



HAL
open science

Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE ?

Elsa Chachkine

► To cite this version:

Elsa Chachkine. Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socio-constructiviste et de conception énonciativiste en FLE?. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2011. Français. NNT: . tel-00604871

HAL Id: tel-00604871

<https://theses.hal.science/tel-00604871v1>

Submitted on 30 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DOCTORAT AIX-MARSEILLE UNIVERSITE
délivré par
Université de Provence

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR D'AIX-MARSEILLE UNIVERSITE
Formation doctorale ED 356 – Cognition, Langage, Éducation
Laboratoire Parole et Langage

Discipline : Sciences du langage, spécialité Français Langue Étrangère (FLE) et seconde

Présentée et soutenue publiquement
par

Elsa CHACHKINE

Le 17 juin 2011

QUELS SCENARIOS PEDAGOGIQUES POUR UN DISPOSITIF
D'APPRENTISSAGE À DISTANCE SOCIOCONSTRUCTIVISTE
ET DE CONCEPTION ENONCIATIVISTE EN FLE ?

Préparée sous la direction de Claude Springer

JURY

Mme Françoise DEMAIZIÈRE, Université Paris Diderot, Paris 7 (experte invitée)
M. Jean-François BOURDET, Université du Maine (rapporteur)
M. Thierry CHANIER, Université Blaise Pascal, Clermont 2 (rapporteur)
M. Henri PORTINE, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3 (rapporteur)
M. Claude SPRINGER, Université de Provence, Aix-Marseille 1 (directeur de thèse)
M. Georges Daniel VÉRONIQUE, Université de Provence, Aix-Marseille 1 (président)

Résumé / mots clés

Cette recherche relève de la didactique des langues et des TIC, de la formation à distance en langues et du FLE. Un cadre épistémologique socioconstructiviste et énonciativiste a été choisi puis situé par rapport à la perspective actionnelle. Cette réflexion théorique sert de fondement au scénario pédagogique *Fictif*, une formation à distance en FLE de neuf semaines, destinée aux étudiants vietnamiens de l'Institut de la Francophonie pour l'informatique à Hanoi. Le forum de discussion y occupe une place importante. *Fictif* peut être considéré comme une mise en œuvre de la perspective actionnelle, enrichie de concepts énonciatifs.

Suite aux expérimentations de *Fictif* en 2008 et 2009, nous montrons dans un premier temps l'adéquation du scénario au cadre théorique. Dans un deuxième temps, nous montrons que les diverses collaborations et l'activité réflexive auquel le scénario pédagogique invite (réflexion interculturelle, réflexion sur le fonctionnement de la langue), permettent, d'une part, grâce à l'effet mobilisateur du scénario, de maintenir, voire de faire évoluer les compétences langagières des apprenants, de développer, entre autres, des connaissances relatives aux cultures et aux langues et, d'autre part, que certaines activités permettent d'améliorer les compétences à collaborer des petits groupes. C'est, en particulier, le cas de l'activité de résolution d'énigmes linguistiques de façon collaborative, par groupe de quatre et à distance, qui permet de marier pratique langagière, réflexion métalinguistique et développement de la compétence à collaborer.

Mots clés :

formation à distance, FLE, socioconstructivisme, énonciation, scénario pédagogique, forum, réflexion métalinguistique, réflexion interculturelle, collaboration

Abstract / Key words

This research deals with instructional science for language learning and ICT (Information and Communication Technologies), with e-learning in French as a foreign language in particular. Socioconstructivism and the linguistic theory of enunciation are the theoretical basis of this research, which is placed in relation to the action-oriented approach for languages. In accordance with this theoretical framework, a nine-week distance-training course in French (*Fictif*), in which the main form of communication is through forums, intended for the Vietnamese students of the French-speaking Computer Science Institute in Hanoi, has been imagined. *Fictif* is a distance-training course that could be considered as a practical implementation of the action-oriented approach enriched with linguistic concepts of enunciation.

Following experimentations of *Fictif* in 2008 and 2009, the appropriateness of the pedagogical scenario with the theoretical framework is first examined. Then, thanks to the activities of the pedagogical scenario which rouses students to action by developing different types of collaboration, as well as introspective thinking (e.g. intercultural thinking, thinking about how the language functions), the students maintained and even improved their skills in French and developed their knowledge of French culture and language. Moreover, for some activities of the pedagogical scenario, an improvement of the students' collaborative learning skills in small groups was observed. It was especially the case for one activity in which the students had to solve linguistic riddles in groups of four as a way of developing their foreign language skills, metalinguistic thinking and collaborative learning skills.

E-learning, French language, enunciation, pedagogical scenario, forum, metalinguistic thinking, collaborative learning.

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu aboutir sans mes deux directeurs de thèse, Françoise Demaizière et Claude Springer. Je leur en suis infiniment reconnaissante.

Je n'ai pas de mots pour exprimer ma gratitude à Françoise Demaizière qui, du début jusqu'à la fin, a suivi ce travail avec une très grande maîtrise et beaucoup d'humanité. Je lui dois également d'avoir entrepris ce travail de recherche car c'est à la lecture de ses travaux que la décision d'entreprendre une thèse a été prise.

Je remercie chaleureusement Claude Springer pour ses précieux conseils et pour avoir assuré la continuité de ce travail et permis son aboutissement.

Côté Vietnam, j'adresse un immense merci à mes anciens collègues de l'IFI, en particulier à Richard Canal, le directeur, pour la confiance accordée et pour avoir facilité la réalisation de cette recherche, à Trinh Thuy Hoa et Nguyen Thi Ha, enseignantes de français, pour leur engagement dans cette recherche et nos autres passionnants projets, aux chercheurs et enseignants-chercheurs du laboratoire MSI pour la formidable émulation intellectuelle qu'ils ont su insuffler jusque dans nos déjeuners, à Lam, l'ingénieur système, pour avoir veillé au bon fonctionnement de la plateforme pendant les expérimentations.

Mes remerciements vont bien sûr aux principaux acteurs de cette recherche, les étudiants de l'IFI. Cela a été si gratifiant de travailler avec vous ! Merci à Patrick T., post-doctorant, d'avoir participé aux échanges du projet 2.

Merci également à Stéphane Wattier pour son soutien ingénierique et pour avoir assuré la médiatisation du scénario *Fictif* en 2008.

J'adresse un immense merci à Jacqueline, Anna, ma mère et Anne pour la relecture finale. Un grand merci à Colette, ma belle-mère, pour le troisième recomptage de certaines occurrences ! Je voudrais remercier mon mari pour son infaillible soutien tout au long de la thèse et pour nos discussions constructives. Un tendre merci à notre fille d'avoir accepté une maman pas toujours très disponible. Un merci infini à mes parents, admiratifs et curieux devant tous mes projets.

Pour terminer, une pensée reconnaissante à Claude Kastler qui, en 1995, m'avait incitée à me lancer dans un travail de recherche et d'en avoir ainsi fait germer l'idée.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE.....	9
CHAPITRE 1 DONNEES CONTEXTUELLES	13
1.1 L'Institut de la francophonie pour l'informatique (IFI)	13
1.2 Le public de l'IFI.....	13
1.3 La place des langues dans l'établissement	14
1.3.1 Un établissement bilingue ?	14
1.4 L'équipe pédagogique	16
1.5 L'enseignement des langues.....	17
1.5.1 L'espace multimédia d'apprentissage des langues.....	20
1.5.2 La création d'un cours de français informatique.....	20
1.5.3 Introduction de la pédagogie du projet.....	21
1.5.4 Pratique de l'auto-évaluation et de l'auto-réflexion.....	22
1.6 L'identification d'un problème	23
1.6.1 <i>Dialang</i>	24
1.6.2 L'auto-évaluation	25
1.6.3 Comparaison de deux résumés écrits	25
1.6.4 Comparaison de deux monologues oraux	27
1.6.5 Bilan de cette évaluation	29
1.7 Recherche-action ou recherche (quasi) expérimentale ?.....	30
1.8 Le choix d'une formation à distance utilisant le temps de vacances	34
PREMIERE PARTIE CADRE THEORIQUE.....	36
CHAPITRE 2 APPRENDRE DANS UN CADRE SOCIOCONSTRUCTIVISTE ET ENONCIATIVISTE... 37	37
2.1 L'apprentissage dans le paradigme constructiviste	37
2.2 Les apports vygotkien et brunérien.....	38
2.2.1 La primauté du social sur le cognitif	38
2.2.2 L'héritage historico-culturel.....	41
2.2.3 Les concepts de format d'interaction et d'étayage	44
2.3 Quelques principes andragogiques	46
2.4 L'apprentissage collaboratif et coopératif.....	47
2.4.1 L'apprentissage collaboratif.....	47
2.4.2 L'apprentissage coopératif	49
2.5 Vers une théorie de l'activité sociale et située	49
2.5.1 Une activité sociale intentionnelle	50
2.5.2 Une activité socialement située	50
2.6 Différentes applications pédagogiques de l'apprentissage par l'action (ou la co-action) sociale.....	52
2.6.1 La pédagogie du projet.....	52
2.6.2 La simulation.....	54
2.7 Les conditions d'un apprentissage efficace.....	56
2.8 Les linguistiques énonciatives.....	57
2.9 La linguistique énonciative culiolienne.....	58
2.9.1 Le langage n'est pas un instrument	59
2.9.2 Un sujet énonciateur en puissance	60
CHAPITRE 3 POSITIONNEMENT DIDACTIQUE ET APPRENTISSAGE D'UNE LE	64

3.1 Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : une didactique des langues spécialisée ?.....	64
3.1.1 Différentes dénominations pour une même notion	65
3.1.2 La langue de spécialité existe-t-elle ?	67
3.1.3 Le français sur objectifs spécifiques	69
3.2 Quel positionnement par rapport à la perspective actionnelle ?.....	70
3.2.1 Compétence et compétences	71
3.2.2 Le concept de tâche sociale	73
3.2.3 Extension au « projet » et délimitation du concept de « tâche ».....	75
3.3 Des spécifications linguistiques et cognitives pour l'action sociale	76
3.3.1 Le rôle des activités métalinguistiques.....	77
3.3.2 La pratique réflexive des langues	82
3.4 Communication et acquisition.....	85
3.4.1 Interactions langagières et acquisition	87
3.4.2 La nature de l'activité et les conséquences sur les échanges	89
3.4.3 Les échanges entre pairs en milieu guidé.....	92
3.4.4 Communication exolingue et appropriation.....	93
3.5 Le rôle de la production pour un traitement significatif de l' <i>input</i>	97
CHAPITRE 4 LES PRINCIPES DE LA FAD	99
4.1 Les diverses « distances » de la formation à distance (FAD)	99
4.2 Les artefacts symboliques et matériels.....	105
4.2.1 La communication médiée par ordinateur (CMO).....	107
4.2.2 Le forum	108
4.2.3 Le clavardage	111
4.2.4 L'audioconférence.....	112
4.2.5 Le courriel	113
4.2.6 Des particularités discursives pour le forum pédagogique en langue étrangère ?	113
4.3 Des exemples d'activités réflexives à distance médiées par le forum	117
4.3.1 Le dispositif <i>Lexica Online</i>	117
4.3.2 Un modèle collaboratif pour la réflexion métalinguistique à distance.....	120
4.3.4 <i>Cultura</i> , communication interculturelle et activité réflexive	122
4.4 Le rôle de l'ingénierie pédagogique.....	124
4.4.1 Le scénario pédagogique	126
4.4.2 Les apports de l'ergonomie	129
4.5 Le tutorat	131
4.6 La constitution des groupes.....	133
4.6.1 Libre choix ou assignation des groupes ?.....	133
4.6.2 Taille des groupes.....	134
4.6.3 Homogénéité ou hétérogénéité des groupes ?.....	134
DEUXIÈME PARTIE EXPÉRIMENTATION ET RÉSULTATS	137
CHAPITRE 5 DESCRIPTION DE <i>FICTIF</i>	138
5.1 Description globale du scénario	138
5.1.1 Cadre narratif de <i>Fictif</i>	138
5.1.2 Ergonomie de <i>Fictif</i>	140
5.1.3 Les consignes	142
5.2 Informations générales sur le déroulement de la FAD <i>Fictif</i>	143
5.3 Projet 1 : conception d'un cours informatique et du site web de l'université.....	144
5.3.1 Description du scénario du projet 1.....	144
5.3.2 Le tutorat proposé pour le projet 1	151

5.4	Projet 2 : Cultures francophones et vietnamiennes	152
5.4.1	Description du scénario du projet 2.....	152
5.4.2	Tutorat proposé pour le projet 2.....	156
5.5	Le projet 3 : résolution d'énigmes linguistiques de façon collaborative.....	161
5.5.1	Description du projet 3	161
5.5.2	Les interventions tutorales du projet 3	171
CHAPITRE 6 FICTIF, UN SCENARIO SOCIOCONSTRUCTIVISTE ET ENONCIATIVISTE PORTEUR		
D'APPRENTISSAGE ?		175
6.1	Rappels théoriques	175
6.1.1	Le socioconstructivisme	175
6.1.2	L'énonciativisme	176
6.2	Techniques de recueil et d'analyse des données	177
6.2.1	Échanges et production dans les forums et les clavardages de la plateforme Moodle	177
6.2.2	Le questionnaire de fin de FAD	184
6.3	Compatibilité du projet 1 aux principes retenus.....	188
6.3.1	Indices d'engagement et de satisfaction pour les activités de conception d'un cours et les activités de relecture d'un pair	189
6.3.2	Indices d'engagement et de satisfaction pour l'activité de conception collective de la page web de l'université.....	194
6.3.3	Des signes de co-énonciation et de co-construction ?.....	196
6.4	Compatibilité du scénario du projet 2 aux principes soumis	199
6.4.1	Indices d'engagement et de satisfaction pour les activités du projet 2	199
6.4.1	Traces de co-énonciation et de co-construction	202
6.5	Compatibilité du scénario du projet 3 avec les principes soumis	215
6.5.1	Indices d'engagement et de satisfaction pour les activités du projet 3	215
6.5.1	Traces de co-énonciation et de co-construction	217
6.6	<i>Fictif</i> , un scénario qui semble porteur d'apprentissage ?	228
6.6.1	Les compétences langagières	228
6.6.1.1	La rubrique « acquis » du questionnaire de fin de FAD	230
6.6.1.2	L'auto-évaluation des compétences langagières	232
6.6.2	Résultats	235
6.6.3	Le développement du sens des responsabilités dans les apprentissages	240
CHAPITRE 7 UNE EVOLUTION DE L'AISSANCE METALINGUISTIQUE ET DES COMPETENCES A		
COLLABORER ?		243
7.1	Analyses linguistiques des groupes.....	244
7.1.1	L'énigme linguistique 4	244
7.1.2	Analyses proposées par les groupes à l'énigme linguistique 4	245
7.1.3	L'énigme linguistique 5	249
7.1.4	Analyses proposées par les groupes à l'énigme linguistique 5	251
7.1.5	Impact des formes analysées dans les échanges des forums	253
7.1.5.1	Structure « c'est + adj ».....	253
7.1.5.2	Structure « il est + adj + que / de... ».....	255
7.1.5.3	Structure « c'est + adj + que ou préposition + vb infinitif »	258
7.1.6	L'énigme linguistique 6	259
7.1.7	Analyse proposée par les groupes à l'énigme linguistique 6	259
7.1.7	Impact des formes analysées dans l'énigme 6 dans les forums et les clavardages.....	261
7.1.8	Conclusion de cette première partie	262
7.2	Analyse de la collaboration des groupes au fil des énigmes	264

7.2.1 Indicateurs de collaboration	264
7.2.2 Résultats par groupe et par énigme	266
7.3 Relation entre la qualité de la collaboration d'un groupe et la qualité des solutions proposées	279
CONCLUSION.....	283
BIBLIOGRAPHIE	288
LISTE DES FIGURES	304
INDEX DES AUTEURS	307
INDEX DES NOTIONS	310

Introduction générale

Le socioconstructivisme est largement répandu dans les formations à distance aujourd'hui et nous n'avons pas fait preuve d'originalité en choisissant ce cadre théorique. Il nous intéressait en premier lieu de mener une recherche en didactique des langues et TIC qui romprait radicalement, en théorie et en pratique, avec toute perspective comportementaliste en éducation et de nous placer dans un cadre humaniste. Il nous importait ensuite de mettre en rapport notre cadre épistémologique avec les grandes orientations actuelles de la didactique des langues autour de la perspective actionnelle. Nous avons enfin souhaité enrichir notre cadre épistémologique d'une théorie linguistique, l'énonciation.

Notre thèse a donc pour objet de construire un exemple de scénario pédagogique à distance selon un cadre socioconstructiviste et énonciativiste. Notre première question de recherche est de voir s'il est possible de construire un scénario pédagogique selon ce cadre et en accord avec certains principes de la FAD. Après avoir défini ce que nous entendons par un cadre socioconstructiviste et énonciativiste et précisé les principes de la FAD que nous retenons, nous vérifions la compatibilité entre la théorie qui fonde l'expérimentation et le scénario d'apprentissage.

Notre public est un public d'informaticiens apprenant le français. Suite aux expérimentations du scénario pédagogique en 2008 et 2009, nous nous posons une deuxième question : quels points saillants trouve-t-on dans les échanges et les productions des étudiants pour la réalisation des activités ? Ces activités sont-elles mobilisatrices ? Quelles collaborations induisent-elles ? Nous dirigeons ensuite notre attention sur les activités métalinguistiques, collaboratives et à distance de l'un des projets : nous nous demandons si ce projet semble porteur d'apprentissage, aussi bien en termes d'une évolution de l'aisance métalinguistique que des compétences à collaborer des étudiants. Nous tentons alors de croiser l'évolution positive de la collaboration des groupes à l'évolution des connaissances grammaticales des groupes afin d'observer une possible corrélation entre ces deux types d'évolution (ou de non-évolution).

Le choix d'un cadre socioconstructiviste et énonciativiste nous semble cohérent pour plusieurs raisons : le constructivisme piagétien s'appuie sur l'idée « que la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu à partir de son activité perceptive sous forme de représentations

mentales ou modèles du monde » (Legros, Pembroke, Talbi, 2002). En empruntant à Vygotski (1985) le fait que les influences sociales peuvent être des facteurs constitutifs de l'ontogenèse cognitive, nous ne considérons plus l'influence sociale comme une stimulation auxiliaire. Les activités de conceptualisation sous une forme collaborative que propose Vygotski (Brossard, 2004) retiennent notre attention car la transmutation de cette idée à certaines situations pédagogiques de l'enseignement / apprentissage des langues à distance nous semble extrêmement intéressante aussi bien en terme de co-construction de connaissances que d'utilisation de la L2 en milieu institutionnel. En effet, les activités métalinguistiques et métacognitives permettent à la fois de présenter la langue comme objet d'étude mais aussi d'utiliser le système symbolique pour communiquer et pour construire des connaissances.

Pour notre second ancrage théorique, nous avons choisi de recourir à la théorie des opérations énonciatives (TOE) élaborée par A. Culioli (Culioli, 1990). Ce choix, fréquemment réalisé par les didacticiens d'anglais, l'est beaucoup moins chez les didacticiens de FLE. Parce que la TOE dispose d'un métalangage précis et qu'elle étudie de quelle manière l'individuel s'inscrit dans les structures de la langue, dans la situation d'énonciation partagée par l'énonciateur et le co-énonciateur, elle nous permet un cadre d'analyse approprié pour l'étude de l'engagement (ou du non-engagement) des étudiants dans l'activité et dans le groupe.

Le recours à cette théorie linguistique est également envisagé pour les impératifs de la didactique : cela signifie que d'objets d'études, les concepts énonciatifs deviennent « instruments d'un apprentissage » (Chini, 2004). L'énonciation, envisagée comme procédure, s'intéresse à la dynamique de l'activité d'apprentissage, par la mise à distance de la L2 par l'apprenant, « pour pouvoir l'observer, l'analyser, [...] adopter une attitude métalinguistique » (Chini, 2004). Ce second ancrage permet un cadre théorique global cohérent avec le premier grâce aux processus de recherche et de construction par l'apprenant et le processus de communication entre apprenants pour la construction collective de savoirs qu'il doit permettre. Enfin, ces deux ancrages permettent plus aisément un dialogue interdisciplinaire, indispensable dans notre contexte.

L'Institut de la Francophonie pour l'Informatique (IFI) à Hanoi, au Vietnam, où nous avons enseigné le français et coordonné l'enseignement des langues pendant quatre ans, nous a semblé tout à fait propice pour élaborer notre projet de connaissance qui s'intéresse à ce que le socioconstructivisme et l'approche énonciative peuvent apporter à l'enseignement / apprentissage des langues à distance. Les étudiants vietnamiens de l'IFI, informaticiens de

niveau bac + 4 et non francophones à leur arrivée dans l'établissement, suivent une formation présentielle en français de huit mois avant d'intégrer le master en informatique. Le français est la langue d'enseignement dans le master et nouvellement, quelques étudiants camerounais, français et belges y poursuivent aussi leurs études en informatique. Malgré cette formation en langue à destination des étudiants vietnamiens, formation que l'on peut qualifier d'année propédeutique, l'intégration en master est malaisée pour certains, aggravée par une coupure de trois mois de vacances en contexte non-francophone qui sépare la formation en français et l'entrée en master. Notre projet a alors pris forme dans la poursuite d'un objectif : faciliter davantage l'intégration des étudiants en master en complétant l'année propédeutique d'une FAD utilisant le temps de vacances. Les finalités de cette FAD ont été de poursuivre un apprentissage responsable des langues en développant diverses collaborations et l'« apprentissage solidaire » (Springer, 2009 : 25), et de consolider les acquis linguistiques de la formation intensive en élargissant les contextes d'utilisation de la langue ou grâce encore à la réflexion collective à distance sur des points linguistiques ciblés.

Le choix d'une recherche-action s'est imposé comme aide à l'action et à la décision. Sur le plan de la recherche, cela implique des fonctions d'investigation, de critique sur le plan épistémologique, d'application et de communication. Sur le plan de l'action, deux finalités principales s'expriment en terme de changement : un changement social et un changement individuel comme finalité propre et en tant que fonction instrumentale au service du changement social. En effet, pour le changement individuel en tant que finalité propre, le rôle et les relations qui peuvent s'établir entre la formation et la recherche-action sont reconnus (Goyette & Lessard-Hébert, 1987).

Le milieu dans lequel s'exerce la recherche-action est un milieu ouvert et complexe. En tant que démarche des sciences humaines, en recherche-action, il est nécessaire de tenir compte de la spécificité de l'objet de science que constitue la réalité humaine. Or, cet objet présente un certain nombre de caractéristiques qui le différencient radicalement des objets de la nature et en conséquence, les méthodes ne peuvent être les mêmes que pour les sciences de la nature. Une des caractéristiques majeures de notre recherche est l'implication du sujet, les acteurs et nous-même en tant que chercheure, et le fait que la construction du problème se situe dans la question du changement. La transformation des représentations des acteurs de la recherche est au cœur de notre projet et à l'instar de Barbier (1996), nous insistons sur la notion de confiance à installer entre les divers acteurs de la recherche pour pouvoir prêter du sens aux

données recueillies, tels les questionnaires de fin de formation et d'auto-évaluation des compétences langagières avant et après la formation.

L'analyse qualitative des échanges et des productions des étudiants au cours de la FAD, les questionnaires de fin de FAD, l'auto-évaluation des compétences langagières, croisées avec des données plus quantitatives sur la participation (le nombre de messages lus et écrits, la longueur des messages, des productions, le nombre de connexion) nous permettront, nous l'espérons, de répondre à nos questions de recherche et de déceler, au cours de notre démarche, de nouvelles questions susceptibles d'intéresser les chercheurs et praticiens de notre domaine.

Chapitre 1 Données contextuelles

1.1 L'Institut de la francophonie pour l'informatique (IFI)

L'IFI, rattaché à l'Institut Polytechnique de Hanoi au Vietnam, est un établissement soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Créé en 1995, l'institut bénéficie également du soutien d'universités partenaires, françaises et belges essentiellement, et de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD). Les diplômes de master en informatique préparés à l'IFI sont délivrés par l'Université Polytechnique de Hanoi et par une université française, différente selon l'option.

L'AUF, qui est une association d'universités et un opérateur de la francophonie institutionnelle, soutient les établissements d'enseignement supérieur et de recherche qui ont choisi le français comme langue d'enseignement. Ses actions visent notamment à soutenir la recherche et l'enseignement en français. Le soutien de l'AUF apporté à l'IFI implique que la langue d'enseignement y soit le français. De petite taille, l'institut délivre une trentaine d'étudiants chaque année et accueille dans son laboratoire une vingtaine de doctorants.

1.2 Le public de l'IFI

Les étudiants de l'IFI, très majoritairement vietnamiens, entrent dans l'établissement sur concours scientifique. Depuis trois ans, quelques étudiants camerounais, français et belges suivent une partie du cursus ou son intégralité.

Les étudiants, âgés de 24 à 28 ans, originaires de l'ensemble du territoire vietnamien, ont étudié préalablement quatre ou cinq ans l'informatique et les mathématiques dans une université vietnamienne. La moitié des étudiants ont exercé une activité professionnelle avant leur entrée dans l'Institut, en entreprise ou comme enseignants (Rapport du CA, 2009) et l'autre moitié sort juste de l'université. Les études en master dans l'Institut sont gratuites et cette absence de sélection financière fait figure d'exception au Vietnam. En outre, les étudiants perçoivent une allocation d'études pour toute la durée de leurs études, y compris pour la formation intensive en langue qui précède le master. Tous ont appris l'anglais à

l'école et lisent des documents techniques simples de leur domaine sans grande difficulté. Quasiment aucun n'est francophone cependant, c'est la raison pour laquelle une formation intensive en français précède le master. Nous précisons que, dans ce contexte où plusieurs langues sont en présence avec des statuts et des fonctions pouvant fluctuer, il nous est impossible d'utiliser le terme le plus répandu de « langue seconde » ou « L2 » pour parler du français car l'acquisition du français vient après celle du vietnamien et de l'anglais, en troisième place, voire en quatrième place tandis que le degré d'importance du français dans l'Institut devient premier. C'est le terme de « langue étrangère » (LE) dans son acception très générale de langue différente de la langue première (L1), langue à laquelle les apprenants s'identifient de manière privilégiée, que nous choisissons, bien que l'adjectif « étranger » pose problème, surtout passé un certain stade dans l'apprentissage au-delà duquel les étudiants sont capables de communiquer.

Afin de compléter leur master, les étudiants effectuent un stage rémunéré de fin d'études de six à huit mois dans un laboratoire de recherche d'une université francophone du « nord » ou dans une entreprise. À l'issue du master, la très grande majorité des étudiants continue en doctorat, 80 % en 2007 (rapport du CA, 2009) en France, en Belgique ou en alternance entre le Vietnam et un autre pays francophone. Un nombre important d'étudiants poursuit une carrière d'enseignant dans le supérieur, au Vietnam principalement.

1.3 La place des langues dans l'établissement

1.3.1 Un établissement bilingue ?

L'IFI, est un établissement international francophone en contexte vietnamophone et dont la discipline enseignée exige de recourir massivement à l'anglais. Nous sommes donc dans une situation exolingue, ce qui signifie que le français n'est pas parlé dans le pays (Gajo, 2001). Le français comme langue internationale au Vietnam est un choix politique. Le français occupe dans l'Institut une place imposante, l'anglais une place secondaire et le vietnamien, dominant dans les couloirs, a une place très limitée dans les disciplines non linguistiques. Est-il possible dans notre contexte de parler d'enseignement bilingue ? Voici comment Duverger (1995 : 30) définit l'enseignement bilingue.

Un enseignement bilingue est [...] un système où l'enseignement est dispensé en deux langues. En d'autres termes, il ne suffit pas d'inclure dans un cursus scolaire l'apprentissage – même approfondi – d'une deuxième langue pour que ce cursus puisse être qualifié de bilingue.

Il y a explicitement enseignement bilingue lorsque les deux langues en présence sont « véhiculaires », c'est-à-dire lorsqu'elles servent toutes les deux à apprendre des savoirs autres que linguistiques.

Selon cette définition, il n'est guère possible de qualifier l'Institut d'établissement « bilingue » car le français, la langue étrangère de quasiment tous les étudiants, est l'unique langue véhiculaire de tous les enseignements non linguistiques. Or un enseignement est « bilingue » lorsque deux langues véhiculaires sont en présence. Dans notre contexte, le statut très conséquent du français, qui s'explique par la volonté initiale d'accueillir des étudiants de toute la région Asie-Pacifique et de l'Afrique francophone, ce qui nécessite une langue commune, ne réserve en théorie aucune place au vietnamien. Jusqu'en 2006, année du changement de direction de l'établissement, le vietnamien était formellement interdit dans les cours. Par la suite, si cette consigne a été supprimée des circulaires, le recours au vietnamien en cours est un sujet qui n'a pas été abordé par les enseignants des matières informatiques. À mesure que le public s'est internationalisé, c'est à l'anglais le plus souvent que les enseignants ont recours pour expliquer un mot, synthétiser des idées, etc., surtout dans le cas des professeurs invités qui ne connaissent pas le public. Enfin, les supports pédagogiques sont en anglais et en français.

Bilingue ou non, l'IFI comporte des problématiques identiques à celles des établissements bilingues, comme la manière dont est introduite la principale langue étrangère. Le français est introduit de manière abrupte, dès l'entrée en master après une formation intensive dans la future langue véhiculaire. Cette méthode d'introduction de la L2 ressemble beaucoup à celle qui est pratiquée dans les pays dits de l'Est comme la Russie, la Bulgarie ou la Pologne où pendant une année entière, il y a immersion brutale et tardive dans la LE sans que les apprentissages disciplinaires ne soient démarrés. Ce n'est qu'après cette année intense de l'apprentissage de la LE, dite année zéro, que l'enseignement en LE débute (Duverger, 1995).

1.4 L'équipe pédagogique

La petite équipe pédagogique permanente de l'IFI, composée d'enseignants chercheurs vietnamiens, français, québécois et moldaves accueille aussi des professeurs invités de Belgique, de France, de Suisse et du Canada pour des périodes de 15 jours. La langue de communication est le français, parfaitement maîtrisé par l'ensemble de l'équipe. Dans le laboratoire de recherche en modélisation et simulation informatique de systèmes complexes (MSI) de l'IFI dont la vocation est d'accompagner le programme d'enseignement du master et de développer la recherche dans l'établissement, la langue de travail est principalement le français et les communications et les articles sont très majoritairement en anglais. Des chercheurs de l'Institut de Recherche et de Développement (IRD) expatriés, avec la collaboration des enseignants-chercheurs en informatique et des post-doctorants, encadrent les recherches. Le département de langues se compose, lui, d'une enseignante et coordinatrice des langues expatriée et de trois enseignantes vacataires vietnamiennes, dont une enseignante pour l'anglais et deux enseignantes pour le français et le vietnamien.

Bien que le rôle des langues soit reconnu dans l'établissement, les enseignants des matières scientifiques et techniques se sentent peu concernés par l'enseignement / apprentissage des langues. Selon eux, l'enseignement / apprentissage des langues est du ressort des enseignants de langues et celui des enseignements techniques et scientifiques, du leur. Nous sommes loin des quatre compétences maîtresses que doit posséder l'enseignant d'une section bilingue décrites par Mäch (1995 : 48) :

- la compétence disciplinaire [au sens de matière à enseigner],
- la compétence linguistique pour la langue cible,
- la compétence linguistico-didactique,
- la compétence linguistique de la LV1 des élèves.

Des collaborations ont cependant pu progressivement se mettre en place entre les professeurs de langues et ceux des matières informatiques, ce qui a permis de décloisonner les enseignements et d'offrir une représentation moins dichotomique des apprentissages aux étudiants. Ces échanges ont également permis d'amorcer des réflexions pédagogiques, sur l'importance de la pratique de cours plus interactifs et un peu moins magistraux par exemple, en raison des capacités d'attention et de compréhension réduites des étudiants de niveau intermédiaire en français. Les nombreux professeurs invités de passage pour la durée de leurs cours favorisent des collaborations constructives entre l'IFI et des établissements et

laboratoires de recherche de standard international mais cela complique aussi un travail de fond sur la pédagogie dans l'établissement. En effet, la prise en compte du public spécifique de l'IFI prend du temps, l'attitude complexée des étudiants, qui s'explique en partie par leur maîtrise encore instable de la langue, désarçonne. L'enseignant inconnu des étudiants doit alors faire preuve d'opiniâtreté, d'inventivité et de patience pour que les étudiants tirent le meilleur parti du cours. Mais la prise de conscience par l'enseignant que le cours en informatique ne peut pas être le même que celui que l'on dispense à un public de natifs de même niveau en France, en Belgique, au Canada ou en Suisse peut être tardive.

S'il n'existe pas de ligne pédagogique formalisée dans l'établissement, les cours en informatique s'organisent globalement de la façon suivante : le master qui s'étale sur deux ans, propose un tronc commun en première année, suivi la deuxième année d'une spécialisation en intelligence artificielle et multimédia ou en systèmes et réseaux. Des cours magistraux alternent avec des travaux pratiques dans lesquels la collaboration est souvent encouragée et où un francophone natif est systématiquement placé dans un groupe de non-natifs. Un travail de recherche encadré est imposé dès l'entrée en master et le poids de ce module dans l'évaluation du master est important.

C'est dans cet établissement multiculturel de petite taille et doté de moyens conséquents que la responsabilité quasiment exclusive de l'enseignement / apprentissage des langues nous a été confiée à notre arrivée en septembre 2005.

1.5 L'enseignement des langues

À la demande du Conseil d'administration de l'IFI, l'ouverture d'un laboratoire de langues a été demandée à notre arrivée pour remédier aux problèmes phonétiques des étudiants vietnamiens (CA de l'IFI, 2006). Pour sa création, nous avons disposé d'une grande liberté et de moyens. Après réflexion, c'est un espace multimédia d'apprentissage des langues qui a été inauguré et nous l'avons accompagné d'une réorganisation du curriculum des langues dans l'établissement.

Notre réflexion a porté premièrement sur l'amélioration de la préformation en français, appelée « classe préparatoire », du fait que les cours d'informatique en master n'interviennent pas en principe, comme nous l'avons vu plus haut, dans l'amélioration des compétences

langagières ou s'ils doivent agir, ce n'est que de façon incidente, sans véritable intention de la part des enseignants. C'est dans une tension permanente entre l'exigence de former vite à un niveau de compétence acceptable tous les étudiants et le fait qu'apprendre une langue est un processus long qui n'est pas identique pour tout le monde que nous avons dû opérer.

La réorganisation des curricula de langues et la création de l'espace multimédia ont poursuivi simultanément plusieurs finalités : offrir progressivement des situations d'apprentissage d'un niveau de complexité au plus proche de celui que les étudiants rencontrent en master et responsabiliser les étudiants dans leurs apprentissages. Notre volonté a été également de donner aux langues étrangères un statut moins strictement utilitaire et de modifier autant que possible une représentation par trop contraignante de leur apprentissage. Enfin, une certification de niveau DELF B2 pour les étudiants vietnamiens en partance pour un stage en Europe, en cours d'imposition par les services consulaires des ambassades pour l'obtention d'un visa, a orienté également nos choix méthodologiques.

Les échelles et certains descripteurs de compétence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) ont été utilisés pour baliser les progressions des compétences langagières du curriculum, et des descripteurs de compétences spécifiques aux besoins de l'IFI, comme la nécessité de comprendre un discours informatique sur des thèmes étudiés dans le master, ont été ajoutés. L'obtention du DELF B1, deux mois avant la fin de la formation intensive en présentiel, a été rendue obligatoire et marque un niveau de compétence langagière en deçà duquel l'entrée en master n'est guère possible. Une autre certification, propre à l'IFI et très ciblée sur des compétences indispensables à maîtriser en master, évaluée par les professeurs de langues et d'informatique, a été créée et donnée à l'issue des 8-9 mois de formation en présentiel. Cette certification évalue les compétences de compréhension orale de discours informatiques étudiés dans l'établissement en master, la capacité de présenter un bref exposé sur trois domaines informatiques tirés au sort, suivi d'un échange avec un jury composé d'un enseignant en informatique et d'un enseignant de français, et de résumer en temps limité un article d'un domaine informatique, vulgarisé mais pointu, de 2 000 mots environ.

La méthode de français langue étrangère *Campus 1* (Girardet et Pécheur, 2002) destinée à des grands adolescents et jeunes adultes, achetée en grande quantité par le responsable des langues précédent, a été utilisée partiellement, en début d'apprentissage surtout. Pour des débutants complets, le manuel même s'il n'est utilisé que partiellement, offre un cadre

structurant. Des supports du manuel ont été utilisés de même que certaines activités de systématisation portant sur les composantes discursives et stratégiques ou sur des compétences formelles. Des échantillons de langue plus diversifiés, oraux et écrits, ont été sélectionnés sur Internet et intégrés comme support aux activités. Ils ont été choisis pour leur variété discursive, la thématique abordée, leur niveau de compréhensibilité, leur authenticité. Des formes de systématisation plus réflexives d'éléments langagiers ont également été introduites.

Nous précisons que l'approche curriculaire par compétences que nous avons retenue n'invite pas forcément à une perspective comportementaliste en éducation. En effet, le comportementalisme n'a pas le monopole du concept d'objectifs, pas plus que de celui de compétences (Jonnaert, Barette, Boufrahi & Masciotra, 2004). La notion de compétence n'est pas simple à définir en didactique des langues, discipline carrefour où se côtoient les sciences du langage, la psychologie, les sciences de l'éducation, etc. Castellotti (2002 : 11) relève néanmoins trois constantes largement partagées par la plupart des études portant sur cette notion.

- Le fait que la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose).
- Le fait que la compétence est un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée.
- Le fait qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence.

