peu, ne cherche pas à connaître les compétences d'interaction sociale de l'individu³⁰, mais se concentre sur ses performances individuelles. S'oppose ainsi ici à la visée sociale de la perspective actionnelle une évaluation individuelle. Celle-ci reflète également la conception qu'a Pléty (1998) d'un groupe, lorsqu'il distingue l'objectif de production du groupe et l'objectif d'apprentissage des individus qui le

²⁹ La présence d'un tuteur est une pratique répandue dans les dispositifs d'enseignement à distance faisant appel à l'apprentissage collaboratif.

³⁰ Dans la grille des descripteurs de compétences du Cadre Européen Commun (Conseil de l'Europe 2001a), seule la communication, mais non la capacité à travailler avec d'autres est prise en compte. De même le CLES, qui se fonde sur cette grille, prévoit du moins dans sa phase la plus récente – la première phase expérimentale – uniquement une communication de type questions-réponses avec le jury après un exposé oral.

constituent. Le groupe devient dans ce contexte une structure provisoire (Meirieu 1996b), constitué par un but que tous ont en commun (mais qui reste néanmoins individuel) : l'apprentissage. Si l'interaction dans le groupe peut favoriser le développement cognitif, la déconstruction et la reconstruction qui représentent l'apprentissage restent en fin de compte individuels. Ainsi, sans ignorer la visée sociale de la perspective actionnelle, dans notre contexte particulier nous retenons comme objectif (dont il s'agit de vérifier l'atteinte) uniquement l'apprentissage de l'accomplissement de la tâche en langue étrangère et non l'apprentissage de la vie en société. Ce qui nous intéresse, c'est d'évaluer la validité du scénario de réalisation proposé pour la tâche, en groupe tutoré et à distance, pour l'acquisition de connaissances individuelles en lien avec ce type de tâche.

Nous comparons pour cela l'apprentissage des personnes travaillant dans un groupe tutoré à celui de personnes ayant travaillé seules avec l'aide d'un tuteur. Les bénéfices cognitifs de l'apprentissage individuel tutoré et en groupe (tutoré ou non) ont été observés tous les deux, mais généralement séparément, en comparaison à chaque fois avec un individu travaillant seul qui ne bénéficiait d'aucune aide particulière. Seul dans des cas exceptionnels, (par exemple Pléty (1998)), les études portent sur une comparaison entre un groupe (tutoré ou non) et un individu tutoré. C'est cependant le choix que nous avons fait. En effet, d'après les approches théoriques de l'apprentissage social, aussi bien le travail individuel accompagné (par un « expert ») que celui en groupe restreint accompagné sont des moyens d'apprentissage qui ont montré leur efficacité. En revanche, l'alternative qui consiste à laisser un individu travailler seul, sans aucun accompagnement, ne nous semble pas un choix pédagogique envisageable : le risque de solitude, et de l'abandon qui peut s'en suivre, y est grand. Ainsi, nous comparons deux modes d'apprentissage qui sont plausibles à distance : un groupe tutoré et un individu tutoré. Il s'agit donc de voir, à distance, dans le dispositif en question, sur un type de tâche particulier et avec sa mise en scène retenue, quel mode est le plus adapté. Ou encore, quel type d'apprentissage chacun des deux favorise. En effet, ce type de tâche complexe fait appel à des savoir-faire divers, qui peuvent être différemment sollicités dans un type de travail ou dans l'autre (*cf. infra*).

5.2. Hypothèses

Une première hypothèse [hypothèse 1] est que le dispositif de FAD sur lequel porte l'observation permet d'apprendre à accomplir une tâche de production en langue cible. Pour vérifier cette hypothèse, nous allons évaluer si l'environnement proposé, avec la scénarisation prévue pour l'accomplissement de la tâche, le mode de travail prévu (en groupe tutoré), les aides matérielles et humaines fournies et les outils de communication proposés représentent un ensemble adéquat pour apprendre à distance à réaliser une tâche en langue étrangère.

Deuxièmement, nous nous attendons globalement à une différence des effets du type de travail sur l'apprentissage, et c'est là notre deuxième hypothèse [hypothèse 2]. Afin d'affiner celle-ci, nous allons rappeler plus en détail d'abord à quels types de savoirs et de savoir-faire fait référence la réalisation de la tâche retenue et puis quelles sont les implications attendues du travail en groupe tutoré *vs.* du travail individuel tutoré. La question qui nous intéresse est de savoir dans laquelle des deux situations les étudiants acquièrent mieux des compétences individuelles dans la réalisation du même type de tâche. Car dans une évaluation (de type CLES par exemple), ce sont les savoir-faire individuels qui sont jugés.

5.2.1. Apprendre à réaliser une tâche (synthèse) en langue étrangère

L'écriture d'une synthèse demande d'abord de comprendre les vidéos et textes authentiques proposés. Les recherches s'étant focalisées sur l'apport de l'*input* pour l'apprentissage d'une langue (*cf.* 4.1.1) ont montré que la pratique d'activités de compréhension aident à améliorer cette dernière. Les documents sont tous à tendance scientifique, de même que les thèmes sur lesquels ils portent. En écoutant les documents sonores ou en regardant les vidéos, ainsi qu'en lisant les textes, l'apprenant devrait améliorer sa compréhension orale et écrite de ce type de documents à tendance scientifique. La négociation sur le contenu permet de mieux comprendre les différents documents sur lesquels les étudiants travaillent. Or, lors d'une rédaction individuelle comme celles du pré-test et du post-test cet échange n'a pas lieu ; et nous ne nous attendons donc à aucune influence particulière du mode de travail en groupe sur la compréhension orale et écrite. Néanmoins, nous supposons indistinctement pour les deux populations qu'elles lisent plus vite lors du post-test, à la suite des occasions répétées qu'elles auront eues pendant la phase de travail pour s'entraîner à lecture. L'écoute, quant à elle, peut également être améliorée, mais ne peut pas être accélérée, ce pourquoi nous nous intéressons pour la vitesse uniquement à la lecture [*cf.* hypothèse 3a].

Une fois que la personne a globalement compris les ressources et leur rapport à la thématique générale, il s'agit de trouver la problématique de l'ensemble, d'identifier et d'extraire les idées importantes des documents, ensuite de les hiérarchiser (ou structurer) en fonction de la problématique et finalement de les écrire en les articulant entre elles. Dans la production écrite, l'on peut distinguer trois types d'exigences.

1) Les compétences **langagières** de l'expression écrite : selon la perspective de l'*output* (cf. 4.1.1.), la pratique de la rédaction en langue cible devrait améliorer celle-ci. Car c'est en expérimentant ses propres hypothèses sur la formulation que l'apprenant l'améliore, surtout s'il dispose ensuite d'un *feed-back* correctif (par le groupe et / ou par le tuteur). Une bonne expression reformule les informations présentées dans les ressources authentiques, utilise un vocabulaire varié ainsi que des phrases grammaticalement et syntaxiquement correctes et adaptées, avec une bonne orthographe.

2) Les compétences **cognitives** consistent à identifier, à extraire, à trier et à organiser les idées. Pour cela, l'étudiant doit être capable tout d'abord de comprendre les documents fournis (ce qui fait appel non seulement à ses compétences cognitives mais aussi langagières). Une fois que l'étudiant a compris les documents, il doit en identifier les idées pertinentes en fonction de la problématique commune qui se dégage de l'ensemble des ressources. La présence des idées pertinentes (que nous désignerons de « contenu ») relève ainsi des compétences cognitives.

3) Par ailleurs, il y a les exigences **pragmatiques** d'une tâche en langue étrangère. Le terme *pragmatique* a été introduit par l'approche communicative, où il se rapporte à l'usage effectif de la langue dans la communication et dans un contexte donné (cf. 2.1.1.). Dans la perspective actionnelle, l'action envisagée n'est plus celle de la communication, mais celle de l'accomplissement d'une tâche en langue étrangère. Dans ce cadre, c'est l'usage effectif de la langue dans la réalisation d'une tâche en langue cible qui relève du pragmatique, c'est-à-dire la maîtrise de la tâche, son adéquation à la demande et l'efficacité de sa réalisation (cf. schéma de Puren (2001d) reproduit en 2.2.5.), ou encore « l'efficacité de la langue comme outil d'action, *i.e.* le degré effectif de réalisation en langue étrangère de la tâche » (Puren 2001b). Ce qui peut être évalué est la réalisation effective de la tâche faite en langue étrangère : la qualité d'une synthèse est déterminée par sa cohérence, et donc par une bonne organisation du discours et par la manière dont elle dégage et présente la problématique inhérente aux documents, dans une structure logique et claire. Elle doit également contenir les différentes étapes du type de production (la synthèse), et présenter une introduction et une conclusion bien construites et cohérentes par rapport au corps de la synthèse. Les différents aspects qui se rapportent à la production d'une bonne synthèse sont ainsi la structure qui signifie la cohérence et la présentation des grandes parties de la synthèse ainsi que l'organisation des idées et leur enchaînement à l'intérieur des grandes parties ; la présence et la construction

d'une introduction et d'une conclusion, ainsi que la présentation objective des faits (ce dernier critère a fait partie des consignes données aux étudiants).

Dans le deuxième chapitre (2.2.5.), nous avons reproduit un schéma de Puren (2001d) qui comporte quatre exigences pour l'accomplissement d'une tâche en langue cible de type CLES. Outre les exigences langagière, cognitive et pragmatique, il indique l'existence d'une exigence disciplinaire. Même si le type d'évaluation que nous prévoyons ressemble à celui du CLES, nous ne retenons pas le critère disciplinaire. En effet, le public visé par le dispositif observé est un public d'étudiants hétérogène, dans la mesure où ils peuvent être inscrits dans toutes les disciplines possibles. Dans un même groupe peuvent ainsi se retrouver par exemple un étudiant en musique, un autre en biochimie, un troisième en droit et un dernier en psychologie. Une spécificité disciplinaire des thématiques retenues a par conséquent été exclue. Les ensembles de ressources portent ainsi sur des thématiques à tendance scientifique mais suffisamment générales et d'actualité pour pouvoir intéresser et être compris par tous (*i.e.* la nécessité d'une réforme éducative, le Cannabis, le danger : un produit des médias ?, internet et la société).

Les différents aspects langagier, cognitif et pragmatique que nous venons de présenter sont fortement liés entre eux. Ainsi, les compétences langagières de compréhension écrite et orale vont influencer la lecture ou l'écoute que l'étudiant fait de l'ensemble des documents. Certains aspects du contenu qui sont importants pour saisir la problématique commune peuvent lui échapper. La compétence d'expression écrite, quant à elle, conditionne la réalisation de la tâche. Produire une rédaction cohérente demande un maniement suffisamment habile de la langue. De même, la rédaction ne peut être cohérente que si l'étudiant a bien identifié et organisé les idées. Une présentation claire et structurée (compétence pragmatique) repose sur un classement logique et cohérent des données (compétence cognitive). Les compétences langagière, cognitive et pragmatique ne peuvent ainsi pas être considérées comme des unités isolables, puisqu'elles interagissent dans l'accomplissement d'une tâche en langue étrangère. Lorsque nous parlerons d'aspect langagier, cognitif ou pragmatique, nous entendrons par conséquent par là un aspect à *dominante* langagière, cognitive ou pragmatique, dans lequel la présence des autres aspects n'est pas exclue.

Savoir et savoir-faire

Ce que nous appelons les compétences peut autrement être désigné de savoir-faire. Il s'agit là de la mise en œuvre des connaissances, qui sont encore appelées le savoir. Le savoir n'est pas indépendant du savoir-faire, mais représente la maîtrise des règles de la mise en œuvre du savoir-faire. C'est grâce au savoir qu'un individu a sur les étapes nécessaires à l'accomplissement d'une tâche qu'il arrive à diriger le savoir-faire vers cette dernière. Il met en pratique son savoir à travers le savoir-faire et a ainsi l'occasion de voir les manques ou les ajustements nécessaires de l'un et de l'autre. Ainsi, et conformément à ce que nous avons écrit plus haut, c'est à travers l'action que l'on apprend, comme le dit bien Mendelsohn (1995) :

Apprendre c'est en permanence réduire l'écart entre le déroulement d'une action, ici et maintenant, et ce qu'on sait de cette situation pour l'avoir déjà rencontrée (ou pour avoir rencontré une situation que l'on perçoit comme analogue). Une des implications de ce modèle, c'est que l'apprentissage se fait pendant l'action et non une fois que celle-ci est terminée. L'apprentissage est un processus de gestion du flux d'information qui nous traverse au fur et à mesure que nous exécutons une tâche (...). La mémorisation des principales étapes de cette gestion forment un ensemble de connaissances (implicites ou explicites) qui fonctionnent alors comme un système de détection et de mise au point des erreurs (...). Je propose d'appeler ce système de détection « le savoir » et la séquence d'action contrôlée par ce système « le savoir-faire ». Cette description s'applique aussi bien à la production verbale qu'à des actions sensorimotrices non verbales. Cette définition implique que les savoirs sont les connaissances stockées en mémoire (verbales ou pratiques) et les savoir-faire leur actualisation ici et maintenant.

Précisons cependant, encore une fois, que ce que l'on peut évaluer dans une production langagière ne reflète pas encore directement les compétences réelles de l'apprenant, mais sa « performance ». Celle-ci peut comporter des erreurs ou des imperfections que l'étudiant est en principe capable de reconnaître et d'éviter, mais qui lui échappent par exemple par inattention, par manque de temps ou à cause du fait, toujours impressionnant, de se trouver dans une situation d'évaluation.

Présupposés sur l'apprentissage social

Notre question de recherche se fonde sur un certain nombre de présupposés des effets de l'interaction avec autrui sur l'apprentissage. De manière générale, nous posons comme principe que l'interaction sociale favorise la déstabilisation intrapersonnelle qui permet à l'individu d'apprendre. Elle peut prendre deux formes différentes, qui sont l'interaction avec un expert ou bien l'interaction avec des pairs³¹.

³¹ Le marquage social peut être un troisième type de situation dans laquelle la présence hypothétique (remémorée ou par association d'idées) d'une autre personne peut permettre la résolution d'un problème (cf. chapitre 3). Or, comme ce type d'interaction est difficile à prédire et encore plus difficile à contrôler, nous ne

Dans l'interaction avec un expert (un tuteur), l'étayage que fournit celui-ci facilite la réalisation de la tâche et aide le sujet à comprendre comment réaliser une telle tâche. Plus généralement, nous dirons que la fonction d'imitation-modélisation joue un rôle déterminant dans l'apprentissage avec un tuteur (cf. chapitre 3.2.). Le feed-back du tuteur portant sur le contenu, la structure et les aspects langagiers de la réalisation de la tâche aide également l'apprenant à remettre en question sa réponse ou sa manière d'accomplir la tâche.

L'interaction dans un groupe restreint de pairs favorise l'apprentissage de différentes manières. Elle peut produire les conditions pour un conflit qui sera résolu au niveau socio-cognitif, donner l'occasion pour d'autres formes de co-action (rejet sans argumentation, co-élaboration acquiescente) ou bien permettre une imitation-modélisation entre les membres du groupe. Le travail avec des pairs permet encore les activités métacognitives, c'est-à-dire la réflexion sur la meilleure solution possible et la mise en question des réponses données – activités qui peuvent ainsi être intériorisées par l'individu et aboutir à la capacité de s'auto-critiquer et de s'auto-corriger. Le groupe qui interagit en langue étrangère permet de plus la pratique de la communication en langue cible, dont les bienfaits pour l'apprentissage langagier sont mis en avant dans le cadre de l'approche communicative (cf. 2.1., 4.1.1.). Ce que tous ces aspects concernant le groupe ont en commun, c'est que la négociation y est présumée non seulement permettre la pratique (de la langue), mais également la réflexion (la pensée critique). Dans ce type de communication non hiérarchique où tous les membres du groupe coopèrent pour réaliser une même tâche, nous nous attendons en effet à ce qu'un échange et une négociation se mettent en place à travers lesquelles les apprenants apprennent à réfléchir sur leur pratique. La discussion en langue étrangère peut rendre l'échange et ainsi la réflexion plus difficiles, mais les étudiants ont tous un bon niveau de départ en langue (cela est un critère de recrutement) et ils peuvent contourner la difficulté et dire en français ce qu'ils ont du mal à dire en langue cible.

Le groupe, dans notre cas, est tutoré. Les membres du groupe y profitent par conséquent également, outre l'interaction avec les pairs, de l'accompagnement et d'un feed-back du tuteur. Or, les commentaires du tuteur concernent ici, contrairement à la situation individuelle tutorée, tout le groupe et ne sont pas spécifiques à chaque membre du groupe. Pour que la présence d'un expert n'incite pas le groupe à lui poser des questions plutôt que d'essayer de trouver les réponses au sein du groupe, le tuteur n'intervient qu'à des moments déterminés et qu'une fois que le groupe a discuté et arrêté les productions intermédiaires et finales.

l'avons pas retenu dans notre étude. Il est cependant probable qu'il se met en place indifféremment dans les deux types de situations retenues, lorsque les étudiants réalisent une nouvelle fois une tâche qu'ils ont auparavant réalisé avec un groupe et/ou avec l'aide d'un tuteur.

5.2.2. Hypothèses sur les effets du groupe restreint tutoré vs. du mode individuel tutoré

Nous avons précédemment (cf. 5.2.1.) décrit les différentes compétences nécessaires pour la réalisation d'une synthèse en langue étrangère : ce sont les compétences cognitive, pragmatique et langagière. Ces différentes compétences mises en œuvre pour la rédaction d'une synthèse seront prises en compte dans l'établissement de nos hypothèses.

Le groupe permet un échange, une argumentation et une prise de décision qui favorisent la réflexion de chacun de ses membres. Cette discussion peut porter sur trois éléments, qui sont l'identification des idées à retenir dans le cadre de la synthèse réalisée ensemble (*l'aspect cognitif*), la cohérence à donner à la synthèse, avec l'identification de la problématique, le plan et son articulation (*l'aspect pragmatique*), la compréhension des documents et la richesse et la correction de l'expression langagière (*l'aspect langagier*). Tous les domaines qui sont soumis *a priori* à une discussion dans le groupe lors de la période de travail devraient ainsi faire progresser les participants dans leurs savoir-faire individuels.

En revanche, les commentaires du tuteur sont plus personnalisés pour une personne travaillant en individuel, tout simplement parce que les productions – intermédiaires ou finales -, n'ont pas été faites par un ensemble de personnes mais par elle seule. La personne est donc plus directement concernée par tous les aspects sur lesquels porte le commentaire.

Par contre, à la différence de l'interaction dans le groupe, la communication entre la personne travaillant en mode individuel et le tuteur a lieu non pendant une phase d'élaboration d'une production (intermédiaire ou finale), mais après. Les commentaires n'interviennent pas lorsque l'apprenant est dans une phase de réflexion et de confrontation au problème, mais seulement *a posteriori*. Il pourra bien tenir compte des commentaires par la suite, ou pour la production suivante. L'interaction n'intervient cependant pas au moment-même où il en a besoin. Or, les travaux sur le conflit socio-cognitif mettent en avant l'importance du moment auquel la critique ou, dans leur cas, la négociation ont lieu : c'est au moment de la réflexion sur la manière dont il va résoudre le problème que cette interaction est bénéfique à l'apprenant.

L'activité métacognitive est également plus difficile avec un tuteur qu'en groupe tutoré, car la critique peut, comme nous venons de le dire, être différée dans le temps. De plus, vu la différence hiérarchique entre leurs statuts et celle présumée de leur savoir, l'apprenant ne remet généralement pas en cause une solution proposée par le tuteur. Or, une discussion sur les raisons d'une critique de la réponse donnée par l'apprenant aide ce dernier à comprendre et à assimiler cette critique. En raison de ces considérations, nous établissons les hypothèses développées ci-dessous :

L'aspect cognitif : Nous attendons un effet du mode de travail (en groupe tutoré *vs.* en individuel tutoré) sur l'identification des idées essentielles à faire figurer dans la rédaction : en effet, le fait d'avoir discuté avec les pairs sur le contenu pour d'autres synthèses devrait permettre ensuite à l'apprenant de mieux reconnaître quel est le type de données importantes à retenir pour ce genre de rédaction. Autrement dit, à travers la négociation dans le groupe, l'individu devrait apprendre à déterminer plus facilement et de manière plus sûre les critères de sélection des données à extraire des documents. Plus une activité fait appel à la pensée critique, plus le groupe devrait être bénéfique pour la réalisation durant la période de travail, et par conséquent pour l'apprentissage en définitive. La réflexion conjointe sur le type d'informations à sélectionner dans les documents authentiques devrait permettre aux étudiants de transformer ces questionnements en routines et ainsi d'améliorer leurs capacités individuelles dans la compétence cognitive. Par contre, l'application de conseils venant du tuteur – sans discussion – est supposée bouleverser moins facilement la manière qu'a une personne de rechercher le type d'idées à retenir et de les extraire. Car des commentaires qui n'interviennent pas en phase de résolution de problème (mais seulement *a posteriori*) et qui ne sont pas soumis à discussion sont moins faciles à intérioriser pour l'apprenant. Le mode individuel devrait ainsi être moins efficace pour progresser dans ce type d'activité [hypothèse 3b].

L'aspect pragmatique : De même, le fait de négocier et d'élaborer ensemble un plan et de se corriger pour l'argumentation, pour l'enchaînement dans la présentation des idées, pour l'introduction et pour la conclusion, suivi de l'aval (ou dans le cas contraire d'un commentaire explicatif) du tuteur sur la structure prévue, devrait amener les étudiants ayant travaillé en groupe à mieux savoir manier les idées, structurer la synthèse et la rendre cohérente. En nous fondant sur les mêmes arguments que pour l'aspect cognitif, nous supposons que la seule application de remarques du tuteur sans justification particulière et sans possibilité de discuter sur leur bien-fondé – en mode individuel – devrait également générer moins de progrès. Ainsi, nous nous attendons à ce que la manière qu'a une personne de faire et de respecter un plan et d'argumenter logiquement s'améliore moins en mode individuel tutoré qu'en mode groupe [hypothèse 3c].

L'aspect langagier :

Expression écrite : En mode groupe, le travail d'écriture est divisé entre les différentes personnes, et cette réduction en quantité d'écriture est équilibrée par la relecture et la correction mutuelles. La correction concerne non seulement le contenu ou la structure, mais également les aspects langagiers. Il faut donc savoir reconnaître les fautes morphologiques, syntaxiques, lexicales ou encore orthographiques des autres et proposer des améliorations. C'est un exercice difficile, mais qui devrait non seulement aider chacun à améliorer son expression en général, mais aussi, justement, la morphologie, la syntaxe, le lexique et l'orthographe. Ainsi, nous nous attendons à ce

que la correction des autres membres du groupe ainsi que par le groupe améliore le niveau d'expression en langue étrangère de chaque étudiant, car il aura réfléchi davantage sur la manière de s'exprimer.

Les étudiants ont tendance à considérer, en ce qui concerne la langue, que la personne la mieux placée pour faire des corrections linguistiques est le tuteur. Il fait figure d'expert pour les aspects langagiers. Dans un groupe, cela signifie qu'ils vont sans doute accorder moins d'importance aux corrections faites par leurs pairs qu'à celles du tuteur. Or, comme nous venons de le dire, dans un groupe chacun ne prend en charge qu'une partie de la rédaction et n'est ainsi directement concerné que par une partie des corrections et commentaires, car on se sent toujours moins concerné par les propositions faites aux autres. Au contraire, la personne ayant travaillé en mode individuel est directement concernée par toutes les corrections de la rédaction qu'elle a faite en entier.

Mais d'un autre côté, en groupe chacun a réfléchi sur la manière de s'exprimer des autres et a si possible corrigé lui-même la langue, ou bien a été corrigé par les autres. Au cours de la réalisation de la tâche, non seulement une correction tacite, mais également une discussion sur l'emploi de la langue (donc au niveau « méta ») devrait avoir lieu : en font partie les questions sur la compréhension des documents ainsi que la négociation sur l'expression écrite. Pour l'aspect langagier, vu les aspects positifs présumés autant du travail en groupe que du travail individuel, nous nous attendons à une amélioration de l'expression dans les deux cas de figure, sans cependant que l'acquisition soit meilleure dans un cas que dans l'autre [hypothèse 3d].

Compréhension : Pour les membres d'un groupe, le travail de compréhension est équivalent à celui des personnes travaillant en individuel, puisque le corpus de documents proposé est identique et qu'il faut avoir tout lu et tout visionné pour pouvoir se faire une idée d'un plan possible³². *A priori*, aucune différence des effets du type de travail sur l'amélioration de la compréhension ne devrait donc se produire, car cette étape dans la réalisation de la tâche reste identique dans les deux situations. Il en est de même pour la vitesse de lecture.

Or, lors de l'interaction en langue étrangère, les étudiants pratiquent également la communication en langue cible. Il est supposé qu'ils posent des questions sur des tournures idiomatiques, d'autres éléments lexicaux, des aspects syntaxiques ou morphologiques aux autres, lorsqu'ils ne les comprennent pas. Cela va dans le sens de la « négociation du sens » langagier (Chapelle 2001, Lamy & Goodfellow 1998, cf. 4.1.1.), qui est visée par des auteurs qui mettent au centre de leurs préoccupations la communication exolingue. La communication, si elle n'est pas l'objectif ultime de l'interaction sur la réalisation d'une tâche, en représente néanmoins une composante

³² Nous reviendrons plus bas sur cet aspect de la compréhension.

essentielle (cf. Abric 1996). La communication avec le tuteur se fait également en langue étrangère, et cela indistinctement en mode de groupe tutoré et en individuel tutoré. Les membres du groupe sont néanmoins supposés discuter davantage que les personnes en situation individuelle tutorée, car la modalité du travail en groupe nécessite davantage d'interaction verbale (pour débattre des éléments importants du travail, gérer le groupe, etc.) que le travail individuel tutoré.

Si les membres du groupe communiquent davantage que les personnes travaillant en individuel tutoré, on peut s'attendre à l'amélioration de la compréhension et de l'expression écrites qui sont toutes les deux pratiquées dans la communication écrite. Mais en revanche, McNeese (2000) a montré que les personnes travaillant en individuel explorent davantage les données et les détails de la situation fournie – ici des documents. La raison en est qu'ils se sentent responsables pour la totalité de la réalisation de la tâche et savent qu'ils ne peuvent pas s'en remettre aux autres. Une lecture plus détaillée³³ les amène en principe à rechercher davantage de mots dans le dictionnaire et à souhaiter comprendre un texte plus en détail. Cela devrait leur permettre par la suite de mieux comprendre, puisqu'ils ont une meilleure conscience des structures langagières rencontrées. La compréhension écrite devrait ainsi s'améliorer dans les deux modes de travail. Nous nous attendons cependant à une meilleure compréhension détaillée des textes par ceux qui travaillent en individuel tutoré [hypothèse 3a]. L'échange entre les étudiants et entre étudiants et tuteur se passe généralement en langue étrangère, ce qui ne devrait cependant pas représenter une difficulté trop grande, vu le bon niveau de langue déjà requis pour l'accomplissement de la tâche. Par ailleurs, lorsque les étudiants ont du mal à dire quelque chose en langue cible, ils peuvent l'exprimer en français.

³³ Il existe trois types de lecture : 1) la lecture globale sert à saisir l'idée générale du texte ; 2) lorsqu'on cherche des informations précises, on pratique une lecture sélective et 3) une lecture détaillée a pour objectif la compréhension de tous les éléments du texte ; c'est un type de lecture pratiqué par exemple lorsqu'on ne sait pas encore a priori quelles informations l'on cherche.

Les effets de la participation au travail en groupe

Il ne suffit pas d'être simplement dans un groupe pour bénéficier des avantages que ce type de travail peut avoir. Anzieu & Martin (1986) ont montré que l'énergie qu'investit le groupe restreint dans son propre fonctionnement est autant d'énergie qui n'est pas investie dans l'argumentation sur l'accomplissement de la tâche elle-même ou dans sa réalisation. Par conséquent, nous supposons que le bon fonctionnement du groupe optimise le temps passé pour atteindre l'objectif commun – la réalisation d'une tâche en langue étrangère –, et qu'il favorise en même temps l'acquisition. La cohésion du groupe est « l'élément déterminant qui motivera, entraînera et donc fera produire, discuter, négocier, reformuler les notions à apprendre » (Reffay & Chanier 2003 : 368). Autrement dit, un mauvais fonctionnement du groupe devrait nuire à la qualité de l'interaction et par conséquent l'apprentissage. Une bonne dynamique de groupe est déterminée en retour par la dynamique de son interaction, c'est-à-dire la quantité de négociation et la qualité des arguments avancés, qui jouent un rôle important dans l'apprentissage (*cf.* chapitre 3).

Nous faisons l'hypothèse que ne bénéficieront de l'apprentissage des aspects mentionnés ci-dessus que les personnes ayant fait partie d'un groupe dans lequel les membres ont activement participé à l'activité commune. Cela vaut pour leur participation dans les *chats*, dans les forums, dans la rédaction finale ainsi que pour la correction mutuelle. Une personne qui ne fait que lire ce que produisent les autres pourra évidemment également apprendre à travers cette lecture. Mais cet apprentissage sera dans tous les cas moindre, car selon notre point de vue ce sont la pratique ainsi que la pensée critique – dans laquelle l'échange avec d'autres peut aider - qui favorisent l'acquisition. De plus, cette attitude ne fera pas avancer le groupe. Ainsi, seul un groupe dans lequel les personnes s'investissent dans l'accomplissement de la tâche et acceptent de coopérer (ou bien de réfléchir sur leurs propres pratiques) est susceptible de faire profiter ses membres de la co-élaboration entre pairs [hypothèse 4].

5.2.3. Récapitulatif des hypothèses

Pour favoriser l'apprentissage, le sujet doit disposer des modèles et retours nécessaires pour voir d'autres manières de penser ou de faire. Le tuteur et le groupe permettent tous les deux cela. Tous les deux, ils peuvent apporter des éléments nouveaux, faire remarquer à l'apprenant les incohérences de sa réponse, l'obliger à reformuler et à clarifier, opposer d'autres points de vue qui peuvent élargir celui du sujet. Mais ce que le groupe permet de plus que le simple tutorat, c'est de discuter les points de vue divergents entre les membres, de devoir expliciter soi-même pourquoi on fait quelque chose de telle manière et de pouvoir connaître la justification des autres pour leur façon d'agir. Avec les pairs, la discussion et la négociation sont possibles et même souhaitables. Avec un tuteur, hiérarchiquement supérieur, cela n'est pas possible et les procédés d'apprentissage se limitent donc en situation individuelle tutorée à l'expérimentation, à l'application de ses conseils et à l'imitation.

1. Notre première hypothèse est que le dispositif observé est adapté à l'objectif, qui est l'apprentissage de la réalisation d'une tâche complexe de production écrite et universitaire en langue étrangère (une synthèse). Nous allons par conséquent évaluer si le scénario d'apprentissage avec ses composantes humaines, pédagogiques, matérielles et technologiques prévues pour l'accomplissement d'une tâche permet aux étudiants de progresser dans la réalisation de la tâche.

2. Nous nous attendons par ailleurs, et c'est là notre deuxième hypothèse, à une différence entre l'apprentissage en groupe tutoré et celui en situation individuelle tutorée. C'est notamment le type d'interaction qui a lieu au sein du groupe *vs.* avec un tuteur seul qui est supposé influencer l'apprentissage.

3. De manière plus détaillée, et concernant les différents critères que l'on peut distinguer dans la rédaction d'une synthèse en langue étrangère, nous nous attendons aux différences suivantes :

3.a A travers l'entraînement que signifie la réalisation des synthèses lors de la phase d'apprentissage, la *compréhension* devrait s'améliorer pour les deux populations. La compréhension orale et écrite, ainsi que la vitesse de lecture devraient augmenter indistinctement dans les deux types de situations. Seule la lecture détaillée est supposée s'améliorer davantage en individuel tutoré qu'en groupe, parce que l'apprenant prend l'habitude d'explorer plus en détail les documents lorsqu'il travaille non pas avec des pairs mais seul.

3.b La réflexion en groupe devrait permettre, par intériorisation des questionnements, le développement de la pensée critique et la compétence métacognitive. Ainsi, l'interaction en groupe devrait avoir pour conséquence une réflexion plus poussée et un meilleur savoir-faire sur la meilleure manière de réaliser la tâche. Cela implique la réflexion sur le type de données à extraire des ressources (*aspect cognitif*) : Nous nous

attendons à ce que le contenu de la rédaction des personnes ayant travaillé en groupe soit plus complet et cerne mieux la problématique que celle des personnes ayant travaillé en individuel tutoré.

3.c L'hypothèse est identique en ce qui concerne l'*aspect pragmatique* : la réflexion sur la question comment présenter une synthèse de manière cohérente devrait être mieux assimilée. Par conséquent, l'organisation du discours devrait être meilleure et davantage argumentée suite à un travail en groupe que suite à un travail individuel.

3.d L'aspect de l'*expression écrite* est relativement complexe. La correction mutuelle dans le groupe amène l'apprenant à réfléchir sur la rédaction des autres (ce qui est difficile mais profitable), et en retour de profiter de leurs commentaires et corrections. Mais la position d'expert du tuteur peut facilement limiter le crédit que les apprenants accordent aux corrections langagières par les pairs, et par conséquent faire diminuer la pratique corrective dans le groupe. Comme les membres du groupe se répartissent le travail de rédaction, ils profitent également d'une pratique de rédaction moindre, et les commentaires du tuteur ne les concernent directement que pour la partie qu'ils ont rédigée eux-mêmes. En revanche, ils profitent d'occasions supplémentaires pour l'expression : lors de la communication écrite en langue étrangère pour réguler le travail en groupe et l'accomplissement des différentes étapes de la synthèse. Face au caractère opposé des différents arguments, pour ou contre une meilleure expression écrite, nous nous attendons à ce qu'il n'y ait pas de différence sensible entre le progrès des sujets ayant travaillé en groupe *vs.* en individuel. Nous supposons ainsi que la pratique associée aux retours sur leurs productions permettent aux deux populations de progresser de manière égale.

Savoir-faire	hypothèse
compréhension orale/écrite ³⁴	gp = ind
compréhension écrite détaillée	gp < ind
vitesse lecture	gp = ind
expression écrite	gp = ind
identification des idées essentielles	gp > ind
cohérence	gp > ind

Tableau 1. Résumé des effets attendus des deux situations sur l'acquisition des savoir-faire.

4. L'interaction dans le groupe est un facteur important pour l'apprentissage. La cohésion du groupe motive, fait adhérer les personnes et soutient ainsi la discussion et négociation. Elle permet encore de ne pas investir trop d'énergie (et de temps) dans la gestion du groupe, mais d'orienter plutôt cette énergie vers l'accomplissement de la tâche et la négociation des solutions possibles. La cohésion dans le groupe est d'autant plus grande que les membres sont actifs ; elle est également déterminée par la qualité des arguments avancés (des arguments de faible qualité font que les personnes dans

³⁴ Sauf la compréhension écrite détaillée

le groupe ont l'impression de perdre leur temps et vont ainsi se désengager du groupe). Bref, un groupe dans lequel les apprenants n'acceptent pas de coopérer et de s'impliquer activement risque d'être peu profitable à l'apprentissage, car l'échange des idées et l'interaction qui sont supposés en constituer les bienfaits en feraient du coup défaut. Nous nous attendons par conséquent à ce qu'un groupe avec une bonne dynamique interactive profite davantage à l'apprentissage qu'un groupe avec une faible dynamique et un faible taux de discussion.

Troisième partie – Expérimentations

Chapitre 6. Première expérimentation dans Babelnet

6.1. Comparaison entre mode de travail individuel tutoré et en groupe tutoré : le dispositif expérimental

Afin de vérifier nos hypothèses sur l'apport de l'apprentissage en situation de groupe tutoré par rapport à l'apprentissage en situation individuelle tutorée, un dispositif expérimental a été mis en place. Il ne représente ni une situation de laboratoire où toutes les variables auraient pu être contrôlées mais qui reste quelque peu artificielle, ni une situation d'enseignement préexistante et seulement observée pour les besoins de l'étude. Il s'agit plutôt de l'utilisation d'un dispositif existant, Babelnet, avec une adaptation pour l'observation prévue. Ce dispositif s'appuie sur la même vision de l'apprentissage des langues que celle que nous défendons dans ce travail (c'est-à-dire la perspective actionnelle), il a été conçu pour l'enseignement à distance et mon implication dans son équipe de conception et de développement a permis d'y intégrer les modalités nécessaires pour mener cette étude.

Populations

De manière expérimentale, un public en groupe tutoré est comparé à un public apprenant en individuel accompagné. La langue retenue pour cette observation est l'allemand. Les étudiants ont eu le choix du travail en groupe ou individuel, même si les hésitants ont bien sûr été orientés dans leur choix selon les besoins de notre étude. Des étudiants issus des trois universités de Strasbourg se sont intéressés de leur plein gré à l'apprentissage d'une langue à distance. Ils représentent le premier type de population pour cette expérimentation. Or, ce type d'étudiants a été peu nombreux et le déroulement d'un enseignement d'ouverture (*cf.* ci-dessous) en langue à distance, selon les mêmes modalités, a donc été mis en place. Le deuxième type d'étudiants de l'expérimentation est inscrit en enseignement d'ouverture. Plus exactement, il s'agit des étudiants de niveaux « intermédiaire plus » et « fort » du Centre de Ressources de Langues (CRL) de l'Institut Lebel de l'Université Louis Pasteur. Ils ne se sont donc pas spécialement inscrits pour un enseignement à distance mais pour un enseignement d'ouverture. Cependant, ils ont été avertis lors de leur inscription que le module allait passer par internet et qu'il ne ressemblait pas aux formations habituelles dans le CRL. L'enseignement d'ouverture a pour objectif de permettre aux étudiants de compléter leur inscription principale par une matière qui répond à un souci de future insertion professionnelle, de complément de la formation ou tout simplement à leurs intérêts. Il est proposé aux étudiants qui font donc de leur plein gré la démarche pour s'inscrire.

La note n'est prise en compte dans les résultats de la filière de l'étudiant que si elle est supérieure à la moyenne. Cela signifie qu'un étudiant peut se désister s'il le souhaite, sans que cela ait des conséquences majeures sur la réussite de son année. L'Université Louis Pasteur dispose de 6 CRL, dont chacun prend en charge les étudiants de plusieurs filières qui souhaitent apprendre l'anglais ou l'allemand. Le CRL de l'Institut Lebel (ILB) s'adresse, quant à lui, aux étudiants de première et de deuxième année de DEUG des filières Sciences et technologie, Géographie et Psychologie, aux étudiants de 2e et 3e cycle de Géographie et d'Aménagement, aux élèves-ingénieurs de l'Ecole et Observatoire des Sciences de la Terre (EOST) et de l'Ecole Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg (ENGEES). Dans un même module, les étudiants appartiennent ainsi la plupart du temps à différentes filières.

Pour résumer, le public de l'expérimentation est réparti en fonction de deux modes d'apprentissage : en groupe tutoré *vs.* en individuel tutoré. Dans chacun des deux modes se trouvent deux types d'étudiants : ceux qui participent totalement en dehors de leurs cours (appelés par la suite « volontaires ») et ceux issus d'un enseignement d'ouverture destiné aux premières et deuxième années de DEUG. Afin de mieux pouvoir interpréter les résultats, un groupe contrôle a été mis en place. Il représente le même type de public que les « volontaires ». Il a réalisé le pré-test ainsi que le post-test, sans période de travail spécifique entre les deux. Chacun des étudiants, quel que soit son mode d'intégration dans le dispositif expérimental, a signé au préalable un accord autorisant notre exploitation de ses données à des fins de recherche et de publication.

6.2. Méthode

L'objectif de cette étude est de connaître l'amélioration des savoir-faire individuels après une période d'apprentissage en mode individuel tutoré *vs.* en groupe tutoré. Ainsi, les sujets réalisent un pré-test individuel avant la phase de formation et un post-test individuel après cette phase. Ces deux tests seront comparés en fonction de chaque individu et de son mode de travail durant la phase de formation, ce qui permettra de vérifier nos hypothèses. La comparaison avec les résultats du groupe contrôle au pré-test et au post-test ainsi que l'analyse du fonctionnement de travail de chacun des groupes permettront d'affiner nos conclusions.

La comparaison de deux types d'apprentissage suit une méthode répandue dans la recherche sur les effets cognitifs de l'interaction. C'est par exemple la manière dont les études sur les effets du conflit socio-cognitif se font généralement. Les études sur les effets du conflit socio-cognitif se déroulent toujours globalement selon le même paradigme expérimental (Gilly 1995 : 144). En effet, elles mesurent le progrès induit par le conflit socio-cognitif à travers l'analyse des modifications de la représentation qu'a le sujet du réel. Cette analyse est fondée sur trois phases, qui sont dans l'ordre chronologique un pré-test individuel, suivi d'une phase d'entraînement, après laquelle a lieu un post-test individuel. Durant la phase d'entraînement, les sujets soit travaillent seuls soit à deux (ou rarement à trois). Une comparaison entre les résultats individuels au pré-test et au post-test permet de tirer des conclusions sur les effets respectifs des différentes conditions expérimentales.

Dans les études sur les effets du conflit socio-cognitif, on compare des enfants en mode groupe *vs.* travaillant totalement seuls et en présentiel, alors que dans notre cas, la comparaison porte sur des adultes en groupe tutoré *vs.* en mode individuel tutoré en ligne. Par ailleurs, nous complétons cette analyse par l'étude de l'interaction ayant eu lieu au sein des différents groupes restreints.

6.2.1. Pré-test

Le pré-test et le post-test ont été conçus selon des modalités identiques et contiennent les mêmes éléments : chacun des deux est composé d'une synthèse en allemand, d'une synthèse en français ainsi que d'un test de compréhension-mémoire après la lecture en allemand. Tous les supports écrits, ainsi que la retranscription des vidéos, sont reproduits en annexe (annexe 1 : chap. 1).

Synthèse en allemand

La synthèse en allemand se rapproche de ce que pourrait être à terme une épreuve du CLES, sauf qu'elle ne comporte pas d'évaluation de l'oral. À partir d'un ensemble de documents proposés (vidéo et textes), les étudiants doivent extraire les idées principales, les organiser - en fonction de la problématique qu'ils auront dégagée - en deux ou trois grandes parties (complétées par l'introduction et la conclusion) tout en les reformulant. Ils doivent respecter une longueur de rédaction déterminée.

Les textes officiels pour le CLES (Lang 2000) prévoient une durée de 5 heures pour le niveau 3 de la certification. La certification comprend quatre éléments, qui sont la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite en situation et la production orale. Or, le comité expérimental a ensuite réduit ces éléments au nombre de deux, c'est-à-dire à la production écrite ainsi qu'orale. Aucun nombre particulier de documents aussi bien à l'oral qu'à l'écrit n'est prévu ; seule leur longueur est définie. Le ou les document(s) authentique(s) audio ou vidéo sont d'environ 1500 mots au total. Le ou les document(s) écrit(s) authentique(s) sont « de longueur variable mais non inférieure à environ 3000 mots au total, pouvant nécessiter des capacités de lecture cursive et sélective de textes longs ». La rédaction « d'un ou plusieurs textes situationnellement intégrés » doit avoir une longueur totale d'environ 1000 mots.

Parce qu'elle ne comporte pas d'exercices particuliers pour évaluer la compréhension ainsi que pour des raisons de faisabilité, nous avons réduit la durée de l'épreuve à deux heures, ramené la longueur totale des textes à 1254 mots, celle de la vidéo à 334 mots (ce qui correspond à 2 minutes et 54 secondes) et demandé aux étudiants une rédaction de deux pages écrites manuellement.

Les documents portent sur un sujet à tendance sociale et scientifique mais suffisamment général pour être abordable par des étudiants de tous les niveaux universitaires et de toutes les filières. Ils sont destinés à la vulgarisation et proviennent d'un journal télévisé allemand (*Mittagsmagazin*) pour la vidéo et de sites internet à tendance scientifique (*WDR, Nano*) pour les textes illustrés. Le sujet retenu pour cette épreuve est celui de la réforme du système scolaire allemand, très discuté en Allemagne depuis l'étude de « PISA » qui a été réalisée par l'Institut Max Planck en 2000 (pour plus d'informations, voir <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>).

Lors de la passation du pré-test, les étudiants disposent d'une aide méthodologique pour la rédaction d'une synthèse et sont autorisés à utiliser le dictionnaire. La vidéo est montrée à tous les étudiants présents dans la salle en même temps, après qu'ils aient eu le temps de prendre connaissance du sujet global et de la fiche méthodologique. Elle est montrée jusqu'à ce qu'aucun étudiant n'exprime plus le désir de la revoir, ce qui correspond toujours à deux ou trois passages. Les étudiants prennent des notes durant la diffusion. Ce temps est compris dans la durée de deux heures. Pour les étudiants qui ne peuvent pas se déplacer, une version du pré-test en

ligne a été conçue. Elle comporte les documents textuels et la vidéo numérisés, ainsi que toutes les consignes nécessaires. Ces dernières insistent entre autres sur l'importance de respecter les durées attribuées à chacune des composantes du pré-test.

La synthèse en allemand sert à évaluer les compétences en lien avec cette tâche avant la phase de formation. Elle permet ainsi de voir quel est le niveau dans la langue, mais aussi quelle est la capacité de reconnaissance des éléments importants et de leur structuration. Elle donne lieu à une double correction, par deux enseignants différents.

Synthèse en français

Un étudiant qui ne structure pas bien le contenu de la rédaction n'a peut-être tout simplement pas été en mesure de reconnaître quels étaient les éléments importants. Ou encore, il ne maîtrise peut-être pas assez bien la langue étrangère pour s'exprimer clairement. Pour mieux évaluer les compétences de l'étudiant à identifier les idées importantes et à les organiser, il doit également rédiger une synthèse en langue maternelle (français), à partir d'un corpus de documents en français. Ce corpus est conçu selon le même modèle que celui pour l'allemand et comporte plusieurs textes d'un nombre total de 2120 mots ainsi qu'une vidéo d'une durée d'une minute et 51 secondes (elle comporte 371 mots). Il contient la même fiche méthodologique que la synthèse en allemand et exige une rédaction de longueur identique (deux pages). En revanche, il ne dure qu'une heure et demie, parce que l'écoute, la lecture et l'écriture sont supposées être plus faciles et donc être beaucoup plus rapides en langue maternelle. Le sujet retenu est celui d'une rencontre aux échecs entre un champion du monde et un logiciel, et plus exactement celle entre Vladimir Kramnik et Deep Fritz à Bahreïn à l'automne 2002. La vidéo a été diffusée dans le *Journal Télévisé* de TF1 ; les textes ont été publiés dans *Le Monde*. Une version en ligne a également été conçue pour la synthèse en français.

Test de lecture

Nous nous attendons à ce que les étudiants, à travers l'entraînement à la lecture pour les différentes synthèses pendant la phase de formation, lisent de plus en plus vite. Ainsi, pour vérifier cette hypothèse, le pré-test et le post-test contiennent tous deux un test de vitesse de lecture. En dehors de la vitesse, ce test évalue également la compréhension-mémoire de la lecture. En effet, les étudiants se chronomètrent pendant la lecture d'un texte qu'ils lisent sans connaître les questions de compréhension. Ensuite seulement, ils tournent la page et prennent connaissance des questions, sans cette fois avoir recours au texte. Ils répondent en se basant seulement sur la mémoire qu'ils ont du contenu du texte.

Ce test est une adaptation de celui proposé par Richaudeau, Gauquelin et Gauquelin (Richaudeau & al. 1977), qui compare la vitesse et la compréhension-mémoire de la lecture de deux types de textes, l'un littéraire et l'autre scientifique en langue maternelle. Il calcule la vitesse de lecture en nombre de signes dactylographiés lus par heure et mesure la compréhension-mémoire à l'aide d'un pourcentage de réponses correctes à des questions.

Nous nous intéressons tout particulièrement à la lecture de textes à caractère de vulgarisation scientifique, et non à une comparaison entre différents types de textes. Ainsi, notre test ne contient qu'un seul texte scientifique. Nous nous intéressons à la lecture en langue étrangère, et le texte est donc en allemand et non en français. De plus, les textes initialement proposés comptaient plusieurs pages. Il nous importait, vu la durée déjà importante du pré-test, de ne pas ajouter une épreuve trop longue. La longueur du texte a donc été ramenée à une page, ou plus exactement à 2214 signes. L'unité de mesure de ce test ne sont d'après Richaudeau, Gauquelin et Gauquelin (Richaudeau & al. 1977) pas les mots, mais les caractères. Le test comporte 8 questions de compréhension détaillée.

Il a été spécifié aux étudiants avant la passation qu'il s'agissait de questions plutôt détaillées. La durée annoncée pour le test de lecture a été de 15 minutes, mais c'est la rapidité avec laquelle les étudiants ont lu le texte et répondu aux questions qui a en réalité déterminé la durée. L'évaluation de la vitesse de lecture et de la compréhension-mémoire a également été proposée en ligne. Le recours au dictionnaire durant la lecture du texte, mais aussi pour répondre aux questions a été autorisé.

Déroulement du pré-test

Il a été convenu d'une date et d'un horaire avec les étudiants volontaires pour passer le pré-test. Autant que possible, plusieurs étudiants l'ont réalisé simultanément, pour réduire le nombre d'heures de surveillance, les réservations de salles ainsi que très généralement le nombre de passations nécessaires. Or, les inscriptions se sont étalées sur six mois (d'octobre 2002 à mars 2003), ce qui a multiplié le nombre de séances.

L'ordre des éléments était imposé. D'abord, les étudiants ont rédigé la synthèse en français, pour se familiariser avec la fiche méthodologique et les différentes exigences. Ensuite, ils ont fait le test de lecture en allemand, ce qui permettait de faire une pause après la moitié du temps et avant la plus longue partie : la synthèse en allemand. Le même déroulement a été préconisé pour ceux qui ont passé le pré-test à distance, c'est-à-dire pour ceux qui n'habitaient pas à Strasbourg et qui ne pouvaient pas se déplacer.

Composante	Durée
1. Synthèse en français	90 min.
2. Test de lecture	15 à 20 min.
3. Pause	20 min.
4. Synthèse en allemand	120 min.
	<i>Total</i> : 4h 05 min. à 4h 10 min.

Tableau 18. Ordre et durée des composantes du pré-test avec les étudiants volontaires.

Les étudiants de l'enseignement d'ouverture, quant à eux, se sont tous inscrits en même temps, ce qui a permis de regrouper les séances du pré-test. Ils étaient par contre soit en première, soit en deuxième année, et inscrits dans des filières différentes, avec des emplois de temps chargés. Comme ils n'ont pas pu libérer de plage horaire de quatre heures, leur passation a été scindée en deux moitiés (d'abord la synthèse en français et le test de lecture, ensuite la synthèse en allemand), dont l'une a été passée une semaine et l'autre la semaine suivante dans le même créneau horaire. Dans chacune des deux semaines, quatre créneaux horaires ont dû être proposés pour que tous puissent assister au pré-test. Ces créneaux étaient placés à l'heure du déjeuner ou pendant l'après-midi. La fatigue qui a pu jouer en défaveur des étudiants volontaires lors d'une épreuve de plus de quatre heures se retrouve donc ici, mais due cette fois à une journée chargée de cours préalable.

6.2.2. Post-test

Le post-test ressemble autant que possible au pré-test. La longueur de chaque composante est quasiment identique à celles du pré-test (cf. tableaux 19, 20, 21). Les durées sont équivalentes. Les consignes sont identiques et la correction a été faite par les mêmes personnes. L'ensemble des supports écrits du post-test, ainsi qu'une retranscription des vidéos, figure en annexe (annexe 1 : chap. 6).

Synthèse en allemand

La synthèse en allemand du post-test comporte presque le même nombre total de mots (1292 au lieu de 1254), réparti sur quatre documents. Elle porte également sur un fait de société, qui est cette fois l'utilisation d'internet par les Allemands. La vidéo est d'une durée équivalente (3 min 05 sec. au lieu de 2 min 54 sec.). Malgré la durée semblable, elle est plus longue en nombre de mots (439 au lieu de 334). Elle provient de la même source (*Mittagsmagazin*). Les textes sont issus de journaux et revues papier ou en ligne ainsi que de sites web (*die Zeit, Focus, c't, Teltarif*).

Les consignes, les polices utilisées, la fiche méthodologique et la longueur de rédaction demandée sont identiques par rapport au pré-test. Les correction et évaluation sont faites par les deux mêmes enseignants distincts.

Synthèse en allemand	Mots texte 1	Mots texte 2	Mots texte 3	Mots texte 4	Total mots textes	Vidéo
Pré-test	537	475	242	-	1254	2'54 min. (334 mots)
Post-test	741	123	175	253	1292	3'05 min. (439 mots)

Tableau 19. Longueur des documents pour la synthèse en allemand (pré-test / post-test).

Synthèse en français

La longueur des documents authentiques proposés pour la synthèse du post-test en français se rapproche beaucoup de la longueur de ceux du pré-test (2108 caractères au lieu de 2120). La vidéo dure un peu plus longtemps mais est équivalente en nombre de mots (2 min 24 sec. et 380 mots au lieu de 1 min 51 sec. et 371 mots). Elle traite, comme le pré-test, la relation entre l'homme et la machine, cette fois plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement à distance *via* internet. La vidéo est issue d'une émission diffusée dans le cadre des *Amphis de la Cinquième*, spécialisée mais à destination du grand public. Les textes proviennent de différents journaux quotidiens français (*Le Monde, Le Point, L'Express*). La même personne prend en charge l'évaluation de la synthèse en français du pré-test et du post-test, tout comme d'ailleurs une des deux corrections des synthèses en allemand.

Synthèse en français	Mots texte 1	Mots texte 2	Mots texte 3	Mots texte 4	Total mots textes	Vidéo
Pré-test	567	688	865	-	2120	1'51 min. (371 mots)
Post-test	598	314	762	434	2108	2'24 min. (380 mots)

Tableau 20. Longueur des documents pour la synthèse en français (pré-test / post-test).

Test de lecture

Le test de lecture comporte toujours un texte scientifique décrivant une recherche expérimentale, dans un domaine qui reste cependant facilement compréhensible par tous. Tandis que lors du pré-test, ce test a porté sur la découverte que les caniches savent compter, il traite cette fois de l'excellente vue sous l'eau des « Moken », un peuple asiatique, comparée à la vue des Européens. Le nombre de signes est quasiment identique. Le nombre de questions est le même ainsi qu'*a priori* leur caractère détaillé.

Lecture en allemand	Caractères texte	Questions
Pré-test	2214	8
Post-test	2215	8

Tableau 21. Longueur du test de compréhension-mémoire en allemand (pré-test / post-test).

Déroulement du post-test

En raison de la durée des épreuves, les étudiants volontaires n'ont pu passer l'évaluation finale qu'après leurs examens de mai/juin 2003. Or, certains étaient déjà partis à ce moment et ont donc utilisé la version en ligne. Une étudiante n'avait plus du tout accès à internet et a réalisé le test sans les vidéos.

Les étudiants de l'enseignement d'ouverture ont tous réalisé cette étape finale pendant la semaine de révisions précédant leurs examens de fin d'année (fin mai 2003). Il a ainsi été possible de regrouper les différentes composantes au lieu de les éclater, comme pour le pré-test, en deux moitiés. Ils ont donc bénéficié de la pause avec goûter lors des passations de quatre heures. Trois séances ont eu lieu. L'ordre des composantes du pré-test a été maintenu, ainsi que les différentes durées.

6.2.3. Phase de formation

Après le pré-test et avant le post-test, la formation à proprement parler a eu lieu. Tandis que les étudiants ont tous travaillé en individuel lors de ces deux tests, ils ont été distingués selon deux modalités d'apprentissage durant la phase de formation : en groupe tutoré *vs.* en individuel tutoré. À cela s'ajoute un groupe témoin qui n'a participé à aucune formation particulière entre le pré- et le post-test.

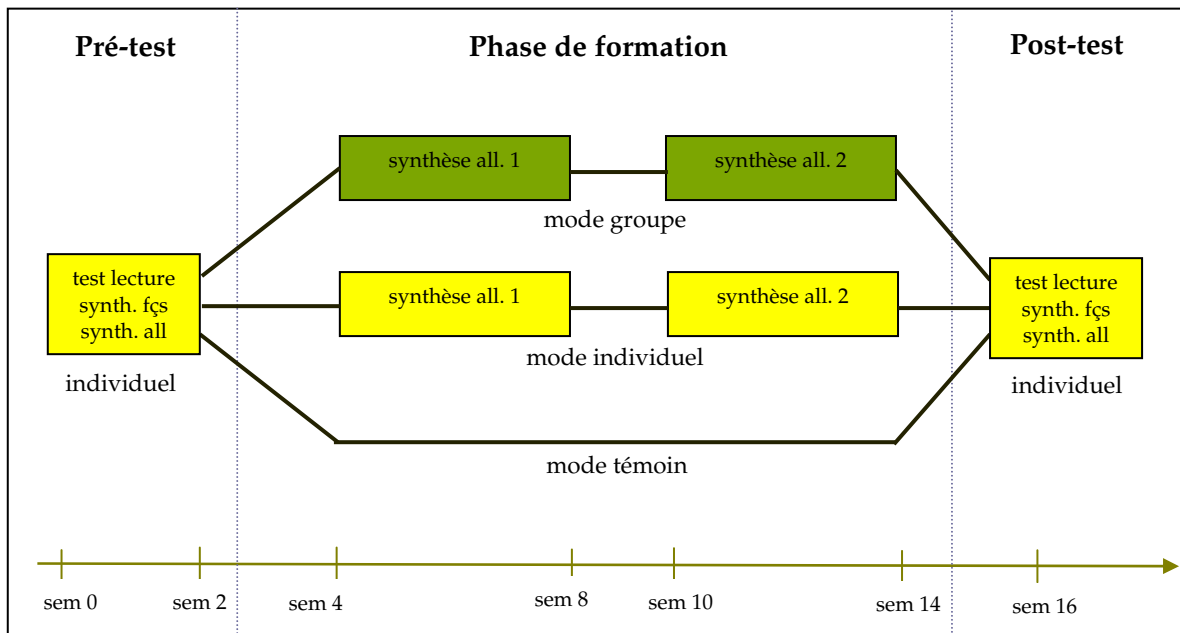


Figure 11. Dispositif expérimental dans Babelnet.

Afin de comparer l'apprentissage en situation de groupe accompagnée et celui en situation individuelle accompagnée, la phase de formation différencie ces deux types de situations. À part cela, elle est autant que possible identique pour les deux populations, ce qui veut dire qu'elle contient les mêmes aides, supports et étapes.

En effet, chaque population participant à la phase d'apprentissage réalise deux synthèses successives à chaque fois sur un ensemble de ressources déterminé. Le sujet de la première synthèse est « Cannabis ». Les documents authentiques sont une vidéo proposée en haute et en basse résolution, extraite de l'émission « Hanf, Heilmittel oder Höllenkraut », diffusée à l'origine sur la chaîne SW3, et différents textes issus de dictionnaires, sites web à contenu de vulgarisation scientifique (*Nano*), quotidiens (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*) et hebdomadaires allemands (*Spiegel*). Les documents présentent différents points de vue sur la drogue cannabis et abordent les aspects sociaux, légaux et médicaux en lien avec cette drogue.

The screenshot shows a web browser window with the Babelnet logo in the top left. The main content area is titled 'Thema : Cannabis' and contains a list of documents. On the left side, there is a vertical navigation menu with various options.

Thema : Cannabis

- Cannabis: [Definitionen](#) aus dem Wörterbuch
- Hanf: Heilmittel oder Höllenkraut, TV5/SW3 : [Audio / Vidéo](#)
Es sprechen (teilweise mehrmals):
 - Dr. Rainer Blobel, Psychologe, Drogenhilfe Karlsruhe
 - Dr. Martin Schnelle, Arzt
 - Christa Nickels, Drogenbeauftragte der Bundesregierung
- Cannabis kann Schizophrenie auslösen, Nano, 3sat <http://www.3sat.de/nano/news/35155/index.html>
- Krebsrisiko bei Haschisch-Rauchern, Nano, 3sat <http://www.3sat.de/nano/news/26253/index.html>
- Cannabis als Medikament, Nano, 3sat <http://www.3sat.de/nano/news/03840/index.html>
- [Sucht - Kick aus der Wasserpfeife](#), Spiegel Nr. 33, 12.08.2002, Günther Stockinger
- [Überraschende Mehrheit gegen Strafverfolgung von Cannabis-Besitzern](#), Spiegel Nr. 34, 19.08.2002
- [Hanf ist ein ganz besonderer Stoff](#), FAZ, 09.10.2002

Navigation menu (left sidebar):

- Hallo Elke !
- Aller à la dernière page visitée
- Accueil
- Aide linguistique
- Aide méthodologique
- Aide technique
- Ressources thématiques
- Test de niveau
- Travail en groupe
- Mon espace perso
- Espace tuteur

Figure 12. Liste des documents proposés pour le sujet « cannabis ».

La deuxième synthèse porte sur le sujet « Panikmache oder echte Gefahr? », ce qui peut être traduit par « Panique créée par les médias ou vrai danger ? ». Le corpus contient cette fois trois vidéos, proposées par *SWR-Online* dans le cadre de l'émission scientifique « Sonde », ainsi que divers textes figurant sur le même site que les vidéos, ou bien publiés par l'hebdomadaire *Spiegel* et la revue mensuelle *Bild der Wissenschaft*. Un certain nombre de textes courts, figurant sur divers sites web, complète l'ensemble. Les étudiants devaient choisir un seul parmi ces textes courts supplémentaires, portant par exemple sur le danger des ondes émises par les téléphones mobiles ou sur l'existence du virus de l'ESB dans les muscles animaux. Les autres documents traitent plus fondamentalement du danger et de ses différentes formes, du rôle des médias dans la provocation du sentiment d'un danger, ainsi que de différents points de vue optimistes sur ce que d'autres voient comme des dangers.