Action, situation et reconnaissance permettent ainsi d'identifier la notion de compétence. Dans ces conditions, une perspective épistémologique socioconstructiviste et située pour l'approche curriculaire par les compétences est tout à fait envisageable. Selon Jonnaert, Barette, Boufrahi et Masciotra (2004), si la situation est incontournable pour la construction du sens par la personne, si la compétence est incorporée dans l'agir, le savoir-faire risque de rester prisonnier de l'action et du contexte. Or pour se dégager de l'agir et de son contexte, la mise en mots par la personne agissante de ce qui a été réalisé en contexte est indispensable pour que la compétence soit adaptable et transférable à d'autres situations. Cette prise de distance réflexive nécessaire qui aboutit à une décontextualisation du savoir-faire s'inscrit dans un continuum d'une compétence « incorporée » à une compétence « explicitée et réfléchie » pour reprendre les termes de ces mêmes auteurs. C'est dans cet esprit que le curriculum de langues de l'établissement a été réorganisé.

1.5.1 L'espace multimédia d'apprentissage des langues

L'espace multimédia d'apprentissage des langues est un espace de travail doté d'ordinateurs connectés à Internet, d'une connexion wifi, de casques et de micros, de dictionnaires, de ressources répertoriées. Polyvalent, l'espace – ouvert jusque tard le soir et tous les jours de la semaine et partiellement géré par les étudiants – peut aussi bien servir de salle de cours que d'espace de travail individuel ou collectif simultanément. Les ordinateurs donnent accès à un serveur où des sites, des logiciels libres et / ou gratuits ont été sélectionnés par thématique, par compétences (entraînement à la compréhension orale par exemple) et par niveau de difficulté. La création de cet espace s'est accompagnée d'une réduction de moitié du nombre d'heures de cours en face à face avec un enseignant (six heures par jour à l'origine) permettant de diviser la classe préparatoire en deux groupes de 16 étudiants. Des plages horaires importantes pour l'apprentissage individuel en salle multimédia (trois heures par jour) comme phases préparatoires aux cours qui suivent avec l'enseignant ont été aménagées. Les travaux à réaliser dans l'espace multimédia sont envoyés par courriel par l'enseignant et leur réalisation est indispensable pour le cours en face à face avec l'enseignant. En effet, une partie importante du cours est consacrée à l'exposition des travaux réalisés hors classe et à des remédiations. Un tuteur qui encadre les étudiants pour les auto-apprentissages en salle multimédia, très présent en début de formation, disparaît une fois la méthode et les exigences de travail comprises.

1.5.2 La création d'un cours de français informatique

Des passerelles plus nombreuses ont été ouvertes entre les cours de langue et les enseignements techniques et scientifiques et entre le français et l'anglais. La création d'un cours de français informatique sur toute la durée de la préformation a nécessité l'aide des enseignants d'informatique, pour les filmer, pour circonscrire les thématiques étudiées dans le master, pour identifier les types d'activité demandés dans les cours (écouter un cours, lire des documents, résumer, faire une synthèse, faire un exposé, préparer une bibliographie thématique, etc.), pour constituer une banque de ressources et pour évaluer conjointement certaines activités. De nombreux termes informatiques connus des étudiants en anglais (la langue vietnamienne utilise des mots anglais dans ce domaine) facilitent leur acquisition en français et inversement. En effet, comme Dabène (1996), nous pensons que la proximité entre les langues ne doit pas être refoulée et qu'il est contre-productif d'inhiber les possibilités de transfert en brandissant la hantise des « faux-amis ». L'anglais est également très utilisé en

début de formation de même que le vietnamien. Nous précisons que le recours à la langue maternelle des étudiants et à une autre langue étrangère dépasse largement le cadre du cours de français informatique dans cette préformation et s'étend également à la réflexion métalinguistique dans une volonté de transfert des compétences et pour favoriser chez l'apprenant des mouvements de distanciation et d'abstraction qui doivent les aider à mieux mettre en place la construction des concepts. Cela s'appuie sur l'idée que le mouvement d'abstraction et de généralisation de toute mise en place conceptuelle est favorisé quand cette exploration se fait par le biais de plusieurs langues connues de l'apprenant (Moore, 2001). Notre objectif est toutefois de préparer les étudiants à vivre des situations universitaires où la langue de travail est presque exclusivement le français, ce qui implique une progressive prééminence du français en classe de langue sans perdre de vue les apports du recours aux autres langues.

1.5.3 Introduction de la pédagogie du projet

Dans une logique de plus grande responsabilisation des étudiants dans leurs apprentissages et de décloisonnement de l'apprentissage des langues, la pédagogie du projet (que nous définissons au chapitre suivant et que nous pourrions rapidement qualifier de méthodologie basée sur le projet où l'accent est mis sur le processus de réalisation d'un projet) a été introduite, par la création notamment du journal web des étudiants de l'IFI, le JIFI (<http://www2.ifi.auf.org/jifi/>). Le journal a permis aux étudiants de sortir des murs de l'IFI, de rencontrer des francophones par le biais des interviews, de participer aux activités culturelles organisées par les différentes ambassades et d'en tirer des articles critiques, des comptes rendus, etc. Dans une des rubriques consacrées à l'informatique, les étudiants ont pu également entrer, en français, dans des sujets informatiques de leur choix ; pour ces sujets, une relecture par un enseignant en informatique de l'IFI étant nécessaire, de premiers contacts avec les enseignants et le directeur de l'établissement ont pu être établis. L'exigence de recourir à des sources fiables pour la rédaction des articles, la prise de conscience que l'information peut être manipulée, la responsabilité de chacun pour le travail de groupe ou encore les prises de conscience interculturelles que l'écriture du journal ont permis, constituent des apprentissages importants de cette année propédeutique, sans compter le gain en cohérence et en originalité des écrits qui a pu être constaté au fil des numéros (Trinh Thi Thuy, 2009).

1.5.4 Pratique de l'auto-évaluation et de l'auto-réflexion

Outre les projets, la pratique de l'auto-évaluation et de l'auto-réflexion a été très intensivement pratiquée. La pratique de l'auto-évaluation et de l'auto-réflexion qui postule une approche compréhensive et différenciée des processus d'apprentissage entre forcément en tension avec notre obligation de résultats en temps très limité, qui implique une approche plus comparative et normative.

Allal (1999), montre que l'auto-évaluation vise une autonomie accrue, une meilleure gestion des parcours de formation par leur appropriation par les apprenants et un engagement plus conscient. Paquay (1996) voit, quant à lui, dans l'auto-évaluation une contrainte du formateur à laquelle l'apprenant ou le stagiaire se soumet quand il lui communique son auto-évaluation, ce qui signifie que le processus n'est pas autonome. Pour cette recherche, dans la mesure où les étudiants se trouvent dans une situation d'apprentissage qui présente des contraintes, nous préférons souvent le terme de « responsabilisation » à celui « d'autonomie ».

Afin de développer les connaissances métacognitives des étudiants – par connaissances métacognitives, nous entendons les connaissances rattachées à sa propre façon d'apprendre, ses forces ou faiblesses ou les façons d'apprendre des autres personnes autour de soi (Richer *et al.*, 2004) – et d'améliorer la gestion de l'activité mentale (la planification, le contrôle et la régulation de l'activité), certains descripteurs du questionnaire COMÉGAN, instrument conçu et validé dans le cadre d'une recherche collaborative (Richer *et al.*, 2004) ont été utilisés. Les objectifs poursuivis par l'utilisation d'une partie du questionnaire ont été d'inciter les étudiants à prendre conscience de leur démarche d'apprentissage, de partager celles des autres et de viser une plus grande responsabilité et efficacité dans les apprentissages.

Pour l'auto-évaluation, des descripteurs des différents niveaux du *Cadre* ont été utilisés auxquels ont été ajoutés des descripteurs correspondant plus précisément à notre curriculum des langues. Ces descripteurs pour l'auto-évaluation ou pour l'auto-réflexion se conjuguent à la première personne et ont l'avantage de présenter l'évaluation sous une forme positive. Pratiquées toutes les fins de semaine, le questionnaire d'auto-évaluation et de réflexion métacognitive est envoyé par courriel grâce à un portfolio électronique créé par les étudiants de l'IFI. Une fois le questionnaire d'auto-évaluation réalisé par l'étudiant, un échange en face à face de 15 minutes environ a lieu avec un tuteur. Ce dernier prend connaissance des réponses, s'entretient avec l'apprenant pour encourager, soutenir l'effort, remédier,

questionner, faire verbaliser des points importants. Outre la volonté d'entraîner les étudiants à être des professionnels de l'apprentissage, les réponses des étudiants permettent de réguler la progression du curriculum, de ralentir la cadence ou de l'accélérer.

Cette réorganisation des curricula de langues dans l'établissement, qui s'est progressivement étendue au master, au français puis à l'anglais et au vietnamien, a été possible grâce à la forte implication de toutes les enseignantes de langues, l'appui de la direction et la collaboration croissante des enseignants et chercheurs en informatique. Cependant, comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, l'intégration de certains étudiants en master a continué d'être embarrassante, compliquée par une rupture de trois mois en contexte non francophone entre la fin de l'année propédeutique et l'entrée en master.

1.6 L'identification d'un problème

Une baisse de niveau en français a été observée par les enseignants de l'IFI et les étudiants eux-mêmes après la période de trois mois de vacances en contexte non francophone. À la suite d'entretiens informels avec les étudiants à leur retour de vacances, nous avons dû nous rendre à l'évidence : malgré les efforts de réorganisation de l'année propédeutique visant une responsabilisation accrue des étudiants dans leurs apprentissages, rares étaient les étudiants qui avaient utilisé une partie de leur temps de vacances pour maintenir, entretenir ou enrichir leurs connaissances des langues étrangères. Cela n'a rien de très surprenant car dans la constitution de l'autonomie, le temps joue un rôle important (Portine, 1998). Seuls les étudiants pour lesquels l'entrée en master était compromise en juin, en raison de résultats inférieurs à la moyenne minimale exigée et dans la nécessité de repasser le test de fin de formation en présentiel, ont fourni des efforts. Une analyse a également été entreprise pour vérifier l'existence d'une baisse de niveau des compétences langagières et tenter d'en cerner la nature. Différents procédés ont été choisis pour analyser cette chute de niveau en français.

- *Dialang*, comparaison des résultats de juin et d'octobre sur trois compétences (compréhension orale / structures grammaticales / vocabulaire).
- Comparaison de l'auto-évaluation du portfolio des langues niveau B1 rempli par les étudiants en juin et en octobre 2007.
- Comparaison d'un résumé écrit en juin et octobre 2007.

- Comparaison d'une production orale (monologue de 5' environ, enregistré sur *Freecorder*), l'une en juin 2007, l'autre en octobre 2007.

1.6.1 *Dialang*

Dialang est un test diagnostique, accessible en ligne, commandité par la Commission Européenne et réalisé par des spécialistes de 25 universités de l'Union. Calé sur l'échelle de niveau du *CECR*, disponible en 14 langues, le test permet de tester séparément compréhension écrite et orale, expression écrite, structures grammaticales et vocabulaire. Une fois la langue de passation choisie, un test de niveau sur l'étendue du vocabulaire donne un feed-back immédiat sur le niveau en langue (du niveau débutant à un niveau proche de celui d'un locuteur natif). Une fois la compétence à tester choisie, une auto-évaluation est proposée. Les résultats du test de niveau sur l'étendue du vocabulaire et l'auto-évaluation sont alors combinés et déterminent le type de questionnaire à attribuer (débutant, intermédiaire ou avancé) (Charles Alderson, 2005). Une fois le test réalisé, une rétroaction qui utilise l'échelle de niveau du *CECR* est proposée.

Dialang a été choisi pour évaluer la compréhension orale avant tout ; il s'agit d'un instrument d'évaluation reconnu et dont le calibrage des spécifications a été analysé (Conseil de l'Europe, 2001). L'utilisation de *Dialang* n'est toutefois pas appropriée pour l'évaluation d'un écart de niveau car de nombreuses questions sont identiques à chaque utilisation. Dans un intervalle de temps court – dans notre cas trois mois – les utilisateurs peuvent se souvenir des questions déjà posées. Auparavant, le logiciel avait été testé à plusieurs reprises mais à des niveaux très différents et la répétition des questions était négligeable si bien qu'un autre procédé automatique n'avait pas été envisagé. D'autre part, dans le test de niveau sur l'étendue du vocabulaire qui consiste à faire sélectionner dans une liste de verbes, ceux qui existent et ceux qui n'existent pas, la fréquence d'utilisation des verbes n'a pas été retenue comme critère de placement car ces critères n'existent pas dans les 14 langues. Cela rend le placement plus aléatoire. Bien que les spécifications de *Dialang* aient fait l'objet d'un travail collectif de chercheurs du domaine de longue haleine et que les spécifications aient été décrites très précisément par Charles Alderson (2005), les résultats obtenus à trois mois d'intervalle ont présenté des écarts de niveau, vers le haut ou vers bas, improbables. Cela a fortement compromis l'exploitation des résultats obtenus, même si en 2007, leur tendance (vers le bas) était identique aux autres résultats, obtenus par l'auto-évaluation.

1.6.2 L'auto-évaluation

Le deuxième procédé était l'auto-évaluation des compétences langagières pour le niveau B1 uniquement du portfolio européen des langues. Les étudiants ont rempli le portfolio du niveau B1 en juin et septembre 2007 dans des conditions identiques, seuls et dans une version traduite en vietnamien afin de s'assurer d'une compréhension maximale des descripteurs. Nous avons fait l'hypothèse que la tendance à s'auto-évaluer vers le bas ou de façon relativement juste ou à s'auto-évaluer vers le haut des étudiants avait peu de chance de changer radicalement en l'espace de trois mois. Cela signifie qu'un étudiant ayant tendance à se déprécier en juin, aurait également tendance à se déprécier en septembre. Seuls l'écart possible et la nature de cet écart nous importent – et non le reflet exact de tel ou tel niveau d'un étudiant pour chaque descripteur. Ce procédé nous a semblé le plus fiable mais il ne peut l'être véritablement que si la tendance de l'étudiant à s'auto-évaluer de façon juste, vers le haut ou vers le bas ne change pas dans un intervalle de trois mois, ce qui semble difficilement vérifiable.

Chaque compétence des descripteurs de niveau B1 a été complétée d'un niveau de maîtrise allant de un à six ce qui correspond aux appréciations suivantes :

- 1 = non, je n'y arrive quasiment pas
- 2 = j'y arrive un tout petit peu
- 3 = j'y arrive un peu
- 4 = j'y arrive assez bien
- 5 = j'y arrive bien
- 6 = j'y arrive très bien, sans grande difficulté

Ce procédé a permis de constater une baisse généralisée, légère, des cinq compétences langagières auto-évaluées.

1.6.3 Comparaison de deux résumés écrits

Le troisième procédé d'évaluation utilisé est la comparaison de deux résumés écrits. L'article à résumer, sans dictionnaire et individuellement, porte sur un sujet informatique. La structure du texte à résumer est claire et logique ; il est entrecoupé d'intertitres qui facilitent la lecture, les points importants sont mis en évidence, expliqués puis exemplifiés. Les phrases sont peu longues, la syntaxe est de complexité moyenne, comporte peu de négations, quasiment aucun anaphorique ou déictique dont les référents sont obscurs.

Le résumé a pour but d'évaluer la compréhension écrite, la capacité à traiter, sélectionner et réorganiser l'information ainsi que la capacité à reformuler l'information. Il s'agit d'une tâche complexe au plan cognitif et de complexité moyenne linguistiquement. En effet, pour sa réalisation, les étudiants doivent maîtriser le contenu et la forme mais ils ont la possibilité de compenser leurs lacunes linguistiques grâce au support du texte à résumer. Le document à résumer, identique en juin et en septembre, permet d'offrir un document d'une difficulté strictement identique. Les étudiants n'ont pas pu garder le texte en juin et leur production corrigée ne leur a pas été rendue. Ils ont reçu cependant une appréciation sous forme de note puisqu'il s'agit d'une des cinq épreuves du test de fin d'année de la formation intensive.

La compréhension globale et détaillée de l'énoncé (perception du message, reconnaissance, identification, compréhension et interprétation du message) s'évalue au travers du résumé réalisé, c'est-à-dire au travers des informations sélectionnées, organisées et reformulées ; elle ne peut donc être mesurée séparément de la production écrite. La grille d'évaluation que nous avons conçue (voir les annexes I) comporte quelques critères qualitatifs et utilise des descripteurs aussi précis que possible. Les critères principaux d'évaluation des productions écrites ont concerné la pertinence des informations sélectionnées, l'organisation et la reformulation du message incluant des compétences pragmatiques, la capacité à reformuler un message (nombre de phrases reprises textuellement, légèrement modifiées, etc.), les compétences sociolinguistiques, orthographiques, lexicales, grammaticales et le respect de la consigne.

De cette comparaison des deux résumés, il ressort pour l'ensemble de la classe une baisse légère de tous les paramètres évalués et un nombre de faux-sens bien plus élevé en septembre qu'en juin. Une plus grande liberté vis-à-vis de l'article à résumer en septembre aurait pu être attendue de la part des étudiants – du fait qu'ils connaissent déjà l'article et qu'ils l'ont déjà résumé. Cela n'est pas le cas et, au contraire, on observe une légère baisse par rapport à juin. La contrainte du nombre de mots, plus difficilement respectée en septembre montre une plus grande difficulté à aller vers l'essentiel et également à décrocher du texte. L'oubli de la contrainte d'énonciation du résumé (éviter l'amalgame résumé / commentaire) est également plus important en septembre (8) qu'en juin (6). Enfin, les compétences linguistiques générales des étudiants sont en baisse de façon assez visible en septembre : le nombre de phrases non reprises de l'article et ne comportant aucune erreur est en baisse de moitié quasiment entre

juin (47) et septembre (24) et le nombre d'erreurs (toutes erreurs confondues) est aussi en hausse en septembre (313) par rapport à juin (257).

Ce procédé d'évaluation nous a semblé pertinent et précis mais l'enjeu du résumé n'a pas été le même en juin et en octobre car en juin, il s'agissait d'une des épreuves du test final de fin d'année propédeutique et, en octobre, il s'agissait d'un résumé effectué pour notre recherche dont les étudiants étaient au courant. Dans le chapitre 6 de notre thèse, nous revenons sur l'importance que nous avons accordée à l'implication des étudiants dans notre recherche et à la confiance entretenue entre les différents acteurs pour accorder du sens aux propos recueillis. Il s'agit de conditions qui ne sont toutefois pas identiques.

1.6.4 Comparaison de deux monologues oraux

Le quatrième procédé est la comparaison de deux monologues enregistrés en juin et en septembre. Ce procédé vise à repérer et analyser des écarts dans la prononciation et l'intonation des étudiants à ces deux périodes. Il s'agit de l'unique procédé pour la phonétique et l'intonation car les descripteurs du portfolio ne permettent pas d'analyser en détail les compétences phonologiques. Les étudiants ont enregistré sur le logiciel *Freecorder* une production orale en continu en juin et septembre, de nature différente. Les productions orales sont lues. Celle de juin est un exposé oral écrit puis lu par les étudiants sur un sujet informatique de cinq-six minutes environ. Celui de septembre est un résumé sur un sujet informatique (la reconnaissance des formes) que les étudiants réalisent avant d'être enregistré sur *Freecorder*. Le temps pour la réalisation de ces tâches (la lecture à haute voix de l'exposé ou du résumé préparés par les étudiants) est limité à 45 minutes.

L'analyse porte uniquement sur l'intonation, les unités rythmiques, les syllabes ou sons, les syllabes finales, l'élision, les enchaînements consonantiques, les liaisons sur les trois consonnes de liaison les plus courantes, le débit et l'expressivité. L'analyse ne porte pas sur le sens de l'énoncé ni sur les structures. Seules les premières et dernières minutes (+ ou – 5 secondes) des énoncés de juin et septembre ont été analysées. Les critères d'évaluation des monologues que nous avons conçus (voir les annexes I) sont pour l'intonation (Charliac et Motron, 1998) : le nombre d'intonation assertive manquée, d'intonation interrogative manquée, de parenthèses hautes ou basses manquées. Pour les unités rythmiques, les critères retenus ont été : le découpage de mots de plus de deux syllabes, les pauses à l'intérieur d'une unité rythmique (perturbant la compréhension du message), l'absence de pause en fin d'unités

rythmiques (qui perturbent la compréhension), la non-réalisation du glissando montant (Wioland, 1991 : 73), la non-réalisation du glissando descendant (finalité). Les critères suivants ont concerné les syllabes mal prononcées, les doubles consonnes mal prononcées, le nombre de syllabes finales omises, le nombre d'élisions non marquées, le nombre d'enchaînements consonantiques non marqués, les liaisons obligatoires sur les trois consonnes de liaisons les plus courantes [z], [t] et [n], (Wioland, 1991 : 91), et l'expressivité (impression d'ensemble).

Cette analyse comparative entre juin et octobre a montré une baisse légère des compétences phonologiques et intonatives et une hausse spectaculaire d'erreurs concernant les unités rythmiques (découpage de mots de plus de deux syllabes essentiellement ; pauses à l'intérieur d'une unité rythmique (perturbant la compréhension du message) ; absence de pause en fin d'unités rythmiques (qui perturbent la compréhension) ; non-réalisation du glissando montant (continuité) ; non-réalisation du glissando descendant (finalité). Ce nombre d'erreurs passe de 190 en juin à 344 en septembre. Les erreurs portent, en juin comme en septembre, essentiellement sur le découpage de mots de plus de deux syllabes et sur des pauses à l'intérieur d'une unité de sens (exemple : intelligence / artificielle). Sans vouloir aller dans une analyse contrastive des langues française et vietnamienne du fait de ses limites – la faiblesse majeure de l'hypothèse forte dans la théorie contrastive est « sans doute la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et la manière ou les modalités mises en œuvre par un apprenant pour se les approprier » (Marquilló Larruy, 2003 : 66) – quoique demeurant pertinente pour le domaine phonologique (Debyser, 1971), l'influence de la langue vietnamienne est ici très probable. En effet, l'unité syllabe-tieng en vietnamien, qui est presque toujours une unité signifiante, c'est-à-dire un morphème mais constitué d'une seule syllabe, est nettement délimitée dans la chaîne parlée par des frontières phonétiques doublées de frontières morphologiques. Du point de vue phonétique :

la syllabe vietnamienne est un segment sonore nettement séparé des segments adjacents par des points morts articulatoires et acoustiques (Hoang Tue & Hoang Minh, 1975 : 67).

Cette hypothèse semble fort plausible du fait de la situation des étudiants pendant ces mois de vacances : ils rompent totalement avec le rare lien qui les unit au français, l'Institut de la Francophonie pour l'Informatique à Hanoi. Ils se trouvent donc trois mois en contexte vietnamophone, période durant laquelle ils retrouvent généralement leur lieu d'origine et leur famille. L'influence du vietnamien sur le français est fort probable. Seul, un étudiant, qui a dû

repasser le concours en septembre et a suivi des cours de français pendant l'été à Hanoi, fait moins d'erreurs sur les unités rythmiques en septembre par rapport à juin. Les 24 autres font plus d'erreurs en septembre, environ deux fois plus.

1.6.5 Bilan de cette évaluation

Cette évaluation, outre l'objectif poursuivi d'identifier une potentielle baisse des compétences langagières et d'en cerner la nature, a permis de tester quatre outils d'évaluation et de les mettre à l'épreuve de notre recherche. À ce titre, l'outil *Dialang* bien que confirmant une baisse de la compétence de compréhension orale montrée par l'auto-évaluation n'a pu être retenu. En effet, des sauts de niveaux (du niveau A2 au niveau B2 ou inversement), improbables sur une durée aussi courte, nous ont confirmé que ce test diagnostique, est, d'une part, bien trop imprécis et, d'autre part, inadapté pour mesurer un écart du fait que plusieurs questions sont identiques (parfois la moitié d'entre elles) lors de deux utilisations. La comparaison des deux résumés et de deux monologues oraux a permis d'identifier des baisses plus ou moins marquées de compétences formelles que l'auto-évaluation ne permet pas de faire apparaître. Les deux épreuves se sont avérées complémentaires. L'auto-évaluation des cinq compétences langagières pour le niveau B1, parce que l'auto-évaluation a été pratiquée par les étudiants durant toute la pré-formation et que les résultats révélés ont été plausibles, nous a semblé l'outil le plus approprié. L'expérimentation de ces quatre outils nous a, avant tout, fait prendre conscience de la spécificité de notre domaine de recherche où la réalité humaine est centrale et du fait qu'à ce titre les démarches « expérimentales » que nous avons pratiquées sur un petit échantillon de personnes sont fragiles, entre autres parce qu'une seconde expérience semblable ne peut jamais se présenter dans des conditions identiques à la première, parce que l'homme est doué de mémoire et de conscience (Berthon, 2000).

C'est avec précaution que nous avons donc tenu compte des résultats de ces analyses qui ont indiqué une baisse généralisée et légère de toutes les compétences évaluées et évaluables. Et simultanément à notre engagement dans une nouvelle action de formation visant à consolider l'année propédeutique, un cadre conceptuel abouti capable d'appréhender la complexité humaine en action a été pensé.

1.7 Recherche-action ou recherche (quasi) expérimentale ?

Les outils sélectionnés au début de notre recherche et que nous venons d'exposer, relèvent plus d'une recherche expérimentale / quantitative, probablement en raison du milieu scientifique dans lequel nous avons travaillé. Nous proposons un bref détour sur les deux types de recherches que sont la recherche-action et la recherche (quasi) expérimentale afin de préciser notre positionnement.

Grosbois (2007 : 68) résume les étapes qui constituent la démarche expérimentale de la façon suivante.

- Un questionnement.
- Un problème à résoudre.
- La formulation d'une hypothèse (à partir de références théoriques).
- La mise à l'épreuve de l'hypothèse. Après avoir planifié les données à recueillir, ainsi que la mise en place des procédures et du suivi, les résultats sont relevés, analysés, interprétés. On compare alors les résultats attendus et les résultats observés, c'est-à-dire que l'on confronte les résultats expérimentaux aux hypothèses émises.
- Une vérification qui permet la validation.
- Une généralisation (en veillant à ce qu'elle ne dépasse pas les interprétations possibles). En fonction des résultats constatés, on élabore une relation abstraite, pour aboutir à une explication, voire à des modèles explicatifs ou à des apports théoriques.

On note également que, dans la mise à l'épreuve, il est indispensable de distinguer les variables du phénomène étudié de manière à faire varier uniquement un facteur à la fois (De Vecchi, 2006). Les résultats d'une recherche expérimentale, obtenus selon des règles précises, doivent aboutir à des résultats identiques effectués par d'autres chercheurs et sont, par conséquent, reproductibles. Or, comme le résume Grosbois (2007 : 70-71), en sciences humaines et sociales et en particulier dans le domaine de l'enseignement / apprentissage, des difficultés se posent.

- L'influence de facteurs extérieurs pouvant interférer lors d'une expérimentation. Certes, cette influence pourrait, dans certains cas, être limitée par une durée réduite de l'expérimentation, mais, en didactique des langues par

exemple, on sait par ailleurs que l'apprentissage est un processus long et que les progrès ne sont pas toujours décelables sur un laps de temps court (les effets se manifestent plutôt à moyenne ou longue échéance).

- L'existence d'un très grand nombre de variables, et le fait que certaines ne sont pas directement observables. Comment alors agir sur une seule en maintenant toutes les autres constantes ? On est confronté ici à un problème de contrôle des variables, tant le nombre de facteurs en interaction est élevé en matière d'enseignement / apprentissage. La réalité des situations pédagogiques rend ainsi difficile l'approche qui consiste à associer une cause et un effet.
- L'impossibilité de reproduire à l'identique une situation d'éducation.

Concernant le dernier point, Mialaret (2004) précise qu'une situation d'éducation ne peut se reproduire à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps car une fois une situation réalisée, les acteurs changent du fait qu'ils l'ont vécue. Nous sommes parvenue à une conclusion identique dans le paragraphe précédent, tandis que nous tentions d'identifier un écart de niveau à trois mois d'intervalle avec divers outils d'évaluation que nous testions simultanément. En raison de la complexité des situations d'enseignement / apprentissage, ce sont donc davantage des recherches quasi expérimentales qui sont mises en œuvre en sciences humaines. De plus, lorsqu'on adopte une démarche de recherche expérimentale en situation naturelle (dite de terrain), il est impossible de maîtriser certains facteurs, ce qui explique le terme de recherche (quasi) expérimentale.

La recherche-action est, elle, expliquée de la façon suivante par Demaizière et Narcy-Combes (2007 : 15-16).

La recherche-action se positionne souvent en contraste de la recherche expérimentale, il serait plus juste, selon Juan, de dire qu'elle relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan, 1999 : 13). Son approche est qualitative plus que quantitative. Le chercheur est partie prenante de l'action et non « simple » observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou d'activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif. Le positionnement épistémologique et le recours à une problématique de recherche restent impératifs si l'on se place dans le cadre de la recherche-action telle qu'elle est pratiquée en France, de

manière à entrer dans les cadres institutionnels et conceptuels de la recherche nationale.

La dichotomie en didactique des langues entre « les recherches qui visent plutôt à saisir le réel dans sa complexité » et « les recherches qui utilisent une démarche hypothético-déductive, le plus souvent expérimentale » relevée par Crinon, Georget, Legros et Mangenot (2002 : 11) et les critiques qui leur sont associées à chacune – manque de rigueur et démarche intuitive pour l’une, incapacité à rendre compte de la complexité de la situation d’apprentissage pour l’autre – rend mal compte d’une part, de la complémentarité des approches et de l’autre de leur possible proximité.

En effet, comme le montre Narcy-Combes (2005), le positionnement du chercheur se situe dans un continuum allant de la recherche qualitative / descriptive (plutôt synthétique, heuristique et dont le contrôle est faible) à une recherche expérimentale / quantitative (plus analytique, déductive et dont le contrôle est élevé), ce qui permet de dépasser l’opposition entre les deux types de recherche, sachant qu’en didactique des langues, un positionnement strictement expérimental et quantitatif n’est guère envisageable et qu’inversement, la recherche qualitative gagne à s’enrichir de méthodes quantitatives (de mesures par questionnaires par exemple) en croisant les approches. C’est par exemple ce que Grosbois (2006) a réalisé dans une recherche de type recherche-action qui porte sur un projet collectif de création multimédia et qui intègre un volet qui est de l’ordre de la quasi-expérimentation pour ce qui relève de la nativisation phonologique en comparant les productions orales des stagiaires à partir de supports écrits et les productions orales à partir de supports oraux. Dans cette recherche, qualitatif et quantitatif ont été combinés, ce qui a permis d’apporter des informations à la fois sur la situation d’apprentissage et sur un point spécifique en matière d’apprentissage d’une L2, le phénomène de nativisation. Les différentes approches peuvent donc se compléter dans la mesure où elles renseignent différemment, sachant que ce croisement méthodologique doit être cohérent avec la posture du chercheur et sa question de recherche car la mise en relation de différentes propositions d’intelligibilité ne signifie pas « l’illusion d’un savoir total parfaitement homogène » (Bru, 2006 : 10), ce qui renvoie pour cette dernière remarque, à la question de l’uniformité de la réalité...

Notre recherche relève indéniablement de la recherche-action du fait qu’elle est liée à une intervention pédagogique et que nous nous situons non pas au niveau de la recherche seule mais des conséquences de la recherche. En effet, nous l’avons expliqué dans les paragraphes

précédents de ce même chapitre, notre recherche s'exprime en termes de problèmes à résoudre et donc de transformation du réel. Dans ces conditions, la recherche poursuit un double objectif de transformer la réalité et de produire des connaissances concernant ces transformations. D'autre part, nous sommes partie prenante de l'action et non « simple » observateur comme dans une recherche (quasi) expérimentale. Si une généralisation de la recherche ne peut être visée en recherche-action, comme cela est le cas en recherche expérimentale,

il faut qu'existe une possibilité de décalque vers d'autres situations ou de nouvelles créations. Ceci passe par la valorisation de la recherche-action et la communication de ses conclusions, première étape de formalisation. Mais aussi par la recherche d'expériences proches et / ou de théories explicatives pouvant enrichir le nouveau questionnement et favoriser les échanges de pratiques (Macaire, 2007 : 109).

De plus, le cadre théorique socioconstructiviste auquel nous aspirons dans notre introduction, nous mène logiquement vers une étude plus idiographique que nomothétique en raison de la vision subjectiviste auquel renvoie ce paradigme, à l'importance accordée aux expériences sur le monde faites par chaque individu, aux ancrages forcément singuliers de la connaissance nouvelle. Une autre caractéristique de ce paradigme est son adhésion à un relativisme ontologique et selon cette doctrine philosophique, toute connaissance est relative dans la mesure où elle dépend d'une autre connaissance ou est liée au point de vue du sujet. Cette autonomie interprétative est au fondement de cette posture épistémologique et doit être assumée. Mais, tel Juan (1999), nous plaidons aussi pour une complémentarité des approches et recherchons une triangulation des observations, des données et des méthodologies.

D'autre part, une des caractéristiques majeures de notre recherche est l'implication du sujet, les acteurs et nous-même en tant que chercheure. La transformation des représentations des acteurs de la recherche est au cœur de notre projet et à l'instar de Barbier (1996), nous insistons sur la notion de confiance à installer entre les divers acteurs de la recherche pour pouvoir prêter du sens aux données recueillies. L'analyse des changements peut en partie être évaluée par les acteurs eux-mêmes, ce qui est cohérent avec notre ontologie relativiste du fait que nous considérons les réalités multiples. Dans cet esprit, les questionnaires d'auto-évaluation des compétences langagières, que nous venons de décrire, avant et après la formation, peuvent informer des conséquences d'une recherche en termes d'impression d'évolution des compétences linguistiques. Notons que ce mode d'évaluation s'intègre de

façon cohérente à notre paradigme puisque nous valorisons le sens des responsabilités des étudiants par la pratique auto-évaluative. En tenant compte de ces résultats pour la validation (ou l'invalidation) de la recherche, les acteurs de la formation participent à la production de connaissances de la recherche, leur posture pourrait donc être celle d'un acteur-chercheur.

1.8 Le choix d'une formation à distance utilisant le temps de vacances

Dans un institut d'informatique, les TIC jouissent d'une aura forte, de la part des étudiants comme de l'institution. Il n'existe pas de distance technologique avec ce public (Jacquinot, 1993). De plus, en fin de formation propédeutique en présentiel, les étudiants deviennent familiers de l'utilisation de l'ordinateur pour l'apprentissage des langues. Du fait qu'en master, une manière moins abrupte d'introduire le français n'a pu être envisagée mais qu'en contrepartie nous avons une grande liberté d'action sur la préformation, l'idée d'une FAD utilisant une partie du temps de vacances s'est précisée pour permettre aux étudiants de préserver un lien avec leur principal repère francophone, l'IFI, tout en leur laissant leur liberté de mouvement.

L'utilisation du temps de vacances et notre volonté de poursuivre une plus grande responsabilisation des étudiants dans leurs apprentissages ont exclu une approche trop contraignante de la formation à distance et nous nous sommes orientée vers la création d'un dispositif souple. Nous nous sommes d'emblée positionnée dans un courant qui a cherché non pas à « supprimer la distance » (Jaquinot-Delaunay, 2001) mais à travailler aux divers moyens de « véhiculer les signes de la présence » à distance (Weissberg, 1999). La distance nous a également paru propice à favoriser un recul conscient ou un recul épistémique pour reprendre le terme de Nancy-Combes (2005), c'est-à-dire une façon de favoriser la réflexion par une analyse *a posteriori* du perçu et de reconnaître le besoin de modifier les conceptions antérieures, de mener des actions plus réfléchies. De plus, dans notre contexte, l'interaction sociale est rendue complexe par la présence de plusieurs cultures francophones et vietnamiennes. Notre réflexion a donc porté sur la mise en place d'un dispositif à distance également capable de contribuer à la mise en place du recul interculturel, afin d'amener les étudiants à prendre la mesure du conditionnement culturel et d'éviter les risques d'interprétation ethnocentrée par exemple.

Les finalités posées – responsabiliser davantage et faciliter l'intégration en master, en continuité de la formation en présentiel – l'objectif de la FAD est bien une mise à distance qui permettrait une décantation avec l'immédiat de la formation à l'IFI plutôt qu'un apport de savoirs nouveaux. La réflexivité dans ce contexte pourrait se définir comme étant « une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage » (Chabanne et Bucheton, 2002 : 5) et l'expérimentation de diverses collaborations à distance appuyée par les TIC offrirait alors au langage une position centrale. L'implication des étudiants dans le travail langagier signifierait aussi que dans notre contexte, le langage n'est pas réduit à des fonctions de communication et de mémorisation mais qu'on insiste aussi sur ses fonctions heuristiques. En effet, la FAD pourrait favoriser la compréhension de phénomènes linguistiques complexes qui nécessitent du temps et de la réflexion, ce que la formation en présentiel ne permet pas forcément. Elle pourrait également appuyer la prise de distance interculturelle en impliquant des étudiants camerounais, belges, français, etc. dans certains projets. Le soutien à l'apprentissage solidaire pourrait, quant à lui, être expérimenté par la réalisation d'un projet fédérateur, autour d'une thématique commune à tous les étudiants de l'établissement, l'informatique.

Nous exposons au chapitre suivant le cadre épistémologique socioconstructiviste et énonciativiste que nous avons retenu pour notre recherche.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre 2

Apprendre dans un cadre socioconstructiviste et énonciativiste

2.1 L'apprentissage dans le paradigme constructiviste

Le constructivisme, associé aux positions épistémologiques de Piaget essentiellement, adopte une vision subjectiviste du monde. L'essence du paradigme constructiviste s'exprime par une conception de la réalité dans laquelle les représentations mentales sont des réalités ontologiques. Ces réalités existent, de la même façon que l'individu existe ainsi que tout ce qui l'entoure.

Dans ce paradigme, les connaissances sont construites par l'individu et résultent de ses expériences sur le monde. Le contexte joue alors un rôle fondamental puisque la construction de connaissances nouvelles se produit dans les contextes qui ont servi de base à la construction des connaissances antérieures. L'apprentissage y est vu comme un processus actif et constructif. « Actif » doit être compris pas seulement dans le sens d'effectuation désignant une opération extérieure et motrice mais davantage au sens fonctionnel d'une conduite fondée sur l'intérêt car on peut être actif dans la pure pensée (Piaget, 1935 / 1969). Cela signifie que l'apprendre n'est plus perçu comme un simple mécanisme d'enregistrement, une sorte de meublage de la mémoire, l'acquisition d'un savoir n'y est plus tenue pour le fruit direct d'une transmission ni même comme l'acquisition d'automatismes où tout est affaire de conditionnement (Giordan, 1998).

Le deuxième principe fort du paradigme constructiviste est que l'apprentissage est un processus cumulatif, l'activité de construction des connaissances procède d'une assimilation des informations aux schémas anciens.

L'adaptation biologique est [...] un équilibre entre l'assimilation du milieu à l'organisme et l'accommodation de celui-ci à celui-là. De même on peut dire que la pensée est adaptée à une réalité particulière lorsqu'elle a réussi à assimiler à ses propres cadres cette réalité, tout

en accommodant ceux-là aux circonstances nouvelles présentées par celles-ci : l'adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience (Piaget, 1935 / 1969 : 209).

La recherche d'équilibre selon ce processus d'accommodation et d'assimilation des connaissances est une activité structurante continue : l'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. Dans cette perspective, la formation vise donc la transformation de structures de connaissances « déjà-là » de l'apprenant en structures nouvelles. Or les structures « déjà-là » mobilisées par l'apprenant sont plus ou moins aptes au changement. Dans la continuité de Piaget, les travaux de Doise et Mugny (1981) sur le conflit socio-cognitif et sur son rôle dans l'assimilation individuelle des connaissances aux schémas antérieurs, précisent que les schémas anciens peuvent être plus facilement reconstruits par le contact de partenaires.

Or nous pensons, que dans certaines situations pédagogiques, les influences sociales peuvent être des facteurs constitutifs de l'ontogenèse cognitive et non de simples stimulations auxiliaires. C'est la raison pour laquelle, nous décidons d'apporter un éclairage vygotkien au paradigme constructiviste.

2.2 Les apports vygotkien et brunérien

Nous précisons que l'apport vygotkien ne se limite pas aux travaux de Vygotski mais qu'il faut y ajouter ceux de Luria et Leontiev qui travaillèrent avec lui à l'institut de Psychologie de Moscou de 1924 à 1934. L'apport vygotkien est également rendu possible grâce aux interprètes contemporains de sa pensée, nous pensons à Bronckart (2002), Brossard (2004), Vergnaud (2000) et Clot (1999 / 2002) en particulier.

2.2.1 La primauté du social sur le cognitif

Les perspectives piagétienne et vygotkienne comportent des divergences épistémologiques que nous ne pouvons ignorer. Notre but n'est pas d'intégrer les deux théories dans un modèle unique, ce sont les concepts opératoires qu'ils proposent qui nous intéressent. Nous tiendrons compte de la perspective piagétienne pour la compréhension des facteurs internes et de la

perspective vygotkienne pour la compréhension des facteurs externes, comme l'interaction sociale et l'importance de la médiation (Chini, 2004).

Nous précisons notre pensée. Pour Vygotski, certains apprentissages anticipent, devancent, provoquent le développement.

L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement, non seulement marcher du même pas que lui, mais il peut le devancer, le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations (Vygotski, 1934 / 1997 : 330-332).

Vygotski, dont les références aux travaux de Piaget dans *Pensée et langage* (1934 / 1997) sont très nombreuses, ne renie toutefois pas l'existence d'un processus de maturation biologique. Le passage des concepts non conscients aux concepts conscients se fait grâce à la substitution d'un mode de pensée apporté du dehors. Ce passage est possible grâce aux effets des interventions formatives délibérées dans l'environnement humain, par l'intellectualisation des concepts. Il ne s'agit pas de dire que les apprentissages scolaires produisent du développement « mais mettent en mouvement des processus internes, un travail intérieur de conceptualisation » (Brossard, 2004 : 143).

Selon Vygotski toujours, l'enseignement / apprentissage des savoirs élaborés se fait dans des situations formelles d'apprentissage car il est nécessaire que des situations spécifiques soient aménagées pour qu'un apprenant accède au réseau conceptuel d'un contenu scientifique. Cela est possible par la conscience. Par conscience, il faut entendre :

cette capacité qu'a le psychisme humain de revenir sur lui-même, ce qui implique notamment que ce psychisme soit organisé en unités de pensée, *discrètes*, c'est-à-dire découpées en unités discontinues, et donc *opérationnalisables* (au sens de susceptibles de faire l'objet d'opérations) et que ces opérations de pensée aient acquis une dimension active et autoréflexive, qui les rendent accessibles à elles-mêmes. Être conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle (Bronckart, 2002 : 27).

En d'autres mots, être conscient est la possibilité de s'influencer soi-même. L'importance de la conscience et la nécessité d'aménager des situations spécifiques pour la construction de connaissances induisent, selon nous, que l'apprentissage soit intentionnel. Nous reviendrons sur cette notion plus loin.

Le processus de conscientisation est un des aspects fondamentaux du comportement humain. Pour Vygotski la prise de conscience se manifeste par une stimulation sociale. Vygotski montre comment cette conscience est sociale dans son fondement « en soutenant que c'est du langage que dérivent les réflexes constitutifs de la conscience » (Bronckart, 2002 : 41). Toute interaction verbale constitue un système de réflexes circulaires (une parole émise en réponse à une stimulation devient à son tour une stimulation, qui pourra provoquer une nouvelle réponse, etc.). Cette thèse donne lieu à une loi développementale du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, celle du développement des capacités humaines. Le fonctionnement humain est d'abord collectif, « il s'organise en activités régulées par le langage, langage qui est en soi porteur des significations et connaissances élaborées par les générations antérieures » (Bronckart, 2002 : 41).

Grâce aux apprentissages, les propriétés de ce fonctionnement socio-sémiotique sont intériorisées en chaque personne. Nombreux sont les chercheurs contemporains (dont Bronckart, Bruner, Doudin, etc.) qui aujourd'hui sont d'avis que c'est en prenant conscience de la pensée de l'autre que le sujet prend conscience de sa propre pensée.

Là où donc Piaget privilégie l'action propre du sujet et l'interaction sujet-objet, Vygotski privilégie le rôle du langage dans l'interaction adulte-enfant reposant sur la médiation. La différence fondamentale entre Piaget et Vygotski est dans le poids différent reconnu aux diverses composantes en jeu, ce qui conduit à une hiérarchie inversée entre le développement, prioritaire pour Piaget et l'apprentissage, forcément premier pour Vygotski (Chini, 2004). En d'autres termes, il y a la primauté du cognitif sur le social pour Piaget et du social sur le cognitif pour Vygotski. L'adhésion au concept vygotkien de « zone de proche développement » suppose également que les influences sociales ne sont plus considérées comme une stimulation auxiliaire mais comme des facteurs constitutifs de l'ontogenèse cognitive capables de transformer le fonctionnement mental grâce à un processus radicalement reconstructif (Parisi, 2001).

Cependant, comme Parisi (2001 : 33-34), nous pensons que

un rôle fondamental est également attribué aux processus internes : c'est l'état actuel du développement cognitif atteint par l'enfant qui établit, d'une part, la région dynamique de sensibilité à l'intérieur de laquelle les interactions sociales peuvent opérer et qui, d'autre part, fixe étroitement les limites des changements structuraux produits par ces interactions. En vertu de l'existence de relations réciproques, les

variables sociales et individuelles altèrent chacune la nature de l'autre en fournissant des conditions qui contraignent et promeuvent leur influence réciproque.

Il s'agit-là d'un modèle alternatif de développement qui dépasse les dichotomies intérieur-extérieur, individuel-social. Cependant, nous le répétons, il ne s'agit pas pour nous d'intégrer les deux théories dans un modèle unique mais de corrélérer deux éclairages différents. Nous tiendrons compte des processus cognitifs internes pour la compréhension desquels la perspective piagétienne est incontournable, et des facteurs externes comme l'interaction sociale, l'importance de la médiation éducative que nous abordons dans une perspective sociale grâce à l'éclairage vygotkien.

2.2.2 L'héritage historico-culturel

L'importance accordée par Vygotski à l'outil et au langage dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1930-1931 / 1983) ne peut nous laisser indifférente pour notre recherche où le langage et les outils technologiques occupent une place centrale.

Selon lui, l'outil et le langage sont ce par quoi les hommes ont pu transformer la nature et leur nature. L'appropriation d'outils culturels ouvre, selon Vygotski, la voie au développement culturel, c'est-à-dire à la genèse des fonctions psychiques supérieures. Les activités humaines complexes sont des élaborations historiques. Elles existent « à l'extérieur » des individus avant d'exister dans les individus.

En effet, si en tant qu'être de nature, l'enfant hérite d'une organisation biologique, en tant qu'être de culture, il se construit en s'appropriant les productions léguées par les générations antérieures (langage, outils, etc.) (Brossard, 2004). Vygotski s'intéresse plus particulièrement à la genèse des fonctions psychiques supérieures que sont la mémoire logique, l'attention volontaire, la volonté, le raisonnement, etc. Selon lui, la genèse de ces fonctions supérieures ne peut être retracée en dehors du concept de développement culturel. Au niveau de l'ontogenèse, deux lignes développementales, l'une naturelle et l'autre culturelle, sont étroitement imbriquées ; il ne s'agit donc pas d'une conception du développement considérée comme des étages qui se superposeraient (Brossard, 2004).

Vygotski insiste sur l'idée selon laquelle on ne pourra expliquer le processus de développement des formes supérieures de comportement chez l'enfant que si l'on reconnaît le caractère historique de ces fonctions. L'appropriation du langage, de l'écriture, du calcul, etc.

constitue le processus d'acquisition des moyens extérieurs du développement culturel et de la pensée. Il pense ensuite aux processus de développement des fonctions psychiques supérieures. L'intériorisation des acquis culturels, la transformation de l'interpsychique en intrapsychique, sont rendues possibles par la communauté humaine, grâce aux interactions humaines et à un travail dialogique par le langage. Vygotski énonce cette loi développementale du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique de la façon suivante.

Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique ; puis elle intervient une deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique (Vygotski, 1933 ou 1934 / 1985 : 111, cité par Brossard, 2004 : 36).

Toute fonction apparaît donc deux fois dans le développement : sur le plan social, puis sur le plan psychique. Précisons que ces processus d'apprentissage et de développement ne concernent pas simplement l'enfant. En effet, Vygotski considère qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre l'apprentissage de l'adulte et celui de l'enfant (Vergnaud, 2000).

Un autre point important de la thèse vygotkienne est l'importance accordée au langage écrit et à l'apprentissage d'une langue étrangère. Au moment de l'apprentissage du langage écrit chez l'enfant, aucune des fonctions psychiques fondamentales qui en forment la base n'a achevé son véritable processus de développement ; l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont qu'au début du premier cycle de leur développement. Cependant, en retour, cet apprentissage a d'énormes effets au niveau de la prise de conscience, du transfert des savoir-faire d'un plan non conscient, automatique, vers un plan volontaire, intentionnel et conscient (Vygotski, 1934 / 1997). L'accès au langage écrit suppose une maîtrise de l'attention volontaire, une prise de conscience et une abstraction, une attitude métalinguistique par rapport à la pratique spontanée du langage. Par la pratique de ce médiateur culturel, l'enfant devient capable de transférer cette démarche réflexive à son propre langage oral. L'écrit rend possible une prise de distance réflexive à l'égard des formes langagières et des opérations de pensée. La maîtrise d'une langue étrangère, qui s'appuie sur la connaissance de la langue maternelle mais dont l'assimilation « n'est pas la reproduction de la langue maternelle » (Vygotski, 1934 / 1997 : 194) élève la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise des phénomènes verbaux.

De ces apports vygotskiens, nous retiendrons pour notre recherche que la connaissance est conçue comme l'effet d'une co-construction entre les individus et les groupes et que le contexte social pour le développement de la connaissance est déterminant. Nous retiendrons également que la connaissance est le résultat d'une interaction entre facteurs culturels et langagiers. L'homme est le produit de la culture et sa pensée est le résultat d'un long processus historique. L'éducation occupe par conséquent un rôle déterminant ; elle est un processus de transmission et d'appropriation de la culture où le langage joue un rôle décisif. L'appropriation du langage écrit, l'apprentissage d'une langue étrangère (et plus globalement la maîtrise des concepts scientifiques), rendus possibles par la conscience, jouent un rôle central dans la manière dont ces connaissances sont structurées en concepts.

Enfin, dans cette perspective historico-culturelle du développement, nous gardons à l'esprit que l'usage d'artefacts tel que le forum électronique pour l'apprentissage, a forcément une incidence sur la cognition des apprenants. Nous développons cette idée au chapitre 4 de notre thèse.

Cependant, Vygotski, dont le travail de recherche a été limité dans le temps en raison de sa mort prématurée, ne présente pas une théorie didactique des apprentissages. Les travaux de Bruner, psychologue américain qui a impulsé dans les années soixante une véritable « révolution cognitive » en plaçant « la signification au centre de la psychologie », par conséquent en rupture complète avec la psychologie scientifique américaine centrée sur le traitement de l'information (Bruner, 1990 / 1997), permettent une continuité et un étoffement de la théorie historico-culturelle développée par les psychologues soviétiques. En effet, pour Bruner

l'évolution de l'homme a franchi la ligne de démarcation lorsque la culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein. Cette culture est davantage un produit de l'histoire qu'un produit de la nature. C'est elle désormais qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter, en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour y parvenir (Bruner, 1990 / 1997 : 27).

Le concept de culture et son rôle constitutif posés, sa démarche de psychologue a été de se demander comment les individus acquièrent les systèmes symboliques pour la construction des significations. Ses recherches sur le développement cognitif de l'enfant, où le rôle accordé au langage est également fondamental du fait que le développement linguistique cause le

développement intellectuel, a abouti à une théorie développementale où la médiation sociale lors des conduites d'enseignement / apprentissage (les interactions de tutelle) s'exerce sur un mode dialogique. Deux concepts clés sont alors introduits qui rendent compte des processus de régulation dans ces interactions, le concept de « format » et celui d' « étayage » que nous développons.

2.2.3 Les concepts de format d'interaction et d'étayage

Précisons tout d'abord que bien que Bruner se positionne dans une perspective développementale où l'enfant est étudié, certains concepts peuvent, selon nous, être étendus et adaptés à l'adulte en formation. De nombreux chercheurs procèdent de façon analogue en utilisant par exemple le concept d'étayage vygotkien et brunérien pour la formation des adultes, parce que cela leur semble pertinent mais aussi parce que les travaux sur le développement cognitif de l'adulte ne sont pas nombreux.

Pour Bruner, le développement de l'enfant s'organise autour de savoir-faire, de savoir comment accomplir ses intentions. Cela requiert une trame sociale des intentions et de leur accomplissement (Bruner, 1998).

S'il est pourvu de conduites intentionnelles à la naissance, l'enfant va réaliser son développement cognitif dans des cadres contextuels d'interactions. Les conditions de contextualisation qui déterminent le type d'échanges possibles sont indissociables de la construction commune du sens. Au sein des contextes, se développent, en collaboration, des « formats » d'interaction spécifiques. Un format d'interaction, appelé également « scénario », est une situation d'actions-échanges, une routine interactive qui comporte des régularités dans le déroulement, des échanges contingents où chaque acte dépend d'un acte de l'autre. Les trois fonctions essentielles des formats d'interaction sont la socialisation des intentions communicatives, l'aide à la construction progressive du lexique ainsi que l'apprentissage des règles qui sous-tendent la langue.

L'importance que nous accordons au format d'interaction est due aux applications pédagogiques qui peuvent en résulter, adaptées bien sûr à la formation des adultes et à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les formats, étudiés par Bruner dans le cadre de l'acquisition du langage nous semblent exploitables bien au-delà de l'étude des premières acquisitions langagières, autour de scénarios routinisés par exemple.

Dans ces échanges, l'adulte (l'expert dans notre contexte) fournit également ce que Bruner appelle un « étayage » pour soutenir ou stimuler l'enfant – l'apprenant dans notre contexte. L'interaction de tutelle comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert à prendre en main des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités de l'apprenant. La notion d'étayage, liée au concept de zone de proche développement vygotkien, désigne l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mis en œuvre par un expert (ou un pair) qu'un apprenant ne pourrait pas résoudre seul.

La notion d'étayage induit donc une relation entre pair et expert tout à fait différente de celle que l'on trouve dans l'apprentissage formel où l'enseignant est considéré comme le détenteur du savoir et l'apprenant un réceptacle et où la relation est plus unilatérale. L'étayage, pour la formation des adultes comme pour celle des enfants, a pour finalité de disparaître et de permettre à l'apprenant de fonctionner de façon autonome jusqu'à sa prochaine zone de proche développement. Cela signifie qu'à l'étayage succède le désétayage.

Désétayer, c'est permettre à l'apprenant de se passer des aides formatives. Dans leur dimension socio-relationnelle d'abord : il faut que le sujet ne soit plus dépendant des aides psychologiques, dont on l'a dans un premier temps entouré ; et dans leur dimension cognitive ensuite : il faut que le sujet soit capable de transférer ce qu'il a appris dans des situations différentes de la situation d'apprentissage. C'est ce que j'appelle la « décontextualisation ». Le sujet doit devenir progressivement capable de se passer de la présence du maître et de trouver des situations où il peut réutiliser ce qu'il a appris à l'école (Meirieu, 2006).

Meirieu propose une extension du concept d'étayage, en l'étendant au contexte d'apprentissage créé par l'expert, ce qu'il nomme une « contextualisation ». Le désétayage, lui, renvoie à la « décontextualisation », trouver d'autres situations dans lesquelles l'apprenant peut mobiliser ce qu'il a appris. Le processus d'étayage et de désétayage suppose donc l'intériorisation de connaissances, qui ouvre la voie à une plus grande autonomie.

Nous proposons à présent quelques principes andragogiques, susceptibles de nous aider à trouver le juste équilibre dans les processus d'étayage et de désétayage dans la formation des adultes.

2.3 Quelques principes andragogiques

Selon Vergnaud (2004), pendant longtemps, la perspective développementale n'a été considérée comme pertinente que pour les enfants et les adolescents. Les raisons de cette restriction sont que la perspective développementale a été marquée durablement par l'hypothèse maturationniste, par la croyance que le facteur principal du développement est la maturation. Or, comme nous l'avons vu, la maturation n'est pas le seul processus déterminant. Comme les transformations biologiques sont beaucoup moins visibles et moins rapides chez l'adulte, il a semblé logique de l'en écarter. L'autre raison est la manière dont les compétences élémentaires ont été mesurées, conduisant à des constats selon lesquels les capacités cognitives ne se développaient plus à partir de l'âge de 13 ou 14 ans. Or pour adopter une perspective développementale dans l'étude des adultes, il faut s'intéresser à des compétences plus complexes et aussi considérer que l'expérience est un facteur très important de développement. Ces observations ne remettent pas en question les concepts retenus plus haut pour notre recherche par la psychologie développementale. Des spécificités liées à l'apprentissage de l'adulte sont néanmoins complémentaires.

L'andragogie, qui ne concerne pas seulement la formation des hommes mais aussi celle des femmes (!) et qui ne s'oppose en rien à la pédagogie, s'inspire du courant humaniste ; les propositions et valeurs de ce courant s'accordent avec notre cadre socioconstructiviste. Henri et Lundgren-Cayrol (2004) proposent une synthèse sous forme de quelques principes, élaborés à partir de nombreuses études nord-américaines comme celles de Cross (1981), Knowles (1990), utiles pour la création de situations d'apprentissage pour les adultes :

- l'établissement d'un climat d'apprentissage égalitaire et convivial ;
- la prise en compte de l'expérience et des acquis antérieurs de l'apprenant (habileté à la prise de décision, à la résolution de problèmes, autonomie, capacité d'adaptation, motivation intrinsèque, etc.) ;
- le juste équilibre entre, d'une part, la structure imposée par la démarche d'apprentissage et le matériel pédagogique et, d'autre part, le degré d'autonomie laissé à l'apprenant pour faire des choix relatifs au contenu de ses apprentissages et à leur mode de réalisation ;
- le recours à des méthodes pédagogiques qui permettent la discussion (Henri et Lundgren-Cayrol, 2004 : 27).

Toujours selon les études nord-américaines rapportées par Henri et Lundgren-Cayrol (2004), les adultes réussissent bien dans un environnement qui exige d'eux qu'ils soient responsables et qu'ils collaborent. L'apprentissage proposé par le modèle andragogique repose sur six variables selon Knowles (1990, cité par Henri & Lundgren-Cayrol, 2004 : 27).

1. le besoin pour l'adulte de savoir pourquoi il apprend,
2. le concept de soi et le sentiment chez l'apprenant d'être pleinement responsable,
3. le rôle de l'expérience de l'apprenant doit être exploité,
4. la volonté d'apprendre à condition d'y trouver un gain réel,
5. l'orientation que l'adulte veut bien donner à son apprentissage et
6. sa motivation à apprendre.

Il apparaît donc que pour l'adulte, le besoin d'ancrer l'apprentissage dans un projet de vie qui s'enracine à la fois dans son histoire et dans son devenir est nécessaire, cela s'accompagnant d'une clarification du projet d'apprentissage. En raison également d'un degré de maturité plus élevé, l'adulte peut faire preuve d'une plus grande autonomie et son sens des responsabilités doit être sollicité. Nous retenons pour notre recherche que le concept d'étayage pour l'adulte est pertinent s'il offre des contextes d'apprentissage clairs et signifiants lui permettant d'exprimer son sens des responsabilités mais aussi des contextes permettant l'expression de libertés, propices à la décontextualisation et par conséquent au désétayage. L'apprentissage collaboratif peut également affranchir l'apprenant de l'expert grâce à la collaboration entre pairs. En effet, la zone de développement proche d'un groupe doit être élargie, ce qui doit permettre une plus grande autonomie aux membres du groupe. Nous proposons dès lors de définir l'apprentissage collaboratif.

2.4 L'apprentissage collaboratif et coopératif

2.4.1 L'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif, très en vogue, est défini de multiples façons selon les paradigmes choisis, selon les publics ciblés et selon qu'il est médié ou non par l'ordinateur. Au sein d'un même paradigme, les définitions peuvent également diverger selon les auteurs. Nous nous limitons à une définition compatible avec notre cadre socioconstructiviste, selon lequel, nous le rappelons brièvement, l'apprentissage est vu comme un processus actif,

constructif, cumulatif et intentionnel où les interactions humaines, le travail dialogique par le langage et la médiation éducative (et son contexte) sont déterminants.

Henri et Lundgren-Cayrol (2003), dont les travaux sur l'apprentissage collaboratif à distance s'inscrivent dans un paradigme constructiviste et sociocognitivistique sont très proches de notre cadre et ne présentent pas d'incompatibilités théoriques. En effet, comme le préfixe « socio » le laisse présager, les sociocognitivistes ne font pas de l'apprentissage une démarche exclusivement individuelle et intérieure : ils y ajoutent une dimension sociale. Le processus d'apprentissage est aussi bien individuel que collectif et met en marche deux types de négociations. Ces auteures l'expliquent ainsi.

La négociation individuelle prend la forme d'une interaction entre les structures cognitives élaborées par l'apprenant et la réflexion critique, métacognitive, qu'il mène sur ses propres connaissances. La négociation à caractère social permet à l'apprenant de revoir et restructurer ses représentations individuelles pour les adapter à la culture du milieu (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 17).

Toujours selon ces auteures, la cognition n'est pas une entité que l'on possède, elle s'accomplit par l'exploitation de ressources qui structurent l'activité. Ces ressources sont des personnes, l'environnement, des événements, des situations mais aussi des outils et des machines. Cette vision de la cognition distribuée (Pea, 1993) stipule que dans l'apprentissage, la cognition est partagée entre les acteurs qui participent au processus, les composantes de l'environnement et la situation elle-même. Pour la conception d'environnements d'apprentissage, cette vision globalisante doit inciter à mettre en synergie les différentes composantes inhérentes à l'apprenant, au groupe, aux ressources, aux outils, à tous les éléments de l'environnement.

L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif, parfois confondus, sont distingués par Henri et Lundgren-Cayrol (2003). Le degré de maturité, de contrôle et d'autonomie requis des apprenants vont conduire à privilégier l'un des deux types d'apprentissage. L'apprentissage collaboratif, plus adapté aux adultes, plus souple, offre aux apprenants plus de liberté, plus de pouvoir et donc de responsabilités partagées. Dans un contexte de collaboration, les membres du groupe partagent un but commun : chaque membre cherche à atteindre par lui-même ce but et il en résulte plusieurs productions individuelles et une production collective. La tâche collaborative n'est pas morcelée, chaque apprenant d'un groupe utilise l'ensemble des ressources, dont le groupe, pour réaliser la tâche

individuellement. « La collaboration procède donc de deux démarches, celle de l'apprenant et celle du groupe. Cette dernière devant fournir à chaque apprenant une partie des ressources et de l'aide dont il a besoin pour réaliser la tâche afin d'atteindre le but. » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 34). L'apprentissage collaboratif, valorise une interdépendance de type associatif car ce qui importe au groupe, c'est de mettre en commun les idées, de communiquer les réalisations au groupe, de trouver dans le groupe des idées, du soutien et des appuis.

Pour résumer, afin d'induire l'apprentissage, la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe à la différence de la coopération où l'apprenant réalise une partie de la tâche ; dans l'apprentissage coopératif, la tâche est complète lorsque chaque membre a mis en commun sa partie. Toutefois, dans la collaboration, le groupe peut décider de réaliser la tâche selon un mode coopératif. Dans la mesure où cela est l'expression d'un choix fait par le groupe, nous parlons encore de collaboration.

2.4.2 L'apprentissage coopératif

La coopération repose, elle, sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de mener une action et l'ensemble des actions conduit au but du groupe. La tâche coopérative est donc morcelée en vue d'être distribuée entre les participants. La marge de liberté y est plus restreinte et l'enseignant et / ou le concepteur se réserve un plus grand contrôle. C'est la raison pour laquelle Henri et Lundgren-Cayrol (2003) jugent ce type d'apprentissage plus adapté aux apprenants moins matures et moins autonomes. Mais qu'entend-on par tâche coopérative, tâche collaborative, activité ou projet ?

2.5 Vers une théorie de l'activité sociale et située

La co-construction des connaissances exige un contexte matériel et social qui détermine le type d'échanges possibles pour une construction commune du sens (Bruner, 1990 / 1997). La co-construction de connaissances implique une activité des sujets. Cette activité se traduit par un travail dialogique, par le langage essentiellement. Les concepts d'action, d'interaction et de contexte social sont par conséquent intimement imbriqués.

En situation d'apprentissage institutionnel, il nous intéresse de comprendre ce que peut recouvrir le concept d'activité et surtout de comprendre quelles sont les activités et les contextes sociaux suffisamment mobilisateurs pour déclencher des apprentissages.

2.5.1 Une activité sociale intentionnelle

En continuité des travaux de Vygotski, Leontiev (1978) puis Engeström (1999) ont développé une théorie de l'activité. Le concept de médiation est au cœur de cette théorie : toutes les activités humaines sont médiées par des artefacts culturellement élaborés et par les relations sociales. Selon cette théorie, toutes les formes spécifiquement humaines du comportement psychologique naissent d'un besoin et s'orientent vers un objet qui à son tour est projeté vers un résultat. Cette projection constitue le mobile de l'activité et le lien entre objet et résultat donne du sens à nos comportements mentaux ou physiques (Lantolf & Genung, 2000). Trois types de mobiles interdépendants sont distingués (Lompscher, 1999) : les mobiles d'apprentissage social où les hommes communiquent et coopèrent ; les mobiles liés au développement et au bien-être de l'homme ; les mobiles cognitifs, de bas niveaux et de hauts niveaux. Les premiers impliquent l'apprentissage de faits isolés, de détails et de relations de surface en vue d'obtenir un résultat. Les seconds naissent d'un intérêt intrinsèque à l'égard de l'objet lui-même et poussent l'apprenant à découvrir les moyens pour aboutir à un résultat, plus que le seul résultat. Des activités de haut niveau résulteraient une activité du sujet plus intense (Lantolf & Genung, 2000). Dans une situation d'apprentissage de niveau universitaire, les mobiles cognitifs de haut niveau pourraient être privilégiés. Le mobile, cause initiale de tout processus d'« agir », nous conduit aux racines mêmes de tout apprentissage intentionnel.

2.5.2 Une activité socialement située

Pour d'autres chercheurs, tels Brown, Collins et Duguid (1989), la connaissance est un produit de l'activité, du contexte et de la culture dans laquelle elle est développée et utilisée. La connaissance est donc située. Les tâches que les apprenants exécutent et les problèmes qu'ils résolvent doivent être pertinents pour eux, proches de leurs besoins. En effet, pour reprendre l'approche vygotskienne, si les concepts non spontanés se construisent consciemment dans des situations d'apprentissage aménagées – ce qui les différencie des concepts spontanés intériorisés de façon non consciente – le rôle des concepts non spontanés est d'être reconnectés aux concepts spontanés, selon une trajectoire descendante (Brossard, 2004). Un apprentissage « situé » est susceptible de favoriser la décontextualisation (que

Meirieu définit comme un passage des indicateurs de surface aux indicateurs de structures et une corrélation entre la famille de problèmes et l'outil de traitement) et la recontextualisation (qui est, toujours selon Meirieu, un réinvestissement d'un outil dans une situation ayant les mêmes indicateurs de structure).

L'activité doit donc être signifiante et pertinente pour l'apprenant.

2.5.3 Activité et interactivité dans l'environnement social situé

Nous tenons à préciser que dans le courant de la cognition située et de l'apprentissage situé, nous nous trouvons toujours dans une conception de la cognition constructiviste et historico-culturelle, à l'origine de la cognition distribuée, et non dans le courant du fonctionnalisme cognitiviste. Il est vrai pourtant que le livre de Hutchins, *Cognition in the Wild* (1995), qui a constitué un tournant pour ce courant (Béguin & Clot, 2004) entretient avec le cognitivisme une relation ambiguë comme en témoigne le vocabulaire « computationnel » employé par Hutchins et d'autres auteurs. Il y a pourtant incompatibilité avec le fonctionnalisme cognitiviste.

Béguin et Clot (2004), examinent pour les différents courants de l'action située et de la cognition distribuée les différents apports aux théories de l'activité. Ils expliquent que l'action située, a rapatrié le sujet dans la situation et l'a réincarné socialement. Mais en distribuant les invariants de l'action à l'extérieur du sujet, ce sont les caractéristiques de la situation qui expliquent l'activité, ce qui revient à un renversement épistémologique, une pure logique des situations. Cette logique des situations rend caduque l'activité du sujet et la rapproche de la Gestalt théorie. Selon ces auteurs, de la situation, l'action peut et doit souvent sortir. L'action est toujours située mais dans plusieurs situations. C'est la raison pour laquelle il est important d'accorder à l'invariant une fonction centrale.

L'inférence des invariants qui donne forme à l'action répond à l'interférence des activités dans des contextes changeants, source de variation (Béguin & Clot, 2004 : 45).

Toujours selon ces auteurs, s'il n'y a pas d'activité sans pré organisation, il n'y a pas non plus d'échanges sans signification partagée. S'inspirant des travaux de Bakhtine, l'action suppose, selon eux,

la conscience partagée non seulement d'une communauté de signification mais aussi de la différence de sens dont chacun investit ces significations. La conscience de cette différence est aussi requise pour la communication. Elle est même motrice (Béguin & Clot, 2004 : 46).

Ils en déduisent que la diversité des positions au sein de groupes hétérogènes d'acteurs, constitue un moteur du développement de leurs activités : « On apprend de ce qui est différent, non de ce qu'on partage » (Béguin & Clot, 2004 : 46). Nous gardons en tête cette idée pour l'analyse du traitement des données. Nous gardons à l'esprit également que la cognition située et distribuée peut inviter à des glissements épistémologiques.

Nous proposons maintenant un tour d'horizon des principales applications pédagogiques de l'apprentissage par l'action dans un environnement social situé.

2.6 Différentes applications pédagogiques de l'apprentissage par l'action (ou la co-action) sociale

L'apprentissage par l'action n'est pas l'apanage d'un courant théorique spécifique et fait partie d'une longue tradition allant d'Aristote à Rousseau ou Dewey dont la doctrine célèbre *hands-on learning*, a influencé de nombreux psychologues et pédagogues du 20^{ème} siècle. La pédagogie du projet y trouve précisément ses racines.

2.6.1 La pédagogie du projet

Le projet, qui signifie étymologiquement « se jeter en avant », invite à une projection dans le futur. Une projection consiste en une anticipation des conduites, en une imagination des différentes étapes en vue de la réalisation. La pédagogie du projet est plus qu'une description opératoire d'une intention, il s'agit davantage d'une méthodologie basée sur le projet, ou d'un projet-méthode pour reprendre le terme de Boutinet (1990). L'accent est mis sur le processus du projet plus que sur le produit réalisé, sur le processus de réalisation des actions plus que sur leur finalité.

Quant aux projets eux-mêmes, Boutinet (1990) en recense trois types : le projet éducatif, le projet pédagogique et le projet d'établissement. Nous nous arrêtons sur les deux premiers qui

nous intéressent directement. Selon Boutinet (1992), le projet éducatif vise l'insertion sociale, culturelle, professionnelle des participants ainsi que leur autonomie. Le projet éducatif peut dépasser le cadre de l'institution scolaire pour s'ancrer dans un contexte plus large. Le projet pédagogique se limite, lui, au contexte scolaire et donc aux acteurs apprenants et enseignants. Cette distinction sur la restriction des acteurs impliqués entre projet pédagogique et projet éducatif est toutefois arbitraire. Il est, en effet, possible d'envisager un projet pédagogique impliquant des acteurs hors du contexte scolaire et cela d'autant plus facilement que les technologies de l'information et de la communication (TIC) élargissent les possibilités de communication à distance ; il s'ensuit des possibilités d'implication de partenaires plus diversifiés, une ouverture des projets plus facilement envisageable.

Un projet peut être plus ou moins long (une semaine, un trimestre, une année) ; il peut également concerner une ou plusieurs disciplines. Les objectifs peuvent viser l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire ou encore être envisagé comme projet extra-pédagogique sans objectif tout à fait précis. Enfin, le nombre d'acteurs peut varier et impliquer aussi bien les apprenants et les enseignants que la direction.

La pédagogie du projet se caractérise de la façon suivante : (Legrand, 1983 ; Krajcik & Blumenfeld, 2006) :

- un sujet d'étude motivant pour l'élève, démarré par une question intéressante, un problème à résoudre ;
- un travail en équipes des élèves, assistés par l'enseignant, dans un environnement authentique ;
- une autonomie guidée des élèves dans la détermination du sujet, de la démarche et de la réalisation ;
- une démarche anticipée, en partie planifiée par l'enseignant ;
- une production concrète attendue, valorisée socialement, accessible au public.

« L'environnement authentique » implique un élargissement du contexte social de la classe à des contextes hors classe. Selon nous, cela implique d'établir des relations entre le contexte de la classe avec des contextes hors classe et non d'exclure le contexte « classe ». En effet, il n'est pas pertinent selon nous d'opposer le contexte de la classe aux autres contextes et encore moins de qualifier le contexte de la classe d' « artificiel ».

La dimension sociale de la pédagogie du projet, très souvent soulignée, ne va pourtant pas de soi. En effet, un projet peut être à ce point morcelé entre les participants qu'il ne génère

qu'une faible activité sociale. D'autre part, la thématique du projet et les disciplines convoquées influent sur la dimension plus ou moins sociale du projet. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, la dimension sociale semble toutefois incontournable. Enfin, la production concrète du projet suppose une utilité sociale qui n'est pas simulée, ce qui la différencie de la simulation globale que nous abordons plus loin.

Bien que la pédagogie du projet soit reconnue utile en terme d'apprentissage, notamment pour la décontextualisation des savoirs, du fait entre autres que les connaissances de l'apprenant sont engagées dans l'action, les dérives sont nombreuses. Nous ne citerons que les plus connues que sont l'excès de centration sur les buts qui peut détourner du processus d'apprentissage, les dérives procédurales qui conduisent à planifier à l'excès et à ne laisser aucune place pour l'imprévu et peu d'initiatives aux apprenants ou tout au contraire, un projet déstructuré où il est malaisé pour les apprenants de discerner les enjeux.

Enfin, une critique faite à l'apprentissage par projet ou plus globalement à l'apprentissage par l'action, par Skinner entre autres, est qu' « il ne suffit nullement de faire quelque chose pour apprendre quelque chose, il est faux [...] que nous apprenions à jouer de la harpe en jouant de la harpe » (Skinner, 1968 : 11 cité par Rézeau, 2001 : 32). Le mobile de la critique, « l'action », n'est pas le bon selon nous. La critique porte sur l'articulation insatisfaisante de ce que les apprenants connaissent déjà et ce qu'ils ne connaissent pas encore, une mauvaise évaluation de la zone de proche développement des apprenants en quelque sorte. D'autre part, le mobile de l'action ne se réduit au « faire », il concerne aussi le « apprendre à faire ».