The screenshot shows a web browser window with a dark blue sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar contains the Babelnet logo and a menu with the following items: 'Hallo Elke!', 'Aller à la dernière page visitée', 'Accueil', 'Aide linguistique', 'Aide méthodologique', 'Aide technique', 'Ressources thématiques', 'Test de niveau', 'Travail en groupe', 'Mon espace perso', and 'Espace tuteur'. The main content area has a yellow background and a title bar that reads 'Thema : Panikmache oder echte Gefahr ?'. Below the title bar is a list of documents, each with a bullet point, author information, date, and a URL. The list includes: 'Panikmache, Autor: Markus Hubenschmid, Sonde 14.02.2002', 'Panikmache (2), Moderatorin Franziska Rubin interviewt Professor Walter Krämer (Universität Dortmund), Sonde 14.02.2002, Video (nécessite Real Player)', 'Leben ist gefährlich, Autor: Harald Bremer, Sonde 14.02.2002', 'Risiken, F. Rubin interviewt Prof. Krämer, Sonde 14.02.2002, Video (nécessite Real Player)', 'Katastrophen und Risiken - ein Produkt der Medien?, Autor: Axel Wagner, Sonde 14.02.2002', 'Medieneinfluss, F. Rubin interviewt Prof. Krämer, Sonde 14.02.2002, Video (nécessite Real Player)', 'Apocalypse No?', 'Alle werden reicher sein', and '10 ~> 4:34. Die Formel für Wachstum und Gerechtigkeit, bild der wissenschaft 4/2002'. Below the list is a section titled 'Links zu Artikeln' with one bullet point: 'Kritik an der Überwachung von Telefonen - Datenschutzbericht 2001 (Berlin Online, 21.03.2002)'. The browser's address bar and various icons are visible at the top of the window.

Figure 13. Liste des documents proposés pour le sujet « Panikmache oder echte Gefahr? ».

Les deux populations ont utilisé les mêmes corpus de documents. La réalisation de chacune des synthèses s'est faite dans un laps de temps identique pour chacune des deux populations, c'est-à-dire respectivement durant quatre semaines, avec une semaine de vacances entre les deux synthèses successives. Les aides mises à disposition de tous les étudiants (aussi bien à ceux travaillant en groupe que de manière individuelle) sont la fiche méthodologique de la synthèse, des aides méthodologiques pour la lecture et la compréhension orale, des dictionnaires, des fiches, explications et exercices grammaticaux en ligne. Les synthèses ont été découpées en trois étapes pour chacune des populations. La première était l'élaboration d'un plan pour la synthèse à partir des différents documents. Pour la deuxième étape, ce plan a été détaillé davantage. La rédaction de la synthèse a représenté la dernière étape. Chacune de ces sous-tâches était suivie par un commentaire et éventuellement par des corrections de la part du tuteur. La figure 14 montre le déroulement de la phase de formation.

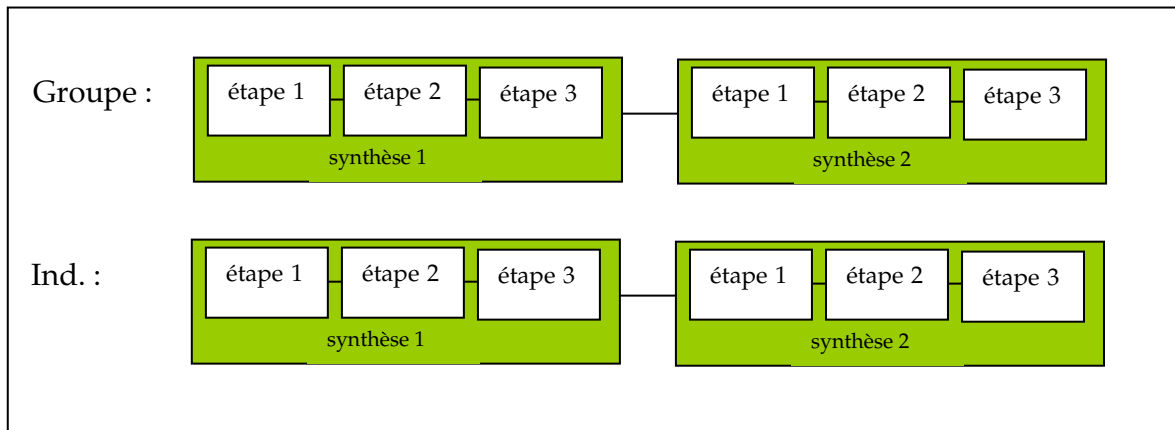


Figure 14. Déroulement de la phase de formation.

Si les deux situations étaient dans la mesure du possible authentiques, certaines différences peuvent néanmoins être remarquées. Ce qui a différencié, c'est que les groupes ont commencé par un premier *chat* de prise de connaissance, de familiarisation avec le dispositif et de décision commune ; ce *chat* initial a été baptisé « *chat d'échauffement* ». Les groupes ont également fait un *chat* au préalable pour décider des dates pour les étapes, fixées dans le planning de travail commun. Ce qui change encore fondamentalement entre les deux situations, c'est la variété des outils de communication utilisés par le groupe, qui se sert du courriel, du *chat* et du forum, contrairement à ceux qui apprennent en individuel, qui se servent exclusivement du courriel. Par ailleurs, un autre élément qui varie est la communication qui précède, à la fin de chaque étape et pour le groupe, la proposition remise au tuteur. En revanche, le commentaire et la correction pour chaque étape des « individuels » s'adressent uniquement à une personne et sont donc plus ciblés par rapport aux productions de chacun.

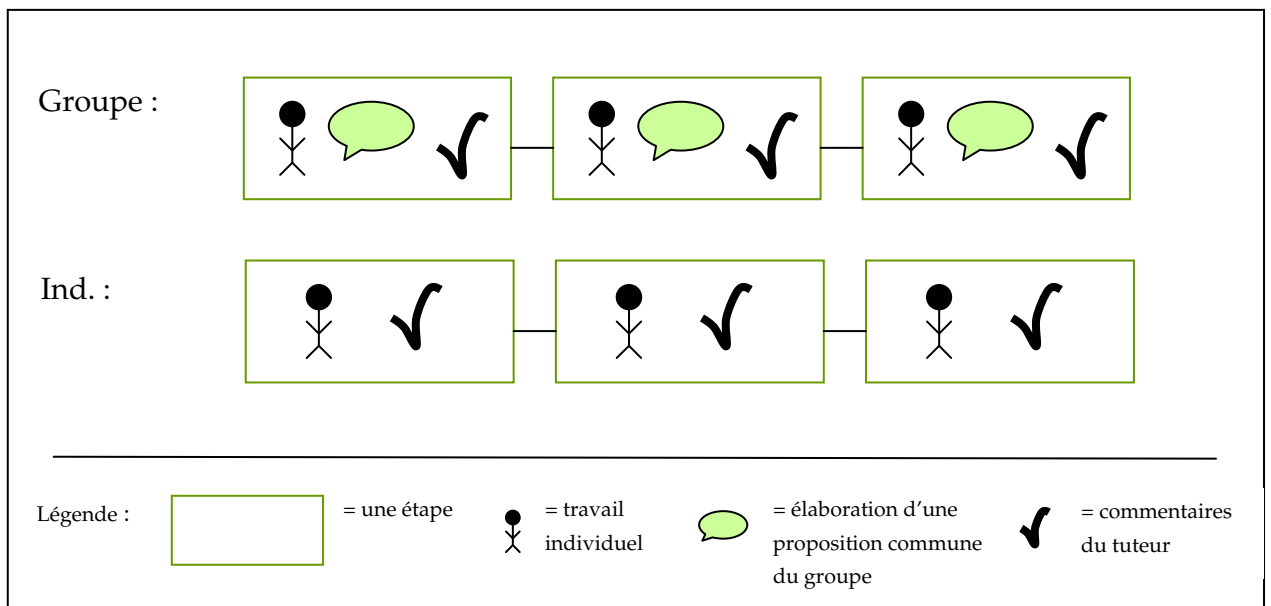


Figure 15. Composantes des trois étapes d'une synthèse durant la phase de formation.

La phase de formation commence par une séance de présentation du contenu et des objectifs de la formation, en face à face. À cette occasion, les étudiants s'inscrivent sur la plate-forme, ce qui permet de valider immédiatement leur demande d'inscription et de leur montrer comment se retrouver sur le site, ainsi que la présence et la localisation des différentes aides, outils et supports. Un support écrit contenant les éléments essentiels leur est remis pour plus de clarté (voir annexe 1, chap. 3). Lors de cette séance, ils choisissent s'ils souhaitent apprendre en groupe ou en individuel et remplissent un premier questionnaire dans lequel ils autoévaluent entre autres leur niveau de langue. En fonction de ce choix, ainsi que du niveau de langue déclaré, le tuteur constitue à la suite de la séance les groupes et note les personnes ayant opté pour le mode individuel. Il confirme par courriel le mode de travail retenu ainsi que, le cas échéant, les autres membres et le nom du groupe. Pour chacun des deux modes, un « planning » exposant les différentes étapes est présent sur le site. Chaque individu / groupe commence donc par fixer les dates pour les différentes étapes, en fonction de ses disponibilités. Cela a pour but d'impliquer et de responsabiliser les étudiants dès le départ. Et dans un cours qui ne suit pas un rythme hebdomadaire fixe, cela est également tout à fait essentiel. Ensuite, les trois étapes représentées ci-dessus (figures 14, 15) commencent. Le mode de travail est identique d'une synthèse à l'autre.

En individuel tutoré

Pour ceux travaillant en mode individuel, la première étape consiste en la prise de connaissance des documents écrits et audio/vidéo et en l'identification de la problématique des documents, ainsi que des grands axes de la problématique. Le résultat en est un plan contenant les titres des deux ou trois grandes parties, qui est envoyé par courriel au tuteur. Celui-ci corrige éventuellement la langue et vérifie si le plan propose une problématique cohérente et s'il se base bien sur les idées essentielles des documents. Ainsi, le tuteur approuve le plan ou dans le cas contraire fait remarquer à l'étudiant quelles sont les failles et dans quel sens il pourrait réorienter son travail.

La deuxième étape consiste en une lecture et un visionnement plus approfondis des documents authentiques, afin d'identifier les détails du plan, c'est-à-dire les sous-parties et leur contenu. Le tuteur reçoit de nouveau la production de l'étudiant par courriel, corrige la langue et vérifie la logique et la présence, dans la proposition, des idées importantes qui se rapportent à la problématique.

Lors de la troisième étape, l'étudiant rédige entièrement ses grandes parties ainsi que l'introduction et la conclusion. Il envoie sa production par courriel au tuteur qui donne deux types de retour détaillé. Premièrement, il fait une correction par « suivi des modifications » dans un logiciel de traitement de texte, ce qui fait apparaître les mots supprimés en rouge barré et les éléments ajoutés en rouge souligné. Deuxièmement, il utilise la grille qui sert également pour l'évaluation du pré- et du

post-test pour rédiger un commentaire mettant en avant les aspects positifs et négatifs de la rédaction. Il renvoie le tout *via* le courriel à l'étudiant. Un exemple de correction linguistique ainsi que la totalité des commentaires sont reproduits en annexe (annexe 1 : 4.2, 5.3).

En groupe tutoré

Même dans une situation de groupe, les différentes sous-tâches font appel à des phases de travail individuel. Ainsi, la lecture des textes et le visionnement des vidéos restent tout d'abord une activité individuelle. Ce n'est qu'une fois que les étudiants ont pris connaissance des documents qu'ils peuvent discuter sur leur contenu, définir quelle en est la problématique et négocier les composantes du plan ainsi que leur ordre. A cette fin, chacun dépose sur le forum de discussion sa proposition de plan. Chacun lit la proposition des autres (elles se recoupent la plupart du temps) puis lors d'un *chat*, ils décident d'un plan commun, qui est généralement un puzzle des différents plans proposés. Pour plus de clarté et à la demande du tuteur (présent pendant le *chat*), le plan commun est noté sur le forum. Suite à la décision du groupe, le tuteur fait le même type de corrections et de commentaires que pour les personnes travaillant en individuel.

La deuxième étape débute de nouveau par une phase individuelle. En effet, les étudiants doivent lire et écouter plus en détail les documents, afin d'élaborer le détail du plan. Tout comme dans la première étape, chacun fait une proposition sur le forum. La négociation et la prise de décision sur le plan détaillé a lieu lors d'un *chat*. A la fin de ce *chat* auquel participe le tuteur, le groupe détermine également comment se déroulera la rédaction, c'est-à-dire qu'ils répartissent entre eux la rédaction des différentes parties ainsi que celle de l'introduction et de la conclusion. Le retour que donne le tuteur par rapport au plan détaillé est le même que dans le mode d'apprentissage individuel.

La troisième phase débute encore par une phase individuelle, qui est celle de la rédaction d'une ou plusieurs parties de la synthèse par chaque membre du groupe. Ils s'appuient dans la rédaction sur les détails du plan élaborés précédemment. La phase d'échange consiste cette fois en une négociation et une proposition de correction mutuelle de la langue, du contenu et de la structure. Elle comporte souvent aussi la rédaction des transitions. Elle a lieu au choix par document attaché au courriel ou bien sur le forum. Aucun des deux outils n'est idéal, car les versions des documents attachés se multiplient et ne portent généralement pas de noms suffisamment significatifs pour être gérables, tandis que dans le forum, le suivi des corrections ne peut pas être affiché (ni aucune mise en forme ou mise en page d'ailleurs) et les corrections apportées à un élément copié-collé deviennent ainsi difficilement identifiables. La dernière étape se clôt de nouveau par une correction linguistique

détaillée et un commentaire sur la version définitive de la synthèse que le groupe a envoyé par courriel au tuteur ou bien qu'il a déposé sur le forum de discussion.

6.2.4. Recueil des données

À côté des variables indépendantes, qui sont l'apprentissage en situation de groupe *vs.* en situation individuelle, nous avons retenu un certain nombre d'autres variables pour analyser l'apprentissage. Les variables contrôlées sont recueillies à différents moments de l'expérimentation : en amont, pendant et en aval de la phase de formation.

En amont de l'expérimentation

Les renseignements avant la formation sont récoltés d'une part au moyen du pré-test présenté plus haut, d'autre part à l'aide d'un formulaire à remplir par les étudiants. Le formulaire porte sur le niveau de compétences dans la langue étrangère, l'expérience antérieure du travail de groupe ou d'une formation à distance, les données socio-démographiques et des points divers pouvant expliquer la future implication des étudiants dans la formation.

Pour connaître le niveau de compétences en allemand, les renseignements demandés portent sur le nombre d'années depuis lesquelles les étudiants font de l'allemand (première, deuxième ou troisième langue vivante), sur la durée et l'année des éventuels séjours ou emplois dans un pays germanophone. Les étudiants évaluent également leurs niveaux pour la compréhension orale, la compréhension écrite et la rédaction sur la grille des descripteurs des compétences du Conseil de l'Europe (2001a : 26-27). Le fait de savoir combien de langues ils maîtrisent permet également d'expliquer leurs éventuelles facilités d'apprentissage.

Afin de savoir si les apprenant sont déjà habitués au travail en groupe, voire même à la formation à distance, ils sont interrogés sur la nature, la durée et le nombre des éventuelles participations antérieures à des formations ayant recours au travail de groupe et si ces formations ont eu lieu en présentiel ou à distance.

Les données socio-démographiques sur lesquelles ils sont questionnés sont leur âge, leur sexe, la profession des parents ainsi que la leur et leur niveau d'études. À travers le formulaire, il est également possible de savoir dans quelle université ils sont inscrits et dans quelle filière.

Un autre aspect qui peut expliquer la réussite dans la formation est par exemple leur caractère introverti ou extraverti, ou encore leur rapport à l'écrit, car la communication dans la formation passe notamment par l'écrit. De plus, ils doivent évaluer leurs compétences techniques en lien avec un ordinateur en général, avec internet et avec les différents outils de communication utilisés.

Pendant l'expérimentation

Durant la phase de formation, les différents échanges *via* courriel, *via* le *chat* et *via* le forum de discussion sont enregistrés. De plus, les étudiants remplissent un carnet de bord individuel. Grâce à ces moyens, il est possible de connaître le nombre d'heures que la formation leur a demandé, ainsi que la nature, le nombre et la longueur des échanges sur la tâche à accomplir auxquels l'étudiant a participé.

En aval de l'expérimentation

Après la phase de formation, les moyens employés pour l'évaluation sont d'une part le post-test, d'autre part un second formulaire rempli par les étudiants (les deux questionnaires sont reproduits en annexe (annexe 1, chap. 7). Ce dernier contient des éléments sur la satisfaction générale de l'étudiant, sur l'appréciation de son apprentissage, du contenu de la formation, du tutorat, du mode d'apprentissage (en groupe tutoré *vs.* en individuel tutoré) ainsi que de la plate-forme.

Deux premières questions générales sont destinées à connaître la satisfaction des apprenants par rapport à une formation *via* internet, et plus particulièrement à celle sur Babelnet.

Les questions sur l'apprentissage portent premièrement sur la langue et deuxièmement sur les compétences techniques. L'étudiant doit se situer de nouveau sur les grilles européennes et estimer ses progrès dans les différentes compétences (écouter, lire, écrire), mais aussi en ce qui concerne la grammaire, le lexique, l'orthographe, la syntaxe, la rédaction d'une synthèse et la communication écrite. Ses indications sur d'autres situations dans lesquelles il a pu pratiquer la langue, comme des séjours ou des cours parallèles, ainsi que les séances d'atelier oral, permettent de savoir si d'autres éléments ont pu être la cause de son progrès. Il évalue de nouveau ses compétences techniques, pour les mêmes éléments que dans le premier questionnaire.

Plusieurs questions sont destinées à connaître la satisfaction quant au contenu de la formation. Ainsi, les étudiants s'expriment sur leur degré d'appréciation des sujets des deux synthèses et des différentes aides méthodologiques, ainsi que sur l'utilisation des aides linguistiques et du carnet de bord. Ils sont invités à qualifier le travail proposé sur la synthèse, ou plus exactement son utilité, sa construction et son degré de difficulté.

À travers la série de questions suivante, ils évaluent le tutorat. Les points abordés sont l'importance du rôle du tuteur dans une formation en ligne, la caractérisation du rôle que le tuteur a joué, l'utilité de ses différents commentaires et de ses corrections. De même, y figurent la qualité du rapport avec le tuteur et la question de la modification de son rôle.

Deux pages distinctes permettent aux apprenants de donner des renseignements sur leur mode de formation soit individuel, soit en groupe. Dans les deux cas, ils sont questionnés sur leur appréciation du mode de travail réalisé, les différences selon eux par rapport à l'autre mode, ses avantages et ses inconvénients. La page sur le mode du groupe demande en plus des renseignements sur le fonctionnement du groupe, c'est-à-dire sur le respect de la situation à distance, les rapports avec les différents membres du groupe, l'appréciation de la taille du groupe et le rôle qu'ils pensent y avoir joué.

Le fonctionnement et l'appréciation de la plate-forme peut également jouer un rôle dans le déroulement de la formation. Ils sont ainsi interrogés sur leurs impressions concernant le site et ses différentes composantes, les dysfonctionnements observés et leur lieu habituel de connexion.

6.2.5. Analyse des productions : critères d'évaluation des synthèses

Afin de pouvoir comparer les productions des étudiants avant et après la formation, leurs synthèses sont évaluées par deux personnes distinctes. Comme nous l'avons dit plus haut (cf. 6.2.1.), les synthèses en allemand du pré-test et du post-test se rapprochent de ce qui peut être demandé dans le cadre de l'évaluation du CLES. Or, si les modalités du CLES étaient arrêtées, il aurait été possible d'en utiliser les critères d'évaluation. Comme cela n'est pas le cas, nous avons élaboré une grille afin d'évaluer les productions écrites des étudiants répondant aux exigences de la tâche de la synthèse. Notre question de recherche est de savoir si le dispositif de formation mis en place dans Babelnet, qui utilise le groupe comme moyen de formation, permet l'acquisition de compétences individuelles comme celles qui peuvent être demandées dans le cadre du CLES. Pour cette raison, notre évaluation se rapproche du CLES autant que possible dans l'état actuel de l'avancement de la certification.

La grille se base sur un certain nombre de travaux faits lors de la première phase expérimentale du CLES, mais aussi sur des éléments correspondant aux outils qui seront proposés ensuite aux étudiants durant la phase de formation. Plus exactement, il s'agit (1) de grilles élaborées dans le cadre de la première phase expérimentale du CLES par différentes équipes pour l'évaluation de la production écrite au degré 3 du CLES (correspondant au niveau C1), (2) du référentiel de compétences proposé par C. Springer pour le degré 3 du CLES dans ce même cadre expérimental, (3) du descriptif du Conseil de l'Europe pour l'expression écrite au niveau C1 et (4) des conseils et indications pour la réalisation d'une synthèse fournis dans la fiche méthodologique « synthèse » sur Babelnet.

Grilles développées pour l'expérimentation du CLES

Parmi ces grilles, certaines portent sur la rédaction du résumé d'un article de recherche, qui correspond à une autre tâche complexe universitaire et scientifique dont un certain nombre de critères peuvent également correspondre à l'évaluation d'une synthèse. Nous ne reportons pas ici les grilles élaborées par chacune des équipes, car certaines se limitent par exemple à l'évaluation du vocabulaire, de la syntaxe et du contenu, ce qui nous semble trop restrictif pour évaluer une tâche élaborée. D'autres ne prennent pas suffisamment en considération la maîtrise de la tâche.

Les critères de notation retenus par l'équipe « Allemand – sciences de la vie » pour le niveau CLES 3 sont la présentation du sujet (longueur, plan et respect de la tâche), le contenu, l'expression (le lexique), l'orthographe, la morphologie ainsi que la syntaxe.

L'équipe « Allemand – sciences humaines » évalue le résumé selon la langue (correction morphologique ; correction syntaxique ; richesse, clarté et précision de la langue en ce qui concerne le vocabulaire, la syntaxe et les connexions entre les phrases), des critères formels (c'est-à-dire la longueur), la maîtrise du contenu (traduisant également la compréhension qu'ont les étudiants des documents). Un autre critère important est celui de la réalisation de la tâche, ou autrement dit le respect de la situation décrite dans les consignes : titre, introduction globale, annonce du développement envisagé lors du colloque, neutralité du ton. Il implique également la pertinence de la problématique par rapport aux documents proposés et le choix pertinent des arguments pour justifier la problématique, ainsi qu'une structure interne cohérente avec des enchaînements pertinents

L'équipe « Anglais – sciences sociales » a demandé que l'étudiant rédige un (des) transparent(s) ainsi qu'un abstract de 300 mots. L'évaluation prend en compte l'argumentation qu'utilise l'étudiant dans son travail, l'organisation de la rédaction, sa cohérence, ainsi que la correction grammaticale, lexicale et syntaxique.

L'expression écrite demandée par l'équipe « Espagnol – sciences exactes » est une synthèse destinée à un public non défini mais supposé connaisseur du domaine. Les critères d'évaluation sont la capacité du candidat à sélectionner l'information ciblée par la mise en situation, la capacité à produire un discours cohérent (en ce qui concerne les étapes, l'organisation du discours, les marqueurs et mots de liaison, *etc.*) ainsi que la correction grammaticale et la richesse linguistique (grammaire, orthographe, *etc.*). Autrement dit, les critères de réussite sont ici le traitement des informations contenues dans le dossier, la cohérence argumentative, l'adéquation à la situation et au public ciblé, la cohésion discursive (utilisation des différents marqueurs), la correction grammaticale et la richesse (précision, diversité) du vocabulaire.

Pour résumer, en dehors des critères linguistiques, les critères retenus par ces différents auteurs pour juger de l'accomplissement de la tâche sont :

- la structure (appelée encore le plan ou l'organisation) : sa présence et sa cohérence ;
- l'argumentation : sa clarté et sa pertinence ;
- le contenu : sélection des idées principales données dans les documents authentiques.

Référentiel de compétences du CLES

Dans le cadre de la première phase expérimentale du CLES, Claude Springer³⁵ a proposé un référentiel de compétences, basé sur un travail en groupe précédent des différents concepteurs de cette phase. Selon ce référentiel, au niveau CLES 3,

« le candidat est capable de :

- *trouver rapidement des informations nécessaires à un problème scientifique particulier*
- *appréhender certains éléments implicites relatifs à un problème scientifique*
- *faire comprendre / expliquer les spécificités / traditions culturelles propres au domaine de spécialité*
- *présenter une démonstration scientifique dans un exposé structuré*
- *interagir avec des spécialistes de sa discipline pour expliquer / défendre un point de vue scientifique*
- *rédiger un abstract, une synthèse, un article »*

Dans cette proposition de référentiel de compétences pour le niveau CLES 3, qui correspond au niveau C1, l'accent est mis sur l'aspect « scientifique » du contexte. En effet, ce niveau devait initialement s'adresser à un public de troisième cycle et proposer un sujet d'une spécialisation poussée. Or, il s'est avéré lors de la première phase d'expérimentation du CLES que cette certification ne prendra que modérément une orientation scientifique. Et, surtout, dans le cadre d'un dispositif de formation comme Babelnet ouvert aux étudiants de filières très diverses, le choix de sujets relevant de domaines extrêmement pointus n'est pas possible. Seules (1) une provenance des documents d'émissions ou de journaux de vulgarisation scientifique, ainsi que (2) des tâches proches du contexte des études des apprenants pourront être garanties.

³⁵ Springer dans son bilan de la réunion CLES à Bordeaux, document du 20/10/01

Les autres aspects de la proposition de Claude Springer recourent largement le descripteur du Conseil de l'Europe.

Niveaux communs de compétences – grille pour l'auto-évaluation

En effet, pour la compétence « écrire » au niveau C1, le Cadre européen commun de référence décrit ainsi les capacités de l'apprenant :

Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire (Conseil de l'Europe 2001a : 27).

Fiche méthodologique « Synthèse » sur Babelnet

La fiche méthodologique figurant sur Babelnet et qui sert de base aux rédactions des étudiants lors de la phase de formation recoupe largement les points contenus dans les différentes évaluations proposées par les équipes du CLES. En résumé, elle donne les indications suivantes :

- *déterminer les axes fondamentaux de la problématique (= les grandes parties)*
- *identifier et organiser les idées principales des documents authentiques en fonction de ces axes ; selon une ligne directrice logique*
- *rédiger une introduction [selon des critères spécifiés : (1) présentation du thème commun aux documents, (2) annonce de la problématique traitée, (3) annonce du plan]*
- *rédiger une conclusion [selon des critères spécifiés : (1) bref résumé des grandes idées présentées, (2) éventuelle prise de position par rapport au thème, (3) éventuelle proposition de nouvelles perspectives ; le tout en adéquation avec le contenu de la synthèse]*
- *veiller à l'enchaînement logique des idées dans l'ensemble*

Conseils principaux :

- *rester objectif, ne pas prendre position (sauf peut-être dans la conclusion)*
- *reformuler les phrases initiales, ne pas citer*
- *varier le lexique*
- *équilibrer la longueur des grandes parties*
- *éviter les phrases compliquées si la structure grammaticale n'en est pas maîtrisée*
- *mettre le texte en forme (indications typographiques)*

Il s'agit là d'aides à la conception d'une synthèse, mais qui peuvent en même temps servir de critères pour l'évaluation de la rédaction. Les différents critères d'évaluation proposés par les trois équipes du CLES expérimental (c'est-à-dire la présence et la cohérence de la structure, la clarté et la pertinence de l'argumentation ainsi que le contenu) recourent bien ces différents points.

Nous avons recoupé le descripteur des compétences du Conseil de l'Europe (colonne pour l'écrit, niveau C1, cf. ci-dessus) avec ces indications spécifiques pour la tâche de la synthèse et avons abouti à la liste de critères présentée dans l'encadré ci-dessous.

L'étudiant sait traiter la tâche de la synthèse s'il peut s'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer le sujet traité dans les documents authentiques, même lorsqu'il s'agit de sujets complexes, en argumentant de manière pertinente. Ce faisant, il peut adopter un style correspondant à la tâche.

Les critères détaillés pour évaluer la synthèse en langue étrangère sont les suivants.

Concernant la structure, l'argumentation et la cohérence :

- distinction claire des axes fondamentaux de la problématique (= les grandes parties). Les arguments avancés sont utiles pour l'explicitation des idées principales. Cohérence de la rédaction.
- organisation des idées à l'intérieur des grandes parties selon une ligne directrice logique
- introduction contenant : (1) présentation du thème commun aux documents, annonce de la problématique traitée, (2) annonce du plan
- conclusion contenant : (1) bref résumé des grandes idées présentées, (2) éventuelle prise de position par rapport au thème, éventuelle proposition de nouvelles perspectives ; le tout en adéquation avec le contenu de la synthèse
- l'étudiant reste objectif, ne prend pas position (sauf éventuellement dans la conclusion)

Concernant le contenu :

- présence des idées principales des documents authentiques se rapportant à la problématique

Concernant la compréhension :

- compréhension des idées dans le corpus de documents

Concernant le style et la langue :

- reformule les phrases initiales, ne cite pas
- maîtrise la grammaire (morphologie)
- varie et maîtrise le lexique
- syntaxe : sait faire des phrases complexes (avec subordonnées) dont la syntaxe est maîtrisée (ordre des mots, mots de liaison, etc.)
- orthographe
- expression en général

Encadré 4. Critères d'évaluation de la synthèse.

Chacun de ces critères est noté sur deux points (voir annexe 1, chap. 8). Ils correspondent aux différents aspects se rapportant aux compétences cognitive, langagière et pragmatique que nous avons mentionnées précédemment (cf. 5.2.) : les

aspects cognitifs concernent le repérage de la problématique dans les documents authentiques et des idées essentielles qui s’y rapportent ; les aspects langagiers, la compréhension et l’expression en langue étrangère ; les aspects pragmatiques, la présence des différents éléments de la synthèse (introduction, grandes parties, conclusion), leur organisation et la cohérence de l’ensemble de la rédaction en langue étrangère.

6.2.6. Analyse de l’interaction

À part l’évaluation des synthèses, notre étude comprend également une analyse de l’interaction entre les membres des différents groupes restreints tutorés. En effet, la particularité du groupe restreint est que les membres y peuvent « effectivement interagir » (Abric 1996 : 67), ce qui n’est pas vraiment le cas dans un grand groupe. L’interaction qui a lieu au sein du groupe restreint est ainsi une de ses composantes fondamentales.

Pour décrire et analyser l’interaction qui a lieu dans un groupe, de nombreux procédés existent, qui sont plus ou moins convaincants. Précisons que nous nous intéressons à l’interaction entre personnes – même si cette interaction peut tout à fait passer par des outils de communication – et non à l’interaction entre l’Homme et la machine (contrairement par exemple à Renié et Chanier (1995), qui vont jusqu’à parler de « collaboration » pour le travail d’une personne avec l’ordinateur). Abric (1996) retient deux méthodes d’observation et de recueil des processus de groupe qui sont, dit-il, inégalées aujourd’hui malgré les nombreuses critiques qui ont été formulées à leur égard. Il s’agit, premièrement, de l’approche socio-affective (la sociométrie³⁶) qui vise à analyser la dynamique de groupe à partir d’unités de sentiment (*i.e.* attirance, répulsion, indifférence) qui sont souvent inobservables. Le recueil des données se fait pour cette raison par le moyen de questionnaires, qui permettent d’établir des sociographes dans lesquels les individus sont représentés en tant que noyaux de relations qui prennent la forme de flèches allant d’un individu à l’autre. Cela permet d’identifier par exemple l’existence de sous-groupes à l’intérieur d’un groupe plus grand. Une variante quantitative de cette méthode est utilisée par Reffay et Chanier (2003), qui s’intéressent au destinataire ainsi qu’au lecteur réel des messages sur une plate-forme numérique pour connaître les relations entre les apprenants.

La deuxième méthode décrite par Abric (1996) est celle utilisée par Bales³⁷ (1950). Bales se situe dans un courant interactionniste qui considère que la somme des interactions au sein d’un groupe définit le groupe. Pour analyser le fonctionnement

³⁶ Cette méthode est utilisée initialement par J.-L. Moreno, *Who shall survive?* Washington, Nervous and Mental Disease Publishing Co, 1934.

³⁷ R.F. Bales, *Interaction process analysis : a method for the study of small groups.* Cambridge, Addison-Wesley, 1950.

du groupe, ce sont par conséquent les échanges entre les différents membres du groupe qui sont observés. Un reproche qui a été formulé par rapport à cette méthode est qu'elle ne prend en compte ni les statuts des différents acteurs (leader, animateur, chef dans le cadre d'une entreprise, etc.), ni l'environnement social et idéologique du travail de groupe. Cette méthode s'intéresse en effet uniquement à ce qui est observable, c'est-à-dire aux échanges qui ont effectivement lieu dans le groupe. Bales distingue deux types d'interventions :

- l'intervention opératoire (qui cible la production)
- l'intervention socio-affective (qui cible la gestion du groupe)

A l'intérieur de chacun de ces types, il distingue des sous-rubriques. Selon lui, ce sont la quantité et le type d'intervention de chaque personne qui déterminent les statuts des membres du groupe restreint – statut qui est susceptible d'évoluer dans le temps, ce que cette méthode permet de voir. Le codage est fait en fonction de la plus petite unité significative distinguable.

Les méthodes qui visent l'analyse d'interactions dans des groupes d'apprentissage (ce qui n'était pas le cas de Bales ou de Moreno qui s'intéressaient au groupe en général) passent aujourd'hui presque toujours par un découpage des messages échangés en unités significatives. La nature des unités, quant à elle, est très diverse. Dans ce sens, Gilly, Roux et Trognon (1999) rappellent que c'est le type d'observation que le chercheur souhaite faire qui détermine le type de catégories – et d'unités – qui vont être distinguées dans l'interaction. Sciolli (2001) base son analyse sur le repérage des fonctions du langage indiquées par Jakobson. Beaudichon, Legros et Magnusson (1987³⁸) établissent une liste de dix comportements de base dans les régulations interindividuelles, qui sont l'évaluation positive ou négative, la direction de l'attention, l'ordre, la question, l'information, la réponse positive, négative ou indéterminée, ainsi que le commentaire non centré sur la tâche.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'on peut distinguer deux types d'analyse de l'interaction (ou plutôt de la communication, puisqu'il ne s'agit pas de la réalisation commune d'une tâche). Les unes portent sur les caractéristiques d'une communication orale et visuelle (cf. 4.1.1.), les autres sur l'apport de cette interaction pour une confrontation de l'apprenant avec de l'*input* original. L'objectif de ce dernier type de communication est que l'apprenant produise du matériel verbal et puisse vérifier si ce qu'il dit / écrit est compris par son interlocuteur ou encore que l'apprenant puisse « négocier le sens » avec son interlocuteur, c'est-à-dire vérifier la forme linguistique et son adéquation à ce qu'il voulait dire ou à la situation (cf. 4.1.1.). Dans ces deux types d'analyse, l'objectif n'est généralement pas l'étude du fonctionnement d'un groupe, mais la quantité de production en langue étrangère à

³⁸ cités par Winnykamen 1990 : 119

laquelle est confrontée l'apprenant ou qu'il produit lui-même, ou bien la quantité de négociation de sens qui a eu lieu. Ainsi, Schwienhorst (2002a) par exemple s'intéresse aux échanges en « tandem » entre deux apprenants de langues maternelles différentes – chacun apprenant la langue maternelle de l'autre – dans un « Multi-user domain-object-oriented » (MOO ; cf. 4.1.1.). Les données qu'il recueille sont le nombre total de messages reçus et envoyés par chacun, le nombre moyen de mots par message, le pourcentage de phrases dans la première langue ainsi que dans la deuxième langue et le nombre de mots corrigés³⁹. D'autres encore ont une méthode purement quantitative, qui fait abstraction de la nature des messages échangés. C'est le cas de Mangenot (2003), qui compare le nombre de messages échangés sur un forum de discussion à propos de différents genres de tâches réalisées individuellement (la discussion, l'analyse de ressources, la conception de ressources, l'étude de cas et la situation-problème), et ce d'une année à l'autre.

Notre objectif, dans le cadre de l'analyse de l'interaction qui a lieu dans les différents groupes dans le dispositif d'apprentissage, est de connaître le genre d'échange qui a eu lieu et le sujet des discussions. Cet objectif nous oblige donc à distinguer entre les différents types de messages échangés. Un modèle, développé pour l'observation du fonctionnement de groupes d'apprentissage qui communiquent *via* un forum de discussion, nous semble pertinent pour notre analyse. Il s'agit d'un modèle présenté par Verburgh et Mulder (2002).

Selon ces auteurs, les activités des apprenants dans l'apprentissage peuvent être réparties en trois catégories, qui concernent :

- la cognition
- la métacognition
- l'affectivité

Pour analyser les messages entre élèves sur un forum, ils classent les interventions en trois catégories (par un procédé de codification mis au point par Veldhuis-Diermanse 1999 et inspiré initialement de Vermunt 1992). Les activités relèvent ainsi de la cognition, de la métacognition et de l'affectivité. Une quatrième catégorie, « résiduelle », comprend tous les échanges qui n'ont pas pu être classés dans une des trois premières catégories. La cognition est divisée à son tour en différentes sous-catégories, qui sont 1) le fait de relier ou de répéter l'information, 2) l'utilisation d'informations extérieures et 3) le débat entre les membres du groupe. Le débat, quant à lui, comporte trois types d'interaction différents, qui sont l'apport d'une idée argumentée ou non, le questionnement et la réponse. La grille d'analyse est la suivante :

³⁹ Le type d'exploitation qui est fait de ces données n'est pas indiqué dans l'article.

- cognition (traitement de l'information)
 - débat
 - argumentation (apport d'une nouvelle idée avec ou sans argumentaire raisonné)
 - interrogation
 - réaction (réponse)
 - introduction d'informations nouvelles (utilisation d'informations extérieures)
 - mise en relation ou rappel d'informations déjà connues (relier ou répéter l'information)
- métacognition (activités régulatrices comme la prise de rendez-vous, apport d'explications supplémentaires)
- affectivité (liée à l'ambiance au sein du groupe)
- activité « résiduelle » (les autres activités, toutes celles qui ne peuvent être classées dans aucune des trois catégories ci-dessus).

Encadré 5. Types d'interaction dans un groupe d'apprentissage selon Verburgh et Mulder (2002).

Selon Bales (1950 ; *cf.* ci-dessus) l'intervention socio-affective vise la gestion du groupe. La régulation des activités du groupe, telles que la prise de rendez-vous – que Verburgh et Mulder (2002) attribuent à la métacognition – relève pour nous également davantage de la gestion du groupe. Nous utilisons par conséquent, plutôt qu'une catégorie de l'affectivité, une catégorie de la gestion du groupe dont font partie aussi bien les interventions liées aux relations dans le groupe que la détermination du moment des réunions, l'élaboration d'un planning, le rappel d'une date d'échéance ou l'invitation d'un membre à accomplir sa partie du travail.

La métacognition est selon Meirieu (1992) « la réflexion sur l'interaction entre les connaissances et le sujet ». C'est la construction d'un savoir sur le savoir-faire ainsi que sur le savoir-apprendre. Celle-ci passe souvent par la comparaison qu'opère une personne entre sa propre manière de travailler ou d'apprendre avec la manière de fonctionner d'une autre personne – dans notre cas, d'un autre membre du groupe (*cf.* 3.2.4.). Les activités métacognitives sont ainsi l'apport d'explications supplémentaires par rapport à la réalisation de la tâche ou par rapport à l'apprentissage, ainsi que des questions ou des explications sur la manière de faire / d'apprendre d'une personne, c'est-à-dire ses stratégies de travail ou d'apprentissage. C'est de ce type d'interventions qu'il s'agit dans la catégorie « métacognition ».

La catégorie « cognition » concerne dans la grille de Verburgh et Mulder (2002), de manière large, le traitement de l'information donnée. Dans le chapitre 5, nous avons retenu trois types d'exigences (ainsi que de compétences) pour la réalisation d'une synthèse en langue étrangère, telle qu'elle fait l'objet de notre dispositif d'apprentissage. Ces exigences – ou compétences – sont cognitive, langagière et pragmatique. La compétence cognitive consiste à dégager la problématique inhérente à l'ensemble des documents proposés, à extraire, à traiter, à trier, à hiérarchiser et à structurer l'information. La compétence langagière concerne la compréhension et la

correction, la richesse et l'authenticité de l'expression en langue étrangère. La troisième compétence, pragmatique, se réfère à l'emploi efficace de la langue étrangère dans la réalisation de la tâche. Elle reflète la cohérence de la pensée (cognitive) par une cohérence du discours, une structure logique et claire, en respectant les différents éléments de la composition d'une synthèse (introduction, partie principale sub-divisée en plusieurs parties, conclusion). Ces trois compétences relèvent toutes, de manière large, du domaine de la connaissance – et donc de ce que Verburgh et Mulder (2002) ont appelé la catégorie « cognitive ». Vygotsky et Bruner ont montré que la langue joue un rôle important dans la naissance et dans la modification de la pensée (cf. 3.2.1.). Dans le cadre de la réalisation d'une tâche en langue étrangère, la maîtrise de la langue étrangère va ainsi également être de première importance. Car ce qu'une personne est capable de faire dans sa langue maternelle (et ce qui relève du domaine cognitif, mais y nécessite en général aussi le maniement adéquat de sa langue maternelle), il n'est pas évident qu'elle sache le faire aussi bien dans une langue étrangère. Par exemple lorsqu'elle ne sait pas exprimer une chose comme elle le souhaiterait, cet écart entre ce qu'elle a l'intention de dire et ce qu'elle arrive à exprimer réellement va diminuer la clarté de ce qu'elle dit. Eventuellement, la personne va même réduire ce qu'elle souhaitait dire à ce qu'elle sent capable d'exprimer suffisamment clairement. Cela signifie qu'il ne suffit pas pour la personne en question d'avoir les compétences cognitives nécessaires, mais qu'elle doit encore savoir – dans une tâche de rédaction – les exprimer de manière adéquate.

Il faut ainsi avoir, indépendamment de la tâche, des *compétences langagières* (de compréhension orale / écrite, d'expression et de communication écrite). Mais il faut également savoir employer la langue étrangère dans le contexte précis de la tâche. Dans notre cas, cela signifie savoir structurer la rédaction et exprimer le lien logique entre les idées (par exemple par des mots de liaison), annoncer clairement la problématique et la cohérence de l'ensemble des idées dans l'introduction, résumer l'ensemble des idées dans la conclusion. A part les activités langagières, il existe donc également des *activités pragmatiques*. Là où Verburgh et Mulder (2002) font globalement référence aux activités cognitives, nous allons distinguer trois types d'activités : langagières, pragmatiques et cognitives.

Pour lever l'ambiguïté qui existerait entre l'appellation d'une catégorie de « cognition » ainsi que d'une sous-catégorie de « cognition » également, nous allons désigner cette catégorie de « production », conformément à Bales (1950), pour qui les interventions dans un groupe de travail, lorsqu'elles ne ciblent pas la gestion du groupe, ciblent la production. Dans la catégorie « production » (que l'on pourrait également appeler « réalisation de la tâche ») figurent ainsi trois sous-catégories, cognitive, pragmatique et langagière. La distinction entre ces trois types d'interaction dans la grille d'analyse permet de spécifier davantage le type d'interaction qui a lieu au sein de chaque groupe.

Dans le cadre de la métacognition, la discussion peut également porter soit sur la langue, soit sur l'aspect pragmatique, soit sur la cognition. La catégorie « métacognition » distinguera ainsi les trois mêmes sous-catégories. Notre grille d'analyse de l'interaction ainsi définie est la suivante :

- **production (ou réalisation de la tâche)**
 - cognition (traitement de l'information)
 - débat
 - proposition
 - interrogation
 - réaction (réponse)
 - introduction d'informations nouvelles (utilisation d'informations extérieures)
 - mise en relation ou rappel d'informations déjà connues (relier ou répéter l'information)
 - pragmatique
 - débat
 - proposition
 - interrogation
 - réaction (réponse)
 - introduction d'informations nouvelles (utilisation d'informations extérieures)
 - mise en relation ou rappel d'informations déjà connues (relier ou répéter l'information)
 - langue
 - débat
 - proposition
 - interrogation
 - réaction (réponse)
 - introduction d'informations nouvelles (utilisation d'informations extérieures)
 - mise en relation ou rappel d'informations déjà connues (relier ou répéter l'information)
- **métacognition**
 - porte sur la cognition
 - porte sur les aspects pragmatiques
 - porte sur la langue
- **gestion du groupe**
 - affectivité (salutations, excuses, discussions personnelles, etc.)
 - réglementation de la vie dans le groupe, élaboration d'un planning temporel, etc.
 - méthodologie de travail : organisation du groupe, répartition des sous-tâches, négociation des outils techniques, etc.
- **activité « résiduelle »**

Encadré 6. Grille d'analyse de l'interaction.

Codage des messages

Conformément à la méthode utilisée aussi bien par Balder (1950) que par Verburgh et Mulder (2002), les messages sont découpés en unités significatives. Un code est attribué à chaque unité, indiquant sa fonction (*cf.* encadré ci-dessus). Une unité est limitée par le début d'une nouvelle unité. La longueur des unités est variable et indépendante du nombre de mots ou de phrases. Un message entier (bref ou long)

peut représenter une seule unité. Ou au contraire, il peut en comporter plusieurs. Par exemple, lorsqu'une unité (appelons-la A) figure au début d'un message, puis prend fin avec le début d'une autre unité (B), qui de nouveau s'arrête à cause d'une troisième unité qui est du même type que la première (A), le cas de figure est alors A-B-A. Le comptage est de deux fois A et une fois B.

Ensuite, Verburgh et Mulder (2002) comparent la distribution des unités d'une semaine à l'autre dans le déroulement de la formation. Ce qui nous intéresse est davantage la comparaison d'un groupe à l'autre et d'une synthèse de la phase de travail à l'autre, et non l'évolution des activités à l'intérieur d'une seule synthèse. Au lieu de comparer une semaine à l'autre, nous comparerons par conséquent un groupe à l'autre, ainsi qu'une synthèse en groupe à l'autre.

catégorie	Sous-catégorie	Sous-sous-catégorie	Nom de l'émetteur	Outil de communication utilisé
P= production	co=cognitif pr= pragmatique (& réda) la= langagier	prop= proposition int= interrogation rea= réaction ii= intro d'infos nlls/ ext ri= relier ou répéter l'info	Initiale prénom + n° du gp	c= chat f= forum m= mél
M= métacognition	co=cognitif pr= pragmatique la= langagier			
G=gestion du groupe	métho= méthodologie & organisation du travail re= réglementation vie de gp af= affectif			
R=activité résiduelle				

Exemple : P_pr_rea_N7_c

Tableau 22. Codage pour l'analyse de l'interaction.

Pour mieux illustrer notre propos, nous allons donner quelques exemples. Ainsi, les propositions sont, comme leur nom le dit, les idées avancées par les étudiants. Au niveau de l'identification des aspects importants du contenu (aspect cognitif), l'énoncé suivant est une proposition : « Hier sind meine Vorschläge für unsere Hauptthemen : ... »⁴⁰. Au niveau pragmatique, une proposition concerne plutôt la structure de la synthèse, comme cet énoncé : « 1) die Probleme unserer Zeit: Gesundheit, Weltsunterschiedenheiten, 2) die positive Wahrnehmung dieser Problemen, 3) die

⁴⁰ « voici mes propositions pour nos thèmes principaux : ... »

pessimistische Wahrnehmung dieser Problemen »⁴¹. Au niveau langagier, la proposition consiste en une suggestion de vocabulaire ou de forme grammaticale, comme : « je propose « Die Wissenschaft und die Medizin habe noch keine genetische oder zelluläre Schäden nachgewiesen, DESHALB fragt ... » »⁴². De même, une interrogation cognitive porte sur les éléments qui doivent figurer dans la synthèse, une interrogation pragmatique la cohérence interne du plan et de la rédaction (par exemple : « bist du einverstanden, auch mit der Reihenfolge ? »⁴³). Une question de niveau langagier est du type : « was ist eigentlich die korrekte « orthographe » von dem Wort Wahrnehmung ? Und was ist die Übersetzung bitte ⁴⁴? ». Quant aux réactions, elles sont formulées suite à une proposition ou suite à une interrogation. Par exemple, une réaction au niveau pragmatique est « ich finde, in deiner Gliederung fehlt noch der Aspekt ... Wir sollten ihn noch in den 2. Teil einfügen »⁴⁵, ou au niveau langagier, une simple correction de la langue – qui peut d’ailleurs être faite par la personne elle-même, comme cela arrive fréquemment pour l’orthographe dans le chat (M5 : « Aber wo sagen wir *das* die Leute positive Sachen nicht hören wollen. I5 : ... M5 : *dass* »). L’introduction d’informations nouvelles ou extérieures concerne les aspects qui ne sont pas abordés dans les documents fournis, comme lorsqu’un étudiant écrit « hier sind Links zu Artikeln, die wir nehmen können »⁴⁶ (P_co_ii). La répétition d’informations a lieu lorsque les idées, la structure, les consignes, *etc.* ont déjà été énoncées auparavant et sont seulement rappelées, comme le rappel sur le forum de décisions prises antérieurement dans le chat par exemple.

Les aspects que nous venons de présenter concernent tous directement la réalisation de la tâche, ou la « production ». L’interaction peut également comporter des échanges de niveau métacognitif, qui portent davantage sur des appréciations et des commentaires sur la manière dont la tâche est en train d’être réalisée, ou sur les difficultés qui y sont liées. Les interventions sont classées dans cette catégorie lorsqu’elles portent, pour le niveau cognitif, sur l’identification des idées importantes (*i.e.* « ich habe Probleme zu sehen, was wichtig ist »⁴⁷ ; « Wir sind uns dann ja fast alle einig ?! Fassen wir zusammen : also wir haben alle drei folgende Aspekte für wichtig gehalten : ... »⁴⁸), pour le niveau pragmatique, sur l’organisation de la synthèse (par exemple, « Also ich finde die Frage von A3 « wie hat die Meinung über cannabis

⁴¹ « 1) Les problèmes de notre époque : la santé, les différences mondiales (?), 2) la perception positive de ces problèmes, 3) la perception pessimiste de ces problèmes » (n.d.r. : nous n’avons pas corrigé les énoncés en allemand)

⁴² « Je propose « La science et la médecine n’ont pas encore prouvé l’existence de dommages génétiques ou cellulaires. POUR CETTE RAISON X demande ... »

⁴³ « Es-tu d’accord, aussi avec l’ordre proposé ? »

⁴⁴ « Quelle est d’ailleurs l’orthographe correcte du mot perception ? Et comment le traduire en français ? »

⁴⁵ « Je trouve que l’aspect ... manque encore dans ton plan. Nous devrions intégrer cet aspect dans la deuxième partie. »

⁴⁶ « Voici des liens vers des articles (en ligne) que nous pouvons utiliser »

⁴⁷ « J’ai des problèmes pour voir ce qui est important »

⁴⁸ « Nous sommes donc maintenant pratiquement tous d’accord ?! Résumons : nous avons donc pensé tous les trois que les aspects suivants sont importants : ... »

geändert » als Thema für Teil 1 gut »⁴⁹) et pour le niveau langagier, bien-sûr, sur la langue (comme « Pb à la 3^e phrase : à quoi renvoie le relatif « die » ? à « Hirnregion » ? mais dans ce cas, il ne faut pas « sind » ou à « Rezeptoren » et là, l'antécédent est peut-être trop loin pour que l'on comprenne bien. »)

En ce qui concerne les aspects de la gestion du groupe, nous distinguons trois sous-catégories. La première porte sur la méthodologie et l'organisation du travail en groupe. Elle comprend des énoncés du type : « Ich habe auch noch eine Idee : wäre es nicht einfacher, wenn jeder von uns einen Aspekt durcharbeitet und seine Vorschläge macht. Die anderen können ja dann, wenn sie glauben, dass etwas Wichtiges fehlt, es hinzufügen ? Ich glaube, dass das der einfachste Weg ist sich schnell zu einigen, denn so viel Zeit haben wir ja auch nicht ! »⁵⁰, ou bien « ich habe nicht verstanden, wo wir die Synthese schreiben werden. Auf dem Computer – aber wie können wir alle auf dieselbe Seiten schreiben ? »⁵¹. La deuxième concerne la réglementation et la régulation de la vie du groupe, comme par exemple l'établissement d'un calendrier de travail (« ich würde sagen am Ende der Woche müsste jeder die hauptthemen auf dem Forum veröffentlicht haben »⁵² ou « ich habe gestern erfahren, dass ich doch nich TP habe wir können also den Chat Mittwoch um 11 oder 12 machen. »⁵³). Le troisième aspect, affectif, concerne toutes les manifestations de présence sociale et les encouragements, excuses, *etc.*, comme « hallo », « tschüss », « mit freundlichen Grüßen », « viel Spaß dabei », « prima :))), weiter so ! »⁵⁴, « chouette de voir la synthèse en entier ! ».

⁴⁹ Moi, je trouve que la question de A3 « comment l'opinion sur le cannabis a-t-elle changé » est un bon sujet pour la première partie. »

⁵⁰ « J'ai une idée : ne serait-il pas plus simple si chacun de nous travaillait un aspect et faisait des propositions. Les autres pourront ensuite faire des ajouts lorsqu'ils pensent qu'une chose importante manque ? Je pense que c'est la manière la plus simple de se mettre d'accord rapidement, car nous n'avons pas tant de temps que cela ! »

⁵¹ « Je n'ai pas compris où nous allons écrire la synthèse. Sur l'ordinateur – mais comment pouvons-nous écrire tous sur la même page ? »

⁵² « Je dirais que chacun devrait avoir publié les thèmes principaux sur le forum pour la fin de la semaine. »

⁵³ « J'ai appris hier que je n'ai finalement pas TP, nous pouvons donc faire le chat mercredi à 11h ou 12h. »

⁵⁴ « Salut », « au revoir », « avec mes salutations les meilleures », « amusez-vous bien », « super :))), continuez comme ça ! »

6.3. Observations

Les étudiants volontaires ayant manifesté leur intérêt pour participer à l'expérimentation portant sur la synthèse en allemand étaient au nombre de 17. Trois se sont inscrits mais n'ont ensuite plus réagi aux messages qui leur étaient destinés. Deux autres ont fixé une date pour le pré-test mais se sont définitivement désistés ensuite. Les 12 personnes restantes ont passé le pré-test, cinq d'entre elles ont par la suite réalisé une synthèse à distance : trois en groupe et deux en mode individuel. Cinq des 12 personnes ont participé au post-test.

Dans le cadre de l'enseignement d'ouverture, 27 étudiants se sont inscrits. Devant la charge de travail que ce module allait leur demander, 6 personnes se sont arrêtées avant de commencer ou alors peu après le début. Cela a pour conséquence que le nombre de membres dans les différents groupes est plus petit que prévu : les groupes devaient être de taille homogène de 4 personnes. Les 21 personnes restantes ont toutes suivi le module jusqu'au bout et ont toutes sans exception participé au pré-test ainsi qu'au post-test. Elles étaient 15 à avoir appris en situation de groupe et six à avoir appris en situation individuelle.

Le groupe contrôle, quant à lui, est constitué de 5 personnes, toutes inscrites de manière volontaire.

Situation	Volontaires	Inscrits en enseignement d'ouverture	Total
En individuel tutoré	2	6	8
En groupe tutoré	3	15	18
Population témoin	5	0	5
Total	10	21	31

Tableau 23. Répartition des étudiants.

Afin de pouvoir analyser le fonctionnement des groupes, nous souhaitons disposer d'un nombre de groupes suffisamment élevé pour qu'une comparaison entre l'interaction dans les différents groupes reste possible. Pour cette raison, plus d'étudiants ont travaillé en groupe qu'en individuel. Les groupes restreints ont comporté en moyenne trois membres qui ont travaillé avec l'aide d'un tuteur.

							Total
N° de groupe	1	3	5	6	7	8	Groupes : 6
Membres	3	2	3	4	3	3	18

Tableau 24. Nombre de personnes par groupe.

6.3.1. Comparaison du post-test au pré-test

Rappelons que lors du pré-test, les étudiants ont passé un test de vitesse-mémoire lors de la lecture d'un texte à caractère de vulgarisation scientifique. De plus, ils ont rédigé une synthèse en allemand et une autre en français, à chaque fois à partir d'un corpus de documents dans la langue en question et sur un thème actuel de société. Lors du post-test, ils ont de nouveau passé un test de vitesse-mémoire en lecture de l'allemand, une synthèse en allemand et une autre en français (cf. 6.2.1., 6.2.2.). Les documents-supports aussi bien du pré-test que du post-test étaient nouveaux pour eux et ils n'avaient pas encore travaillé sur ces ressources. Les rédactions ont été évaluées par deux correcteurs distincts, et la moyenne de leur évaluation a été calculée pour chaque variable et chaque test. Nous avons comparé statistiquement les résultats obtenus au post-test à ceux obtenus lors du pré-test, et ce pour les différentes variables retenues.

À la suite de difficultés rencontrées pour recruter des candidats qui participeraient à l'expérimentation, l'échantillon d'étudiants se trouve être relativement restreint. 30 personnes ont passé aussi bien le pré- que le post-test, dont 17 font partie de la population « groupe », 8 de la population « individuels » et 5 de la population « témoin ». Les populations ont été constituées en fonction des préférences des étudiants, selon s'ils souhaitaient travailler en groupe, travailler individuellement ou ne pas travailler du tout lors de la phase d'apprentissage. Les groupes n'ont ainsi pas été constitués de manière équilibrée et la répartition des échantillons lors du pré-test n'est pas homogène. Mais les différences entre les échantillons, pour les différents critères, ont été mesurés aussi bien avec un test statistique non paramétrique (le test de Kruskal-Wallis) qu'avec un test paramétrique (l'analyse de la variance ANOVA).

Les deux types de tests ont généralement donné les mêmes résultats de significativité lorsqu'on place le seuil de tolérance à $p \leq .10$. Cela signifie que la comparaison entre la distribution des résultats au post-test et au pré-test supporte une analyse paramétrique.

Pour les variables où la différence entre les populations n'est pas significative, l'analyse de la variance (ANOVA) à mesure répétée⁵⁵ peut être utilisée. C'est le cas pour la plupart des variables. Lorsque la différence entre les populations est significative, nous avons recours à l'analyse de la covariance ANCOVA. Les variables qui sont analysées à l'aide de l'analyse de la covariance ANCOVA concernent exclusivement la synthèse en allemand. Plus précisément, ce sont le résultat global pour cette synthèse, la variable cognitive, la variable langagière qui réunit tous les critères langagiers, et celle de l'expression. Les autres critères, qui sont analysés à

⁵⁵ L'analyse de la variance permet de voir si la distribution des scores dans différents échantillons est ou non différente. Ce test compare les scores finaux des trois populations aux scores initiaux, lorsque les niveaux initiaux sont proches. L'analyse de la covariance est employée lorsque les scores initiaux ne sont pas assez proches. Elle extrait alors des sous-échantillons appariés et les compare par une analyse de la variance.

l'aide de l'ANOVA à mesure répétée, sont la durée du test de lecture, le nombre de bonnes réponses, la quasi-totalité des variables restantes pour la synthèse en allemand et l'intégralité des variables de la synthèse en français.

Pour la variable de la compréhension dans la synthèse en allemand au pré-test, les tests non paramétrique et paramétrique donnent des résultats de significativité contradictoires. Cette variable ne pourra par conséquent pas être analysée statistiquement.

Test de lecture

Le nombre de caractères pour le test de lecture au post-test et au pré-test est identique. Les étudiants lisent le texte à caractère de vulgarisation scientifique plus vite au post-test qu'au pré-test, mais cela indépendamment de la population dont ils font partie. Les personnes ayant travaillé en groupe ou individuellement ainsi que celles qui n'ont pas participé à la phase d'apprentissage augmentent tous leur vitesse de lecture. Le nombre de bonnes réponses, quant à lui, reste stable, et de nouveau aucune différence entre les échantillons n'existe.

Nous voyons deux explications possibles à ce phénomène. Soit le texte du post-test est plus facile que celui du pré-test. Mais alors, le nombre de bonne réponses aurait dû croître en même temps que la rapidité de lecture. Soit les personnes se sont habituées à ce type de test et, sachant déjà quel type de questions les attend, ne lisent lors du post-test plus tout en détail mais seulement ce qui leur paraît important pour le type de questions qui sera posé. Ce qui confirme cette deuxième option, c'est que certains étudiants ont constaté oralement après le post-test qu'ils pensaient de nouveau rencontrer la question sur la source de l'article (une question qui avait été posée dans le pré-test). Or, la question a porté cette fois sur l'année et non sur le lieu de publication de l'article. Elle a donc effectivement porté sur la publication du texte, mais n'ayant pas été identique, elle n'a pas entraîné un nombre de bonnes réponses plus élevé.

Synthèse en allemand

Les résultats des trois populations au post-test ont été comparés à ceux du pré-test selon la méthode que nous avons présentée précédemment. La moyenne de l'évaluation globale de la synthèse en allemand ne rentre, en fin de compte, pas dans les limites de l'applicabilité de l'analyse de la covariance. Nous ne pouvons donc pas analyser cette variable.

L'aspect cognitif se résume dans notre étude au seul critère du contenu de la synthèse. Pour cet aspect, l'application de l'analyse de la covariance s'avère également être impossible.

En ce qui concerne l'aspect langagier, les groupes sont de niveau significativement différent au post-test ($p = .10^{56}$) : le test PLSD⁵⁷ de Fisher montre que le niveau de la population « groupe » est significativement supérieur à celui de la population « individuels » ($p < .10$), qui à son tour est significativement supérieur à celui de la population témoin ($p < .01$). Or, cette différence entre les niveaux de langue des trois échantillons est déjà apparue lors du pré-test ($p = .01$). Lorsqu'on regarde le détail pour les variables langagières, aucune différence significative n'apparaît entre les trois populations, et cela ni pour la reformulation des informations issues des documents fournis, ni pour la morphologie, ni pour la syntaxe, ni pour le lexique, ni pour l'expression en général. Le critère de l'orthographe ne permet pas d'analyse de la covariance.

L'analyse de l'aspect pragmatique montre que les sujets ont progressé entre le pré-test et le post-test ($p < .0001$). Ils ont néanmoins tous progressé, sans distinction significative entre les populations. Dans le détail, ils progressent tous significativement pour la construction cohérente de la synthèse ($p < .05$), pour l'introduction ($p < .05$) ainsi que pour la conclusion ($p < .05$). Seulement pour la prise de position par rapport aux faits donnés, aucun effet significatif n'est visible.