2.6.2 La simulation

Il est d'usage de distinguer la simulation de la simulation globale. La simulation tente de reproduire avec la plus grande authenticité des situations de communication auxquelles se prépare l'apprenant (Cuq, 2003). Quand la simulation devient globale, une communauté d'apprenants est amenée à créer un univers de référence appelé lieu-thème (un immeuble, une île, un établissement, etc.), à peupler ce monde. On invite les apprenants à se construire une identité fictive, à provoquer des événements et à faire interagir les personnages. De nombreux cadres ont été expérimentés et ont fait l'objet de publication qui ont servi de guide pour d'autres expérimentations (Debyser & Yaiche, 1986 ; Yaiche, 1996). La simulation globale reste toutefois un domaine peu théorisé. Couramment utilisée pour l'enseignement apprentissage des langues, l'enseignement de l'oral y a été nettement privilégié par rapport à

l'écrit en raison de l'influence des méthodes communicatives qui l'ont largement exploitée. Mais l'utilisation des TIC pour la simulation globale change aujourd'hui l'ordre d'importance, avec une prédominance de l'écrit en raison des modes de communication qui restent assez majoritairement écrits (courriel, forum, clavardage).

Bien que longtemps circonscrite à l'enseignement des langues, la simulation globale s'ouvre à d'autres disciplines, à l'histoire notamment, avec le projet mené au Luxembourg par Béliard et Gravé Rousseau (2008) : il s'agit d'une simulation globale historique sur le thème de la Grèce antique destinée à faire progresser les élèves d'une section bilingue en histoire, de développer la curiosité de l'apprenant en l'invitant à se poser des questions sur tous les aspects de la vie antique, des plus basiques (que vais-je manger ?) aux plus complexes (comment éviter la guerre ?) ; la simulation amène également les enfants à découvrir les limites de la connaissance historique, la nécessité d'imaginer et de pratiquer des reconstitutions qui se basent sur du plausible, non sur des certitudes. Ils s'approprient alors une autre valeur fondamentale de l'historien, le doute historique. La simulation globale, dans cette expérience, permet une approche moins événementielle de l'histoire et permet de reconstituer un univers plus complexe et global, plus proche de la réalité historique. L'effet « simulation » semble bien être un levier utile pour amener les apprenants à comprendre des réalités complexes et à modifier leurs représentations.

En effet, les potentialités d'apprentissage de la simulation, étudiées par les sciences cognitives et rapportées par Guichon (2006) montrent que la représentation d'un objet semble avoir la même charge cognitive que l'objet lui-même. La théorie de la simulation de l'objet étendu à l'action montre que

les représentations d'action acquièrent ainsi les caractéristiques de véritables actions [... et constituent] de véritables préfigurations de l'action, qui permettront à celle-ci de se dérouler harmonieusement lorsqu'elle viendra à exécution (Jeannerod, 2002 : 155 cité par Guichon, 2006 : 60).

En formation, comme nous agissons en priorité sur les représentations, la simulation – ou représentation d'action – nous semble tout à fait pertinente. Nous reviendrons sur la notion de « simulation » quand nous aborderons le cadre narratif du scénario pédagogique.

Avant de clore cette partie consacrée à l'apprentissage dans un cadre socioconstructiviste, nous proposons une synthèse de ce que nous retenons prioritairement pour notre recherche.

2.7 Les conditions d'un apprentissage efficace

De corte (1996, cité par Legros, de Pembroke & Talbi, 2002) propose une synthèse des caractéristiques majeures d'un apprentissage efficace dans le paradigme socioconstructiviste, appelé également constructionnisme.

L'apprentissage efficace est constructiviste, cumulatif, autorégulé, intentionnel, situé et collaboratif (de Corte, 1996 : 99 cité par Legros, de Pembroke & Talbi, 2002 : 36).

En effet, selon notre perspective, l'apprenant est un agent actif qui, avec ses partenaires et les outils cognitifs dont il dispose, co-construit activement les connaissances et compétences nécessaires pour la réalisation d'une action. Les connaissances nouvelles s'appuient sur des connaissances « déjà-là » qui sont à la fois des appuis mais peuvent aussi résister aux changements. La médiation sociale et éducative (routines interactives, situations d'étayage et de désétayage, interactions entre pairs ou experts) peuvent déclencher l'apprentissage si elles conduisent à une réorganisation, par l'apprenant, des représentations antérieures intégrant les nouvelles connaissances. Cette réorganisation est d'autant plus aisée que le sujet est conscient, qu'il est capable d'accéder à sa propre pensée et capable d'agir sur elle, plus largement, qu'il est capable de pensées réflexives. Par pensée réflexive, nous entendons la capacité à exercer une pensée critique, créative et métacognitive (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004).

L'apprentissage efficace est situé car les situations d'apprentissage que nous proposons aux apprenants sont pour eux significatives. Elles établissent une relation entre le contexte scolaire et le contexte non scolaire et en cela, le projet ou la simulation peuvent être des applications pédagogiques adaptées. Les activités d'apprentissages sont, elles aussi, pertinentes et leur mobile peut très bien concerner l'acte même d'apprendre, un mobile cognitif, aussi bien que social ou lié au bien-être.

Enfin, l'apprentissage est collaboratif : il se produit par l'interaction du sujet apprenant avec les personnes, l'environnement, les événements d'apprentissage, les situations, les outils et les machines. L'activité de langage, essentielle pour la communication entre les sujets, les situations, etc., suggère de recourir à une théorie linguistique capable d'étudier, de façon dynamique, l'activité des sujets dans la langue. Parler en termes « d'activités de langage »,

c'est se décaler au regard des problématiques qui ne traitent pas du processus de production des discours et des interactions mais des seuls produits. Et dans cette perspective, l'activité de langage se déploie sur un double plan : elle constitue une activité endogène, un processus spécifique nommé « énonciation » et dans le même temps elle contribue, par sa capacité de médiation symbolique, à la réalisation de l'activité en général. Nous expliquons alors notre choix énonciativiste.

2.8 Les linguistiques énonciatives

Les théories de l'énonciation étudient de quelle manière l'acte d'énonciation permet de référer, comment l'individuel s'inscrit dans les structures de la langue. C'est pourquoi la linguistique de l'énonciation place au premier plan la relation du sujet à son énoncé et ancre le texte dans la situation d'énonciation partagée par l'énonciateur et le co-énonciateur.

Roman Jakobson peut passer pour le grand ancêtre commun des théories énonciatives et du structuralisme qui sont nés à la même période. C'est à lui, en effet, que le terme énonciatif de « shifters » (ou embrayeurs en français) fut emprunté. Ce terme fut lui-même emprunté par Jakobson au linguiste danois Jespersen.

Deux grands courants se disputent « le champ énonciatif », le courant énonciatif au sens strict et le courant pragmatique : ces deux courants présentent des recoupements mais s'enracinent dans des terrains historiques différents et poursuivent des objectifs également différents. Nous nous positionnons dans le premier courant, dans le courant énonciatif, courant qui recherche dans le système de la langue, les traces de ses conditions d'utilisation (embrayeurs, modalités par exemple) tandis que le courant pragmatique, lui, cherche plutôt à retrouver dans le langage en acte des traces linguistiques de mécanismes langagiers généraux comme l'argumentation, la conversation.

Bien que dans la théorie de l'énonciation, une langue ne soit plus un catalogue de mots et de règles de combinaisons, mais un ensemble d'unités qui permettent d'effectuer des opérations sur des notions, Benveniste, créateur du terme « énonciation », se positionne en héritier du structuralisme et en successeur. Benveniste, « en définissant de façon explicite la linguistique comme la science du langage et des langues a contribué à l'avènement de la linguistique théorique telle qu'elle existe » (Culioli, 1999b : 116) et a annoncé les développements formels

de la linguistique. Benveniste a eu également un rôle important dans la transformation de la linguistique qui de classificatoire, va devenir théorie des procès et des actes à l'œuvre dans l'activité de langage.

Ces amorces de développements formels seront théorisées, formalisées et développées par Antoine Culioli, fondateur de la Théorie des Opérations Énonciatives (TOE) et c'est dans ce courant énonciativiste, plus précisément, que nous allons ancrer notre travail pour plusieurs raisons. D'une part, parce que la TOE est une théorie de l'objet et une théorie de l'observation dotée d'un métalangage précis, d'autre part parce que les approches de la Pratique Raisonnée de la Langue (PRL), appelées aussi grammaire de l'énonciation ou encore approche conceptualisante de la construction de la langue, qui s'appuient sur la TOE, nous semblent prometteuses pour la didactique du français langue étrangère.

2.9 La linguistique énonciative culiolienne

Selon Culioli on ne peut pas simplifier l'activité de langage en ramenant le langage à un outil et la question de savoir comment articuler langage et langues (ou autrement dit, quel est l'objet de la linguistique) est centrale pour lui. Une autre question essentielle a été de savoir comment traiter de la relation entre la matérialité du texte et l'immatérialité de l'activité signifiante des sujets (Culioli, 1999b : 7). Culioli a donc tenté d'articuler le divers, l'intersubjectif et l'hétérogène à travers une métalangue cohérente, explicite et objective (Culioli, 1999b : 8).

Pour Culioli, la théorie des opérations énonciatives se définit comme une linguistique dont l'objet est l'étude de l'activité de langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations. Le but de cette linguistique est l'étude du langage et plus précisément « de l'activité symbolique, d'ordre cognitif et affectif, de langage appréhendée à travers la diversité des langues, des textes et des situations » (Ducard, 2006 : 13). Il y a toujours une relation dialectique entre le langage (une double activité signifiante de production et de reconnaissance, c'est-à-dire la faculté universelle de produire et d'interpréter des textes) et les langues (systèmes ayant leurs lois propres d'organisation).

L'hypothèse fondatrice de sa recherche est que l'activité énonciative est une activité de production et de reconnaissance interprétative de formes abstraites. Cette double activité de production et de reconnaissance met en place les deux fonctions d'émetteur et de récepteur. Elle est compliquée par le fait que tout émetteur est simultanément son propre récepteur, c'est la raison pour laquelle Culioli les désigne comme « co-énonciateurs ». Au pluriel, ce terme désigne donc l'ensemble des deux partenaires (S_0) et (S_1) et sans co-énonciateurs, il n'y a pas d'énonciation. De ce fait, le dialogue est le fondement de la communication.

Les deux énonciateurs, ainsi que la situation d'énonciation (dont ils font partie) non seulement impriment leur marque dans les énoncés (en laissant des traces comme les indices de personnes, les modalités, les temps et les aspects...), mais doivent être intégrés comme concepts théoriques. L'énonciation se définit alors comme une suite d'opérations de détermination progressives par lesquelles sont produits (ou reconnus) des énoncés. Plus précisément, les énoncés potentiels prennent des valeurs référentielles à travers des systèmes de repérages par rapport aux points d'ancrage que constitue la situation d'énonciation (les sujets énonciateurs, le moment d'énonciation...) (Fuchs & LeGoffic, 1992 : 144).

En d'autres termes, chaque énoncé est le produit d'un événement unique, son énonciation, rapporté à une situation d'énonciation dont les paramètres sont les personnes, le temps et le lieu de la communication. Schématiquement, c'est la formule « Moi – ici – maintenant » qui sert de repère à l'énoncé. Dans ce système, l'énonciateur fait partie intégrante du système de repérage – qui est au centre de la théorie – et l'énonciateur constitue le repère d'origine absolu. L'énonciateur incarne la position énonciative à partir de laquelle une représentation linguistique est envisagée. Il joue un rôle fondamental dans la construction des valeurs référentielles et en tant que support des opérations de modalisation. On voit bien alors que cette théorie s'oppose à une conception instrumentale de la langue, tel un code neutre qui serait extérieur à l'humain qui l'instrumenterait et auquel les énonciateurs feraient appel pour encoder et décoder des messages.

2.9.1 Le langage n'est pas un instrument

« L'activité langagière est signifiante : c'est parce qu'il y a, dans la communication, des opérations aux deux bouts que les énoncés prennent un sens ». Mais on ne peut affirmer que les mots ont un sens sans être ramené à une conception outillière du langage (conçu comme un instrument). Or on peut montrer que le langage n'est pas extérieur au sujet mais est dans une relation complexe d'extériorité-intériorité (Culioli, 1999a : 19).

Dans une conception instrumentale du langage, la modulation du discours (rhétorique, style) risquerait de devenir « les vêtements qui habillent la pensée, un luxe surajouté à l'automate syntaxique » (Culioli, 1999b : 20) alors que la modulation est inhérente au système même. En effet, la théorie de Culioli va à l'encontre d'une appréhension instrumentale du langage qui code ou incarne un sens ou une pensée qui existerait indépendamment :

le langage constitue au contraire une forme de pensée spécifique (ce qui ne signifie nullement que toute pensée se réduise au langage !) et cette spécificité n'est atteignable que par l'analyse des opérations dont elle est constitutive (Paillard & Franckel, 1998 : 58).

En cela, la théorie culiolienne rejoint la conception vygotksyenne de la pensée et du langage du fait que le psychologue russe s'est efforcé de mettre au jour le lien interne et dynamique entre ces deux pôles, écartant une attitude intellectualiste pour qui il existerait des activités de pensée qui n'auraient pas besoin de s'incarner dans des formes langagières et écartant une attitude empiriste pour qui la pensée est un phénomène verbal et donc qu'il ne saurait y avoir une pensée en dehors du langage (Brossard, 2004).

Cette vision de la langue et du langage exclut donc pour notre recherche toute connotation utilitariste et cela écarte toute conception instrumentale où la langue est perçue comme un outil qui permettrait d'exécuter des actions. En effet, même dans les discours dits « scientifiques » réputés posséder un fort degré de neutralité et d'objectivité, les discours portent des traces de la présence de l'énonciateur et la subjectivité est bel et bien présente. Et quand bien même certains discours scientifiques comporteraient des traces d'énonciation peu visibles, cet effacement énonciatif est volontaire et traduit une intention énonciative.

2.9.2 Un sujet énonciateur en puissance

Les théories énonciatives se donnent comme objet non pas les systèmes linguistiques mais l'activité de langage. Avec une théorie linguistique qui envisage le fonctionnement de la langue du point de vue de l'activité du locuteur, ce qui est déterminant, ce sont les caractéristiques de l'activité cognitive qui la sous-tend. Cette intrication entre langage et cognition du modèle culiolien est susceptible de donner une épaisseur au concept de communication. En effet, communiquer est un acte complexe qui implique de construire et reconstruire du sens. Pour Culioli, l'interlocuteur n'est pas simplement un locuteur en miroir.

Culioli explique.

Tout énoncé suppose un acte dissymétrique d'énonciation, production et reconnaissance interprétative. Ramener l'énonciation à la seule production et l'énonciateur au locuteur, c'est, en fin de compte, ne pas comprendre que l'énoncé *n'a pas de sens* sans une double intention de signification chez les énonciateurs respectifs. Ces derniers sont *à la fois* émetteur et récepteur, non point seulement en succession, mais au moment même de l'énonciation. En bref, la communication à valeur référentielle strictement externe et explicite n'est qu'un cas limite (Culioli, 1999a : 47).

Il poursuit.

Il y a toujours, au sens le plus fort, construction interprétative des phénomènes de surface par les énonciateurs ; il y a toujours prolifération du langage sur lui-même ; nous avons toujours un jeu de formes et de significations. La communication se fonde sur cet ajustement plus ou moins réussi, plus ou moins souhaité, des systèmes de repérage des deux énonciateurs. Chaque opération est complexe [...], se combine avec d'autres opérations et filtre relations et valeurs dans une suite de signes. Ainsi, on comprend mieux pourquoi un texte n'a de sens, en dehors de l'activité signifiante des énonciateurs, et pourquoi l'ambiguïté (et le malentendu) sont non seulement explicables mais partie intégrante du modèle, de même que les déplacements métaphoriques (Culioli, 1999a : 48).

La signification d'un énoncé provient donc de l'accommodation inter-sujetive. Communiquer, c'est ajuster en permanence des formes que l'on reconnaît et des potentialités sémantiques de ces formes. Il nous semble que cette vision de la communication doit donner une épaisseur au sujet apprenant qui prend alors en charge à la fois le rôle de sujet parlant et celui de sujet structurant dans son activité langagière.

Mais pour aider l'étudiant à être un sujet énonciateur en puissance en LE, il lui faut des formes linguistiques pour communiquer. Comme le rappellent Demaizière et Berthoud (2005), à un moment ou un autre de toute démarche, il convient que l'apprenant repère et maîtrise des formes de la langue, les formes linguistiques. Et afin d'éviter le cloisonnement entre d'un côté le linguistique et de l'autre les fonctions sociales du langage comme cela a pu être le cas dans l'approche communicative et l'est encore avec le concept d'acte de langage devenu acte de parole (Springer, 1996), nous pensons, comme Berthoud et Demaizière (2005) qu'il peut être utile de recourir à une approche métalinguistique pour offrir aux étudiants des repères explicatifs, en les aidant à construire le système de la langue étrangère. L'orientation énonciative permet d'offrir des repères, de faire repérer des formes qui sont porteuses de traces et d'indices et d'amener l'étudiant à prendre en charge ses énoncés dans l'interaction.

En effet, la capacité à produire et à interpréter ou construire et reconstruire des formes linguistiques démontre une véritable appropriation de la langue. Cette appropriation consiste pour l'apprenant à avoir la liberté de faire des choix entre telle ou telle forme linguistique et de savoir pourquoi il en fait le choix. Or dans de nombreuses méthodes de FLE actuelles, la prise en charge énonciative de l'apprenant est limitée avec des blocs de paraphrases d'énoncés ou avec un patchwork de formes ou de réalisations linguistiques non motivées (Berthoud & Demaizière, 2005). Si nous voulons que les apprenants prennent en charge leurs énoncés et la relation avec les co-énonciateurs, la mise en valeur de catégories métalinguistiques comme l'aspect, la détermination, la modalisation, etc. et d'opérations de discours (opérations énonciatives, discursives, interactionnelles, cognitives, etc.) est utile. En didactique des langues, la pratique raisonnée de la langue (PRL) qui s'appuie sur la théorie des opérations énonciatives de Culioli, parce qu'elle vise l'aptitude de l'apprenant à se poser des questions et à se forger ses propres réponses et donc vise une certaine autonomie dans la construction du système langagier, répond à notre souhait d'aider l'apprenant à devenir un sujet énonciateur en puissance en langue étrangère.

Cette orientation didactique se double de la nécessité d'une réflexion sur la langue menée par les étudiants pour qu'ils bâtissent leur propre réflexion, leur propre système de représentations de manière par la suite à produire la LE de manière autonome. Dans le cadre d'un cours de LE en face à face, l'apprenant a généralement peu la parole pour expliquer et construire son discours explicatif pour plusieurs raisons : temps, difficulté pour l'enseignant à faire mener une conversation réflexive et conceptualisante par les apprenants. À distance, en mode asynchrone, la prise de parole métalinguistique semble tout à fait propice du fait que les apprenants disposent de temps pour penser et que le mode écrit et potentiellement interactif du forum permet des échanges plus réfléchis. Pour peu que la réflexion soit collaborative, nous espérons parvenir à une grammaire, une linguistique et une didactique de l'énoncé, du discours et de l'interaction (Demaizière & Berthoud, 2005).

Pour Culioli, rappelons-le encore, la TOE se définit comme une linguistique dont l'objet est l'étude de l'activité de langage à travers la diversité des langues. Pour l'apprenant, l'élaboration raisonnée de nouvelles stratégies langagières n'est pas contradictoire avec son répertoire linguistique déjà en place. Le système de la langue étrangère n'est pas externe à l'étudiant, c'est une logique qu'il maîtrise déjà (Chini, 2004) et qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue. Il doit en effet pouvoir réinvestir dans le cadre de

l'acquisition de langues étrangères des stratégies d'apprentissage élaborées en se fondant sur les caractéristiques fonctionnelles de la L1, sur des caractéristiques déjà repérées au travers du fonctionnement de la ou les LE ou encore sur des caractéristiques fonctionnelles supposées universelles (Gaonac'h, 1991).

Une approche métalinguistique peut permettre de prendre conscience des opérations de langage en œuvre en langue maternelle et dans les langues étrangères, pour prendre conscience également des différences et des similarités des marqueurs linguistiques en œuvre dans les différentes langues. Une approche raisonnée, voire une approche conceptualisante des langues, devrait permettre de ne pas réduire l'activité langagière en LE à une activité de placage de mots étrangers sur la structure de la langue maternelle. L'intérêt d'un appui sur des linguistiques énonciatives réside également dans la possibilité d'ancrer l'apprentissage des langues étrangères dans la langue maternelle.

Dans notre perspective énonciative, l'apprenant doit donc être placé dans des situations d'apprentissage qui lui permettent de communiquer, de choisir et d'interpréter des formes linguistiques, de construire de façon autonome des explications sur le(s) système(s) langagier(s) et de tisser des liens conceptuels entre les différentes langues qu'il manipule (le vietnamien, le français et l'anglais).

Nous chevauchons déjà le chapitre 3 dans lequel nous précisons ce que nous entendons par apprendre une langue étrangère. S'agissant des concepts clés que nous empruntons à la TOE pour l'analyse linguistique, nous les expliquons dans le chapitre 6 consacré à la méthodologie de notre recherche.

Chapitre 3

Positionnement didactique et apprentissage d'une LE

Lorsqu'une action de formation a pour objectif essentiel une meilleure adéquation à un contexte de formation, une telle visée conduit habituellement à parler de « publics spécifiques », « d'objectifs spécifiques », de « français de spécialité », etc. Nous tentons de clarifier ces notions et de situer notre recherche par rapport au domaine de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques.

3.1 Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : une didactique des langues spécialisée ?

Nous nous sentons concernée par le domaine du français sur objectifs spécifiques dans la mesure où la spécialité pratiquée par les étudiants de l'IFI est l'informatique, que les cours de cette discipline sont donnés en français et que l'institut se situe dans une zone où le français n'a jamais été une langue vernaculaire. Dans ces conditions, les étudiants de l'IFI sont *ipso facto* classés parmi « les publics spécifiques » ou « spécialisés » ou encore « publics non spécialistes de français » traduisant pour cette dernière expression une finalité de l'apprentissage du français autre que pour les publics dits « spécialistes » qui étudieraient la langue pour elle-même ou pour l'enseigner. Et en effet, pour certains, une marque distinctive du français sur objectifs spécifiques est d'apprendre le français « pour » quelque chose.

Le FOS ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français « pour ». C'est du français pour travailler – pour les uns – et pour suivre des études – pour les autres (Tauzin, 2003 : 82).

Concernant ces finalités différentes, certains s'interrogent : y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? C'est ainsi que s'intitulent les deux rencontres de l'Asdifle de juin et octobre 2002 où Drouère et Porcher (2002) dans une introduction aux actes donnent des éléments de réponse.

D'une manière générale, il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. [...]. Et d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique ? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète (Drouère & Porcher, 2003 : 8).

En effet, la démarche d'analyse des besoins qui implique d'investiguer les situations cibles d'utilisation de la langue dans lesquelles les apprenants sont susceptibles de se trouver, issue de l'entreprise et adaptée au champ de l'éducation par le français fonctionnel, absorbée et remodelée par l'approche communicative, fait aujourd'hui partie des thématiques clés de la didactique des langues qui s'attache de plus en plus à la spécificité des contextes d'enseignement / apprentissage. Le FOS, pour qui la question du contexte est centrale, n'est plus exclusivement préoccupé par cette question, ce qui laisse peut-être présager d'une plus grande ouverture, nécessaire selon nous, vers la didactique des langues.

Nous proposons un rapide contour des notions et des avancées ou semblants d'avancée que ces notions de « français fonctionnel », « français instrumental », « français scientifique et technique », etc. véhiculent.

3.1.1 Différentes dénominations pour une même notion

L'enseignement d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques constitue aujourd'hui un domaine distinct dans le territoire couvert par la didactique des langues. Ce domaine recouvre des situations d'enseignement extrêmement variées auxquelles s'ajoutent des terrains à la complexité mouvante dans leurs aspects sociaux, culturels, politiques, etc. ce qui peut être en partie la cause du caractère éclaté du domaine et de l'imprécision des notions qui y renvoient (Holtzer, 2004).

Les dénominations du domaine ont changé selon les époques : « français fonctionnel » n'est presque plus d'usage et l'appellation « français sur objectifs spécifiques », abrégée en FOS – ce qui témoigne de son succès – représente aujourd'hui la terminologie consacrée. D'autres termes co-existent néanmoins sans pourtant toujours recouvrir des significations différentes.

L'entrée en scène dans les années 70 du « français fonctionnel » répond au besoin de reconnaître officiellement un secteur du FLE, l'enseignement à des non-spécialistes du français comme par exemple les étudiants des filières scientifiques et techniques pour qui l'apprentissage de la langue n'est pas la matière principale. Le critère opératoire est celui du

public. Plusieurs appellations coexistent déjà, comme celle de « français scientifique et technique » qui délimite un critère lié aux savoirs (scientifiques et techniques) ou « français de spécialité » dont le critère, lié au code linguistique, établit une distinction entre un français usuel et un français de spécialité, distinction toujours discutée aujourd'hui. Quant à l'appellation « français instrumental », en raison des connotations trop utilitaristes de l'adjectif « instrumental », son existence a été brève. Pourtant, l'ensemble de ces appellations, « français fonctionnel », « français scientifique et technique », « français de spécialité » ou « français instrumental » renvoient toutes à une conception instrumentale de la langue que nous ne partageons pas.

La démarche méthodologique du français fonctionnel a pour élément central le public et elle est basée sur une analyse des besoins en langue étrangère qui se traduisent en objectifs fonctionnels préalables à la définition des contenus, des supports, etc. Il s'agit en fait, d'une méthodologie applicable à tout public, spécialisé ou non, et donc d'une méthodologie générale. Ce changement de sens va conduire à la chute du fonctionnel qui va être absorbé et remodelé par l'approche communicative qui triomphe alors (Holtzer, 2004). La notion d'analyse des besoins comme base de détermination des contenus perdure aujourd'hui mais elle ne se limite plus aux besoins langagiers et intègre des besoins de nature culturelle avec une meilleure prise en compte des contextes ainsi que des besoins d'ordre cognitif.

Comme le souligne Lehmann (1993), une des critiques adressée au français fonctionnel est d'avoir stigmatisé l'excessive linéarité de ces conceptions et le concept de « besoin » lui-même en a été rendu encore plus fortement ambigu. Or l'interrogation sur les besoins est liée à la définition des objectifs et à la construction des programmes de langues. Se demander ce que les apprenants ont besoin d'apprendre, pose implicitement que les apprenants ne peuvent pas tout apprendre et que des choix doivent être opérés. La notion de besoin se définit en partie, selon nous, par référence à des usages liés à des contextes spécifiques mais le futur supposé des apprenants tel qu'induit par la description des situations cibles ne suffit pas pour définir des situations d'apprentissage. En effet, une action de formation en langues s'inscrit dans un continuum qui dépasse les situations cibles à court terme d'usage de la langue. La notion de besoin doit s'ouvrir à ceux plus larges, de besoins d'apprentissage qui impliquent des opérations cognitives mises en jeu dans l'apprentissage, qui implique également une composante psycho-affective liée au sentiment d'insécurité face à l'apprentissage ainsi que l'insécurité linguistique dans la langue étrangère, de même qu'une composante langagière et

socio-culturelle (Lehmann, 1993). Enfin, la notion de besoin en langue dépasse forcément, dans le cadre institutionnel tout au moins, les besoins « utiles » et s'ouvre aussi sur des besoins élargis aux situations informelles, aux productions culturelles de la langue étrangère ou à la curiosité intellectuelle, ce dernier critère étant tout à fait pertinent, selon nous, pour des étudiants qui se destinent en grande partie à devenir des chercheurs.

Cependant, avec Lehmann (1993), nous partageons l'avis selon lequel une centration uniquement sur les contenus linguistiques est tout autant à rejeter qu'un excès de centration sur l'apprentissage dans lesquelles programmation et contenu ont complètement disparu (Lehman, 1993). Ce débat sur la nécessité de donner aux actions de formation des objectifs dépasse le cadre du FOS et concerne tout autant les autres domaines de la didactique des langues.

L'utilité de la notion de besoins éclaircie, il s'ensuit une explication au sujet des outils organisationnels issus de l'ingénierie de la formation. En effet, pour la conception de notre dispositif de formation, des outils organisationnels issus de l'ingénierie de la formation ont été utilisés : analyse du contexte, identification de besoins, détermination d'objectifs généraux, rédaction d'un cahier des charges, rédaction d'un scénario d'apprentissage, anticipation des risques, etc. L'utilisation de ces outils de conception est subordonnée aux théories d'apprentissage retenues par le concepteur si bien que la notion de besoin peut renvoyer à des paradigmes d'apprentissage divers. Dans notre contexte, nous avons disposé de ces outils organisationnels, sur lesquels nous reviendrons lorsque nous aborderons la conception du scénario d'apprentissage à distance, en accord avec notre paradigme socioconstructiviste et énonciativiste. La notion de besoins, dans notre recherche, ne peut donc pas être associée à une approche relevant d'un autre paradigme.

3.1.2 La langue de spécialité existe-t-elle ?

Des contextes spécifiques entraînent-ils une langue de spécialité ? Pendant longtemps, on a cru pouvoir localiser dans la langue de spécialité un technolecte autonome caractérisé par des usages linguistiques particuliers, lexicaux et syntaxiques en particulier. La problématique des langues de spécialité s'est focalisée massivement sur le lexique.

S'il apparaît que la fonction référentielle propre à chaque langue se retrouve amplifiée dans les domaines spécialisés, où la caractérisation du réel joue un rôle important et où le caractère

monoréférentiel est univoque pour éviter de substituer un terme à un autre, cette monosémie n'est pas systématique et n'exclut pas la polysémie et la métaphore (Richer, 2008). En effet, les termes ont leur histoire et migrent d'un domaine disciplinaire à un autre, effectuent des allers retours entre la langue courante et la langue d'un domaine spécialisé. De plus, le lexique des domaines spécialisés est également soumis à des variations dues au contexte sociolinguistique.

L'intense création verbale au travail aboutit à ce que s'y confrontent au moins trois ensembles lexicaux : le lexique commun, conventionnel, celui de l'ensemble des personnes qui parlent le français ; le lexique technique ou spécialisé, c'est-à-dire le lexique qui est prescrit par les offices de terminologie ou les directions d'entreprises ou les organismes de formation ; le lexique des salariés eux-mêmes, celui qu'ils ont créé, soit pour remplacer les dénominations communes, soit pour remplacer les mots techniques (Boutet, 2001 : 192).

Le contexte de l'entreprise transposé à celui du monde étudiant reste tout aussi pertinent et le lexique des « langues de spécialité » est soumis aux mêmes variations sémantiques et sociales que les langues ordinaires.

Des particularités des langues de spécialité ont aussi été recherchées dans le domaine de la syntaxe en traquant des fréquences élevées de certaines formes syntaxiques. Dans le domaine des sciences et des techniques, des travaux anglo-saxons et français ont relevé quelques caractéristiques syntaxiques comme la fréquence du présent de vérité générale qui s'expliquerait par la volonté de situer le travail technique dans une perspective atemporelle ou encore le recours important à la voix passive qui se justifierait par un effort d'objectivation. Mais ces travaux se sont limités à des analyses syntaxiques au niveau de la phrase et comme le souligne Richer (2008), n'ont pas fait l'objet d'enquêtes statistiques systématiques pour prouver leur pertinence en terme de fréquence. De plus, la conception de l'objectivité et du caractère essentiellement informatif des discours scientifiques et techniques ont été fortement remis en question par Moirand (1990) car, selon elle, ils affichent une pratique généralisée de la modalisation et sont traversés par la polyphonie énonciative. De leur côté, Latour et Woolgar (1988 : 87) précisent que

dans un laboratoire, les chercheurs passent leur temps à effectuer des opérations sur les énoncés : ajout de modalités, citation, amélioration, diminution, emprunt, proposition de combinaison nouvelles.

Si la spécificité des langues de spécialité n'est pas à chercher du côté du lexique et de la syntaxe, il semble que ce soit dans les genres discursifs liés à des contextes que des spécificités sont bien présentes. Il pourrait s'agir dans notre contexte de particularités discursives liées aux discours pédagogiques dans le domaine informatique à destination des étudiants ou à produire par les étudiants, des discours informatiques spécialisés produits par des chercheurs à l'attention de la communauté scientifique du domaine (chercheurs, enseignants, étudiants), du discours informatique vulgarisé, des discours liés aux échanges en classe (en petit groupe pour la collaboration, en grand groupe avec la participation de l'enseignant), les discours informels des couloirs et hors de l'institution. Cette liste non exhaustive n'indique pas de priorité pour tel ou tel type de discours. En effet, pour les étudiants vietnamiens, la capacité à nouer des relations dans ou hors des couloirs avec des étudiants camerounais, belges, etc. peut avoir des retombées extrêmement bénéfiques sur les apprentissages (apprentissage plus solidaire, pratique de la langue cible, communication exolingue, etc.).

Nous retenons donc pour notre recherche que si les langues de spécialité comportent une spécificité, elle ne réside pas dans le lexique et la syntaxe mais dans des genres de discours spécifiques.

3.1.3 Le français sur objectifs spécifiques

Qu'en est-il alors des objectifs spécifiques et que recouvre la terminologie de « français sur objectif(s) spécifique(s) » (FOS) ? Calqué sur l'anglais ESP (*English for Specific purposes*), cette dénomination semble mettre l'accent sur les objectifs à atteindre. Comparée à « langue de spécialité », l'expression « français sur objectif(s) spécifique(s) » écarte le débat qui vise à distinguer langue particulière et langue générale, et indique qu'il s'agit d'usages particuliers de cette langue. Mais si des déplacements d'attention peuvent être constatés sur la notion de besoin par exemple ou encore sur celle de langue de spécialité, aucune rupture fondamentale par rapport au français fonctionnel n'est perceptible. C'est le point de vue adopté par Holtzer (2004) et que nous partageons. En effet, sur le plan didactique, les principes de l'enseignement fonctionnel sont toujours à l'œuvre comme en témoignent quelques ouvrages récents du domaine où, si les intentions sont là, celles notamment d'intégrer la composante socioculturelle, de rares données socioéconomiques sont présentes et rien dans les activités ne donne à faire sentir « les évidences invisibles » (Carroll, 1987) qui agissent sur les conceptions du temps, de l'espace, de la hiérarchie, de l'autorité, de la conversation, etc.

essentielles pour pouvoir interagir et travailler avec l'autre. Pour le développement de la dimension cachée, le « langage silencieux » de la culture (Hall, 1966, 1981), c'est vers une approche comparative interculturelle, dont le projet *Cultura* (Furstenberg & English, 2006) est un exemple de choix, que nous nous tournons.

Même si dans le domaine du « français sur objectifs spécifiques », les objectifs sont valorisés et bien que parfois de nouveaux éléments comme la prise en considération du contexte ou de la culture sont proposés, la construction de modèles intégrant méthodologiquement ces facteurs sont absents. On peut également regretter le manque de réflexion didactique de la part d'acteurs de la formation dans le domaine du FOS et une application stricte d'outils organisationnels en guise de théorie d'apprentissage. En contexte institutionnel, de nombreuses questions ne sont pas particulières au FOS et elles ne peuvent que s'enrichir des recherches en didactique des langues.

Pour conclure, nous reprenons ces termes de Holtzer (2004 : 22).

[...] Il apparaît assez clairement que les termes de « français fonctionnel », « français de spécialité », « français sur objectifs spécifiques » sont différents noms de baptêmes pour une même notion. [...] La notion reste en effet inscrite dans le même modèle global correspondant au grand changement de paradigme méthodologique des années 1970. L'ensemble notionnel dont elle fait partie est composé des mêmes objets centraux depuis trente ans : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée.

Ce constat nous invite à nous engager dans une réflexion didactique plus large pour prendre en compte la composante culturelle, pour la mise en place de contextes d'apprentissage pertinents pour l'apprentissage d'une langue, proches des situations discursives dans lesquelles les étudiants seront amenés à agir et interagir.

3.2 Quel positionnement par rapport à la perspective actionnelle ?

La parution en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), en introduisant des concepts nouveaux de « perspective actionnelle » et de « compétences plurilingues », a conduit à une réorientation de la didactique des langues bien au delà des frontières de l'Europe. Voici comment la perspective actionnelle est définie.

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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 paroles 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) qui y mobilise(nt) stratégiquement les 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 oeuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe, 2001a : 15).

Il est précisé d'emblée, qu'il s'agit d'un cadre très général et qu'en cela, les utilisations du *CECR* peuvent être multiples. Néanmoins, les notions « d'acteur social », « de tâche dans un environnement donné », « d'action en contexte social », « de résultats de l'action », « de mobilisation de stratégies et de compétences » renvoient aux notions clés des théories de l'action contextualisée et socialement située décrites dans le chapitre 2 de notre thèse. Ce modèle, en effet, prend en compte la complexité des situations sociales où les actes de communication langagière, qui ne sont plus autonomes et isolés, ne sont qu'une des composantes de la construction sociale et où leur signification se définit dans le cadre large de l'action collective d'où ils émergent et permettent de construire. Comme le souligne Springer (2009 : 15), « le *CECR* offre une entrée sociale et éducationnelle à la didactique des langues jusqu'ici enfermée dans la seule question disciplinaire de l'enseignement / apprentissage d'une langue ». Effectivement, le *CECR* ne s'appuie plus seulement sur une théorie de la langue mais semble entrer davantage dans une approche par compétences et la focalisation sur le langage qui constituait le principe de base des méthodologies antérieures (les approches communicatives), cède la place à une focalisation sur l'action.

3.2.1 Compétence et compétences

Issue des sciences de l'éducation, l'approche par compétences a pour vocation de rapprocher situations d'apprentissages scolaires et situations authentiques de la vie quotidienne et plus largement du monde professionnel. Voici comment Perrenoud (1999 : 16) définit la compétence.

Concrète ou abstraite, commune ou spécialisée, d'accès facile ou difficile, une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques.

Les compétences se manifestent dans l'action et si les ressources à mobiliser font défaut, il n'y a pas de compétence et si les ressources sont présentes mais pas mobilisées à bon escient ou en temps utile, tout se passe comme si les compétences n'existaient pas (Perrenoud, 1998). Perrenoud (1999 : 17) précise.

Le transfert de connaissance n'est pas automatique, il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations qui donnent l'occasion de mobiliser ces savoirs, de les transposer, de les combiner, d'inventer une stratégie originale à partir de ressources qui ne la contiennent pas et ne la dictent pas. [...] La mobilisation s'entraîne dans des situations complexes, qui obligent à poser le problème avant de le résoudre, à repérer les connaissances pertinentes, à les réorganiser en fonction de la situation, à extrapoler ou combler du vide.

Il ne s'agit donc en rien d'appliquer ni même d'utiliser de façon routinière des savoirs et savoir-faire qui viennent d'être appris. Mais qu'en est-il de la notion de « compétences » dans le *CECR* ? Est-ce un simple prolongement de la « compétence langagière » développée par l'approche communicative ?

Comme le précise Springer (2002), la littérature des années 80 et 90 est préoccupée par la compétence de communication. À la suite des travaux de Hymes (1984) et de Canale et Swain (1981), les composantes indispensables pour parler de communication tentent d'être définies : composante discursive, sociolinguistique, stratégique, pragmatique, etc. Il s'agit davantage de cerner l'aspect linguistico-communicatif et la compétence renvoie moins à la « compétence » définie plus haut mais davantage au couple chomskien de compétence / performance.

Le terme « compétence » revêt ensuite un sens différent, en rapport avec l'agir comme étant « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, 2001a : 15) puisque la « compétence à communiquer langagièrement » se réalise à l'intérieur d'actions en contexte social. De plus, la « compétence à communiquer langagièrement », associée à la notion de « tâche » que nous explicitons plus loin, implique que l'activité langagière s'exerce dans l'agir social et non pour elle-même. Springer (2008),

perçoit dans la « compétence » du *cadre* une modélisation raisonnée et plus uniquement descriptive de la compétence du fait qu'on y définit les compétences cognitives générales (savoir repérer et interpréter, savoir raisonner, savoir apprendre, etc.) et la compétence à communiquer langagièrement qui implique une composante sociolinguistique, pragmatique et linguistique. Springer (2008) y voit par conséquent un dépassement de la compétence linguistique / compétence de communication au profit d'un recentrage sur la relation entre les stratégies de l'acteur et les tâches à réaliser.

La réalisation d'une tâche est une procédure complexe qui suppose donc l'articulation stratégique d'une gamme de facteurs relevant des compétences de l'apprenant et de la nature de la tâche. Pour répondre aux exigences de l'exécution d'une tâche, l'utilisateur / apprenant de langues met en oeuvre celles de ses stratégies qui sont les plus efficaces pour la mener à bien. L'utilisateur ou l'apprenant adapte, ajuste, filtre naturellement les données de la tâche. [...] Ce sont des stratégies (générales et communicatives) qui créent un lien vital entre les différentes compétences de l'apprenant (innées ou acquises) et l'exécution réussie de la tâche (Conseil de l'Europe, 2001a : 122).

De cette définition, il apparaît que les stratégies mises en oeuvre par l'acteur deviennent centrales et la compétence visée n'est plus tant communicative que stratégique, les compétences langagières n'étant qu'un moyen dont l'utilisateur dispose pour mener à bien la tâche. Dans ces conditions, faut-il voir dans la perspective actionnelle un virage épistémologique et une filiation avec les théories de l'activité ?

3.2.2 Le concept de tâche sociale

Le *CECR* ne fait à aucun moment de relation explicite entre les théories de l'activité et la perspective actionnelle. Le cadre théorique n'est qu'esquissé et les termes de « théorie de l'action » et de « théorie de l'activité » sont absents. Seuls, les termes de « perspective actionnelle » ou « approche actionnelle » sont présents. Comme le fait remarquer Springer (2009), parler de perspective n'est pas anodin, « il s'agit plus d'une manière d'aborder, d'interpréter une question, un angle d'approche. Cette mise en perspective indique que l'on fait voir quelque chose de lointain, que l'on va vers, mais pas qu'on est près et encore moins qu'on se situe dans » (Springer, 2009 : 28).

L'élément principal du *CECR* repose sur le concept de « tâche », concept qui constitue un élément fondateur de la didactique des langues depuis trente ans et qui a été largement développé par les recherches anglo-saxonnes, en commençant par les travaux de Nunan

(1989). À travers les décennies, dans les différentes approches de la tâche, trois éléments constants perdurent : le modèle de la vie courante qui sert de base à la tâche d'apprentissage, la focalisation sur le sens et l'importance accordée au résultat de la tâche. Ces trois éléments se retrouvent dans la définition proposée par le *CECR*.

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 [...] de traduire un texte de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe, 2001a : 16).

Cette définition de la tâche extrêmement large peut renvoyer à des interprétations tout aussi larges. Dans le chapitre 7 du *CECR*, consacré aux tâches et à leurs rôles dans l'enseignement des langues, il est précisé ceci.

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, production, compréhension ou médiation ou combinaison de deux ou plusieurs activités comme par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire [...] ou encore la préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence, ou la traduction officieuse pour un traducteur, etc.

Des types de tâches ou activités similaires constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests [...]. Ces tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels (Conseil de l'Europe, 2001a : 121).

Plus loin, un autre type de tâche à caractère plus « pédagogique », nommé « tâche pédagogique communicative », est différencié.

D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle [...]. Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la

situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables [...] et ont un résultat identifiable [...]. Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les échanges autour de la mise en oeuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien (Conseil de l'Europe, 2001a : 121).

Une distinction entre tâches « authentiques » et tâches « pédagogiques » est faite et une sorte d'équivalence est établie entre « tâche » et « activité ». Le concept de tâche, tel que défini, exclut toutefois les tâches non communicationnelles, comme pourrait l'être une dictée, un exercice à trous, etc. Cela n'a rien d'évident car Besse et Porquier (1991) rangent bien dans la catégorie des tâches, « l'exercice » défini comme étant « une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui » (Besse & Porquier, 1991 : 121). L'insistance sur la nécessité de parvenir à un résultat identifiable, qui figure dans la majorité des théories existantes sur la tâche, est reprise avec toutefois une mise en valeur de la mobilisation de stratégies.

Bien que le concept de « communication » ait été soulignée par les différentes approches de la tâche, c'est probablement au niveau du caractère social de la tâche qu'une évolution est perceptible : le passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif, voir collaboratif et solidaire, orienté vers un agir social et communicationnel. Cette nouvelle centration sur le groupe dont l'objectif devient la réalisation d'actions communes en langue étrangère peut rejoindre dans ses grands principes notre conception de l'apprentissage constructiviste, collaboratif, situé, intentionnel et auto-régulé. Et à l'instar de Springer (2009) qui propose une extension de la tâche pédagogique communicative – qui selon lui reste au niveau intermédiaire de l'action – vers « le niveau global de l'action, c'est-à-dire au niveau du projet où les dimensions communautaire et socio-culturelle peuvent être développées et où l'apprentissage est vu « comme la participation à un processus social de construction des connaissances, une transformation sociale des individus et de leur environnement » (Springer, 2009 : 31), nous optons aussi pour un tel dépassement.

3.2.3 Extension au « projet » et délimitation du concept de « tâche »

Selon nous, le « projet » comporte un but général, une mission collective, ainsi qu'un mode opératoire précisant les actions à mettre en place pour parvenir au but collectif. Dans cette logique de projet, il s'agit de dépasser la juxtaposition de tâches simulatives souvent

cloisonnées et d'intégrer des actions dans la dynamique du projet à visée sociale et qui donne son sens à l'ensemble. Par « tâche », nous désignons toute action contextualisée ayant un but et nécessitant la monopolisation de savoirs et de savoir-faire pour atteindre ce but. La nécessité d'un contexte social implique une mise en relation pertinente de ce que l'étudiant dit avec le but fixé et en accord avec ses interlocuteurs. Le sens de la tâche comme son contexte sont donnés en fonction d'objectifs qui semblent réalisables et pertinents. La tâche et le projet ont du sens pour l'étudiant parce qu'ils ont un lien avec les situations sociales dans lesquelles l'étudiant est susceptible d'être impliqué mais aussi un lien avec l'action d'apprendre, c'est-à-dire un lien avec les opérations cognitives et métalinguistiques qui sous-tendent l'apprentissage, celui d'une LE en particulier. Nous insistons sur le fait que la pertinence de la tâche se pose en terme de signification pour l'apprenant. L'adhésion motivée de l'étudiant à l'exécution de la tâche n'est possible que si « l'apprenant est conscient de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à lui apporter : soit parce qu'elle comporte des enjeux réels, soit parce que son utilité propédeutique pour des usages futurs est patente, soit parce qu'elle est perçue comme constituant un passage obligé en vue de la construction d'autres capacités » (Coste, 2009 : 17-18). Cela signifie que les tâches sont censées contribuer surtout au développement de capacités. Les tâches doivent par conséquent être pensées et choisies pour leur apport comme tâche d'apprentissage, et l'action peut justement mettre en évidence des manques d'ordre linguistique, cognitif ou autres.

3.3 Des spécifications linguistiques et cognitives pour l'action sociale

Or, dans le *CECR*, il semblerait que l'action langagière et l'action d'apprendre soient vues comme des actions parmi d'autres qui vont de soi et semblent induites de façon automatique par l'action commune. Portine (2008) relève d'ailleurs un impensé du *CECR* : en substituant « activités langagières » (au pluriel) à « activités d'apprentissage », cela conduit au « refoulement de la composante cognitive », au refoulement de l'activité langagière (au singulier) (Portine, 2008 : 247). Or cette dernière s'inscrit dans une prise en compte de la cognition et elle n'est pas un simple corollaire des tâches à effectuer. Nous pensons donc que certaines procédures cognitives et psycholinguistiques en jeu doivent être explicitées. En effet, le *CECR* semble laisser en blanc la question des processus d'apprentissage des contenus linguistiques, ce qui pourrait laisser croire que la construction des savoirs émergerait

naturellement par le seul contrôle des interlocuteurs au cours de l'exécution de tâches (Chini, 2008). De plus, la focalisation sur le résultat des tâches, que l'on retrouve dans les travaux anglo-saxons, ceux de Nunan (1989) et Willis (1996) par exemple, peut dissimuler la visée d'apprentissage première derrière un projet dont l'objectif affiché n'est ni la communication en soi, ni l'apprentissage mais l'obtention d'un résultat. Or c'est bien ce que l'apprenant retire du processus de réalisation d'une tâche, sa capacité de décontextualisation cognitive, de généralisation qui est importante pour que le savoir-faire ne reste pas prisonnier de son contexte. Notre conception socioconstructiviste de l'apprentissage, nous le rappelons, consiste à aider l'apprenant à développer une activité réfléchissante sur son action. La pratique langagière ne peut, par conséquent, se calquer strictement sur la pratique sociale. Si des phases de pratiques en contexte signifiant sont absolument nécessaires, un travail spécifique sur la langue, pour des tâches de manipulation, de fixation est tout aussi indispensable. En effet c'est l'articulation du pratique et du réflexif qui permet de structurer l'apprentissage et qui permet, à terme, pour l'utilisateur de la langue, d'accomplir des tâches de plus en plus complexes pour s'intégrer dans une communauté et y devenir un acteur social à part entière.

3.3.1 Le rôle des activités métalinguistiques

Culioli (1999, tome 2) postule l'existence d'une activité épilinguistique ; l'activité épilinguistique est définie comme une activité métalinguistique non consciente et qui, contrairement à l'activité métalinguistique qui se matérialise par un discours métalinguistique, n'a jamais de marques tangibles. Il s'agit d'une activité mentale d'analyse, centrale pour l'acquisition du langage, qui n'est pas une activité de répétition ou de reproduction. Les activités métalinguistiques, elles, peuvent être distinguées en deux catégories.

- Les discours métalinguistiques, constitués, observables, qui ont explicitement pour objets à la fois les codes linguistiques, les interactions, les représentations sur les langues, les processus d'apprentissage. Ces verbalisations métalinguistiques émanent de linguistes, d'enseignants, d'apprenants de L1 et L2, et instituent clairement une objectivation consciente des phénomènes linguistiques divers dont ils traitent. On a là des contenus de pensée, des représentations métalinguistiques dont on sait qu'elles peuvent être plus ou moins correctes [...]

- « les traces d'activités métalinguistiques spontanées », [...] pour renvoyer à toutes les traces observables de la réflexivité constitutive des activités langagières. Il s'agit des phénomènes très hétérogènes qui témoignent de diverses prises de distance, d'opacification de la

langue effectuée par les locuteurs quand ils en viennent spontanément, et très naturellement, à parler de leurs dires ou des dires des autres dans l'interaction, ou à réfléchir sur ce qu'ils disent ou écrivent. En effet, un usage « purement » linguistique de la langue s'attache prioritairement au sens et non à la forme [...]. La langue devient objet très fréquemment, même en situation « naturelle » et, dès lors, elle s'opacifie, perd sa transparence, notamment dans les multiples ajustements liés à la négociation du sens en interaction. Ces phénomènes peuvent englober gestes, sourires et mimiques mais nous nous contenterons de considérer ici les traces verbales observables (Trévisse, 2009 : 2).

Cette définition de l'activité métalinguistique permet une vision non tranchée de l'activité épilinguistique et métalinguistique et profile même un continuum entre ces activités, d'un degré de conscience nul à un fort degré de conscience. Le degré de conscience reste toutefois très délicat à traiter de même que la question du passage à l'appropriation et donc à l'automatisation.

On peut, en effet, penser, avec des auteurs comme Chini (2004), que même si l'un des objectifs de l'apprentissage guidé est de permettre la mise en place de procédures d'apprentissage, c'est bien aussi l'automatisation, en production ou en reconnaissance qui est visée (le terme d'« automatisation » ne devant pas être confondu avec les automatismes réflexes de type conditionnement behavioriste car si au stade de l'automatisation, la mise en œuvre est « automatique », ce qui signifie qu'elle ne nécessite aucun contrôle conscient et présente un coût cognitif minime, le contrôle peut redevenir conscient dans une situation problématique, ce qui ne serait pas le cas avec des automatismes réflexes). Ce mouvement concernerait le passage de la conscience à la non-conscience et permettrait d'assurer une maîtrise réelle de la production et de la compréhension sans surcharge cognitive. L'objectif de l'activité métalinguistique serait donc le savoir-faire. L'« automatisation » entraînerait alors un passage des « règles » conscientes au départ vers le domaine de la non-conscience où elles rejoindraient l'ensemble des règles de production opérationnelles jamais passées par la conscience et qui relèveraient de l'activité épilinguistique.

Trévisse (2009) nuance en précisant que

tous les phénomènes syntactico-sémantiques ne sont pas percés à jour dans leurs fonctionnements discursifs et interactifs par les linguistes. On peut enseigner la morphologie plus facilement que la totalité des tendances à l'œuvre dans la représentation aspecto-temporelle d'une

langue par exemple. Toutes les « règles » ne sont pas égales entre elles, ni en complexité, ni en fréquence relative dans telle ou telle langue (Trévisse, 2009 : 6).

Cette auteure poursuit.

Une grande partie des phénomènes d'acquisition / apprentissage, en L2 comme en L1, échappe à la conscience, non seulement les phénomènes liés à la pragmatique, la cohérence sémantique et la connaissance du monde, la variabilité des interprétations suivant les contextes, mais aussi les formes mêmes de réflexivité, et bien sûr bon nombre de règles formelles et de leurs domaines d'application, dont la linguistique, à l'heure actuelle, ne sait pas totalement rendre compte. Il est donc fort heureux qu'il y ait acquisition sans conscience, de façon non analysée, automatique [...] (Trévisse, 2009 : 6).

En apprentissage guidé, donc, un ensemble de choses est acquis de façon non consciente et les mouvements cognitifs peuvent aller de la conscience à l'automatisation et du non-analysé à une possible conscientisation. Il est vraisemblable que les deux cheminements ne sont pas du même ordre même s'ils entrent probablement en synergie. Cette affirmation est appuyée par des ouvrages de référence d'Ellis (1997), et Robinson (2001) par exemple, pour qui on produit de la parole également en mémorisant des instances d'utilisation, des modèles tout faits en lien avec leurs contextes d'emploi, des « systèmes à base d'instance » (*exemplar-based-systems*). Ce modèle co-existerait avec un « système à base de règles (*ruled-based-system*) selon lequel le fonctionnement de la production langagière suit des règles. Se pose alors la question des conditions dans lesquelles les activités métalinguistiques sont nécessaires et du degré de conscience nécessaire pour l'apprentissage d'une LE.

Dans le domaine des recherches sur l'apprentissage d'une LE, les termes qui portent sur le rôle joué par la conscience dans l'apprentissage sont nombreux et varient en fonction des courants de recherche, des auteurs et des langues. Les notions de « conscience », de « prise de conscience », « d'attention », « d'attention volontaire » et de « contrôle » se côtoient et sont utilisées parfois indifféremment. La notion de connaissance implicite et explicite est proche et sujette à controverse. Ces termes, fréquents, sont utilisés tantôt en terme de contenu de connaissance, tantôt en termes formels. Au niveau du contenu, Bailly (1980 : 118) estime « qu'implicite » est « l'équivalent de ce qui est acquis par des moyens intuitifs non exprimés », et « qu'explicite » est synonyme de « règles de fonctionnement, devenues conscientes et pouvant assurer ainsi, dans un cadre didactique, un *raccourci* vers la

compréhension ». Au niveau de la forme des connaissances, « implicite » est synonyme de « non formalisé, non exprimé théoriquement », et « explicite » signifie, inversement, « élaboré au plan du discours scientifique ou didactique abstrait ». De ces commentaires, trois critères distinctifs apparaissent : le caractère conscient (« devenu conscient ») ou inconscient des connaissances, le degré d'analyse (« règle / intuitif ») et la verbalisation ou non de la connaissance (« non exprimé »). Cette relation entre connaissances implicites et explicites ne va pas sans rappeler les activités épilinguistiques et métalinguistiques définies plus haut. Loin d'être opposées, les deux formes de connaissances cohabiteraient.

Du côté anglo-saxon, les notions de « *consciousness raising* » (Sharwood Smith, 1981 par exemple) et de « *input enhancement* » (Sharwood Smith, 1991) sont définies comme des actions qui visent à attirer l'attention des apprenants sur des aspects précis de la langue. Long (1991), en proposant le « *focus on form* », soutient que la mise en lumière de l'aspect formel du langage peut favoriser aussi bien le développement de la connaissance linguistique implicite qu'explicite. Bialystok (1982), pour qui la connaissance explicite est celle que l'on peut verbaliser, fait l'hypothèse selon laquelle la connaissance explicite a l'avantage de pouvoir être réutilisée dans de nouveaux contextes tandis que les connaissances non analysées et intuitives ont une applicabilité limitée. Nous adhérons à ces positions et d'autant plus qu'aujourd'hui, quelle que soit la position sur le langage et la langue, les chercheurs s'accordent pour dire que l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas de traitement en profondeur (*deep processing*), c'est-à-dire traitement au niveau du sens et du repérage actif (*noticing*) et non uniquement des formes (Narcy-Combes, 2005), ce qui remet en cause tout exercice de grammaire où la manipulation est indépendante d'une gestion du sens, comme dans le cas des exercices structuraux par exemple. Le degré de conscience nécessaire pour un traitement en profondeur n'est toutefois pas tout à fait clairement défini et le foisonnement des appellations et des définitions, compliqué par leur transposition d'une langue à l'autre, n'éclaircit pas le débat.

Si ce travail de conscientisation s'avère utile pour le traitement du sens, Trévisse (2009) nuance ses bénéfices.

La conscientisation ne modifie sans doute guère les savoir-faire automatiques préalablement installés. Elle permet peut-être cependant la progression à long terme vers un stade plus avancé (Trévisse, 2009 : 6).

À cette possible progression vers un stade plus avancé permise par une conscientisation de savoir-faire automatisés, à l'instar de Bange (2003), nous ajoutons que le travail de réflexion, mené par l'apprenant avec ses pairs avec l'aide d'un expert, au-delà de la résolution ponctuelle d'un problème particulier, permet de résoudre d'autres problèmes car l'apprentissage visé est celui de structures interprétatives générales. En effet, les stratégies construites par les apprenants grâce à un effort d'attention volontaire, de verbalisation de leurs représentations grammaticales qui rend possible la confrontation avec l'avis d'autres pairs, avec ou sans guidage d'un expert, peut permettre des ajustements dans la grammaire interne des apprenants mais aussi le transfert de stratégies et de procédures pour le traitement d'autres questionnements. Quant à savoir si l'automatisation de règles conscientes les fait entrer dans le travail épilinguistique global de structuration du système intermédiaire, il semble qu'à ce jour, ce passage soit encore mal cerné.

Il en résulte que l'articulation complexe entre les processus d'apprentissages conscients et non conscients est méthodologiquement difficile à approcher. Les oppositions entre connaissances explicites et implicites signifient que l'apprenant est capable d'utiliser des règles sans avoir conscience de son fonctionnement tandis que la connaissance est explicite quand l'apprenant est capable de formuler ou reproduire des règles internes métalinguistiques ou avec ses propres mots, mais elles traduisent mal le problème du passage de la règle enseignée à la règle apprise. La prudence est donc de mise et selon Trévisé (2009), « on est encore loin de la découverte d'invariants d'acquisition / apprentissage précis dans ce domaine » (Trévisé, 2009 : 7).

Une chose semble certaine cependant, c'est qu'en apprentissage guidé, toutes les données linguistiques (*input*) ne sont pas acquises de façon consciente et heureusement car de nombreux points restent obscurs en linguistique. La conscientisation de données automatisées peut permettre une amélioration de l'interlangue de l'apprenant. Par interlangue, nous postulons que les connaissances provisoires de l'apprenant constituent une entité au moins partiellement analogue à une langue naturelle (Porquier & Py, 2006) ; l'interlangue comporte une orientation dynamique vers un modèle de langue cible et se caractérise par sa perméabilité à remettre en cause un de ses microsystemes. Ces connaissances provisoires ne sont pas un magma informe mais elles sont structurées (Porquier & Py, 2006) et pour accompagner l'apprenant dans sa restructuration, la réflexion métalinguistique doit porter sur les points que, d'une part, la théorie linguistique permet d'éclaircir et de structurer mais aussi

sur les points linguistiques qui sont perçus comme constituant un passage obligé en vue de la construction d'autres capacités. À titre d'exemples, parmi ces points linguistiques, pour notre public de niveau intermédiaire (B1, B1 +, B2), figurent en premier chef la détermination ; suit la difficulté à saisir la différence entre un passé composé et un imparfait, ce qui implique d'introduire la notion d'aspect en plus de celle de temps. À leur niveau, il apparaît important également qu'ils puissent prendre en charge leurs énoncés avec plus de nuance et de maîtrise. Pour cela, l'étude de la modalisation est importante. L'utilisation des pronoms, dans les formes impersonnelles en particulier, constitue pour les étudiants vietnamiens de niveau intermédiaire, une véritable énigme.

Si l'objectif de la pratique réflexive des langues est de permettre à l'apprenant de résoudre des difficultés qui freinent l'évolution de l'interlangue, l'appropriation de la démarche est, elle aussi, centrale. Il s'agit d'amener les apprenants à appréhender par eux-mêmes les régularités qui structurent le système de la langue. Il s'agit donc pour l'apprenant de se construire des schèmes explicatifs, des représentations cognitives structurées, non pas juxtaposées mais interreliées et dynamiques.

3.3.2 La pratique réflexive des langues

Nous l'avons spécifié dans le chapitre 2, notre souhait est aussi d'offrir aux étudiants la possibilité d'être des énonciateurs en puissance, capables d'effectuer des opérations de pensée par le langage de façon consciente et de donner ainsi de l'épaisseur aux échanges langagiers auxquels le projet et les différentes tâches individuelles et collaboratives invitent.

Le cadre théorique énonciatif, parce qu'il se donne comme objet l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles, prend effectivement en compte la relation entre le langagier et le cognitif. Comme l'explique Chini (2008 : 16), « si on considère que cette activité se fonde sur un certain nombre d'invariants langagiers, dynamiques ou opératifs, on peut considérer que les principaux concepts énonciatifs en fournissent une approximation efficace » et que par conséquent ils peuvent constituer des outils efficaces pour appréhender l'activité cognitive de la construction des représentations ou encore pour faire prendre conscience des relations entre les différentes langues, et *a fortiori* dans le contexte plurilingue qui est le nôtre, cela a du sens. Mais la référence à l'énonciation pour l'enseignement des langues est bien autre chose qu'une application de la théorie. En effet, « la linguistique et la didactique poursuivent des objectifs différents et en passant d'un

domaine à l'autre, les concepts énonciatifs changent de statut : d'objets d'étude, ils deviennent instrument d'un apprentissage » (Chini, 2004 : 131) pour pouvoir offrir des repères explicatifs aux apprenants. Cela implique le travail spécifique de la didactique sur les concepts et la métalangue.

Parallèlement au *Language Awareness* initié par Hawkins (1984) et relayé aujourd'hui par la revue britannique du même nom, des recherches en France sur les activités conceptualisantes de la langue sont menées depuis les années 70. Chez les didacticiens de FLE (voir en particulier Besse, 1974, 1977 et 1980), on note des pratiques de réflexion grammaticale menées par les apprenants, sous-tendues par deux principes : le premier est que la réflexion métalinguistique explicitée s'exerce sur la grammaire de la langue-cible des apprenants préalablement intériorisée par d'autres moyens que l'explicitation ; l'autre principe est que la meilleure métalangue est celle des apprenants. Des éléments de cette démarche se retrouvent, par exemple, dans le manuel *C'est le printemps* (Montredon, Calbris, Cesco, Dragoje, Holtzer & Lavenne, 1975) mais la conceptualisation porte sur des phénomènes morphologiques essentiellement et non sur des repères explicatifs du fonctionnement des langues. Chez les didacticiens d'anglais, c'est autour du DIREL et en particulier du collectif Charlirelle (Institut d'anglais Charles V et le DIREL – Département Interdisciplinaire de Recherche sur l'Enseignement des Langues) que la PRL a été mise en œuvre. La méthode d'anglais pour francophones, *Behind The Words*, vise à faire prendre conscience aux apprenants qu'au-delà des mots tels qu'ils apparaissent dans la langue anglaise, « on peut reconstituer les démarches mentales qui ont abouti à des énoncés » (Charlirelle, 1975). Pour cela, le collectif prend appui sur le modèle métalinguistique de l'énonciation proposé par Culioli. Dans cette optique, la linguistique a pour objectif d'expliquer le fonctionnement de la langue et ce travail ne peut éluder la question des rapports complexes entre le psychisme et l'analyse linguistique.

Il existe une gradation dans les activités métalinguistiques, de la réflexion à la conceptualisation (Py, 1996), ce qui explique différentes approches didactiques et différentes dénominations, de la pratique raisonnée des langues ou grammaire de l'énonciation à l'approche conceptualisante des langues. Une hypothèse forte est que la prise de conscience par l'apprenant de ses propres intuitions sur le système de la L2, guidée par l'enseignant, facilite l'acquisition (Bailly, 1998). Mais la forme que peut prendre l'expression de cette prise de conscience (le degré d'explication, de formalisation) est, elle, sujette à variations et les opinions divergent sur l'utilisation didactique de ces variations.

Selon Bailly (1998), cette diversité peut s'articuler autour de plusieurs thèmes, ces derniers se regroupant autour de deux pôles, celui des apprenants, d'une part, et celui du contenu et des procédures d'enseignement, d'autre part. Concernant les apprenants, les paramètres susceptibles d'infléchir leur démarche personnelle d'acquisition peuvent tenir à leur âge, leur attitude face à l'activité métalinguistique, à leur passé grammaticalisé. Quant aux activités pédagogiques, elles doivent permettre une approche cognitive de l'apprentissage sous-jacente à toute réflexion sur la langue. Reste à savoir quel est le stade optimal auquel doit intervenir la mise en oeuvre de cette réflexion.

Concernant la pratique réflexive des langues (PRL), voici comment Souesme (2003 : 48) la définit.

Qui dit « pratique », dit travail concret et non abstraction, travail constant, régulier, impliquant une progression dans la réflexion. Qui dit « raisonnée » dit usage de la raison. Ainsi faire observer ne suffit pas ; l'exercice doit être assorti d'une réflexion personnelle de l'élève. Apprendre comment « ça » fonctionne est une chose, se poser des questions de l'ordre du « pourquoi » en est une autre. Comprendre l'activité langagière est la justification pédagogique d'un véritable apprentissage de la grammaire. Ce que l'on doit viser, c'est l'aptitude à se poser des questions et à se forger ses propres réponses.

Il apparaît alors que la démarche pédagogique consiste moins à faire acquérir un savoir linguistique sur la LE qu'à amener l'apprenant à tester celui qu'il élabore spontanément au contact de la langue. Cette position s'appuie sur la conviction, déjà exprimée par Besse et Porquier (1991 : 114-115) selon laquelle « le savoir métalinguistique élaboré par les grammairiens et les linguistes ne peut, en lui-même, apporter de solutions toutes faites à ceux qui apprennent une langue étrangère ». La pratique réflexive des langues doit prendre appui sur le savoir dormant de l'activité épilinguistique défini plus haut, le questionner, le verbaliser, le tester et éventuellement amener à une déconstruction puis une reconstruction de nouveaux savoirs.

Bien que les termes « pratique réflexive » et « conceptualisation » soient souvent employés indifféremment, nous pensons qu'ils ne peuvent être mis sur le même plan. Réfléchir sur la langue, ne nécessite pas forcément de savoir conceptualiser, de pouvoir passer du concret à l'abstrait. En contrepartie, encourager la conceptualisation, c'est passer à un autre niveau d'activité métalinguistique car l'on demande à l'apprenant non seulement de constater les

régularités ou irrégularités des formes de surface et de les associer à des effets de sens mais aussi de réfléchir à la logique qui sous-tend ces correspondances (Osborne, 1999). En effet « conceptualiser » nécessite d'émerger d'une pratique empirique. Tenter de conceptualiser l'action ou la pensée particulière, c'est abstraire ce qui est essentiel et commun aux divers cas de figure et sortir du concret, de la narration, de l'opinion, etc. et entrer dans l'analyse. L'utilisation de « concepts » doit permettre d'établir des liens et d'aboutir à des généralisations, des catégorisations qui regroupent des entités de qualité semblable. Mais il ne s'agit pas de simples opérations de relation, causale par exemple, il s'agit d'articuler précisément le lien dans des idées isolées (Brenifier, 2007). Dans la PRL, les apprenants doivent progressivement s'approprier certains concepts énonciatifs (le sujet énonciateur, le co-énonciateur, une opération de renvoi à la notion, etc.) pour mettre en place des opérations linguistiques sous-jacentes à l'acte de langage. Nous continuerons néanmoins à parler de PRL et moins de conceptualisation car même si notre public est doté d'une capacité de compréhension et de structuration cognitive élevée, il est difficile d'anticiper son degré d'analyse en groupe et à distance. De plus, si nous nous intéressons en particulier à la capacité de repérage, à la capacité de verbalisation de régularités et d'irrégularités associées à des hypothèses d'effets de sens qui réfèrent plus ou moins explicitement à des concepts énonciatifs, c'est aussi la capacité de négociation et les interactions langagières qui en découlent qui nous intéressent. Car la réalisation d'activités sociales comme moteur pour la réalisation d'activités langagières contextualisées et que nous supposons signifiantes reste centrale et la résolution de problèmes linguistiques de façon collaborative est un type d'action exemplaire selon nous car elle permet de marier réflexion métalinguistique et pratique langagière.

3.4 Communication et acquisition

Nous le rappelons, dans la perspective socioconstructiviste qui est la nôtre, les connaissances d'un individu sont socialement construites à travers un processus de confrontation, de négociation et de collaboration entre pairs et experts. Le caractère dialogique du langage est par conséquent placé au centre du processus d'acquisition. Le rôle du didacticien de LE est alors d'élaborer des activités d'apprentissage à caractère collectif susceptibles de générer des échanges pour construire collectivement du sens. Notre conception énonciativiste de la langue s'imbrique logiquement dans ce paradigme, car communiquer, dans cette perspective, est un

acte complexe qui implique une double intention de signification chez les énonciateurs respectifs qui sont « à la fois émetteur et récepteur, non point seulement en succession, mais au moment même de l'énonciation » (Culioli, 1999a : 47). Communiquer est alors un ajustement permanent de formes.

L'intérêt de l'approche communicative en didactique des LE a été de considérer comme primordiaux les phénomènes d'interaction sociale et de faire l'hypothèse que les processus d'acquisition d'une langue sont indissolublement liés à sa fonction communicative. La relation entre « communication » et « acquisition » a semblé « aller de soi ». Gaonac'h souligne toutefois ceci.

Le communicatif présente fréquemment une connotation oppositionnelle (sinon contradictoire) avec le linguistique. [...] Il n'est [...] pas évident que cette dichotomie corresponde vraiment à un choix théorique [...], le problème est que le statut du communicatif par rapport au linguistique ne nous apparaît pas toujours suffisamment explicité pour qu'on puisse clairement voir le rôle fonctionnel de la compétence de communication notamment du point de vue des acquisitions linguistiques (Gaonac'h, 1991 : 117).

Or compétence communicative et code linguistique sont intimement liés et il semble même que « l'existence d'une relation fonctionnelle entre communicatif et code linguistique soit un facteur déterminant d'une acquisition efficace de l'un et l'autre de ces aspects » (Gaonac'h, 1991 : 117). Gaonac'h (1991) conclut que l'acquisition d'une compétence de communication ne signifie par grand chose en soi mais que, par contre, l'analyse des processus d'acquisition et d'utilisation du langage doit nécessairement passer par la prise en compte de la dimension de communication. Pour Gaonac'h, il est fort probable que la communication constitue la situation optimale d'acquisition. Ce serait alors considérer que la communication est centrale dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire que c'est par l'interaction avec d'autres personnes, par la négociation du sens, à travers l'écrit ou un texte parlé préparé que l'apprentissage significatif se produit (Gaonac'h, 1991). La communication dans cette conception se définit par son aspect fortement interactionnel. C'est ainsi que nous l'envisageons, sans toutefois souscrire à la dichotomie entre compétence communicative et code linguistique.

3.4.1 Interactions langagières et acquisition

Les travaux de recherche issus des théories de l'acquisition, pour lesquelles l'interaction est essentielle pour l'appropriation d'une LE, apportent des éclairages utiles et complémentaires à notre cadre.

Les chercheurs nord-américains issus du domaine de la *Second Language Acquisition* (SLA ou RAL en français), se fondant sur la théorie de l'*input* compréhensible ont, dès les années 80, effectué des recherches sur les interactions des apprenants de langue étrangère, en contexte de classe et dans le cadre de travaux de groupe. La théorie de l'*input* compréhensible élaborée par Krashen (1981), suppose que pour qu'il y ait acquisition d'une L2, les apprenants doivent être exposés à des données en langue cible compréhensibles (*comprehensible input*). Ces données dans la langue cible doivent être non seulement accessibles mais également à un niveau plus avancé que le niveau courant de l'apprenant. Dans cette approche théorique qui oppose acquisition naturelle et apprentissage formel, dans le second cas, le travail essentiel de l'enseignant est de rendre les données accessibles à l'apprenant car la compréhension est présentée comme première dans le processus d'acquisition et les interactions sont envisagées comme moyen d'accès à des données compréhensibles. Bien que nous admettions l'importance du rôle de l'*input* compréhensible dans le processus d'appropriation de la L2, il nous est impossible de souscrire à cette approche qui occulte la conscience et qui départage de façon si radicale acquisition naturelle et apprentissage formel. De nombreux travaux issus des théories cognitives, dont ceux d'Anderson (1983) démontrent, au contraire, l'unité de la cognition humaine, c'est-à-dire que les processus cognitifs supérieurs tels que la mémoire, le langage, la résolution de problème, etc. sont des manifestations différentes du même système sous-jacent.

Cette dichotomie entre acquisition en milieu naturel et apprentissage en milieu guidé semble perdurer. Dans les multiples travaux anglo-saxons qui ont suivi en RAL, le modèle de la vie courante continue d'être le fondement de la tâche d'apprentissage, ce qui se matérialise dans les définitions par une insistance sur l'authenticité de la tâche, authenticité qui doit être comprise comme reflet du réel par opposition au monde de la classe qui ne le serait pas. L'apprentissage en milieu institutionnel est implicitement représenté comme un pis-aller. S'il est certain que des liens permanents entre l'institution et le monde extérieur à lui doivent être établis, le cadre institutionnel reste néanmoins un lieu privilégié d'appropriation. Cette

divergence de point de vue soulignée, nous n'en négligeons pas pour autant les travaux issus du courant de la RAL.