Synthèse en français

Les synthèses en français ont été évaluées par un seul correcteur. La comparaison des résultats au post-test à ceux au pré-test sur la base de cette évaluation ne montre, pour la totalité du résultat, aucune différence significative, ni entre les populations, ni de temps.

Comme il s'agit de la langue maternelle des étudiants, seul l'aspect de la capacité à reformuler des idées provenant des documents a été retenu dans le cadre des compétences langagières. Or, aucune différence significative n'apparaît pour cette variable.

En ce qui concerne l'aspect cognitif, il en est de même : les idées qui se rapportent à la problématique inhérente dans les documents fournis ont été rendues aussi bien après la phase de travail qu'avant, sans distinction significative entre les différentes populations.

L'ensemble des aspects pragmatiques donne le même résultat. Les étudiants n'ont pas significativement progressé et aucune différence significative entre les échantillons n'est visible. Dans le détail, cela vaut aussi bien pour la structure de la synthèse que pour l'introduction, la conclusion et la prise de position.

⁵⁶ Par souci d'une meilleure lisibilité, les valeurs de F (pour l'ANOVA, l'ANOVA à mesure répétées, l'ANCOVA, le test PLSD de Fisher), le z (pour le test de Mann-Whitney) et le H (pour le test de Kruskal-Wallis) ne sont pas indiquées dans le texte.

⁵⁷ Test PLSD de Fisher = test « Protected Least Significant Difference » de Fisher

L'annexe 1, 11.2.) récapitule les résultats que nous venons de présenter dans le cadre de cette sous-partie 6.3.2. dans un tableau succinct.

Analyse des corrélations

Notre hypothèse de départ était que les personnes travaillant dans le dispositif durant la phase d'apprentissage améliorent leurs compétences cognitive, pragmatique et langagière en lien avec la tâche. Les compétences cognitive et pragmatique devraient s'améliorer aussi bien en langue étrangère qu'en langue maternelle. Afin de vérifier si un lien existe entre les résultats pour ces aspects dans une langue et dans une autre, nous avons cherché à établir les corrélations entre ces aspects. Ainsi, en plus des tests de mesure statistique que nous avons mentionné plus haut, nous avons fait une analyse de la corrélation entre les synthèses en allemand et en français et au pré-test et au post-test. Afin de pouvoir les comparer, nous nous sommes basés sur l'évaluation faite seulement par un des évaluateurs : celui qui était le seul à évaluer les synthèses en français et qui a également été un des correcteurs pour les synthèses en allemand.

L'effectif de la population contrôle est trop faible ($N \leq 5$) pour permettre ce type d'analyse. Le test de la corrélation compare donc uniquement les personnes ayant travaillé en groupe et celles ayant travaillé individuellement.

Avec un seuil de significativité de $p \leq .10$, aucune corrélation significative entre les résultats de ces deux populations n'existe lorsqu'on compare le post-test au pré-test et la synthèse en français à celle en allemand. Et cela ni pour l'aspect cognitif ni pour l'aspect pragmatique.

6.3.2. Comparaison entre les synthèses en allemand du pré-test, du post-test et celles réalisées pendant la phase de travail

Nous venons de présenter les analyses qui ont été faites pour comparer les résultats du post-test à ceux au pré-test, en distinguant entre la population « groupe », la population « individuels » et la population contrôle. Ce sont là les scores obtenus pour les synthèses rédigées individuellement, avant et après la phase d'apprentissage.

Or, deux autres synthèses ont été réalisées durant la phase d'apprentissage : nous les appellerons par la suite la première et la deuxième synthèses intermédiaires (S1 et S2). Contrairement aux synthèses au pré- et au post-test, celles de la phase d'apprentissage ont été réalisées soit en groupe tutoré, soit individuellement avec un tuteur, en fonction du mode de travail retenu. La comparaison entre la qualité des rédactions faites soit individuellement, soit en groupe durant la phase d'apprentissage d'une part et celle des rédactions individuelles faites lors des tests d'autre part nous permet de juger de l'apport du travail en groupe pour la réalisation de la tâche.

Les deux synthèses intermédiaires ont été évaluées par un seul des deux évaluateurs. La comparaison par rapport aux résultats au pré-test est faite par conséquent sur la seule base des évaluations de cet évaluateur et non, comme par ailleurs pour le pré-test et le post-test en allemand, sur la base de la moyenne des évaluations des deux correcteurs. La population témoin n'a pas participé à la phase d'apprentissage et elle est par conséquent exclue lorsqu'il s'agit d'analyser les synthèses intermédiaires réalisées durant cette phase.

Un test non paramétrique et un autre paramétrique sur les variables cognitive, pragmatique et langagière indiquent quel test de mesure statistique peut être utilisé pour comparer les différents résultats au pré-test et ceux à la première synthèse intermédiaire S1. Pour les trois variables cognitive, pragmatique et langagière, les résultats aux tests de Mann-Whitney (non paramétrique) et d'analyse de la variance (ANOVA, test paramétrique) sont équivalents pour le pré-test. Ils indiquent une différence significative entre la population « individuels » et la population « groupes » pour l'aspect cognitif. Celui-ci est par conséquent analysé par la suite à l'aide de l'analyse de la covariance (ANCOVA). Les tests non paramétrique et paramétrique sur les résultats à S1 donnent également des résultats équivalents. Ils font apparaître une différence significative entre les deux populations pour la variable langagière (qui sera ainsi par la suite analysée par un test non paramétrique). Les variables cognitive et pragmatique peuvent être analysés par l'analyse de la variance à mesures répétées.

L'analyse de chaque variable avec le test adéquat indique les effets suivants :

Variable	Pré-test / S1	Pré-test / S2	S1 / S2	Pré-test / post-test
cognitive	Pas possible de faire le test ANCOVA	ns.	Pas possible de faire le test ANCOVA	ns.
pragmatique	ns ⁵⁸ .	ns.	Effet du temps $p < .10$ Effet du mode de travail $p < .10$ (gp > ind)	Effet du temps $p < .0001$ Effet du mode de travail $p < .10$ (ind > gp)
langagière	ns.	Effet du temps $p < .10$	Effet du temps $p < .001$	Effet de temps $p < .10$

Tableau 25. Comparaison entre les résultats aux différents moments de l'expérimentation pour les populations « individuels » et « groupe ».

Pour l'aspect cognitif, aucune différence significative n'est visible, du moins pour les comparaisons pour lesquelles les conditions d'utilisations du test statistique sont remplies. Le graphique ci-dessous, basé sur les moyennes obtenues par chaque population, indique cependant que le bon niveau cognitif qu'affichent les deux populations pour S1 baisse pour les deux dans S2. Quoique de niveau assez hétérogène au départ (lors du pré-test), les deux populations sont de performance quasiment égale lors de S1 et de S2. La population « individuels », initialement moins bonne, se rapproche davantage de la population « groupe » au post-test que cela n'a été le cas lors du pré-test.

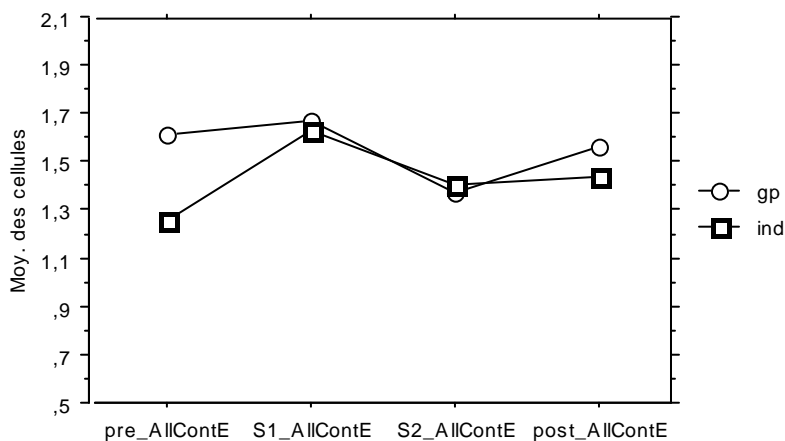


Figure 16. Moyenne des performances cognitives des populations « groupe » et « individuels »⁵⁹.

En ce qui concerne l'aspect langagier, la performance des étudiants ne diffère pas significativement entre la synthèse en allemand du pré-test et la première synthèse intermédiaire. Par contre, une différence significative de performance langagière existe – indifféremment des deux populations – 1) entre la première et la deuxième synthèses intermédiaires, 2) entre le pré-test et S2 et 3) entre le pré- et le post-test. Ce

⁵⁸ ns. = non significatif

⁵⁹ L'échelle pour cette figure, ainsi que pour les suivantes, va de 0,5 à 2 (alors que l'échelles des scores va de 0 à 2) pour permettre une meilleure lisibilité des courbes.

dernier effet est d'autant plus étonnant que nous avons déjà comparé, précédemment, les résultats obtenus au pré-test et au post-test et nous n'avions pas trouvé d'effet significatif pour l'aspect langagier. Or, nous avons d'abord pris comme base pour l'analyse la moyenne des évaluations faites par les deux évaluateurs. Nous travaillons cette fois seulement avec les évaluations d'un des évaluateurs. Le fait de faire la moyenne des deux scores a donc pu atténuer les éventuels effets visibles séparément. La figure 17 ci-dessous montre la moyenne des scores obtenus par les deux populations.

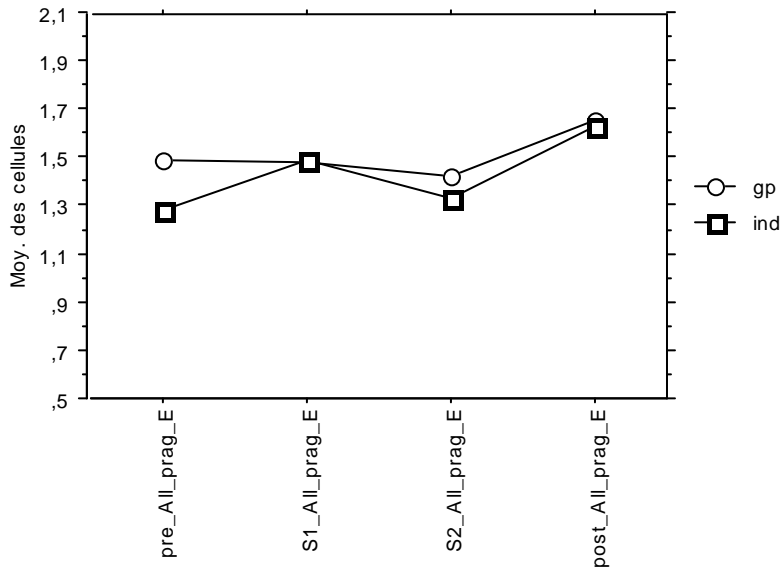


Figure 17. Moyenne des performances pragmatiques des populations « groupe » et « individuels ».

L'analyse de l'aspect pragmatique donne des résultats surprenants. Tandis qu'aucune différence significative n'existe entre l'une ou l'autre des synthèses intermédiaires et le pré-test, la différence entre S2 et S1 montre non seulement que tous les sujets progressent ($p < .10$), mais encore que le mode de travail influence significativement le résultat obtenu ($p < .10$) ; la population « groupe » progresse davantage que celle des personnes ayant travaillé individuellement. Or, cet effet s'inverse lorsque l'on compare le post-test au pré-test. Il apparaît de nouveau un effet du temps ($p < .0001$) ainsi qu'une différence significative due à la modalité ($p < .10$). Mais cette fois, les étudiants ayant travaillé individuellement ont progressé davantage que ceux ayant travaillé collectivement. Pour S2, la performance pragmatique des personnes ayant travaillé en groupe a donc été meilleure que pour S1 ainsi que pour la population « individuels ». Mais lors du post-test, la population « individuels » améliore davantage sa performance que la population « groupe », comme le montre la figure 18 ci-dessous.

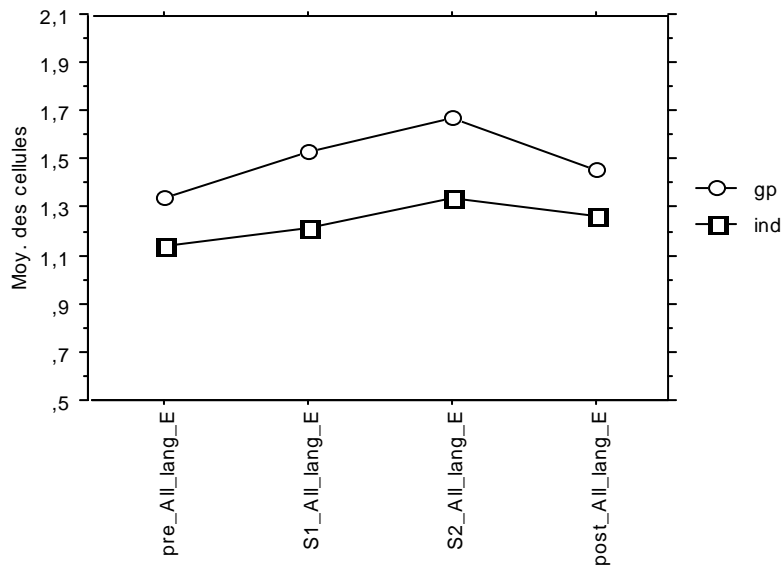


Figure 18. Moyenne des performances langagières des populations « groupe » et « individuels ».

Afin de voir si ce phénomène touche de manière homogène tous les groupes restreints qui constituent la population « groupe », nous avons comparé les résultats des différents groupes entre eux. Les échantillons sont alors extrêmement petits (ils vont de 2 à 4 personnes par groupe). Un test paramétrique comme celui de la covariance ANCOVA ne peut alors pas être utilisé. Or, un test non paramétrique de type Kruskal-Wallis ne prend en compte que soit la première mesure, soit la deuxième, mais non les deux à la fois. Pour tenir néanmoins compte du niveau de départ des étudiants, nous avons soustrait la deuxième mesure à la première pour chaque sujet et pour chaque variable ; nous avons fait l'analyse à partir des différences ainsi obtenues. Le tableau des résultats obtenus se trouve dans l'annexe (annexe 1, 11.1.).

Ce tableau montre que quasiment aucune différence significative entre les différences des résultats aux post- et au pré-test n'existe pour les groupes restreints, sauf pour la variable langagière ($p < .10$; elle regroupe les différentes variables concernant la langue qui, quant à elles, ne font pas apparaître de différence significative). Entre S1 et le pré-test, d'autres différences significatives apparaissent. Elles concernent surtout l'aspect langagier (la reformulation à $p < .05$, le lexique à $p < .10$), mais également la variable pragmatique ($p < .10$, pour la prise de position $p = .01$). Entre S2 et le pré-test, les différences significatives apparaissent presque exactement pour les mêmes variables (l'aspect pragmatique à $p = .10$, la prise de position à $p < .05$, la reformulation à $p < .05$ et l'orthographe à $p < .10$).

Par contre, la comparaison entre S2 et S1 montre des effets significatifs pour pratiquement toutes les variables, sauf pour la prise de position (ns.) et la compréhension (ns.). La variable cognitive montre une différence significative ($p < .05$), de même que la variable pragmatique ($p < .05$) et la variable langagière ($p = .01$). Les détails pour ces variables montrent également tous des effets significatifs, sauf ceux indiqués ci-dessus.

La comparaison entre le post-test et S2 fait également apparaître un grand nombre de différences significatives, alors que le nombre de différences est très réduit entre S2 et le pré-test d'une part et entre le post- et le pré-test de l'autre. Les résultats au post-test diffèrent significativement pour les groupes aussi bien pour la variable cognitive ($p < .05$) que pour la variable pragmatique ($p < .05$) et la variable langagière ($p < .10$). Pour les détails de ces résultats, seuls les critères de la structure, de la compréhension, de la morphologie, du lexique et de la syntaxe ne montrent pas de différence significative entre les groupes restreints.

6.3.3. Analyse de l'interaction au sein des groupes

Type et nombre de messages échangés

Les étudiants pour qui la phase de travail se déroule en groupes restreints ont à leur disposition, pour l'interaction, un *chat*, un forum de discussion propre à leur groupe et le courriel. Certaines consignes étaient données sur l'utilisation des outils, qui étaient notamment 1) de déposer une proposition dans le forum avant d'en discuter dans le *chat*, surtout lorsque la proposition est longue et 2) d'échanger les corrections des rédactions en document attaché *via* le courriel, car le suivi des modifications s'affiche dans un traitement de texte, mais non sur le forum de discussion⁶⁰. Le planning de travail prévoyait un certain type d'outil pour chaque étape, mais le groupe a pu choisir d'utiliser un autre moyen de communication que celui qui était proposé. Le recours aux différents outils n'est effectivement pas homogène d'un groupe à l'autre, comme le montre le tableau 26 ci-dessous qui récapitule le nombre d'échanges ayant eu lieu entre les membres des différents groupes. Par exemple, le groupe 3 a communiqué plus souvent par *chat* que tous les autres groupes, et surtout que le groupe 8. Le groupe 7 s'est servi davantage du forum que tous les autres groupes. Le groupe 8 est passé d'une utilisation majoritaire du forum pour la première synthèse intermédiaire à une nette préférence pour le courriel dans la réalisation de la deuxième synthèse intermédiaire.

⁶⁰ L'échange des corrections mutuelles par courriel a remplacé, tant bien que mal, une fonction de partage de documents prévue mais non installée sur le dispositif.

	S1			S2		
	chat	forum	courriels	chat	forum	courriels
gp1	4	15	26	-	-	-
tuteur		4	25		-	-
gp3	4	4	8	3	11	12
tuteur		2	34		4	16
gp5	2	16	25	2	13	18
tuteur		6	26		0	8
gp6	3	19	10	2	15	12
tuteur		5	14		2	9
gp7	2	35	7	2	25	12
tuteur		7	16		1	9
gp8	0	18	12	1	3	28
tuteur		6	18		2	10
ind ⁶¹	-	-	44 (moy. 5,5)	-	-	31 (moy. 3,9)
tuteur		-	80 (moy. 10)		-	49 (moy. 6,1)

Tableau 26. Nombre d'échanges sur Babelnet.

Notre méthode d'analyse de l'interaction calcule séparément pour chaque outil de communication le pourcentage d'occurrences des différentes unités de l'interaction (cf. 6.2.6.). Les modalités d'interaction qui changent d'un outil à l'autre (par exemple, le grand nombre de « bonjour » et « à bientôt » dans un courriel par rapport à un échange dans le *chat* ou sur le forum) interfèrent ainsi le moins possible avec l'analyse. Chaque nombre dans les tableaux suivants indique ainsi - en pourcentage - la quantité des occurrences, dans un groupe et *via* un outil de communication, d'une unité interactionnelle (*i.e.* une proposition, une interrogation, une manifestation affective, une intervention dans la gestion du groupe, *etc.*), par rapport aux occurrences des autres unités interactionnelles produites *via* le même outil et par le même groupe.

En effet, quelques traits caractéristiques pour chaque outil peuvent être déduits du type et de la fréquence des unités échangées par leur biais. La gestion du groupe a surtout lieu *via* le courriel et *via* le *chat*, où elle occupe une place prépondérante (22 à 100 % pour le courriel et 35 à 70 % pour le *chat*). Ces deux outils servent ainsi aux régulations affectives, à la prévision du planning temporel et à la répartition et à l'organisation du travail. Le forum de discussion, en revanche, sert davantage aux échanges concernant les aspects cognitifs, pragmatiques et langagiers de la réalisation de la tâche. Ce type d'échange a également lieu *via* le *chat*, mais non par le biais du courriel. Les interrogations et commentaires au niveau métacognitif restent relativement rares dans l'ensemble ; ils sont répartis de manière assez homogène entre les différents outils.

Pour la réalisation de la tâche (ou la « production », cf. 6.2.6.), les personnes travaillant en groupe font peu appel à des connaissances extérieures (que ce soit sous forme

⁶¹ Le nombre d'échanges entre les personnes travaillant en mode individuel et le tuteur est indiqué pour comparaison.

d'introduction de nouvelles informations ou de mise en relation avec des informations déjà connues, cf. tableau 29) – mais le type de tâche retenu ne le requiert pas non plus. C'est le débat qui y occupe une large place, mais là encore, la répartition varie d'un outil à l'autre. Le forum est le lieu de prédilection pour la proposition d'éléments cognitifs, pragmatiques (voire rédactionnels) et langagiers (22 à 81 %, cf. tableau 30). Les interrogations, en revanche, y sont plus rares (0 à 22 %), laissant une assez grande place à la réaction par rapport aux propositions qui ont été faites ou par rapport aux questions qui ont été posées (0 à 38 %). La fréquence des propositions en vue de la réalisation de la tâche est moindre dans les courriels (6 à 11 %) ; les réactions y sont de nouveau moindres (mais plus fréquentes pour la deuxième synthèse intermédiaire (0 à 14 %) que pour la première (0 à 11 %)). Les interrogations y sont quasiment inexistantes (0 à 3 %). Dans les chats, peu de propositions sont faites (1,5 à 5 %) et les étudiants discutent davantage en réagissant aux propos des uns et des autres (10 à 26 %). Ce média semble se prêter davantage que les autres aux interrogations : entre 2,5 et 10,5 pour cent des unités échangées *via* le *chat* sont des questions portant sur l'accomplissement de la tâche.

Interaction au sein des différents groupes restreints tutorés

En comparant les quatre synthèses (celles réalisées pendant la phase d'apprentissage et celles du pré- et du post-test) entre elles ainsi qu'entre les populations « groupe » et « individuels », une différence significative entre la qualité des synthèses apparaît au niveau pragmatique (cf. 6.3.2.). Aucun écart significatif n'existe entre les résultats du pré-test et la qualité de la première synthèse intermédiaire. Il en est de même pour l'écart entre la première et la deuxième synthèse intermédiaires. En revanche, ceux travaillant en groupe ont plus progressé entre le pré-test et la deuxième synthèse que ceux travaillant individuellement. Cela signifie que ceux travaillant individuellement gardent un niveau relativement stable. En revanche, les personnes qui travaillent en groupe montrent pour la première synthèse intermédiaire une performance qui est légèrement meilleure qu'au pré-test, mais elle reste si proche de celle au pré-test que l'écart entre les deux n'est pas significatif. Puis, la deuxième synthèse est encore un peu meilleure, creusant suffisamment l'écart par rapport au pré-test pour que celui-ci devienne significatif. Nous pensons que ce progrès est lié à l'échange qui a lieu au sein du groupe.

Afin de pouvoir déterminer davantage quel aspect de l'interaction conditionne la qualité des productions, nous avons comparé l'échange qui a eu lieu dans les différents groupes restreints. Des schémas obtenus à partir des résultats de chaque groupe (voire, pour le pré- et le post-test, par les différents membres du groupe) pour les quatre synthèses nous indiquent comment chaque groupe a réussi.

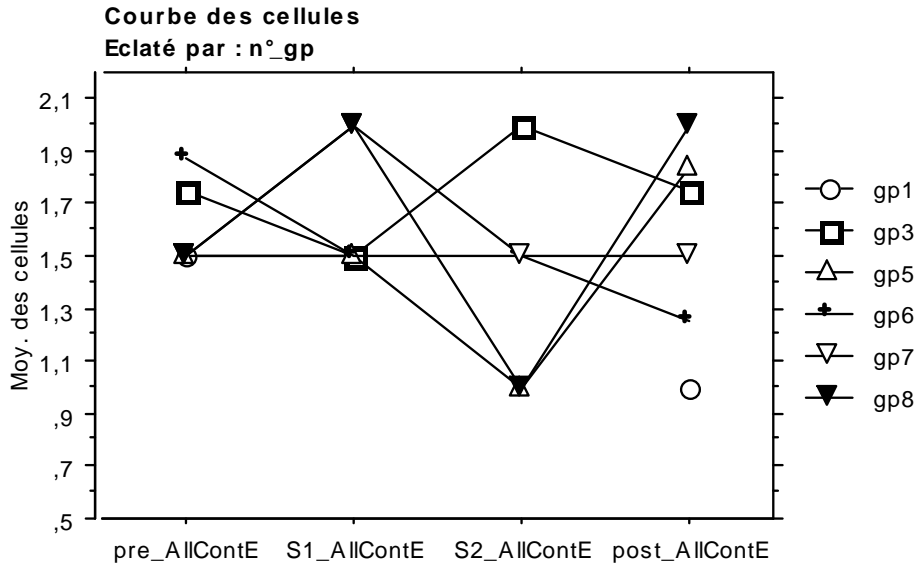


Figure 19. Performance pour l'aspect cognitif dans les productions des groupes⁶².

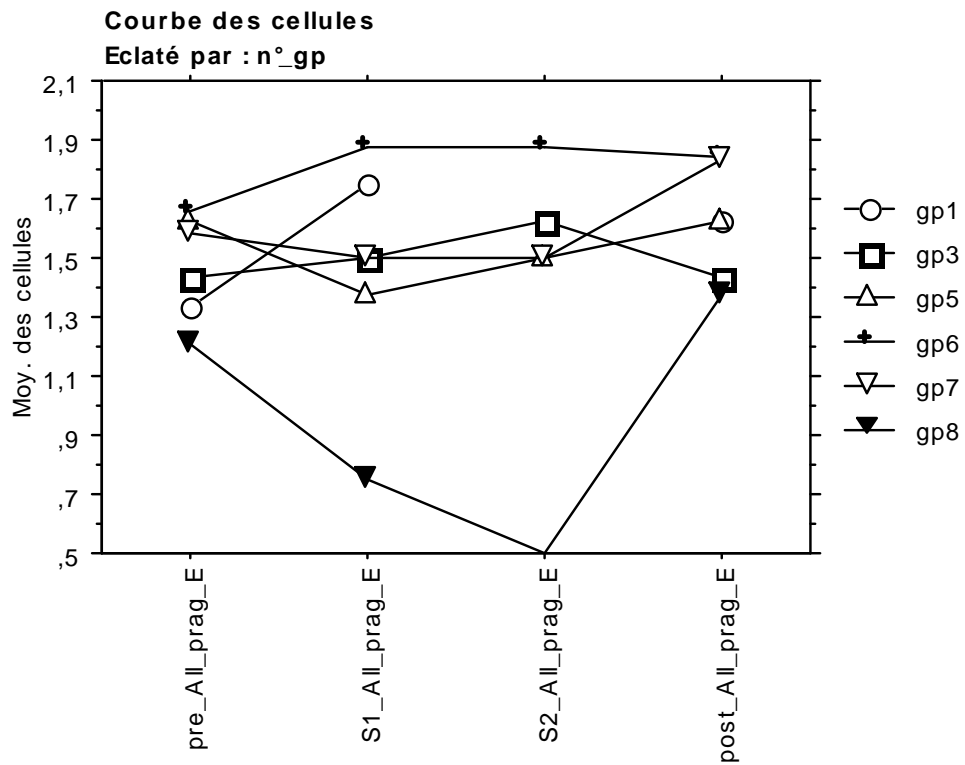


Figure 20. Performance pour l'aspect pragmatique dans les productions des groupes.

⁶² Le score va pour chaque variable de 0 à 2. Nous montrons ici une échelle allant de 0,5 à 2,1 pour que le schéma reste lisible : Les symboles représentant les groupes se recouvrent ainsi moins.

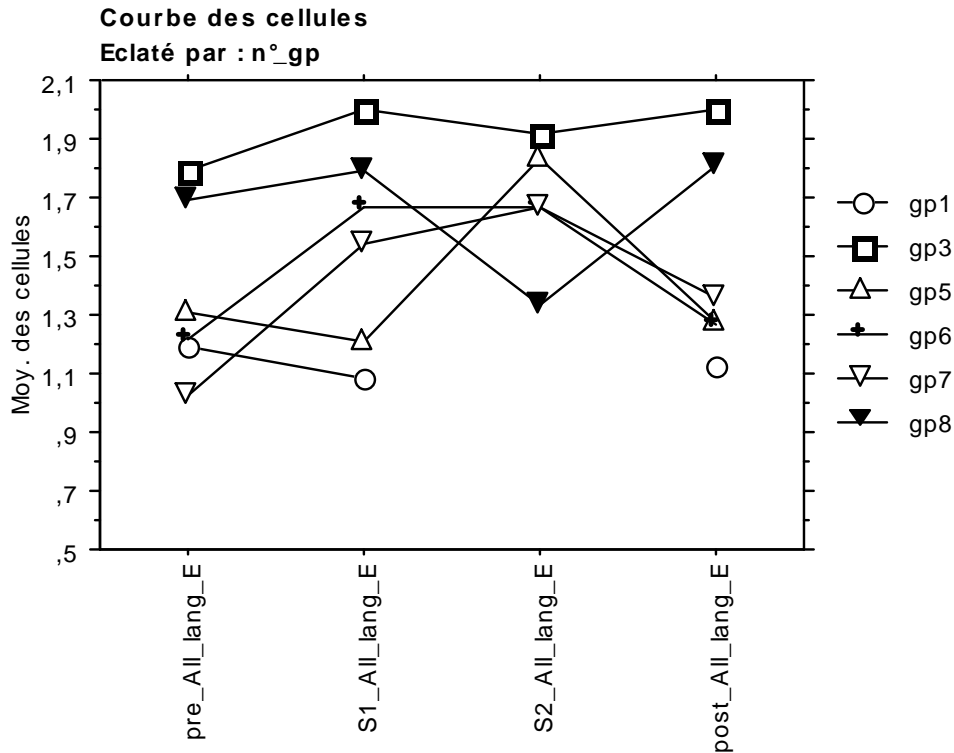


Figure 21. Performance pour l'aspect langagier dans les productions des groupes.

Ces schémas nous montrent aussi que la courbe constamment croissante du pré-test jusqu'à la deuxième synthèse intermédiaire, en passant par la première, n'est en réalité pas aussi homogène dans les différents groupes. Elle n'est d'ailleurs homogène ni pour l'aspect pragmatique, ni pour l'aspect cognitif, ni pour l'aspect langagier et diffère beaucoup non seulement d'un groupe à l'autre, mais également d'une synthèse intermédiaire à l'autre.

Nous essayons de voir si les tendances positives ou négatives d'une synthèse à l'autre pour ces trois aspects sont dues à la fréquence des échanges sur les aspects pragmatique, cognitif ou langagier. À cette fin, nous comparons les tendances qui se dessinent dans les schémas avec celles de la fréquence dont chaque aspect est abordé lors de l'échange par le biais des différents outils.

Fréquence des unités cognitives, pragmatiques et langagières

	cognitif			pragmatique			langagier		
	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel
Groupe 1 S1	5	17	1	18	36	1	3	21	0
<i>Groupe 1 S2</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Groupe 3 S1	7	67	4	23	17	15	9	0	12
<i>Groupe 3 S2</i>	17	50	22	9	50	5	8	0	5
Groupe 5 S1	1	57	0	23	22	21	2	0	4
<i>Groupe 5 S2</i>	7	8	2	14	70	13	6	25	0
Groupe 6 S1	3	17	0	32	52	38	4	13	19
<i>Groupe 6 S2</i>	13	13	4	42	81	24	4	0	7
Groupe 7 S1	10	24	0	18	38	0	2	18	0
<i>Groupe 7 S2</i>	8	24	0	25	4	0	2	21	0
Groupe 8 S1	-	12	2	-	50	2	-	6	2
<i>Groupe 8 S2</i>	43	33	0	5	0	0	0	0	0

Tableau 27. Fréquence des aspects cognitif, pragmatique, langagier abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).

La comparaison du tableau ci-dessus et des figures 19, 20, 21 montre que pour l'aspect cognitif, il ne semble pas exister de lien direct entre la fréquence avec laquelle les éléments cognitifs sont abordés et la qualité cognitive de la synthèse réalisée par le groupe restreint. En effet, le groupe 8 discute pour S2 plus que les autres groupes des éléments cognitifs, mais affiche une moins bonne performance dans la rédaction de S2 pour cet aspect. Par ailleurs, le groupe 5 aborde les éléments cognitifs sur le forum bien plus souvent pour S1 (57 %) que pour S2 (8%) – la fréquence pour les autres outils de communication reste à peu près stable – mais sa performance cognitive reste stable d'une synthèse intermédiaire à l'autre.

La discussion sur les aspects pragmatiques est pour S2 en grande partie déplacée du *chat* et du courriel vers le forum. Cela est vrai pour les groupes 3, 5 et 6, mais non pour les groupes 7 et 8. Ce type d'échange fait même quasiment défaut pour S2 dans le groupe 8, et cela se voit dans la qualité pragmatique de la rédaction de S2, qui est très faible. L'échange sur les éléments pragmatiques baisse également fortement pour le groupe 7 entre S1 et S2, mais la performance pragmatique de ce groupe dans S2 reste par contre stable. Pour les aspects pragmatiques, le forum semble être un lieu efficace pour les échanges. Les groupes qui utilisent intensément le forum pour ce type d'échange dans S2 améliorent leur performance (groupes 3 et 5) ou du moins restent d'un niveau stable lorsqu'ils sont déjà d'un très bon niveau pragmatique (comme le groupe 6).

De manière générale, l'occurrence des unités portant sur les aspects langagiers baisse entre S1 et S2. Sauf pour les groupes 5 et 7, pour qui la fréquence des échanges ayant pour objet la langue reste stable. Ce sont là les deux groupes qui améliorent légèrement, voire fortement, leur performance langagière d'une synthèse intermédiaire à l'autre. Tous les autres groupes baissent légèrement ou bien fortement de niveau langagier entre S1 et S2.

À la vue de ces recoupements entre la performance du groupe et l'interaction qui a lieu en son sein, il semble qu'un lien direct existe pour certains aspects. Ainsi, non pas pour l'aspect cognitif, mais peut-être pour l'aspect pragmatique et probablement pour l'aspect langagier, la fréquence de l'interaction sur ces aspects a une incidence sur la performance du groupe pour les synthèses intermédiaires.

Fréquence des unités métacognitives

En réalisant leur tâche, les membres d'un groupe n'échangent pas seulement directement au sujet des idées à retenir, de l'agencement de ces idées et du lien entre elles ou encore de l'expression langagière. Ils discutent également à propos de la raison pour laquelle il faut retenir une idée ou non, de la qualité de la réflexion qu'ils sont en train de mener et du pourquoi de l'emploi d'une expression ou d'un mot plutôt que d'un(e) autre. Ces échanges métacognitifs sont déjà comptés dans le tableau 28 ci-dessus, mais ils y sont distingués en fonction de l'aspect sur lequel ils portent : cognitif, pragmatique ou langagier et additionnés aux échanges concernant plus directement la production. Lorsque l'on prend en considération uniquement les échanges de niveau métacognitif, l'on obtient les pourcentages indiqués dans le tableau suivant pour les chats, le forum et le courriel. Le tableau montre que la fréquence des interactions au niveau métacognitif augmente sur le *chat* de la première synthèse à la deuxième, et ce pour tous les groupes. Pour le courriel et le forum par contre, le pourcentage d'unités métacognitives est variable, même s'il ne dépasse généralement pas les 20 %. Une comparaison de ces variations avec les variations entre les résultats obtenus pour les synthèses intermédiaires (*cf.* figures 19, 20, 21) n'est cependant pas concluante. Il n'existe pas de lien direct entre la qualité de la production et la fréquence des échanges au niveau métacognitif.

	métacognitif		
	chat	forum	courriel
Groupe 1 S1	7	21	0
<i>Groupe 1 S2</i>	-	-	-
Groupe 3 S1	9	0	19
<i>Groupe 3 S2</i>	12	0	5
Groupe 5 S1	5	4	6
<i>Groupe 5 S2</i>	12	0	10
Groupe 6 S1	7	0	19
<i>Groupe 6 S2</i>	14	0	10
Groupe 7 S1	7	2	0
<i>Groupe 7 S2</i>	10	3	0
Groupe 8 S1	-	9	3
<i>Groupe 8 S2</i>	7	0	2

Tableau 28. Fréquence des aspects métacognitifs abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Fréquence des propositions, interrogations, réactions, références à des informations extérieures

Nous avons également cherché à voir si la fréquence des propositions, interrogations, réactions par rapport à ce qui a été dit et la fréquence de l'introduction, voire le rappel, d'informations extérieures avait une incidence sur la qualité des productions du groupe. Le tableau 29 montre que dans l'ensemble, la référence à des informations extérieures reste exceptionnelle. Elle ne se fait jamais dans les courriels et très rarement dans les chats. Quelques pics apparaissent pour le forum de discussion, allant jusqu'à 25 % des échanges sur le forum. Le recoupement de ces pics avec les performances cognitive, pragmatique et langagière du groupe ne permet par contre pas d'affirmer l'existence de parallèles entre l'allusion à des informations extérieures et la performance du groupe restreint.

	Informations ext.			Rappel d'infos ext.		
	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel
Groupe 1 S1	0	2	0	3	2	0
<i>Groupe 1 S2</i>	-	-	-	-	-	-
Groupe 3 S1	0	0	0	2	17	0
<i>Groupe 3 S2</i>	0	25	0	1	0	0
Groupe 5 S1	1	0	0	1	9	0
<i>Groupe 5 S2</i>	0	0	0	1	0	0
Groupe 6 S1	1	4	0	3	9	0
<i>Groupe 6 S2</i>	0	0	0	5	6	0
Groupe 7 S1	1	4	0	0	4	0
<i>Groupe 7 S2</i>	1	0	0	3	10	0
Groupe 8 S1	-	0	0	-	0	0
<i>Groupe 8 S2</i>	6	0	0	4	0	0

Tableau 29. Fréquence de l'introduction et du rappel d'informations extérieures dans les groupes avec chaque outil (pourcentages).

La comparaison de la fréquence des propositions, interrogations et réactions dans les groupes montre que les interrogations restent relativement rares, sauf dans le groupe 6. Sur le forum, ce sont les propositions qui sont les plus présentes, et cela pour S2 encore davantage que pour S1. Les étudiants réagissent sur le forum bien moins à ce qu'ont dit ou demandé les autres membres du groupe qu'ils ne font de propositions. C'est dans le *chat*, en revanche, qu'ils réagissent aux autres et que les débats ont lieu. L'occurrence des réactions dans le *chat* diminue par contre pour S2 par rapport à S1, sauf pour le groupe 6. Le courriel est peu utilisé pour les réactions, sauf – de nouveau – par le groupe 6. Dans l'ensemble, les membres du groupe 6 demandent donc davantage leur avis aux autres et ils réagissent également plus aux idées et propositions avancées par les autres. Ce groupe n'est pas plus performant que le reste des groupes pour les aspects cognitif et langagier, mais il l'est pour l'aspect pragmatique. Il est donc possible que la fréquence de discussion au sein du groupe, au lieu de simplement faire des propositions et d'exploiter et de négocier ces propositions dans une moindre mesure, conditionne la qualité pragmatique de la tâche réalisée en commun.

	proposition			interrogation			réaction		
	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel
Groupe 1 S1	4	26	0	3	2	0	10	19	0
<i>Groupe 1 S2</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Groupe 3 S1	2	58	9	5	0	0	19	8	4
<i>Groupe 3 S2</i>	5	75	11	5	0	3	12	0	14
Groupe 5 S1	3	39	13	3	9	2	14	17	9
<i>Groupe 5 S2</i>	1	75	6	3	0	0	9	25	0
Groupe 6 S1	4	35	15	3	22	0	21	13	46
<i>Groupe 6 S2</i>	4	81	10	11	0	0	26	6	14
Groupe 7 S1	3	28	0	6	6	0	13	36	0
<i>Groupe 7 S2</i>	2	41	0	3	10	0	16	21	0
Groupe 8 S1	-	22	7	-	0	4	-	38	0
<i>Groupe 8 S2</i>	3	33	8	9	0	0	21	0	5

Tableau 30. Fréquence des propositions, interrogations, réactions dans les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Temps consacré aux synthèses intermédiaires

Un autre élément qui est susceptible d'expliquer la différence de performance entre les groupes restreints est le temps qu'ils ont consacré à chacune des deux synthèses réalisées durant la phase de travail. Une bonne qualité de travail peut être liée à un grand investissement de temps, de même qu'une moindre qualité peut être due au fait que le groupe ait accordé moins de temps à la réalisation de la synthèse. Le tableau 31 ci-dessous montre le temps qu'investit chaque membre du groupe en moyenne pour la première ainsi que pour la deuxième synthèse intermédiaire.

	S1	S2
Groupe 1		-
Groupe 3	12	9
Groupe 5	11	9,5
Groupe 6	10	8,5
Groupe 7	15	12,5
Groupe 8	11	10

Tableau 31. Moyennes d'heures consacrées aux synthèses intermédiaires par chaque membre du groupe.

Il apparaît qu'il existe effectivement une différence entre le temps investi par chaque groupe restreint pour les deux synthèses. Pour la première synthèse intermédiaire, les personnes investissent en moyenne entre 10 et 15 heures. Les groupes qui investissent plus de temps ne sont par contre pas ceux qui réalisent la meilleure synthèse, et cela ni d'un point de vue langagier, cognitif ou pragmatique, ni pour la somme des aspects ou en comparant la moyenne du groupe au pré-test à la performance lors de la première synthèse intermédiaire.

Pour la deuxième synthèse intermédiaire, les membres des groupes investissent en moyenne entre 8,5 et 12,5 heures. L'écart du temps investi reste considérable, mais dépend fortement du temps mis pour la première synthèse de la phase d'apprentissage. Les membres des différents groupes baissent en effet uniformément

le temps investi pour la seconde synthèse (d'une à trois heures). Il n'est ainsi pas possible d'expliquer la différence des performances des groupes par le temps qu'ils investissent pour chacune des synthèses réalisées durant la phase d'apprentissage.

Le rôle du tuteur

Le rôle que joue le tuteur dans l'interaction peut être un autre élément explicatif pour la différence de performance entre les groupes restreints. Même s'il s'efforce de jouer le même rôle d'un groupe à l'autre, il se pourrait que son aide soit plus importante d'un groupe à un autre, ou d'une synthèse à une autre.

Le tableau suivant (tableau 32) montre le pourcentage des interventions du tuteur pour chaque aspect retenu. À la vue de ce tableau, il apparaît que ces interventions restent relativement homogènes d'un groupe à l'autre, et ce surtout pour le courriel et le *chat*. Sur le forum, en revanche, quelques variations entre les groupes existent. Or, une comparaison de ces déviations avec la performance du groupe (*cf.* figures plus haut dans cette partie 6.3.3.) montre que le volume des interventions du tuteur pour un aspect donné ne correspond pas à une meilleure ou au contraire à une moins bonne performance du groupe sur cet aspect. Ce n'est donc pas la fréquence des interventions du tuteur qui serait la cause d'une bonne performance ou au contraire qui serait la réaction à une moins bonne performance (c'est-à-dire qu'il n'intervient pas plus souvent dans un groupe qui réussit moins bien).

Le tuteur dépose en général peu de messages sur le forum de discussion, et le nombre total des unités émises par lui *via* cet outil par synthèse et par groupe va de 1 à 9 au plus. Le pourcentage correspondant à chaque unité sur le forum est par conséquent relativement grand. Les pourcentages indiqués pour l'échange *via* le forum paraissent ainsi importants mais correspondent en réalité à un nombre d'unités relativement faible.

	cognitif			pragmatique			langagier		
	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel
Tut.gp 1 S1	0	33	3	5	44	3	3	11	3
<i>Tut.gp 1 S2</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tut.gp 3 S1	2	25	3	5	0	3	9	0	3
<i>Tut.gp 3 S2</i>	3	0	3	6	33	3	10	33	3
Tut.gp 5 S1	0	20	1	4	0	1	6	0	1
<i>Tut.gp 5 S2</i>	8	-	4	5	-	4	5	-	4
Tut.gp 6 S1	0	0	3	3	0	3	2	0	3
<i>Tut.gp 6 S2</i>	4	0	4	14	0	4	1	0	4
Tut.gp 7 S1	1	0	2	6	13	2	6	0	2
<i>Tut.gp 7 S2</i>	2	0	3	20	0	3	6	0	3
Tut.gp 8 S1	-	13	2	-	40	2	-	13	2
<i>Tut.gp 8 S2</i>	14	0	0	0	0	0	5	0	0

Tableau 32. Fréquence des aspects cognitif, pragmatique, langagier abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).

Le pourcentage des unités métacognitives émises par le tuteur se rapproche toujours à peu près de celui produit par les étudiants dans un groupe (*cf.* tableau 28). Si l'on regarde la totalité des synthèses intermédiaires, aucun lien entre leur qualité et la fréquence des échanges de niveau métacognitif ne peut être établi. En regardant le détail des résultats, les tendances pour l'aspect pragmatique semblent cependant assez proches du pourcentage des interventions métacognitives du tuteur (ce qui n'est pas le cas pour ce type d'intervention de la part du groupe). Or, le groupe 8 fait exception : il a de mauvais résultats pour cet aspect lors de la deuxième synthèse, alors que les messages de nature métacognitive émis par le tuteur n'y sont pas fondamentalement moins fréquents que lors de la première synthèse. De plus, les différences entre le pourcentage de ce type d'interventions ne sont pas suffisamment marqués pour pouvoir réellement parler d'une influence directe des interventions métacognitives du tuteur sur la qualité pragmatique de la production du groupe.

	métacognitif		
	chat	forum	courriel
Tut.gp 1 S1	0	56	9
<i>Tut.gp 1 S2</i>	-	-	-
Tut.gp 3 S1	5	0	10
<i>Tut.gp 3 S2</i>	9	0	9
Tut.gp 5 S1	2	0	3
<i>Tut.gp 5 S2</i>	13	-	12
Tut.gp 6 S1	1	0	9
<i>Tut.gp 6 S2</i>	8	0	11
Tut.gp 7 S1	7	0	7
<i>Tut.gp 7 S2</i>	5	0	10
Tut.gp 8 S1	-	0	7
<i>Tut.gp 8 S2</i>	5	0	0

Tableau 33. Fréquence des aspects métacognitifs abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).

L'autonomie du groupe restreint

Un groupe est autonome lorsqu'il prend lui-même en charge sa gestion (Abric 1996) et que celle-ci est assurée le moins possible par un enseignant ou un tuteur. Le groupe autonome gère l'animation des réunions et l'organisation du travail. Afin de vérifier si certains groupes sont plus autonomes que d'autres et si cette autonomie influence la qualité de la production du groupe, nous avons rassemblé les pourcentages des interventions concernant la gestion du groupe dans le tableau 34 ci-dessous. Ces interventions consistent soit en un échange sur la méthodologie à adopter (comment réaliser la tâche en groupe, quels outils utiliser, comment les utiliser, quel rôle chacun doit-il jouer, *etc.*), soit en des échanges affectifs mettant en avant une certaine présence sociale (salutations, excuses, questions personnelles, émoticons⁶³, *etc.*), ou encore en une régulation et une planification des activités du groupe (élaboration d'un planning temporel, rappel des échéances, *etc.*).

Le tableau regroupant tous les aspects de la gestion du groupe (tableau 34) montre que le *chat* et le courriel sont fortement mis à contribution pour coordonner les activités du groupe. Lors de la deuxième synthèse, le groupe 3 échange moins que les autres groupes sur cet aspect *via* le courriel. C'est en effet le groupe le plus petit qui comporte seulement deux membres. Pour S2, il adopte le même scénario de réalisation de la tâche que lors de S1, et c'est probablement parce que ce groupe est déjà bien « rôdé » et que la gestion d'un groupe de deux personnes demande moins de temps (et d'interventions) que celle d'un groupe plus grand que les membres du groupe 3 communiquent moins fréquemment au sujet du fonctionnement du groupe.

	gestion du groupe		
	chat	forum	courriel
Groupe 1 S1	70	26	0
<i>Groupe 1 S2</i>	-	-	-
Groupe 3 S1	55	17	69
<i>Groupe 3 S2</i>	55	0	22
Groupe 5 S1	65	22	75
<i>Groupe 5 S2</i>	70	0	66
Groupe 6 S1	53	17	43
<i>Groupe 6 S2</i>	35	6	66
Groupe 7 S1	52	20	100
<i>Groupe 7 S2</i>	59	14	100
Groupe 8 S1	-	28	81
<i>Groupe 8 S2</i>	49	67	85

Tableau 34. Fréquence des aspects gestionnaires abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Le tableau plus détaillé ci-dessous (tableau 35) fait apparaître que l'aspect affectif tient une place importante dans les courriels. Comme nous l'avons dit plus haut, cela tient au fait que les personnes s'y disent « bonjour » et « à bientôt, salut » par exemple et

⁶³ Les émoticons (ou « smileys ») sont des symboles représentant des visages lorsqu'on incline la tête vers la gauche pour les regarder. Par exemple, :) représente un sourire, ;-) un clin d'œil et :(un visage mécontent.

qu'ils se souhaitent de bonnes vacances, ce qu'elles ne font pas sur le forum et ce qui prend une moindre place dans les *chats*, vu le nombre élevé d'unités (plus brèves) qui y sont échangées.

La méthodologie de travail et la régulation de la vie du groupe sont abordés avec une fréquence à peu près égale. L'occurrence des unités traitant de la régulation baisse pour les différents groupes entre S1 et S2, sauf sur le forum pour le groupe 8. Ce groupe réserve en effet une quantité importante des échanges de la deuxième synthèse intermédiaire à la régulation du groupe. Ce même aspect augmente pour tous les groupes de S1 à S2 dans le courriel, car l'élaboration du planning prévisionnel est fait dans S2 non par *chat* (comme cela a été le cas dans S1), mais par courriel. L'accès au *chat* et au forum était en effet impossible pour la plupart des étudiants durant la semaine où le planning devait être arrêté, alors que leurs boîtes aux lettres électroniques restaient accessibles. Cependant, le nombre d'unités de régulation du groupe 7 ne baisse pas pour autant dans les *chats* pour S2. Ce groupe rencontre régulièrement des problèmes d'incompatibilités horaires.

	méthodologie			affectivité			régulation		
	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel
Groupe 1 S1	23	0	24	13	17	43	33	10	29
Groupe 1 S2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Groupe 3 S1	17	0	15	20	0	38	19	17	15
Groupe 3 S2	16	0	3	22	0	3	16	0	16
Groupe 5 S1	26	0	32	7	0	35	32	22	7
Groupe 5 S2	30	0	26	10	0	40	27	0	19
Groupe 6 S1	9	0	24	11	9	14	33	9	5
Groupe 6 S2	6	0	21	12	0	28	16	6	17
Groupe 7 S1	20	0	17	11	8	58	22	12	25
Groupe 7 S2	14	0	17	18	3	39	27	10	44
Groupe 8 S1	-	3	38	-	6	28	-	19	16
Groupe 8 S2	10	0	26	22	0	40	15	67	19

Tableau 35. Détail de la fréquence des aspects gestionnaires abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Le rôle du tuteur consiste, dans le *chat* et *via* le courriel, pour une grande partie en la gestion du groupe. Cette proportion élevée des interventions régulatrices soit reste stable entre S1 et S2, soit baisse. Sauf pour le groupe 8, pour lequel les interventions du tuteur *via* le courriel concernent même à 100 % la gestion du groupe.

	gestion du groupe		
	chat	forum	courriel
Tut.gp 1 S1	83	0	91
Tut.gp 1 S2	-	-	-
Tut.gp 3 S1	78	0	90
Tut.gp 3 S2	63	0	91
Tut.gp 5 S1	79	20	97
Tut.gp 5 S2	80	-	88
Tut.gp 6 S1	90	0	91
Tut.gp 6 S2	77	0	89
Tut.gp 7 S1	82	25	93
Tut.gp 7 S2	55	0	90
Tut.gp 8 S1	-	38	93
Tut.gp 8 S2	82	50	100

Tableau 36. Fréquence des aspects gestionnaires abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).

Lorsque l'on regarde le tableau plus détaillé de la gestion du groupe (ci-dessous), on constate de nouveau une assez grande régularité des interventions du tuteur d'un groupe à l'autre. Les irrégularités qui apparaissent concernent notamment les groupes 6 et 8. En effet, la plus grande quantité d'unités affectives dans les *chats* est émise par le tuteur pour le groupe 6 (25 % pour S1 et 34 % pour S2), alors que le moins d'unités affectives sont produites à l'égard du groupe 8 (il n'y a pas eu de *chat* pour ce groupe dans S1 et le nombre d'unités affectives s'élève à seulement 7 % pour S2). En dehors de cela, la répartition des interventions affectives est assez homogène d'une synthèse à l'autre et d'un groupe à l'autre, pour les différents outils. En ce qui concerne la régulation de l'activité du groupe, le tuteur intervient le moins souvent pour les groupes 6 et 8 dans S1. Ce sont en effet les deux groupes dans lesquels un ou plusieurs membres prennent en charge la régulation du travail (*cf.* plus bas). Quant à l'aspect méthodologique, il n'est jamais abordé dans le forum par le tuteur. Dans le courriel, les interventions du tuteur sur ce point sont généralement un peu plus fréquentes dans S1 que dans S2 – vu que le groupe ne s'est pas encore habitué à l'accomplissement de la tâche en groupe et à distance –, mais restent pour chaque synthèse dans des proportions comparables d'un groupe à l'autre. Il en est de même pour le *chat* ; les interventions méthodologiques du tuteur sont plus nombreuses uniquement pour le groupe 5 lors de la deuxième synthèse intermédiaire. Cela correspond à une fréquence plus élevée des échanges du groupe sur cet aspect (*cf.* tableau 35). Il s'agit en effet d'un groupe qui rencontre des problèmes fréquents pour savoir comment utiliser les outils techniques pour la tâche collective.

	méthodologie			affectivité			régulation		
	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel	chat	forum	courriel
Tut.gp 1 S1	41	0	28	15	0	34	27	0	28
<i>Tut.gp 1 S2</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tut.gp 3 S1	37	0	23	22	0	55	18	0	13
<i>Tut.gp 3 S2</i>	27	0	26	19	33	44	15	0	21
Tut.gp 5 S1	40	0	32	11	0	49	28	20	15
<i>Tut.gp 5 S2</i>	44	0	23	20	-	46	16	-	19
Tut.gp 6 S1	35	0	18	25	0	64	30	0	9
<i>Tut.gp 6 S2</i>	17	0	21	34	0	46	27	0	21
Tut.gp 7 S1	29	0	22	17	13	53	35	13	18
<i>Tut.gp 7 S2</i>	19	0	19	18	0	42	18	0	29
Tut.gp 8 S1	-	0	30	-	13	57	-	25	7
<i>Tut.gp 8 S2</i>	27	0	29	7	0	42	43	50	29

Tableau 37. Détail de la fréquence des aspects gestionnaires abordés par tuteur avec chaque outil (pourcentages).

Le rôle des membres dans leur groupe

Jusqu'ici, la méthode de l'analyse de l'interaction au sein des groupes tutorés ne nous permet que rarement de conclure à un lien direct entre l'interaction et la performance du groupe lors des deux synthèses réalisées durant la phase d'apprentissage. Après cette comparaison des groupes restreints entre eux, nous allons maintenant chercher à savoir si l'identification du rôle que jouent les différents membres au sein d'un groupe permet d'établir un lien avec la performance du groupe. Le questionnaire que les étudiants ont rempli après la formation nous aide à mieux connaître le rôle qu'ils pensent avoir joué dans le groupe.

Tous s'accordent sur le fait qu'un bon rapport à l'intérieur du groupe facilite le travail en groupe. Or, à la question de savoir si leur groupe a bien fonctionné, les réponses sont plus divergentes. Nous les recoupons par la suite avec la réponse aux questions qui demandent si la personne a l'impression d'avoir plus travaillé que les autres membres du groupe et quel rôle elle pense avoir joué.

Dans le groupe 1, les membres sont d'accord pour dire que l'activité conjointe s'est relativement bien déroulée. S1 n'a pas répondu au questionnaire. A1 et Y1 se considèrent tous deux comme membres actifs du groupe. Paradoxalement, Y1 se voit cependant aussi comme un frein. L'analyse des interactions montre que si la répartition de ses interventions correspond à celle du reste du groupe, il émet un nombre de messages inférieur aux autres. Il déclare par ailleurs à plusieurs reprises avoir peu de temps pour la synthèse à cause de la charge importante de cours dans sa filière universitaire. Ces éléments expliquent peut-être pourquoi il se considère comme un frein à l'activité.

Les membres du groupe 3 trouvent de manière unanime que leur groupe a très bien fonctionné. M3 déclare avoir travaillé un peu plus que T3, ce qui correspond au point

de vue de T3, qui pense avoir été un peu moins actif que M3. Les deux se considèrent comme membres actifs du groupe. M3 se voit de plus comme leader et comme moteur.

Dans le groupe 5, un membre (M5) a un avis très favorable sur le fonctionnement du groupe, tandis que les deux autres sont un peu plus modérés. M5 avoue n'avoir pas du tout travaillé plus que les autres, ce qui correspond aux déclarations de I5 (qui pense avoir fourni un peu moins de travail que les autres) et de A5 (qui dit avoir fourni plus d'effort que les autres). Dans ce groupe, c'est A5 qui est vue comme ayant apporté le plus pour la réalisation de la tâche. Cette personne ne se voit cependant pas comme leader du groupe, mais comme membre actif – c'est également de cette manière que les autres membres considèrent leur rôle. A5 déclare en revanche avoir joué un rôle plus important dans la correction des rédactions des autres. C'est en effet un étudiant d'un niveau langagier plus fort que les deux autres.

Dans le groupe 6, une personne (G6) pense que le groupe a assez bien fonctionné, alors que les trois autres ont une opinion plutôt négative. A6 justifie cette opinion par la remarque qu'« il fallait toujours rappeler à l'ordre deux membres de notre groupe », parce que « tous les membres du groupe ne se sont pas investis de façon suffisante ». Les membres visés sont d'ailleurs conscients de leur moindre apport au travail collectif, puisqu'ils pensent avoir un peu moins (F6), voire même beaucoup moins (G6), travaillé que les autres. A6 et A16 en revanche considèrent avoir contribué bien plus à la tâche collective que le reste du groupe. Cela se reflète également dans le rôle déclaré de chaque membre du groupe. Tous se considèrent comme membre actif, sauf peut-être G6, qui coche aussi bien la case « actif » que « passif » et « observateur ». A6 et A16 déclarent tous les deux être le moteur du groupe. Durant les échanges, c'étaient en effet eux deux qui ont veillé au bon déroulement de l'activité collective.

Le groupe 7 est à l'unanimité d'avis que le groupe a relativement bien fonctionné. Ils sont encore d'accord pour dire que personne n'a travaillé davantage que les autres membres. Le caractère homogène de leurs déclarations s'arrête cependant là. En ce qui concerne le rôle joué dans le groupe, N7 et A17 se considèrent tous les deux comme actifs, comme leader et comme moteur du groupe. A17 déclare en plus avoir « fait souvent des propositions nous permettant d'avancer ». A7 en revanche se voit comme un élément passif et observateur dans le groupe. Il a en effet écrit moins de courriels et est moins intervenu lors des *chats*.

Le groupe 8 a des avis très hétérogènes quant au bon fonctionnement du groupe. En effet, S8 considère que le travail conjoint n'a pas bien fonctionné du tout. Cette personne pense par ailleurs que le groupe (de trois personnes) a été trop grand. N8 ne prend pas parti en ce qui concerne le fonctionnement du groupe. J8 trouve au contraire que le travail collectif s'est très bien déroulé. Il ajoute le commentaire suivant : « je l'ai géré moi-même et fait en sorte que le travail soit fait ». Quant à la

taille du groupe, qu'il trouve bonne, il ajoute qu'« on peut toujours utiliser la majorité (deux contre 1) ; il suffit de toujours être deux dans un camp ». Cette personne déclare avoir apporté bien davantage que les autres à la réalisation de la tâche, ce qui correspond à l'avis des autres qui déclarent tous les deux n'avoir pas réellement travaillé plus que le reste du groupe. S8 se considère en tant que membre passif et observateur. N8 et J8 se voient comme actifs et moteurs, et J8 en plus comme leader du groupe. Pendant la phase de travail, c'est effectivement J8 qui a pris le plus d'initiatives et préparé une grande partie de la tâche. Il s'est fait corriger par N8, sans pourtant vraiment tenir compte des propositions ou réactions de S8.

	Groupe 1			Gp.3		Groupe 5			Groupe 6				Groupe 7			Groupe 8		
	A1	S1	Y1	M3	T3	A5	I5	M5	A6	A16	F6	G6	A7	A17	N7	J8	N8	S8
Groupe a bien fonctionné	3	-	3	4	4	3	3	4	2	2	2	3	3	3	3	4	2,5	1
Travaillé plus que les autres	-	-	-	3	2	3	2	1	4	4	2	1	2	2	2	4	2	2

Tableau 38. Avis de la population « groupe » sur le bon fonctionnement du groupe et la quantité de travail qu'ils ont fourni par rapport aux autres.

	Groupe 1			Gp.3		Groupe 5			Groupe 6				Groupe 7			Groupe 8		
	A1	S1	Y1	M3	T3	A5	I5	M5	A6	A16	F6	G6	A7	A17	N7	J8	N8	S8
Leader				x											x	x	x	
Frein			x															
Actif	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	
Passif												x	x					x
Moteur				x					x	x				x	x	x	x	
Observateur												x	x					x
Autre						x								x		x		

Tableau 39. Avis de la population « groupe » sur leur rôle dans le groupe⁶⁴.

⁶⁴ « x » signifie que l'étudiant a coché cette case, ce qui équivaut à une réponse positive. L'absence de « x » correspond à une réponse négative.

6.4. Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté d'abord le dispositif expérimental mis en place à l'aide de l'environnement Babelnet et qui avait pour objectif de vérifier nos hypothèses de recherche, ensuite la méthodologie retenue pour l'expérimentation et enfin le détail des résultats obtenus.

Les progrès réalisés par les étudiants entre le pré-test et les synthèses intermédiaires (S1, S2) montrent que le dispositif fournit les aides matérielles et humaines nécessaires, ainsi qu'un scénario adéquat, pour améliorer l'accomplissement d'une tâche de production en langue étrangère, en l'occurrence une synthèse en allemand. En effet, quasiment tous les étudiants progressent dans leurs rédactions durant la phase d'apprentissage (S1, S2) par rapport au pré-test (cf. 6.3.3.). De même, les déclarations faites par les étudiants dans les formulaires attestent généralement la qualité du dispositif d'apprentissage proposé. Ce dispositif comporte des aides et outils divers : des outils de communication (un forum, un *chat*, le courriel), des ressources authentiques audio, vidéo et textuels, des aides méthodologiques (des aides à la compréhension avec des exercices d'application interactifs, des aides à la réalisation des tâches), des aides linguistiques (cf. 4.2.3.), un tutorat et un scénario adapté pour la réalisation des tâches de production. Ce scénario prévoit deux modes d'apprentissage : en groupe tutoré ou en individuel tutoré. Pour chaque mode, des étapes progressives sont prévues, ainsi que des échanges réguliers avec les autres acteurs de la formation pour chaque étape (cf. 6.2.3.). Les étudiants ont un avis favorable sur l'ensemble du module pour la rédaction d'une synthèse en allemand. Ils estiment que le scénario pour la tâche proposée est relativement complet, bien construit et assez bien adapté au niveau de langue des participants (B1 à C1). L'activité n'est ni trop, ni pas assez difficile. La présence d'un tuteur leur importe, et cela est vrai même pour les groupes : le tuteur joue aux yeux des étudiants notamment un rôle de facilitateur, de correcteur et de gestionnaire du groupe. La motivation émanant du fait de travailler à plusieurs, dans un groupe, a également une grande importance pour les étudiants (cf. 4.3.).

Si le dispositif et le scénario proposés rencontrent donc un certain succès auprès des participants et que les étudiants ont généralement une meilleure performance pendant qu'avant la phase de formation, leurs progrès ne sont pas confirmés lors du post-test, passé individuellement. C'est du moins le cas de figure pour la population « groupe », dont le niveau chute entre S2 et le post-test. La population « individuels », quant à elle, garde un niveau beaucoup plus stable avant, pendant et après la formation. Notre première hypothèse consistait à dire que le dispositif d'apprentissage et la scénarisation prévus permettraient aux étudiants d'apprendre à distance à réaliser une tâche de production en langue étrangère (la synthèse). Or, si

L'on prend en compte la moyenne des scores attribués par les deux évaluateurs, les apprenants ne s'améliorent pas significativement entre le pré- et le post-test.

Par ailleurs, les bénéfiques de l'apprentissage en groupe tutoré ne sont pas plus grands qu'en mode individuel tutoré – ni plus petits. Ainsi, notre deuxième hypothèse, qui portait sur la différence des effets du mode de travail sur l'apprentissage, n'est pas non plus confirmée.

Or, différents aspects ont pu contribuer à cette absence de résultats significatifs entre le pré- et le post-test, dont l'aspect sur lequel porte notre quatrième hypothèse : selon cette hypothèse, la qualité de l'interaction conditionne la performance du groupe et également l'apprentissage de ses membres. Or, un échantillon de groupes plus grand serait nécessaire pour voir plus précisément quels aspects de l'interaction influencent, invariablement, la qualité de la production d'un groupe. Par ailleurs, l'écart entre le niveau langagier des différentes populations a été relativement important. Pour cette raison, certaines variables n'ont pas pu être analysées statistiquement et nous ne pouvons pas nous prononcer sur l'évolution des compétences des étudiants en lien avec ces variables. Il nous semble ainsi opportun de mener une deuxième expérimentation, afin de compléter la première.

D'autres raisons justifient aussi la conduite d'une seconde étude. Il faut, en effet, vérifier la validité des résultats obtenus lors de la première expérimentation, ainsi que la stabilité des explications possibles pour les phénomènes observés. Le nombre de participants sur Babelnet a été relativement petit, et une seconde observation permet d'augmenter le nombre de personnes observées au total. En même temps, elle permet de tester le scénario sur un public d'un niveau différent. Le niveau langagier des personnes participant à la phase de formation sur Babelnet, c'est-à-dire les populations « groupe » et « individuels », était bon, voire même très bon et nous a sans doute empêché de constater des progrès pour la compréhension ou pour la rédaction en allemand. Le recours à un public de niveau langagier plus faible permettra éventuellement d'obtenir d'autres résultats.

La tâche et le scénario d'apprentissage sont, en principe, transférables d'une langue à une autre, à partir du moment que l'on adapte les ressources proposées et les conseils spécifiques à la langue cible, comme les conseils sur la rédaction dans cette langue et les autres aides linguistiques. Tester le scénario pour une autre langue nous permettra également de vérifier s'il est valable seulement pour l'allemand ou également pour d'autres langues.

Le public sur Babelnet était un public très motivé : il s'agissait exclusivement de volontaires qui se sont inscrits de leur propre initiative, soit pour une formation sur la synthèse en allemand en ligne, soit pour une formation supplémentaire en allemand (c'est le cas des étudiants de l'enseignement d'ouverture). Certains résultats peuvent être influencés par la particularité de ce public. Tester le module pour la réalisation d'une synthèse en langue étrangère sur un public qui n'aurait pas particulièrement

choisi de participer à une formation en langues permettrait de vérifier quelles sont les régularités et les irrégularités liés à la motivation pour le perfectionnement de la langue parmi les observations de la première expérimentation. Nous avons par conséquent décidé de proposer le module sur la synthèse dans une formation existante, dans laquelle le module de langue n'a pas un statut particulier et où la motivation des étudiants est par conséquent variable.

Il s'agit sur Babelnet d'apprenants n'ayant aucune expérience de la formation à distance en ligne (certains ont tout au plus participé à une formation par courrier au préalable). Nous avons fait le pari, plus haut dans ce travail (cf. chapitre 3), qu'une formation en langues *via* internet dans une perspective actionnelle peut tout à fait correspondre aux types de mise en scène qui existent déjà pour d'autres matières à distance, dans le contexte de formations en groupes restreints. Tester notre scénario dans le cadre d'une telle formation, à distance et en mode « collaboratif », signifie de vérifier notre supposition. La formation dans laquelle s'intègre le module de langue pour la deuxième expérimentation est par conséquent une FAD utilisant le travail en petits groupes. De cette manière, le public ne sera plus un public novice dans la formation en ligne – et souvent dans le maniement des outils techniques –, mais un public habitué à ce mode de formation.

La formation retenue est une licence professionnelle se déroulant *via* internet, qui sera présentée plus en détail dans le chapitre 7. Elle utilise la plate-forme ACOLAD (cf. 7.1.1.). Nous pensons que les composantes et l'environnement techniques d'une formation ont leur importance, mais que c'est le scénario pédagogique, qui optimise également le recours aux différents outils, qui est primordial. Il nous semble ainsi possible de transférer et d'adapter le scénario pour la synthèse - élaboré pour Babelnet - sur cette autre plate-forme. L'utilisation d'une nouvelle plate-forme va également permettre de déterminer quels sont les éléments qui restent stables d'un contexte expérimental à l'autre.

La deuxième observation aura ainsi pour objectif de voir quelles sont les résultats qui ne varient pas d'une observation à l'autre. Par ce biais, nous pourrions identifier les régularités et les irrégularités entre les deux expérimentations. En modifiant les paramètres du contexte des études pour trouver les invariants, nous augmentons le caractère généralisable de nos résultats. Cela réduit en effet aussi bien la part du hasard que l'influence possible d'un élément situationnel non contrôlé sur les résultats obtenus.

Dans la première expérimentation, certaines composantes destinées au recueil de données ont alourdi le dispositif expérimental sans pour autant permettre d'observer des effets. Nous allons par conséquent changer non seulement certains éléments du contexte, mais aussi des éléments du protocole expérimental. Il s'agit là du test de lecture et de la présence d'une population témoin.

Le test de vitesse-mémoire pour la lecture dans le pré- et le post-test paraît en effet trop prévisible pour le garder dans le dispositif expérimental : apparemment, les sujets ont gardé un souvenir trop présent du premier test (ils se souvenaient même encore des questions qui avaient été posées), ce qui a conditionné et facilité la lecture rapide du texte à la fin de l'expérimentation. En revanche, nous avons constaté plus haut dans ce chapitre qu'il est difficile de vouloir évaluer la compréhension uniquement à travers une synthèse. Les étudiants évitent généralement de parler de ce qu'ils n'ont pas bien compris et ne le font simplement pas figurer dans le contenu. Mais pour l'évaluateur il est difficile de savoir si des idées importantes ne figurent pas dans la synthèse parce que la personne a estimé qu'elles n'étaient pas importantes ou bien parce qu'elle ne les a pas bien comprises. Dans l'ensemble, les contresens restent extrêmement rares dans la première expérimentation. À la place d'un test de lecture figurera ainsi un test de compréhension dans les pré- et post-test de la deuxième observation. Ce test portera directement sur le corpus de documents proposés pour la synthèse. Cela permettra en même temps de fournir une aide aux étudiants, qui seront *a priori* d'un niveau langagier moins élevé que les étudiants dans Babelnet.

En ce qui concerne la population témoin, elle ne nous a pas permis d'observer des différences significatives par rapport aux deux populations ayant suivi la phase d'apprentissage. Les différences se situent au niveau des synthèses intermédiaires, réalisées durant la phase de formation – à laquelle la population témoin n'a pas participé. La population contrôle n'a ainsi pas permis de tirer des conclusions sur les éventuels progrès des populations « groupe » et « individuels ». De plus, les personnes ayant accepté de faire le pré- et le post-test sans participer à la phase de formation profitaient en retour d'un commentaire et d'un corrigé exhaustif de la part du tuteur, ce qui a également pu les faire avancer. Et, ce sont des personnes s'étant manifestées de leur propre chef, motivées pour l'apprentissage de la langue, qui ont pour la plupart suivi d'autres formations que celle sur Babelnet durant la phase d'apprentissage. Si leur niveau de départ, constaté au pré-test, change entre le pré- et le post-test, il devient difficile de tirer des conclusions basées sur leur niveau initial. Pour toutes ces raisons, et parce que les personnes faisant volontairement partie de la population contrôle risquent de se former de nouveau en parallèle, nous renonçons pour la deuxième expérimentation à la présence de cette population.

Chapitre 7. Deuxième expérimentation dans la LPATC

Afin de vérifier et de compléter les résultats de l'expérimentation sur Babelnet, un deuxième dispositif expérimental a donc été mis en place. Il ne s'inscrit, cette fois, pas dans le cadre de Babelnet, mais dans celui d'un module de langue dans une formation à distance existante. Nous avons élaboré un module qui suit le plus près possible les fondements pédagogiques de la perspective actionnelle (cf. chapitre 2), des choix retenus pour Babelnet (cf. 2.2.5 et 4.2.) ainsi que pour notre première expérimentation (cf. chapitre 6) et du travail en groupe restreint (cf. chapitre 3). Ce dispositif distingue à nouveau, durant la phase d'apprentissage, une population travaillant en groupe tutoré et une autre travaillant individuellement avec un tuteur (cf. chapitre 6). Les hypothèses de recherche sont restées les mêmes que pour Babelnet (cf. chapitre 5). Ainsi, la structure expérimentale est elle aussi inchangée dans ses grandes lignes, afin de permettre une comparaison des observations dans les deux dispositifs, Babelnet et la LPATC. Elle a cependant connu certains ajustements qui correspondent aux améliorations pédagogiques identifiées à la suite de la première expérimentation des scénarios d'apprentissage, aux adaptations à la plateforme ACOLAD, ainsi qu'aux ajustements faits par rapport au public et à la formation spécialisée.

7.1. La formation LPATC

La « Licence Professionnelle Activités et Techniques de Communication : réalisation de projets multimédia » (LPATC) est une formation dispensée par le département des Sciences de l'Éducation de l'Université Louis Pasteur Strasbourg, en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie et sous l'emblème de l'Université Numérique de Strasbourg (UNS⁶⁵). Elle est préparée soit entièrement en présentiel, soit entièrement à distance ; la formation à laquelle nous nous intéresserons ici est celle que les étudiants suivent à distance. Elle se déroule sur la plate-forme ACOLAD.

7.1.1. Une formation sur ACOLAD

« ACOLAD » est l'acronyme de « Apprentissage COLlaboratif A Distance ». La plate-forme ACOLAD a été créée par ULP Multimédia à Strasbourg⁶⁶. Elle est destinée à la formation *via* internet en groupes restreints tutorés.

Après avoir saisi leur mot de passe, les apprenants accèdent à un environnement qui est entièrement basé sur la métaphore spatiale d'un lieu de travail. Les concepteurs

⁶⁵ Cf. <http://uns.u-strasbg.fr>

⁶⁶ Pour une présentation de la plate-forme, voir <http://acolad.u-strasbg.fr>

ont en effet accordé une importance majeure à l'interface graphique, par laquelle ils ont cherché à distinguer la plate-forme des interfaces généralement textuelles sur le web (Faerber 2001a, 2001b). Cet univers est constitué de lieux – comme une salle de classe, une salle des enseignants, un bureau personnel, des archives, un foyer – dont les fonctionnalités se rapprochent le plus possible de celles des lieux réels. Le pari consiste à proposer à l'apprenant un environnement dans lequel il se sent rapidement à l'aise et dont il identifie facilement les fonctionnalités. À notre connaissance, l'acceptation réelle de cette métaphore par les utilisateurs n'a cependant pas été vérifiée.

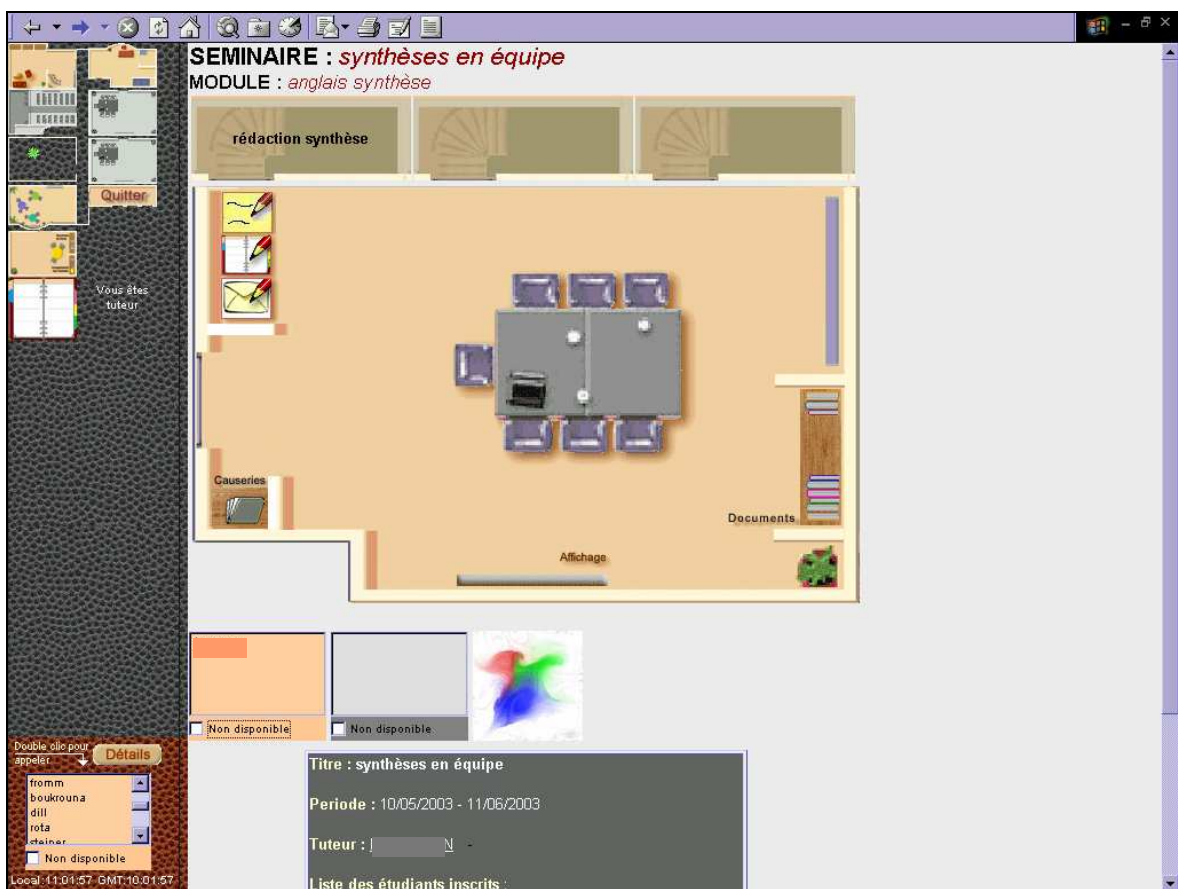


Figure 22. Aperçu d'une salle de travail sur ACOLAD.

La figure 22 représente un aperçu d'une salle de travail sur ACOLAD. Sur la barre à gauche de l'écran apparaissent en miniature les différentes pièces auxquelles l'utilisateur a accès. Il peut se déplacer d'une pièce à l'autre en cliquant sur une salle à gauche de l'écran. Cela la fait apparaître dans la partie principale à droite de l'écran. La barre à gauche fonctionne donc comme une barre de menu d'un site traditionnel. Certaines pièces permettent également l'accès à un « escalier », par lequel l'utilisateur passe par exemple de la salle de travail à l'énoncé de la « situation-problème », ainsi qu'à des salles de travail plus petites.

Les lieux sont équipés de différents objets qui sont liés à des fonctionnalités. Certains sont familiers à l'utilisateur parce qu'ils sont utilisés dans les systèmes d'exploitation

ou dans les logiciels courants, tels que l'icône d'un dossier pour représenter un document ou l'icône de la corbeille). Un clic sur la table dans un salon ou dans le foyer permet d'accéder au *chat* correspondant. Les tableaux d'affichage dans la salle de cours donnent accès à la description du module et dans les différentes salles se trouvent des étagères sur lesquelles sont « rangées » les documents (les étagères donnent accès à un espace de partage de documents).

La plate-forme propose des outils de communication performants. Le *chat* dans les salles de travail est auto-enregistrable et le script de chaque *chat* est ensuite accessible aux différents membres du groupe. Dans chaque lieu, ainsi que pour l'ensemble de l'environnement dédié à une formation, figurent en bas à gauche de petites fenêtres indiquant le nom des personnes connectées (voir figure 22). Un double-clic permet d'ouvrir une fenêtre de messagerie instantanée et d'envoyer un message individuel aux autres personnes en ligne. Ce « messageur », contrairement au courriel, n'oblige pas à passer par une boîte aux lettres, mais s'affiche immédiatement dans une nouvelle fenêtre (qui se superpose aux autres) sur l'écran du destinataire. La plate-forme intègre également une fonction de courriel habituelle. L'espace de partage, quant à lui, permet à plusieurs personnes de stocker leurs documents dans un même lieu en les rendant ainsi accessibles aux autres. Ils peuvent travailler sur un même document, sans le faire circuler entre les membres du groupe. Il existe également un forum de discussion, mais qui est lié spécifiquement à chaque document dans l'espace de partage. Il y a par conséquent autant de forums que de documents, ce qui fait que cet outil est peu utilisé.

Les apprenants travaillent en groupes restreints de 3 à 4 personnes (ce nombre est limité par le choix pédagogique des concepteurs et par conséquent par les modalités techniques de la plate-forme). Un tuteur peut prendre simultanément en charge jusqu'à trois groupes restreints (ce qui équivaut à 12 personnes au plus). À chaque groupe restreint est dédié une petite salle de travail dans laquelle se trouvent une table de *chat*, un carnet avec l'enregistrement des *chats*, une étagère-espace-de-partage, un tableau avec la description de la « situation-problème », ainsi qu'un accès à la messagerie électronique, un agenda et un accès à la gestion de sites web. « À l'étage », dans une salle de travail plus grande (cf. figure 22), les étudiants des trois groupes peuvent se réunir dans un « regroupement » plus grand (jusqu'à 12 personnes). Dans cette grande salle, ils ont à leur disposition les mêmes outils que dans les petites salles. L'équipe pédagogique de chaque formation se déroulant sur la plate-forme ACOLAD comporte un coordinateur qui gère les aspects administratifs et organisationnels, un concepteur et un tuteur pour 12 personnes au plus dans un module. Le concepteur crée pour chaque module les situations-problème et met à la disposition des étudiants les différentes aides pour la réalisation des tâches demandées. Le tuteur suit le travail des étudiants durant l'accomplissement de ces tâches. Chaque membre de l'équipe pédagogique ainsi que l'apprenant ont accès à des lieux communs sur la plate-forme

(le foyer par exemple), mais aussi à des lieux qui sont propres à leur statut dans la formation (ainsi, les salles de travail sont réservées aux seuls membres du groupe à qui elle est destinée et à son tuteur).

7.1.2. Le module d'anglais dans la LPATC

La LPATC est une formation payante qui dure un an. Elle se déroule entièrement à distance, hormis un regroupement de tous les apprenants au début de l'année. Ce regroupement se fait en présentiel pendant quatre jours. Il permet aux apprenants de faire connaissance, mais il sert également à leur montrer les fonctionnalités de la plateforme et à la réalisation de leur première expérience d'une activité conjointe *via* internet.

La formation comporte également un projet en groupe tutoré (8 semaines) et un stage de trois mois en entreprise. De plus, les étudiants suivent 32 semaines d'« enseignement »⁶⁷. Ce sont en fait des séminaires en ligne, durant lesquels les étudiants travaillent en groupes restreints sur la réalisation de tâches qui répondent à des « situations-problème ». Ils sont encadrés par un tuteur, ainsi que par le coordinateur de la formation. Un ou plusieurs séminaires constituent un module (les modules s'intitulent par exemple « la numérisation », « sensibilisation à la sécurité Internet », « théories de la communication »). Chaque module s'inscrit dans l'une des six unités d'enseignement (UE). L'UE2, « Organisation de la production multimédia », comprend également, à côté de « élaboration du projet », « commercialisation » et « droit », le module d'anglais.

L'anglais est la seule langue proposée dans le cadre de cette formation. Tous les modules, dont l'anglais, sont obligatoires. Mais il est possible pour les étudiants de demander une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et de ne pas avoir besoin de participer à un module. Or, aucun des étudiants de la promotion de 2002/2003 n'a demandé la VAE pour l'anglais. Ils devaient donc *a priori* participer tous les 18 au module d'anglais. Une seule personne, effectuant la formation sur deux années au lieu d'une, a cependant demandé à faire le module d'anglais l'année suivante.

Le public suit la licence depuis 3 mois avant de commencer le module d'anglais. Les étudiants ont déjà fait connaissance lors du regroupement en présentiel et lors des séminaires antérieurs en groupes restreints. Lorsque débute le module d'anglais, les apprenants sont déjà habitués à la formation à distance, à la plateforme, à ses fonctionnalités et également au travail en petits groupes à distance.

⁶⁷ Ces informations figurent dans la plaquette de la LPATC.

7.1.3. Différences entre le module d'anglais et le premier dispositif expérimental

Si le second dispositif expérimental reste le plus proche possible du dispositif expérimental mis en place sur Babelnet, un certain nombre d'éléments y ont néanmoins été changés. Ils ont été induits par la formation dans laquelle l'observation s'inscrit, ainsi que par la plate-forme sur laquelle elle se déroule.

Changements dus à la formation

Le module d'anglais s'adresse au public inscrit dans une même formation : la licence professionnelle ATC. Contrairement aux inscrits sur Babelnet, les apprenants ne viennent pas de formations diverses et se ne se trouvent pas à des moments différents de leur formation (en première et deuxième année de DEUG pour l'enseignement d'ouverture et au niveau bac + 1 à bac + 8 pour les « volontaires »), mais ils sont tous inscrits en licence (niveau bac + 3). Il est ainsi plus aisé de trouver des créneaux horaires communs pour les réunions synchrones. En revanche, la plupart des étudiants de la LPATC a une activité professionnelle (ce qui n'est pas le cas des participants à Babelnet), et les réunions synchrones se déroulent pour cette raison généralement soit entre 12h et 14h, soit le soir après 18h30.

La grande variété des filières dont sont issus les participants de Babelnet a conditionné le choix de ressources et de sujets qui restent accessibles à tous. Ce sont généralement des thèmes en lien avec la société ou avec l'actualité scientifique, ou encore avec l'éducation et le multimédia. Le public auquel s'adresse la LPATC est un public bien plus ciblé et plus spécialisé. Étant donné que la licence porte sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), le module d'anglais contient des thèmes plus spécifiquement en lien avec ces technologies (« les virus informatiques », « internet haut débit », « éthique et internet », « les téléphones mobiles »). Un glossaire comportant le vocabulaire en lien avec les TIC et qui figure dans les ressources fournies pour les synthèses intermédiaires a été mis à la disposition des étudiants. Le glossaire figure en annexe (annexe 2 : 14.2.). En effet, le pré-test montre que les étudiants de la LPATC ont des niveaux assez hétérogènes en anglais, et ce glossaire était ainsi destiné à aider les plus faibles dans la compréhension des documents, mais aussi dans la rédaction. Le vocabulaire du post-test ne figure volontairement pas dans le glossaire.

Changements dus à la plate-forme

Comme notre question de recherche porte sur la comparaison de l'acquisition de compétences individuelles pour la réalisation d'une tâche en langue étrangère à travers une formation en ligne soit en groupe restreint tutoré, soit en mode individuel tutoré, la présence dans le dispositif d'une population travaillant individuellement,

avec l'aide d'un tuteur, est indispensable. Or, ACOLAD prévoit et met en place, sans exception, des formations en groupes restreints. Travailler individuellement n'implique pas que tous les documents individuels soient rendus accessibles à tous. Il a fallu trouver une solution dans laquelle chaque apprenant de la population « individuels » avait son espace propre. ACOLAD prévoit effectivement un bureau qui est personnel à chaque étudiant, mais le tuteur n'y a pas accès. Des bureaux individuels communs à un étudiant et au tuteur ont ainsi été créés. L'accès à ces bureaux est inhabituel pour les apprenants (il faut non pas passer par l'escalier de la salle de travail commune, mais cliquer sur un bureau en miniature dans la barre de menu à gauche de l'écran), mais leurs fonctionnalités restent néanmoins identiques à celles d'un bureau partagé par un groupe.

Deux outils de communication figurent sur Babelnet : un *chat* et un forum de discussion. Les étudiants y utilisent leur boîte aux lettres habituelle pour le courriel. Sur ACOLAD, un *chat* et un forum sont également présents. Ils sont par contre assez différents de ceux de Babelnet. Nous avons déjà mentionné que le *chat* est auto-enregistrable. Mais il dispose également d'un ascenseur qui permet de remonter dans la discussion pendant qu'elle a lieu. Dans une expérimentation qui cherche à garder la trace des interactions, cela évite au tuteur un copier-coller permanent pendant la séance de *chat*. Cela permet également aux étudiants de faire des *chats* supplémentaires, sans la présence du tuteur, tout en lui laissant la possibilité de s'informer du contenu des échanges en consultant le carnet d'enregistrement (s'ils ne souhaitent pas être enregistrés, ils ont la possibilité de *chatter* dans le foyer). L'enregistrement des *chats* permet bien-sûr également à tous les membres du groupe de revenir ultérieurement sur une discussion. Le *chat*, ainsi que l'ensemble des formations sur ACOLAD, sont conçus de manière à avoir un tuteur pour trois *chats* simultanés dans trois groupes restreints distincts (mais qui travaillent tous sur la même tâche). Les fenêtres de *chat* des trois petits groupes encadrés par un même tuteur peuvent être affichées simultanément. Leur couleur correspond à la couleur du bureau du groupe et le nom des présents s'affiche dans une petite fenêtre incrustée, ce qui permet au tuteur de distinguer les différents *chats*. À travers le suivi simultané de trois *chats*, le tuteur économise du temps, mais cela entraîne automatiquement un effort supérieur de concentration, ainsi qu'une moindre attention pour chaque groupe restreint durant les réunions synchrones. Cela signifie également que les horaires du *chat* ne sont pas fixés par les groupes restreints – car ils doivent avoir lieu simultanément pour trois groupes –, mais sont imposés par le tuteur à l'intérieur des créneaux normalement libres pour les apprenants (aux heures de midi et le soir, voire parfois le week-end).

En ce qui concerne le forum de discussion, ce n'est pas un forum unique et général sur lequel les membres d'un groupe échangeraient leurs idées au fil du temps. Cette fonction est plutôt liée à chaque nouveau document créé dans l'espace de partage. Il

existe ainsi autant de forums que de documents, comme on le voit dans la figure 23, où la colonne « Articles » correspond aux forums, et où le chiffre entre parenthèses à côté de l'icône pour le forum représente le nombre de messages déposés sur le forum. Tous les documents peuvent être modifiés. Ils sont alors enregistrés, sous un nom identique ou différent, en tant que version plus récente du premier document. Le nombre de modifications d'un document est illimité et peut être effectué par tous les membres du groupe. Le forum, quant à lui, reste identique pour les différentes versions. A moins que l'émetteur du message dans le forum ne marque la version du document à laquelle il se réfère, il n'est ainsi possible par la suite de savoir de quelle version il parle qu'en comparant la date de son message et celles des différentes versions. Pour cette raison le forum de discussion est en définitive peu utilisé.

Nous avons déjà fait mention de l'espace de partage précédemment (cf. 7.1.1.). La figure 23 ci-dessous en donne un aperçu. Les documents peuvent être de tous les formats (.doc, .rtf, .html, .xls, etc.). Pour chaque document sont indiqués (de gauche à droite) le format du fichier, le nom accompagné de la mention « nouveau » lorsque le document n'a pas encore été ouvert à partir de cet ordinateur, la date de mise en ligne ou bien de la dernière modification, le nombre de lecteurs (cette fonction est défectueuse et nous n'avons pas pu l'exploiter pour notre analyse), le numéro de la version du document, le forum avec le nombre de messages déposés, l'historique du document (ce lien donne un accès aux versions précédentes du document, qui ne sont ainsi pas écrasées mais sauvegardées sur la plate-forme), ainsi que la possibilité de supprimer un document.

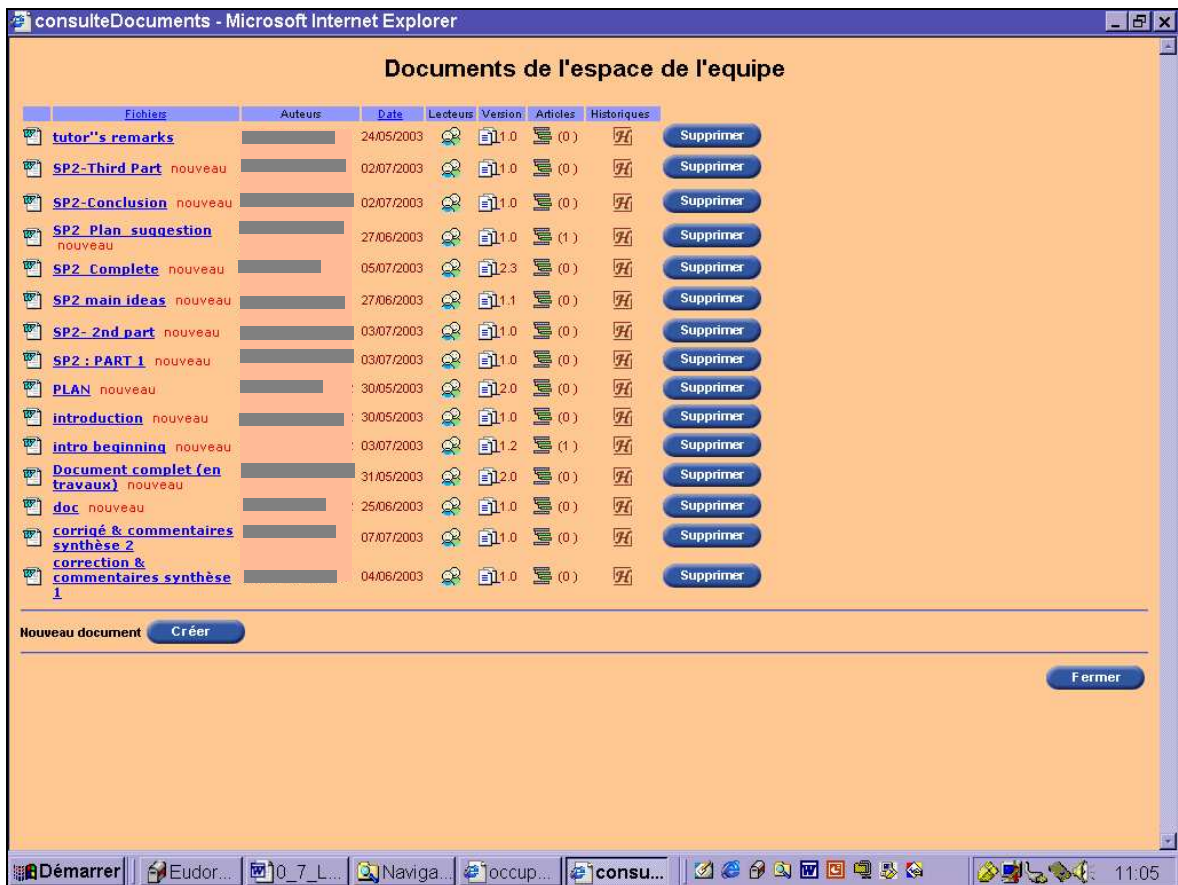


Figure 23. Espace de partage sur ACOLAD.

ACOLAD propose également l'accès direct de la plate-forme à une messagerie électronique. De plus, l'utilisateur peut se servir du « messager », qui permet d'envoyer des courriels en miniature qui s'affichent directement sur l'écran du destinataire. Ces mini-messages s'échangent entre un émetteur et un seul récepteur ; ils ne peuvent pas être envoyés à une pluralité de destinataires. Les personnes doivent être présentes sur la plate-forme aussi bien pour émettre que pour recevoir ce type de message.

Chaque étudiant dispose d'une fiche personnelle sur ACOLAD qui est accessible à tous les participants de cette formation. Il y fait figurer, entre autres, sa photo, ses horaires de disponibilité, son adresse physique ainsi que son adresse électronique. Babelnet contient également une fiche personnelle pour chaque participant, sans photographie cependant. Ce qui figure par contre sur Babelnet et non sur ACOLAD, c'est le carnet de bord, personnel à l'étudiant.

7.2. Dispositif expérimental

L'objectif de notre étude est de savoir dans quelle mesure un apprentissage de l'accomplissement d'une tâche en langue étrangère en ligne et en groupe restreint permet d'améliorer la performance individuelle dans la réalisation d'une tâche de même type. Nous attendons de cette deuxième observation qu'elle complète les observations faites dans la première observation. Ses modalités suivent de près, en dehors des modifications dont nous avons déjà fait mention, celles du premier dispositif expérimental. La tâche retenue reste la synthèse. L'expérimentation comporte un pré-test, une phase de formation et un post-test.

7.2.1. Pré-test

Un premier test a pour but de connaître le niveau de performance des étudiants avant la phase de formation. Il comporte une synthèse en anglais et des exercices de compréhension qui sont reproduits dans l'annexe (annexe 2 : chap. 12). Nous avons expliqué, à la fin du chapitre 6, que le test de lecture est trop prévisible lors du post-test pour faire de nouveau partie du dispositif expérimental. L'effet d'apprentissage dû au pré-test est en effet trop prononcé. En revanche, la compréhension des documents sur lesquels porte la synthèse ne peut être qu'insuffisamment évaluée à travers la rédaction de la synthèse, puisqu'on ne sait pas si les points manquants ne figurent pas dans la rédaction parce qu'ils ont été estimés comme étant sans importance, ou bien parce que les étudiants ne les avaient pas compris. Les contresens, qui indiquent plus clairement une mauvaise compréhension, étaient dans l'ensemble rares sur Babelnet. Le test de lecture a par conséquent été remplacé par des exercices de compréhension portant sur le corpus de documents qui servent à la réalisation de la synthèse. Les exercices ont été conçus de manière à représenter une aide, aussi bien pour la compréhension des documents que pour la rédaction de la synthèse. Ils comportent ainsi souvent, dans des termes plus simples, les énoncés figurant dans les documents et mettent en avant les idées principales dans les ressources.

Les étudiants de la licence professionnelle ATC viennent en effet d'horizons bien différents et leur niveau de langue n'est pas connu avant le pré-test. Nous nous attendions par conséquent à une grande hétérogénéité des niveaux, et dans l'ensemble à un niveau plus faible que celui des apprenants d'allemand sur Babelnet. Si la synthèse a néanmoins été maintenue afin de garantir une proximité des deux dispositifs expérimentaux, des aides supplémentaires ont été intégrées dans le dispositif de la LPATC (nous avons mentionné précédemment le glossaire fourni pour la phase de formation). Les exercices de compréhension étaient ainsi conçus comme des aides pour le pré-test.

Pour l'expérimentation sur Babelnet, le pré-test comportait également une synthèse en français. La durée d'une heure et demie de la rédaction en français, qui s'ajoutait au temps du test de lecture et surtout à celui de la synthèse en langue étrangère, a rendu le test long et lourd à mettre en place. Quatre heures au total pour le pré-test et la même durée pour le post-test nous ont paru trop longs pour un public qu'*a priori* rien ne motivait plus particulièrement à faire de l'anglais. De plus, étant donné l'absence de résultats significatifs pour cette synthèse en français lors de la manipulation précédente, nous avons souhaité éviter de trop alourdir le volume d'heures pour les étudiants de la LPATC, de peur de désistements éventuels. Le dispositif expérimental ne comporte par conséquent cette fois pas de synthèse en français.

La synthèse en anglais, quant à elle, porte sur un thème qui est en lien avec le contenu de l'ensemble de la formation : les technologies de l'information et de la communication. Il s'agit des virus informatiques. En raison des droits d'auteur (dont il sera d'ailleurs question dans une des synthèses intermédiaires), les ressources sont exclusivement des documents en ligne, et les étudiants y accèdent en cliquant sur la liste de liens qui leur est fournie. Les ressources se situent plus précisément sur le site web de la BBC anglaise et sur le site du journal *The Guardian*. Notre souci était de garder le caractère journalistique des ressources utilisées par rapport à l'expérimentation précédente.

La synthèse – ainsi que les exercices de compréhension – portent sur trois documents : une vidéo et deux articles de presse. Ils expliquent quels types de virus existent, comment ils sont diffusés et quels sont le profil et les motivations des personnes qui les créent. Les textes comportent au total 1368 mots. La vidéo dure 2 minutes et 56 secondes et contient 443 mots.

Les exercices de compréhension comportent des exercices de « vrai/faux/non renseigné », des questionnaires à choix multiple (QCM) – pour l'appariement entre des débuts et des fins de phrases –, un texte à trous avec des mots proposés⁶⁸ et la rédaction de réponses brèves libres. Au total, 40 bonnes réponses sont possibles. La compréhension orale comporte 8 phrases pour lesquelles il faut cocher si elles sont vraies, fausses ou si elles ne sont pas abordées dans le document (« non renseigné »). Un autre exercice « vrai/faux/non renseigné » porte sur la compréhension écrite, de même que le texte à trous et l'exercice d'appariement. Ces exercices de compréhension écrite portent sur 26 points. Un autre exercice portant sur 4 points consiste à énumérer librement les aspects importants se rapportant à l'un des aspects centraux de l'ensemble des documents (en l'occurrence, les caractéristiques d'un créateur de virus). Le dernier exercice, sur 2 points, demande aux étudiants

⁶⁸ Les mots à insérer sont en plus grand nombre que les trous dans le texte.

d'identifier, sous forme de rédaction libre, les idées principales de l'ensemble des documents.

Déroulement du pré-test

Les étudiants de la LPATC viennent de toute la France. Une passation du pré-test en présentiel a par conséquent été exclue. Le pré-test a ainsi été réalisé exclusivement en ligne. Cela a grandement facilité l'organisation de la session. Une semaine leur a été accordée pour renvoyer la réponse aux exercices de compréhension ainsi que la rédaction (afin que chacun trouve un créneau libre pour réaliser le test), mais nous avons insisté qu'il ne fallait pas dépasser une durée de deux heures pour réaliser effectivement le test. Le test a été présenté aux étudiants comme un test de positionnement. Nous avons estimé que l'enjeu que cette évaluation aurait à leurs yeux serait amoindri parce qu'elle n'influe pas sur la note, ainsi que par le fait qu'il s'agit d'un test de positionnement (servant à déterminer le niveau de chacun), et que cet enjeu minimisé ne les inciterait pas à échanger les réponses et productions entre eux. Il leur a été demandé de ne pas communiquer entre eux à propos de ce test. Pour les mêmes raisons qui nous ont amenée à penser qu'ils ne communiqueraient pas entre eux, nous avons également décidé de leur faire confiance sur le respect de la durée autorisée.

Pour la synthèse, les étudiants avaient à leur disposition la même fiche méthodologique que celle utilisée pour l'expérimentation précédente, décrivant en détail ce qu'est une synthèse, quels sont les points à respecter pour une synthèse et comment procéder pour en réaliser une. De même, le recours au dictionnaire a été autorisé. La vidéo a pu être visionnée autant de fois que les étudiants le souhaitent. La rédaction a été faite dans un traitement de texte, puis envoyée par courriel au responsable de l'expérimentation. Les réponses aux exercices de compréhension ont été données grâce à un formulaire en ligne qui expédie les réponses, une fois que l'apprenant les a validées, *via* le courriel au responsable de l'expérimentation. Afin de garantir une bonne lisibilité des exercices, ils ont également été mis à la disposition de l'étudiant en tant que fichier sous format .pdf, téléchargeable en ligne.

La correction et l'évaluation de la synthèse ont été faites par deux enseignants distincts, à partir de la grille d'évaluation qui a servi à la manipulation sur Babelnet. Une correction langagière détaillée ainsi qu'un commentaire exhaustif sur la qualité de la synthèse ont été envoyés ensuite à chaque participant, de même que le résultat aux exercices de compréhension et un corrigé.

7.2.2. Post-test

Le post-test est dans la plus large mesure possible identique au prétest. Il comporte également une synthèse en anglais et des exercices de compréhension. Ces documents figurent dans l'annexe (annexe 2, chap. 16). La synthèse utilise à nouveau les documents sur lesquels ont porté les exercices de compréhension. Les documents proviennent des mêmes sources que celles du pré-test : le site web de la BBC et celui du journal *The Guardian*. Ils portent cette fois non plus sur l'ordinateur ou sur internet, mais sur le téléphone mobile. Notre souci a en effet été de garder une grande proximité par rapport à l'expérimentation sur Babelnet, où les sujets des synthèses au pré- et au post-test ont été relativement éloignés l'un de l'autre. Alors que dans la LPATC nous visons l'acquisition du vocabulaire spécialisé durant la phase d'apprentissage (car sinon le module ne correspondrait pas aux exigences de cette formation), nous souhaitons voir dans le test si la personne a amélioré ses compétences générales de rédaction d'une synthèse, et non celles liées spécifiquement au vocabulaire d'un domaine donné. Nous avons ainsi choisi un sujet qui est suffisamment proche de la thématique des TIC pour ne pas paraître absurde en tant que test final d'une formation sur les TIC, mais en même temps suffisamment éloigné des sujets des autres synthèses pour ne pas porter sur le vocabulaire spécialisé précédemment acquis.

Anglais LPATC

Test final (durée : 2H00)

mercredi 09/07/2003 18h30 - 20h30

Exercices de compréhension et synthèse en anglais

- Téléchargez le [document de travail \(pdf\)](#) et imprimez-le
- Visionnez / lisez les 4 documents en anglais :
 - vidéo : [Mobile phone history](#) (0mn 49) - à regarder avec Real One Player
 - vidéo : [Mobile phone safety](#) (1mn 57) - à regarder avec Real One Player
 - texte : Mobile phones - a growth history (reproduit dans le document de travail téléchargé, p. 2)
 - texte : Mobile phones: we love them, we hate them, but are they about to transform our lives? (reproduit dans le document de travail téléchargé, pp. 3-4)
- Faites les exercices de compréhension A à F : vous trouvez les exercices complets dans le document de travail téléchargé. Indiquez ci-dessous vos réponses et validez en cliquant sur "envoyer" :

Exercice A : Vrai (V), faux (F) ou non renseigné (NR) ?

1	<input type="radio"/> V	<input type="radio"/> F	<input type="radio"/> NR
2	<input type="radio"/> V	<input type="radio"/> F	<input type="radio"/> NR
3	<input type="radio"/> V	<input type="radio"/> F	<input type="radio"/> NR
4	<input type="radio"/> V	<input type="radio"/> F	<input type="radio"/> NR
5	<input type="radio"/> V	<input type="radio"/> F	<input type="radio"/> NR
6	<input type="radio"/> V	<input type="radio"/> F	<input type="radio"/> NR
7	<input type="radio"/> V	<input type="radio"/> F	<input type="radio"/> NR

dictionnaires:

- [anglais/français - français/anglais](#)
- [anglais/anglais](#)

Figure 24. Aperçu du haut de la page web du post-test pour la LPATC.

La longueur des documents se rapproche beaucoup de celle du pré-test. Le total des mots pour les deux textes s'élève à 1428 (par rapport à 1368 lors du pré-test). Les deux vidéos ensemble sont de longueur et de nombre de mots quasiment identiques par rapport à la vidéo du pré-test (2 minutes et 56 secondes, soit 10 secondes de moins – et 430 mots, soit 13 de moins qu'au premier test). La longueur des différentes ressources pour le pré- et pour le post-test est indiquée dans le tableau 40 ci-dessous. Les différents documents portent sur la naissance du téléphone mobile, son évolution technique et commerciale, les risques de santé liés à son utilisation, ainsi que la manière dont il influe sur la société.

Synthèse en anglais	Mots texte 1	Mots texte 2	Total mots textes	Vidéo 1	Vidéo 2	Total vidéos
Pré-test	787	581	1368	2'56 min. (443 mots)	-	2'56 min. (443 mots)
Post-test	354	1074	1428	0'49 min. (75 mots)	1'57 min. (355 mots)	2'46 min. (430 mots)

Tableau 40. Longueur des documents pour la synthèse en anglais (pré-test / post-test).

La fiche méthodologique pour la synthèse qui avait servi au pré-test figure à nouveau dans le document de travail à télécharger. De même, le recours au dictionnaire est à nouveau autorisé, et le lien vers le même dictionnaire en ligne indiqué aux étudiants (cf. figure 24).

Les exercices sont encore relativement faciles et pensés comme une aide à la réalisation de la tâche. Ils sont répartis de la même manière, c'est-à-dire en compréhension orale, en compréhension écrite, en une description libre d'un aspect central des documents (cette fois, il s'agit des avantages et des inconvénients du téléphone mobile) et en une brève liste, rédigée librement, des aspects principaux de l'ensemble des documents. Chaque partie porte sur un nombre de points identique au pré-test. Les exercices sont du même type que ceux du premier test, et ce pour chaque partie : des exercices de « vrai/faux/non renseigné » pour la compréhension orale ainsi que pour la compréhension d'un texte, un texte à trous résumant un des documents, un QCM pour l'appariement entre des débuts et des fins de phrases et des listes brèves en rédaction libre.

La durée imposée pour la réalisation aussi bien des exercices que de la synthèse est toujours de deux heures. Or, cette fois l'enjeu est plus grand pour les étudiants : la note à ce test représente une partie de leur note pour le module⁶⁹. Nous avons donc estimé qu'ils seraient plus enclins à tricher et à échanger entre eux sur le contenu de la synthèse ainsi que sur les réponses à donner aux exercices de compréhension. Le moment de la passation de ce test a par conséquent été communiqué longtemps à l'avance, de manière à ce que tous les étudiants réservent le créneau horaire à la date

⁶⁹ Cette situation est équivalente à celle sur Babelnet : pour les étudiants de l'enseignement d'ouverture, le test final a également déterminé une partie de leur note pour la formation en allemand.

indiquée et qu'ils soient tous disponibles à ce moment-là. Le temps alloué à cette épreuve a cette fois été strictement surveillé. Nous avons à cette fin conçu une page web contenant toutes les indications et tous les documents nécessaires pour la réalisation du test⁷⁰. L'emplacement de cette page a été communiqué aux étudiants cinq minutes avant le début du test, de manière à ce qu'ils puissent y accéder, télécharger et imprimer les textes et documents sur lesquels ils allaient travailler. Comme au pré-test, la rédaction a été faite dans un traitement de texte et envoyée par courriel au responsable de l'expérimentation. Les réponses aux exercices lui sont parvenues par le biais d'un nouveau formulaire à renseigner en ligne. La réception *via* le courriel permet de connaître exactement l'heure de réception et fonctionne ainsi comme un chronomètre.

L'évaluation des synthèses est à nouveau double, c'est-à-dire qu'elle est faite par les deux personnes qui ont également évalué les productions lors du pré-test. L'une des personnes est à celle qui a évalué les synthèses en allemand et en français sur Babelnet. La même grille que pour les autres synthèses a servi de base à l'évaluation de la synthèse en anglais.

7.2.3. Phase de formation

Le pré-test a eu lieu avant et le post-test après la phase de formation. Durant cette phase, les apprenants travaillent selon deux modalités : en groupe restreint tutoré ou bien en mode individuel tutoré. Le choix de la modalité a été effectué par les étudiants dans un questionnaire renseigné au préalable (*cf.* 7.2.4.). Cette fois, le dispositif ne comporte pas de population contrôle (*cf.* 6.4.).

Chacune des deux populations, « groupe » et « individuels », réalise successivement deux synthèses en anglais durant la phase d'apprentissage. Le laps de temps prévu pour chaque synthèse est de deux semaines. Cette durée est plus courte que celle sur Babelnet (4 semaines), parce que d'une part, l'anglais fait cette fois partie intégrante de la formation et ne représente pas une charge supplémentaire qui doit être répartie dans le temps pour être supportable, et d'autre part, la durée habituelle d'un « séminaire » comportant la réalisation d'une « situation-problème » dans la LPATC (ce qu'est dans ce cas la synthèse) est de deux semaines. Les deux synthèses sont réalisées à trois semaines d'intervalle l'une de l'autre. Le pré-test a eu lieu trois semaines avant le début de la phase de formation et le post-test dix jours après, ce qui correspond approximativement aux délais du premier dispositif expérimental.

⁷⁰ Il a été techniquement plus facile d'avoir recours à un site extérieur à la plate-forme. Par ailleurs, cela a évité d'avoir recours au coordinateur de la formation, qui travaille durant la journée et non le soir – et la session s'est déroulée pendant la soirée. Nous avons ainsi souhaité prévenir d'éventuels problèmes techniques ou de mise en ligne au dernier moment (car la page aurait été visible par les étudiants sur la plate-forme si elle y avait été déposée pendant la journée). Et effectivement, la plate-forme a été hors service durant la soirée du test, à la date prévue longtemps à l'avance ...

Le corpus de documents utilisé pour chaque synthèse est identique pour les deux populations. Le thème retenu pour la première synthèse réalisée pendant la phase d'apprentissage est « internet haut débit ». Les documents proposés sont exclusivement des ressources en ligne, qui se situent tous sur le site de la BBC anglaise, soit dans la rubrique « actualité », soit dans la rubrique « sujets brûlants » - comme le montre la figure ci-dessous (figure 25). Le corpus comporte une majorité de textes ainsi qu'une vidéo destinés à la vulgarisation scientifique. Les documents expliquent comment fonctionne internet, ce que sont une bande passante large, l'ADSL ainsi que la connexion par câble, quelles sont les utilisations qui peuvent être faites d'internet haut débit et ils comparent internet haut débit à une connexion à faible débit.

La deuxième synthèse de la phase d'apprentissage porte sur « l'éthique et internet ». Le corpus comprend une vidéo et plusieurs textes. Les documents définissent ce qu'est l'éthique et quelles sont les questions importantes en lien avec internet (comme celle des droits d'auteur). Les questions abordées plus en détail sont l'utilisation illégale d'internet (pour le téléchargement de fichiers musicaux et par les « hackers » par exemple) et le droit à la vie privée qui est parfois enfreint, par exemple lorsque les gouvernements américain ou chinois traquent de supposés criminels *via* internet.

The screenshot shows a web browser window with a dark interface. On the left, there is a sidebar with navigation icons and a 'Quitter' button. The main content area is divided into two sections:

Synthèse 1 : Broadband Internet (19 au 31 mai)
 Corpus de documents :

- [Understanding broadband](#), BBC news, 26 February 2002
- [Key points](#), BBC hot topics
- [Narrowband versus broadband](#), BBC hot topics
- [How does the Internet work?](#) BBC hot topics
- [What is narrowband?](#), BBC hot topics
- [What is broadband?](#), BBC hot topics
- vidéo [Television over Broadband](#) (cliquer sur "Video: Television via broadband"), Tomorrow's world, 2000 (6,25 mn) (nécessite [Real One Player](#))
- [Types of broadband, ADSL and cable](#), BBC hot topics

Synthèse 2 : Internet ethics (23 juin au 4 juillet)
 Corpus de documents :

- [Ethics on the web](#), 1995
- Vidéo: [Hacking into an ordinary home computer](#), PBS online
- [Slagging over sagging CD sales](#), Wired News, April 17, 2002, by Brad King
- [Government launches cyber-crime unit](#), Guardian Unlimited, April 18, 2001, by Sarah Left
- [China closes Internet Cafés](#), International Herald Tribune online, June 15, 2001, by Thomas Crampton
- [IBM and NICTA team up for open source](#), ZDNet Australia, April 30, 2003
- (optionnel :) [It's a question of ethics in the online workplace](#), ZDNet UK News, October 22, 1999

At the bottom, there is a section titled 'Notation du module'.

Figure 25. Aperçu des corpus de documents pour les synthèses intermédiaires en anglais.

Différentes aides sont à la disposition des étudiants pour l'accomplissement de leur tâche. La fiche méthodologique pour la rédaction d'une synthèse est basée sur celle figurant sur Babelnet. Une liste de conseils spécifiques à la rédaction d'une synthèse en anglais (tels que la façon d'annoncer le plan dans l'introduction, les mots de liaison à utiliser dans une synthèse, *etc.*). Le glossaire a été conçu à partir du vocabulaire spécialisé figurant dans les deux corpus de documents. Il y a également des liens vers un dictionnaire, vers des grammaires anglaises en ligne, ainsi que vers des points grammaticaux spécifiques. Ces points ont été sélectionnés suite au pré-test, en fonction des fautes récurrentes faites par les étudiants. Les aides comprennent également des exercices pour la compréhension orale.

Les étapes pour la réalisation de chaque synthèse sont globalement communes aux deux populations, avec bien-sûr des spécificités correspondant à la modalité de travail. Les différences entre les populations décrites pour Babelnet dans le point 6.2.3. restent globalement les mêmes ici. Pour plus de facilité, la fiche méthodologique et le « planning » ont été cumulés en un seul descriptif de la tâche (ou de la « situation-problème », comme elle est désignée sur ACOLAD) par population⁷¹. Ce descriptif se différencie donc légèrement d'une population à l'autre.

Les étapes inhérentes à la réalisation de la tâche restent néanmoins communes aux deux populations. Il s'agit dans un premier temps de lire, regarder et comprendre les documents fournis. Ensuite, il s'agit de dégager quelles sont les grandes idées défendues dans les documents et de voir s'il existe des points communs ou bien des contradictions entre ces idées, ainsi que d'établir une liste avec les idées essentielles du corpus de documents. Puis, les étudiants cherchent à identifier la problématique qui traverse l'ensemble des documents et distinguent les différentes grandes parties (c'est-à-dire les grands ensembles thématiques) illustrant cette problématique et se basant sur les idées principales des différents documents. Les étudiants rédigent, enfin, l'introduction et la conclusion ainsi que les grandes parties de la synthèse.

La fiche représentée dans la figure 26 ci-dessous est destinée aux personnes travaillant en groupe. Elle montre quelles sont les différentes étapes prévues dans l'accomplissement de la tâche. Elle indique, en dehors des étapes, à quels stades les étudiants sont censés interagir et à quel sujet. Ce scénario peut paraître assez prescriptif. Or, à distance, il faut s'organiser bien plus encore qu'en présentiel, pour éviter que les personnes ne décrochent. La marche à suivre doit être très claire. De plus, nous souhaitons comparer les performances des différents groupes entre eux, et un planning imposant les étapes et leur déroulement de manière stricte permet d'obtenir des interactions restant comparables. Cela permet également de faire profiter tous les groupes d'une aide équivalente de la part du tuteur.

⁷¹ La fiche méthodologique d'origine, qui est utilisée également sous une forme simplifiée pour le pré- et le post-test, reste néanmoins accessible aux étudiants dans la « salle de classe ».

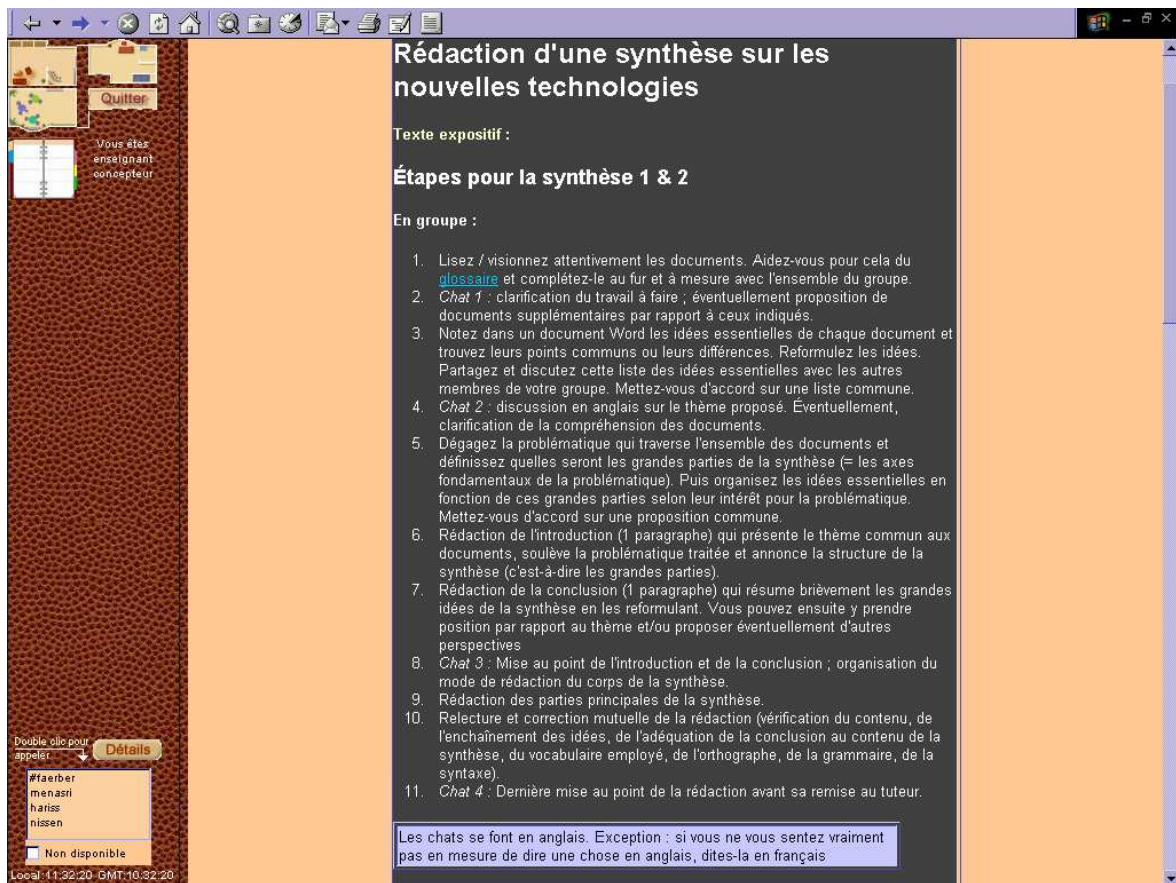


Figure 26. Aperçu du descriptif de la tâche pour les groupes restreints de la LPATC

Afin d'éviter que le groupe ne se repose trop sur le tuteur et pour qu'il mette plutôt en œuvre ses propres compétences, idées et échanges, le tuteur n'intervient jamais à propos d'une production – intermédiaire ou définitive – sur laquelle le groupe n'a pas au préalable discuté et qui ne représente pas une élaboration commune du groupe. Cet élément reste stable par rapport à la première observation. Pour un maximum d'homogénéité par rapport à celle-ci, les tuteurs des deux dispositifs d'observation ont coordonné le type et le contenu des retours donnés aux étudiants de la LPATC. Seulement, au lieu d'envoyer le retour par courriel, le tuteur le dépose cette fois dans l'espace de partage du groupe – puisque cette plate-forme en dispose.

À chaque stade, les membres du groupe proposent aux autres des éléments pour la réalisation des différentes étapes dans l'espace de partage, en avertissant éventuellement les autres membres *via* le courriel dès qu'un document y a été déposé. Les autres réagissent aux propositions. La période d'échange asynchrone dans cet espace est souvent suivie par une interaction dans le *chat*, pour pousser plus loin la négociation déjà entamée. Ainsi, le groupe restreint a d'abord l'occasion de clarifier des aspects qu'un membre n'aurait pas compris quant au scénario d'apprentissage proposé et quant à la compréhension des documents. Puis, il interagit au sujet des points principaux à retenir dans l'ensemble des documents. Ensuite, il discute sur le plan de la synthèse et sur les points à aborder dans chaque partie. Il décide également comment le travail de rédaction est réparti entre les différents membres. Enfin, il veille

au caractère adéquat et à la cohérence de la rédaction finale : les membres du groupe se relisent et se corrigent mutuellement, en vérifiant le contenu, l'enchaînement des idées, la qualité des différentes parties, le lexique employé, ainsi que les autres aspects langagiers (syntaxe, morphologie, orthographe, expression en général).

Les personnes travaillant en individuel tutoré ont à leur disposition la fiche reproduite ci-dessous. Les étapes de la réalisation de la tâche y sont fondamentalement les mêmes. Les productions intermédiaires (la liste des idées essentielles des documents, le plan de la synthèse) et finales (la synthèse définitive) à remettre au tuteur sont identiques par rapport à la population « groupe ».