À partir du modèle de l'*input* compréhensible, une nouvelle hypothèse, formulée par Long (1983), Gass et Varonis (1985) entre autres, postule que les apprenants doivent pouvoir négocier et donc modifier l'*input* pour qu'il devienne plus significatif. Plus il y a d'opportunités de négociation au niveau du sens et du contenu, plus l'acquisition est probable. C'est donc la négociation du sens qui rend l'*input* compréhensible et favorise l'acquisition. Ervin-Tripp (1981, citée par Gaonac'h), quant à elle, va plus loin et à travers l'observation de jeunes enfants, considère que l'acquisition d'une L2, dépend de facteurs liés aux aspects communicationnels de la langue. Parmi ces facteurs figurent : « le réseau d'interaction au sein duquel se développe l'activité de langage ; la nature de l'activité de langage qui sert de support à l'acquisition ; la structure locale du discours (les relations entre énoncés proches) ; les variations sociales de langues » (Gaonac'h, 1991 : 195). Ervin-Tripp montre également que l'implication dans certaines activités à haut degré d'interaction sociale constitue un facteur extrêmement positif de l'acquisition. L'existence d'une interaction effective suppose une négociation des rôles, la planification d'actions, l'annonce d'intentions, la sollicitation d'informations, la persuasion, l'expression de demandes. *Input* et *output* interviennent donc dans l'acquisition de la L2 pas simplement comme mise en pratique d'un savoir existant mais aussi comme moyen d'obtenir une clarification de l'*input*.

Gas et Selinker (2001), dans une synthèse plus récente des fonctions importantes remplies par la production dans l'acquisition d'une L2, en relèvent quatre : le fait de pouvoir tester des hypothèses sur les structures et les significations de la langue cible ; de recevoir un feedback essentiel pour la vérification de ces hypothèses ; d'automatiser son savoir linguistique en le mettant en pratique ; de contraindre une mutation d'un fonctionnement grammatical davantage fondé sur la signification du langage vers un mode plus métalinguistique du fonctionnement du langage. Ces mêmes auteurs concluent que l'*output* ne peut se limiter à une fonction de mise en pratique de connaissances déjà-là mais que l'*output* permet aussi de créer des connaissances nouvelles. Cette affirmation rejoint logiquement notre cadre culiolien car nous le rappelons, pour Culioli, dans le dialogue qui est le fondement de la communication, il y a toujours des opérations aux deux bouts, une double activité signifiante de production et de reconnaissance, une activité complexe de construction et de

reconstruction du sens qui implique une double intention de signification chez les énonciateurs respectifs (Culioli, 1999b).

Pour revenir à « l'interaction effective » énoncée plus haut par Ervin-Tripp, elle est souvent liée selon Hatch (1978) à la maîtrise de « rituels ». Ces rituels d'interaction (qui font écho aux travaux de Bruner) subissent un réapprentissage en L2 et ce réapprentissage permet de respecter les contraintes liées à la structure du discours. L'intérêt pédagogique de telles interactions est qu'elles permettent d'établir une relation entre les contraintes linguistiques et l'expression des intentions de communication.

D'autre part, un point essentiel des activités langagières est l'activité qui les sous-tend et desquelles les échanges langagiers découlent. Des « significations » liées aux interactions peuvent ainsi être reconnues à partir d'un petit nombre d'indices linguistiques. La relation forme et sens peut être maintenue. Il en découle que les activités de langage sont en premier lieu structurées par leurs objectifs (et non par des caractéristiques linguistiques ou cognitives) et que la tâche sociale est par conséquent déterminante de même que les conditions de sa réalisation. Les interactions ne peuvent donc être étudiées isolément, et si cela était le cas, nous en reviendrions à une conception « communicative » de l'apprentissage, l'interaction pour l'interaction.

3.4.2 La nature de l'activité et les conséquences sur les échanges

L'importance de l'action dans notre cadre théorique a été soulignée dans le chapitre 2, relayée dans ce chapitre par l'importance que nous accordons au projet et à la tâche. Il nous intéresse maintenant de rapidement analyser la nature des activités et leurs influences sur les échanges. Nous précisons que le terme « activité » est privilégié dans ce sous-chapitre par rapport au terme de « tâche » ou *task* car les auteurs auxquels nous faisons référence en ont une acception différente. Nous préférons donc le terme plus neutre « d'activité », que l'on retrouve aux deux extrémités de la chaîne d'apprentissage, des activités mentales de l'apprenant aux activités pédagogiques telles qu'elles sont perçues par l'apprenant (Pendanx, 1998).

Certaines recherches se polarisent sur la nature de l'activité demandée aux apprenants et montrent en quoi elle est déterminante pour susciter la négociation, par conséquent le

développement de la LE. Tel est le cas de Long (1981) qui montre que les activités qui circulent à double sens (*two-way task*) sont plus productives car elles génèrent plus de négociations que les activités à sens unique (*one-way task*). Nous précisons qu'une activité à sens unique signifie que l'échange d'information est optionnel. Au contraire, dans une activité à double sens, l'échange d'informations entre les apprenants est demandé. Dans ce type d'activité, ce qui est important ce n'est pas le nombre de participants qui peut s'élever à deux ou plus mais bien qui détient les informations et les mouvements d'échange de ces informations.

Un autre critère important concernant la nature de l'activité qui oriente les échanges est le temps de préparation disponible par l'apprenant, d'une courte préparation à une longue préparation. Une plus longue préparation permet selon Long et Porter (1985) un meilleur *output*, une meilleure organisation de la pensée et pousse à verbaliser une pensée plus complexe et mieux ciblée (Folse, 2003). Ce critère essentiel est grandement facilité en formation à distance grâce à la flexibilité temporelle permise, nous y revenons dans le chapitre suivant.

Folse (2003) souligne également le critère fermé (*closed*) ou ouvert (*open*) d'une tâche et souligne qu'une tâche fermée, du fait qu'un nombre limité de solutions existe, serait plus motivante pour les apprenants. Long et Porter (1985) mentionnent que les activités fermées favoriseraient également la négociation. La résolution de problème est à ce titre un exemple pertinent d'activité impliquant un nombre limité de solutions. Tous les membres du groupe, de plus, possèdent une ou des idées de solutions, ce qui laisse supposer un maximum de négociation. Ce type d'activité doit conduire à une étape de planification et comporte une solution fermée également, ce qui laisse présumer un fort potentiel pour l'interaction. Dans une étude visant à comparer une activité de débat et une activité de résolution de problème, Duff (1986) montre que les activités où les apprenants doivent opposer leur point de vue comme dans le débat, provoquent moins d'ajustements que les activités où les participants partagent un même but et doivent converger pour résoudre un problème.

Willis (1996) montre l'importance du choix des situations sociales car le choix du registre de langue utilisé dépend des circonstances de communication. L'utilisation de la LE en groupe restreint, en classe, génère des échanges spontanés, courts et privilégierait la transmission du sens et la fluidité et moins la correction linguistique ; l'utilisation publique de la LE, devant le groupe-classe, occasionnerait des productions mieux préparées et entraînerait une focalisation

sur la fluidité, la précision, la clarté. Ces remarques, il nous semble, doivent être mises en parallèle avec le temps de préparation accordé aux apprenants pour la réalisation des activités. À ces caractéristiques, Ellis (2003) ajoute la nature du sujet, les facteurs les plus importants étant le degré de familiarité et le degré de pertinence estimé par les apprenants eux-mêmes. Nous ajoutons qu'associer la pertinence exclusivement au domaine de spécialité des apprenants et à l'utilisation immédiate de la langue serait extrêmement réducteur. La réflexion métalinguistique comme sujet même d'activité a des chances, selon nous, d'être tout aussi pertinente aux yeux des étudiants, de même que la possibilité de tisser des relations avec des locuteurs natifs de la LE. C'est ce que nous tâcherons de montrer dans notre recherche.

Concernant les conditions d'exécution de l'activité, Skehan (2003) fait état de plusieurs recherches suggérant le potentiel acquisitionnel que comporte la familiarité de l'activité, sa répétitivité. Afin d'éviter l'ennui que peut générer la répétitivité, quelques éléments nouveaux doivent être introduits. Si ces conditions sont réunies, il semblerait que la familiarité des activités engendrerait des productions langagières plus complexes de la part des apprenants, permettrait une meilleure planification du temps imparti à sa réalisation et la sensibilisation aux réactions de chacun des participants lors des échanges permettrait de prendre conscience des types d'interactions les plus productifs. Dans notre recherche, nous avons exploité cette « répétitivité » des activités dans deux des modules de *Fictif* en conservant pour chacune d'entre elles un déroulement global identique mais en modifiant la thématique. Nous avons fait l'hypothèse qu'une fois le schéma global de la consigne intériorisé, les délais pour sa réalisation et les critères de réussites mieux jaugés, les étudiants libérés de sa compréhension, seraient plus disponibles et plus confiants. Concernant la familiarité des étudiants entre eux, nous abordons ce point avec plus de précision dans la partie consacrée à la constitution des groupes pour le travail collaboratif à distance.

Nous souhaitons aborder à présent quelques points significatifs de la communication en LE entre non natifs. Si, dans la recherche en acquisition de la L2, l'interaction exolingue est étudiée le plus souvent en contexte non scolaire, ou à mi chemin entre contexte scolaire et non-scolaire dans le cadre de la communication médiée par ordinateur, les conversations entre non natifs semblent, elles, être étudiées en contexte scolaire le plus souvent, sous la l'appellation « d'interaction en classe de langue ».

3.4.3 Les échanges entre pairs en milieu guidé

L'appropriation en milieu guidé et non guidé comporte de nombreuses différences. L'occurrence d'activités pédagogiques, forte en milieu guidé, l'est beaucoup moins en milieu naturel. De même, le schéma d'une activité pédagogique est habituellement connu des participants en milieu guidé. En effet, en classe, le déroulement est exposé, la manière de réaliser l'activité aussi. L'apprentissage est comme formaté par l'action pédagogique proposée (Cicurel, 2002).

En face à face et en milieu guidé, le discours des apprenants est stimulé par les injonctions, les questions de l'enseignant. L'exposition discursive des apprenants y est plurielle et comprend les formes interactionnelles asymétriques enseignant / apprenant et les formes relativement symétriques des apprenants entre eux. Pour notre recherche, c'est plus précisément les formes interactionnelles des apprenants entre eux qui nous intéressent dans la mesure où les interventions tutorales sont volontairement limitées dans notre contexte.

Selon Nussbaum, Tuson et Unamuno (2002), les approches contemporaines pour l'enseignement des langues étrangères, s'inspirant des recherches en acquisition des langues en milieu naturel, situent au premier plan les activités de communication qui permettent aux apprenants de pratiquer des formes de la L2. Toujours selon ces auteures, ces approches contemporaines postulent que l'interaction fournit aux apprenants de nouvelles données nécessaires pour communiquer ainsi que la possibilité d'évaluer leurs propres énoncés à partir de l'impact qu'ils produisent sur les interlocuteurs. Dans cette optique, l'interaction entre apprenants s'avère un contexte favorable à l'apprentissage. Il semblerait, de plus, que les apprenants soient moins angoissés et plus motivés que lorsqu'ils s'adressent à un enseignant, leur participation s'amplifie et les formes des productions seraient plus variées. Les travaux de recherche, essentiellement anglo-saxons (pour une synthèse voir Pica *et al.*, 1996 ; Skehan, 1998), qui ont exploré l'interaction entre apprenants, ont montré que ceux-ci sont capables, en cours de communication, de traiter les formes qui posent problème ou perçues comme erronées, ce qui devrait permettre de restructurer leurs répertoires langagiers.

Nussbaum, Tusón et Unamuno (2002), qui explorent les caractéristiques du travail entre pairs à partir de l'analyse d'une séquence de trois activités réalisées par quatre dyades d'apprenants, corroborent les potentialités de l'interaction entre apprenants en milieu guidé, surtout pour ce qui concerne le contrôle de la construction du discours. Toutefois, ces mêmes

auteurs indiquent que la focalisation sur la langue concerne peu le destinataire du message qui réagit essentiellement pour donner des signes de compréhension sans se positionner en tant qu'expert pour corriger ou proposer un modèle d'usage. L'absence d'asymétrie institutionnelle ou sociale ferait alors obstacle à la construction de rôles qui pourraient donner un plus grand support aux processus d'apprentissage.

En fait, le traitement des problèmes se limite pour la plupart des cas à des répétitions, à un feedback en général positif qui laisse peu de place à une restructuration du répertoire. Il s'agit d'un « feedback solidaire » orienté à confirmer la compréhension, à partager la gestion et le contrôle de la tâche plutôt qu'à exploiter le savoir et savoir-faire linguistiques (Nussbaum, Tusón & Unamuno, 2002 : 160).

Cette remarque invite à une certaine prudence, surtout dans le cadre de notre dispositif où les échanges entre non-natifs sont prédominants. Des solutions peuvent cependant être imaginées pour que les destinataires des messages ne se limitent pas à « un feedback solidaire » et contribuent activement à la restructuration du répertoire linguistique des autres apprenants, en demandant par exemple explicitement aux destinataires des messages de remplir le rôle d'expert par des activités ciblées. De plus, dans notre contexte, les échanges exclusivement écrits, asynchrones essentiellement, peuvent faciliter la réflexion, du moins permettre une réflexion plus longue et documentée si cela s'avère nécessaire, ce qui est susceptible de conférer plus aisément aux destinataires le rôle d'expert. Aux aspects positifs de la symétrie linguistique des apprenants dans l'interaction entre non natifs peuvent alors être ajoutés certains atouts de la communication exolingue.

Un second problème, soulevé par Porter (1986) dans les échanges entre non-natifs réside dans la difficulté à développer la compétence sociolinguistique des apprenants du fait qu'ils ne possèdent pas de modèle socioculturel approprié. La communication exolingue, bien que compliquée à mettre en place dans le cadre institutionnel, semble irremplaçable.

3.4.4 Communication exolingue et appropriation

Bruner, nous l'avons vu, a mis en avant dans ses recherches le concept de « format » pour l'acquisition de la langue maternelle. Il nous intéresse de faire un survol de rituels possibles ou styles conversationnels propices à l'acquisition de la LE dans le cadre des conversations exolingues.

Par conversations exolingues, nous entendons des conversations où le code est maîtrisé de manière asymétrique « en ce sens que les compétences respectives des participants ne se superposent pas entièrement » (Porquier & Py, 2006 : 28). Cela présuppose, dans l'interaction, un axe qui se définit par deux pôles, respectivement endolingue et exolingue. Bien qu'il y ait toujours des asymétries dans l'interaction, de même qu'il y a toujours des éléments codiques communs, on parle de conversation exolingue « à partir du moment où les asymétries de codes ne peuvent plus être ignorées » (Porquier & Py, 2006 : 29). Le passage de l'endolingue à l'exolingue se manifeste par la récurrence des activités métalinguistiques et métadiscursives « telles que négociation du sens, reformulation, sollicitation d'aide, coénonciation, achèvement interactif, thématization de malentendus, séquences analytiques, etc. » (Porquier & Py, 2006 : 29). Py et Porquier (2006) font l'hypothèse que ces activités discursives constituent un cadre propice à l'appropriation de nouvelles connaissances en L2.

En effet, certaines séquences spécifiques, appelées séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), sont un type particulier de séquences dans lesquelles les interlocuteurs reconstruisent une situation pédagogique qui permet l'échange de données et leur appropriation par l'apprenant (Di Pietro, Matthey et Py, 1989). Cette situation repose sur un contrat entre les deux interlocuteurs. Ce contrat est implicite ou explicité par des demandes d'aide et de données en L2 de la part du non-natif. Il s'agit d'un moment de focalisation sur le code (Vasseur, 1993). Typiquement, ces séquences se construisent en trois temps : l'apparition d'un obstacle pour le non-natif (NN) créé par le déroulement de l'interaction, intervention du natif (N), reprise de la proposition de N par NN. Mais l'intervention du natif pour proposer des données et leur reprise par le non-natif ne conduisent pas automatiquement à l'appropriation de ces données car un certain nombre de conditions doivent être réunies pour que la séquence soit efficace. En plus de la focalisation convergente sur le code des deux interlocuteurs et, en particulier, sur un point du code qui pose problème, il faut que le non-natif soit capable d'analyser et d'intégrer les nouvelles données dans l'ensemble des règles mises en place provisoirement. L'analyse et l'intégration de nouvelles données ne sont possibles que si ces dernières ne dépassent pas trop les capacités cognitives du non natif ; il faut que le non natif puisse intégrer ces nouvelles données dans son système linguistique tel qu'il fonctionne à un stade donné. Nous rejoignons ici le concept de zone de proche développement vygotkien : pour qu'une séquence de type SPA ait des chances de contribuer au développement linguistique du non-natif, il faut qu'elle réponde à des questions que l'apprenant est en mesure de se poser à un stade donné du développement de son interlangue

en plus des contraintes liées à la situation d'interaction (comportement du natif qui suscite ou non le questionnement, nature de la tâche qui rend ou non nécessaire ce questionnement).

Bien que les travaux sur les SPA nous intéressent au plus haut point et qu'ils puissent s'étendre à des situations d'interaction entre non-natifs présentant une asymétrie, ils n'occupent pas une place centrale pour notre recherche dans la mesure où la communication exolingue se limite à deux activités de la FAD *Fictif* et que dans ces activités de discussion entre non-natifs et natifs, la focalisation se porte moins sur le code que sur de possibles différences et / ou ressemblances interculturelles entre les étudiants vietnamiens, camerounais et français. La fluidité des échanges est recherchée. À ce titre, la façon dont les apprenants non-natifs « mettent en scène » leur apprentissage dans les interactions qu'ils vivent avec les natifs, la conduite interactionnelle choisie nous semble pertinente pour notre recherche. Il s'agit d'un autre niveau de focalisation des interactions exolingues, le niveau du positionnement social ou de la figuration (Goffman, 1971 cité par Vasseur, 1990). Parmi les travaux sur ce point, il apparaît que pour un non-natif, interagir avec un natif, ce n'est pas seulement se faire comprendre et avoir l'occasion d'acquérir un code mais aussi de jouer un rôle social (Vasseur, 1990). Ce qui se joue dans les échanges, « c'est autant les places que le sens, ce qui s'apprend c'est autant la figuration que la langue dans la mesure où cela est rendu possible par la compétence linguistique, les contraintes de l'activité et le comportement du partenaire » (Vasseur, 1990 : 97). C'est ainsi que Vasseur (1990) constate qu'interrompre le fil du discours pour signaler ses problèmes peut être une stratégie liée à l'image que l'on veut donner de soi au natif et que si elle est acceptable et positive dans les premiers échanges entre natifs et non natifs, elle l'est moins par la suite. Pour l'apprenant, continuer à s'attribuer le rôle de l'apprenant, contribue à figer ou du moins freiner le processus d'acquisition, tandis que participer aux échanges en rompant le moins possible le fil de la conversation, c'est ménager sa « face positive » (Brown et Levison, 1978, cité par Vasseur, 1990), c'est s'attribuer un rôle de locuteur bilingue autonome, d'interlocuteur qui se pose sur un pied d'égalité. S'attribuer le rôle d'« alloglotte » au sens de locuteur bilingue autonome, c'est se préparer à dépasser le statut d'apprenant et effacer les frontières entre la communication exolingue et bilingue. Pour notre recherche, le rôle que les apprenants s'attribuent lors des échanges à distance avec les natifs pourra être un indicateur d'une évolution positive de leur processus d'apprentissage de la LE.

Il nous intéresse d'approfondir plus en détail le caractère problématique de la relation entre discours et appropriation. La maxime bien connue selon laquelle « c'est en communiquant que l'on apprend une langue » rend compte, de façon catégorique, d'expériences dont toute personne parlant plusieurs langues peut témoigner. À l'instar de Porquier et Py (2006), nous postulons que par « communication » il faut entendre globalement l'expérience pratique de la LE et moins des situations discursives comme les SPA. Ces mêmes auteurs introduisent alors une distinction entre « la prise » par usage ou par mention et « la saisie ». « La prise par usage » signifie que « l'apprenant saisit en quelque sorte la donnée au vol et l'introduit immédiatement et sans modification dans un énoncé, contribuant ainsi de manière directe à la poursuite de la séquence en cours » (Porquier & Py, 2006 : 36) ; « la prise par mention » implique, elle, une opération de décontextualisation, c'est-à-dire, pour Porquier et Py (2006) le fait que le locuteur extrait un élément de son contexte d'occurrence originel et s'il insère cet élément dans un contexte nouveau, il y a « recontextualisation ». Dans les deux cas, la « prise » est un acte qui s'effectue dans le discours. « La saisie », quant à elle, est un acte cognitif, un acte d'intégration de « la prise » dans l'interlangue. Cette intégration peut n'être que provisoire, le temps de résoudre un problème de formulation ou d'interprétation, ou être plus durable. « La saisie » n'est observable que par la récurrence de l'unité concernée dans des contextes variés, à des moments différents. Quoi qu'il en soit, « prise » et « saisie » sont deux moments nécessaires à la réalisation de tout apprentissage linguistique ponctuel.

La décontextualisation, qui implique un changement d'orientation de l'attention, où le sens du message est provisoirement abandonné au profit de la forme, annonce une double focalisation, – Bange (1992) parle de bifocalisation – c'est-à-dire qu'un segment de discours devient thème de ce même discours. Il s'agit de la fonction métalinguistique que nous avons abordée auparavant. Ces traces métalinguistiques apparaissent comme autant de manipulations d'entités linguistiques par l'apprenant : « celui-ci joue avec la langue, et ces jeux entraînent *ipso facto* une certaine familiarisation avec les entités sur lesquelles ils portent (Porquier & Py, 2006 : 38). Et si cette familiarisation ne suffit pas à garantir un apprentissage effectif, ce qui signifie pour l'apprenant de pouvoir disposer de nouveaux moyens linguistiques accessibles dans différents contextes, elle constitue tout au moins une condition nécessaire. Mais ces manipulations ne sont pas forcément accompagnées d'un métadiscours grammatical et peuvent être une simple attention à la forme, ce qui nous renvoie aux activités épilinguistiques et métalinguistiques mentionnées plus haut.

Concernant la spécificité de l'interaction écrite asynchrone en LE, où le langage écrit et les artefacts jouent un rôle déterminant dans l'interaction, nous l'abordons dans le chapitre suivant. Mais avant de clore ce chapitre, nous souhaitons explorer le rôle de la production dans le traitement de l'*input*.

3.5 Le rôle de la production pour un traitement significatif de l'*input*

Dans cette partie, il nous intéresse de pointer l'articulation entre l'*output* demandé et le degré de traitement de l'*input*. Pour cela, nous nous appuyons sur l'hypothèse de Swain (2000) selon laquelle une activité de compréhension débouchant sur une production permet un traitement moins superficiel de l'*input*. Selon Kintsch (1998), si l'apprenant se contente de mémoriser un texte et si sa compréhension se mesure à sa capacité de reproduire le texte en le résumant ou en le paraphrasant, le traitement de l'information et l'apprentissage vont être superficiels. En contrepartie, lorsque l'apprenant est capable d'utiliser l'information acquise lors de la compréhension dans un contexte nouveau, l'apprentissage serait plus profond. Par conséquent, les traitements ne sont pas équivalents en termes de rétention.

Nous l'avons souligné plus haut, l'action peut justement mettre en évidence des manques d'ordre linguistique, cognitif ou autres. Cette prise de conscience crée des besoins langagiers et constitue un élément crucial pour le développement de la compétence langagière. Lorsque l'apprenant est en situation de construire un objet qui dépend de données d'entrée, l'attention a des chances d'être élevée. Swain (2000) met l'accent sur la nécessité d'amener les apprenants à une production signifiante et compréhensible des autres. D'après cet auteur, un apprenant qui sait qu'il devra parler ou écrire est plus attentif à la forme quand il lit ou écoute du fait qu'il est conscient que pour produire, il est dans l'obligation de s'en donner les moyens et que le seul accès au sens n'est pas suffisant. Par ailleurs, les critères de réussite de l'activité peuvent pointer la nécessité de faire attention à la forme. Nous pensons également que le fait de rendre publique la production (sur un site web, par une présentation orale publique, etc.) contribue à responsabiliser l'apprenant quant au contenu et à la forme de la production.

Enfin, dans le cadre énonciatif qui est le nôtre, la possibilité de produire – produire un cours, concevoir un site, etc. – en plus d'interagir avec des pairs, permet aux apprenants de

s'exprimer de leur propre voix ce qui rejoint notre volonté d'inviter les apprenants à être des « énonciateurs en puissance ».

Dans ce chapitre, nous nous sommes positionnée par rapport au champ du FOS duquel nous pourrions relever ou par rapport à l'approche actionnelle de laquelle nous relevons partiellement. Bien que des zones d'ombre subsistent sur ce qui appartient à l'activité épilinguistique et métalinguistique ainsi que sur le degré de conscience plus ou moins élevé sur les formes pour l'appropriation de la LE, la PRL nous semble une approche adéquate pour faire construire par les apprenants des schémas explicatifs de faits de langue et pour la mise en place de procédures de résolution de points obscurs à leur niveau. Cette articulation entre le pratique et le réflexif nous semble indispensable et la tâche collaborative un cadre idéal.

Soulever l'importance du processus de réalisation d'une tâche collaborative, c'est aussi accorder une attention particulière aux échanges. Mais il ne suffit pas de communiquer, que ce soit dans une classe ou à l'extérieur, pour apprendre une langue étrangère, ce sont les conduites langagières que les apprenants adoptent en réalisant des tâches collaboratives qui constituent un facteur déterminant pour leur apprentissage. Les interactions les plus fructueuses se caractérisent par un taux élevé de négociation et d'activités métalinguistiques (d'auto et hétéro-reformulation) qui favorisent la prise et la saisie. Dans cette optique, l'interaction ne se limite pas à un rôle d'*input* langagier.

Nous approfondissons à présent la tâche collaborative sous l'effet de la distance et de la médiation technologique pour définir le rôle de la médiation humaine, au niveau du scénario et du tutorat.

Chapitre 4 Les principes de la FAD

4.1 Les diverses « distances » de la formation à distance (FAD)

La distance est au cœur de la relation pédagogique dans la FAD. En effet, la FAD a cela de particulier qu'elle rompt la situation canonique du groupe d'apprenants ensemble, dans un même lieu, un même temps, avec l'enseignant. La distance géographique ou le handicap physique qui fut historiquement à la base de l'enseignement à distance ne sont plus les seules raisons qui motivent le recours à cette modalité de formation. L'évolution de la FAD est fortement liée à celle des technologies ; la FAD se caractérise aujourd'hui par la combinaison et l'intégration de différents moyens de communication et d'information, sur un support unique au format numérique, et par l'utilisation des réseaux télématiques. De cette évolution technologique, il s'est ensuivi une diversification du concept de distance : elle est à la fois spatiale, temporelle mais aussi technologique, psycho-sociale et socio-économique (Jacquinot, 1993), cognitive (Linard, 2000) ou encore transactionnelle (Moore, 1993 ; Bouchard, 2000 ; Jézégou, 2007).

La distance géographique entre les apprenants et les tuteurs – à distance, l'enseignant quitte en partie son rôle d'enseignant pour devenir un « tuteur », que nous qualifions rapidement de « facilitateur d'apprentissage », définition sur laquelle nous revenons plus loin -, qui vient premièrement à l'esprit en FAD et qui implique une absence de présence physique, ne permettrait pas, selon certains, de « communications authentiques ». Pour Jacquinot-Delaunay (2001), ce constat permet de reconnaître que la présence physique est « une » des dimensions de la présence et qu'il y a tout un éventail de présences, qui vont de l'absence totale à la co-présence. Mais comme le précise cette auteure, la signification de la « présence en face-à-face » ne signifie par pour autant que nous soyons « présents », il est, en effet, tout à fait possible d'être présent et totalement « absent ». *A contrario*, il est possible de ressentir la présence de l'autre à distance. À ce propos, il est intéressant de noter que les chercheurs francophones nord-américains parlent de « téléprésence » pour indiquer la présence à distance rendue possible par les TIC et pour indiquer que ces technologies ont chacune une façon de se substituer à une forme de « présence » absente de la perception directe et immédiate. Il paraît alors utile de se dégager de la dichotomie « présence / absence » et, comme le suggère

Jacquinet-Delaunay (2001), il semble plus judicieux de travailler les divers moyens de véhiculer des signes de présences, selon une posture positive. À l'heure actuelle, cette orientation s'avère plus facilement réalisable grâce à la rapidité des moyens de communication et la généralisation de leur usage (courriel, clavardage, conférences audio-synchrones, etc.). Il ne s'agit toutefois pas de reproduire, grâce à la technologie, une situation au plus proche d'une situation classique mais bien de concevoir des dispositifs de formation à distance capable de tirer parti de la distance. Parmi les atouts majeurs de la distance, figure, selon nous, ce recul conscient dont nous parlions dans le chapitre 1, travail métacognitif qui est, entre autres, permis par la gestion temporelle par l'apprenant de ses apprentissages.

Une autre distance, de nature temporelle, en raison de la liberté du choix du moment et du rythme d'apprentissage par l'apprenant, est le plus souvent perçue comme un aspect positif de la FAD médiée par les TIC par rapport à la formation en présentiel où le rythme est dicté par l'enseignant. De plus, la communication électronique réduit considérablement le temps d'acheminement des informations et les délais de communication entre les apprenants, les tuteurs et l'institution. Mais cette liberté de gestion du temps des apprentissages par l'apprenant, évoquée plus haut, peut aussi être un handicap car cela présuppose la capacité d'autonomie des apprenants. Or cette capacité d'autonomie, même chez les publics fortement scolarisés ne va absolument pas de soi. Il est vrai que pour des publics exclus du système scolaire, pour les groupes sociaux à faibles moyens économiques et culturels – Jacquinet (1993) parle pour ces publics de distance socio-économique et socio-culturelle – la capacité de distanciation cognitive ou « distance cognitive » (Linard, 2000), semble encore bien plus difficile à surmonter. À cela s'ajoute la distance technologique (Jacquinet, 1993) qui exprime les obstacles d'utilisation des systèmes techniques nécessaires à la formation ou les difficultés engendrées par l'absence des outils. À cet égard, Jacquinet (1993) met en garde les concepteurs de FAD contre la surenchère technologique. Ce qui est important pour la FAD, c'est, d'une part, l'accessibilité des matériels et, d'autre part, l'adaptation des matériels aux besoins pédagogiques et leur intégration pertinente : les systèmes techniques doivent être nécessaires, accessibles et exploités dans leur spécificité.

Si les distances socio-économiques et culturelles sont une source objective d'exclusion des populations par rapport aux technologies, c'est cette « distance cognitive » relevée plus haut, ce « manque d'acculturation et de structuration cognitive qui interdit d'en profiter quand par

hasard on y a accès » Linard (2000 : 42) qui nous semble bien plus redoutable en FAD. Voici comment cette auteure définit la distance cognitive.

Cette distance est paradoxale : c'est plutôt une absence de capacité à se distancier. Elle est souvent une conséquence de la distance socio-économique mais elle peut aussi relever de caractères strictement individuels (forme et niveau d'intelligence). Cette absence de capacité mentale à prendre du recul par rapport à soi-même empêche de se distancier par rapport à sa propre action, de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et donc de les améliorer et de les piloter de façon autonome. Or cette capacité de distanciation cognitive ne cesse de gagner en importance. Actuellement, dans toutes les branches d'activité gagnées par les nouvelles technologies, on constate une demande récurrente : celle de la capacité d'autonomie des individus (Linard, 2000 : 42).

Et, en effet, pour être efficace, la FAD présuppose la capacité de gestion métacognitive de sa propre conduite. Cela signifie que l'apprenant doit être capable parfois de se débrouiller seul, mais aussi de savoir collaborer, de faire les bons choix, de choisir les bonnes stratégies, de gérer correctement son agenda, de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de ne pas se noyer dans la profusion des informations disponibles sur Internet, etc. Or ce type de conduite ne fait pas partie du répertoire de tous les apprenants et doit être développé. Dans notre contexte, le développement de cette métaconduite a été initié en amont de la FAD, pendant l'année propédeutique, mais la solution est aussi d'intégrer l'apprentissage de l'autonomie, tout au moins le développement des responsabilités des apprenants dans leurs apprentissages, à l'intérieur même du processus de la FAD, dans la conception du scénario pédagogique lui-même. Cela peut être réalisable en confiant aux apprenants un véritable rôle d'acteur et d'énonciateur (c'est-à-dire d'agent intentionnel qui joue un rôle actif dans les actions auxquelles il participe et qui s'exprime en sa voix propre), lors d'activités qui nécessitent de développer leurs habiletés cognitives (évaluer la crédibilité de sources, échanger pour approfondir une question et obtenir des points de vue supplémentaires, etc.) ou encore en leur confiant une partie du scénario d'encadrement (évaluation, animation, etc.). Mais tout est affaire de mesure car une FAD qui nécessite de la part des acteurs une trop forte capacité d'autonomie court le risque de causer des abandons. Les travaux de Moore (1993) et Jézégou (2007) permettent d'éclairer très utilement cette zone opaque de « juste mesure » ou de « savant dosage » et nous souhaitons à présent développer un autre type de distance, initié par Moore (1993), la distance transactionnelle.

Pour la distance transactionnelle, deux variables fondamentales que sont la « structure » et le « dialogue » permettent d’appréhender et d’évaluer la distance en formation. « La structure » renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d’enseignement et des méthodes d’évaluation. La seconde variable porte sur « l’interaction ou les séries d’interaction ayant des qualités positives que d’autres n’ont pas. Il peut y avoir des interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l’étudiant » (Moore, 1993 : 23). Bien que la distance transactionnelle de Moore permette de rendre saillante la relation entre dispositif de formation et impressions de distance(s) ressenties par les acteurs de la formation, l’imprécision des concepts de « structure » et de « dialogue » n’érige pas la distance transactionnelle en modèle ou en théorie. Jézégou (2007), dans la continuité des travaux de Moore (1993), affine tout d’abord la notion de structure qui interpelle directement le niveau de flexibilité structurelle du dispositif de formation. Ce niveau de flexibilité « renvoie principalement au degré de liberté de choix ouvert à l’apprenant dans la détermination des différentes composantes du dispositif » (Jézégou, 2007 : 343). Treize composantes, regroupées en trois grandes catégories sont susceptibles d’ouvrir à l’apprenant des libertés de choix.

Les 3 Catégories	Composantes associées
Composantes spatio-temporelles	Temps, lieu, accès, rythme
Composantes purement pédagogiques	Cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation
Composantes de la communication éducative médiatisée	Ressources-humaines Moyens : supports médiatisés d’apprentissage et outils de communication distants

Tableau 1 Les trois catégories de composantes d’un dispositif de formation (Jézégou, 2005 : 123).

Afin de donner à cette variable une structure quantitative, il existe un protocole d’évaluation qui permet d’allouer à chacune des 13 composantes un score correspondant au degré de liberté de choix de l’apprenant mais nous ne le développerons pas.

L’autre variable, le dialogue ou le niveau de présence, s’appuie sur les définitions proposées par Garrison et Anderson (2003). Pour ces auteurs, le dialogue réfère à un ensemble d’interactions entre les différents acteurs du dispositif. La spécificité des interactions crée de la présence au sein du dispositif de formation et cette présence recouvre trois grandes dimensions : sociale, cognitive et éducative. Chacune renvoie à plusieurs catégories d’interaction. Garrison, Anderson et Archer (2000 : 94) définissent la présence sociale comme

« la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent ». Selon Garrison et Anderson (2003), le niveau de présence sociale se mesure au travers d'indicateurs qui révèlent des « réactions affectives », de « l'ouverture à la communication » et des « réactions de cohésion » entre les apprenants et les apprenants et les formateurs.

De son côté, la présence cognitive renvoie au degré de construction et de confirmation du sens permis par la réflexion et le dialogue (Garrison & Anderson, 2003 : 55). Les indicateurs que ces auteurs proposent sont « la révélation », ce qui signifie reconnaître un problème, montrer un sentiment de perplexité, présenter son point de vue, etc. ; suit une phase « d'exploration », c'est-à-dire exprimer son accord ou son désaccord, partager ou confronter les idées, négocier, etc. ; la phase « d'intégration » signifie la création de liens entre les idées, à leur synthèse, à la création de solution ; la phase de « résolution » porte sur les applications des solutions à la vie réelle, aux partages des résultats.

La présence éducative, selon Garrison et Anderson (2003 : 66) se rapporte au rôle joué par le formateur dans l'animation de la communauté d'apprentissage. L'évaluation du niveau de présence éducative s'appuie sur trois indicateurs que sont « l'organisation » (introduction par le tuteur du sujet d'étude, de la planification du travail, le rappel des échéances), « l'instruction directe » (proposition de contenu, d'activités, explications, évaluation), et « la facilitation au dialogue » (identification de points d'accord et / ou de désaccord entre les apprenants pour aider à trouver un consensus, encouragement, établissement d'un climat favorable pour apprendre, etc.).

À partir des relations énoncées par Bouchard (2000) selon lesquelles un dispositif doté d'un faible degré de distance transactionnelle recourt fréquemment au dialogue tout en présentant une souplesse structurelle et qu'en revanche, un dispositif rigide qui sollicite peu de dialogues présente un degré élevé de distance transactionnelle, Jézégou (2007 : 128) affine les relations de la façon suivante.

Un dispositif hautement ouvert et manifestant un niveau élevé de présence comporte un faible degré de distance transactionnelle.

A contrario, un dispositif peu ouvert et manifestant un niveau faible de présence comporte un haut degré de distance transactionnelle.

Cette auteure précise une autre relation dynamique selon laquelle, « plus l'ouverture d'un dispositif augmente, plus il offre des possibilités de présence et, par conséquent, des perspectives de réduction de distance transactionnelle (Jézégou, 2007 : 128). D'autres auteurs, tels Moore et Kearsley (1996) jugent utile d'ajouter aux deux variables de la structure et du dialogue, celle de l'autonomie de l'apprenant. En effet, ils supposent qu'il existe une relation entre le degré de distance transactionnelle d'un dispositif de formation et l'autodirection de l'apprenant. Jézégou corrobore cette hypothèse (2005) et nous la partageons car il semble que plus un dispositif est ouvert, plus l'apprenant peut exercer un contrôle et par conséquent diriger lui-même sa formation et ses apprentissages. Un lien existerait donc entre la distance transactionnelle, le degré d'ouverture et l'autodirection offerte à l'apprenant. Par là-même, on peut supposer qu'un dispositif très ouvert, proposé à des apprenants disposant d'un degré d'autodirection limité comporte le risque d'augmenter la distance transactionnelle...