SEMINAIRE : synthèses en individuel
MODULE : anglais synthèse
 LPATC anglais ind - Microsoft Internet Explorer

LPATC module d'anglais

Rédaction d'une synthèse sur les nouvelles technologies

Étapes pour la synthèse 1 & 2

En individuel :

1. Lisez / visionnez attentivement les documents. Aidez-vous pour cela du [glossaire](#) et complétez-le au fur et à mesure.
2. *Chat 1* : clarification du travail à faire ; éventuellement proposition de documents supplémentaires par rapport à ceux indiqués.
3. Notez dans un document Word les idées essentielles de chaque document et trouvez leurs points communs ou leurs différences. Reformulez les idées.
4. *Chat 2* : discussion en anglais sur le thème proposé.
5. Dégagez la problématique qui traverse l'ensemble des documents et définissez quelles seront les grandes parties de la synthèse (= les axes fondamentaux de la problématique). Puis organisez les idées essentielles en fonction de ces grandes parties selon leur intérêt pour la problématique.
6. Rédaction de l'introduction (1 paragraphe) qui présente le thème commun aux documents, soulève la problématique traitée et annonce la structure de la synthèse (c'est-à-dire les grandes parties).
7. Rédaction de la conclusion (1 paragraphe) qui résume brièvement les grandes idées de la synthèse en les reformulant. Vous pouvez ensuite y prendre position par rapport au thème et/ou proposer éventuellement d'autres perspectives.
8. Rédaction des parties principales de la synthèse.
9. Relecture et correction de la rédaction (vérification du contenu, de l'enchaînement des idées, de l'adéquation de la conclusion au contenu de la synthèse, du vocabulaire employé, de l'orthographe, de la grammaire, de la syntaxe).

Les chats se font en anglais. Exception : si vous ne vous sentez vraiment pas en mesure de dire une chose en anglais, dites-la en français

Aides

Figure 27. Aperçu du descriptif de la tâche pour la population individuelle de la LPATC

Pour les deux populations, la phase de travail correspond largement à celle sur Babelnet. La présence et le contenu des *chats* changent néanmoins, en raison des améliorations proposées par les étudiants qui ont participé au premier dispositif expérimental (cf. 6.4.). Ils ont en effet exprimé le souhait de faire des *chats* non seulement sur la réalisation de la synthèse, mais aussi pour discuter plus généralement sur la thématique inhérente aux documents et pour donner leur avis sur le sujet – ce qui est sinon réservé strictement à la conclusion dans la synthèse. Ainsi, un *chat* de discussion sur le thème « internet haut débit » ainsi qu'un autre sur « l'éthique et internet » font partie du dispositif. De plus, sur Babelnet, les questions des étudiants des deux populations relatives à la manière d'accomplir la tâche, de la réaliser à distance et avec quels outils, étaient récurrentes. Le premier *chat* porte sur

« le travail à faire » afin de clarifier toutes ces questions dès le départ. La population « individuels » n'avait pas eu l'occasion de faire des *chats*. Et ils n'ont que rarement posé leurs questions par courriel. Certaines questions sont ainsi restées sans réponse jusqu'à la fin de l'expérimentation – puisqu'elles n'ont jamais été posées. Afin de garantir une égalité des chances de réussite, la population individuelle fait également ce *chat* au début de la phase de formation. Ne participant pas à une élaboration de la synthèse en commun, le *chat* sur la thématique générale leur est aussi proposé. Cela leur permet de travailler du même coup le vocabulaire spécifique et de pratiquer la communication, ce qui a manqué aux étudiants individuels sur Babelnet. Par là, un des biais existant dans la première observation, c'est-à-dire la pratique communicative supplémentaire par la population « groupe », est atténué dans la deuxième observation. Les personnes travaillant individuellement font ainsi deux *chats* par synthèse et les membres des groupes restreints quatre (ils ont en plus deux *chats* de discussion et de négociation sur leurs productions). Le *chat* d'« échauffement » qui a inauguré la phase d'apprentissage sur Babelnet n'est pas repris sur la LPATC, et ce pour plusieurs raisons : les participants se connaissant déjà tous et maîtrisent aussi bien la manipulation technique de la plate-forme que le principe de l'élaboration conjointe à distance.

Lors de la deuxième synthèse, la manière de procéder pour réaliser la tâche est déjà connue par les étudiants. Le *chat* sur le déroulement du module n'a par conséquent pas lieu une seconde fois. Ayant constaté lors de la première synthèse intermédiaire dans la LPATC que la réflexion commune du groupe pouvait dans certains cas être améliorée, ce *chat* est remplacé lors de la deuxième synthèse intermédiaire par un autre. Les étudiants en mode individuel y sont invités à discuter sur la différence entre le travail individuel et le travail en groupe à distance, tandis que les étudiants en mode groupe y réfléchissent ensemble sur les points suivants : les objectifs de l'élaboration conjointe, en quoi le groupe peut être un moyen pour l'apprentissage, ce qu'il faut respecter pour que le groupe puisse être une aide à l'apprentissage et si ces points ont effectivement été respectés par le groupe pour l'accomplissement de la tâche précédente.

Les groupes sont constitués en fonction de leur niveau au pré-test. Parmi les personnes ayant opté pour le travail en groupe, il existe un assez grand écart entre quatre personnes d'un assez bon niveau de langue d'une part et les huit autres, de niveau moins bon, d'autre part. Pour éviter que les plus faibles ne se reposent trop sur les plus forts ou qu'ils n'osent pas leur faire de propositions d'amélioration, les quatre premiers sont mis dans un même groupe. Les deux groupes restants sont constitués de la manière la plus homogène possible, et comportent tous les deux des personnes allant d'un niveau langagier assez faible (A2) à un niveau moyen (B1/B2).

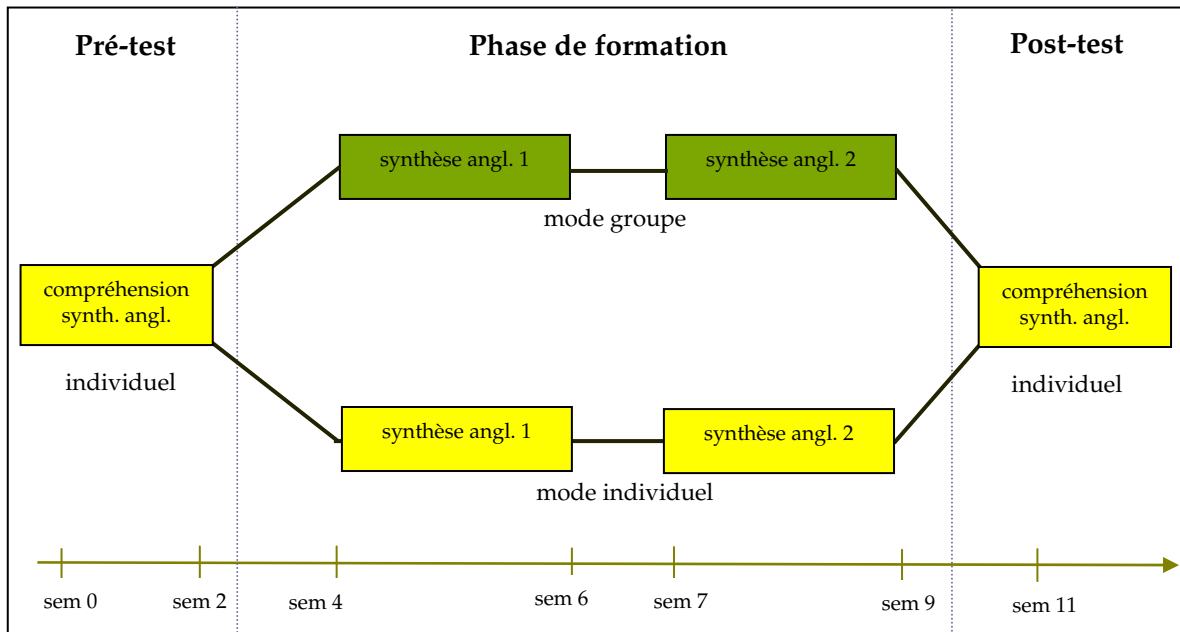


Figure 28. Dispositif expérimental dans la LPATC.

7.2.4. Recueil des données

Le recueil des données qui nous servent à vérifier nos hypothèses a lieu en amont, pendant et en aval de la phase de formation.

En amont de l'expérimentation

Les données obtenues avant la phase d'apprentissage proviennent tout d'abord du pré-test : ce sont les évaluations que les deux correcteurs font des synthèses, en fonction des différentes variables retenues. La méthode d'évaluation des synthèses est en effet identique à l'observation précédente. Deuxièmement, les informations sont recueillies à l'aide d'un formulaire que les étudiants renseignent chez eux avant de le renvoyer. Ce formulaire (reproduit en annexe 2, chap. 13) est très similaire à celui distribué aux participants sur Babelnet. Comme celui-là, il comporte une rubrique de renseignements personnels, une autre sur le niveau de compétences en langue étrangère, une sur la raison du choix et l'appréciation de la FAD, une sur les compétences techniques, ainsi que des questions sur d'autres critères d'implication possibles. Ce que varie par rapport à l'autre formulaire, c'est l'ajout d'une demande de renseignements sur les difficultés éprouvées lors de la réalisation du pré-test, ainsi que de l'utilité de l'anglais pour eux.

Pendant l'expérimentation

Durant la phase d'apprentissage, les *chats* sont automatiquement enregistrés, de même que les échanges dans les espaces de partage – y compris dans les forums – est sauvegardé sur la plate-forme. Les échanges *via* le *chat* et dans l'espace de partage sont ainsi facilement accessibles. En revanche, l'échange *via* le courriel reste difficilement accessible, vu que les étudiants n'en envoient que rarement une copie au tuteur. Le corpus des courriels est ainsi trop lacunaire pour pouvoir être exploité. Pour l'analyse des interactions recueillies (*via* l'enregistrement des *chats* et du partage de documents), nous utilisons la même méthode que lors de la première expérimentation.

Sur ACOLAD, il n'y a pas de carnet de bord qui donnerait une idée supplémentaire des réflexions qu'ont les étudiants à propos de leur formation.

En aval de l'expérimentation

Après la phase de formation, se déroule le post-test qui nous permet de connaître la performance des étudiants après la formation et de comparer ces résultats à ceux du pré-test. La performance au post-test est évaluée par les deux enseignants qui évaluent celle au pré-test. Par ailleurs, un deuxième formulaire est renseigné par les étudiants. Il contient des questions générales sur l'appréciation de la formation et du contenu du module d'anglais, sur les impressions de l'apprentissage qui a été effectué, sur le tutorat et la modalité de travail suivie, ainsi que sur l'opinion des étudiants quant à la plate-forme utilisée. Ce formulaire recoupe presque intégralement celui qui a été renseigné par les étudiants sur Babelnet après la phase d'apprentissage.

7.3. Observations

Au départ, 17 personnes devaient suivre le module d'anglais de la LPATC. La répartition des apprenants s'est faite de la manière suivante : un « regroupement » comporte 12 personnes au plus, qui sont réparties en trois groupes restreints à maximum 4 membres. Nous avons souhaité avoir un nombre de groupes suffisant pour pouvoir étudier et comparer leur interaction, mais nous ne pouvions pas dépasser la limite de 12 personnes travaillant en groupe tutoré pour n'avoir que des personnes travaillant selon la même modalité dans un « regroupement ». Le deuxième « regroupement » est ainsi celui des apprenants travaillant en individuel tutoré, dont chacun dispose d'un bureau personnel (comme nous l'avons expliqué précédemment). Cette répartition correspond exactement aux vœux formulés par les étudiants dans les questionnaires avant la phase de formation. Cinq d'entre eux ont coché exclusivement la case « travail individuel tutoré », alors que les autres ont coché soit la case « travail en groupe tutoré » (N = 6), soit les deux cases (N = 6).

Une fois le pré-test et la constitution des populations « groupe » et « individuels » terminés, ainsi que la composition de chaque groupe arrêtée et communiquée aux étudiants, une personne s'est néanmoins désistée en reportant l'anglais à l'année suivante (elle fait la licence en deux ans). Pour cette raison, un des groupes restreints n'est composé que de 3 au lieu de 4 personnes et la population « groupe » de 11 au lieu de 12 personnes. Les deux tableaux 41 et 42 ci-dessous représentent la répartition des étudiants dans les deux populations ainsi que le nombre de membres par groupe restreint.

En individuel tutoré	5
En groupe tutoré	11
Total	16

Tableau 41. Répartition des étudiants.

				Total
N° de groupe	1	2	3	Groupes : 3
Membres	4	4	3	11

Tableau 42. Nombre de personnes par groupe.

Certaines questions destinées à caractériser le public de la LPATC ont été posées aux étudiants dans les formulaires. Il ressort de leurs réponses que s'ils ont choisi de suivre une formation à distance, c'est parce qu'ils sont pour la plupart dans l'impossibilité d'assister à une formation présentielle. Cela signifie que ce n'est pas le mode de travail qui prime pour leur choix. Il s'agit plutôt d'un choix par défaut ... mais d'un choix quand même. Environ 20 % aussi bien de la population « individuels » que « groupe » déclarent également que c'est le contenu de la

formation qui a primé pour eux et qu'il n'existe pas de formation avec un contenu équivalent en présentiel. Un seul étudiant préfère simplement travailler à distance (cf. figure 29 ci-dessous).

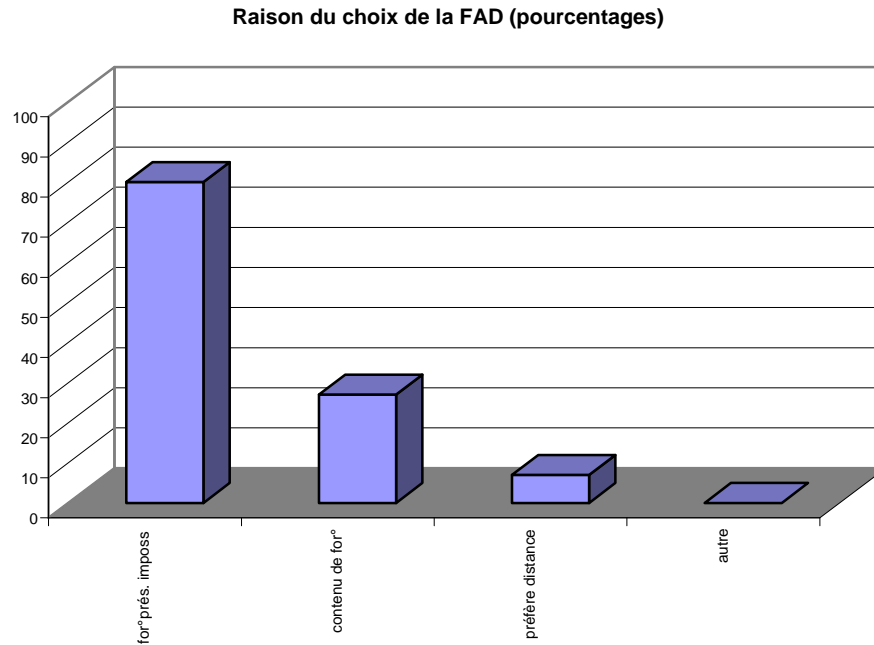


Figure 29. Raison du choix d'une FAD (pourcentages).

Ce public, qui a dans la majorité une activité professionnelle, a une utilité aussi bien personnelle que professionnelle de l'anglais. L'utilisation prédominante de l'anglais se fait lors de voyages : 75 % des étudiants en ont besoin pour leurs déplacements. Ils lisent également en anglais (63 % dans un contexte personnel et 44 % dans un contexte professionnel), ainsi que lors de lectures – personnelles et professionnelles. Parmi les utilisations à titre personnel, les *chats* en anglais occupent également une place importante (ils sont pratiqués par la moitié). Un quart des étudiants joue aussi à des jeux vidéo ou en réseau en langue anglaise. En ce qui concerne le travail, l'anglais sert la moitié des étudiants environ pour écrire des courriels, et presque autant communiquent oralement en anglais. Cette occupation est suivie par la traduction de ou vers l'anglais (38 %). 20 % font des rédactions en anglais dans un contexte professionnel.

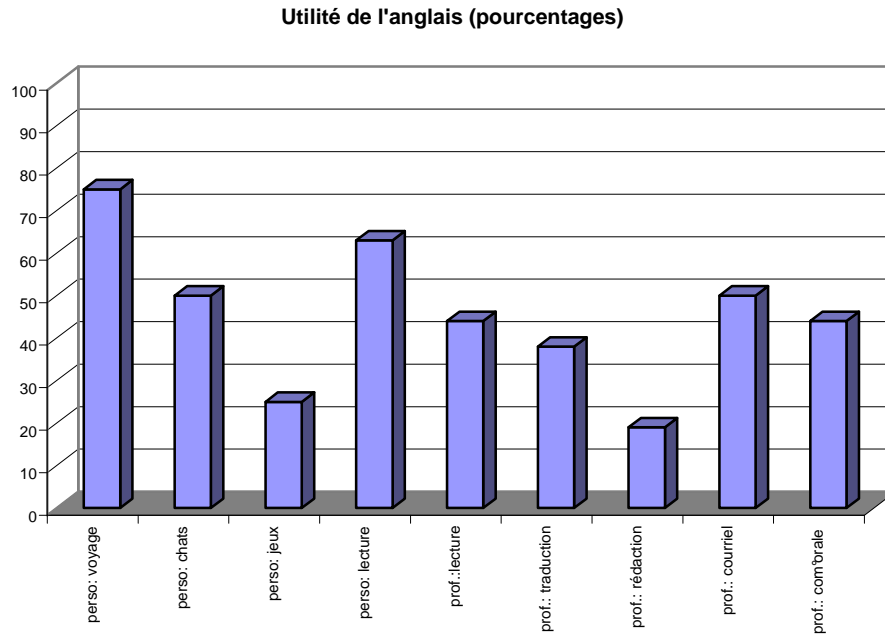


Figure 30. Utilité déclarée de l'anglais pour les participants (pourcentages).

7.3.1. Analyse des questionnaires

Après la phase de formation, les étudiants sont dans l'ensemble assez satisfaits de leur module d'anglais. En moyenne, ils situent en effet leur appréciation à 3 sur une échelle allant de 1 à 4. Les deux populations ont un avis identique sur la qualité de la formation en anglais (cf. tableau 43). Cet avis correspond approximativement à celui qu'ont les étudiants de Babelnet sur leur formation (de 3 à 3,3).

Interrogés plus généralement sur leur satisfaction avec la LPATC, les apprenants la situent à 3,1 pour la population « groupe » et à 3,2 pour la population « individuels », donc légèrement au-dessus de celle du module d'anglais. Quant au fait que l'ensemble de la formation se passe en ligne, les étudiants ne s'en disent soit « presque pas du tout » gênés (pour la population « groupe »), soit « pas vraiment » gênés (pour la population « individuels »). Il existe donc là un écart relativement grand entre les opinions des populations – même si la gêne reste petite –, sans que cet écart soit dû aux modalités du module d'anglais, car la question portait sur toute la formation. Cette différence est sans doute due au fait que les personnes ayant souhaité travailler individuellement sont justement celles qui sont davantage dérangées par le déroulement de la formation en ligne – avec des négociations longues et pas toujours faciles *via* internet.

	Population groupe	Population individuels
Appréciation de la licence à distance	3,1	3,2
Gêne causée par le fait que la formation se déroule en ligne	1,3	2
Appréciation de la formation d'anglais	3	3

Tableau 43. Moyennes de l'appréciation générale de la formation⁷².

Apprentissage

Avant ainsi qu'après la phase de formation, les étudiants ont estimé leur niveau de langue, en le situant selon les grilles proposées dans le *Cadre Européen Commun* (Conseil de l'Europe 2001a : 26-27). Comme l'indique le tableau 44 ci-dessous, la population « groupe » a davantage confiance dans son niveau langagier en aval qu'en amont de la formation. L'écart entre les deux estimations va d'un demi niveau – pour l'expression écrite – jusqu'à un niveau entier pour la compréhension écrite, l'écart pour la compréhension orale se situant entre les deux. La population « individuels » est au départ bien plus confiante que la population « groupe » en ses compétences langagières. Cette différence de confiance s'atténue cependant pendant la phase d'apprentissage. D'après les déclarations des étudiants, la population « individuels »

⁷² Tout comme pour la première observation, les indications données par les étudiants dans le questionnaire se situent sur une échelle d'attitudes de type Likert. L'échelle comporte quatre items : 1) pas du tout, 2) pas vraiment, 3) assez / un peu, 4) très / beaucoup.

progresses très légèrement en compréhension écrite et davantage – d’un demi niveau – en expression écrite. En revanche, l’estimation pour la compréhension orale passe d’un bon niveau B2 avant la formation à un niveau B1/B2 après la formation. La confiance des étudiants en leurs compétences d’écoute en anglais s’amenuise donc. Ce phénomène est d’autant plus frappant qu’il s’est également produit sur Babelnet pour la population « individuels » - et uniquement pour cette population et cet aspect. Les vidéos ne sont pourtant pas identiques d’une formation à l’autre.

Le pré-test de la seconde observation montre que la population « individuels » est effectivement d’un meilleur niveau langagier que la population « groupe », même si la différence entre les deux n’est pas significative (comme nous allons l’explicitier plus loin, dans la partie 7.3.2.). Cela explique l’écart entre les estimations des deux populations avant la phase d’apprentissage. Par contre, il reste à voir à quoi est due la moindre impression de progrès de la population « individuels » par la suite. Il semble logique que des apprenants d’un meilleur niveau de départ pensent progresser moins que des étudiants plus faibles à travers une formation de durée et de contenu identique. En revanche, cela n’explique pas pourquoi l’appréciation de leur niveau baisse pour la compréhension orale. Plusieurs raisons sont possibles. Soit les vidéos utilisées durant la formation leur semblent difficiles et cela fait diminuer la confiance dans leurs compétences – mais alors, l’on ne voit pas pourquoi ce phénomène ne se produit pas pour la population « groupe ». Soit ils ont surestimé leur niveau au départ et l’ajustent maintenant, à la suite des expériences faites durant la formation.

	Population groupe		Population individuels	
	avant	après	avant	après
Compréhension orale	A2+	B1	B2+	B1/B2
Compréhension écrite	A2/B1	B1/B2	B1/B2	B2-
Expression écrite	A2/B1	B1	B1	B1/B2

Tableau 44. Moyennes des compétences langagières déclarées par les étudiants.

L’explication de ce phénomène ne peut pas être trouvée dans une pratique de l’anglais, en dehors de la formation proposée, qui serait inférieure à celle de la population « groupe ». Au contraire, les étudiants qui travaillent individuellement communiquent un peu plus oralement que la population « groupe ». Ils correspondent également un peu plus souvent que l’autre population en anglais, *via* le courrier postal ou *via* le courriel (*cf.* le tableau 45). Au total, 80 % des individuels pratiquent l’anglais en dehors des cours durant la phase d’apprentissage, par rapport à 55% des membres des groupes.

<i>Pratique de l'anglais</i>	Population groupe	Population individuels
Séjours (jours)	0	0
Correspondance	2,7	7
Conversation (heures)	3,8	5,2
Cours (heures)	0	0

Tableau 45. Moyennes de la pratique langagière des étudiants durant la phase d'apprentissage

Comme cela a été le cas pour la première observation, lorsque l'on interroge les étudiants directement sur leur impression de progression grâce à la formation, au lieu de comparer une estimation avant et une autre après la phase d'apprentissage, les appréciations divergent. Ainsi, les individuels ont l'impression de ne pas énormément progresser pour la compréhension orale (avec une estimation de 2,2, ils sont légèrement en-dessous du score moyen, neutre, de l'échelle allant de 1 à 4). Mais ce score n'est que très légèrement inférieur à celui de la population « groupe », comme l'indique le tableau 46 en bas.

Leur impression de progrès pour la compréhension et l'expression écrites est même plus forte que celle des personnes travaillant en groupe. C'est surtout dans la rédaction que les étudiants pensent s'être bien améliorés : cela est vrai autant pour l'expression écrite que plus spécifiquement pour la rédaction d'une synthèse. Les deux populations estiment avoir progressé « un peu » dans la communication écrite en anglais, pratiquée surtout pendant les séances de *chat* – sans qu'il y ait une grande différence entre les scores des deux populations, bien que les individuels aient eu quatre *chats* au total et les groupes le double, c'est-à-dire huit.

Pour la morphologie, la syntaxe, le lexique et l'orthographe, les impressions restent sensiblement les mêmes : que les personnes apprennent conjointement ou individuellement, ils pensent s'améliorer légèrement.

<i>Pensez-vous avoir perfectionné votre anglais pour ...</i>	Population groupe	Population individuels
... la compréhension orale	2,3	2,2
... la compréhension écrite	2,8	3,2
... l'expression écrite	3,2	3,6
... la grammaire	2,8	3
... le vocabulaire	3	3
... l'orthographe	2,7	2,8
... la syntaxe	2,9	2,8
... la rédaction d'une synthèse	3,4	3,4
... la communication écrite	3,1	3

Tableau 46. Moyennes des déclarations de leur perfectionnement par les étudiants.

Les étudiants sont aussi interrogés, en amont et en aval de la formation, sur leurs compétences techniques. La moyenne des réponses est indiquée dans le tableau ci-dessous. Elle englobe les questions sur la maîtrise du traitement de texte, du courriel, des *chats*, des forums de discussion, ainsi que sur la maîtrise de l'utilisation d'un ordinateur en général, de la navigation et de la recherche sur internet. L'appréciation

de leurs habilités techniques par les étudiants reste très stable. Elle est seulement un peu inférieure pour les individuels par rapport à celle des membres des groupes. Conformément à nos attentes, elle est dans les deux cas supérieure à celle des étudiants sur Babelnet (où elle va de 2,9 à 3,2 pour les deux populations participant à la formation). En effet, des étudiants qui suivent une formation en ligne depuis plusieurs mois sont susceptibles d'avoir une bonne connaissance générale de l'utilisation d'un ordinateur et d'internet.

	Population groupe		Population individuels	
	avant	après	avant	après
Compétences techniques	3,6	3,6	3,5	3,4

Tableau 47. Moyennes des scores pour les compétences techniques déclarées par les étudiants.

Contenu de la formation

Les étudiants de la LPATC estiment en moyenne que le travail sur la synthèse en anglais n'est ni trop, ni pas assez difficile. Ils pensent également qu'il est relativement bien adapté à leur niveau de langue. Ces appréciations sont identiques sur Babelnet, alors que les étudiants y ont un meilleur niveau langagier. Notre crainte initiale que cette activité soit un peu trop difficile pour le public de la LPATC ne se confirme donc pas.

Le module d'anglais est vu comme étant assez adapté pour perfectionner la langue, et bien utile pour apprendre le vocabulaire spécialisé en lien avec les TIC. Le travail proposé sur la synthèse semble relativement bien construit et relativement complet d'après les étudiants. Le tableau ci-dessous indique les détails de ces appréciations :

<i>Le travail sur la synthèse est ...</i>	Population groupe	Population individuels
... bien construit	3,2	3,2
... complet	3,1	3
... adapté à votre niveau de langue	3,1	3
... difficile	2,6	2,4
... utile pour perfectionner la langue	3,1	3
... utile pour apprendre le vocabulaire spécialisé	3,6	3,4
... utile pour apprendre à construire une synthèse	3,6	3,6

Tableau 48. Moyennes des scores d'appréciation du travail sur la synthèse des étudiants.

Les participants de la formation ont apprécié les sujets des synthèses intermédiaires : « broadband internet » pour la première et « internet ethics » pour la seconde (cf. tableau suivant). Le deuxième, plus riche en éléments qui prêtent à discussion et avec des textes plus variés, moins synthétiques, leur a pourtant plu un peu moins que la première – cela est surtout vrai pour la population « individuels ». Cela est probablement dû au temps supplémentaire qu'ils ont investi pour la deuxième synthèse de la phase d'apprentissage. Tandis que le temps consacré en moyenne par

chaque membre des groupes baisse légèrement de la première synthèse intermédiaire (S1) à la seconde (S2), les personnes travaillant seules avec le tuteur mettent trois heures de plus pour S2 que pour S1.

	Population groupe		Population individuels	
	S1	S2	S1	S2
Appréciation du sujet de la synthèse	3,2	3,1	3,6	3
Investissement en temps pour la synthèse	5,8	5,2	5,5h	8,7

Tableau 49. Moyennes des scores d'appréciation sur la première (S1) et la deuxième (S2) synthèses de la phase d'apprentissage.

Avantages et inconvénients du mode de travail suivi

Ce que les étudiants apprécient le plus dans l'apprentissage en groupe restreint, c'est de pouvoir discuter du contenu de la synthèse avec les pairs (82 % ; cf. figure 31 ci-dessous). En deuxième position vient la correction par les membres du groupe, que 55 % de la population « groupe » estime être importante. 36 % voient également la discussion en groupe sur la structure de la synthèse comme un avantage. La motivation venant du fait de travailler avec d'autres ainsi que le contact avec des pairs importent respectivement pour 36 % de cette population.

La population composée d'étudiants apprenant individuellement avec le tuteur est interrogée afin de savoir si l'absence de ces mêmes aspects est ressentie comme un manque. Il faut préciser que cette population, contrairement à celle de Babelnet, a l'habitude de travailler en groupe restreint à distance et parle donc de son expérience, et non d'une représentation de ce que pourrait être le travail en groupe à distance. Ce qui manque le plus aux étudiants de la LPATC qui travaillent seuls, c'est la motivation émanant du groupe (60 %) – alors qu'elle a une importance médiocre (36 %) pour la population « groupe ». Peut-être ne s'aperçoit-on de la motivation de coopérer avec d'autres qu'une fois que l'on a connu autre chose. Le contact avec d'autres, par contre, a approximativement la même importance pour les deux populations (40 et 36 %). Il ne dérange que 40 % de la population « individuels » de déterminer seuls le contenu de la synthèse, alors que la discussion sur le contenu est apprécié par 82 % de l'autre population. Ce sont probablement ceux qui accordent une moins grande importance à la négociation des points à retenir dans un travail qui ont choisi la modalité individuelle. Ils ne sont que 20 % à concevoir comme un inconvénient le fait de ne pas discuter la structure de la rédaction et de ne pas se faire corriger par les pairs.

appréciation des modalités de travail (1) - pourcentages

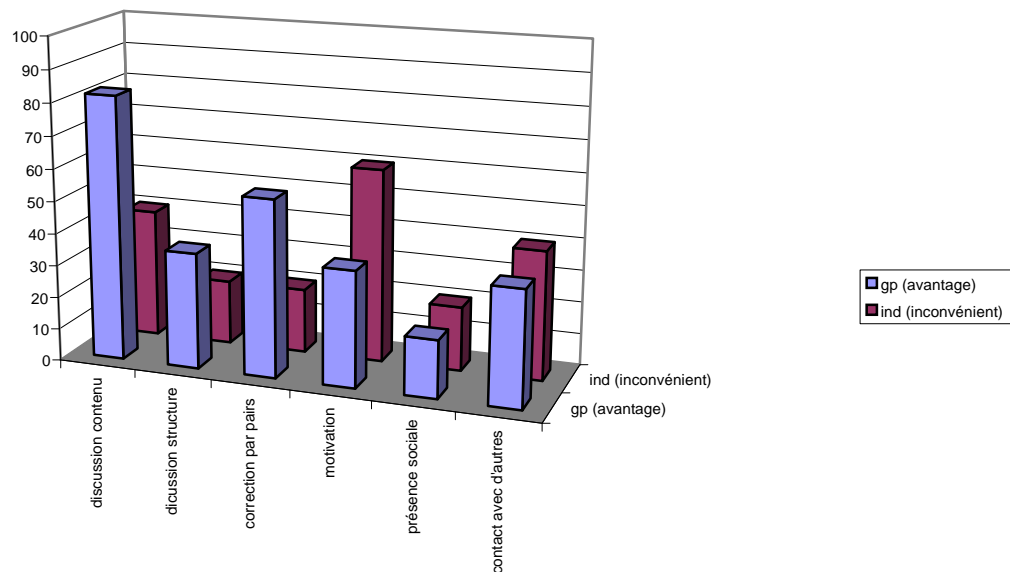


Figure 31. Avantages du travail en groupe et inconvénients du travail individuel (pourcentage).

Cela est sans doute en relation avec la très grande importance qu'ils accordent (à 100 %) au fait de profiter d'un retour individualisé du tuteur, ainsi que d'une correction personnelle par le tuteur (80 %). Le contact personnel avec le tuteur n'est en revanche pas vécu comme un avantage (0 %) : le tuteur n'est pas vu comme lien social dans une FAD, mais exclusivement comme une aide pédagogique. Ils apprécient beaucoup la flexibilité des horaires d'une formation individuelle et tutorée à distance (80 %). La plupart (60 %) apprécie également de ne pas devoir négocier le contenu de la rédaction avec des pairs. Ils sont autant (60 %) à penser que le fait de travailler seuls représente un gain de temps. Ce n'est cependant pas tellement la présence dans les groupes de personnes qui ne travaillent pas qui les gêne (40 %), ni le fait que dans un groupe, les avis divergent parfois et qu'il faille trouver un consensus (20 %).

La figure suivante (figure 32) donne un aperçu non seulement de ce que la population « individuelle » pense être un avantage de leur modalité de travail, mais aussi de ce que la population « groupe » considère comme un inconvénient. Il s'agit de personnes ayant volontairement opté pour ce mode de travail (même si certaines n'avaient aucune préférence particulière pour l'une ou l'autre des modalités). La proportion des inconvénients qu'ils voient est par conséquent dans l'ensemble faible par rapport aux avantages. Un tiers environ n'apprécie pas, dans le travail en groupe, de devoir négocier le contenu de la synthèse, de devoir corriger les pairs et qu'il y ait des personnes inactives dans le groupe. 27 % regrettent de ne pas profiter d'un retour individualisé de la part du tuteur. Seulement 9 % considèrent respectivement que la présence des leurs soit un inconvénient et que la co-élaboration en groupe soit une perte de temps.

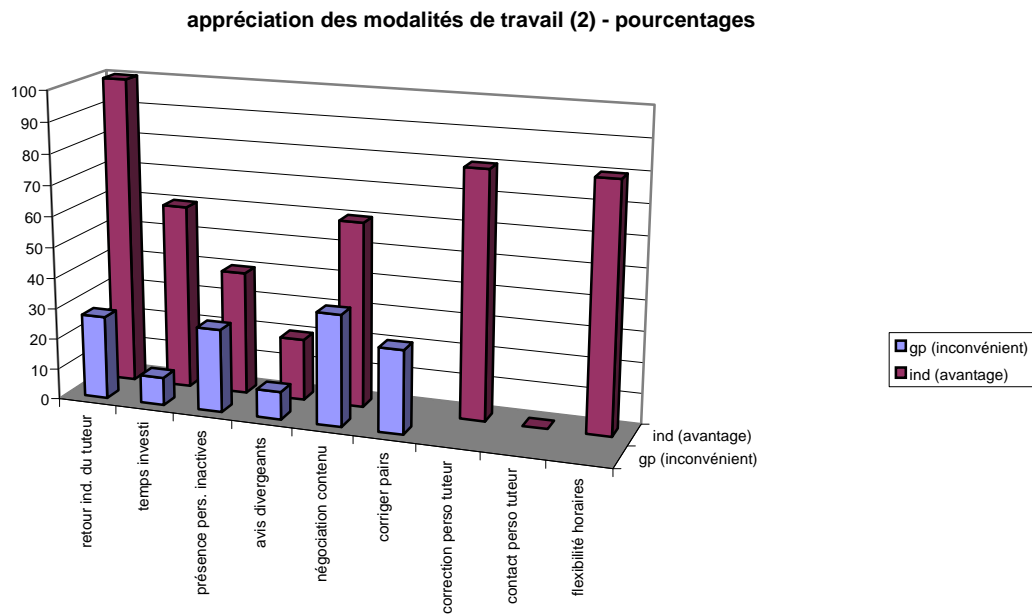


Figure 32. Inconvénients du travail en groupe et avantages du travail individuel (pourcentage).

Tutorat

Dans un groupe restreint tutoré, le tuteur n'est, pour chaque membre, pas le partenaire principal, mais seulement un partenaire parmi d'autres, même si son statut diffère de celui des pairs et qu'il intervient en tant que « juge », « expert » et « conseiller » à des moments précis de la formation. Le tuteur garde pour la population « groupe » une certaine importance, surtout pour la correction. Dans une moindre mesure, il est aussi important pour aider dans la structuration du contenu de la synthèse et en tant que facilitateur. Mais en tant qu'interlocuteur quasiment exclusif pour la population « individuels » – sauf lors des *chats* où plusieurs personnes communiquent en même temps –, il joue pour elle un plus grand rôle encore. Il est très important pour aider les étudiants travaillant seuls à structurer le contenu de la synthèse et pour la correction. Dans un contexte où l'apprenant ne travaille pas en groupe, il joue également un rôle d'incitation et de motivation important, comme le montre le tableau 50.

<i>Le tuteur a joué un rôle ...</i>	Population groupe	Population individuels
... important dans la formation en ligne	2,6	2,8
... dans la gestion du groupe	2,6	3
... d'incitation / de motivation	2,5	3,4
... inhibant	2,2	2
... facilitateur	3	3
... dans la structuration du contenu de la synthèse	3,1	4
... dans la correction	3,5	3,8
... d'espion	1,7	1,2

Tableau 50. Moyennes des scores d'appréciation du rôle du tuteur.

Les commentaires du tuteur ont semblé utiles aux étudiants notamment pour les aspects langagiers (*cf.* tableau 51 ci-dessous). Mais les commentaires sur la structure de la rédaction sont aussi importants. Ils jouent également un assez grand rôle dans la gestion du travail. Tout cela est vrai pour la population « groupe », mais dans une plus grande mesure encore pour la population « individuels », parallèlement à ce qu'a montré aussi le tableau précédent (tableau 50).

<i>Les commentaires du tuteur concernant ... ont été utiles :</i>	Population groupe	Population individuels
... la gestion du travail ...	3,1	3,2
... la langue ...	3,5	3,8
... la structure de la rédaction ...	3,2	3,6

Tableau 51. Moyennes des scores d'appréciation de l'utilité des commentaires du tuteur.

Les étudiants trouvent globalement que les délais de réaction du tuteur ont été relativement brefs : le score est en moyenne de 3 pour la population « groupe » et de 3,2 pour la population « individuels ». Leurs commentaires dans le formulaire montrent que seulement durant les *chats*, ils auraient souhaité avoir davantage de participation de la part du tuteur. Rappelons à ce sujet que celui-ci doit suivre trois *chats* simultanément et que l'attention qu'il peut apporter à chaque groupe est ainsi amoindrie.

Ainsi, lorsqu'ils déclarent que le tuteur aurait peut-être pu être plus présent – comme il apparaît dans le tableau ci-dessous, les étudiants se réfèrent aux interventions du tuteur dans le *chat*, mais non à ses réactions dans l'espace de partage ou *via* le courriel. Ils sont tous d'accord que le tuteur ne devrait pas être moins présent. Il n'est donc jamais vu comme un « intrus » ou comme une figure annexe à la formation. La population « individuels » ne trouve pas non plus que le tuteur devrait apporter un autre type d'aide que ceux déjà apportés. La population « groupe », si elle n'estime pas non plus qu'une aide supplémentaire soit absolument nécessaire, est cependant moins catégorique dans son jugement. En effet, lorsque la demande d'une autre aide est explicitée, elle porte sur les aspects langagiers : ceux des étudiants qui auraient souhaité bénéficier de plus d'aide auraient voulu que le tuteur insiste davantage sur

l'expression en anglais (« grammaire, syntaxe, vocabulaire, ... »). L'analyse de l'interaction (cf. 7.3.4.) fait cependant apparaître que le tuteur a déjà beaucoup insisté dans ce sens et a régulièrement donné des conseils langagiers.

<i>Le tuteur devrait-il modifier son rôle et ...</i>	Population groupe	Population individuels
... être plus présent	2,6	2,8
... être moins présent	1,3	1
... apporter un autre type d'aide	2,2	1

Tableau 52. Moyennes des scores d'appréciation d'une modification du rôle du tuteur.

Appréciation de la plate-forme

Les avis sur la plate-forme qui a été utilisée pour la formation, ACOLOAD, sont plutôt favorables. Les étudiants trouvent que l'utilisation du site est relativement agréable et que l'on y trouve assez facilement ce que l'on cherche. L'opinion de la population « individuels » est légèrement inférieure à celle des personnes travaillant en groupe sur ces deux aspects. Sur le caractère esthétique, la population « individuels » a même une opinion plutôt négative, alors que la population « groupe » apprécie assez l'apparence de la plate-forme. Les deux populations s'accordent sur le fait que le chargement des pages est relativement rapide. Sur les points restants, la population « individuels » a une opinion qui est légèrement plus favorable que celle de la population « groupe ». Il s'agit là du caractère fonctionnel du *chat* ainsi que de l'espace de partage et du forum.

<i>La plate-forme</i>	Population groupe	Population individuels
L'utilisation du site est agréable	3,1	2,8
Il est facile d'y trouver ce que l'on cherche	3,2	3
Les pages se chargent rapidement	3,3	3,3
L'environnement est esthétique	3	2,2
Le chat est fonctionnel	2,9	3,2
L'espace de partage est fonctionnel	3,2	3,4
Le forum est fonctionnel	2,9	3,2
Moyenne	3,1	3

Tableau 53. Moyennes des scores d'appréciation de la plate-forme.

Dans les réponses des étudiants au questionnaire, il apparaît – chose étonnante – que tous ne sont pas connectés à internet à la maison. Deux personnes suivent la formation en accédant à internet soit au travail, soit dans un cybercafé. Ceux qui disposent d'une connexion à la maison utilisent à 13 % un modem classique de 56 K, à 6 % le câble et pour la majorité (à 69 %) l'ADSL. Dans l'ensemble, la connexion des apprenants se fait à partir des lieux qui figurent dans le tableau 54 en bas. Le domicile est pour la population « groupe » l'endroit à partir duquel ils vont le plus souvent sur le web. Pour la population « individuels », cet endroit ne vient qu'en deuxième position. C'est du lieu de travail qu'ils se connectent le plus souvent. L'accès à internet

dans un cybercafé reste exceptionnelle. Parmi les « autres » lieux possibles, la connexion se fait parfois chez des amis.

<i>Lieu de connexion</i>	Population groupe	Population individuels
Domicile	3,5	3
Cybercafé	1,5	1
Lieu de travail	2,9	3,4
Autre	1,3	1

Tableau 54. Moyennes des déclarations sur le lieu de connexion.

7.3.2. Comparaison du post-test au pré-test

La confrontation des résultats que les étudiants obtiennent au test après la phase d'apprentissage avec les résultats au test avant la formation permet de voir comment leurs performances ont évolué. Aussi bien pour les exercices de compréhension que pour la rédaction d'une synthèse en anglais, nous analysons d'abord les résultats au pré-test. L'écart plus ou moins important entre les populations au pré-test détermine le type de mesure statistique que nous utilisons. Une double analyse des résultats au pré-test, une fois avec un test non paramétrique (test de Mann-Whitney) et une autre avec un test paramétrique (ANOVA) sert à voir si les deux tests indiquent les mêmes résultats, ce qui autoriserait par la suite l'application d'un test paramétrique pour la comparaison des résultats au post- et au pré-test. Cette double analyse correspond à une mesure de précaution, car l'effectif est à nouveau faible ($N = 16$), et ce surtout pour la population « individuels » ($N = 5$). La méthode d'analyse est ainsi identique à celle employée pour la première observation (cf. 6.3.1.). Pour l'analyse des variables liées à la synthèse, la moyenne des évaluations des deux enseignants est utilisée.

Détermination des tests de mesure statistique

L'analyse des différentes variables retenues pour l'étude de la compréhension et de la rédaction d'une synthèse en langue étrangère avec un test non paramétrique et avec un test paramétrique montre que dans la plupart des cas, aucune différence significative n'existe entre les groupes restreints au pré-test⁷³. Ces variables permettent ainsi l'application de l'analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées par la suite. Le détail des variables figure dans l'annexe (annexe 2, 19.2.).

Par contre, les deux tests statistiques concordent pour indiquer que la population « groupe » et la population « individuels » se différencient significativement au pré-test pour les deux exercices de compréhension E et F ensemble ($p < .10$) : ce sont les exercices portant sur la rédaction libre d'une brève liste résumant l'un des aspects essentiels du corpus de documents, ainsi qu'une liste des thèmes principaux à retenir

⁷³ Le seuil de significativité retenu est, comme dans la première expérimentation, $p \leq .10$

dans le corpus fourni. Ici, les analyses sont poursuivies avec l'analyse de la covariance (ANCOVA).

Il existe deux variables au pré-test pour lesquelles les deux types de tests statistiques donnent des résultats contradictoires. Ce sont l'exercice de compréhension F isolé (c'est-à-dire la liste des aspects principaux dans les documents), ainsi que la variable cognitive, composée uniquement par le caractère adéquat et complet du contenu. Nous ne pouvons par conséquent pas pousser plus loin l'analyse de ces deux variables.

Compréhension du corpus de documents

Une fois établi quelles variables nous sommes en mesure d'analyser, et avec quel test statistique, les résultats des deux populations pour ces variables au pré- et au post-test sont comparés. En ce qui concerne les exercices de compréhension, la somme des points attribués pour la compréhension ne permet de voir aucune différence significative entre les deux populations. Il en est de même pour la compréhension orale.

La somme des exercices pour la compréhension écrite fait apparaître non pas une différence entre les populations, mais un effet du temps ($p < .05$). Or, les étudiants ne s'améliorent pas ... au contraire, ils régressent tous. Les textes proposés au post-test proviennent en effet des mêmes sources que ceux du pré-test, mais ils ne sont pas du même degré de difficulté pour autant. Face à des textes avec des structures phrastiques et un lexique plus complexes, la compréhension des étudiants est moindre. Lors de la conception du post-test, la différence de difficulté entre les textes du pré- et du post-test nous avait en effet échappé. Notre préoccupation était de trouver une vidéo en ligne qui porte sur un thème en lien avec les technologies de l'information et de la communication (sans que le sujet soit trop proche des précédents), qui soit accessible gratuitement et qui reste suffisamment longtemps en ligne pour ne pas disparaître avant la passation du test. Une fois la vidéo trouvée, nous avons cherché des textes en provenance des mêmes sources que pour le post-test et qui constituaient un ensemble logique avec la vidéo – et avons négligé le critère de la difficulté des textes.

Pour l'exercice E – celui dont la consigne est de résumer un aspect fondamental des documents en une brève liste – l'on observe à nouveau un effet du temps significatif ($p < .001$). Cette fois, en revanche, les étudiants s'améliorent. Malgré le fait qu'ils comprennent moins bien les textes, ils sont tous plus performants pour indiquer brièvement quels sont les aspects qui définissent un aspect fondamental des documents : les caractéristiques d'un créateur de virus dans un cas et les avantages / inconvénients du téléphone mobile dans l'autre. Pour la somme des exercices E et F, le test ANCOVA dépasse le seuil de son applicabilité. L'exercice F n'admettant pas de

test statistique isolé, il nous est ainsi impossible d'observer statistiquement des effets pour cet exercice (la liste des sujets principaux qui se rapportent à la thématique commune dans les documents). Cependant, les moyennes obtenues par chaque population pour cet exercice dessinent une tendance intéressante. En effet, la population « individuels » garde en moyenne un score stable pour cet exercice : 1,2 / 2 aussi bien au pré- qu'au post-test. La population « groupe », au contraire, passe d'une moyenne de 0,9 / 2 au pré-test à 1,2 au post-test.

Synthèse en anglais

Aucune différence significative due à la modalité de travail n'apparaît pour les variables retenues pour l'analyse des performances dans la réalisation d'une synthèse en anglais. Rappelons que nous n'avons pas pu analyser l'évolution de la compétence cognitive. En ce qui concerne la moyenne des aspects pragmatiques et celle des aspects langagiers, aucune différence significative entre les résultats au pré- et au post-test n'existe.

Le détail des critères pour la compétence langagière montre dans deux cas un effet du temps : les étudiants progressent uniformément dans l'effort de reformulation des idées présentes dans les documents authentiques ($p < .01$) ainsi que pour la syntaxe ($p < .10$). Les autres variables – celle de l'expression, de la morphologie, du lexique et de l'orthographe – ne varient pas significativement avant et après la formation : il n'existe aucune différence significative entre les populations n'existe, ni aucun effet du temps.

La plupart des critères indiquant la compétence pragmatique ne diffère pas significativement entre le pré- et le post-test : cela concerne la performance pour la structure, pour la conclusion et pour l'absence de prise de position. Seulement pour l'introduction, un effet significatif du temps existe ($p < .05$) ; les étudiants s'améliorent tous, indépendamment de la population.

7.3.3. Comparaison entre les synthèses du pré-test, du post-test et les synthèses intermédiaires

Après avoir comparé la performance individuelle des étudiants avant et après la formation, nous intégrons également dans notre analyse les deux synthèses intermédiaires S1 et S2 qu'ils ont réalisées durant la phase d'apprentissage. Celles-ci sont accomplies soit individuellement, soit en groupe, selon la modalité retenue. Contrairement à la première expérimentation, ces deux synthèses profitent cette fois, tout comme le pré- et le post-test, d'une double évaluation. C'est ainsi pour les quatre synthèses la moyenne des évaluations par les deux enseignants qui est utilisée.

Détermination des tests de mesure statistique

Nous avons pris la même mesure de précaution que précédemment et avons comparé les résultats des deux populations pour S1 et pour S2 à l'aide d'un test statistique non paramétrique ainsi que d'un test paramétrique (pour un tableau détaillé, voir annexe 2, 19.1.). Nous savons déjà que la variable cognitive du pré-test ne permet pas d'analyse statistique. Il en est de même pour la variable cognitive de S1 : les deux tests statistiques n'indiquent pas le même type d'écart entre les deux populations. Pour S2 par contre, les tests statistiques montrent l'absence d'une différence significative entre les populations pour la variable cognitive. Elle sera donc analysée pour S2 à l'aide de l'ANOVA à mesures répétées. Aucune des autres variables – pragmatique et langagière – ne fait apparaître de différence significative, et ce au pré-test, pour S1 et pour S2. Lorsqu'elles servent de première mesure dans un test statistique, celui-ci est ainsi également l'analyse de la variance à mesures répétées.

Comparaison des résultats aux quatre synthèses

Tout comme cela a été le cas lors la première observation, les populations ne sont pas de niveau significativement différent entre le pré- et le post-test, alors que des divergences entre elles apparaissent si l'on intègre les synthèses intermédiaires dans l'analyse.

En ce qui concerne l'aspect cognitif, une seule comparaison a pu être faite, entre S2 et le post-test. Tous les étudiants s'y améliorent significativement ($p < .05$), indifféremment de la population. Même si nous ne pouvons pas analyser les résultats statistiquement, les courbes ci-dessous indiquent les tendances pour les moyennes des scores par population. Le graphique suggère que la performance des individuels reste bien plus stable pour les quatre synthèses que pour les personnes travaillant en groupe. Le sujet de la deuxième synthèse intermédiaire est plus complexe que celui de la première, ce qui rend sans doute les idées principales plus difficiles à identifier. Cela explique pourquoi le niveau baisse de S1 à S2. Les groupes ont cependant un

résultat encore bien inférieur aux individuels pour S2, alors qu'ils étaient plus performants pour S1.

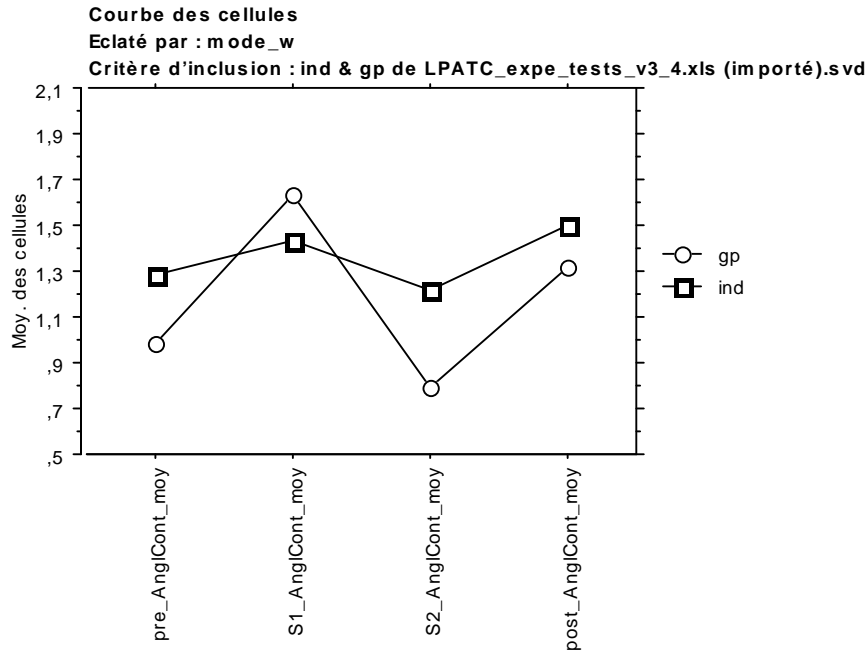


Figure 33. Performance pour l'aspect cognitif dans les productions des deux populations.

Le tableau 55 ci-dessous reprend les analyses pour les différents aspects cognitif, pragmatique et langagier.

Variable	Pré / post	Pré / S1	Pré / S2	S1 / S2	S1 / post	S2 / post
cognitive	-	-	-	-	-	Effet du temps p < .05
pragmatique	ns.	Effet du temps p = .01	Effet du temps p < .10	Effet du temps p < .10 (ind un peu, gp bcp – bien)	Effet du temps p < .05 Effet de l'interaction : p < .10 (ind un peu – bien, gp bcp – bien)	ns. (même si gp baisse de niv., alors que ind. reste stable)
langagière	ns.	Effet du temps p < .05	Effet du temps p < .01	Effet de l'interaction : p < .0001 (ind – bien, gp mieux)	Effet du mode de travail p < .05	Effet du temps p < .05 Effet de l'interaction p < .05 (ind reste stable, gp baisse de niv.)

Tableau 55. Comparaison entre les résultats aux différents moments de l'expérimentation pour les deux populations « individuels » et « groupe »⁷⁴.

⁷⁴ Effet du temps = amélioration (sauf mention contraire)

Effet de l'interaction = les populations évoluent différemment

Effet du mode de travail = il y a un écart assez grand entre les populations

Quant à l'aspect pragmatique, les étudiants ont tous une performance significativement meilleure pour S1 que lors du pré-test ($p = .01$). Alors que leur performance est également meilleure pour S2 que lors du pré-test ($p < .10$), le résultat de l'ensemble des étudiants est moins bon pour S2 que pour S1 ($p < .10$) – le score baisse encore davantage pour les groupes que pour les individuels. Si ainsi aucune différence significative ne peut être vue entre S2 et le post-test, il en existe entre S1 et le post-test. Ainsi, la qualité pragmatique de la synthèse est significativement meilleure pour S1 qu'au post-test ($p < .05$). De même, la modalité de travail a un effet significatif ($p < .10$) : les individuels sont seulement légèrement moins bien au post-test que pour S1, alors que les membres des groupes y sont bien moins performants. Le graphique ci-dessous peut servir à une meilleure visualisation de la moyenne des résultats de chaque population.

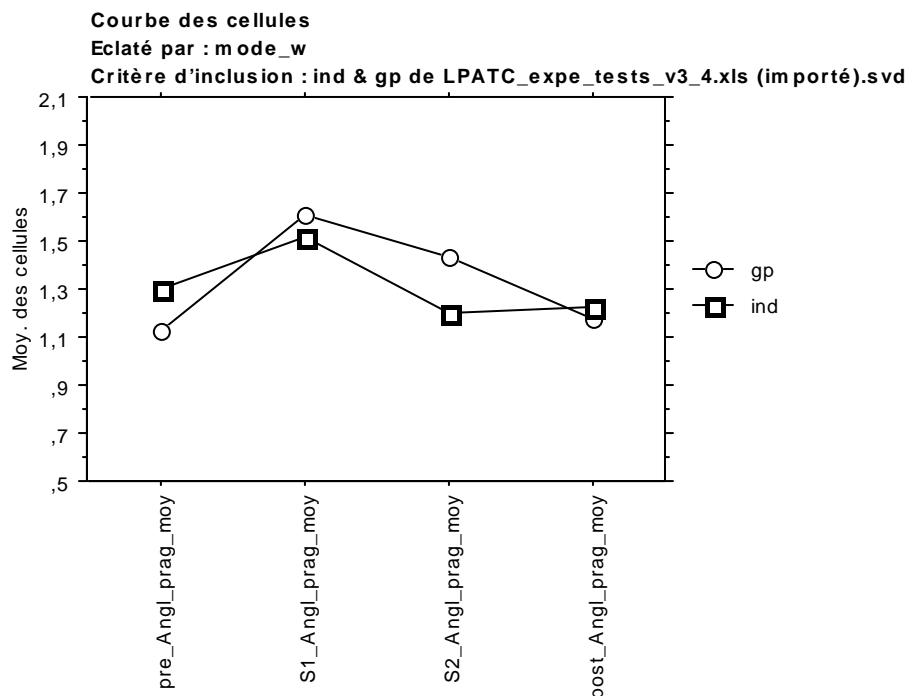


Figure 34. Performance pour l'aspect pragmatique dans les productions des deux populations.

En ce qui concerne l'aspect langagier, les étudiants montrent tous une performance significativement meilleure pour S1 que pour le pré-test ($p < .05$), indépendamment de la modalité de travail. Si les deux populations progressent également significativement entre le pré-test et S2 ($p < .01$), un effet de la modalité de travail apparaît entre S1 et S2 ($p < .0001$) : le score des individuels baisse alors que celui des membres des groupes augmente. Entre S2 et le post-test, il existe aussi bien un effet significatif du temps ($p < .05$) que de la modalité de travail ($p < .05$). En effet, dans l'ensemble, la performance langagière baisse entre S2 et le post-test, alors que si l'on y regarde de plus près, il apparaît que le score des personnes travaillant individuellement reste stable, alors que celui des personnes travaillant en groupe baisse.

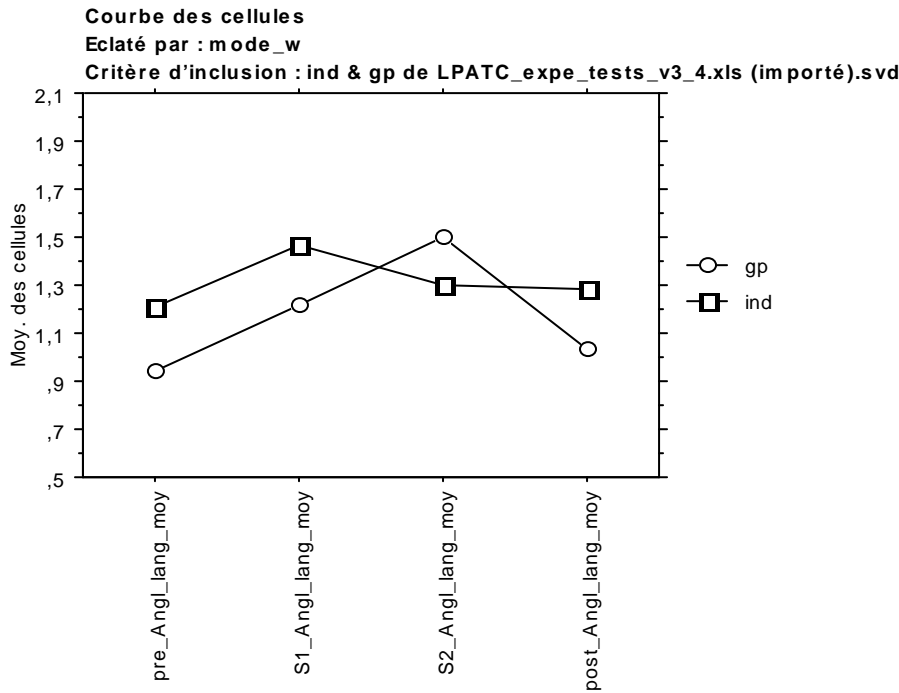


Figure 35. Performance pour l'aspect langagier dans les productions des deux populations.

7.3.4. Analyse de la différence entre les groupes restreints

Nous nous sommes aperçus, dans le cadre de la première observation, que les moyennes pour les résultats des différents groupes sont trompeuses. Il se pourrait que, cette fois-ci également, il existe des différences importantes entre les scores de différents groupes restreints, qui constituent ensemble la population « groupe ». Pour comparer deux scores, c'est-à-dire la même variable pour deux synthèses réalisées à des moments différents, nous employons la même méthode que lors de l'expérimentation précédente (cf. 6.3.3.). Il s'agit de soustraire le score de la deuxième mesure à celui de la première, afin de travailler sur les différences entre les deux scores. Les résultats ainsi obtenus sont reproduits dans un tableau en annexe (annexe 2, 19.3.).

Entre le pré- et le post-test - où les membres des trois petits groupes réalisent tous la tâche individuellement - ils montrent des performances qui diffèrent significativement pour l'aspect langagier ($p = .10$). Pour les détails de cet aspect, la variable de l'expression varie significativement à $p < .05$ et celle de la morphologie à $p < .05$, alors que les autres restent relativement stables. Le score diffère également significativement pour la structure de la synthèse ($p < .10$), ainsi que pour la compréhension orale ($p < .10$).

Entre le pré-test et S1 - où les personnes ont travaillé une fois individuellement et une fois en groupe -, les scores ne varient jamais pour les mêmes variables qu'entre le pré- et le post-test. Ainsi, l'aspect langagier reste cette fois assez stable dans l'ensemble

(même si la différence est significative pour le lexique ($p = .10$) et pour l'orthographe ($p = .10$)). Ce sont entre le pré-test et S1 les aspects cognitif ($p = .05$) et pragmatique ($p = .05$) qui diffèrent significativement. À l'intérieur de ce dernier aspect, seule la variable de l'introduction montre un écart significatif ($p < .10$).

Entre le pré-test et S2, une seule différence significative est visible. Il s'agit de la structure de la synthèse ($p < .10$). En dehors de cela, la différence entre les trois groupes restreints reste stable.

En revanche, la totalité des différences entre les groupes est significative lorsque l'on compare S1 et S2. L'aspect cognitif l'est à $p = .05$. L'aspect pragmatique l'est à $p < .05$ (toutes les variables composant cet aspect montrent également des écarts significatifs : la structure ($p = .01$), l'introduction ($p = .01$), la conclusion ($p = .01$) et l'absence d'une prise de position ($p = .01$)). L'aspect langagier diffère aussi significativement entre S1 et S2 ($p = .01$), ainsi que toutes les variables qui en font partie (la reformulation ($p = .01$), l'expression ($p = .01$), la morphologie ($p = .01$), le lexique ($p = .01$), la syntaxe ($p = .05$) et l'orthographe ($p < .05$)).

Le nombre de différences significatives entre les différences des scores pour S2 et le post-test est bien moins élevé que celui pour la comparaison des deux synthèses intermédiaires entre elles. En ce qui concerne S2 et le post-test, les groupes montrent une nouvelle fois une différence significative au niveau de l'évolution de l'aspect cognitif ($p < .05$). Les différences pour les aspects pragmatique et langagier en revanche sont non significatives, même si certaines des variables qui les constituent montrent des écarts significatifs. C'est le cas pour la structure de la synthèse ($p < .05$) et l'absence de prise de position ($p < .10$) d'un côté, et pour la reformulation ($p < .10$), l'expression ($p < .05$) et la syntaxe ($p < .10$) de l'autre.

Les graphiques suivants (figures 36, 37, 38) font apparaître les résultats que les groupes obtiennent pour les aspects cognitif, pragmatique et langagier dans les synthèses intermédiaires, ainsi que la moyenne des résultats des membres d'un groupe pour ces mêmes aspects au pré- et au post-test. Ils montrent que les groupes 2 et 3 suivent une évolution à peu près parallèle. C'est le groupe 1 qui se différencie beaucoup des deux autres groupes dans la courbe de ses performances – du moins pour les aspects cognitif et pragmatique. Ses performances restent beaucoup plus stables que celles des autres groupes. Il est le seul groupe dont la performance lors de S2 ne baisse pas par rapport à S1. Or, la moyenne des résultats des membres du groupe 1 au post-test n'est pas pour autant meilleure que celle des membres des deux autres groupes restreints. Pour l'aspect langagier, le groupe 1 suit presque la même courbe que les groupes 2 et 3, même si sa performance reste toujours supérieure. Rappelons à ce sujet que le groupe 1 a été constitué en fonction du meilleur niveau langagier des personnes qui en font partie.

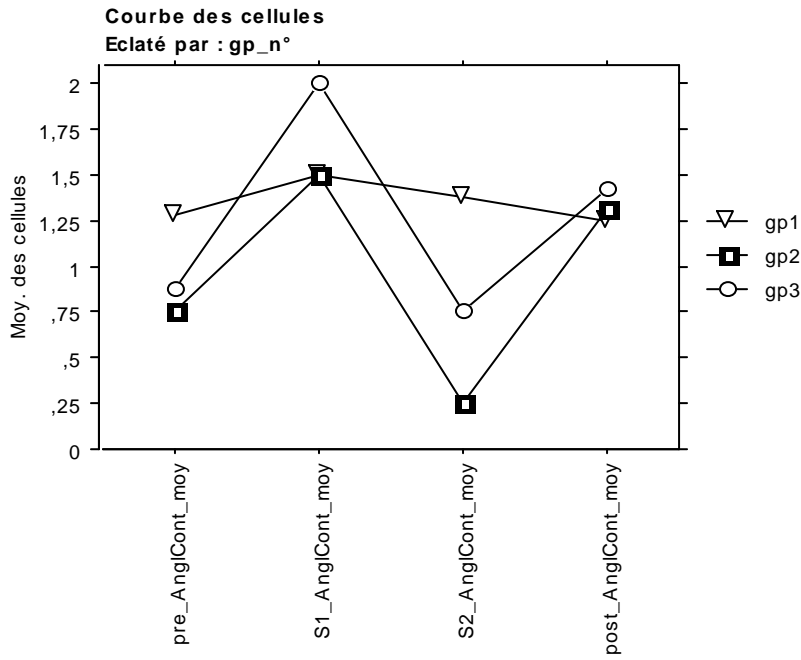


Figure 36. Évaluation de l'aspect cognitif dans les productions des groupes.

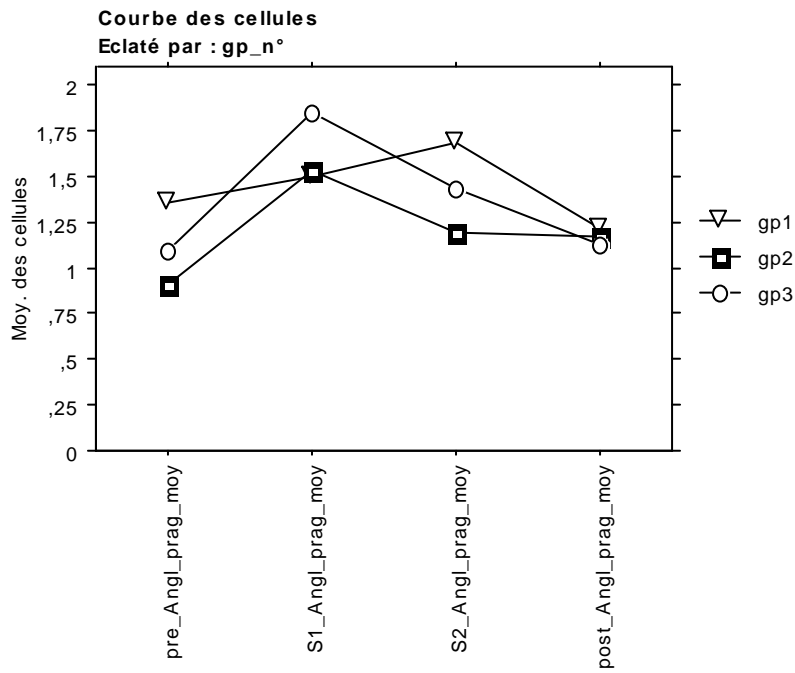


Figure 37. Évaluation de l'aspect pragmatique dans les productions des groupes.

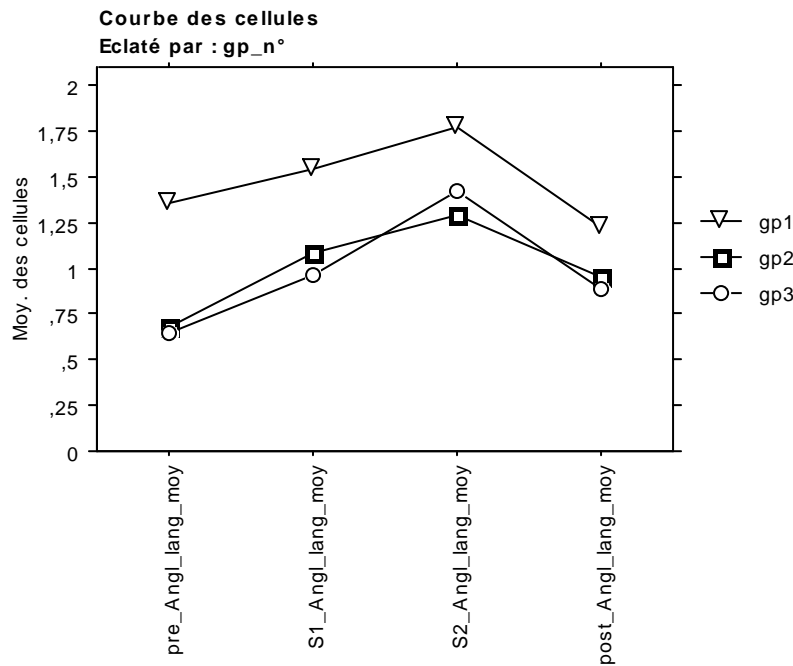


Figure 38. Évaluation de l'aspect langagier dans les productions des groupes.

7.3.5. Analyse de l'interaction au sein des groupes

Est-ce que la différence des performances des différents groupes restreints est liée à l'interaction que le groupe met en œuvre en vue de l'accomplissement des tâches qu'il s'agit pour lui de réaliser ? Nous nous posons à nouveau cette question dans le cadre de la deuxième observation. Tout comme précédemment (cf. 6.3.3.), nous comparons les tendances suggérées par les courbes de performance de chaque groupe et le type d'interaction qui a lieu en son sein, dans l'objectif de déterminer si soit l'évolution d'un même groupe de S1 à S2, soit la différence entre les groupes peut être expliquée ainsi. La comparaison est présentée de manière assez détaillée, car les différences interactionnelles entre les groupes ne sont pas flagrantes.

Nombre de messages échangés

Les échanges *via* le courriel ne sont pas retenus pour l'analyse de l'interaction de la seconde observation (voir 7.2.4.). Cependant, ils restent un moyen de communication assez important dans tous les groupes : c'est ce que constatent les étudiants qui situent la fréquence de leur utilisation de chaque outil dans le module d'anglais sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant « jamais » et 4 « très souvent »). Les moyennes de leurs déclarations sont indiquées dans ce tableau :

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Courriel	2,5	2,3	3,7
Chat	3,3	2,7	3
Espace de partage / forum	1	1,3	1,7
Messageur	3,3	2,3	3,3

Tableau 56. Moyenne des déclarations des groupes sur la fréquence d'utilisation des outils de communication.

L'échange *via* deux outils de communication est prise en compte pour notre analyse : *via* le *chat* et *via* l'espace de partage. L'espace de partage inclut un forum ; la fréquence des messages sur le forum est si rare que ces messages sont comptés parmi les interventions dans l'espace de partage lui-même. Les étudiants déclarent que la fréquence des messages dans l'espace de partage n'est pas élevée, mais le corps des documents qui y sont déposés est plus volumineux et peut contenir des aspects interactionnels différents. Quant à l'interaction *via* le *chat*, elle est assez fréquente d'après les étudiants. Ils ont la possibilité de faire des *chats* non enregistrés dans le foyer, dont nous n'avons par conséquent pas de trace et qui ne font pas partie de notre analyse de l'interaction. Les mini-messages qu'ils échangent par le biais du « messageur » semblent occuper une place aussi importante dans l'interaction les *chats*. Cependant, ces mini-messages ne sont pas enregistrables et nous n'en possédons donc pas de trace que nous pourrions analyser.

Le décompte des documents effectivement déposés dans l'espace de partage et des séances de *chat* dans une salle de travail pour chacune des deux synthèses réalisées durant la phase d'apprentissage figure dans le tableau 57. À part le fait que le nombre des messages émis par le tuteur reste relativement stable d'un groupe à l'autre, ce tableau montre aussi que le nombre d'échanges des trois groupes restreints diffèrent légèrement. Le groupe 3 échange autant pour S1 que pour S2, et le nombre d'échanges y reste stable aussi bien pour le *chat* que pour l'espace de partage. Le groupe 2, quant à lui, baisse pour S2 le taux élevé d'échanges qu'il avait pour S1, pour se situer à peu près au même volume que le groupe 3. Pour le groupe 1, l'effet inverse se produit. Il passe d'un taux approximativement égal au groupe 3 à un taux plus élevé pour S2. S'il fait une séance de *chat* de moins pour S2 que pour S1, il augmente en revanche le nombre de documents échangés dans l'espace de partage de 11 à 16.

	S1		S2	
	chat	espace part.	chat	espace part.
gp1	5	11	4	16
tuteur	4	2	4	3
gp2	6	22	5	11
tuteur	4	3	4	2
gp3	4	13	4	13
tuteur	4	3	4	2
ind⁷⁵	2	11	2	18
tuteur	2	6	2	11

Tableau 57. Nombre d'échanges sur ACOLAD.

Les graphiques 36, 37, 38 figurant dans la partie précédente 7.3.4. mettent en évidence que le groupe 1 est le seul à ne pas baisser sa performance entre S1 et S2. Alors que les deux autres groupes gardent une quantité d'interaction stable ou bien la diminuent, le groupe 1 l'augmente. La quantité d'interaction peut ainsi éventuellement représenter un premier élément explicatif pour la différence entre les courbes des groupes. Une analyse plus détaillée de l'interaction va nous permettre de chercher d'autres explications.

Fréquence des propositions, interrogations, réactions et références à des informations extérieures

Regardons d'abord les pourcentages pour les occurrences de propositions, de questions et de réactions dans chaque groupe. Comme c'était le cas pour l'observation précédente, le tableau 58 ci-dessous et les suivants indiquent séparément le calcul pour chaque outil de communication. Par exemple, 25 % des unités échangées lors des *chats* pendant la préparation de S1 sont des réactions à des propositions ou à des interrogations. Ce taux passe à 59 % dans l'espace de partage pour le même groupe et la même synthèse.

Le groupe 3 réagit en effet dans l'ensemble plus que les autres groupes. Pour S1 et dans l'espace de partage, il réagit même davantage qu'il ne propose, ce qui est un cas unique pour cette deuxième observation. Ce groupe pose aussi plus de questions que les autres. Le groupe 2 fait beaucoup de propositions, mais réagit relativement peu, du moins dans l'espace de partage. Dans le *chat*, il se situe entre le groupe 1 et le groupe 3 pour la fréquence des réactions. Le groupe 1, quant à lui, réagit assez peu dans le *chat*, comparé aux autres groupes. Il se situe dans la moyenne des autres groupes pour les occurrences des propositions et il pose à peu près autant de questions que le groupe 2. Aucun rapport entre ces fréquences et les performances des groupes restreints dans la réalisation des synthèses ne peuvent être constatées. Une

⁷⁵ Le nombre d'échanges entre les personnes travaillant en mode individuel et le tuteur est indiqué pour comparaison.

comparaison des tendances qui se dessinent dans les fréquences ne révèle en effet pas de parallèle avec les courbes des évaluations présentées plus haut (figures 36, 37, 38).

	proposition		interrogation		réaction	
	chat	espace part.	chat	espace part.	chat	espace part.
Groupe 1 S1	10	42	3	0	11	42
<i>Groupe 1 S2</i>	6	59	2	0	14	35
Groupe 2 S1	8	71	5	0	19	29
<i>Groupe 2 S2</i>	2	54	1	0	19	23
Groupe 3 S1	8	35	7	0	25	59
<i>Groupe 3 S2</i>	8	43	3	7	27	43

Tableau 58. Fréquence des propositions, interrogations, réactions dans les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Le tableau 59 montre que l'introduction ou le rappel d'informations extérieures sont quasiment inexistantes, sauf pour S2 du groupe 2. Le groupe rappelle en effet des consignes ou des conseils donnés par le concepteur ou par le tuteur pour la rédaction d'une synthèse. Les membres ayant effectué ces rappels étaient sans doute conscients du fait que le groupe n'était pas sur le bon chemin pour réaliser une synthèse satisfaisante. C'est le groupe qui a en effet les moins bons résultats aussi bien pour l'aspect cognitif que pragmatique et langagier.

	Informations extérieures		Rappel infos ext.	
	chat	espace part.	chat	espace part.
Groupe 1 S1	3	0	0	0
<i>Groupe 1 S2</i>	0	0	0	0
Groupe 2 S1	0	0	0	0
<i>Groupe 2 S2</i>	0	0	1	15
Groupe 3 S1	0	0	1	0
<i>Groupe 3 S2</i>	0	0	0	0

Tableau 59. Fréquence de l'introduction et du rappel d'informations extérieures dans les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Fréquence des unités cognitives, pragmatiques et langagières dans l'interaction

Les occurrences des échanges sur les aspects cognitif, pragmatique et langagier (*cf.* tableau suivant) nous font penser qu'il existe éventuellement un lien entre l'interaction sur l'aspect pragmatique et la performance du groupe sur ces aspects. En revanche, aucun rapport ne semble exister entre la fréquence des interactions sur la langue et la performance langagière dans les synthèses, ni entre les occurrences des échanges sur l'aspect cognitif et la performance cognitive du groupe.

Plus précisément, en ce qui concerne l'aspect cognitif, le groupe 3 est le seul à ne pas baisser la fréquence des échanges sur cet aspect dans l'espace de partage entre S1 et S2 ; sa performance baisse cependant d'une synthèse intermédiaire à l'autre, comme le montre la courbe dans la figure 36. De même, la fréquence des interactions dans les groupes 1 et 3 n'est pas parallèle aux courbes des performances du groupe : dans le *chat*, tous les deux baissent légèrement les occurrences des échanges sur les aspects cognitifs entre S1 et S2, aussi bien dans le *chat* que dans l'espace de partage. Un des

deux groupes baisse cependant beaucoup, l'autre seulement légèrement sa performance dans la deuxième synthèse intermédiaire par rapport à la première.

Quant à l'aspect langagier, le groupe 1 échange moins souvent sur cet aspect que les autres groupes, c'est-à-dire jamais dans l'espace de partage et dans le *chat* également peu, surtout pour S1. Le groupe 2 baisse la fréquence des discussions sur la langue aussi bien dans le *chat* que dans l'espace de partage, si l'on compare S1 et S2. Le groupe 3 baisse la fréquence dans le *chat*, mais l'augmente dans l'espace de partage. Et pourtant, la courbe des performances langagières est à peu près parallèle pour tous les trois groupes et monte peu ou beaucoup entre S1 et S2. Nous ne pouvons ainsi pas constater de lien entre l'interaction sur la langue et la performance du groupe.

En ce qui concerne l'aspect pragmatique, le pourcentage d'unités interactives du groupe 1 baisse dans le *chat* entre S1 et S2 ; il est en-dessous du taux des autres groupes. Dans le forum, il reste stable et assez élevé. C'est le seul groupe à améliorer sa performance pragmatique dans S2. L'interaction dans l'espace de partage (mais non l'interaction dans le *chat*) correspond aux tendances de la courbe des performances pragmatiques du groupe (cf. figure 37). Pour le groupe 2, c'est plutôt l'évolution de S1 à S2 dans le *chat* qui suit la courbe des performances : la fréquence des interactions baisse. Dans l'espace de partage par contre, elle augmente. Le groupe 3 discute plus souvent des aspects pragmatiques ou rédactionnels pendant la réalisation de S1 que pour S2, ce qui correspond à la courbe des performances qui descend pour ce groupe 3 entre S1 et S2. Ainsi, dans un certain nombre de cas, la fréquence des interactions sur l'aspect langagier et l'évolution de la courbe des performances d'un groupe coïncident, mais cela n'est toutefois pas systématique, ou bien ne correspond pas toujours aux échanges avec les deux outils d'interaction.

	cognitif		pragmatique		langagier	
	chat	espace part.	chat	espace part.	chat	espace part.
Groupe 1 S1	16	8	7	75	5	0
Groupe 1 S2	12	18	0	76	9	0
Groupe 2 S1	10	25	10	58	12	17
Groupe 2 S2	7	15	7	77	9	0
Groupe 3 S1	4	24	23	71	14	0
Groupe 3 S2	13	21	16	57	9	14

Tableau 60. Fréquence des aspects cognitif, pragmatique, langagier abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Fréquence des unités métacognitives

Les échanges de niveau métacognitif entre les membres des groupes ne conditionnent pas non plus les tendances qui se dessinent dans les figures 36, 37, 38. Ils sont indiqués dans le tableau 61 ci-dessous. L'espace de partage n'est pas le lieu des interactions de niveau métacognitif. Elles se produisent exclusivement dans le *chat*. Elles diminuent de la première à la deuxième synthèse de la phase de formation, sauf pour le groupe 2. Or, ce groupe baisse sa performance aussi bien en ce qui concerne

l'aspect pragmatique que cognitif. Le taux des échanges métacognitifs du groupe 1 est supérieur à celui des autres groupes et ce groupe est effectivement plus performant pour S2 – mais uniquement pour S2, alors que pour S1 il échange davantage sur les aspects métacognitifs que pour S2.

	métacognitif	
	chat	espace part.
Groupe 1 S1	11	0
<i>Groupe 1 S2</i>	9	0
Groupe 2 S1	8	0
<i>Groupe 2 S2</i>	8	0
Groupe 3 S1	7	0
<i>Groupe 3 S2</i>	3	0

Tableau 61. Fréquence des aspects métacognitifs abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Temps consacré aux synthèses intermédiaires

La correspondance entre la fréquence des différentes unités dans l'interaction des groupes restreints et leur performance est jusqu'ici loin d'être flagrante. Un autre élément qui pourrait expliquer la différence entre les performances des groupes est le temps qu'ils ont consacré à la réalisation de chacune des synthèses intermédiaires.

Le groupe 1 est celui qui investit le moins de temps, du moins pour S1. Pour S2, la moyenne des heures investies par les membres du groupe 2 baisse au même niveau que celle du groupe 1 (4,5h). La moyenne du temps investi par le groupe 2 pour S1 est cependant plus élevée (6,5h). Ainsi, la stabilité ou bien la baisse du temps consacré aux synthèses intermédiaires reflète les tendances dans les performances des groupes 1 et 2. En revanche, le groupe 3 investit autant d'heures dans S1 que dans S2 (6,5h), tandis que ses performances cognitive et pragmatique baissent.

	S1	S2
Groupe 1	4,5	4,5
Groupe 2	6,5	4,5
Groupe 3	6,5	6,5

Tableau 62. Moyennes d'heures consacrées aux synthèses intermédiaires par chaque membre du groupe⁷⁶.

⁷⁶ La population « individuels » a consacré en moyenne 5,5 heures à la première et 8,5 heures à la deuxième synthèse intermédiaire.

Le rôle du tuteur

Par la suite, nous allons vérifier si le taux des interventions du tuteur a une influence sur la différence entre les performances des groupes. Comme le montrent les pourcentages des interventions du tuteur dans le tableau 63 ci-dessous, il se sert, pour les commentaires sur l'aspect cognitif, plutôt de l'espace de partage que du *chat*. Pour le groupe 2, il ne fait pas de commentaire de ce type, ni pour S1, ni pour S2. Pour le groupe 3, le taux des interventions du tuteur à ce sujet est également stable (9 et 10 %) – ce qui n'explique pas les performances des groupes 2 et 3 qui baissent beaucoup entre S1 et S2.

En ce qui concerne l'aspect pragmatique, la quantité des interventions du tuteur reste à peu près stable entre S1 et S2 pour les groupes 2 et 3 ; mais leur performance baisse. Pour le groupe 1, le tuteur intervient moins pour S2 que pour S1 – mais la performance du groupe augmente. La fréquence des interventions du tuteur et la performance des groupes ne correspondent donc de nouveau pas.

En revanche, le taux des interventions du tuteur sur les aspects langagiers augmente pour tous les groupes entre S1 et S2. Et la qualité langagière de toutes les productions des groupes pour S2 augmente également. Pour l'aspect langagier, il peut ainsi y avoir un lien entre l'application des conseils du tuteur et l'amélioration de l'expression langagière dans les synthèses intermédiaires.

	cognitif		pragmatique		langagier	
	chat	espace part.	chat	espace part.	chat	espace part.
Tut.gp 1 S1	2	0	5	22	6	11
<i>Tut.gp 1 S2</i>	0	8	0	8	10	15
Tut.gp 2 S1	0	0	7	10	11	10
<i>Tut.gp 2 S2</i>	0	0	0	27	11	18
Tut.gp 3 S1	0	9	3	9	21	18
<i>Tut.gp 3 S2</i>	0	10	0	10	15	20

Tableau 63. Fréquence des aspects cognitif, pragmatique, langagier abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).

Le contenu des messages du tuteur de niveau « méta », par exemple sur la qualité du travail fourni, ne varie pas énormément d'un groupe à l'autre. La fréquence de ce type d'interventions est néanmoins un peu moins grande pour le groupe 3 que pour les autres groupes. Ce n'est ni le meilleur, ni le moins bon des trois groupes pour aucun des aspects cognitif, pragmatique et langagier. Un rapport entre la quantité des conseils métacognitifs du tuteur et la qualité du travail du groupe serait donc difficile à établir. La différence de fréquence des interventions du tuteur entre S1 et S2 ne semble pas non plus expliquer la performance des groupes : elle reste stable pour les groupes 1 et 3 et descend pour le groupe 2. Ce sont cependant les groupes 2 et 3 qui ont des courbes de performance assez parallèles, et non les groupes 1 et 2 (*cf.* figures 36, 37, 38).

	métacognitif	
	chat	espace part.
Tut.gp 1 S1	18	44
<i>Tut.gp 1 S2</i>	14	54
Tut.gp 2 S1	14	50
<i>Tut.gp 2 S2</i>	10	36
Tut.gp 3 S1	14	36
<i>Tut.gp 3 S2</i>	7	40

Tableau 64. Fréquence des aspects métacognitifs abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).

L'autonomie du groupe restreint

L'autonomie des groupes explique-t-elle les tendances indiquées par les courbes de leurs performances (cf. figures 36, 37, 38) ? Le tableau suivant montre que les groupes font tous une large place aux échanges en vue de la gestion du groupe dans les *chats* : la partie « gestion du groupe » à droite dans le tableau représente la somme des trois autres parties (« méthodologie », « affectivité », « régulation ») à gauche. Dans l'ensemble, c'est-à-dire dans la partie « gestion du groupe », il y a relativement peu de différences entre la fréquence avec laquelle les groupes échangent en vue d'établir le bon fonctionnement du groupe (« gestion du groupe ») et la méthodologie de l'accomplissement de la tâche, même si le groupe 1 investit encore davantage d'unités d'intervention dans la gestion du groupe que les autres groupes. Cette différence vient des occurrences supérieures aux autres groupes des échanges concernant la méthodologie du travail dans le groupe 1. À part le fait que le groupe 3 met en œuvre légèrement moins d'échanges que les groupes 1 et 2 pour la régulation du groupe et au niveau de l'affect, les données dans le tableau ci-dessous sont trop proches d'un groupe à l'autre pour permettre de tirer d'autres conclusions.

Ainsi, si la prise en charge de la gestion d'un groupe par lui-même indique que ce groupe est autonome (cf. Abric 1996), l'ordre des groupes est – du plus au moins autonome – groupe 1 > groupe 2 > groupe 3, avec des différences entre les groupes qui restent minimales.

	méthodologie		affectivité		régulation		gestion du groupe	
	chat	espace part.	chat	espace part.	chat	espace part.	chat	espace part.
Groupe 1 S1	29	17	17	0	12	0	58	17
<i>Groupe 1 S2</i>	33	6	19	0	9	0	61	6
Groupe 2 S1	20	0	19	0	13	0	53	0
<i>Groupe 2 S2</i>	25	8	24	0	7	0	56	8
Groupe 3 S1	21	6	16	0	8	0	45	6
<i>Groupe 3 S2</i>	29	7	17	0	9	0	55	7

Tableau 65. Fréquence des aspects gestionnaires, et de ses détails, abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).

Ces différences peuvent éventuellement être liées aux interventions du tuteur. En effet, si le tuteur invite un groupe davantage qu'un autre à réguler certains aspect de

la co-élaboration, les interventions du groupe sur sa gestion peuvent représenter une simple réponse à cette invitation du tuteur – et ne témoigneraient donc pas d’une autonomie du groupe. Le tableau 66 ci-dessous montre néanmoins que ce n’est pas le cas ici : la fréquence des interventions du tuteur sur la gestion de chaque groupe ne correspond pas à l’hierarchie entre les groupes que nous venons d’établir (cf. ci-dessus). Le tuteur n’intervient pas plus dans la gestion du groupe 1 que dans celle des autres groupes restreints. Les interventions du tuteur dans l’espace de partage sont presque exclusivement des manifestations affectives (contrairement aux membres des groupes, il salue en effet les destinataires au début et à la fin d’un message ou d’un document déposé). Dans le *chat*, la majorité de ses interventions concerne des aspects méthodologiques. La fréquence de ses interventions sur la gestion du groupe est très équilibrée d’un groupe à l’autre.

	méthodologie		affectivité		régulation		gestion du groupe	
	chat	espace part.	chat	espace part.	chat	espace part.	chat	espace part.
Tut.gp 1 S1	42	0	15	22	10	0	67	22
Tut.gp 1 S2	52	0	14	15	8	0	75	15
Tut.gp 2 S1	40	10	13	20	11	0	64	30
Tut.gp 2 S2	52	0	14	18	8	0	75	18
Tut.gp 3 S1	33	9	11	18	11	0	55	27
Tut.gp 3 S2	54	0	13	20	7	0	75	20

Tableau 66. Fréquence des aspects gestionnaires, et de ses détails, abordés par tuteur avec chaque outil (pourcentages).

Le rôle des membres dans leur groupe

L’analyse de la fréquence avec laquelle les groupes et leur tuteur abordent tel ou tel type d’énoncés aboutit à des résultats qui ne peuvent que rarement servir d’explication à la différence de l’évolution qualitative des productions des groupes restreints. Un changement de point de vue nous permettra de passer d’une comparaison des groupes restreints entre eux – où chaque groupe est vu comme une entité – à une focalisation sur le rôle que chaque membre joue dans son groupe et l’avis qu’ont les membres d’un groupe sur l’interaction qui s’est déroulée en son sein. Les différentes informations proviennent du formulaire que les étudiants ont renseigné après la fin du module d’anglais.

Si toutes les personnes de la population « groupe » s’accordent pour dire qu’un bon rapport avec les membres du groupe facilite la co-élaboration, ils ont des avis assez divergents quant à la qualité effective du travail de leur équipe, dans le cadre du module d’anglais. Dans le groupe 1, comme l’indiquent les avis des étudiants retracés dans le tableau 67, les membres déclarent que leur groupe a assez bien, voire très bien, fonctionné. Pour le groupe 2, les opinions divergent entre « assez bien » et « pas

tellement bien ». Les membres du groupe 3 trouvent, à l'unanimité, que le fonctionnement de leur groupe était assez bon (cf. tableau ci-dessous).

	Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3		
	Se1	P1	E1	Sa1	A2	H2	C2	D2	S3	F3	J3
Bon rapport facilite travail	4	4	-	4	3	3	4	4	4	4	4
Apprécie travail en groupe	4	3	2	4	1	4	3	2	3	3	3
Groupe a bien fonctionné	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	3
Groupe avait la bonne taille ⁷⁷	2	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2
Travaillé plus que les autres	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	3

Tableau 67. Avis de la population « groupe » sur le fonctionnement de leur groupe.

Le groupe 1, même si ses membres estiment tous qu'il a bien fonctionné pour la réalisation des deux synthèses intermédiaires en anglais, n'a cependant pas satisfait tout le monde. Interrogés sur leur appréciation du travail dans leur groupe, les avis vont de « beaucoup » à « pas vraiment ». C'est cependant la même personne (Sa1) qui a beaucoup apprécié la co-élaboration dans le groupe qui pense que le groupe était trop grand. Les réponses de Sa1 au formulaire indiquent même que cette personne a plus bénéficié de l'aide des autres qu'elle ne leur a apporté de l'aide à son tour (cf. tableaux 69 et 70). L'insatisfaction de Sa1 est sans doute en lien avec le statut de la personne elle-même dans le groupe. Elle déclare en effet avoir été active, oui, mais aussi observatrice (cf. tableau 68). Ses commentaires permettent de comprendre davantage sa position. Elle est en effet très contente du fonctionnement du groupe 1 (« On s'aide les uns les autres !! Il y a une véritable cohésion dans le groupe » ; « P1 est un bon leader il a su mener le groupe »), mais trouve qu'il y a de trop de quatre personnes pour ce type de travail (« il est dur de travailler à 4 sur une même synthèse »). Les autres membres du groupe sont satisfaits aussi bien de la taille que de la qualité du travail dans le groupe. Personne ne pense avoir travaillé plus que les autres, ni même P1, qui se voit effectivement comme leader – ce qui correspond à l'opinion que Sa1 a du rôle joué par P1. Tous les membres du groupes disent avoir été actifs. Tous, sauf Sa1, déclarent avoir aidé assez régulièrement les autres. D'après les avis des étudiants, c'est Se1 qui a été le plus actif pour aider les autres dans la compréhension des documents, tous ont participé à la détermination du contenu et presque tous à la structuration de la rédaction. Pour la correction de la langue, c'est P1 qui a le plus contribué. En retour, il dit avoir été le plus aidé dans la détermination du contenu de la synthèse. Dans l'ensemble, ce groupe paraît actif et coordonné, avec un leader incontesté (P1). Une seule personne travaille un peu moins que les autres (Sa1).

Dans le groupe 2, tous les membres ne sont pas d'avis que le groupe ait bien fonctionné. A2 n'a pas du tout apprécié le travail dans ce groupe ; c'est le seul à déclarer avoir travaillé davantage que les autres membres du groupe et à estimer que le groupe était trop petit. L'autre personne n'ayant pas réellement apprécié le travail

⁷⁷ Indications sur la taille du groupe : 1 = trop grande ; 2 = bonne ; 3 = trop petite

dans ce groupe (D2) estime au contraire que le groupe était trop grand. Ni lui ni H2 ni C2 ne pensent en revanche avoir investi plus d'effort que les autres membres du groupe dans la réalisation de la synthèse (cf. tableau 67). À la vue du tableau 68, l'investissement des différentes personnes dans la tâche commune était cependant très hétérogène. Seuls A2 et H2 déclarent avoir été actifs ; C2 se considère exclusivement comme un observateur. Personne ne revendique le statut de leader, mais D2 se voit aussi bien comme observateur que comme moteur – deux statuts qui semblent difficilement conciliables, à moins que ce ne soit l'observation du groupe qui permet à la personne de donner des conseils sur la voie à suivre pour bien accomplir la tâche. D2 déclare avoir donné autant d'aide aux pairs qu'il en a reçu (cf. tableaux 69, 70). Il en est de même pour H2. C2 en revanche dit ne pas avoir beaucoup aidé les autres, ce qui correspond à son rôle déclaré d'« observateur ». A2, par contre, estime n'avoir pas reçu beaucoup – voire pas du tout – d'aide des pairs, alors qu'il les a aidés dans la compréhension des documents, dans la détermination du contenu de la synthèse et dans sa structuration. La correction langagière ne semble pas avoir été beaucoup pratiquée au sein de ce groupe. A2 commente ainsi le déroulement de la co-élaboration dans le groupe 2 : « c'est bien si tout le monde s'y met » ; « encore faut-il que tout le monde travaille ». Le travail en groupe ne signifie pour lui, d'ailleurs, « rien à part du travail supplémentaire ». D2, quant à lui, trouve qu'il n'y avait « pas assez de communications » au sein du groupe. Dans le groupe 2, il existe ainsi un membre peu impliqué et peu actif (C2), un membre actif sans statut particulier (H2), un membre actif qui reproche au reste du groupe de ne pas s'impliquer suffisamment et ainsi de ralentir inutilement l'accomplissement de la tâche (A2), ainsi qu'un membre pas réellement satisfait et ayant un rôle dans le groupe qui reste difficile à déterminer. Il nous semble opportun d'ajouter que ce groupe est le seul à avoir rendu une synthèse intermédiaire lacunaire, dans laquelle manquaient deux grandes parties. Quant au groupe 3, trois personnes en ont fait partie. La taille du groupe est appréciée par tous ses membres. Ils estiment tous que le groupe a assez bien fonctionné et ont tous apprécié le travail dans ce groupe pour le module d'anglais. Une seule personne pense avoir travaillé davantage que les autres : J3 (cf. tableau 67). Cette personne dit avoir été uniquement « active », alors que les deux autres membres disent avoir été aussi bien « actifs » qu'« observateurs ». S3 pense en plus avoir été le moteur du groupe (cf. tableau 68). Tous les membres du groupe déclarent s'être investis pour aider les autres dans l'accomplissement de la tâche (cf. tableaux 69 et 70), mais F3 semble l'avoir fait dans une moindre mesure que le reste du groupe. Pour la structuration et le contenu, J3 dit avoir été le plus actif, tandis que pour la correction langagière, c'est S3. J3 estime cependant de n'avoir reçu aucune aide de la part de ses pairs dans la correction langagière, et peu seulement pour la compréhension des documents, alors que les autres l'ont beaucoup aidé pour déterminer le contenu de la rédaction. F3 au contraire dit avoir reçu de l'aide dans tous les domaines. Dans le

formulaire, il commente que dans le groupe 3, il a régné « une bonne entente de travail, les travaux étaient faits en temps et moment voulu ». Ce qui a déplu à J3, c'est « la difficulté pour un des membres à trouver rapidement ses mots », inconvénient qui est pour lui lié au fait qu'il est « difficile de faire des groupes de travail d'un même niveau ». Pour résumer, le groupe 3 a donc quelques difficultés à communiquer en langue étrangère, mais semble relativement homogène au niveau de l'investissement d'énergie. C'est F3, le membre le plus faible au niveau langagier, qui profite davantage de l'aide des autres.

	Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3		
	Se1	P1	E1	Sa1	A2	H2	C2	D2	S3	F3	J3
Leader		x									
Frein											
Actif	x	x	x	x	x	x			x	x	x
Passif											
Moteur								x	x		
Observateur				x			x	x	x	x	
Autre											

Tableau 68. Avis des membres de la population « groupe » sur leur rôle dans le groupe⁷⁸

<i>Vous avez aidé les autres pour</i>	Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3		
	Se1	P1	E1	Sa1	A2	H2	C2	D2	S3	F3	J3
La compréhension	3	1	2	2	3	3	2	3	3	3	3
La structuration	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	4
Le contenu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4
La correction de la langue	3	4	3	1	2	2	-	3	4	2	2

Tableau 69. Avis de la population « groupe » sur l'aide donnée aux pairs

<i>Les autres vous ont aidé pour</i>	Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3		
	Se1	P1	E1	Sa1	A2	H2	C2	D2	S3	F3	J3
La compréhension	3	1	2	4	1	3	2	3	3	3	2
La structuration	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3
Le contenu	3	4	3	3	2	3	4	3	3	3	4
La correction de la langue	4	1	3	4	1	2	2	3	2	3	1

Tableau 70. Avis de la population « groupe » sur l'aide reçue par les pairs

⁷⁸ Une croix (x) signifie que la personne a répondu positivement ; l'absence d'une croix signifie que la personne ne s'attribue pas le rôle en question.

7.4. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a présenté la deuxième observation que nous avons conduite afin de vérifier nos hypothèses de recherche (cf. chapitre 5). Après la présentation de la plateforme qu'elle utilise et de la formation en ligne dans laquelle elle s'inscrit, nous avons décrit le dispositif expérimental en tant que tel, tout en soulignant ses points communs et ses dissemblances par rapport au premier dispositif. En effet, si le scénario de la réalisation d'une tâche en langue étrangère à distance dans ce contexte d'apprentissage à distance est resté dans ses grandes lignes identique, certaines adaptations ont été apportées. Elles ont été faites en fonction des observations que nous souhaitons faire, du public ciblé, des ajustements pédagogiques qui ont semblé nécessaires et de la plate-forme utilisée.

Nous avons au préalable fait le pari que la réalisation d'une tâche en langue étrangère en groupe et à distance correspondait à la mise en scène de la résolution de problèmes pratiquée dans le cadre de formations à distance existantes. Afin de savoir si ce présupposé était vrai, du moins en ce qui concerne la LPATC, nous avons demandé aux étudiants si le module d'anglais avait pour eux été différent des modules des autres matières de leur licence. Les étudiants de la population « groupe » répondent quasiment tous par la négative. La seule différence qu'ils voient est celle de la langue : « De manière générale, le module est complètement pareil. Il n'y a que la langue qui change ». L'unique personne à répondre positivement à la question justifie son avis par le fait que le module d'anglais cible également l'écoute et la lecture en langue étrangère, car il implique un « travail avec de la vidéo et [un] travail sur la compréhension d'une langue ». Somme toute, ceux qui travaillent en groupe ne voient pas de changement par rapport aux autres matières, à part la langue anglaise et le travail sur cette langue. Quant à ceux ayant travaillé individuellement, ils ont apprécié qu'on leur laisse la liberté d'opter pour un autre mode de travail que celui du groupe – et c'est là l'unique différence qu'ils constatent par rapport aux autres modules : le module d'anglais se distingue des autres « parce qu'il nous laisse le choix de travailler en individuel ». Ni le type de tâche (ou de « situation-problème ») proposée, ni la mise en scène de la tâche n'ont été mentionnés, ni encore le type d'interaction prévu pour la population « groupe ». Du moins en ce qui concerne la LPATC et le scénario de la réalisation d'une synthèse à distance retenu, nous avons par conséquent gagné notre pari : la perspective actionnelle et les habitudes dans des dispositifs d'apprentissage « collaboratif » en ligne se recourent tout à fait.

Ce public habitué à la formation en ligne en groupes restreints est satisfait du module d'anglais qui lui a été proposé. Il pense avoir progressé aussi bien au niveau langagier que dans la rédaction d'une synthèse. Les deux types de personnes, celles qui ont travaillé en mode individuel tutoré et celles qui ont travaillé en groupe tutoré, ont un avis positif sur le caractère complet et utile du scénario proposé. Il leur semble bien

construit et adapté pour apprendre non seulement à rédiger une synthèse en anglais, mais aussi pour apprendre le vocabulaire spécialisé de leur domaine. Malgré leur niveau de langue très hétérogène, l'activité ne leur paraît pas trop difficile. La présence du tuteur est appréciée ; ses interventions sont importantes pour gérer le travail, pour déterminer la structure de la rédaction et pour améliorer la langue. Dans l'ensemble, le scénario est donc valable aussi bien pour l'anglais que pour l'allemand, et peut effectivement être adapté à des plate-formes différentes, ce qui sont deux des points que nous souhaitions confirmer par la seconde observation.

Les courbes retraçant les performances des deux populations « groupe » et « individuels » montrent que le scénario proposé aux étudiants pour la réalisation de la synthèse en anglais durant la phase d'apprentissage leur permet d'avoir de meilleurs résultats que lors du pré-test. Il semble par conséquent contenir les aides nécessaires pour progresser dans la tâche en question. Les synthèses intermédiaires ne sont cependant pas systématiquement meilleures que la synthèse du pré-test (par exemple, l'aspect cognitif dans S2 est relativement faible dans l'ensemble des rédactions). La différence entre les performances pour S1 et pour S2 n'est largement pas aussi flagrante pour la population « individuels » que pour la population « groupe ». Cela montre que l'interaction sociale joue effectivement un rôle important dans la performance pour les synthèses intermédiaires, car c'est l'interaction qui différencie les deux populations.

D'une synthèse intermédiaire à l'autre, on note un grand nombre de différences entre l'évolution des deux populations. Or, exactement comme cela a été le cas pour Babelnet, aucune différence significative entre les populations n'apparaît lorsque l'on compare le pré- et le post-test entre eux. Seulement très peu de variables confirment notre première hypothèse, qui consiste à dire que le dispositif observé permet d'apprendre à réaliser individuellement la tâche retenue en langue étrangère (ces variables sont la syntaxe, la reformulation et l'introduction). Notre deuxième hypothèse porte sur une différence dans l'apprentissage réalisé par les deux populations. Une fois de plus, l'absence de différences significatives entre les résultats des deux populations au pré- et au post-test ne nous permet pas de confirmer cette deuxième hypothèse. Mais l'écart entre les réalisations individuelles de la population « groupe » au pré- et au post-test d'une part et les synthèses intermédiaires d'autre part montre, cette fois encore, que l'interaction est effectivement un facteur déterminant pour la performance d'un groupe. Notre quatrième hypothèse stipule que c'est dans la dynamique et dans l'interaction au sein du groupe qu'il faut chercher l'explication pour la variation dans la qualité des productions des groupes. Les résultats de la seconde observation seront repris plus en détail dans la discussion finale (cf. 8.2.).

Chapitre 8. Discussion

Les chapitres 6 et 7 ont exposé notre premier ainsi que notre deuxième dispositif expérimental. À la recherche des invariants entre les deux observations, leurs résultats seront repris dans la présente discussion : d'abord les résultats de la première expérimentation (8.1.), puis une comparaison avec ceux de la seconde expérimentation (8.2.). Dans ces deux premières sous-parties ainsi que dans la troisième (8.3.), nous chercherons ainsi à mettre en lumière de quelle manière les résultats répondent – ou non – à nos hypothèses (*cf.* chapitre 5) et comment nous interprétons les données obtenues.

8.1. Discussion des résultats de la première expérimentation

Les étudiants s'améliorent sur quelques points entre le pré- et le post-test

Le pré- ainsi que le post-test comportent un test de lecture, une synthèse en allemand et une autre en français. Notre première hypothèse est, rappelons-le, que les étudiants ayant participé à la phase d'apprentissage sur Babelnet (les populations « groupe » et « individuels ») aient fait des progrès, contrairement aux étudiants ayant réalisé uniquement le pré- et le post-test (la population témoin).

Il s'avère que cette hypothèse ne peut pas être confirmée, ni pour le test de lecture, ni pour la synthèse en français, ni pour la synthèse en allemand. Alors que le test de lecture du post-test est de longueur identique à celui du pré-test, les étudiants augmentent leur vitesse de lecture – tous, sans exception, même la population témoin. Le nombre de bonnes réponses, quant à lui, reste stable pour tous. Cela signifie sans doute que, une fois que le type de questions posées est connu (car ils s'en souviennent lors du post-test), les étudiants lisent plus vite et de manière non pas plus détaillée mais plus sélective, en vue de repérer exactement les informations qui correspondent aux questions qui sont susceptibles d'être posées. Les questions étant en réalité proches mais pas tout à fait les mêmes que lors du premier test, les étudiants n'augmentent pas le nombre de bonnes réponses.

En ce qui concerne la synthèse en français, aucune différence significative entre le pré- et le post-test n'existe. Aucune des variables retenues ne montre un progrès, ni un effet du mode de travail (ou de l'absence d'un travail dans le dispositif) sur la performance des participants.

Quant à la synthèse en allemand, le niveau de langue des étudiants avant et après l'expérimentation reste stable (du moins en ce qui concerne la plupart des éléments retenus pour l'analyse de l'aspect langagier – la reformulation, l'expression, la syntaxe, la morphologie, le lexique – ; la moyenne des éléments, résumée en « aspect

langagier », n'a pas pu être analysée statistiquement). Leurs compétences cognitives n'ont pas pu être analysées par les tests statistiques. La performance pragmatique des étudiants en revanche s'améliore (et les variables la composant qui s'améliorent sont la structure de la synthèse, l'introduction et la conclusion). Mais ce sont de nouveau toutes les populations, sans distinction, qui progressent.

Notre hypothèse 3a consistait à dire que toutes les populations ayant participé à la formation sur Babelnet augmenteraient leur compréhension des documents et liraient à plus grande vitesse. Cette hypothèse ne peut pas être confirmée. La compréhension, du moins de l'écrit, ne s'améliore pas dans le test de lecture : le nombre de bonnes réponses n'augmente pas. En revanche, les étudiants des deux populations lisent effectivement plus vite. Mais cela est également le cas pour la population témoin, si bien que nous ne pouvons pas affirmer la validité de notre hypothèse sur ce point.

Les trois populations évoluent-elles différemment entre le pré- et le post-test ?

Si la comparaison entre les trois populations « groupe », « individuels » et « témoin » au pré- et au post-test ne montre pas de différence significative, cela peut être lié à plusieurs raisons. Une explication possible est le niveau langagier de départ. Les populations participant à la phase d'apprentissage ont déjà au début un bon niveau de langue et souvent également un bon niveau de rédaction de la synthèse. Il leur est alors difficile de s'améliorer encore sensiblement. C'est surtout le niveau langagier de la population « groupe » qui est très bon. L'écart entre le niveau des populations est en effet dû au hasard : la population témoin a choisi elle-même de ne réaliser que les tests sans participer à la phase de formation, et le critère de répartition des étudiants en population « groupe » et « individuels » s'est fait en fonction de leur déclaration d'appréciation du travail en groupe dans le formulaire renseigné au préalable.

Du point de vue de la langue, il existe dès le départ une trop grande différence entre les trois populations. La population « groupe » est meilleure que la population « individuels », qui est à son tour meilleure que la population témoin. À cause de cet écart entre les niveaux de langue, l'aspect langagier (c'est-à-dire la moyenne de toutes les variables portant sur la langue) n'a pas pu être comparé entre le pré- et le post-test. Aucune de ses composantes ne permet cependant de conclure à une évolution différente des populations.

Il n'a pas été possible d'analyser l'aspect cognitif au moyen de tests statistiques.

En revanche, toutes les populations progressent pour l'aspect pragmatique. Que les populations ayant suivi une formation sur Babelnet qui porte spécifiquement sur la réalisation d'une synthèse en allemand s'améliorent, cela correspond aux objectifs visés. Mais pourquoi la population témoin progresse-t-elle pour l'aspect qui est le plus spécifiquement relié à la réalisation d'une tâche particulière, la synthèse ? Cette

population ne reste pas inactive durant la phase de travail des deux autres populations. En effet, elle continue activement à prendre des cours, à lire des journaux ou à converser en allemand, sans que ces activités soient liées au dispositif Babelnet. Certains font même des séjours en Allemagne. L'on pourrait alors se poser la question de savoir si tout type d'activité dans une langue permet de progresser dans la réalisation d'une tâche spécifique dans cette langue. Qu'un séjour dans le pays ou une activité régulière dans une langue soient bénéfiques pour l'apprentissage de cette langue semble indéniable. Mais lors de la participation à la première phase expérimentale de CLES, nous avons eu l'occasion de constater que même des étudiants d'un très bon niveau langagier et qui ont effectué différents séjours dans des pays où l'on parle la langue cible ne maîtrisaient souvent pas l'accomplissement de tâches dans la langue étrangère qui consistent en une rédaction ou une présentation cohérentes et structurées (en l'occurrence, la synthèse, le résumé et l'exposé). Ce qui pourrait en revanche avoir provoqué le progrès de la population témoin, ce sont le commentaire détaillé et les corrections du pré-test par le tuteur. Ces étudiants en ont en effet également profité, car telle était la condition pour qu'ils participent à l'expérimentation. Ils ont ainsi pu progresser en tenant compte des conseils. Par ailleurs, les différentes aides et ressources sur Babelnet leur étaient également accessibles pendant la phase de travail des deux autres populations : une fois inscrit, un étudiant peut accéder à toutes les aides et ressources présentes sur le site. En effet, le progrès de la population témoin est probablement dû à un apprentissage lié à une préparation ciblée du post-test à l'aide des commentaires et corrections reçus après le pré-test, ainsi qu'avec les aides présentes sur le site en ligne. Plutôt que d'avoir voulu servir de population contrôle qui idéalement reste d'une performance stable, les commentaires oraux de ces étudiants nous font dire qu'ils ont considéré le deuxième test comme un défi personnel, dans lequel il fallait être meilleur que lors du premier test. Néanmoins, à cause de ce biais, la comparaison des trois populations, basée sur une double évaluation de leurs productions, ne nous permet pas d'affirmer que les personnes ayant participé à la phase de formation sur Babelnet se soient améliorées davantage que la population témoin.

Il apparaît à ce stade que notre deuxième hypothèse, portant sur une différence dans l'amélioration des performances des deux populations qui participent à la phase de travail, ne puisse pas être confirmée. Nous reviendrons plus loin sur cette hypothèse.

Absence de corrélation entre les synthèses en allemand et en français

Les compétences que manifestent les étudiants dans la synthèse en langue étrangère et dans celle en langue maternelle ne sont pas corrélées. Le niveau cognitif, pragmatique et langagier que les étudiants affichent dans les deux synthèses réalisées à un même moment (c'est-à-dire soit avant, soit après la phase d'apprentissage) ne sont pas liés d'une production à une autre. Par conséquent, la performance des étudiants en langue cible ne dépend pour aucun de ces trois aspects (cognitif, pragmatique, langagier) directement d'une compétence qui serait mise en œuvre de manière optimale en langue maternelle et que seule la moindre maîtrise de la langue empêcherait d'employer aussi bien en allemand. Ce n'est pas seulement la langue qui est en jeu, comme en témoigne par exemple cette inscription d'un participant dans son carnet de bord, juste après le pré-test : « Rédaction de deux synthèses, la première en français, la deuxième en allemand. Plus de difficultés en français qu'en allemand, car sujet plus difficile, contenait trop d'informations ». La performance des étudiants dépend également de la nature du sujet ainsi que des documents proposés et de la complexité de la problématique qu'ils abordent. Or, les étudiants n'éprouvent pas non plus les mêmes difficultés devant les mêmes ressources.

Par ailleurs, les résultats au pré-test ne sont pas non plus corrélés à ceux du post-test, et ce pour aucune des deux langues. Cela vient renforcer ce que nous venons de dire : même la performance en langue maternelle ne reste pas équivalente d'une synthèse à une autre. Cela signifie encore, premièrement, que les étudiants ne progressent pas tous de la même manière et, deuxièmement, que la notation, quant à elle, reste stable et ne varie pas uniformément d'une synthèse à l'autre.

Les populations « groupe » et « individuels » évoluent différemment pendant la phase d'apprentissage

Lorsque l'on passe d'une comparaison entre les résultats du pré-test et du post-test à une comparaison des résultats obtenus pendant la phase de travail, il apparaît que les performances des populations travaillant selon deux modalités (« groupe » *vs.* « individuels ») suivent des courbes différentes. En utilisant cette fois non la moyenne des évaluations des deux correcteurs mais l'évaluation faite par un seul correcteur, nous apercevons un effet du temps pour l'aspect langagier : les deux populations sont en progression constante du pré-test à S1, puis de S1 à S2. La performance au post-test est en revanche inférieure à celle dans S2. Mais dans la comparaison des résultats au pré- et au post-test, les étudiants (tous, ceux de la population « groupe » ainsi que ceux de la population « individuels ») ont progressé.

Il existe de plus un écart, entre le pré- et le post-test, pour l'aspect pragmatique. Alors qu'entre S1 et S2, la population « individuels » baisse son niveau affiché davantage que la population « groupe », la tendance s'inverse entre le pré- et le post-test : les

deux populations s'améliorent, mais la population « individuels » progresse davantage que la population « groupe ».

Il apparaissait au départ dans la comparaison du pré- au post-test que la deuxième hypothèse, selon laquelle les deux populations évolueraient différemment, ne pouvait pas être confirmée. Or, la mise en parallèle des résultats obtenus sur la base des évaluations d'un seul correcteur et intégrant les synthèses intermédiaires montre un tracé divergent des courbes pour l'aspect pragmatique : entre S1 et S2 les groupes sont meilleurs, tandis que même si les deux populations progressent, les individuels s'améliorent davantage entre le pré- et le post-test. La vérification de nos hypothèses 3c et 3d est ambiguë. Tandis que l'hypothèse 3b, portant sur une amélioration plus grande des compétences cognitives par les groupes, n'est confirmée dans aucun cas, la réponse est plus difficile pour les deux autres aspects de la troisième hypothèse. Lorsque l'on se base sur les analyses faites à partir de la double correction des synthèses, les deux populations « groupe » et « individuels » ne se distinguent pas entre le pré- et le post-test. Lorsque l'on utilise au contraire les évaluations d'un seul correcteur, l'hypothèse 3d est confirmée. Les deux groupes améliorent effectivement indistinctement leur expression écrite durant la phase d'apprentissage. Par contre, l'analyse des résultats obtenus avec l'évaluation d'un seul correcteur indique que l'inverse de l'hypothèse 3c est vrai : la rédaction d'une synthèse cohérente et bien organisée n'est pas mieux assimilée par la population « groupe », mais au contraire par la population « individuels ».

Les groupes restreints évoluent différemment les uns par rapport aux autres

Les figures 19, 20, 21 dans 6.3.3. montrent que la courbe des performances des différents groupes restreints n'est pas aussi uniforme que le seul calcul des différences de toute la population « groupe » par rapport à la population « individuels » pourrait le faire croire. Les courbes de performance sont en effet hétérogènes pour les six groupes. Le fait que tous les groupes restreints n'évoluent pas de la même manière pour les synthèses intermédiaires indique que ce n'est pas la notation qui est en cause et qui changerait d'une synthèse intermédiaire à l'autre.

Lorsque l'on travaille sur la différence entre la différence de leurs résultats, on aperçoit des divergences entre l'évolution des groupes restreints. Il y a peu de différences significatives entre le pré- et le post-test (hormis l'aspect langagier). Par contre, il y en a bien plus entre le pré-test et chacune des deux synthèses intermédiaires. Cela montre bien que la performance du groupe n'est pas la moyenne des compétences individuelles des membres du groupe. Nous aborderons plus bas la question de savoir si la qualité de l'interaction influence réellement la qualité de la production.

Ce qui surprend, c'est la différence significative entre S1 et S2 pour quasiment toutes les variables. Mis à part l'interaction, différentes explications sont possibles : les

personnes ont-elles investi plus ou moins de temps ? Ont-elles trouvé le sujet des synthèses plus ou moins intéressant ? Aucune de ces deux explications ne s'avère être vraie.

L'interaction explique-t-elle les grandes variations à l'intérieur de la population « groupe » ?

Nous avons tenté d'expliquer la différence entre les courbes de performance des groupes restreints en analysant l'interaction qui se déroule dans chaque groupe – et ainsi de vérifier l'hypothèse 4, selon laquelle seul un groupe avec une bonne dynamique et une bonne interaction réussirait une bonne rédaction collective, ainsi que l'amélioration de ses performances individuelles, évaluées lors du post-test (nous reviendrons sur cette hypothèse dans 8.2.). Dans l'ensemble, il apparaît que de la première à la deuxième synthèse intermédiaire, l'interaction devient moins centrée sur la gestion du groupe et sur l'organisation du travail. Les étudiants se sont donc habitués davantage à ce mode de travail et deviennent plus autonomes. Mais ils ne deviennent pas tous meilleurs pour autant.

L'évolution hétérogène d'une synthèse à l'autre, ainsi que d'un groupe à l'autre n'est pas liée au tuteur. Les types d'intervention de celui-ci restent assez stables d'un groupe restreint à l'autre et d'un outil à l'autre. De même, le tuteur ne change que très peu son rôle d'un groupe à l'autre. Il impose toujours le moins possible et laisse le groupe décider. Son comportement devient prescriptif seulement pour faire en sorte que le protocole expérimental soit respecté, afin de garantir les conditions les plus homogènes possibles pour les différents groupes, ce qui est une condition pour leur comparaison. S'il est le moins autoritaire possible, il est néanmoins présent et est vu comme « l'expert » (cf. 8.3). Cela n'empêche cependant pas la création du phénomène de leaders dans certains groupes.

Pour certains groupes, il est possible d'établir un lien entre la manière dont les membres interagissent et la performance du groupe. Ainsi, le taux des interrogations et des réactions est plus élevé dans le groupe 6 que dans les autres. C'est un groupe dans lequel on insiste davantage sur la réflexion sur les propositions faites par les uns et par les autres. Cela peut être la cause de la meilleure qualité pragmatique des synthèses intermédiaires, en comparaison avec les autres groupes. Or, l'interaction ne peut, du moins avec le type d'analyse utilisé, pas toujours et clairement être identifiée comme étant la raison du résultat du groupe.

Il faut dire que le lien entre l'interaction et la qualité de la rédaction pour les différentes variables retenues reste dans l'ensemble aléatoire, sauf éventuellement pour l'aspect langagier et probablement pour l'aspect pragmatique (mais non pour les aspects cognitif et métacognitif, les propositions, les interrogations, les réactions, l'introduction et le rappel d'informations extérieures) : le nombre d'unités interactives portant sur la langue ou sur la qualité pragmatique pourraient avoir un lien avec la

performance dans ces aspects. Comme nous venons de le dire, l'autonomie du groupe n'a pas non plus d'influence directe sur sa performance. Le temps de travail investi dans chaque synthèse décroît généralement de S1 à S2, mais cela n'explique pas non plus la différence des résultats pour S2. Mais, en revanche, le type de leadership semble en avoir (cf. ci-dessous). Or, ce n'est pas notre méthode d'analyse de l'interaction qui nous a permis de voir s'il existe un leader dans un groupe et si le travail dans le groupe est bien coordonné ou non. La réponse des étudiants aux questionnaires ainsi que l'avis subjectif du tuteur ont permis davantage de déceler l'existence et la nature d'un leadership dans un groupe. L'identification de la présence et du type de leadership dans un groupe est donc basée sur une analyse subjective plutôt qu'objective de la vie du groupe.

Phénomène de leadership

L'analyse de l'interaction qui a lieu dans les groupes restreints montre que, comme l'on pouvait s'y attendre, l'interaction est différente d'un groupe à l'autre. Ce qui paraît le plus révélateur pour le fonctionnement d'un groupe, c'est la présence ou au contraire l'absence d'un leader. Si nous repassons rapidement en revue les rôles déclarés par les membres des différents groupes, il apparaît que personne n'a été leader dans le groupe 1. Il en est de même pour le groupe 5, dans lequel tous déclarent avoir été actifs – A5 se considère en plus comme « correcteur » de l'expression langagière pour la rédaction des autres membres du groupe.

Dans le groupe 3, M3 se voit comme leader et comme moteur. C'est plus fréquemment lui qui propose les idées, des structures et des corrections langagières. Ce groupe ne consiste cependant qu'en deux personnes, et il nous semble difficile dans ce cas de parler véritablement d'un leader. Dans le groupe 7, A17 et N7 se voient tous les deux comme leaders. Le type et le nombre de leurs interventions sont quasiment identiques. Ils ne jouent ainsi pas le rôle de deux leaders complémentaires dont l'un s'occuperait de la gestion du groupe et l'autre de l'avancement de la tâche, par exemple. Cela nous amène à penser qu'ils se considèrent simplement tous les deux comme très actifs par rapport au troisième membre du groupe qui est, quant à lui, moins participatif et actif. Il ne nous paraît ainsi pas non plus justifié de parler pour ce groupe d'un véritable leader, mais seulement de deux membres plus actifs que le troisième. Ce groupe discute pour S2 plus que les autres dans le *chat* de la régulation du groupe. Il doit en effet investir un effort important dans la gestion du temps, car les emplois du temps de ce groupe changent régulièrement et sont relativement incompatibles.

Dans le groupe 6, deux personnes déclarent avoir été non les leaders, mais les moteurs du groupe. C'est le groupe dont le tuteur pense qu'il a le mieux fonctionné. Il s'agit du groupe le plus grand, qui s'est pourtant géré en grande partie tout seul. Lors des *chats* par exemple, le tuteur n'avait pas besoin de demander de résumer les décisions qui

ont été prises ou d'aborder un nouvel aspect lorsque le précédent était fini : c'est A6, un des deux membres « moteurs », qui a pris cela en charge. C'est cette même personne, ainsi que souvent le deuxième membre « moteur », qui ont incité les autres à participer et leur ont demandé de formuler leur avis sur les idées avancées. Mais c'est justement cela qui a fait dire à ces deux membres que le groupe n'a pas très bien fonctionné : ils ont endossé un rôle d'organisateur et d'animateur qui demande évidemment plus d'énergie et de présence que le rôle de simple « participants » qu'ont joué les deux autres membres du groupe.