Un premier tour d'horizon pour clarifier la notion de distance, nous a montré qu'elle ne se limite pas à la dimension spatio-temporelle. Ensuite, si les thèses sur les relations dynamiques existantes entre « ouverture », « présence » et « autonomie des apprenants » demandent à être étayées, il n'en demeure pas moins que dans un dispositif de formation à distance – « dispositif » doit être compris du point de vue globalisant de l'ingénierie de la formation, ce qui permet de dissocier ressources, environnement technique, scénario, etc. (Demaizière, 2008) – la notion de distance est relative à la conception du dispositif lui-même (degré de flexibilité structurelle, degré de dialogue) et au public (la façon dont les apprenants s'emparent ou non des choix offerts, plus globalement leur capacité à s'autodiriger). Il existe bien une relation directe entre le dispositif d'enseignement / apprentissage et les sentiments de distance des acteurs : de la conception du dispositif de FAD, il résulte des distances transactionnelles plus ou moins grandes desquelles découlent logiquement différentes perceptions du sentiment de présence / absence ou encore une plus ou moins grande distance cognitive, technologique, etc.

Nous abordons à présent les artefacts (symboliques et matériels) grâce auxquels les FAD existent et évoluent.

4.2 Les artefacts symboliques et matériels

Dans la perspective historico-culturelle qui est la nôtre, l'importance du langage et de l'outil grâce auxquels les hommes ont pu transformer la nature et leur nature a été relevée. En effet, selon cette perspective, les techniques sont constitutives du milieu humain et des moyens de transmission des acquis de l'espèce. Les deux formes fondamentales du comportement culturel sont, pour Vygotski, l'utilisation des instruments et le langage humain ; l'essence commune de l'outil et du signe est que tous deux contribuent à l'activité médiée. Vygotski (1931 / 1978) considère que la relation forte qui existe entre l'usage des outils et la parole affecte les fonctions psychologiques dont en particulier la perception, la sensorimotricité et l'attention. Il établit une distinction fondamentale entre « l'instrument psychologique » dont la direction de l'action est interne, qui s'adresse au psychisme et au comportement et « l'instrument technique » qui est, lui, orienté vers la transformation des objets. L'instrument psychologique, constitué d'artefacts spécifiques (plan, langage, signes, schémas, etc.), est le médiateur entre le sujet et lui-même ou les autres sujets. Mais selon Rabardel (2002), il semble utile de dépasser cette distinction entre « instrument psychologique » et « instrument technique » du fait que les rapports entre activité externe et interne sont susceptibles d'être coprésents. En effet, les travaux de Béguin (1994), dans des recherches sur l'usage d'outils de conception assistée par ordinateur, ont mis en évidence la constitution de médiation du sujet à lui-même facilitant l'organisation et le contrôle de son activité, ce qui signifie que l'instrument a ici un double statut d'instrument psychologique et technique. Les instruments matériels permettent donc, non seulement un rapport de transformation de la réalité externe, mais aussi des rapports à soi-même car dans l'acte instrumental, le sujet fait usage de l'instrument matériel mais aussi de lui-même.

Pour Rabardel (2002), les médiations à soi-même et aux autres ne sont pas des propriétés spécifiques d'une classe d'instruments particulière et toute activité est adressée, c'est-à-dire que l'activité du sujet englobe à la fois des processus extérieurs et intérieurs qui médiatisent le rapport de l'homme au monde. L'instrument se définit comme une entité composite qui tient à la fois de l'objet et du sujet. Et c'est en tenant compte aussi bien de l'objet que du sujet, que cet auteur, selon une approche anthropocentrique, propose la définition suivante de l'instrument, définition que nous retenons pour notre recherche.

Une entité fondamentalement mixte, constituée, du côté de l'objet d'un artefact, d'une fraction, voire d'un ensemble d'artefacts matériels ou symboliques, et du côté sujet, d'organiseurs de l'activité que nous avons nommés par ailleurs des schèmes d'utilisation et qui comprennent des dimensions représentatives et opératoires (Rabardel, 2002 : 284).

L'instrument, dans cette définition, n'est pas seulement une partie du monde externe au sujet, un donné disponible pour être associé à l'action, c'est aussi des schèmes d'utilisation. L'instrument est donc aussi construction, production du sujet. Rabardel (2002) ajoute que les schèmes d'utilisation s'enrichissent et se diversifient en relation avec le champ instrumental de l'artefact par le sujet. Dans cette double dimension de l'instrument, même si les artefacts le plus souvent préexistent aux sujets, ces derniers sont tout de même issus du répertoire du sujet et généralisés ou accommodés au nouvel artefact. Selon cette définition, le mot « artefact » est un terme alternatif, neutre (c'est-à-dire qui ne renvoie ni à une approche technocentriste de l'objet, ni à une approche exclusivement anthropocentrique) permettant de penser différents types de relation du sujet à l'objet. Précisons également que la notion d'artefact inclut les objets symboliques (dont le langage). L'instrument, quant à lui, est utilisé pour désigner l'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de cette dernière.

Mais l'instrument occupe-t-il une position intermédiaire entre le sujet et l'objet puisqu'il est à la fois schème et artefact ? Selon Rabardel (2002), la réponse à cette question est à rechercher dans la relation de l'instrument à l'action car c'est en fonction de sa finalité que le sujet institue certains éléments en moyens de son action (en instruments) : la position instrumentale de l'artefact est relative à son statut au sein de l'action ; l'artefact est institué comme instrument par le sujet qui lui donne le statut de moyen pour atteindre les buts de son action et les artefacts s'inscrivent à ce titre au sein de l'activité dont ils provoquent des réorganisations. Ainsi, un même artefact peut avoir des statuts instrumentaux différents selon les sujets et pour un même sujet selon les situations. À propos des instruments psychologiques, Vygotski identifie ces réorganisations : intégrés dans le processus comportemental, ils modifient la structure et le déroulement des fonctions psychiques.

Concernant le langage écrit, Vygotski lui accorde une attention particulière car il suppose, selon lui, une maîtrise de l'attention volontaire, une prise de conscience et une abstraction, une attitude métalinguistique par rapport à la pratique spontanée du langage. En effet, écrire suppose une activité plus métalinguistique qu'épilinguistique car l'écriture exige une attitude

permanente de contrôle exception faite de l'écriture automatique pratiquée par les surréalistes (Breton & Soupault, 1920 / 2001) ou des techniques libératoires pratiquées en psychologie pour faire émerger des rêves ou des désirs de l'inconscient. Or, la prise de conscience, le contrôle, l'attitude distanciée par rapport au langage sont, nous l'avons vu, centraux pour les apprentissages.

Vygotski et Bruner ont également soulevé l'importance du travail dialogique par le langage pour l'appropriation de la culture. Les interactions écrites que permettent les outils de communication à distance tels le courriel, le clavardage et le forum peuvent être un puissant moyen d'appropriation des langues. Les apprentissages langagiers n'y sont pas exclusifs ; la pédagogie de la collaboration exploite l'interaction écrite comme ressource privilégiée de l'apprentissage collaboratif pour l'appropriation d'autres savoirs et notamment pour des apprentissages complexes (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). Le caractère hybride de ce type de communication médiée par ordinateur, à mi-chemin entre l'oral, dont il possède certaines caractéristiques interactionnelles, et l'écrit (temps de réflexion pour la lecture des messages et pour leur formulation), permet aux apprenants d'expérimenter la nature sociale du langage écrit, bien différente de l'échange épistolaire ou du billet. Il nous intéresse à présent d'identifier certaines particularités liées à l'utilisation d'artefacts tels le forum, le courriel et le clavardage, plus spécifiquement sous l'angle de l'apprentissage collaboratif et sachant qu'un même artefact peut avoir des statuts instrumentaux différents selon les situations et les sujets.

4.2.1 La communication médiée par ordinateur (CMO)

La communication est-elle « médiée » par ordinateur ou « médiatisée » par ordinateur ? Traduit de l'anglais *Computer Mediated Communication* (CMC), le passage en français du verbe *mediate* n'est pas sans problème et Anis (1999) dans l'introduction à son ouvrage *Internet, communication et langue française* prend position : l'influence de la machine sur les discours et la communication relèverait, selon lui, plus de la médiation que de la médiatisation. Nous souscrivons à ce point de vue car, dans la perspective qui est la nôtre, l'ordinateur est un artefact dont l'utilisation entraîne un type de discours singulier, un autre genre de discours. Le terme de « médiatisation » suggère, quant à lui, une diffusion par les médias. Or le champ de la CMO dépasse le cadre de l'interaction homme-machine en s'intéressant à toutes les formes de communication entre individus par ordinateurs interposés (Panckhurst, 2006) et donc, à l'instar de nombreux chercheurs francophones (Anis, 1999 ;

Crinon, Mangenot & Georget, 2002 ; Panckhurst, 2006), nous utilisons le néologisme « médié » qui se dissimule dans le sigle CMO.

Dans le champ de recherche de la CMO, plusieurs facteurs ont un fort retentissement sur les pratiques langagières et l'apprentissage collaboratif : la communication en temps réel ou en temps différé et le but des échanges médiés par ordinateur. La première correspond à la distinction qui est faite entre outil de communication synchrone (clavardage) et asynchrone (courriel, forum). L'autre correspond aux buts d'utilisation (échanges à visée pédagogique ou échanges informels pour socialiser par exemple).

4.2.2 Le forum

Le forum, appelé parfois conférence asynchrone textuelle, permet à plusieurs utilisateurs d'interagir à travers un espace d'information partagé. Les interactions sont asynchrones et textuelles, stockées sous forme de messages envoyés vers un lieu identifié où se tient une discussion sur un sujet spécifique. Les usagers d'un forum peuvent lire et réagir aux messages qui y sont postés. Dans un forum, il est impossible de sélectionner un destinataire particulier. « Toute intervention est publique, lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme (Marcoccia, 1998 : 17). L'un des avantages du forum (par rapport au courriel notamment), est d'offrir une base de données centralisée des messages, stockée sur un serveur et à laquelle les usagers peuvent accéder. Ce système est propice à l'élaboration d'un travail collaboratif puisque les informations restent disponibles aux usagers du forum, selon un enchaînement chronologique.

Le forum, qui permet une communication asynchrone, libère des contraintes de temps et d'espace, c'est-à-dire qu'au moment qui leur convient, les participants se joignent au groupe pour échanger, discuter. Les participants disposent de temps pour laisser mûrir leur réflexion. Henri et Lundgren-Cayrol (2003) ont pu observer auprès de groupes d'apprenants à distance, que les échanges asynchrones sont beaucoup plus réfléchis, mieux structurés et plus profonds que les échanges synchrones car, avant d'intervenir, les apprenants peuvent relire, analyser et mieux comprendre les contributions des autres. La capitalisation écrite des idées, qui ne signifie toutefois pas que ces dernières y soient ordonnées et qui ne traduit pas la récursivité du fil de la pensée, comporte de nombreux avantages. Par rapport à des échanges de vive

voix, où « une bonne idée peut être perdue, mal comprise ou déformée sans qu'on puisse la reprendre ou la clarifier » et au cours de laquelle « ni la mémoire des collaborateurs ni la prise de notes ne peuvent rendre compte [...] du déroulement des conversations » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 69), le forum permet, lui, de mettre en mémoire les messages. Les idées sont alors susceptibles d'être reprises, partiellement copiées, commentées, critiquées, à tout moment. Le fait que les informations soient stockées chronologiquement, permettrait de comprendre l'évolution du travail. De plus, pour le groupe, l'analyse de cette trace « se révèle un excellent moyen de faire un retour sur son fonctionnement et d'en tirer des pistes pour mieux collaborer » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 64).

À la profondeur des échanges que le forum permet, s'ajoute une fonction particulière, celle d'aider à traiter les informations et les décisions qui résultent de discussions et à les mettre à la disposition du groupe. En effet, les forums électroniques ont été conçus pour faciliter les interactions humaines et pour encadrer la dynamique des groupes.

Leur architecture, leurs fonctionnalités et leurs interfaces invitent les usagers à adhérer au groupe, à s'engager envers celui-ci, à collaborer, à participer activement à ses activités. Les observateurs silencieux (lurkers), qui fréquentent souvent les babillards, n'ont pas leur place dans un forum. L'interface presse les usagers de participer. Presque chaque geste, chaque clic appellent une action ou une décision relative à la participation. [...] Au début de chaque message, les participants indiquent l'objet et signalent le lien entre le message qu'ils rédigent et les messages antérieurs. C'est un encouragement à la pertinence et à la cohérence. À tout moment, il est possible d'afficher les messages précédents pour reconstituer la trame de la discussion ; c'est un encouragement à l'élaboration d'une argumentation. Au fil des messages, des liens se tissent entre les idées et aussi entre les participants (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 66).

D'autre part, le mode de communication par forum, nous semble tout à fait propice à la construction par les participants d'un « espace transitionnel » (Bourdet, 2007 : 24), un espace où l'on se construit une identité, un corps, une personne, en établissant un espace transitionnel qui permet de se différencier d'autrui et de le rencontrer et « qui est la source de la possibilité d'être et d'apprendre, c'est-à-dire d'évoluer et de se transformer » (Bourdet, 2007 : 24). La création de cet espace imaginaire, dont la réussite d'une formation à distance dépend fortement, est liée à l'ouverture du dispositif de formation, à la possibilité offerte aux participants de parcourir de manières diverses la formation. Le choix du forum, comme principal outil de communication, contribue à la « temporisation des usages », « à la

personnalisation de la fréquentation du dispositif [...] y compris lors des activités collectives » (Bourdet, 2007 : 25).

Les forums électroniques intégrés à une plateforme, *Moodle* dans notre cas, peuvent être attribués à un groupe spécifique. Cela signifie que les messages ne peuvent être lus et postés que par un nombre restreint de participants et le tuteur peut ou non être convié à y participer. Au contraire, des forums peuvent être ouverts à de grands groupes et il revient au concepteur, en fonction des objectifs pédagogiques, d'organiser ces espaces de communication au préalable. À l'intérieur d'un forum, des sujets de discussion peuvent être ouverts par les apprenants, ce qui facilite l'organisation du travail en permettant de ranger les contributions par thématiques ou sous-thématiques. Plusieurs forums peuvent être ouverts simultanément sur une plateforme, certains forums peuvent être réservés à la réalisation d'un projet ou d'une tâche, d'autres à la planification du travail ou encore aux échanges informels. Cependant, la profusion de forums ne facilite pas forcément le travail collaboratif et peut compliquer inutilement l'organisation du travail. C'est ce qui a pu être remarqué lors de la première expérimentation de *Fictif* en 2008, où deux types de forums ont été attribués aux petits groupes de quatre et au grand groupe d'une trentaine d'étudiants, l'un pour l'accomplissement du projet et des tâches et un autre forum dédié à la planification du travail. Or ce dernier forum, n'a pas été utilisé par les apprenants, les étudiants préférant ouvrir un sujet de discussion dans le forum consacré à la réalisation du projet pour s'organiser. Dans ce cas, le deuxième type de forum a surchargé inutilement l'interface. Il est vrai cependant que les activités collaboratives de la FAD *Fictif* sont courtes (une semaine), or un projet de longue haleine ne pourrait probablement pas faire l'impasse d'un forum spécifiquement dédié à l'organisation du travail.

Le forum, qui réunit des groupes dans un espace virtuel, incite les participants à communiquer en mode conversationnel. Chacun jouit du droit de parole, chaque participant est invité à exprimer ses idées et à réagir à celles des autres. Le mode conversationnel du forum est un mode de communication unique : l'alternance des messages n'est pas soumise au tour de parole de la conversation orale – « conversation » doit être compris dans un usage extensif et moins comme un type particulier d'interaction verbale –, avec ce mode de communication, « les règles d'étiquette et le code de comportement ne s'appliquent pas » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 69). Les participants sont libérés de l'ordre séquentiel de la prise de parole et de la règle de politesse qui demande aux interlocuteurs de parler chacun à son tour, de

répondre plus ou moins explicitement à ce qui vient d'être dit, et pour les participants, il est possible à tout moment de faire part d'avis divergents. Cela explique que « d'un message à l'autre, le contenu n'a pas à être en rapport direct avec celui qui précède » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 69). Des points de vue concurrents, des raisonnements parallèles peuvent se suivre, de façon linéaire, parfois sans logique. Le système des tours de paroles des interactions en face à face, décrit par Kerbrat-Orecchioni (2006 : 160-162) où « la fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs », où « une seule personne parle à la fois » – tandis que deux ou plusieurs messages peuvent être postés au même moment dans un forum –, où les intervalles séparant les tours de paroles (*gaps*) sont courts (alors qu'ils peuvent être espacés de plusieurs jours dans un forum), est bien différent. À ces différences, s'ajoute l'absence de signaux de nature phonétique ou de nature mimo-gestuelle qui règlent l'aterrance des tours. Et justement, l'absence d'indices paraverbaux dans le forum (ton, attitude, gestuelle) peut affecter la communication et la cohésion des groupes. Il n'est pas aisé pour les participants de ressentir la « présence sociale » des autres participants. À cela, s'ajoutent les intervalles de temps plus ou moins longs entre chaque message, qui peuvent causer un sentiment d'isolement. Le clavardage ou l'audioconférence, moyens de communication synchrones, peuvent compenser les limites sociales du forum.

4.2.3 Le clavardage

Le terme « clavardage » (*chat* en anglais, *tchat* ou *tchatche*) a été proposé par l'Office québécois de la langue française (OQLF) à partir des mots « clavier » et « bavardage ». Le terme officiellement retenu en France est « causette » ; il est toutefois peu utilisé, probablement en raison de sa connotation vieillotte et en France, c'est le terme anglais *chat* qui domine dans les usages. Comme le terme de « clavardage » traduit bien mieux l'idée d'échanges à base textuelle (Yun, 2009) que le mot *chat*, nous retenons ce terme pour notre recherche.

Le clavardage désigne une activité permettant à un internaute d'avoir une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes, par clavier interposé (OQLF, 1999). Il permet de communiquer à distance mais à la différence du forum ou du courriel, les échanges y sont synchrones, ce qui nécessite que les participants se plient à un horaire convenu pour se rencontrer en ligne. L'immédiateté de la transmission des textes a pour effet, dans les échanges par clavardage, de produire des messages brefs. Cela permet aux usagers d'augmenter le rythme de la distribution de la parole et le dynamisme de l'interaction

(Crystal, 2001). L'immédiateté des textes a également des effets sur la forme, avec de fréquentes formes abrégées. Par ailleurs, les normes de l'écrit ont tendance à disparaître comme dans les SMS (*short message service*) pour des graphies en rébus « c (c'est) » ou des graphies phonétisantes « ki (qui) », etc. L'utilisation massive d'émojis (*smiley*), petites icônes qui renseignent sur l'humeur du participant, tendent à reconstituer des situations de conversation orale. Cet ensemble de spécificités fait que le clavardage « ressemble à une langue écrite qui a été tirée d'une certaine manière dans la direction de la parole » (Yun, 2009 : 102-103).

Pour Henri et Lundgren-Cayrol (2003), ces systèmes, conçus pour une communication immédiate, sont appréciés des groupes pour apprendre à se connaître et socialiser. « Ils sont efficaces pour prendre des décisions rapides, pour coordonner les activités et pour offrir des conseils et de l'aide technique [...]. Ces rencontres virtuelles sont de courte durée et ont un caractère éphémère. Elles se prêtent bien aux échanges qui doivent mener à un résultat immédiat ou au brassage d'idées. Mais bien que la plupart des outils synchrones permettent de garder en mémoire la trace de la rencontre et de la consulter une fois l'évènement terminé, ils n'ont pas été conçus pour cela » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 63).

Pour l'apprentissage collaboratif, le clavardage s'avère donc un outil de communication complémentaire au forum, pour la prise de décision rapide qu'il peut permettre et pour socialiser principalement.

4.2.4 L'audioconférence

Nous nous limitons à l'audioconférence dans cette partie et n'abordons pas la visioconférence, car pour notre recherche, cet outil n'a pu être retenu en raison de l'importante bande passante que son usage nécessite. En effet, le réseau Internet vietnamien, hors des grandes villes, ne permet pas l'usage de la vidéo.

L'audioconférence permet aux usagers, connectés à Internet de communiquer à l'oral, sans taper au clavier. Par rapport au téléphone traditionnel, ces conversations sont fondées sur un réseau numérique, ce qui permet de réduire les coûts de communication. Pour le chercheur, la possibilité de garder en mémoire la trace des échanges vocaux grâce à un logiciel qui en permet la capture (*Call Graph* ou *Powergramo*, par exemple) ou pour les dernières versions

du logiciel *Skype*, un enregistrement des échanges est proposé, est un atout d'importance également.

Comme pour le clavardage, la communication audiosynchrone médiée par ordinateur, si elle est libérée des contraintes spatiales, nécessite de se plier à un horaire convenu pour la rencontre. Avec le clavardage, ce type de communication est adéquat pour les prises de décision rapides ou pour coordonner les activités. Pour la collaboration en petits groupes de quatre, ce mode de communication offre également l'avantage par rapport au téléphone de pouvoir converser à plus de deux interlocuteurs.

4.2.5 Le courriel

Le terme « courriel » est préconisé en France et au Québec pour traduire le mot anglais *e.mail*. Le courriel est certainement l'outil de CMO le plus répandu et son usage s'est banalisé. Il peut être adressé à une ou plusieurs personnes simultanément et il s'agit d'un mode de communication asynchrone même si la possibilité de recevoir sur son téléphone portable les courriers électroniques peut le rendre quasi synchrone : l'arrivée d'un message sur son portable (ou son ordinateur), annoncé par un signal sonore, invite à une lecture et une réponse rapide et les délais de réponses peuvent être très courts.

À la différence du forum, le courriel possède un caractère plus privé. Le système de courrier électronique, intégré à la plateforme *Moodle*, interdit l'accès aux messages d'autres participants. Pour l'apprentissage collaboratif, son rôle pourrait s'apparenter à l'aparté. Le choix du ou des destinataire(s) est possible et l'échange est non public. Cet outil de communication s'avère très complémentaire du forum car il permet de gérer les potentiels problèmes de « face » que le forum peut occasionner en raison de son caractère public : « un énoncé menaçant pour la face d'un des interactants est lisible par tous et potentiellement mis en mémoire » (Marriccia, 1998 : 17). Il peut s'agir aussi d'un mode privilégié de communication entre tuteurs et apprenants, surtout lorsque le tuteur souhaite volontairement être discret sur la plateforme de formation.

4.2.6 Des particularités discursives pour le forum pédagogique en langue étrangère ?

L'analyse conversationnelle des forums de discussion permet de mettre en évidence certains phénomènes liés à la dynamique des échanges. Les travaux se situant dans ce paradigme (par

exemple Herring, 1996, 1999 ; Marcoccia, 1998 ; Marcoccia, 2004) utilisent dans leurs démarches les catégories habituelles de l'analyse conversationnelle des échanges en face à face et proposent certains aménagements. Malheureusement, ces travaux concernent le plus souvent les situations non pédagogiques et ne traitent pas, à notre connaissance, de la spécificité de la communication en langue étrangère.

Dans la littérature concernant la spécificité des échanges dans un forum, il est d'usage de qualifier ces échanges de « conversations ». Dans la mesure où le forum de discussion propose aux utilisateurs une structuration hiérarchique des messages déjà postés et invite ceux qui se connectent au forum à réagir aux messages lus en répondant ou en proposant un nouveau fil de discussion, ces échanges seraient l'équivalent numérique des séquences dans l'organisation structurale d'une conversation en face-à-face, telles que définies par Kerbrat-Orecchioni (2006). Le schéma global de ces séquences en face-à-face est décrit par cette auteure de la façon suivante :

- (1) séquence d'ouverture
- (2) corps de l'interaction (qui peut lui-même comporter un nombre indéterminé de séquences)
- (3) séquence de clôture,

les séquences encadrantes (1) et (3) étant fortement ritualisées ce qui signifie à la fois qu'elles ont une fonction essentiellement relationnelle, et une structure fortement stéréotypée –, tandis que les séquences constitutives de (2) ont une organisation beaucoup plus aléatoire et polymorphe (Kerbrat-Orecchioni, 2006 : 220).

Or, selon ce schéma global, une partie des échanges des forums de la FAD *Fictif* pourraient être qualifiés de non conversationnels dans la mesure où les formules d'ouverture et de clôture dans les forums de certains groupes sont presque inexistantes. En effet, il semble que les forums de la FAD *Fictif* soient utilisés par les étudiants davantage comme un espace de travail et moins comme un espace de socialisation. On observe, par ailleurs, que lorsque des formules d'ouverture et de clôture sont présentes, elles ne correspondent pas à l'ordre d'une séquence conversationnelle en face-à-face ; leur présence témoigne de l'entrée dans le forum d'un des participants qui peut se trouver en début, au milieu ou en fin d'un sujet de discussion. Outre les limites que la transposition du cadre conversationnel en face-à-face aux conversations médiées par ordinateur que cette remarque pointe, il nous paraît indispensable de recentrer la communication dans les forums en contexte « pédagogique » et d'autre part, de

centrer notre attention sur la structuration des messages et la dynamique interactionnelle des échanges.

Dans le type de forum que nous avons retenu, les messages s'ordonnent par date, du plus ancien au plus récent. Lorsqu'un apprenant consulte la liste des messages dans le forum de *Moodle*, deux possibilités s'ouvrent à lui : rester un simple lecteur ou poster à son tour un message. Deux modes de productions sont proposés, ouvrir un nouveau fil de discussion, ce qui relève généralement d'une intervention initiative, ou répondre à un message, intervention rangée sous la bannière d'intervention réactive. Mais ce type de classement entre intervention initiative et réactive comporte de nombreuses limites. Marcoccia (2004) note que dans un forum, l'échange est rarement enchâssé. « Il prend généralement la forme d'une intervention initiative qui suscite plusieurs interventions réactives de même niveau » (Marcoccia, 2004 : 31) et il est difficile de savoir dans quelle mesure les interventions réactives jouent aussi le rôle d'interventions initiatives. De même, une intervention réactive n'est pas forcément une réaction à un message, la réponse d'un apprenant à un premier message peut n'être qu'une juxtaposition d'idées. La volonté des apprenants de ne pas disperser les contributions, les amène logiquement à répondre au message précédent plutôt qu'à ouvrir un nouveau sujet de discussion. La juxtaposition d'idées, peut produire l'effet d'une faible dynamique interactive entre les apprenants, l'effet de monologues juxtaposés. Seule, une étude fine des messages et des productions communes, permet d'évaluer la dynamique interactionnelle d'une communauté apprenante.

L'absence d'indices paraverbaux dans la communication par forum, et plus largement en CMO, peut être considérée comme dommageable pour les apprenants. L'absence de manifestation physique (gestes, tonalité de voix, etc.), que l'on retrouve en situation de communication en face à face, peut favoriser le développement de comportements qui n'obéissent pas aux normes habituellement en vigueur, ce qui donnerait lieu à des comportements déviants et impulsifs (Sroull & Kiesler, 1991). Dans notre contexte institutionnel où les étudiants se connaissent les uns les autres et où les étudiants écrivent en leur propre nom, de tels comportements sont difficilement imaginables. Ces mêmes auteurs montrent cependant qu'en contexte de travail, l'usage de la CMO permet de dépasser les barrières hiérarchiques, ce qui, en contexte éducatif, pourrait se traduire par des échanges plus informels et plus détendus entre étudiants et tuteurs. Walther (1996), relève, quant à lui, que l'absence d'indices paraverbaux en CMO, est compensée par une communication

« hyperpersonnelle » qui se caractérise par un degré plus élevé de conscience de soi, permise par le temps d'élaboration des messages en communication asynchrone. D'autres études américaines, relatées par Mangenot (2002) montrent, par rapport à une situation orale en classe, une meilleure distribution de la parole dans les forums dès que des modalités collectives, autres qu'orales, sont présentées. L'oral aurait un effet paralysant sur les plus timides et un caractère quantitativement limité car la durée des prises de parole en face à face est inextensible.

Aux particularités de la CMO pédagogique, s'ajoute la spécificité d'écrire en langue étrangère. Le relâchement des normes de la langue dans les messages, relevé dans de nombreuses études en CMO non pédagogique et plus particulièrement pour la communication écrite synchrone, semble peu concerner la communication pédagogique par forum, en langue étrangère de surcroît. Le contexte communicationnel n'invite pas à un « relâchement », même si l'atmosphère d'une FAD peut être plus ou moins détendue, car la connaissance des apprenants des enjeux globaux d'une FAD en langue, incite, au contraire, à une plus grande focalisation sur la langue. C'est ce qui pu être observé lors des expérimentations de *Fictif* en 2008 et 2009 où une forte attention aux formes est visible. En effet, dans les messages des forums de *Fictif*, les phrases sont complètes, les phrases longues et complexes sont nombreuses, la ponctuation est respectée, les abréviations sont rares et les écarts par rapport à la norme témoignent plus vraisemblablement de l'interlangue des étudiants que de signes de décontraction. Notons que les signes de décontraction semblent liés à une pratique routinière de la communication électronique ce qui, en langue étrangère, n'est pas le cas des étudiants de l'IFI.

Sachant que le forum intègre un éditeur de texte, la synthèse des travaux de recherche faite par Crinon (2002) sur le traitement de texte et ses effets, bien que portant plus spécifiquement sur la langue maternelle, met en avant des effets positifs sur la révision des textes, sur la révision d'erreurs locales notamment, plus que la réorganisation macro-structurelle des textes, et souligne également que l'utilisation d'un éditeur de texte joue un rôle dans le développement des compétences métacognitives. Précisons que c'est l'interaction du facteur « forum » et / ou « éditeur de texte » avec d'autres facteurs propres aux sujets et au contexte pédagogique qui favorise l'apprentissage. Les artefacts ne sont qu'un élément dans un ensemble de facteurs qui interagissent dans les activités d'apprentissage et nous souscrivons

aux propos de Linard (1996), lorsque cette auteure dénonce l'illusion technologique des effets intrinsèques de la machine.

4.3 Des exemples d'activités réflexives à distance médiées par le forum

4.3.1 Le dispositif *Lexica Online*

Lamy et Goodfellow (1998), dans le cadre d'un cours de FLE à distance donné par l'Open University britannique, ont cherché à encourager les conversations réflexives sur le lexique avec des apprenants adultes de FLE. Outre le but de générer parmi les apprenants des discussions en langue étrangère qui prennent pour objet la langue étrangère, le projet pilote *Lexica Online* vise également le développement de méthodes d'apprentissage « qui viendront conforter chez l'apprenant isolé le désir de persévérer dans ses études de langues » (Lamy & Goodfellow, 1998 : 81). Expérimenté avec dix adultes de niveau intermédiaire en français, l'outil privilégié dans ce dispositif de FLE à distance, est la conférence textuelle asynchrone, autrement dit, le forum, pour les potentialités réflexives que ce mode de communication permet.

Le dispositif de formation, entièrement à distance, comprend un logiciel hors ligne de lexicométrie que possèdent les apprenants et qui intègre des textes en format numérique, un dictionnaire bilingue français-anglais électronique et un forum dans lequel prennent place les conversations des étudiants et des tuteurs, le tutorat étant assuré par deux Français natifs. Les activités proposées aux étudiants sont d'étudier des textes dans un premier temps à l'aide du logiciel *Lexica* qui leur permet de sélectionner le vocabulaire qu'ils souhaitent apprendre et de le classer, puis de discuter de leurs progrès ou des difficultés rencontrées avec leurs tuteurs et leurs pairs sur le forum ; enfin, les apprenants utilisent des sites Internet francophones comme sources de nouveaux textes afin de recommencer un cycle d'activités.

Le cadre théorique s'appuie sur deux modèles d'interactivité, le modèle cognitif, dans lequel la négociation du sens est centrale pour l'acquisition – recherche de confirmations, vérification de la compréhension, demandes d'éclaircissements, reformulations, etc. – et le modèle socio-affectif, dont l'axe monologue-dialogue-conversation offre une perspective complémentaire d'analyse. Dans le cadre de la deuxième perspective, fondée sur une analyse

conventionnelle des relations de pouvoir à l'école (van Lier, 1996), et selon un axe qui représente le degré de contrôle qu'exerce un individu sur un autre, les modalités d'échanges vont d'un fort contrôle (monologue), au dialogue (la parole passe de l'un à l'autre mais toujours par le contrôle de l'expert), à la conversation où la communauté des apprenants explore librement la connaissance. Ces auteurs parviennent à la conclusion selon laquelle les conversations réflexives semblent correspondre mieux que d'autres aux conditions favorisant l'interactivité, notamment celles qui ont pour thèmes le vocabulaire, les langues en général ou leur apprentissage, autrement dit celles au sein desquelles l'interactivité vient doubler la pratique de la réflexion (Lamy & Goodfellow, 1998). Au cours d'une conversation réflexive, les participants sont égaux et les tours de paroles sont partagés par tous ; l'équilibre entre des éléments connus et non connus des apprenants, l'équilibre entre le familier et l'imprévisible caractérisent l'aspect « contingent » de l'interaction, qui selon les auteurs, permet les meilleures possibilités d'apprentissage.

Ces auteurs soutiennent, par ailleurs, que les dialogues réflexifs sont susceptibles de favoriser l'acquisition et notamment l'attention portée à la forme, la négociation des aspects contingents de l'interaction et la prise de conscience de stratégies d'apprentissage à condition que ces dialogues durent dans le temps afin de donner aux apprenants un maximum d'occasions de s'exposer à des conditions d'apprentissage favorables. Or ces auteurs observent un certain nombre de messages butoirs, c'est-à-dire de messages en fin de chaîne dans le forum qui n'ont pas reçu de réponse, soit parce qu'ils n'en sollicitaient pas, de façon explicite ou implicite, soit parce que les apprenants n'ont pas les moyens linguistiques « de faire avancer le thème de la conversation en prenant en compte ce qui précède et en éveillant la curiosité pour ce qui va suivre, c'est-à-dire remplir les conditions de familiarité et d'imprévisibilité combinées qui sont caractéristiques de l'interaction contingente » (Lamy & Goodfellow, 1998 : 91), ni les moyens linguistiques de « proposer des textes bien formés et non ambigus, tant linguistiquement que du point de vue du discours » (*ibidem*). À cela, s'ajoute la nécessité d'alterner le rôle d'expert et l'égalité des tours de paroles mais pour cela, les apprenants doivent trouver du sens à l'activité proposée.

Outre l'intérêt que cette étude soulève pour la réflexion sur la langue et la réflexion sur les stratégies d'apprentissage de la langue par les apprenants eux-mêmes, elle questionne également le rôle du tuteur : permettre l'aspect contingent de l'interaction entre apprenants – Henri et Lundgren-Cayrol (2003) parleraient d'interdépendance positive – n'est-ce pas offrir

aux apprenants la possibilité de se constituer eux-mêmes comme ressources pédagogiques ? Cela ne signifie-t-il pas pour le tuteur de s'effacer autant que possible et permettre aux apprenants de s'emparer alternativement du rôle d'expert ? Au niveau de la conception pédagogique, cela n'implique-t-il pas la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique qui permette de s'affranchir du tuteur ? Le modèle collaboratif, n'est-il pas le plus à même de créer un cadre idéal de « conversation réflexive » en exigeant plus de présence sociale et cognitive ?

Nous pensons que l'extension de ce projet à la pratique réflexive des langues, et plus seulement au lexique, en introduisant des repères explicatifs pour résoudre des problèmes de façon collaborative, peut permettre non seulement des interactions fécondes en terme d'apprentissage mais aussi le transfert de stratégies et de procédures pour le traitement d'autres questionnements. De plus, l'*Open University*, par nature « ouverte » comme son nom l'indique, attend de ses apprenants une forte capacité d'autodirection ; la flexibilité structurelle du dispositif de *Lexica Online* est grande, en raison du degré de liberté de choix dans la détermination de la composante spatio-temporelle et pédagogique offert aux apprenants. Le modèle collaboratif, bien qu'exigeant une dimension automatisante forte, semble mieux adapté à notre contexte, en raison du cadre structurant et sécurisant que nécessite la constitution d'un « groupe » pour l'apprentissage collaboratif. En effet, le modèle de collaboration conduit à s'intéresser au « groupe », et non simplement à un regroupement d'individus. Le groupe se définit par sa taille, par la relation qui s'établit entre les individus et par le but qui les rassemble. Comme le relève Damphouse (1996), les groupes et les regroupements ont un point commun, celui de partager un même but qui répond aux intérêts des membres. Ce qui les distingue, c'est l'interaction entre les membres et les relations qui se tissent entre eux. Dans un regroupement, les membres ne sont pas portés à agir et à engager des actions communes or dans un groupe, la conscience aiguë du but commun à atteindre, justifie et rend nécessaire la participation active de tous les membres. Le but commun, ou la cible commune des groupes d'apprentissage comporte, d'une part, la réussite individuelle de l'activité de formation et, d'autre part, l'apprentissage avec les autres (Damphouse, 1996). Pour le groupe, collaborer, s'engager dans le groupe est par conséquent un but en soi. Mais il ne suffit évidemment pas de regrouper des individus dans un environnement virtuel pour qu'ils collaborent spontanément.

4.3.2 Un modèle collaboratif pour la réflexion métalinguistique à distance

La démarche d'apprentissage collaboratif reconnaît à l'apprenant et au groupe une certaine liberté. Les apprenants doivent adhérer librement au groupe et vouloir communiquer pour travailler et apprendre ensemble. La collaboration exige également de coordonner l'activité du groupe. Voici comment Henri et Lundgren-Cayrol (2003 : 100) définissent les composantes de base de la dynamique de collaboration (les mots en gras sont soulignés par les auteures).