Dans le groupe 8, J8 se considère comme leader et ce rôle semble incontesté de la part du reste du groupe. Tandis que dans le groupe 6, les moteurs ont toujours cherché l'adhésion de l'ensemble du groupe aux décisions qui ont été prises dans le cadre de la réalisation de la tâche commune, le groupe 8 a fonctionné autrement. Les propositions pour le contenu de la synthèse, pour l'articulation des idées entre elles et souvent également pour les différentes parties de la rédaction sont faites par J8. Un deuxième membre, N8, apporte également des idées pour le contenu et la structure et surtout corrige les rédactions de J8. S8 participe peu à la prise de décisions (lorsqu'il l'essaie, la relation dans le groupe devient conflictuelle) et rédige les parties restantes. Les activités dans le groupe sont ainsi généralement initiées par J8⁷⁹ et ne bénéficient pas de l'aval de tous les membres du groupe. N8 met le manque d'ajustement de la rédaction aux idées de l'ensemble du groupe sur le compte de la communication à distance : « Il est plus difficile d'exprimer ses pensées par écrit. Cela a fait que souvent, j'ai laissé J8 mettre ses idées, puis j'ai juste ajouté les miennes, sans discuter. Quand je l'avais en face de moi, j'arrivais pourtant à discuter avec lui ». Ce groupe a utilisé le *chat* bien moins que les autres groupes. Pourtant, comme nous l'avons montré plus haut, c'est dans le *chat* que les membres du groupe réagissent le plus par rapport aux idées des autres. C'est avec cet outil également que les décisions sont prises le plus souvent.

Abric (1996) souligne l'importance du leadership pour la vie, pour l'efficacité et pour l'apprentissage d'un groupe. Il distingue trois types de leadership différents, qui influencent chacun différemment la cohésion dans le groupe. 1) Le leadership autoritaire résulte dans une faible cohésion du groupe, de l'apathie ou de l'agressivité de la part de ses membres. 2) Le leadership démocratique crée un bon climat socio-affectif, une bonne qualité des produits qui tiennent compte de l'expression des différences individuelles. 3) Le leadership laissez-faire donne la plus mauvaise

⁷⁹ Nous avons évoqué précédemment que J8 a investi beaucoup de temps dans l'accomplissement de la tâche. Ce temps a cependant souvent également servi à l'élaboration de systèmes techniques sécurisés permettant un échange en dehors de la plate-forme Babelnet proposée. À la question dans le formulaire si le tuteur avait joué un rôle d'espion, ce groupe a entièrement répondu « oui ». Le système technique à part avait donc du moins en partie pour fonction de s'abriter des regards du tuteur. J8 déclare après la formation : « je me sentais fliqué : le tuteur était trop présent à certaines étapes ; les élèves n'aiment pas qu'on regarde leurs brouillons ». Tous les étudiants hors de ce groupe ont cependant coché la case « pas du tout » en réponse à la question si le tuteur les avait espionnés.

performance. Il crée une faible satisfaction ainsi qu'une faible cohésion dans le groupe. L'influence du type de commandement sur son efficacité n'est pas identique dans tous les types de situations. Pour une tâche créative, le leadership démocratique donne les meilleurs résultats. Pour une tâche de résolution de problème ou des actions face à un danger en revanche, le leadership autoritaire est le plus efficace.

Dans notre cas, nous qualifierons le leadership du groupe 6 de démocratique. Les décisions prises tiennent compte de l'avis de tous les membres et le(s) leader(s) tentent de fédérer les idées ainsi que le travail de tous. Les figures 19, 20, 21 montrent clairement que les tâches réalisées par ce groupe sont de bonne qualité. Pour les aspects pragmatique et langagier, elles sont meilleures que la moyenne des réalisations individuelles lors du pré- et du post-test. Pour l'aspect cognitif, elles sont moins bonnes que le pré-test, mais restent stables entre S1 et S2 et sont meilleures que la moyenne des performances au post-test. Ce qui frappe est également la grande stabilité de la qualité de la première et de la deuxième synthèse intermédiaires.

Le groupe 8 en revanche est un exemple de leadership autoritaire. Les décisions sont prises par un seul membre et la discussion sur ces décisions est généralement rejetée ou vue comme « critique ». La relation dans le groupe est conflictuelle. Si le niveau aussi bien langagier que cognitif de la première synthèse intermédiaire par ce groupe est encore relativement bon, la performance pour la deuxième synthèse est pour tous les aspects bien inférieur que pour S1, et également que pour les prestations individuelles lors du pré- et du post-test. Cette baisse de la qualité du travail reflète la dégradation progressive de l'ambiance au sein du groupe.

8.2. Discussion comparative des résultats de la première et deuxième expérimentation

Le second dispositif expérimental, mis en place dans le cadre de la LPATC et décrit dans le chapitre 7, a servi à vérifier les données obtenues dans le premier dispositif. Plutôt que de présenter dans cette partie les résultats isolément, nous comparons les conclusions que l'on peut tirer des deux observations. Cela permet de mettre en lumière les régularités dans les expérimentations de chaque population apprenante à travers les changements de public, de la langue cible et de la plate-forme des deux formations.

Avis des étudiants sur leurs progrès

Tous les étudiants estiment avoir progressé dans l'accomplissement de la tâche retenue - la synthèse - en langue cible, et ce indépendamment de la formation et du mode de travail (*cf.* tableau récapitulatif ci-dessous). Les étudiants de Babelnet, s'ils pensent s'être améliorés dans la réalisation de cette tâche spécifique, en sont moins convaincus lorsqu'il s'agit de l'expression écrite de manière générale. Ce sont des étudiants d'un bon niveau langagier, pour qui les progrès sensibles sont *a priori* plus lents à s'installer ; il n'est donc pas étonnant que des étudiants avec des compétences langagières plus faibles, ce qui est le cas des personnes inscrites dans la LPATC, ont l'impression de progresser davantage. L'appréciation des progrès en expression écrite est inverse par rapport aux résultats des tests. Les participants à Babelnet ont une appréciation faible de leurs progrès mais s'améliorent entre le pré- et le post-test (si l'on se base sur une simple et non sur une double correction de leurs rédactions ; *cf.* 8.1.), alors que les personnes de la LPATC pensent progresser sensiblement – mais les tests statistiques ne confirment pas leur impression. Il existe ainsi un décalage entre l'appréciation subjective des étudiants et des observations qui tentent d'être les plus objectives possible.

Pour la compréhension écrite, ce sont de nouveau les personnes avec le plus faible niveau langagier qui pensent progresser davantage. Ce qui surprend en lien avec ce point, c'est la différence des appréciations des populations « groupe » et « individuels » de la LPATC. McNeese (2000) a montré que les personnes travaillant en groupe ont tendance à explorer moins les données que les personnes travaillant individuellement et de se reposer davantage sur les connaissances des autres. Il se pourrait dans notre cas que les étudiants ayant travaillé avec des pairs se soient fiés à la compréhension des documents par les autres et aient ainsi fait moins d'effort pour comprendre les documents eux-mêmes ... et ne pensent du coup pas beaucoup s'être améliorés. De nouveau, l'analyse des tests et des exercices de compréhension ne confirmera pas la différence entre l'impression de progrès par les deux populations « groupe » et « individuels ».

L'avis des étudiants des deux formations sur leur perfectionnement dans la communication écrite est à peu près équivalent. Il n'y a pas non plus de différence liée au mode de travail. L'impression d'une progression équivalente de tous n'a pas été vérifiée expérimentalement. Elle ne dépend manifestement pas de la quantité de la pratique d'une interaction en langue cible durant la formation, car la population « individuels » – qui a pratiqué bien moins l'échange en allemand ou en anglais par écrit – estime s'être autant améliorée que la population « groupe ».

Les étudiants ne pensent pas vraiment avoir amélioré leur compréhension orale et ce encore une fois indépendamment de la formation et du mode de travail. Le scénario prévu pour l'apprentissage de la réalisation d'une synthèse en langue étrangère n'insiste visiblement pas assez sur l'entraînement de l'écoute. Il propose au moins une vidéo pour chaque synthèse, dont il s'agit de comprendre les idées essentielles et de les intégrer ensuite dans la synthèse, sans proposer d'autres activités liées à l'écoute. Sur Babelnet figure bien une aide méthodologique pour la compréhension orale, qui prévoit aussi des exercices de compréhension interactifs. Les étudiants déclarent cependant pour la grande majorité ne pas l'avoir regardée. Elle serait peut-être à intégrer davantage dans le scénario : il apparaît que les étudiants n'explorent que rarement la totalité de l'environnement pédagogique qui leur est proposé – ils se servent bien souvent exclusivement des ressources qui font explicitement partie intégrante du scénario et de l'activité choisis.

<i>Pensez-vous avoir perfectionné votre allemand / anglais pour ...</i>	Babelnet		LPATC	
	pop. gp	pop. ind.	pop. gp	pop. ind.
... la compréhension orale	2,1	2	2,3	2,2
... la compréhension écrite	2,6	2,5	2,8	3,2
... l'expression écrite	2,8	2,6	3,2	3,6
... la communication écrite	2,9	3	3,1	3
... la rédaction d'une synthèse	3,3	3,5	3,4	3,4

Tableau 71. Tableau récapitulatif des score de l'estimation par les étudiants de leur progrès effectué.

Lorsque les étudiants sont interrogés non sur leur perfectionnement mais sur leur niveau de langue, il se produit un phénomène étrange : pour un aspect, et un seul, la déclaration de niveau des populations « individuels » est plus basse après qu'avant la formation, aussi bien en ce qui concerne les individuels de Babelnet que ceux de la LPATC (cf. tableau 72) : il s'agit de la compréhension orale. Or, cela n'est pas le cas pour les populations « groupe ». Cette apparente régression n'existe pourtant pas lorsqu'on les interroge sur leur perfectionnement pendant la formation, même s'ils ne pensent pas avoir sensiblement progressé pour l'écoute. Comment s'explique donc la régression de l'appréciation de leur niveau de compréhension orale par les populations « individuels » ? Il est possible que les étudiants n'avaient pas l'habitude du type de documents vidéo à caractère de vulgarisation scientifique utilisé pour les synthèses (ou du moins, de regarder ce genre de vidéos sans aide à la compréhension). La population « groupe » a bien regardé les mêmes vidéos que les

individuels, sans pour autant baisser l'estimation de sa compétence d'écoute. Il semble peu probable que toute la population « individuels » se soit au début de la formation surestimée (contrairement à la population « groupe ») et ait ensuite rectifié son opinion. Il est plus vraisemblable que l'échange ayant lieu au sein d'un groupe, qui permet entre autres de discuter sur les documents et sur leur compréhension et de voir si les autres ont compris la même chose, rassure les étudiants sur leurs compétences : c'est pour cela que la population « groupe » ne diminue pas l'appréciation de son niveau d'écoute, alors que la population « individuels », confrontée à un nouveau genre de documents, ne dispose pas de moyens pour se rassurer et perd un peu de sa confiance dans ses propres compétences. Du moins pour les étudiants de la LPATC, dont l'écoute a été vérifiée expérimentalement, la compétence d'écoute reste stable aussi bien pour la population « groupe » que pour la population « individuels ».

	Babelnet			LPATC	
	pop. gp	pop. ind.	pop. témoin	pop. gp	pop. ind.
Niv. de compréhension orale	B2 → C1	B2+ → B2-	B1/B2 → B2	A2 → B1	B2 → B1/B2

Tableau 72. Tableau récapitulatif des estimations de la compréhension orale par les étudiants avant et après la formation.

Les étudiants s'améliorent sur quelques points entre le pré- et le post-test

La deuxième observation, réalisée dans le cadre de la LPATC, comporte pour le pré- ainsi que pour le post-test une synthèse en anglais et des exercices de compréhension portant sur le corpus de documents qui est utilisé pour la synthèse. Tout comme cela a été le cas lors de la première observation (quand on se base sur la double correction), aucune évolution significative n'est visible pour les trois aspects cognitif, pragmatique et langagier. Ce n'est que lorsqu'on considère non pas la moyenne des variables composant ces aspects, mais le détail des variables, que quelques différences apparaissent. Il s'agit d'une amélioration, indistinctement pour les deux populations, de la syntaxe, de la reformulation des idées exprimées dans les documents et dans l'introduction de la synthèse.

Les étudiants de la première expérimentation n'ont pas non plus progressé pour l'aspect langagier ; l'aspect cognitif n'a pas pu être statistiquement vérifié. Quant à l'aspect pragmatique, il s'est bien amélioré, mais pour toutes les populations en même temps, y compris pour la population contrôle.

En ce qui concerne les exercices de compréhension, la compétence d'écoute des étudiants de la LPATC reste stable. Leur compréhension écrite en revanche baisse : les documents sont d'un niveau langagier plus complexe que ceux du pré-test. Ces résultats, autant que ceux obtenus dans Babelnet pour le test de lecture, infirment notre hypothèse 3a : la compréhension des étudiants ayant participé à l'une ou l'autre formation ne s'améliore pas. Cela est valable aussi bien pour la compréhension orale

que pour la compréhension écrite, même si dans un cas cette absence de progrès relatif peut être liée au fait que la population témoin ait activement cherché à s'améliorer et dans l'autre cas au caractère plus difficile des textes. Malgré ce fait, les étudiants de la LPATC obtiennent tous de meilleurs scores pour l'exercice consistant à établir une brève liste avec des points-clés qui se rapportent à un des points essentiels des documents (l'exercice E). Pour l'établissement de la liste de tous les points essentiels (l'exercice F), une comparaison des résultats à l'aide d'un test statistique n'est pas possible, mais les moyennes indiquent que le niveau reste équivalent – toujours malgré la plus grande difficulté des textes –, voire même augmente légèrement (individuels : $0,9/2 \rightarrow 0,9/2$, groupes : $0,9/2 \rightarrow 1,2/2$). Un test de compréhension équivalent n'a pas figuré dans la première expérimentation ; lors du test de vitesse-mémoire de la lecture, le nombre de bonnes réponses pour les différentes populations est resté stable.

Dans l'ensemble, lorsqu'on se base sur la moyenne des scores obtenus par la double évaluation des productions, il apparaît que les aspects cognitif, pragmatique et langagier restent stables pour les personnes ayant participé à la formation sur la réalisation d'une synthèse en langue étrangère. Lorsqu'il s'agit cependant de points ciblés, telle que la caractérisation d'un aspect donné grâce aux documents authentiques, des progrès sont visibles. Si les étudiants ont donc apparemment développé une meilleure compétence pour identifier des éléments essentiels, ils ne savent pas pour autant toujours mettre à profit cette compétence et intégrer toutes les idées essentielles dans leur rédaction. Tous les étudiants ne se servent par exemple pas de leurs listes faites dans le cadre des exercices pour la synthèse, comme s'ils n'avaient pas saisi l'importance de ces idées pour faire la synthèse des documents.

Les populations n'évoluent pas différemment entre le pré- et le post-test

Aucune différence significative entre les résultats des différentes populations au pré- et au post-test n'a pu être mise en évidence par les analyses statistiques dans la deuxième observation. Ce phénomène reproduit à l'identique la situation de la première expérimentation. Il apparaît ainsi que, pour la tâche complexe de la synthèse et pour les scénarios d'apprentissage retenus, les modes d'apprentissage en groupe tutoré ou en individuel tutoré sont équivalents et ne favorisent pas l'un plus que l'autre l'apprentissage de la réalisation de la tâche en langue étrangère, ce qui invalide notre deuxième hypothèse.

Nous avons émis la supposition, dans la sous-partie précédente (8.1.), que l'écart entre le niveau langagier des étudiants des différentes populations pouvait être la cause de l'absence d'effets hétérogènes du mode de travail. Or, les populations « groupe » et « individuels » de la LPATC ont un niveau langagier qui ne varie que peu – et ce sont cette fois les individuels qui sont légèrement meilleurs, contrairement à la première observation où la population « groupe » était plus performante. Il n'est

cependant toujours pas possible d'observer des progrès pour l'aspect global de la langue.

D'autres explications de l'absence de différences entre l'évolution des populations au pré- et au post-test, ainsi que du peu de progrès visibles pour les populations ayant suivi la phase de formation sont plausibles. En effet, le temps de la phase de travail était relativement court. Chaque synthèse a été réalisée tout au plus en quatre semaines, ce qui fait un total de deux mois pour les deux synthèses⁸⁰. Les compétences mises en œuvre pour la rédaction d'une synthèse en langue étrangère sont des compétences très générales et non quelques aspects bien ciblés. Pour qu'un progrès soit visible, pour un des aspects, il faudrait que plusieurs de ses composantes soient significativement améliorées. Si seulement quelques points spécifiques deviennent meilleurs, cela ne sera pas suffisant pour apparaître comme différence significative. Ainsi, l'amélioration sensible des compétences générales liées à la réalisation de la tâche ne peut sans doute pas se voir après une période d'apprentissage de moyenne durée (deux mois au plus).

Par ailleurs, nous utilisons pour les analyses des tests paramétriques. Nous avons vérifié au préalable que nous pouvions bien les utiliser malgré nos faibles effectifs et n'y avons pas eu recours lorsque nos vérifications ne nous l'ont pas permis. Il reste que ces tests ne considèrent pour les petits effectifs une différence comme étant significative que lorsqu'elle est vraiment grande. Il se peut par conséquent que bien plus d'écarts entre les populations existent, mais qu'ils ne sont pas assez importants pour être reconnus comme étant significatifs.

Ce qui peut encore provoquer le peu d'effets observables, c'est l'utilisation de la moyenne des scores attribués par deux évaluateurs distincts. Il est plus prudent de se baser sur l'avis de deux personnes différentes que d'une seule personne à propos d'une même production. Le risque de subjectivité est ainsi amoindri. Or, les évaluateurs n'accordent pas la même importance aux mêmes aspects, et ce malgré l'emploi d'une grille de notation identique et malgré le fait d'avoir tenté au préalable d'homogénéiser leur évaluation (en comparant et en commentant les premières corrections de chaque série de synthèses). La somme des points accordés à chaque variable peut en effet varier de plusieurs points entre les deux évaluateurs. De même, chaque évaluateur est plus sévère que l'autre pour un certain type de variables. Le fait d'utiliser la moyenne des deux scores atténue ainsi les effets.

Un autre élément est susceptible de causer l'absence de différences visibles entre les performances des étudiants au pré- et au post-test. La grille d'évaluation, reproduite dans l'annexe (annexe 1 : chap. 8), prévoit pour chaque variable un score maximal de deux points. Une notation par demi-point offre donc 5 possibilités pour chaque

⁸⁰ Avec le pré-test, la séance initiale d'explication du module, le chat d'échauffement, le post-test et les vacances, la durée est d'un semestre pour Babelnet, et de deux mois et demi pour la LPATC.

variable (0 ; 0,5 ; 1 ; 1,5 ou 2 points). Cet éventail de possibilités n'est peut-être pas assez large pour faire apparaître des changements dans la performance des étudiants. Par ailleurs, la grille contient pour l'évaluation de l'aspect cognitif uniquement un critère : celui du contenu. Il serait dans l'avenir certainement utile de spécifier et de détailler davantage de composantes pour cet aspect. À l'intérieur des critères pragmatiques, la variable de la cohésion de la rédaction (que nous avons appelée « la structure ») reste difficile à évaluer. Un schéma comme celui de Biggs & Collis (1982), qui proposent de distinguer différentes phases bien identifiées pour évaluer la qualité de l'accomplissement d'une tâche universitaire par un étudiant, permettrait d'approfondir davantage aussi bien les analyses de l'aspect cognitif que de la cohérence de la rédaction. Ce schéma répertorie cinq phases de complexité dans la réflexion que l'étudiant met en œuvre pour répondre à la tâche. La tâche envisagée ici n'est pas une tâche en langue étrangère, mais la grille peut cependant tout à fait convenir au type de tâche proposé, qui est également de type académique. Lors de la première phase, *préstructurelle*, l'étudiant ne saisit pas bien quel type de réponse est attendu et ni le contenu ni son analyse ne correspondent à la tâche. Dans la deuxième phase, *unistructurelle*, l'étudiant comprend un (ou un nombre restreint) des aspects nécessaires pour la réalisation de la tâche, mais il ne sait pas les interpréter. Lorsqu'il se trouve dans la troisième phase, *multistructurelle*, il saisit l'ensemble des aspects importants de la tâche ; il n'est cependant pas capable d'établir un lien entre eux. Pour la synthèse, cela signifie qu'il identifie correctement quels éléments des documents authentiques sont importants, mais qu'il n'arrive pas à trouver une problématique et à poser les questions pertinentes qui lui permettraient de trouver une structure et une cohérence logiques pour sa rédaction. À partir de la quatrième phase, *relationnelle*, l'étudiant donne une réponse non plus quantitative, mais qualitative. Il identifie et explicite alors le lien entre les différents aspects et montre comment ils participent à la problématique de l'ensemble. La dernière phase, d'un niveau *abstrait étendu*, consiste en une généralisation ou une modélisation poussée de l'ensemble ; l'étudiant tire des conclusions sur le lien entre les aspects. Il a, de plus, un regard critique sur la manière dont il a réalisé sa réponse, ce qui l'aide ensuite à réaliser de nouveau une tâche de ce type ou bien une autre tâche.

Les populations « groupe » et « individuels » évoluent différemment pendant la phase d'apprentissage

Les résultats au pré- et au post-test présentent, aussi bien pour Babelnet que pour la LPATC, bien peu d'évolutions sensibles. Or, dans le premier dispositif autant que dans le deuxième, la prise en considération des résultats obtenus pendant la phase d'apprentissage permet de percevoir que la performance des étudiants ne reste pas stable lorsqu'ils accomplissent la tâche hors des conditions de test. En effet, lorsqu'ils profitent de l'aide d'un tuteur et éventuellement des pairs à distance (selon le mode

de travail retenu), ainsi que de la scénarisation de la tâche et d'aides supplémentaires en ligne, ils affichent bien souvent de meilleures compétences.

Au niveau du temps qu'ils mettent à accomplir les synthèses pendant la phase de travail, l'implication se révèle être assez différente d'une population et d'une formation à une autre. Or, un lien direct avec les résultats obtenus ne peut pas être observé. Les personnes travaillant individuellement dans la LPATC sont les seules à augmenter le temps consacré à la deuxième synthèse intermédiaire par rapport à la première (cf. le tableau récapitulatif 73 ci-dessous). Sur Babelnet, la moyenne du temps investi par personne dans la réalisation d'une synthèse baisse pour les deux populations entre S1 et S2. Pour la LPATC, les membres des groupes mettent un peu moins de temps pour S2 que pour S1, alors que les individuels augmentent sensiblement le temps investi. Dans S2, la thématique est plus complexe, et l'identification des idées essentielles plus difficile. En effet, pour S1 il existait des tableaux donnant un aperçu synthétique pour certains des aspects principaux. Sur Babelnet, la complexité des documents croît aussi de S1 à S2. Les individuels de la LPATC semblent cependant être les seuls à adapter le temps consacré à la complexité des documents. Leurs performances baissent toutefois pour tous les aspects : cognitif (d'après ce que nous permet de voir la courbe des résultats), pragmatique et langagier.

Les étudiants de la LPATC qui travaillent en groupe indiquent un nombre d'heures extrêmement faible. Même si l'on prend en compte leur expérience dans la co-élaboration, ou la possibilité qu'ils consacrent moins d'énergie et de temps à négocier, ou encore le fait que les documents en anglais sont moins nombreux et moins longs qu'en allemand, la durée investie semble très basse. Tellement basse que c'est à se demander s'ils ont compté les heures de *chat*. Car rien qu'avec les séances de *chat* (même si tous n'y ont pas systématiquement participé), ils arrivent déjà quasiment à la durée indiquée. Or, la prise de connaissance des documents authentiques, le dépôt de propositions et de réactions dans l'espace de partage et la rédaction se font en dehors du temps des *chats*.

	Babelnet		LPATC	
	pop. gp	pop. ind.	pop. gp	pop. ind.
S1	10,9	9,3	5,8	5,5
S2	9,4	7	5,2	8,7

Tableau 73. Tableau récapitulatif de la déclaration moyenne des heures investies dans les synthèses intermédiaires par étudiant.

Si l'on trace les courbes des performances pour les deux populations dans les deux formations en allant du pré-test au post-test, en passant par les deux synthèses intermédiaires, on s'aperçoit que les courbes ne sont pas régulières (cf. figure 39 ci-dessous). Elles révèlent des différences non seulement d'une synthèse à l'autre, mais aussi d'un scénario pour la réalisation de la tâche (en mode individuel ou en groupe) à l'autre.

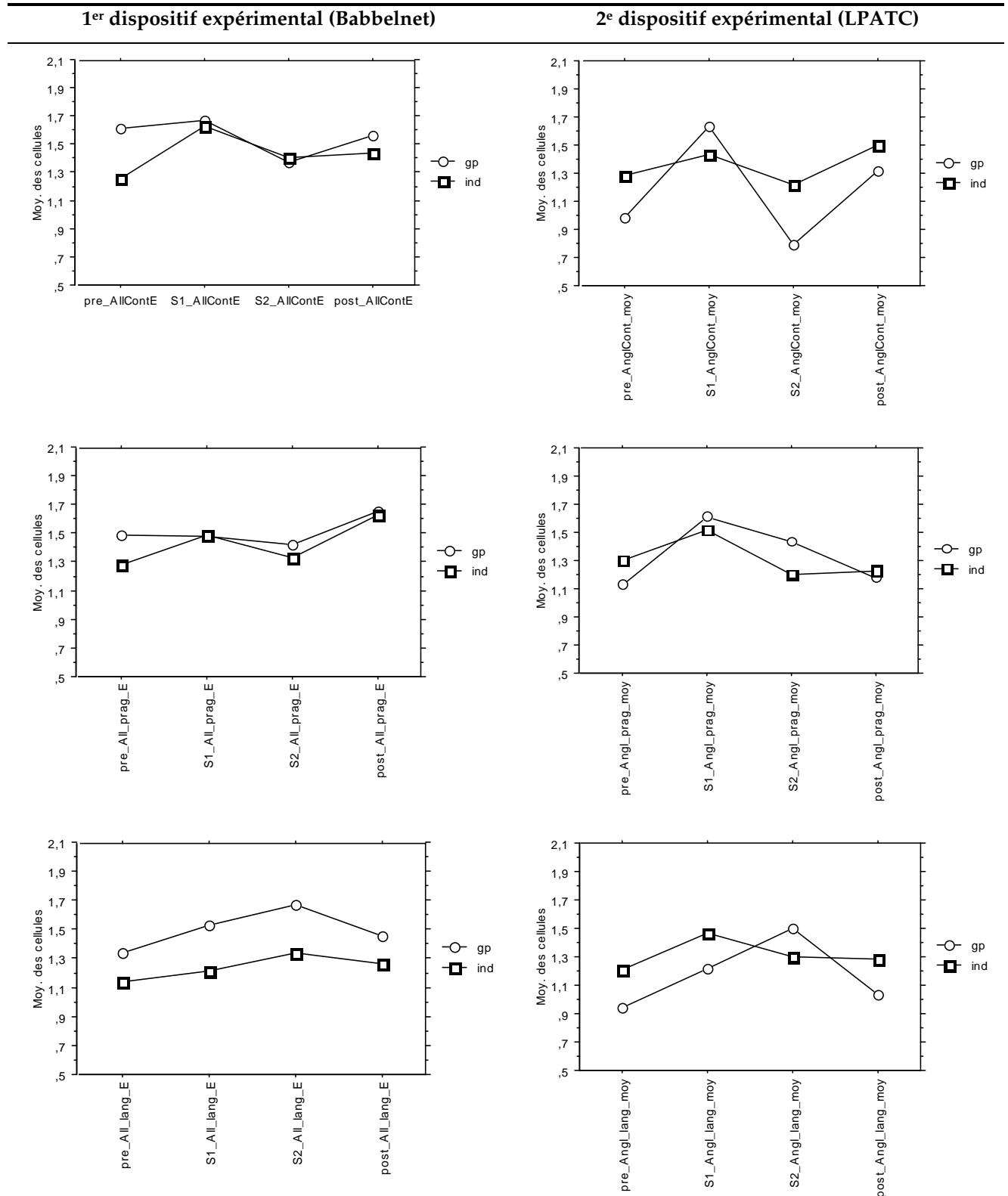


Figure 39. Récapitulatif des courbes de performance des populations « groupe » et « individuels » de Babelnet et de la LPATC, pour les aspects (de haut en bas) cognitif, pragmatique, langagier.

Dans l'ensemble, ce qui frappe à la vue de ces courbes, c'est la grande variation des performances de la population « groupe » dans la LPATC. Les résultats de cette population oscillent en effet plus que pour les individuels du même dispositif, et également plus que pour les participants de Babelnet. Il s'agit pour la population « groupe » de la LPATC des seules personnes qui sont familières aussi bien avec la formation en ligne qu'avec le mode de travail retenu (la co-élaboration tutorée à distance). Les membres des groupes montrent qu'ils peuvent être bien meilleurs en groupe qu'en moyenne lorsqu'ils travaillent seuls et sans interaction dans les tests : ils sont meilleurs pour S1 sous tous les aspects (cognitif, pragmatique et langagier). Or, leurs performances cognitive et pragmatique sont moins bonnes dans S2 – pour l'aspect cognitif elles sont même en-dessous du niveau au post-test individuel. Pourquoi continuent-ils à améliorer leur expression langagière tant qu'ils travaillent en groupe, mais faiblissent au niveau cognitif et pragmatique ?

Dans une moindre mesure, ce phénomène est d'ailleurs observable également pour les autres populations, dans les deux formations. S1 est pour l'aspect cognitif et pragmatique en général meilleure (ou du moins aussi bonne) que S2. En revanche, le niveau langagier croît en continu du pré-test à S1, puis de S1 à S2 (sauf pour les individuels de la LPATC).

La différence de temps investi que nous venons d'aborder ci-dessus ne permet pas d'expliquer le phénomène décrit. Pour les populations « individuels » des deux formations, l'appréciation du sujet de S2 est plus faible que celle de S1 – alors que l'appréciation reste stable pour les populations « groupe » (cf. tableau ci-dessous). Si cela explique peut-être pourquoi dans certains cas les individuels baissent en performance mais non les groupes (comme dans la LPATC pour l'aspect langagier), cela ne permet pas encore de dire pourquoi les groupes baissent également leur niveau cognitif et pragmatique pour S2.

	Babelnet		LPATC	
	pop. gp	pop. ind.	pop. gp	pop. ind.
Appréciation du sujet de S1	3	3,4	3,2	3,6
Appréciation du sujet de S2	3	3	3,1	3

Tableau 74. Tableau récapitulatif de l'appréciation moyenne des sujets de S1 et de S2.

Nous avons mentionné à plusieurs reprises le fait que la langue et la présentation des idées dans les documents sont dans les deux formations plus complexes pour S2 que pour S1. C'est là un point qui peut participer à la plus grande difficulté manifeste des étudiants à identifier dans les documents le contenu pertinent à synthétiser (aspect cognitif), ainsi qu'à présenter clairement et de manière cohérente les idées sélectionnées (aspect pragmatique). Le niveau de langue dans les rédactions s'améliore néanmoins presque pour tous.

Il apparaît à travers les commentaires dans les formulaires, faits surtout par les personnes dans la LPATC, que c'est davantage le perfectionnement de la langue que

l'apprentissage de la réalisation d'une synthèse qui intéresse les étudiants. Nous sommes en effet conscients que la rédaction d'une synthèse ne cible pas tout à fait les besoins des étudiants de la LPATC : seulement 20 % parmi eux font des rédactions dans un contexte professionnel, c'est-à-dire en lien avec les TIC (cf. 7.3.)⁸¹. Contrairement à ce que l'on pouvait attendre pour un public de niveaux langagiers très hétérogènes, la rédaction d'une synthèse en anglais n'est toutefois pas ressentie comme étant trop difficile par les étudiants, d'après leurs déclarations. Mais même si la synthèse n'est pas considérée comme étant trop difficile, son apprentissage n'est pas leur objectif principal.

Nous pensons que la première synthèse intermédiaire profite encore de l'attrait de la nouveauté. Même ceux qui ont l'habitude de se former à distance et de réaliser des tâches en groupe rencontrent un défi inconnu : de le faire en langue étrangère. Or, une fois que la rédaction d'une synthèse en allemand ou en anglais a été expérimentée, ils savent que l'obstacle est franchissable. La deuxième synthèse intermédiaire est par conséquent d'un intérêt moindre – sauf pour l'aspect langagier. La langue, quant à elle, continue à représenter un attrait.

Autrement dit, les étudiants se lassent de la rédaction d'une synthèse, sans pour autant se désintéresser du travail sur la langue. Ceux qui ont déjà l'habitude d'accomplir une tâche à distance selon le mode de formation retenu se lassent d'autant plus de la tâche, ce qui peut expliquer pourquoi la population « groupe » de la LPATC diminue autant sa performance cognitive pour S2. L'effet de lassitude remet en cause le déroulement de notre dispositif expérimental. Il n'est en effet pas prévu, dans Babelnet, que les étudiants réitèrent plusieurs fois l'accomplissement d'une tâche identique. Ils passent plutôt d'une tâche à une autre. Si nous avons toutefois conçu un dispositif expérimental avec deux synthèses intermédiaires, c'est pour accentuer les effets des routines acquises et plus généralement de l'apprentissage.

Nous allons maintenant comparer plus en détail les courbes des populations dans les deux dispositifs, en distinguant les aspects cognitif, pragmatique et langagier.

1) *Aspect cognitif*. En ce qui concerne l'aspect cognitif, il est difficile de se prononcer sur les effets, étant donné que les analyses statistiques ne permettent souvent pas de comparaison. Cependant, à en juger d'après les courbes, c'est dans les deux dispositifs la population qui a le plus faible score moyen au pré-test qui progresse le plus dans S1. Le scénario prévu pour l'accomplissement de la tâche montre ainsi, dans un cas pour le mode individuel, dans l'autre pour le mode groupe, qu'il est à même d'aider les étudiants. En effet, le fait d'établir d'abord une liste des idées principales des documents avant de passer à la rédaction, le retour du tuteur sur cette liste ainsi

⁸¹ La thématique des sujets retenus correspond cependant au vocabulaire nécessité, dans tous les cas, pour les productions ou échanges sur les TIC. Notre objectif était en effet de proposer une formation qui se rapproche des thématiques abordées dans le cadre des autres filières de la formation, tout en suivant au plus près possible le protocole expérimental de la première observation (qui avait porté sur la rédaction d'une synthèse)

qu'éventuellement – en fonction de la modalité de travail – l'interaction avec les pairs à propos de ce qui est à retenir dans les ressources authentiques permet d'élaborer une production de meilleure qualité cognitive. Le niveau moyen de la population « individuels » de la LPATC est moins bon que celui de la population groupe pour S1 parce que ces étudiants n'accomplissent pas tous les étapes demandées pour la réalisation de la tâche. Pour S2, ils jouent cependant le jeu. Pour cette raison, même s'ils obtiennent un moins bon résultat face à des ressources plus complexes, ils sont meilleurs que la population « groupe » qui s'est déjà lassée de l'activité. La différence entre S2 et le post-test pour les populations de Babelnet est statistiquement non significative. Pour la LPATC, les analyses montrent que les deux populations s'améliorent. Les étudiants de Babelnet sont au départ meilleurs que ceux de la LPATC. Au post-test, la moyenne des résultats pour les populations des deux formations se situe approximativement au même niveau. Il apparaît ainsi que le scénario pour l'apprentissage de la réalisation de la synthèse ne permet pas aux étudiants d'un niveau déjà élevé de se perfectionner davantage, mais qu'il aide les plus faibles à mieux identifier quelles idées sont fondamentales dans un ensemble de documents. Ce résultat va dans le même sens que celui pour l'exercice dans la LPATC consistant à déterminer les caractéristiques d'un point donné dans les documents : les étudiants réussissent tous mieux à le faire après qu'avant la formation.

2) *Aspect pragmatique.* Lorsqu'on résume les résultats des analyses statistiques pour l'aspect pragmatique, il apparaît que dans la LPATC, les étudiants ne s'améliorent pas entre le pré- et le post-test. Mais ils sont meilleurs dans S1 qu'au pré-test. Leur niveau baisse ensuite entre S1 et S2 (mais reste toujours plus élevé qu'au pré-test) pour rejoindre lors du post-test le niveau initial. Un effet de la modalité de travail est visible entre S1 et le post-test : les groupes, qui ont probablement mieux su tirer profit que les individuels des aides disponibles pendant la phase d'apprentissage, redescendent à leur niveau de départ, inférieur à celui de la population « individuels ». Dans Babelnet, en revanche, les synthèses intermédiaires (S1, S2) ne sont pas meilleures que le pré-test. Entre S1 et S2, les étudiants baissent de niveau ; les individuels encore davantage que les groupes. Cette fois encore, la population « individuels » semble moins tirer profit de l'environnement pédagogique que la population groupe. Quant au fait que les deux populations affichent des performances plus faibles que pour S1, nous rattachons cela au phénomène de lassitude mentionné précédemment. Or, même si les étudiants de Babelnet baissent leurs scores pour S1 et pour S2, ils les augmentent au post-test par rapport au pré-test. Comment expliquer que les courbes des performances pour l'aspect pragmatique – c'est-à-dire pour la présentation cohérente et structurée des idées retenues pour la synthèse – soit aussi différente d'un dispositif à l'autre ? Il est possible d'identifier deux raisons.

La première concerne le degré de difficulté des corpus de documents authentiques qui sont à traiter dans les synthèses. En effet, les étudiants de la LPATC sont le plus performant lorsque les documents fournis sont le plus facile (pour S1). Parallèlement, les étudiants de Babelnet ne s'améliorent pas par rapport aux tests – ou même diminuent leur niveau – pour les synthèses intermédiaires, dont les documents authentiques sont effectivement plus nombreux, plus longs et plus complexes que ceux pour les tests. Ainsi, la problématique est dans S1 et S2 plus difficile à identifier et à présenter de manière cohérente. Mais en définitive, les participants de Babelnet montrent une meilleure compétence pragmatique lors du post-test ; surtout les individuels qui ont exploré les documents seuls et qui ont dû pratiquer toutes les étapes de l'élaboration des synthèses, sans pouvoir s'en remettre aux autres. Dans la LPATC, en revanche, les étudiants ont travaillé sur des documents plus faciles pour S1 et pour S2 que pour les tests. Ils n'améliorent pas leurs performances entre le pré- et le post-test. Il semble ainsi que le travail sur des documents plus difficiles est plus fructueux en termes d'apprentissage qu'un travail sur des documents plus faciles. Pour obtenir de meilleurs résultats au post-test qu'au pré-test, il faudrait par conséquent présenter aux étudiants pour S1 et pour S2 des documents plus complexes qu'aux tests.

Le deuxième fait qui peut contribuer à la différence entre les courbes de performance dans les deux dispositifs est le niveau de langue des étudiants. Ceux de Babelnet, qui sont meilleurs⁸², ont en effet moins besoin de se concentrer sur la manière de dire les choses en langue étrangère. Ils peuvent se concentrer plus que ceux de la LPATC sur les idées à présenter et comment rendre le tout facilement accessible au lecteur. Cet argument semble d'autant plus pertinent que lors des tests, le temps est limité et qu'il leur faut donc agir vite, tout en mettant en œuvre des compétences bien diverses.

3) *Aspect langagier*. En ce qui concerne l'aspect langagier, les étudiants des deux dispositifs ont une meilleure expression écrite pendant la phase de formation que dans les tests. La phase d'apprentissage ne leur impose en effet pas de limite de temps pour réfléchir, leur permet de recourir à des aides humaines (le tuteur, voire les pairs) et matérielles (grammaires, etc.). L'utilisation du dictionnaire est autorisée également pendant la réalisation des tests, mais est réduite à cause de la durée limitée imposée. Le niveau langagier redescend lors du post-test, mais reste pour les étudiants de Babelnet meilleur qu'au pré-test. Pour les participants de la LPATC il est d'un niveau équivalent par rapport au pré-test. Le fait que la performance de la plupart des populations monte continuellement du pré-test à S1 et ensuite de S1 à S2 est pour nous lié à l'apport du scénario d'apprentissage. L'interaction sociale portant sur les

⁸² Cette différence de niveau langagier n'apparaît pas réellement dans les courbes faites à partir des moyennes des performances. En effet, le seuil de notation pour la langue a été adapté au niveau des étudiants. Par exemple, là où l'expression simplement par des phrases très brèves sans emploi adéquat des mots de liaison – étant cependant par ailleurs syntaxiquement correctes – est doté d'un demi point pour les étudiants de Babelnet, ceux de la LPATC obtiennent un point pour une compétence équivalente.

formulations, l'application des conseils du tuteur, le recours à des aides grammaticales et lexicales mises à disposition et le fait de pouvoir prendre tout le temps qu'ils souhaitent permet aux étudiants d'améliorer constamment leur niveau d'expression. Or, plongés de nouveau dans des conditions d'examen au post-test, tous ne savent pas mettre en application ce qu'ils savent pourtant faire avec de l'aide et sans limite de temps. Il semble que le nombre de nouvelles connaissances dont il faut tenir compte d'un coup pour améliorer le niveau langagier est trop important pour les étudiants de la LPATC, d'un niveau plus faible.

Les groupes restreints évoluent différemment les uns par rapport aux autres

Lorsqu'on compare l'évolution des performances des groupes restreints du premier et du deuxième dispositif expérimental (cf. annexe 1 ; 11.3. et annexe 2 ; 19.3. ainsi que le tableau récapitulatif 75 ci-dessous), on s'aperçoit que les différences entre les groupes apparaissent à peu près au même moment. Aussi bien pour Babelnet que pour la LPATC, seule la variable langagière diffère entre le pré- et le post-test. Cela veut dire qu'entre les deux tests, la performance des membres des différents groupes évolue différemment pour l'aspect langagier, mais non pour les aspects pragmatique et cognitif. Au contraire, entre le pré-test et S1, elle évolue différemment pour les aspects pragmatique et cognitif, mais non pour l'aspect langagier dans les groupes de la LPATC. Pour les groupes de Babelnet, uniquement les courbes pour l'aspect pragmatique sont divergentes entre le pré-test et S1. Ainsi, c'est surtout la présentation des idées de manière cohérente (l'aspect pragmatique) qui varie d'un groupe à l'autre entre les compétences manifestées individuellement lors du pré-test et les compétences jointes et coordonnées des membres des groupes dans S1. Ensuite, entre S1 et S2, l'évolution d'absolument toutes les variables diverge pour les différents groupes. Que ce soit à cause de leur capacité à interagir ou à cause d'un investissement différent, un changement des performances entre les groupes est manifeste aussi bien au niveau cognitif que pragmatique et langagier. Entre S2 et le post-test, la variation des groupes pour l'aspect cognitif se retrouve dans les deux dispositifs, alors que les aspects pragmatique et langagier ne s'observent que pour la LPATC.

Ce que montrent ces résultats, c'est que là où l'on voit beaucoup de différences pour la totalité de la population « groupe » – entre S1 et S2 -, l'évolution des groupes restreints qui composent la population « groupe » est également très hétérogène. La moyenne des performances des groupes, représentée par les résultats de la population « groupe », n'est donc pas obligatoirement représentative de ce qui se passe dans tous les groupes restreints. Les groupes peuvent au contraire évoluer de manière assez différente.

Entre une épreuve individuelle (le pré- et le post-test) et un travail accompli en groupe (S1, S2), en revanche, les variations entre les groupes sont moins nombreuses.

Les différences entre les populations (« groupe », individuels) décrites *supra* semblent donc ici liées davantage au changement des conditions de la réalisation des synthèses qu'au fonctionnement des groupes⁸³.

	Babelnet	LPATC
Pré-test / post-test	lang.	lang.
Pré-test / S1	prag.	cog., prag.
S1 / S2	cog., prag., lang.	cog., prag., lang.
S2 / post-test	cog., prag., lang.	cog.

Tableau 75. Tableau récapitulatif des différences entre l'évolution des groupes restreints d'une synthèse à l'autre, dans les deux dispositifs⁸⁴.

L'interaction explique-t-elle les grandes variations à l'intérieur de la population « groupe » ?

Nous avons cherché à savoir, dans les deux expérimentations, si la variation entre la performance des groupes restreints était liée à l'interaction sociale ayant lieu dans chaque groupe. Nos conclusions pour Babelnet ayant été présentées dans 8.1., nous nous intéresserons ici principalement à la deuxième observation dans la LPATC.

Dans le module d'anglais de cette licence en ligne, le groupe 1 est le seul sur les trois à ne pas baisser sa performance entre S1 et S2. Cela est peut-être dû à son meilleur niveau de langue, qui fait qu'il rencontre moins de difficultés face à des documents plus complexes. Le groupe 1 augmente la quantité des messages échangés pour S2. Cela aussi peut participer au fait qu'il maintienne sa performance au même niveau ; en effet, les autres groupes n'amplifient pas leurs échanges pour S2, par rapport à S1. Le niveau de langue et la quantité des messages pourraient ainsi être des explications pour les performances hétérogènes entre les groupes.

Il existe peut-être également un rapport entre la quantité des échanges au sujet de la qualité pragmatique de la synthèse et la performance du groupe pour l'aspect pragmatique. De même, pour Babelnet, il apparaissait probable que la quantité des échanges pragmatiques influence le niveau pragmatique de la production du groupe (cela était possible mais moins évident pour l'aspect langagier). L'aspect pragmatique est en effet dominé, pour une rédaction académique, par certaines règles qu'il est plus aisé de comprendre et de respecter⁸⁵ que d'améliorer par exemple son niveau de langue. L'échange du groupe sur l'expression de la cohérence de leur rédaction

⁸³ Sauf pour Babelnet (cf. « S2 / post-test » dans le tableau), où ce semble être à cause de la très basse performance du groupe 8 qu'autant de différences apparaissent entre les groupes.

⁸⁴ Cog. = aspect cognitif, prag. = aspect pragmatique, lang. = aspect langagier.

⁸⁵ Certaines composantes de l'aspect pragmatique, comme surtout l'introduction, sont fortement formalisées et soumises à des règles strictes. Par exemple, il faut savoir que l'on doit annoncer le plan de la rédaction, et ce n'est pas le cas pour tous les étudiants au début de la phase de travail. De plus, les règles changent d'une langue à l'autre. Par exemple, là où l'on peut tout à fait utiliser le pronom personnel « nous » en français, il n'est pas possible d'utiliser son équivalent « wir » en allemand. Les étudiants qui ne connaissent au départ pas encore les règles spécifiques de ce type de rédaction académique passent par la traduction et font ainsi l'erreur de dire « wir werden von ... sprechen » (plutôt que « Diese Arbeit behandelt ... ») pour traduire « nous exposerons... ». Ce sont là des erreurs assez faciles à détecter et à corriger, que certains continuent pourtant à faire encore après la phase d'apprentissage.

semble ainsi entraîner la modification des propositions à la suite des commentaires des autres, et les efforts ainsi joints provoquent de meilleurs résultats. L'argument d'une correspondance entre la quantité des interactions et la qualité pragmatiques est en effet le seul qui ait semblé probable à la fois dans les deux formations.

Dans l'ensemble, l'interaction ne peut pas clairement être identifiée comme étant la cause de la performance (et de l'éventuel progrès) des groupes. À la vue de ces analyses, nous pensons en effet qu'une pluralité d'éléments joue sur les résultats et sur l'apprentissage du groupe : l'investissement en temps et en énergie de chacun des membres, le rôle que joue chacun (est-il actif ? est-il prêt à ne pas faire que ce qu'il sait déjà faire ?), la présence d'un leader démocratique (*cf.* plus bas), l'habileté langagière des étudiants, leur acceptation d'interagir et de travailler avec d'autres (les membres sont-ils prêts à s'investir dans une réflexion commune et aussi à prendre en compte et à réagir par rapport aux propositions des autres, c'est-à-dire d'apprendre à travers la critique des autres ?), la difficulté et la complexité des documents proposés, la complexité de la tâche, *etc.*

Notre quatrième hypothèse ne peut ainsi que partiellement être validée. Le taux d'interaction ainsi que la fréquence avec laquelle certains aspects sont abordés (notamment les aspects pragmatiques) semblent pouvoir participer à la performance du groupe. À plus forte raison, la présence d'un type de leadership bien déterminé dans un groupe peut participer à la qualité de la production du groupe (nous y reviendrons ci-dessous). Or, ces phénomènes ne semblent pas être les seuls à influencer la qualité de l'interaction dans un groupe – par exemple, un groupe peut avoir une bonne dynamique sans avoir un leader démocratique. Et surtout, l'interaction au sein du groupe n'a pas d'effet direct sur l'apprentissage, dans les contextes et les conditions de nos observations.

Phénomène de leadership

Sur Babelnet, deux groupes ont été menés par un leader ; l'un ayant été mené démocratiquement, l'autre de manière autoritaire. Le mode de leadership est apparu comme une explication satisfaisante des performances – dans le premier cas bonne, dans l'autre descendante – des deux groupes en question.

Dans la LPATC, il y avait trois groupes. Le groupe 1 a eu une performance stable durant la phase d'apprentissage et pour S2 meilleure que celle des autres groupes. Ce groupe est celui qui possède le meilleur niveau langagier. C'est sans doute pour cette raison que les membres de ce groupe ont consacré relativement peu de temps à la réalisation de S1 et de S2 (environ 4,5h). D'après l'analyse des interactions, le nombre de réactions dans ce groupe est élevé, ce qui indique que ses membres ne font pas seulement des propositions, mais qu'ils réfléchissent également sur ce qu'ont avancé les autres et prennent position. Ce groupe est mené par une personne (P1). Le détail du nombre des unités produites par chaque personne dans le groupe montre que c'est le leader qui est le plus actif dans l'interaction, comme cela a déjà été le cas pour les leaders dans Babelnet. Il soumet souvent aux autres ses idées sur la méthodologie de travail à adopter. S'il négocie tout à fait démocratiquement avec ceux qui se trouvent avec lui dans le chat, il semble néanmoins être un leader démocratique malgré lui, comme le montre cet extrait d'un chat qui s'est déroulé pendant la préparation de S1 :

P1 : « *I'll do the 3 main ideas, I'll leave introduction and conclusion to you, ok ? Unless you want to rely on people who aren't there ?* » (...)
 Sa1 : « *It is a team work. You do not have has to make them their parts. (...) Each one its part after corrects the parts of the others* »⁸⁶.

P1 semble avoir fait des mauvaises expériences avec des personnes inactives lors de co-élaborations précédentes, avant le module d'anglais – ce qu'il confirme dans le formulaire. Dans ce module, si P1 est le plus actif, les autres ont néanmoins tous participé à la réalisation des synthèses intermédiaires.

Le groupe 2, quant à lui, a dans S1 la même performance que le groupe 1 pour les aspects cognitifs et pragmatiques. Mais la qualité de S2 chute légèrement pour l'aspect pragmatique, voire beaucoup pour l'aspect cognitif. Un premier élément explicatif que nous avons mis en évidence précédemment est la quantité de messages échangés, qui diminue fortement entre S1 et S2. Pour S2, des informations extérieures, c'est-à-dire des conseils provenant de l'aide méthodologique pour la synthèse, sont données de manière répétée – peut-être parce que le groupe sentait qu'il ne suivait pas tout à fait les conseils donnés. Le groupe 2 a d'ailleurs remis au tuteur une deuxième synthèse intermédiaire à laquelle manquaient deux grandes parties. Cependant, les

⁸⁶ Les fautes en anglais n'ont volontairement pas été corrigées. Cet échange peut se traduire ainsi : P1 : « Je rédigerais les 3 parties principales et je te laisserai l'introduction et la conclusion. À moins que tu veuilles compter sur les absents ? » (...) Sa1 : « C'est un travail de groupe. Ce n'est pas à toi de faire les parties pour les autres. (...) Chacun fait sa partie et ensuite corrige les parties des autres ».

unités interactives en vue de prendre en main la situation et pour rendre une synthèse complète dans les temps font défaut : les interventions pour la gestion du groupe ne sont que très légèrement supérieures pour S2 que pour S1 et ne dépassent pas le taux des autres groupes. Cela correspond aux déclarations des personnes sur leur rôle dans le groupe. Personne ne pense en être le leader, seulement deux personnes se voient comme actives et la personne qui se considère comme étant le moteur du groupe dit en même temps être observateur – mais non actif. Les commentaires des membres font conclure à un manque d'énergie et, pour certaines personnes, de travail dans le groupe. Un groupe pas très dynamique donc, sans leader.

L'interaction au sein du groupe 3 est dans l'ensemble qualifiée de bonne par ses membres. En réalité, lorsque l'on prend en considération le nombre d'unités interactives produites par chacun, le membre S3 est bien plus actif pour la première synthèse intermédiaire que les autres et pour la deuxième synthèse, ce sont S3 et J3 qui échangent et prennent en charge le fonctionnement du groupe. Ce semble être le faible niveau langagier de F3 qui l'empêche de s'impliquer davantage. L'on ne peut pas réellement parler de leadership pour ce groupe, dans lequel il y a tout simplement deux membres plus actifs que le troisième.

Il apparaît donc qu'un seul des trois groupes de la LPATC (groupe 1) ait eu un leader. Celui-ci propose, interroge et réagit davantage que les autres : il participe à la vie du groupe, émet des idées et invite les autres à participer, même s'il a parfois envie de faire les choses à leur place pour ne pas s'embarrasser de la lenteur de la gestion d'un groupe d'apprentissage à distance dans lequel les personnes ne travaillent pas toujours de manière homogène. Il reste malgré cela un leader démocratique, et cela se répercute sur la performance du groupe qui reste stable, contrairement aux autres groupes qui réalisent une deuxième synthèse qui est moins bonne que la première sur bien des aspects. Ainsi, tout comme dans Babelnet, le leadership démocratique amène le groupe à une bonne performance qui reste stable. Mais, de nouveau, le niveau que les membres du groupe affichent au post-test n'est pas à la hauteur du niveau de la co-élaboration conjointe (S1, S2).

8.3. Discussion générale

Les deux premières parties de ce chapitre ont exposé les conclusions sur nos deux observations. Le tableau ci-dessous résume brièvement quelles sont les réponses que nous avons trouvées à nos hypothèses.

Hypothèse	Confir- mée ?	Effet observé
1. Le dispositif et le scénario proposés permettent d'améliorer les compétences individuelles dans la réalisation d'une synthèse.	-	Les performances des étudiants sont meilleures dans le cadre du scénario que dans les conditions de test, mais les effets d'apprentissage restent rares.
2. Les modalités d'apprentissage à distance (en groupe restreint tutoré vs. en individuel tutoré) influencent différemment l'apprentissage.	+ -	Les évolutions des deux populations entre le pré- et le post-test ne sont divergentes que dans un cas.
3a. Les deux populations améliorent indifféremment leur compréhension orale et écrite ainsi que la vitesse de lecture. La lecture détaillée s'améliore davantage pour la population « individuels ».	- -	Aucun effet d'amélioration de la compréhension ne peut être constaté.
3b. L'apprentissage en mode groupe favorise plus que celui en mode individuel un progrès au niveau cognitif.	-	Dans un exercice ciblé de la 2 ^e expérimentation, les deux populations s'améliorent indifféremment. Pour la synthèse, aucun progrès entre le pré- et le post-test ne peut être constaté.
3c. L'apprentissage en mode groupe favorise plus que celui en mode individuel un progrès au niveau pragmatique.	--	Le contraire s'avère être vrai dans une des deux expérimentations : les deux populations progressent, mais la population « individuels » encore davantage ⁸⁷ . Dans l'autre expérimentation, aucun progrès significatif n'est visible.
3d. Les deux populations progressent indifféremment pour l'expression écrite.	+ -	Les résultats de la 1 ^e expérimentation correspondent à cette hypothèse ⁸⁸ . Dans la 2 ^e expérimentation, les étudiants ne progressent pas visiblement.
4. L'interaction dans un groupe influence la performance du groupe ainsi que l'apprentissage de ses membres.	+ -	Certains éléments interactionnels fournissent une explication satisfaisante de la performance d'un groupe, dont surtout le type de leadership présent. Mais ils ne conditionnent pas directement l'apprentissage.

Tableau 76. Confrontation récapitulative entre les hypothèses de recherche et les effets observés.

⁸⁷ Par contre, pendant la phase d'apprentissage, les groupes ont une meilleure performance que les individuels.

⁸⁸ Cet effet apparaît sur la base des scores d'un seul des deux évaluateurs.

Rappelons que la rareté des progrès observés entre le pré- et le post-test peut être lié à plusieurs facteurs. Ce sont premièrement le laps de temps relativement court de la formation pour une tâche faisant appel à des compétences aussi globales et aussi diverses, deuxièmement le type de test statistique utilisé qui, appliqué à des petits effectifs, demande des écarts importants pour les considérer comme significatifs, troisièmement l'utilisation de la moyenne des évaluations faites par deux correcteurs qui risque d'atténuer les effets et quatrièmement la grille d'évaluation retenue. Par ailleurs, certaines compétences s'améliorent lorsqu'on les évalue de manière isolée (telle que la compétence cognitive manifestée à travers la rédaction d'une brève liste caractérisant un des aspects fondamentaux du corpus de documents), mais les étudiants ne savent pas encore gérer suffisamment bien l'ensemble des points auxquels il faut penser dans l'ensemble de la rédaction pour que cette amélioration soit visible également dans la synthèse. Nous nous sommes en effet intéressés à l'accomplissement d'une tâche complexe, car c'est ce type de tâche que l'on est amené à réaliser dans un contexte social réel. Les dispositifs de FAD impliquant une collaboration entre étudiants impliquent ce type de tâche. Et les étudiants poursuivant leurs études à l'étranger devront faire des rédactions académiques de ce genre en langue étrangère. S'il semble évident que des compétences ciblées et isolées sont plus faciles à améliorer, ces compétences font cependant partie intégrante d'un tout. Et ce sont les progrès pour la totalité de la tâche qui sont intéressants lorsque la référence est une situation sociale réelle et globale (et l'évaluation individuelle que nous avons envisagée dans ce travail représente aussi une telle situation réelle).

En termes d'apprentissage, les différences entre les deux modalités de formation (en groupe tutoré *vs.* en individuel tutoré) sont quasiment inexistantes. Or, c'est sur les effets d'acquisition que portaient nos hypothèses – dont aucune ne peut par conséquent être entièrement validée. En revanche, ce que nous ont permis de voir les deux expérimentations, c'est que des variations importantes existent pour chaque population pendant la phase de formation. Mis à part les effets provoqués par la lassitude (pour S2) ou par un leadership autoritaire, les étudiants améliorent généralement dans les deux modalités leurs performances pendant la phase d'apprentissage par rapport aux tests. Cela peut être lié au fait de disposer d'autant de temps qu'ils le souhaitent et de ne pas avoir la pression qu'une situation d'évaluation provoque toujours. Mais le niveau qui s'améliore encore entre les deux synthèses réalisées durant la phase d'apprentissage par exemple montre que cela est dû aussi au scénario proposé pour la réalisation de la tâche.

Le scénario proposé

Ce scénario comprend des aides humaines (l'interaction sociale), matérielles (des fiches méthodologiques, des références grammaticales, des aides lexicales, des conseils pour la rédaction en langue cible, etc.), et un environnement technologique. Nous avons dit précédemment (cf. 3.3.3.) que les habiletés techniques des apprenants pouvaient influencer leur implication dans la formation. Si ceux qui se manifestent volontairement pour participer disposent effectivement déjà des compétences techniques nécessaires, la différence des habiletés des étudiants impliqués dans les deux dispositifs étudiés ne révèle pas de lien manifeste ni avec leur implication, ni avec leur performance, ni encore avec leur exploitation des aides proposées. Il apparaît plutôt que c'est le scénario prévu qui détermine si les étudiants se servent de telle aide ou non (comme l'a montré l'exemple de la fiche méthodologique pour la compréhension orale ; il en est de même pour le glossaire) : ce qui n'est pas incontournable n'est souvent pas utilisé, selon le principe de la plus grande économie possible des efforts et du temps investis.

Les réponses que donnent les étudiants dans le formulaire ainsi que leurs commentaires oraux lors des entretiens suggèrent qu'ils apprécient le scénario retenu pour l'accomplissement de la tâche, et ce aussi bien pour la modalité de l'apprentissage en groupe que pour la modalité individuelle. Le scénario convient aux différents publics, c'est-à-dire à ceux qui s'intéressent à l'obtention d'un diplôme en ligne dont la langue ne représente qu'un module, à ceux qui s'intéressent au perfectionnement de la langue mais pas forcément à la formation en ligne, ainsi qu'à ceux qui sont attirés par l'apprentissage de la réalisation de la tâche spécifique en langue cible *via* internet. Il convient également aux différents niveaux (de A2 à C2), alors que nous avons supposé au départ qu'une tâche complexe est davantage réservée à un niveau de langue avancé. Le scénario, conçu parallèlement à un premier environnement technique, a pu être adapté à un autre environnement, qui est *a priori* assez différent, sans que cela nuise à la satisfaction des utilisateurs. Le concept semble ainsi être transférable et adaptable d'une plate-forme à une autre. Le scénario a pu être utilisé pour deux langues différentes, et il devrait pouvoir être employé pour d'autres langues encore, pourvu que la réalisation de la tâche précise fasse toujours sens dans la langue cible.

Les observations faites dans le cadre de ce travail nous amènent cependant à certaines prescriptions pour l'application du scénario en vue d'un apprentissage. Ainsi, au niveau cognitif, les courbes des performances font apparaître que les niveaux de départ, qui sont différents, sont nivelés lors du post-test. Les étudiants d'un niveau plus faible atteignent un niveau équivalent aux autres. De même, dans une des observations, la population « individuels » s'améliore davantage pour l'aspect pragmatique que la population « groupe ». Le progrès est ici plus grand pour ceux qui doivent procéder à toutes les étapes et accomplir la totalité de la tâche sans pouvoir

s'en remettre aux autres. Il semble alors que l'activité doit représenter un défi – pour lequel des aides adéquates doivent être fournies dans le dispositif pédagogique – pour que les apprenants progressent. Par ailleurs, l'effet de lassitude serait probablement accru face à une tâche trop facile. Le degré de difficulté que peut affronter l'étudiant a cependant des limites. S'il est trop éloigné de ses compétences initiales et surtout de son niveau de langue, la charge cognitive devient trop grande et il n'arrive plus, seul et en situation de test, à mettre en application la combinaison de toutes les compétences à mettre en œuvre : ainsi, les étudiants de la 2^e expérimentation, d'un niveau langagier plus faible, affichent bien de bonnes performances durant la phase de formation mais ne savent pas se servir de tous leurs savoir-faire dans une situation de test, où ils ne montrent aucun progrès. Pour réintégrer le terme de Vygotsky (cf. 3.2.1.), le scénario aide une pluralité d'étudiants (Vygotsky au contraire parle d'un seul enfant qui est encadré par un seul adulte) à élargir leur « zone proximale de développement » qui ne correspond pas encore à leurs compétences individuelles – celles qu'ils manifestent durant les tests.

La question de l'apprentissage à travers l'interaction sociale en ligne

Lorsque des effets de la modalité de formation apparaissent durant la phase d'apprentissage, c'est la population « groupe » qui améliore davantage sa performance que la population « individuels », ou bien qui ne baisse pas autant sa performance que cette dernière. Cela s'observe aussi bien pour l'aspect pragmatique que pour l'aspect langagier. Or, l'apprentissage dans les groupes n'est pas meilleur qu'en mode individuel. Au contraire, dans un cas (pour l'aspect pragmatique dans la 1^e expérimentation), les individuels progressent même davantage que les membres des groupes entre le pré- et le post-test. Nous ne pouvons par conséquent pas affirmer une supériorité du mode en groupe restreint tutoré par rapport au mode individuel tutoré pour l'acquisition de compétences individuelles en lien avec la réalisation d'une tâche de production académique, la synthèse, en langue étrangère.

La réponse à notre question de recherche est « non » : l'acquisition de compétences individuelles pour la tâche en langue cible et grâce au scénario d'apprentissage retenu n'est pas meilleure en groupe tutoré qu'en individuel tutoré. Cela remet en cause la proposition d'un mode d'apprentissage en co-élaboration à distance pour une tâche complexe s'il s'agit ensuite d'évaluer les étudiants de manière individuelle. Pour Babelnet, cela signifie que le mode groupe ne correspond pas mieux que le mode individuel si l'étudiant veut se préparer à la passation du CLES. Nos résultats seraient à confirmer pour des tâches réalisées en langue maternelle, mais d'après nos observations il semble que l'évaluation individuelle pose très généralement problème dans le cadre de formations à distance dans lesquelles les étudiants se forment en groupe restreint.

Les études qui confirment la supériorité du travail en groupe comparent ce mode à un travail individuel, sans interaction sociale et sans tuteur. Cette comparaison nous paraît abusive. De plus, les études menées sur le conflit socio-cognitif par exemple (mais aussi McNeese 2000, Gokhale 1995) proposent aux apprenants une évaluation finale à partir des mêmes matériaux que ceux qui ont été utilisés pendant la phase de travail en groupe. Les résultats des personnes ayant fait partie d'un groupe sont alors meilleurs que ceux ayant travaillé tout seuls (sans l'aide d'un pair ou d'un tuteur). Mais seraient-ils meilleurs s'ils étaient confrontés à des contenus inconnus, même si la tâche reste identique ? Nos résultats nous permettent de mettre cela en doute. Dans notre cas, l'évaluation finale porte sur des matériaux inconnus et seul le type de tâche était connu au préalable. Dans les autres études, les groupes ont déjà accompli une partie de la tâche ensemble (c'est-à-dire les personnes découvrent et explorent ensemble les ressources) et augmentent ainsi leur performance. Dans notre cas, ils montrent une meilleure performance lors du travail en groupe, mais non pour la réalisation individuelle d'une tâche portant sur des documents inconnus ensuite. Il apparaît ainsi – même si ce point serait à vérifier expérimentalement – que l'exploration des documents en groupe est un facteur significatif pour la performance individuelle des membres du groupe.

Dans nos observations, les étudiants des deux dispositifs affichent de meilleures compétences lorsqu'ils ne réalisent pas la tâche individuellement (comme pour les tests) mais en groupe (durant la phase d'apprentissage). N'oublions pas que lorsqu'il s'agit de la perspective actionnelle en général et non de l'évaluation individuelle d'une tâche, l'objectif est le développement de compétences d'interaction sociale en langue étrangère, dans un contexte de travail, d'études ou dans le quotidien. Les apports de la co-élaboration en ligne pour cet objectif n'ont pas été mesurés dans le cadre de notre étude, mais les membres des groupes se montrent capables de mettre en œuvre des compétences sociales diverses quand ils sont plus efficaces que les individuels pour l'accomplissement de la tâche. Car, comme le dit Linard,

travailler ensemble de loin ne se réduit pas, sauf pour les actes élémentaires, à produire et échanger de l'information. Collaborer à distance cumule, en fait, tous les aspects typiquement humains de la conversation vue comme une interaction : prérequis initial d'un partage minimal d'intérêts (ou motifs), de savoirs et de valeurs tacites, d'un accord sur l'organisation évolutive du travail et sur la gestion collective des buts, souci du maintien de relations correctes dans le groupe (Linard 1996 : 256).

Nous avons, à la suite de Pléty (1998) et de Meirieu (1996a, 1996b), fait la distinction entre le groupe de production et le groupe d'apprentissage. Pour le premier, la production représente un but en soi alors que pour le deuxième, la production conjointe est un moyen pour apprendre. La visée productive est ici subordonnée à la visée d'apprentissage. L'interaction a alors lieu non seulement pour négocier, pour

trouver des solutions et pour produire, mais aussi, en même temps, pour apprendre. Encore faut-il se demander *qui* a cet objectif. Est-ce uniquement ce qu'espère l'enseignant (ou encore le concepteur de la formation ou le tuteur), ou est-ce un objectif partagé par l'apprenant ? Une personne qui souhaite apprendre dans un groupe accepterait, selon Meirieu (1996b), d'affronter de nouvelles difficultés et de mettre en œuvre des compétences qu'elle ne maîtrise pas encore bien, afin justement de les améliorer. Surtout dans le cadre de notre deuxième observation, le groupe est un meilleur moyen de production que d'apprentissage. Il semble alors que dans cette formation, où la langue n'est pas un objectif premier pour les étudiants, ils aient moins accepté de courir des risques et aient plutôt misé sur une économie du temps investi (comme nous l'avons déjà eu l'occasion de le dire).

Le choix de la co-élaboration dans des formations en ligne

Dans de nombreux cas (par exemple, Blin & Donohoe 2000, Daele & Khamidoullina 2001, George 2001), le choix de proposer une modalité de co-élaboration dans une formation à distance repose sur l'indication des bienfaits mis en avant par exemple par les défenseurs du conflit socio-cognitif ; même Vygotsky qui s'intéressait bien à l'interaction sociale mais non au travail en groupe est devenu une des sources les plus citées. Un certain effet de mode dans la création de dispositifs « collaboratifs » est aujourd'hui sans doute indéniable. Alors que nos résultats suggèrent qu'il peut être tout à fait nécessaire de vérifier expérimentalement l'adéquation entre le mode de travail retenu et les objectifs d'apprentissage, les dispositifs dans lesquels cette adéquation a été vérifiée sont rares.

Deux raisons à cela. Tout d'abord, le taux d'abandons dans la FAD isolée telle qu'elle a pendant longtemps été pratiquée par des instituts comme le CNED a aujourd'hui un effet de repoussoir. Un objectif est de favoriser la motivation des étudiants, et le groupe restreint est vu comme un bon moyen. Les étudiants que nous avons observés confirment d'ailleurs la grande importance qu'ils accordent à la présence sociale de pairs dans une FAD. Le tuteur a pour rôle de faciliter la gestion du groupe, de veiller à la participation de tous les pairs et de valider les productions conjointes. Le coût que représente la présence d'un tuteur est la deuxième raison pour laquelle le mode individuel tutoré par exemple n'est généralement pas envisagé. Le nombre de messages que le tuteur émet par personne dans le mode individuel est effectivement plus élevé que dans le mode groupe (les tableaux indiquant la quantité de messages produits dans chaque dispositif dans les chapitres 6 et 7 en témoignent). Les corrections et retours individualisés, s'ils sont appréciés par les étudiants, sont demandeuses de temps et donc coûteuses.

Le tuteur a réellement un statut d'expert

Pour les étudiants ayant travaillé en groupe dans les deux observations, le tuteur garde un statut central dans la réalisation de la tâche. Son rôle dans la correction est considéré comme étant important. Sa présence pour la gestion du travail et pour la structuration du contenu de la synthèse est également la bienvenue. Comme nous l'attendions, le tuteur est donc effectivement considéré comme l'expert (par les deux populations). Du coup, le rôle des autres membres du groupe pour la gestion du travail, pour la correction de la langue et pour l'organisation de la synthèse semble être minimisé. Nous avons pris la précaution de ne faire intervenir le tuteur qu'une fois que les membres du groupe avaient échangé entre eux, qu'ils avaient négocié et qu'une décision commune avait été prise, afin d'éviter que le groupe n'attende trop du tuteur et pour que les étudiants mettent plutôt en œuvre leurs propres connaissances et qu'ils en acquièrent d'autres. Or, l'importance accordée au rôle du tuteur est souvent quasiment aussi grande dans la population « groupe » que dans la population « individuels »⁸⁹.

	1 ^e expérimentation		2 ^e expérimentation	
	pop. gp	pop. ind.	pop. gp	pop. ind.
<i>Le tuteur a joué un rôle ...</i>				
... important dans la formation	3,1	3,4	2,6	2,8
... d'incitation / de motivation	2,8	3,1	2,5	3,4
... de facilitateur	3,2	2,8	3	3
... dans la structuration du contenu des synth.	2,5	2,9	3,1	4
... dans la correction	3,6	3,6	3,5	3,8
<i>Les commentaires du tuteur concernant ... ont été utiles :</i>				
... la gestion du travail ...	3,2	3,3	3,1	3,2
... la langue ...	3,5	3,5	3,5	3,8
... la structuration de la rédaction ...	3,5	3,3	3,2	3,6
<i>Le tuteur devrait être ...</i>				
... plus présent	1,9	2,4	2,6	2,8
... moins présent	1,5	1,5	1,3	1

Tableau 77. Tableau récapitulatif de l'avis des étudiants sur le rôle du tuteur⁹⁰

Dans les deux formations, mis à part les quelques personnes qui se sentaient « espionnées », les étudiants n'auraient surtout pas souhaité que le tuteur soit moins présent. Par contre, ils n'auraient pas été opposés à ce qu'il soit *plus* présent. Cela aussi témoigne de l'importance qu'ils attribuent à l'accompagnement par un tuteur.

⁸⁹ Dans la deuxième expérimentation, ce n'est pas l'appréciation du rôle du tuteur par la population « groupe » qui est faible, mais plutôt celle de la population « individuels » qui est extrêmement élevée. En effet, les individuels se réjouissent tout particulièrement de profiter d'un retour personnalisé de la part du tuteur dans une année de formation où par ailleurs l'accent est exclusivement mis sur le travail en groupe. L'estimation de l'importance et de l'utilité de la présence d'un tuteur est toujours relativement haute pour la population « groupe » - et elle correspond grosso modo à l'avis des deux populations ayant suivi la phase d'apprentissage sur Babelnet.

⁹⁰ Nous rappelons que les avis sont recueillis au moyen d'une échelle de Likert : 1 = pas du tout, 2 = pas vraiment, 3 = un peu / assez, 4 = absolument

Malgré la différence de motivation des étudiants des deux observations pour la formation en langue *via* internet (les uns sont motivés pour apprendre une langue et les autres pour préparer un diplôme en ligne), la différence de leurs compétences langagières (les premiers sont meilleurs que les seconds), la différence dans l'expérience de l'apprentissage en ligne (inexistante pour les uns mais réelle pour les autres), ainsi que la différence de la personne du tuteur, les étudiants des deux formations s'accordent sur l'utilité des commentaires faits par le tuteur. Ses interventions sur la gestion du travail, sur la langue, ainsi que sur la structure et la cohérence de la rédaction représentent pour tous les étudiants un facteur non négligeable.

Par conséquent, même les personnes ayant l'habitude d'apprendre en groupe tutoré à distance continuent à donner une grande importance à la présence et aux interventions d'un tuteur. Le tuteur garde un statut d'« enseignant » ou d'« expert », comme il l'a par exemple dans des enseignements frontaux. C'est lui qui est le garant de la qualité du travail – ce qui est sans doute aussi lié au fait que ce soit lui qui note les travaux rendus – et l'importance des pairs dans l'interaction ainsi que dans l'apprentissage se trouve alors amoindrie.

L'on peut se poser la question de savoir si les membres des groupes, qui disposent de l'accompagnement d'un tuteur (veillant au bon fonctionnement du groupe et validant les productions) mettent en œuvre toute leur bonne volonté pour s'impliquer activement dans la co-élaboration entre pairs. Face à l'absence quasi totale d'une différence dans l'apprentissage en mode de groupe restreint tutoré *vs.* en mode individuel tutoré, il se peut même que ce soit la présence d'un tuteur dans les deux situations qui en soit responsable. Car non seulement le scénario pour l'accomplissement de la tâche reste stable d'une situation à l'autre (hormis les changements dus au mode de formation), mais aussi le rôle et les interventions du tuteur. Cette surdétermination du rôle du tuteur serait à vérifier dans une nouvelle expérimentation, dans laquelle deux modalités seraient distinguées : avec *vs.* sans tuteur, en mode individuel *vs.* en groupe restreint.

Bibliographie

- [Abric 1996] Abric Jean-Claude, *Psychologie de la communication*, Paris, Armand Colin, 1996, 187 p., collection Cursus.
- [Anzieu & Martin 1986] Anzieu Didier, Martin Jacques-Yves, *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1986 (8e édition revue et corrigée, c 1968), 396 p.
- [Audet 1996] Audet Marc, La pédagogie Freinet, in Gauthier Clermont, Tardif Maurice (dir.), *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin Éditeur, 1996, pp. 177-190.
- [Austin 1970] Austin J.L., *Quand dire, c'est faire* (How to do Things with Words, c 1962), trad. Gilles Lane, Paris, Seuil, 1970, 183 p.
- [Bales 1950] Bales R.F., *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*. Cambridge, Addison-Wesley, 1950.
- [Bates 1995] Bates A.W., *Technology, Open Learning and Distance Education*, London, Routledge, 1995, 266p.
- [Beattie 1983] Beattie Geoffrey, *Talk. An Analysis of Speech and Non-Verbal Behaviour in Conversation*, Milton Keynes, Open University Press, 1983, 180 p.
- [Bernard 1999] Bernard Michel, *Penser la mise à distance en formation*, Paris, L'Harmattan, 1999, 298 p.
- [Bertrand & Valois 2000] Bertrand Yves, Valois Paul, 'John Dewey', in Houssaye, Jean (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Bordas, collection Formation des enseignants, 2000, pp. 124 – 134.
- [Biggs & Collis 1982] Biggs J.B., Collis, K.F., *Evaluating the quality of learning : the SOLO taxonomy*, New York, Academic Press, 1982, 245 p.
- [Blin & Donohoe 2000] Blin Françoise, Donohoe Roisin, *Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue*, *Alsic* vol. 3, no. 1, juin 2000, 19 – 47.
- [Brammerts & Kleppin 2001] Brammerts Helmut, Kleppin Karin (eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, Tübingen, Stauffenburg, 2001, 207 p., Forum Sprachlehrforschung.
- [Bronckart 1985] Bronckart Jean-Paul, Vygotsky, une œuvre en devenir, in Schneuwly B., Bronckart J.-P. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, 1985, 7-21.
- [Bruner 1983] Bruner Jérôme S., *Le Développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983 (traduction de Michel Deleau), 292 p.
- [Carré 1992] Carré Philippe, *L'Autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française, 1992, 212 p.
- [Carré & al. 1997] Carré Philippe, Moisan André, Poisson Daniel, *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, 276 p., collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- [Carugati & Mugny 1985] Carugati F., Mugny G., La théorie du conflit socio-cognitif, in Mugny G. (éd), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang, 1985, 57-70.

- [Catroux 2003] Catroux Michèle, La cyberenquête dans l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire, in Desmoulins C., Marquet P., Nissen E. (eds.), *Annexes aux actes EIAH 2003*, Strasbourg, INRP/ULP, pp. 27-30.
- [Chapelle 2001] Chapelle Carol A., *Computer Applications in Second Language Aquisition. Foundations for teaching, testing and research*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 215 p., series Cambridge Applied Linguistics.
- [Chapelle 2002] Chapelle Carol A., *La recherche sur les technologies dans l'apprentissage des langues*, intervention du 27/03/2002 au séminaire Didactique des langues et technologies éducatives à l'Université Technologique de Compiègne.
- [Chomsky 1965] Chomsky Noam, *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology Press, 1965, 251 p.
- [Conseil de l'Europe 1996] Conseil de l'Europe, *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation (Trim J.L.M., Coste, D., North B. et alii), 1^e édition, 1996, 223 p.
- [Conseil de l'Europe 1998] Conseil de l'Europe, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen de référence*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, 1998 (2^e édition revue et corrigée), 223 p.
- [Conseil de l'Europe 2001a] Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001 (3^e édition revue et corrigée), 192 p., <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf> (dernière consultation : 26/10/03).
- [Conseil de l'Europe 2001a] Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages – Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- [Conseil de l'Europe 2001b] Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*, Paris, Didier, 2001, cf. <http://culture2.coe.int/portfolio> (dernière consultation : 28/10/03).
- [Coste 1976] Coste Daniel, *Un Niveau-Seuil : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, 1976, 663 p.
- [Coste 1999] Coste Daniel, Une distance si proche, Coste D. (coord.), *Études de linguistique appliquée (Ela)*, no. 113, janvier – mars 1999, 5-12.
- [Coste & al. 1998] Coste Daniel, Moore D., Zarate Geneviève, Compétence plurilingue et pluriculturelle, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, juillet 1998.
- [Daele & Khamidoullina 2001] Daele Amaury, Khamidoullina Izida, Un campus virtuel soutenant la collaboration, in E. De Vries, J.-Ph. Pernin, J.-P. Peyrin (éds.) *Hypermédiats et Apprentissages, Actes du 5e colloque*, Grenoble, INRP, EPI, 2001, pp. 362-364.
- [De Landsheere & De Landsheere 1992] Viviane De Landsheere, Gilbert De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992 (7^e édition), 338 p., collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- [Delwasse & Jarrige 2000] Delwasse Liliane, Jarrige Anne-Sophie, Le Big bang de l'enseignement à distance, *Le Point* 09/06/00, no. 1447, p. 130.
- [Demaizière 1996] Demaizière Françoise, Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques, in *Les Sciences de l'éducation*

pour l'ère nouvelle. *Médiation éducatives et aides à l'autoformation*, vol. 29, no. 1-2, 1996, Cerse – université de Caen, 70-99.

- [Demaizière & Dubuisson 1992] Demaizière Françoise, Dubuisson Colette, *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Éditions Ophrys, 1992, 390 p., collection Autoformation et enseignement multimédia.
- [Dessus & al. 1997] Dessus Philippe, Lemaire Benoît, Baillé Jacques, Études expérimentales sur l'enseignement à distance, *Sciences et techniques éducatives*, vol. 4, no. 2, 1997, 137-164.
- [Dewey 1960] Dewey John, *The Child and the Curriculum. And The School and Society*, Introduction by Leonard Carmichael, Chicago (Illinois, U.S.A.), The University of Chicago Press, Phoenix Books, 1960 (5th impression. Published 1956 ; contient : [Dewey 1960a] *The Child and the Curriculum*, c1902, 31 p. [Dewey 1960b] *The School and Society*, c1900, 159 p.
- [D'Halluin 2001] D'Halluin, Chantal (coord.), *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*, *Les Cahiers d'études du C.U.E.E.P.* n° 43, U.S.T.L./C.U.E.E.P., Lille, janvier 2001, 189 p.
- [Doise & Mugny 1981] Doise Willem, Mugny G., *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterEditions, 1981, 199 p.
- [Esch 1995] Esch E.M., Exploring the Concept of Distance for Language Learning, *ReCALL*, vol. 7, no. 1, 1995, 5-11.
- [Faerber 2001a] Faerber Richard, Une métaphore spatiale et des outils intégrés pour des apprentissages coopératifs à distance : ACOLAD, *actes du colloque de l'JRES*, Lyon, 10-15 décembre 2001, http://faerber.u-strasbg/fr_publications.html (dernière consultation 08/10/03).
- [Faerber 2001b] Faerber Richard, Un espace métaphorique pour une formation à distance, *Les communautés en ligne, Dossiers de l'ingénierie éducative* no. 3, CNDP, octobre 2001, 62-65.
- [Faerber 2003] Faerber Richard, Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage, Desmoulin Cyril, Marquet Pascal, Bouhineau Denis, *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) 2003*, ATIEF, INRP, 2003, 199-210.
- [Frath 2002] Frath Pierre, Le Portfolio européen des langues et le développement du multilinguisme, *Actes de l'Université d'Automne sur le thème « Former les enseignants des classes bilingues français / langues secondes / langues régionales »*, IUFM de Guebwiller, 24-27 octobre 2002.
- [Gavelle & De Pembroke 1999] Gavelle Geneviève, De Pembroke Emmanuelle, Formation à distance: de quelle(s) distance(s) s'agit-il ? Coste D. (coord.), *Études de linguistique appliquée (Ela)*, no. 113, janvier – mars 1999, 105-112.
- [George 2001] George Sébastien, *Apprentissage collectif à distance, SPLACH: un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*, thèse de doctorat, Université du Maine, 2001, 354 p.
- [Gilly 1995] Gilly Michel, Approches socio-constructives du développement cognitif, In Gaonac'h Daniel, Golder Caroline (coord.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation, 1995, 130-167, collection Profession Enseignant.
- [Gilly 2001] Gilly Michel, Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs, in Perret-Clermont Anne-Nelly, Nicolet Michel (dir.), *Interagir et*

connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif, Paris, L'Harmattan, 2001, 20-32, collection Figures de l'Interaction.

- [Gilly & al. 1988] Gilly Michel, Fraisse Jacques, Roux Jean-Paul, Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs, in Perret-Clermont A-N., Nicolet M., *Interagir et connaître*, DelVal, 1988, 79-101.
- [Gilly & al. 1999] Gilly Michel, Roux Jean-Paul, Trognon Alain, « Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle », in Gilly Michel, Roux Jean-Paul, Trognon Alain (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy / Publications de l'Université de Provence, 1999, 9-39.
- [Girard & Trim 1996] Girard Denis, Trim John (compilation and edition), *Learning and Teaching Modern Languages for Communication*, Project No. 12, Final report, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1996, 115 p.
- [Gohard-Radenkovic 1999] Gohard-Radenkovic Aline, *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Wien, Peter Lang, 1999, 253 p.
- [Golder 1995] Golder Caroline, Le développement cognitif, in Gaonac'h Daniel et Golder Caroline (coord.), *Manuel de Psychologie pour l'Enseignement*, Paris, Hachette, 1995, 94-129, collection Profession enseignant.
- [Goodfellow 1996] Goodfellow Robin, Face-to-face Language Learning at a Distance? A Study of a Videoconference Try-out, *ReCALL*, vol. 8, no.2, November 1996, 5-16.
- [Hameline & al. 1995] Hameline Daniel, Jornod Arielle, Belkaïd Malika, *L'école active : Textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995, 128 p., collection Pédagogues et Pédagogies.
- [Henri & Lundgren-Cayrol 1998] Henri, France, Lundgren-Cayrol Karin, *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*, Centre de recherche LICEF, Bureau des technologies d'apprentissage, 1998, 191 p., http://olt-bta.hrdc-drhc.gc.ca/projects/completed/NPLT/69018final_f.pdf (dernière consultation: 29/05/02)
- [Henri & Lundgren-Cayrol 2001] Henri, France, Lundgren-Cayrol Karin, *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, 184 p.
- [Hintereicher 1998] Hintereicher Petra, „Reformpädagogik als Spiegel der Gesellschaft“, [Referat zur Auftaktveranstaltung des Vereins „Kooperative Freinet“ von Univ.-Doz. Dr. Erik Adam von der Universität Klagenfurt] *Freinet Kooperativ*, Zeitschrift no. 1, 1998, <http://195.16.228.70:90/Zeitungen/zeitg198.htm> (dernière consultation 06/05/03).
- [Hymes 1972] Hymes Dell, Models of the interaction of language and social life, in Gumperz J., D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart, & Winston, 1972, 35-71.
- [Hymes 1991] Hymes Dell, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier / Didier, 1991, 219 p.
- [Jacques 1995] Jacques Francis, Pragmatique, *Encyclopaedia Universalis*, tome 18 (23 tomes), Paris, Encyclopaedia Universalis, 1995, 856-860.
- [Jacquinot 1993] Jacquinot Geneviève, Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance, *Revue Française de Pédagogie*, no. 102, 1993, 55-67.

- [Jézégou 1998] Jézégou Annie, *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, L'Harmattan, 1998, 184 p., collection Défi-Formation.
- [Kazeroni 2001] Kazeroni Abdi, présentation faite dans le cadre du séminaire pour doctorants « Didactique des langues et technologies éducatives », Université Technologique de Compiègne, 2001/2002.
- [Keegan 1996] Keegan Desmond, *Foundations of Distance Education*, London and New York, Routledge, 1996 (3e édition), 224 p., series Routledge studies in distance education.
- [Kepler 1992] Kepler Ariane, *Le centre-ressource. Pourquoi ? Comment ? Stratégies*, Lyon, Les éditions de la chronique sociale, 1992, collection Synthèse.
- [Kerbrat-Orecchioni 1992] Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Les Interactions verbales*, tome 2 Paris, Armand Colin, 1992, 368 p., collection Linguistique.
- [Kerbrat-Orecchioni 1998] Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, tome 1, Paris, Armand Colin, 1998 (3e édition), 318 p., collection U Linguistique.
- [Kirschner 2001] Kirschner Paul A., Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning, *Research Dialogue in Learning and Instruction*, no. 2, 2001, 1-9.
- [Komis & al. 2003] Komis Vassilis, Avouris Nikolaos, Dimitracopoulou Angélique, Margaritis Meletis, Aspects de la conception d'un environnement collaboratif de modélisation à distance, Desmoulins Cyril, Marquet Pascal, Bouhineau Denis (eds.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) 2003*, ATIEF, INRP, 2003, 271-282.
- [Lamy & Goodfellow 1998] Lamy Marie-Noëlle, Goodfellow Robin, « Conversations réflexives » dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone, *ALSIC*, vol. 1, no. 2, décembre 1998, 81-99.
- [Lang 2000] Lang Jacques, *Diplômes. Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur*, arrêté ministériel du 22/05/2000. <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm> (dernière consultation 25/02/03).
- [Lewin 1964] Lewin Kurt, *Psychologie dynamique : les relations humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964 (2e édition, c 1959), 296 p.
- [Light & al. 2000] Light V., Light P., Wright V., *Seeing eye to eye: an evaluation of the use of video-conferencing to support collaboration*, 2000, 21p., article non publié.
- [Linard 1996] Linard Monique, *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 1996 (nouvelle édition réactualisée, c 1990), 288 p., collection Savoir et formation.
- [Linard 2000] Linard Monique, Apprendre à apprendre, *Profession formateur, Amphis de la Cinquième*, Émission no. 12 « Réorganiser la formation », diffusée sur TV5 le 2/4/03 (c 2000) ; en ligne sur <http://www.canal-u.education.fr> > profession formateur > Images de la formation ouverte et à distance > témoignages d'acteurs > LINARD Monique > apprendre à apprendre.
- [Mangenot & Miguet 2001] Mangenot François, Miguet Mathilde, Suivi par internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation, in E. De Vries, J.-Ph. Pernin, J.-P. Peyrin (éds.) *Hypermédiats et Apprentissages, Actes du 5e colloque*, Grenoble, INRP, EPI, 2001, 259-266.

- [Marot & Darnige 1996] Marot Jean-Claude, Darnige Anne, *La Téléformation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, 126 p., collection Que sais-je.
- [Martinand 1996] Martinand Jean-Louis, D'où est venue la didactique ?, *Éducatons*, janvier – février 1996, 22-25.
- [Martinez 1996] Martinez Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p., collection Que sais-je.
- [Marquet & Nissen 2003] Marquet Pascal, Nissen Elke, La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences, *ALSIC*, vol. 6, no. 2, décembre 2003 (à paraître).
- [McNeese 2000] McNeese M.D., Socio-Cognitive Factors in the Acquisition and Transfer of Knowledge, *Cognition, Technology & Work 2/2000*, London, Springer-Verlag, 2000, 164-177.
- [Meirieu 1987] Meirieu Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 1987, 163 p.
- [Meirieu 1993] Meirieu Philippe, Objectif, obstacle et situations d'apprentissage, Houssaye Jean (dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF Éditeur, 1993, 289-288, collection Pédagogies.
- [Meirieu 1996a] Meirieu Philippe, *Apprendre en groupe 1. Itinéraire des pédagogies de groupe*, Lyon, Chronique Sociale, 1996 (6e édition), 202 p.
- [Meirieu 1996b] Meirieu Philippe, *Apprendre en groupe 2. Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale, 1996 (6e édition ; c 1984), 201 p.
- [Mendelsohn 1995] Mendelsohn Patrick, Peut-on vraiment opposer Savoirs et Savoir-faire quand on parle d'apprentissage ? A. Bentolila, *Les Entretiens Nathan, Actes V : Savoirs et Savoir-faire*, Paris, Nathan, 1995, http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/texts/sorbonne_1.html (dernière consultation 22/07/2003).
- [Michaud 1996] Michaud Daniel, *La Communication formative. Vers une nouvelle didactique des langues secondes*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, 226 p.
- [Ministère de l'Éducation Nationale 2001a] Ministère de l'Éducation Nationale, *Le diplôme de compétence en langue (DCL)*, 2001. <http://www.education.gouv.fr/fp/dcl.htm> (dernière visite 25/02/03).
- [Ministère de l'Éducation Nationale 2001b] Ministère de l'Éducation Nationale, *Le certificat de compétences en langues pour l'enseignement supérieur*, 2001, <http://www.education.gouv.fr/sup/formation/cles.htm> (dernière visite 25/02/03).
- [Ministère de l'Éducation Nationale 2001c] Ministère de l'Éducation Nationale, *Campus numériques : état des lieux*, 2001, http://www.education.gouv.fr/discours/2001/campus_4.htm (dernière consultation : 28/07/03).
- [Ministère de l'Éducation Nationale 2002] Ministère de l'Éducation Nationale, *Campus numériques. Un nouvel appel à projets lancé par les ministères de l'Éducation nationale et de la Recherche*, 2002, <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/campus.htm> (dernière consultation : 28/07/03).
- [Moirand 1990] Moirand Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette F.L.E., 1990, 188 p., série Références.

- [Moore 1993] Moore Michael G., *Theory of Transactional Distance*, Keegan D. (ed) *Theoretical principles of distance education*, London & New York, Routledge, 1993, 22-38, series Routledge studies of distance education.
- [Nissen 2000] Nissen Elke, *Analyser l'interaction verbale dans un contexte d'apprentissage de l'anglais en visioconférence*, Mémoire de DEA Langue anglaise des spécialités scientifiques et techniques, Université Bordeaux II, 2000, 170 p.
- [Nunan 1989] Nunan David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989, 224 p.
- [O'Conaill & al. 1993] O'Conaill Brid, Whittaker Steve, Wilbur Sylvia, *Conversations Over Video Conferences: an Evaluation of the Spoken Aspects of Video-Mediated Communication*, *Human-Computer Interaction*, vol. 8, 1993, 389-428.
- [Panitz 1999] Panitz Theodore, *Collaborative Versus Cooperative Learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*, The ERIC (Educational Resources Information Center) Clearinghouse on Assessment and Evaluation, University of Maryland, 1999, 13 p., <http://ericae.net/k12assess/colcoo.htm> (dernière consultation 15/08/03).
- [Perret-Clermont 1996] Perret-Clermont Anne-Nelly, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, Peter Lang, 1996 (édition revue et augmentée, c 1979), 305 p.
- [Pléty 1998] Pléty Robert, *Comment apprendre et se former en groupe*, Paris, Retz, 1998, 143 p., collection Pédagogie.
- [Pica 1994] Pica T., *Research on Negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes?* *Language Learning*, vol. 44, no. 3, 493-527.
- [Portelli 1996] Portelli Patricia, *Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Médiation éducatives et aides à l'autoformation*, vol. 29, no. 1-2, 1996, cerse – université de Caen, 2-15.
- [Poteaux 1989] Poteaux-Bucher Nicole, *Savoir raison garder*, *Les Langues modernes. L'approche communicative*, no. 5, 1989, 67-75.
- [Poteaux 1998] Poteaux Nicole, *Savoir raison garder*, *Ela. La didactique des langues en contexte scolaire*, no. 111, juillet – septembre 1998, 315-324.
- [Pothier 2003] Pothier Maguy, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys, 2003, 141 p., collection Autoformation et enseignement multimédia.
- [Puren 1988] Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan CLE international, 1988, 447 p., collection Didactique des langues étrangères.
- [Puren 2000] Puren Christian, 2000. Polycopié *Champ sémantique de 'tâche'*, distribué lors du séminaire pour doctorants « Didactique des langues et technologies éducatives », Université Technologique de Compiègne, 2001/2002.
- [Puren 2001a] Puren Christian, *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*, *Les Langues Modernes* no. 2, 2001, 12-29.
- [Puren 2001b] Puren Christian, *Évolution historique des types de cohérence en didactique scolaire des langues étrangères en France*, document distribué dans le cadre du séminaire « Didactique des langues et technologies éducatives », Université Technologique de Compiègne, 2001/2002.

- [Puren 2001c] Puren Christian, *Réflexions concernant la typologie des tâches*, présentation devant la Commission CLES, Paris, mars 2001.
- [Puren 2002a] Puren Christian, Innovation et cohérence didactique en langue, *New Standpoints* no. 12, avril 2002, 3-7.
- [Puren 2002b] Puren Christian, Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle, *Les Langues modernes* no. 3, 2002 juillet-août-septembre, dossier : l'interculturel, 55-70.
- [Puren 2003] Puren Christian, De l'entrée par les tâches à la perspective co-actionnelle co-culturelle, conférence inaugurale au XXVe Congrès de l'APLIUT *A la recherche de situations communicatives authentiques : l'enseignement des langues par les tâches*, Auch, IUT Paul Sabatier, 5 – 7 juin 2003, à paraître.
- [Raynal & Rieunier 1998] Raynal Françoise, Rieunier Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, ESF éditeur, 1998 (2e édition revue et corrigée, c 1997), 420 p., collection Pédagogies/Outils.
- [Reffay & Chanier 2003] Reffay Christophe, Chanier Thierry, Mesurer la cohésion d'un groupe d'apprentissage en formation à distance, Desmoulins Cyril, Marquet Pascal, Bouhineau Denis (eds.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) 2003*, ATIEF, INRP, 2003, 367-378.
- [Rémigy 1993] Rémigy Marie-José, Le conflit socio-cognitif, in Houssaye Jean (dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1993, 247-257, collection Pédagogies.
- [Rémigy 2001] Rémigy Marie-José, Quand les désaccords favorisent l'apprentissage ?, Ruano Borbalan J.-Cl. (éd.), *Éduquer et former*, Paris, Éditions Sciences humaines, 2001 (2e édition revue, c 1997), 109-112.
- [Richaudeau & al. 1977] Richaudeau F., Gauquelin F., Gauquelin M., *La lecture rapide*. Paris, Retz, 1977, 320 p.
- [Rutter 1984] Rutter Derek R., *Looking end Seeing. The Role of Visual Communication in Social Interaction*, Chichester, Wiley, 1984, 244 p.
- [Rutter 1987] Rutter Derek R., *Communicating by Telephone*, vol. 15, Oxford, Pergamon Press, 1987, 178 p., International series in experimental social psychology.
- [Sacks & al. 1978] Sacks Harvey, Schegloff Emmanuel A., Jefferson Gail, A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation, in Schenkein J. (ed), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, London & New York, Academic Press, 1978, 7-56.
- [Schneuwly & Bronckart 1985] Schneuwly B., Bronckart J.P. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé, 1985, 237 p., collection Textes de base en psychologie.
- [Schultz 1996] Schultz J., Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum. Non publié, University of California at Berkeley.
- [Schwienhorst 1997] Schwienhorst Klaus, Talking on the MOO: Learner autonomy and language learning in tandem, présentation orale présentée lors de la *CALLMOO Conference "Enhancing Language Learning Through Internet Technologies"*, Bergen, Norway, 1997, <http://www.tcd.ie/CLCS/assistans/kschwie/Publications/CALLMOOtalk.htm> (dernière consultation : 11/06/03).

- [Schwienhorst 2002a] Schwienhorst Klaus, Native-speaker/non native-speaker discourse in the MOO: Participation and engagement in a synchronous text-based environment, présentation au 5e colloque UNTELE, 17-20 mars 2004, UTC Compiègne.
- [Schwienhorst 2002a] Schwienhorst Klaus, Learner autonomy and tandem learning: Comparing language learning in synchronous and asynchronous telecommunications environments, présentation au 5e colloque UNTELE, 17-20 mars 2004, UTC Compiègne.
- [Scioli 2001] Scioli, Etude du MOO Colledgetown, Genève, TECFA, 2001, <http://tecfa.unige.ch/~scioli/staf14/etude-moo/analyse.moo.html> (dernière consultation 27/10/03).
- [Sellen 1995] Sellen A.J., Remote Conversations: The Effects of Mediating Talk With Technology, *Human-Computer Interaction*, vol. 10, 1995, 401-444.
- [Sentini & al. 2001] Senteni Alain, Aubé Michel & Dufresne Aude, Un modèle de support au travail collaboratif dans un centre virtuel d'apprentissage, in E. De Vries, J.-Ph. Pernin, J-P. Peyrin (éds.) *Hypermédiats et Apprentissages*, Actes du 5e colloque, Grenoble, INRP, EPI, 2001, 225-239.
- [Springer 1996] Springer Claude, La Didactique des langues face aux défis de la formation des adultes, Paris, Ophrys, 1996, 336 p., collection Autoformation et Enseignement Multimédia.
- [Springer 1999] Springer Claude, Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langue à l'école ?, *Les Langues Modernes* no. 3, 1999, <http://u2.u-strasbg.fr/dilinet/coursmaitrise21.htm> (dernière consultation : 28/10/03).
- [Springer 2001] Springer Claude, Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation. *Les Langues Modernes* no. 2, 2001, 48-60.
- [Springer 2002] Springer Claude, 2002. *CLES Rapports expérimentations octobre 2001 – janvier 2002* (3 volumes), Strasbourg, Université Marc Bloch.
- [St. John & Cash 1995] St. John E., Cash D., Language learning via e-mail: Demonstrable success with German, Warschauer (ed.), *Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners*, Honolulu, HI University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995, 191-197.
- [Susser 1992] Susser, B. ESL/EFL process writing with computers. *CAELL*, vol. 4, no. 2
- [Traverso 1999] Traverso Véronique, *L'Analyse des conversations*, Paris, Nathan, 1999, 128 p., collection 128.
- [Turbee 1995] Turbee Lonnie, What can we do in a MOO? Suggestions for language teachers. In Warschauer M. (ed), *Virtual Connections: On-Line Activities & Projects for Networking Language Learners*, Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 1995, 235-238.
- [Université Marc Bloch 2001] Université Marc Bloch, *CLES – Certificat de Compétences en Langues dans l'Enseignement Supérieur*, 2001, <http://u2.u-strasbg.fr/dilinet/dladlclestextes.html> (dernière consultation : 27/10/03).
- [Van Ek 1975] Van Ek Jan A., *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1975, 235 p.

- [Van Ek 1977] Van Ek Jan A., *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Longman, 1977, 165 p.
- [Verburgh & Mulder 2002] Verburgh An, Mulder Martin, Apprentissage coopératif assisté par ordinateur : une incitation à apprendre en profondeur ?, in *Formation Professionnelle n° 26, mai-août 2002/II*, 41-48.
- [Vygotsky 1978] Vygotsky Lev Semyonovich, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge/London, Harvard University Press, 1978, 159 p.
- [Vygotsky 1985a] Vygotsky Lev Semyonovich, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, traduction de Françoise Sève, 1985, 419 p., Collection Terrains
- [Vygotsky 1985b] Vygotsky Lev Semyonovich, Le problème de l'enseignement et de développement mental à l'âge scolaire, in Schneuwly B., Bronckart J.P. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, 1985, 95 – 117.
- [Wertsch 1979] Wertsch J.V., From Social Interaction to Higher Psychological Processes: a clarification and application of Vygotsky's theory, *Human Development*, vol. 22, 1979, 1-22.
- [Warschauer 1996] Warschauer Mark, Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom, *CALICO Journal*, vol. 13, no. 2&3, 1997, 7-25.
- [Warschauer 1997] Warschauer Marc, Computer-mediated collaborative learning : Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81 (3), 1997, 470-481.
- [Warschauer 1998] Warschauer Mark, Interaction, Negotiation, and Computer-Mediated Learning, Clay M. (ed.), *Practical Applications of Educational Technology in Language Learning*, Lyon, INSA, 1998, <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CFRL/interaction.html> (dernière consultation: 30/07/2003).
- [Warschauer 1999] Warschauer Mark, *Electronic Literacies. Language, Culture, and Power in Online Education*, Mahway (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 1999, 220 p.
- [Warschauer & Kern 2000] Warschauer Mark, Kern Richard (ed.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, 2000, 240 p., Cambridge Applied Linguistics.
- [Webb 1999] Webb Sue, Understanding Meanings of Distance in Face to Face and On-line Adult Learning, paper presented at SCUTREA, 29th annual conference, 5-7 July 1999, University of Warwick, <http://leeds.ac.uk/educaol/documents/000001024.htm> (dernière consultation 01/12/2002), 8 p.
- [Wertsch & Stone 1985] Wertsch J.V., Stone C.A., The Concept of Internalization in Vygotsky's Account of the Genesis of Higher Mental Functions, in Wertsch J.V. (ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, 1985.
- [Winnykamen 1990] Winnykamen Fayda, *Apprendre en imitant ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1990, 363 p., Collection Psychologie d'aujourd'hui.
- [Wilkins 1976] Wilkins David Arthur, *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, London, Oxford University Press, 1976, 92 p.
- [Wolf 1994] Wolf de, H.C., Distance Education, in Husén T. & Postlethwaite T. (eds.), *The international encyclopædia of education*, Exeter, Pergamon, 1994 (2nd edition), vol. 3, 1557-1563.
- [Zarate 2002a] Zarate Geneviève, Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes, *Les Langues modernes* no. 3, 2002 juillet-août-septembre, dossier : l'interculturel, 5-14.

[Zarate 2002b] Zarate Geneviève, 2002b. *Innovation européenne et tradition française dans l'enseignement des langues vivantes*, conférence dans le cadre des Journées d'étude de l'APLV, 9-10/11/2002 à la maison des langues et des cultures de Grenoble.

Index des tableaux

Tableau 1. Aperçu historique de la correspondance entre objectif social de référence et la tâche scolaire de référence dans les différentes approches didactiques de la langue-culture. D'après Puren (2002b).	25
Tableau 2. Les rôles et les interventions du formateur / tuteur pour le soutien à l'acquisition des connaissances (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 107).	80
Tableau 3. Comparaison de Rutter (1984, 1987) entre une situation téléphonique et une situation en face à face.....	88
Tableau 4. Comparaison de O'Conaill & al. (1993) entre une situation en visioconférence de bonne qualité (visio+), une autre en visioconférence de mauvaise qualité (visio-) et une situation en face à face.....	89
Tableau 5. Les distances retenues et leur définition.	96
Tableau 6. Indicateurs, indices, attentes et résultats en lien avec les distances dans une situation communicative de formation (d'après Marquet & Nissen 2003).....	102
Tableau 7. Moyennes des scores d'appréciation du travail sur la synthèse par les étudiants.....	127
Tableau 8. Moyennes des scores d'appréciation sur la première (S1) et la deuxième (S2) synthèses de la phase d'apprentissage par les étudiants et temps investi.	127
Tableau 9. Moyennes des compétences langagières déclarées par les étudiants.....	132
Tableau 10. Moyennes de la pratique langagière des étudiants durant la phase d'apprentissage.	133
Tableau 11. Moyennes des déclarations de leur perfectionnement par les étudiants.....	134
Tableau 12. Moyennes des compétences techniques déclarées par les étudiants.....	134
Tableau 13. Moyennes des scores d'appréciation du rôle du tuteur par les étudiants.	135
Tableau 14. Moyennes des scores d'appréciation de l'utilité des commentaires du tuteur par les étudiants.	136
Tableau 15. Moyennes des scores d'appréciation d'une modification du rôle du tuteur par les étudiants.	136
Tableau 16. Moyennes des scores d'appréciation de la plate-forme par les étudiants.	137
Tableau 1. Résumé des effets attendus des deux situations sur l'acquisition des savoir-faire.....	153
Tableau 18. Ordre et durée des composantes du pré-test avec les étudiants volontaires.	162
Tableau 19. Longueur des documents pour la synthèse en allemand (pré-test / post-test).	163
Tableau 20. Longueur des documents pour la synthèse en français (pré-test / post-test).....	163
Tableau 21. Longueur du test de compréhension-mémoire en allemand (pré-test / post-test).	164
Tableau 22. Codage pour l'analyse de l'interaction.....	184
Tableau 23. Répartition des étudiants.	187
Tableau 24. Nombre de personnes par groupe.	187
Tableau 25. Comparaison entre les résultats aux différents moments de l'expérimentation pour les populations « individuels » et « groupe ».....	193
Tableau 26. Nombre d'échanges sur Babbelnet.....	197
Tableau 27. Fréquence des aspects cognitif, pragmatique, langagier abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).....	201

Tableau 28. Fréquence des aspects métacognitifs abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).	202
Tableau 29. Fréquence de l'introduction et du rappel d'informations extérieures dans les groupes avec chaque outil (pourcentages).	203
Tableau 30. Fréquence des propositions, interrogations, réactions dans les groupes avec chaque outil (pourcentages).	204
Tableau 31. Moyennes d'heures consacrées aux synthèses intermédiaires par chaque membre du groupe.	204
Tableau 32. Fréquence des aspects cognitif, pragmatique, langagier abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).	206
Tableau 33. Fréquence des aspects métacognitifs abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).	206
Tableau 34. Fréquence des aspects gestionnaires abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).	207
Tableau 35. Détail de la fréquence des aspects gestionnaires abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).	208
Tableau 36. Fréquence des aspects gestionnaires abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).	209
Tableau 37. Détail de la fréquence des aspects gestionnaires abordés par tuteur avec chaque outil (pourcentages).	210
Tableau 38. Avis de la population « groupe » sur le bon fonctionnement du groupe et la quantité de travail qu'ils ont fourni par rapport aux autres.	212
Tableau 39. Avis de la population « groupe » sur leur rôle dans le groupe.	212
Tableau 40. Longueur des documents pour la synthèse en anglais (pré-test / post-test).	229
Tableau 41. Répartition des étudiants.	238
Tableau 42. Nombre de personnes par groupe.	238
Tableau 43. Moyennes de l'appréciation générale de la formation.	241
Tableau 44. Moyennes des compétences langagières déclarées par les étudiants.	242
Tableau 45. Moyennes de la pratique langagière des étudiants durant la phase d'apprentissage.	243
Tableau 46. Moyennes des déclarations de leur perfectionnement par les étudiants.	243
Tableau 47. Moyennes des scores pour les compétences techniques déclarées par les étudiants.	244
Tableau 48. Moyennes des scores d'appréciation du travail sur la synthèse des étudiants.	244
Tableau 49. Moyennes des scores d'appréciation sur la première (S1) et la deuxième (S2) synthèses de la phase d'apprentissage.	245
Tableau 50. Moyennes des scores d'appréciation du rôle du tuteur.	248
Tableau 51. Moyennes des scores d'appréciation de l'utilité des commentaires du tuteur.	248
Tableau 52. Moyennes des scores d'appréciation d'une modification du rôle du tuteur.	249
Tableau 53. Moyennes des scores d'appréciation de la plate-forme.	249
Tableau 54. Moyennes des déclarations sur le lieu de connexion.	250
Tableau 55. Comparaison entre les résultats aux différents moments de l'expérimentation pour les deux populations « individuels » et « groupe ».	254

Tableau 56. Moyenne des déclarations des groupes sur la fréquence d'utilisation des outils de communication.	260
Tableau 57. Nombre d'échanges sur ACOLAD.	261
Tableau 58. Fréquence des propositions, interrogations, réactions dans les groupes avec chaque outil (pourcentages).	262
Tableau 59. Fréquence de l'introduction et du rappel d'informations extérieures dans les groupes avec chaque outil (pourcentages).	262
Tableau 60. Fréquence des aspects cognitif, pragmatique, langagier abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).	263
Tableau 61. Fréquence des aspects métacognitifs abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).	264
Tableau 62. Moyennes d'heures consacrées aux synthèses intermédiaires par chaque membre du groupe	264
Tableau 63. Fréquence des aspects cognitif, pragmatique, langagier abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).	265
Tableau 64. Fréquence des aspects métacognitifs abordés par le tuteur avec chaque outil (pourcentages).	266
Tableau 65. Fréquence des aspects gestionnaires, et de ses détails, abordés par les groupes avec chaque outil (pourcentages).	266
Tableau 66. Fréquence des aspects gestionnaires, et de ses détails, abordés par tuteur avec chaque outil (pourcentages).	267
Tableau 67. Avis de la population « groupe » sur le fonctionnement de leur groupe.	268
Tableau 68. Avis des membres de la population « groupe » sur leur rôle dans le groupe.	270
Tableau 69. Avis de la population « groupe » sur l'aide donnée aux pairs.	270
Tableau 70. Avis de la population « groupe » sur l'aide reçue par les pairs.	270
Tableau 71. Tableau récapitulatif des score de l'estimation par les étudiants de leur progrès effectué.	283
Tableau 72. Tableau récapitulatif des estimations de la compréhension orale par les étudiants avant et après la formation.	284
Tableau 73. Tableau récapitulatif de la déclaration moyenne des heures investies dans les synthèses intermédiaires par étudiant.	288
Tableau 74. Tableau récapitulatif de l'appréciation moyenne des sujets de S1 et de S2.	290
Tableau 75. Tableau récapitulatif des différences entre l'évolution des groupes restreints d'une synthèse à l'autre, dans les deux dispositifs.	295
Tableau 76. Confrontation récapitulative entre les hypothèses de recherche et les effets observés.	299
Tableau 77. Tableau récapitulatif de l'avis des étudiants sur le rôle du tuteur	305

Index des figures

Figure 1. Relation entre tâches scolaires et actions sociales (Puren 2003).....	15
Figure 2. Les exigences d'une tâche dans la perspective actionnelle selon Puren (2001c)	36
Figure 3. Les types de groupe (Pléty 1998)	65
Figure 4. Copie d'écran de la présentation d'une tâche (la synthèse).	115
Figure 5. Carnet de bord d'un étudiant, vu par le tuteur.	122
Figure 6. Raisons d'inscription dans Babelnet (pourcentages).	125
Figure 7. Avantages du travail en groupe (pourcentages).	129
Figure 8. Inconvénients du travail individuel (pourcentages).	130
Figure 9. Inconvénients du travail en groupe (pourcentages).....	131
Figure 10. Avantages du travail individuel (pourcentages).	132
Figure 11. Dispositif expérimental dans Babelnet.	165
Figure 12. Liste des documents proposés pour le sujet « cannabis ».	166
Figure 13. Liste des documents proposés pour le sujet « Panikmache oder echte Gefahr? ».	167
Figure 14. Déroulement de la phase de formation.....	168
Figure 15. Composantes des trois étapes d'une synthèse durant la phase de formation.	168
Figure 16. Moyenne des performances cognitives des populations « groupe » et « individuels ».	193
Figure 17. Moyenne des performances pragmatiques des populations « groupe » et « individuels ».	194
Figure 18. Moyenne des performances langagières des populations « groupe » et « individuels ».	195
Figure 19. Performance pour l'aspect cognitif dans les productions des groupes.	199
Figure 20. Performance pour l'aspect pragmatique dans les productions des groupes.	199
Figure 21. Performance pour l'aspect langagier dans les productions des groupes.	200
Figure 22. Aperçu d'une salle de travail sur ACOLAD.	218
Figure 23. Espace de partage sur ACOLAD.	224
Figure 24. Aperçu du haut de la page web du post-test pour la LPATC.....	228
Figure 25. Aperçu des corpus de documents pour les synthèses intermédiaires en anglais.	231
Figure 26. Aperçu du descriptif de la tâche pour les groupes restreints de la LPATC.....	233
Figure 27. Aperçu du descriptif de la tâche pour la population individuelle de la LPATC	234
Figure 28. Dispositif expérimental dans la LPATC.....	236
Figure 29. Raison du choix d'une FAD (pourcentages).....	239
Figure 30. Utilité déclarée de l'anglais pour les participants (pourcentages).	240
Figure 31. Avantages du travail en groupe et inconvénients du travail individuel (pourcentage).	246
Figure 32. Inconvénients du travail en groupe et avantages du travail individuel (pourcentage).	247
Figure 33. Performance pour l'aspect cognitif dans les productions des deux populations.....	254
Figure 34. Performance pour l'aspect pragmatique dans les productions des deux populations. .	255
Figure 35. Performance pour l'aspect langagier dans les productions des deux populations.....	256

Figure 36. Évaluation de l'aspect cognitif dans les productions des groupes.....	258
Figure 37. Évaluation de l'aspect pragmatique dans les productions des groupes.	258
Figure 38. Évaluation de l'aspect langagier dans les productions des groupes.....	259
Figure 39. Récapitulatif des courbes de performance des populations « groupe » et « individuels » de Babelnet et de la LPATC, pour les aspects (de haut en bas) cognitif, pragmatique, langagier.	289

Table des matières

Chapitre 1. Introduction	1
Première partie -Apports théoriques	7
Chapitre 2. Une approche didactique centrée sur la réalisation d'une tâche en langue étrangère	8
2.1. L'approche communicative	10
2.1.1. Naissance	10
2.1.2. Critiques faites à cette approche	12
2.1.3. La tâche scolaire dans l'approche communicative	15
2.2. Perspective actionnelle	18
2.2.1. La tâche dans la perspective actionnelle	18
2.2.2. Historique de la tâche sociale	22
2.2.3. Perspective « co-actionnelle co-culturelle »	24
2.2.4. Le CLES met en application la perspective actionnelle	26
2.2.5. Un dispositif d'apprentissage à distance centré sur la tâche : Babelnet	32
2.3. Conclusion du chapitre	40
Chapitre 3. Apprendre en groupe à distance	41
3.1. La formation à distance	41
3.1.1. FAD : Aperçu historique	42
3.1.2. FAD : définition	45
3.2. Développement social de l'intelligence (ou : apprendre avec les autres)	48
3.2.1. Apprendre par imitation dans une relation de tutelle	48
3.2.2. Apprendre en négociant avec les pairs	56
3.2.3. Apprendre dans un groupe restreint	64
3.2.4. Apprendre : une affaire sociale ou une affaire individuelle ?	69
3.3. Apprendre en groupe à distance	72
3.3.1. Quand le groupe se met en ligne	72
3.3.2. Coopération ou collaboration ?	75
3.3.3. Éléments à respecter dans une FAD	78
Deuxième partie –Principes et hypothèses	84
Chapitre 4. Élaboration des principes de recherche et du dispositif Babelnet	85
4.1. Étude préalable sur la FAD en langues	86
4.1.2. Présentation de l'étude d'une situation communicative en visioconférence	94
4.1.3. Éléments à retenir	105
4.2. Le dispositif Babelnet	109
4.2.1. Proximité avec le Cadre européen commun de référence	109
4.2.2. Bref historique	110
4.2.3. Description du dispositif	111
4.2.4. Fonctionnement envisagé	117
4.3. Évaluation générale du dispositif Babelnet	118
4.3.1. Recueil des données	120
4.3.2. Observations	123

Chapitre 5. Question de recherche et hypothèses	139
5.1. Question de recherche	139
5.2. Hypothèses	142
5.2.1. Apprendre à réaliser une tâche (synthèse) en langue étrangère	142
5.2.2. Hypothèses sur les effets du groupe restreint tutoré vs. du mode individuel tutoré	147
5.2.3. Récapitulatif des hypothèses	152
Troisième partie –Expérimentations	155
Chapitre 6. Première expérimentation dans Babelnet	156
6.1. Comparaison entre mode de travail individuel tutoré et en groupe tutoré : le dispositif expérimental	156
6.2. Méthode	158
6.2.1. Pré-test	158
6.2.2. Post-test	162
6.2.3. Phase de formation	165
6.2.4. Recueil des données	171
6.2.5. Analyse des productions : critères d'évaluation des synthèses	173
6.2.6. Analyse de l'interaction	178
6.3. Observations	187
6.3.1. Comparaison du post-test au pré-test	188
6.3.2. Comparaison entre les synthèses en allemand du pré-test, du post-test et celles réalisées pendant la phase de travail	192
6.3.3. Analyse de l'interaction au sein des groupes	196
6.4. Conclusion du chapitre	213
Chapitre 7. Deuxième expérimentation dans la LPATC	217
7.1. La formation LPATC	217
7.1.1. Une formation sur ACOLAD	217
7.1.2. Le module d'anglais dans la LPATC	220
7.1.3. Différences entre le module d'anglais et le premier dispositif expérimental	221
7.2. Dispositif expérimental	225
7.2.1. Pré-test	225
7.2.2. Post-test	228
7.2.3. Phase de formation	230
7.2.4. Recueil des données	236
7.3. Observations	238
7.3.1. Analyse des questionnaires	241
7.3.2. Comparaison du post-test au pré-test	250
7.3.3. Comparaison entre les synthèses du pré-test, du post-test et les synthèses intermédiaires	253
7.3.4. Analyse de la différence entre les groupes restreints	256
7.3.5. Analyse de l'interaction au sein des groupes	259
7.4. Conclusion du chapitre	271
Chapitre 8. Discussion	273
8.1. Discussion des résultats de la première expérimentation	273
8.2. Discussion comparative des résultats de la première et deuxième expérimentation	282
8.3. Discussion générale	299

Bibliographie	307
Index des tableaux	318
Index des figures	322
Table des matières	324

Annexes (volume 2)

Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle.

Effets de l'interaction sociale

RESUME : La pratique de l'évaluation universitaire est aujourd'hui majoritairement individuelle, y compris dans les formations à distance (FAD) basées sur l'apprentissage en groupe restreint tutoré. C'est un type d'évaluation proposé également dans un dispositif de FAD en langues, Babelnet, qui s'inscrit dans la perspective actionnelle en émergence actuellement dans la didactique des langues en Europe. L'hypothèse de recherche est triple. Elle consiste à dire que 1) ce dispositif est adéquat pour apprendre à réaliser une tâche universitaire en langue étrangère ; 2) grâce à l'interaction entre les étudiants, l'apprentissage en groupe restreint tutoré est supérieur à l'apprentissage individuel tutoré pour améliorer les compétences individuelles en lien avec ce type de tâche ; 3) le progrès effectué par les membres d'un groupe dépend cependant de la qualité de l'interaction dans le groupe.

Nous menons deux observations contrôlées des personnes se formant par ce dispositif – soit en groupe tutoré, soit en individuel tutoré. L'analyse porte sur un pré- et un post-test, des tâches réalisées durant la phase d'apprentissage, des formulaires auto-administrés et une étude de l'interaction. Les observations ne confirment que partiellement les hypothèses : pendant la phase d'apprentissage, les groupes restreints évoluent différemment, et ce probablement en raison des phénomènes de leadership qui s'y développent. Les apprenants affichent de meilleures performances durant la phase d'apprentissage que lors des tests, mais leurs résultats entre le pré- et le post-test ne s'améliorent pas sensiblement. Une supériorité d'un apprentissage en groupe tutoré par rapport à un apprentissage individuel tutoré ne peut pas être démontrée, du moins pour la tâche et les contextes observés. Plus que la modalité d'apprentissage (en groupe *vs.* en individuel), le facteur déterminant pour l'apprentissage semble être la présence d'un tuteur.

MOTS-CLES : Formation à distance, didactique des langues, perspective actionnelle, apprentissage en groupe tutoré, apprentissage individuel tutoré, évaluation, étude expérimentale.

Learning a second language online within an action-oriented approach.

Effects of social interaction

ABSTRACT: Students in Higher Education are usually assessed individually, even when they learn in small tutored groups in collaborative distance-learning set-ups. Babelnet is one of such set-ups. It is an e-learning environment for second language acquisition (L2) and it is based on the European action-oriented approach fostered by the Council of Europe. One of its aims is to prepare students for the national certification (CLEC) which is currently being introduced in French universities. This research intends to study the efficiency of the action-oriented approach in a collaborative set-up. Our hypotheses are 1) that the pedagogical scenario proposed by Babelnet allows students to learn efficiently how to achieve specific academic tasks in L2 (e.g. a précis); 2) that the interaction between peers makes collaborative learning more efficient than individual learning; 3) that the quality of individual learning within a group nevertheless depends on the quality of the interaction taking place between group members.

Two experimental studies compare two batches of students, one learning collaboratively within a tutored group and one learning individually with a tutor via the internet. Our study analyses student achievement in a pre-training test and a post-training test, two tasks accomplished during the training period, answers given to questionnaires, and social interaction.

Our hypotheses can only partly be confirmed. During the training period, the quality of collaborative work varies greatly between groups, which is probably due to group leadership idiosyncrasies. In general, student performance in a collaborative set-up is better during the training period, but post-training test results are not significantly higher than pre-training test results. This means that collaborative learning allows for better task performance but not for better acquisition than the individual set-up, at least with regard to the observed task and contexts. Learning outcomes seem to depend more on the presence of a tutor than on the learning set-up (collaborative *vs.* individual learning).

KEY-WORDS : e-learning, second language didactics, action-oriented approach, collaborative learning, individual tutored learning, assessment, experimental study.