La collaboration est donc faite :

- de **communication** pour alimenter la réflexion sur l'objet de la collaboration, pour réaliser des tâches et pour tisser des relations ;
- d'**engagement** pour assurer une contribution cognitive et sociale significative, pour se mettre au service du groupe et mobiliser les efforts en vue de la réussite ;
- de **coordination** pour optimiser l'efficacité de l'activité du groupe.

La communication, abordée par ces auteures sous un angle cognitif, se rapporte au travail mis en œuvre par les apprenants pour partager leurs idées et construire ensemble leurs connaissances. Ce processus de communication cognitive amène l'apprenant à :

- **exprimer des idées** afin de les partager avec le groupe ;
- **établir des liens** entre les idées exprimées (les siennes et celles des autres) afin de faire émerger de nouvelles idées ;
- **structurer les idées** (les siennes et celles des autres) pour leur donner du sens et pour construire des connaissances (Henri e& Lundgren-Cayrol, 2003 : 101).

Exprimer des idées présuppose des activités cognitives de participation à un remue-méninges, de transmission d'informations, de développement d'idées présentées par d'autres, de questionnement (soi et les autres), de commentaires et de critiques, de prises de position. L'établissement de liens entre les idées implique, lui, l'analyse des énoncés et l'extraction des idées essentielles, l'établissement de liens entre les concepts et / ou les stratégies, la comparaison des points de vue. La structuration des idées, enfin, implique d'organiser les idées, de les formaliser (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003), de les organiser sous forme de

schéma conceptuel ou de tableau et suivant la tâche et la thématique de la tâche, de développer un modèle de connaissance.

La deuxième composante du modèle collaboratif, l'engagement, est une disposition affective et psychologique sans laquelle la collaboration est difficilement envisageable. En effet, la dynamique sociocognitive au sein d'un groupe peut stimuler, encourager ou encore décourager si tous les membres ne font pas d'authentiques efforts pour s'engager. Dans les recherches sur l'apprentissage en groupe, trois variables de l'engagement sont identifiées : l'appartenance au groupe, sa cohésion et la perception qu'a le groupe de sa productivité.

Le développement du sentiment d'appartenance à un groupe nécessite de la part des apprenants de percevoir la présence des autres membres et chaque membre doit également ressentir sa propre présence dans le groupe. La taille des groupes et leur mode de constitution, que nous abordons plus loin, sont des facteurs importants pour le développement ou le non développement de ce sentiment d'appartenance. Un certain nombre d'aides peuvent également être proposées par les concepteurs et les tuteurs : au niveau de la conception, la plateforme *Moodle* dispose d'un répertoire des participants dans lequel, chacun d'entre eux peut rédiger un texte de présentation, indiquer ses coordonnées et intégrer une photo ; chaque contribution du participant dans un forum, un clavardage, etc. de même que sa présence sur la plateforme se matérialise ensuite par la photo du participant et renvoie en double-cliquant dessus au texte de présentation, ce qui facilite la construction d'une représentation du contributeur par les autres participants. L'aménagement d'un espace de travail et de socialisation réservé au groupe peut également aider à la constitution d'une communauté ; l'environnement de *Moodle* renseigne aussi les participants sur les individus présents au même instant dans l'espace virtuel, ceux qui viennent d'en partir, les récentes contributions des membres. Le tuteur peut, quant à lui, expliquer aux participants, avant la FAD lorsque cela est possible, les exigences de la tâche collaborative (la participation attendue, la nécessaire prise en compte des différentes contributions, les encouragements mutuels, reconnaître les efforts des uns et des autres, alerter un membre peu collaboratif et essayer de comprendre pourquoi il ne participe pas, etc.). Des mises au point, en cours de FAD, sur la satisfaction des membres d'un groupe par rapport à leur propre groupe peuvent être réalisées.

La cohésion du groupe et sa productivité sont étroitement liées et s'influencent mutuellement (Mullen & Copper, 1994) et elles résultent, pour ces auteurs, de quatre phénomènes : l'intérêt que représente la tâche pour les participants, l'engagement dans la tâche, la fierté collective

qui émane du groupe et le pouvoir d'attraction du groupe sur les participants. Toujours selon ces auteurs, l'engagement dans la tâche est la variable la plus déterminante, et cela d'autant plus que les groupes sont petits. Comme pour la stimulation du sentiment d'appartenance au groupe, la cohésion et la productivité du groupe peuvent être stimulées par des moyens semblables à ceux qui ont été évoqués dans le paragraphe précédent. Les sondages, simples à mettre en œuvre sur *Moodle*, visant à estimer globalement la satisfaction du groupe, suivis d'un bilan explicatif dans le forum de travail sur les aspects positifs, négatifs et les améliorations possibles pour la bonne marche du groupe, peuvent être mis en place en cours de FAD ; dans les forums de groupe, le tuteur peut orienter la réflexion des groupes sur des points occultés ou non verbalisés. Des questionnaires très ciblés sur la cohésion et la productivité des groupes peuvent être proposés : leur vocation est double, faire évaluer par les apprenants la cohésion et la productivité du groupe et faire prendre conscience aux participants de certaines composantes de ces dernières (à titre d'exemple : les membres de votre groupe ont-ils des comportements solidaires – intègrent vos propositions, vous encouragent, vous témoignent de l'amitié, reformulent vos propos lorsque vos propos ne sont pas clairs ou mal formulés en français, etc. ? ; avez-vous le sentiment d'être plus forts à quatre pour affronter la complexité des tâches ou l'inconnu ? ; essayez-vous de comprendre ce que vos partenaires ont écrit dans le forum avant de faire des propositions ?, etc.). Au niveau du tutorat, afin de stimuler l'interdépendance positive, le tuteur peut appuyer les propositions des apprenants jugés « moins forts » pour que le groupe tienne compte de ces interventions, surtout lorsque les participants ont déjà étudié ensemble en présentiel et que les représentations des « moins bons » et des « meilleurs » sont fortement établies.

Nous examinons à présent, un autre exemple de projet médié par le forum dans l'optique d'une libre transposition à notre contexte.

4.3.4 *Cultura*, communication interculturelle et activité réflexive

Cultura, créé au MIT en 1997, est un projet qui répond à un besoin croissant, celui d'être capable de communiquer, d'interagir de façon compétente avec des personnes de cultures différentes. L'apprentissage de l'interculturel que vise *Cultura* avec les étudiants américains et français d'établissements supérieurs est, en présentiel et à distance, « d'essayer de faire découvrir aux étudiants (américains et français), les concepts, valeurs, croyances et attitudes sous-jacentes à la culture de l'autre, de façon à ce qu'ils puissent mieux comprendre leurs

différentes façons de voir, de penser et d'interagir [...], de rendre visible ce que l'anthropologue américain, Edward Hall (1966, 1973) appelle *la dimension cachée, le langage silencieux* de la culture » (Furstenberg & English, 2006 :179).

L'approche comparative a été choisie dans *Cultura* : il est demandé aux étudiants de part et d'autre de l'Atlantique d'analyser et de comparer une variété de documents accessibles sur un site Internet partagé ; ensuite, les étudiants échangent leurs perspectives sur ces documents par le biais d'un forum. La comparaison est rendue possible grâce au regard de l'autre, c'est « par les questions soulevées par l'autre et le processus d'identification et de distanciation qui se produit vis-à-vis d'autrui que va surgir la véritable et pleine dimension des mots et des phénomènes culturels inhérents à la fois à la culture de l'autre et à sa propre culture » (Furstenberg & English, 2006 :179).

Dans cette perspective de l'apprentissage interculturel, c'est une connaissance plus approfondie aussi bien de sa propre culture que de la culture cible qui est visée, sachant que chaque culture comporte des variantes mais aussi des valeurs communes, des « noyaux durs » qui font que l'on se reconnaît comme étant Français ou Américain. Le cheminement proposé par *Cultura* débute par une série de questionnaires que les étudiants remplissent de façon anonyme qui permet de sonder le sens que les étudiants donnent à des termes tels que « individualisme », « réussite », etc. de sonder leur conception « d'un bon citoyen », « d'un bon voisin », etc. L'analyse contrastive des questionnaires français et anglais permet de faire émerger des différences culturelles que les étudiants sont ensuite invités à approfondir au travers de documents qui proposent un ancrage socioculturel plus large (sondages nationaux, films, extraits de textes historiques, littéraires, etc.). Le forum, choisi en raison des possibilités de formulation réfléchie des points de vue, des possibilités de réaction mesurée des partenaires que le mode asynchrone et écrit permet, fait partie intégrante du dispositif, l'usage du forum n'étant pas une annexe ou « un plus » au cours. Dans les forums, les étudiants s'expriment dans leur langue maternelle et les enseignants (ou tuteurs) n'interviennent pas afin de laisser libre cours à la parole des étudiants. Concernant le choix de la langue, il repose sur une volonté de parité linguistique et pour que les étudiants « puissent aller au bout de leur pensée » avec leur langue maternelle (Furstenberg & English, 2006 :187). La langue est d'ailleurs analysée, par les étudiants eux-mêmes, en appui des contenus.

Transposer *Cultura* à notre contexte en conservant la parité linguistique n'est pas aisé : la langue maternelle des étudiants de l'IFI, le vietnamien, est une langue peu ou pas apprise dans les établissements supérieurs français, belges, suisses, etc. Renoncer à la parité linguistique implique le passage à une situation exolingue. Le choix du français comme langue commune pour une réflexion interculturelle, introduit une asymétrie linguistique entre les étudiants vietnamiens et français, belges, camerounais de l'IFI. Cela permet toutefois pour les étudiants vietnamiens, un possible double apprentissage de la culture et de la langue. En effet, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la communication entre non natifs, permet difficilement le développement d'une compétence sociolinguistique et en cela la communication exolingue est irremplaçable. De plus, à distance, l'asymétrie linguistique peut être partiellement estompée puisque la communication écrite asynchrone laisse plus de temps pour prendre connaissance des messages, verbaliser sa pensée, recourir à des aides (dictionnaire, correcteur, etc.). L'adaptation de *Cultura* à notre contexte, donc à nos contraintes et nos atouts, s'appuyant sur un modèle collaboratif et reposant en partie sur des échanges en français entre les étudiants vietnamiens et les quelques étudiants français, camerounais et belges qui étudient dans l'établissement, nous a semblé opportune.

4.4 Le rôle de l'ingénierie pédagogique

La mise en place d'une FAD exige un effort de formalisation et d'anticipation des événements d'apprentissage qui, dans une situation en face à face traditionnelle, peuvent se réguler de façon plus ou moins implicite et spontanée. La mise à distance de la formation et la médiatisation que cela implique nécessitent de passer à un mode de conception des formations plus rationnel et plus organisé. Dans un contexte de FAD, la relation pédagogique mobilise donc, non seulement le domaine pédagogique, didactique mais aussi le relationnel, le technologique et l'organisationnel. Comme le remarque justement D'Halluin (2004 : 147), pour le formateur, « ces tâches et ces fonctions ne sont pas nouvelles *stricto sensu* : la conception de ressources pédagogiques, la scénarisation, l'animation sont présentes dans le métier d'enseignant. Ce qui est nouveau dans un contexte FOAD, c'est que ces tâches et fonctions dont on n'envisageait que des aspects potentiels sont maintenant identifiées ». Parmi les tâches essentielles figure la scénarisation, c'est-à-dire la mise en scène des actions de formation, le fait de prévoir les rôles des acteurs en présence (les apprenants, les tuteurs,

les experts), la définition des outils de communication nécessaires à la réalisation des actions collectives ou individuelles, l'organisation spatio-temporelle de la formation.

Dans la perspective socioconstructiviste qui est la nôtre, il s'agit non plus de véhiculer les savoirs qui sont laissés aux médias mais « d'aller au-delà de la présentation des savoirs et d'exploiter l'interaction entre l'apprenant et le média ; en découle naturellement la scénarisation de l'activité de l'apprenant » (Henri, Compte & Charlier, 2007 : 16). Ce n'est donc plus uniquement le contenu qui est scénarisé, mais l'activité de l'ensemble des acteurs de la formation. Henri, Compte & Charlier (2007 : 18) précisent.

La scénarisation n'a plus simplement pour but de stimuler l'apprenant et de lui permettre d'entrer en rapport avec un contenu d'apprentissage, mais bien de structurer et d'organiser son activité pour l'amener à apprendre dans un contexte signifiant.

Cette évolution de la scénarisation pédagogique concerne également l'ingénierie pédagogique et témoigne de changements de paradigmes épistémologiques, du béhaviorisme aux approches cognitivistes et plus récemment au constructivisme et socioconstructivisme. Dans le contexte des environnements d'apprentissage informatisés, la scénarisation pédagogique formalise toutes les dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage, tous deux médiés par ordinateur. De manière systémique, la scénarisation pédagogique

met en scène dans un espace virtuel les acteurs de la formation et leurs interactions. Elle prévoit un ensemble de ressources numériques et d'outils logiciels nécessaires à la mise en œuvre de l'activité de la formation (Henri, Compte & Charlier, 2007 : 19).

Or la conception et le développement d'environnements d'apprentissage informatisés, nous l'avons vu, sont des entreprises complexes qui ne peuvent être abordées de manière intuitive. L'ingénierie – mot qui, du secteur militaire puis de celui des sciences et des techniques, est entré dans celui de la formation – offre des outils organisationnels et des démarches cohérentes pour la conception des dispositifs d'apprentissage, de la conception à la mise en œuvre jusqu'au pilotage. Mais comme le remarquent justement Henri, Compte et Charlier (2007), l'approche ingénierique tend aussi vers des objectifs de normalisation, de systématisme et de productivité des environnements d'apprentissage et il est utile de se demander si les gains réalisés ne se font pas au détriment de la souplesse, de la malléabilité et de l'adaptabilité de l'intervention pédagogique. En effet, les méthodes normalisées pour la

construction des environnements d'apprentissage, qui tendent à la réalisation d'un produit, sont peu adaptées à la conception que les enseignants-concepteurs se font de l'environnement. Selon ces derniers, il se construit progressivement, c'est une œuvre qui n'est jamais finie, qui évolue en fonction des publics, etc. Nous pensons qu'il est par conséquent utile, au niveau de la conception, de se distancier des méthodes normalisées de l'ingénierie pédagogique pour s'orienter vers des démarches intermédiaires, à mi-chemin entre les démarches artisanales et les méthodes normalisées, et qui laissent des espaces pour la spontanéité dans l'intervention pédagogique. De plus, pour l'enseignant-concepteur, c'est davantage dans une perspective de « méthode » que l'aide ingénierique doit se situer, méthode censée permettre d'optimiser la démarche en termes financier, temporel et servir à mieux prendre en compte le but recherché en termes d'utilité, d'utilisabilité, d'acceptabilité (compatibilité avec les pratiques, les ressources, les objectifs des apprenants et de l'institution, les contraintes, etc.) et non dans la réutilisation d'objets d'apprentissages ou de scénarios décrits avec un langage de modélisation pédagogique.

Cette possible contradiction de valeurs soulevée entre les enseignants-concepteurs et leurs représentations et les vocations prescriptives de l'ingénierie pédagogique, nous définissons à présent le scénario pédagogique, son utilité et nous le situons par rapport au projet et à la tâche tels que définis dans le chapitre précédent.

4.4.1 Le scénario pédagogique

Qu'est-ce qu'un scénario pédagogique à distance ? Le scénario renvoie à des définitions extrêmement variées dont nous proposons de donner un bref éventail avant de nous arrêter sur une définition.

L'origine du mot « scénario » est à chercher dans le domaine de l'audiovisuel et de la mise en scène d'un texte écrit, théâtral ou cinématographique. Dans le cas du texte cinématographique, le scénario désigne le récit verbal d'un film, une production intermédiaire avant la mise en image et en son. Étendu plus récemment aux domaines de l'informatique, des télécommunications et de l'ergonomie (scénario de navigation, scénario d'interactions, etc.), l'ajout de l'adjectif « pédagogique » au terme de « scénario » marque son entrée dans le domaine de la formation.

Selon Paquette (2005), qui se positionne dans le courant de l'ingénierie pédagogique et dans une approche centrée sur les processus, c'est-à-dire qui s'intéresse à définir des méthodes d'ingénierie pédagogique capables d'assurer la mise en place des ressources et des moyens pédagogiques facilitant la conception et la mise en place de formations, la conception du scénario pédagogique est réalisée sur la base du résultat d'une analyse préliminaire qui permet de définir les orientations pédagogiques. Ce travail préliminaire oriente la construction d'un réseau d'événements d'apprentissage et les propriétés des unités d'apprentissage à l'intérieur de ce réseau. Ces étapes précèdent la construction du scénario pédagogique pour chacune des unités d'apprentissage (UA). « Chaque scénario pédagogique décrit les activités des apprenants et des formateurs, les ressources utilisées et produites, de même que les consignes régissant les activités d'apprentissage » (Paquette, 2005 : 222). Le scénario pédagogique se scinde ensuite en scénario d'apprentissage (les activités d'apprentissage) et scénario d'assistance (activités de formation). De nombreux chercheurs francophones s'inspirent de cette définition du scénario et Quintin, Depover et Degache (2005 : 336), dans leur article sur le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance, le définissent comme « un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation [...] ». Ils intitulent par la suite le scénario de formation « scénario d'encadrement ». Par rapport à « scénario d'assistance », ce changement terminologique permet d'éviter, selon ces auteurs, des confusions entre les interventions des acteurs en charge du soutien des apprenants et les tâches des apprenants. Bien que le terme d'« encadrement » puisse être lié au contexte militaire, ce qui pourrait impliquer un tutorat très directif, ce qui ne correspondrait pas à notre conception tutorale d'étayage où le tuteur est en arrière plan, c'est ce terme que nous avons retenu. Le terme d'« encadrement » doit être compris dans son sens de « cadre général », où les rôles ne sont pas strictement définis et où une part de liberté existe dans les différents rôles à jouer. Ainsi, pour notre recherche, nous parlerons de « scénario pédagogique » (et non de séquence pédagogique en raison de l'aspect instrumenté par les outils informatiques de la formation) pour indiquer que le dispositif d'apprentissage médiatisé propose un déroulement pensé et organisé d'un projet, constitué d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario d'encadrement. Le scénario d'apprentissage décrit les activités d'apprentissage, leurs articulations, les ressources, les productions attendues, les critères de réussite, et précise le cadre spatio-temporel de la formation ainsi que les outils qui soutiennent l'activité collaborative. Le scénario d'encadrement présente, quant à lui, le rôle de l'ensemble

des acteurs de la formation (apprenants, tuteurs) et propose des aides. Le projet, défini dans le chapitre précédent, qui indique une extension de la tâche pédagogique communicative vers le niveau global de l'activité et qui intègre une dimension communautaire et socio-culturelle, comporte un but général, une mission collective, ainsi qu'un mode opératoire précisant les actions à mettre en place pour parvenir au but collectif. Nous parlons de tâches individuelles ou de tâches collectives pour désigner les actions qui décomposent le projet, selon qu'elles se réalisent seules ou à plusieurs.

Certains chercheurs parlent de « scénario de communication » (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003 ; Dejean-Thicuir & Mangenot, 2006 ; Nissen, 2006 ; Mangenot, 2008) pour identifier le rôle de chacun des participants d'une FAD, s'interroger sur le choix d'une communication publique ou non, pour anticiper les types d'interactions pédagogiques, etc. Si l'anticipation des types d'interactions nous semble tout à fait centrale pour identifier les pratiques langagières vers lesquelles les apprenants vont s'engager, le fait de dissocier l'activité des interactions qu'elle génère nous semble moins pertinent tant action collective et interactions nous paraissent indissociables. De plus, il est préférable, selon nous, de posséder des catégories englobantes pour le scénario afin de décrire avec souplesse les rôles. Il est par exemple compliqué de situer la consigne dans l'un des deux grands types de scénarios retenus du fait qu'une consigne correctement rédigée participe autant de l'aide et donc du scénario d'encadrement que du scénario d'apprentissage.

Enfin, nous jugeons intéressant de proposer « un cadre narratif » (Guichon, 2006 : 53) au scénario d'apprentissage. En effet, l'idée de faire entrer la fiction dans le scénario pédagogique redonne au « scénario » son sens premier de « scène ». Plus largement, l'introduction d'un fil narratif au scénario pédagogique peut être une façon de relier des activités d'apprentissage entre elles et de créer des interférences entre elles. Pour la conception de *Fictif*, nous avons utilisé la fiction pour lier trois différents projets et les activités qui les composent.

Concernant les finalités du scénario, il possède une fonction prédictive de par son caractère anticipatoire ce qui doit améliorer l'efficacité du déroulement des situations d'apprentissage en permettant par exemple aux acteurs chargés de la mise en place et du suivi de disposer d'un cadre explicite pour mieux orienter les apprenants vers les activités à réaliser. De plus, en rendant explicites les objectifs et les modalités d'apprentissage, une meilleure responsabilisation des apprenants peut être offerte. En effet, la meilleure aide que l'on puisse

fournir à un apprenant n'est-elle pas, dans le cadre d'une FAD, de proposer un scénario d'apprentissage cohérent, doté d'activités pertinentes et bien explicitées ? À l'instar de Demaizière (2007 : 15), nous partageons l'avis selon lequel « le premier moyen d'aider l'apprenant est de lui offrir un scénario cohérent dans tous ces aspects » et le fait que « bien aider l'apprenant signifie essayer de le faire bénéficier de l'expertise et de la qualité permettant de lui offrir ce qu'il est en droit d'attendre ». Dans la qualité de l'expertise, outre la cohérence du scénario, figurent la clarté des consignes, l'ergonomie, l'utilisabilité, la beauté pour ne citer que ces aspects. En amont de la formation, le scénario s'avère, par conséquent, une aide (ou une médiation) précieuse et dans la logique de responsabilisation des apprenants qui est la nôtre, une possibilité pour les apprenants de s'affranchir du tuteur.

Nous souhaitons aborder à présent la transposition médiatique (ou la médiatisation) du scénario pédagogique dans une plateforme, du point de vue de l'ergonomie centrée sur l'utilisateur.

4. 4. 2 Les apports de l'ergonomie

Une des tâches de l'ergonomie est de s'intéresser aux écarts qui existent entre la tâche prescrite dans un scénario pédagogique prédictif par le didacticien et le médiatiseur et ce qui est réellement réalisé par l'apprenant, autrement dit la manière dont l'apprenant s'est représenté l'activité à accomplir. L'activité de l'apprenant dépend aussi bien des caractéristiques du sujet qui l'exécute que de la tâche qui est prescrite, donc de facteurs internes et externes, dont seules les conditions externes sont manipulables en amont, lors de la conception de la formation.

Tricot et Plégat (2003), dans l'objectif d'améliorer le travail de l'utilisateur, invitent le concepteur de FAD à se questionner sur un certain nombre de points dont nous relevons principalement ceux qui renvoient au « scénario d'utilisation », c'est-à-dire à l'ensemble des actions possibles pour l'utilisateur au sein du dispositif d'apprentissage, en orientant notre attention vers la représentation des connaissances et des fonctionnalités dans l'interface, d'un point de vue ergonomique. Voici ce que Tricot et Plégat-Soutjis (2003 : 14) disent de l'interface.

Si d'un point de vue ergonomique, l'interface est un dispositif visuel et sonore pour représenter les fonctionnalités (utilisabilité) du dispositif de formation (navigationnelles), le problème à résoudre

sera envisagé comme la capacité d'un ensemble d'affordances à suggérer une action pertinente à l'utilisateur. De plus, l'interface est une configuration visuelle et sonore qui doit être perçue comme agréable, stable et facile à utiliser.

La mise en place d'une charte graphique a pour objectif de répertorier tous les objets graphiques, sonores, leurs fonctions, leur emplacement, leurs formats, leur couleur. Elle offre des repères aux utilisateurs en uniformisant l'aspect visuel et permet encore, lors de la conception de nouvelles formations, de réutiliser exactement les mêmes codes d'utilisation, la même structuration de l'espace et donc de stabiliser l'utilisation.

Ces deux auteurs invitent également à se questionner sur la manière de garantir une stabilité visuelle d'une page-écran à une autre ou encore sur la manière de valoriser les contenus par des effets de structuration visuelle. En effet, la cohésion graphique est maintenue par la récurrence des codes visuo-graphiques, de mise en forme matérielle des textes et « elle permet d'assurer une meilleure perception de la prévisibilité des tâches d'interaction, et de la prévisibilité des contenus associés à une focalisation de l'attention adéquate » (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003 : 15).

Dans le même esprit, un autre critère ergonomique est celui du groupement et de la distinction qui permet la structuration de l'espace et où la localisation, le format, les couleurs sont utilisés comme des repères. « Le regroupement d'items les apparente à une même fonction, un même thème, etc. Un écran bien structuré rendra la lecture plus efficace et permettra de mieux comprendre la relation de dépendance entre les éléments » (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003 : 14). La mise en forme matérielle a aussi des incidences sur les stratégies de lecture et de compréhension (Virbel, 1989).

Enfin, au sujet de l'interface, Tricot et Plégat-Soutjis invitent à s'interroger sur la manière de concevoir une interface simple et concise. Si la logique hypertextuelle est privilégiée, les unités d'information seront courtes, décomposées, consultables à la carte. Néanmoins, le fil de lecture est alors interrompu et génère une surcharge cognitive. À l'inverse, « le mode de lecture de la page linéaire préserve la chronologie, évite de décontextualiser l'information mais il n'offre pas de vision globale d'une unité de sens » (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003 : 16).

Nous détaillons les choix opérés pour la FAD *Fictif* dans le chapitre suivant, lorsque nous décrivons le scénario. Notons que cette recherche de simplicité et de concision concerne

également les consignes ; leur formulation est complexe dans la mesure où la consigne doit être à la fois claire et explicite, or une consigne effectivement explicite court le risque d'être pédagogiquement inacceptable par sa longueur et de perdre toute clarté. Or la consigne guide l'élaboration de la représentation du but de la tâche que se fait l'apprenant, tout comme sa présentation. Les organisateurs paratextuels (OP) peuvent justement influencer la représentation mentale que construit le lecteur et sous certaines conditions, faciliter leur compréhension. Nous détaillons également cet aspect au chapitre suivant, lors de la description du scénario *Fictif*.

Si proposer un scénario pédagogique cohérent, pertinent et explicite autant que possible constitue une aide (ou une médiation) primordiale pour les apprenants, il convient à présent de nous positionner vis-à-vis d'un autre type d'aide, le tutorat.

4.5 Le tutorat

La médiation humaine est aujourd'hui considérée comme essentielle dans les formations à distance et nous appelons cet accompagnement pédagogique à distance « tutorat ». Dans la logique de notre scénario pédagogique socioconstructiviste, une forme cohérente d'accompagnement tutoral doit être recherchée. En premier lieu, et tel qu'amorcée dans les chapitres précédents, la fonction tutorale est, selon notre perspective, un étayage. Cela signifie que dans une FAD, l'enseignant quitte son rôle d'enseignant pour devenir un « tuteur », que l'on pourrait rapidement définir comme un facilitateur d'apprentissage. Cette notion de « facilitateur d'apprentissage » pour qualifier la fonction tutorale, se rapporte généralement à l'accompagnement d'un ensemble d'étudiants dont les progrès cognitifs constituent la préoccupation principale de l'action éducative, à la différence du « coach » ou du « mentor » qui renvoient à un soutien à un individu en particulier.

Pour l'enseignant-tuteur, on assiste à un basculement d'une centration sur le contenu à enseigner vers une centration sur le sujet qui apprend (Anderson & Elloumi, 2004). Pour l'apprenant, il s'ensuit une stimulation de son sens des responsabilités plus importante. De nombreuses recherches ont permis d'identifier les rôles et les fonctions du tuteur (De Lièvre, 2000 ; Daele & Docq, 2002 ; Bernartchez, 2003). De ces études, quatre grandes catégories d'interventions pédagogiques émergent : pédagogique (ou, pour certains, métacognitive), organisationnelle, socio-affective (ou motivationnelle) et technico-administrative. De plus, il

est d'usage dans la littérature du domaine de différencier les interventions réactives ou proactives : les interventions proactives désignent les échanges déclenchés à l'initiative du tuteur tandis que les interventions réactives sont, elles, déclenchées en réponse à une demande d'un étudiant (Bernatchetz, 2000). Les études tendent à montrer qu'une action soutenue du tuteur dans les échanges qui se développent dans les forums par une modalité proactive non ciblée se révèle plus efficace qu'une modalité réactive (Quintin, 2005). C'est pourquoi, bien qu'un des grands objectifs de la FAD *Fictif* soit le développement du sens des responsabilités des étudiants, et qu'en conséquence un travail important au niveau de la conception du dispositif a été réalisé pour permettre aux étudiants de s'affranchir du tuteur, les interventions proactives du tuteur (nous-même) sont privilégiées.

D'autre part, cinq grandes Modalités d'interventions Tutorales (MiT) peuvent être distinguées. Les MiT peuvent faire l'objet d'interventions ciblées et parmi les caractéristiques ciblées, Quintin (2007 : 223) en définit trois grandes :

- MiT socio-affectives (établir un climat relationnel propice au travail d'équipe ; favoriser la cohésion entre les membres ; soutenir les étudiants dans l'effort ; valoriser le travail individuel et collectif qui est réalisé.
- MiT organisationnelles (soutenir l'organisation du travail collectif au niveau de la répartition des tâches, de la planification de celles-ci ; rappeler les échéances ; inciter l'organisation de l'équipe.
- MiT pédagogiques (expliciter les objectifs et les critères d'évaluation ; intervenir par étayage sur les contenus ; apporter un soutien méthodologique ; susciter la réflexion méta-cognitive ; soutenir les conflits métacognitifs.

À ces trois MiT ciblées s'ajoutent des MiT non ciblées et des MiT réactives. Dans une autre étude, Quintin (2008) propose d'évaluer les effets de ces cinq modalités sur les apprentissages d'étudiants lors d'une FAD où ces derniers sont invités à réaliser des tâches par petits groupes de trois. De cette étude, il ressort que la modalité proactive ciblée sur les composantes socio-affectives a tendance à renforcer la cohésion des groupes, à valoriser les actions du groupe et il semblerait qu'une meilleure cohésion et un climat relationnel de bonne qualité aient un effet bénéfique sur les résultats. Pour la FAD *Fictif*, des MiT socio-affectives pourraient, par conséquent, être privilégiées sans négliger toutefois les autres modalités.

Pour résumer cette partie consacrée au tutorat, nous pourrions dire que, pour notre recherche, le tuteur, dont les interventions sont proactives et en particulier ciblées sur des MiT socioaffectives, a pour rôle d'être un facilitateur discret, présent mais en arrière plan, afin de laisser les étudiants s'emparer d'une partie de la fonction tutorale. En effet, le projet collaboratif peut inviter à l'émergence de véritables groupes collaboratifs (et non seulement des regroupements d'individus) capables de se soutenir sur le plan cognitif, métacognitif, affectif, motivationnel, technique ; le rôle du tuteur est alors d'en soutenir l'émergence. Si la nature du projet, la cible commune du groupe et les conditions de sa réalisation sont essentielles à l'avènement d'une « communauté apprenante » – le terme de communauté étant en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions entre les membres (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003), le choix des membres pour la constitution des groupes mérite également d'être examiné.

4.6 La constitution des groupes

Pour Dillenbourg et Schneider (1995), la constitution des groupes est une des trois conditions nécessaires pour que l'apprentissage collaboratif à distance soit productif, les deux autres étant la nature du projet ou de la tâche proposés ainsi que leur niveau de complexité et le mode de communication prévu pour les échanges. Pour la constitution des groupes, des variables tels que le libre choix ou l'assignation des membres du groupe, la taille des groupes, l'âge et le niveau des apprenants ou plus largement l'homogénéité et l'hétérogénéité des groupes, sont à prendre en considération.

4.6.1 Libre choix ou assignation des groupes ?

Henri et Lundgren-Cayrol considèrent que « si les apprenants se connaissent, s'ils ont l'habitude de travailler en groupe et si le temps le permet, il est souvent préférable de les laisser se regrouper. Dans le cas contraire, il est préférable de répartir les apprenants au hasard » (2003 : 124). De leur côté, Depover, Quintin et De Lièvre (2004) ont mené une étude sur deux modalités de constitution de groupes « spontanés » et « contrastés ». « Spontané », signifie basé sur le choix des étudiants et « contrasté » signifie que les groupes ont été constitués sur la base de différences concernant la représentation conceptuelle de chaque membre. L'étude a été réalisée dans un dispositif hybride de formation à distance destiné à des étudiants universitaires et qui repose sur l'utilisation de cartes conceptuelles comme

support au travail collaboratif. De cette étude, il ressort qu'il n'y aurait pas de supériorité avérée d'un mode de constitution des groupes sur l'autre, aussi bien sur le produit réalisé par le groupe que sur le mode de fonctionnement du groupe.

Dans la mesure où, dans notre contexte, les 32 étudiants vietnamiens sont habitués au travail de groupe par paire ou groupe de trois ou quatre lors de leur formation en présentiel, il semble préférable de les laisser librement constituer leur groupe en présentiel, avant le démarrage de la FAD.

4.6.2 Taille des groupes

Un groupe de quatre membres est habituellement conseillé pour la réalisation de petits projets (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003). La cohésion du groupe semble, en effet, mieux possible entre trois et cinq membres ; l'engagement et la participation de chacun semblent aussi plus nécessaires. De plus, Rourke et Anderson (2002) notent que les groupes de quatre membres, à la différence des paires, remplissent toutes les responsabilités tutorales, ce qui signifie que la collaboration à quatre rend moins nécessaire la présence d'un tuteur. Cela n'exclut toutefois pas de recourir à la constitution de grands groupes car la taille du groupe est étroitement liée au projet ou à la tâche assignée. Il apparaît, en effet, que pour les discussions, les grands groupes de 25-30 apprenants peuvent être tout à fait favorables (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). De même, la réalisation d'un projet collectif en grand groupe est, elle aussi, envisageable mais les consignes gagneront probablement à s'étoffer d'une rubrique « comment faire ». Ajoutons que la taille des groupes dépend de ce que l'on attend du groupe en termes d'engagement et de participation ou de sens de l'organisation.

4.6.3 Homogénéité ou hétérogénéité des groupes ?

Dans notre contexte, les 32 apprenants vietnamiens impliqués dans la FAD ont des âges et un parcours universitaire assez semblables. Une grande hétérogénéité entre apprenants ne peut être attendue. Mais à l'issue de l'année propédeutique en français, des différences de niveau sont notables. Favoriser l'association d'étudiants « faibles » et d'étudiants « forts » peut-il être pertinent ?

Dillenbourg et Schneider (1995) notent qu'il existe une hétérogénéité optimale et que des différences de points de vue sont nécessaires pour favoriser les conflits et les interactions, dans une certaine limite cependant. Il semble, en effet, que ce soit vers cette hétérogénéité de

points de vue qu'il faille tirer, hétérogénéité qui peut toutefois n'avoir que peu de relation avec l'hétérogénéité des capacités linguistiques en langue étrangère des différents membres d'un groupe. Depover, Quintin et De Lièvre (2004 : 43) dans une étude déjà relatée plus haut, visant à comparer les performances de groupes « spontanés » et « contrastés », relèvent que « contrairement à l'idée soutenue par différents auteurs selon laquelle un pairage contrasté engendrerait davantage d'interactions [...], la comparaison des unités de sens produites par les deux groupes ne conduit à aucune différence significative ». Par contre, « le pairage contrasté engendre significativement plus d'unités de sens consacrées à la planification du travail et aux commentaires métacognitifs » (Depover, Quintin & De Lièvre, 2004 : 43). Il semble donc qu'un pairage contrasté nécessite davantage d'efforts pour organiser le travail de groupe que lorsque le pairage est basé sur le libre choix des participants. Ces mêmes auteurs concluent que « les paires constituées spontanément témoignent d'un comportement plus homogène, se révèlent plus collaboratives et consacrent moins d'effort à la planification du travail de groupe » (Depover, Quintin & De Lièvre, 2004 : 44). De leur côté, Johnson et Johnson (2004), proposent une synthèse des travaux de recherche anglo-saxons concernant la supériorité des groupes homogènes ou hétérogènes à distance et n'indiquent pas de supériorité pour une forme ou une autre de groupe. En contrepartie, selon eux, il semblerait que les étudiants plus faibles tirent meilleur parti des groupes hétérogènes.

Notons pour terminer cette partie, que dans notre contexte où la FAD est évaluée et où l'engagement de chacun des membres d'un groupe est un critère de poids, l'enjeu d'un étudiant « faible » dans la FAD peut être très différent de celui d'un étudiant dont le passage en master est assuré. Si la constitution libre semble pertinente dans notre contexte, les étudiants méritent aussi d'être informés aussi bien du danger que peut présenter pour leur évaluation l'association à un membre peu engagé, que des conditions d'une collaboration fructueuse : participation régulière de chacun des membres, comportements solidaires, interdépendance positive, importance de la qualité des échanges (clarté des formulations, capacité à comprendre les membres du groupe), etc.

Au terme de ce chapitre consacré aux principes de la FAD, nous rappelons que la notion de distance en FAD est relative au scénario pédagogique et à son niveau de flexibilité transactionnelle ainsi qu'au public à qui le scénario se destine. Le modèle collaboratif permet à la fois d'envisager un dispositif de formation doté d'une grande flexibilité transactionnelle tout en offrant un cadre sécurisant aux apprenants. Pour ces derniers, les possibilités

introduites par les TIC, comme l'expérimentation de la nature sociale du langage écrit autour d'un projet collectif, rendue possible par les artefacts dont la position instrumentale est relative à leur statut au sein de l'action, doivent permettre des formes de collaboration et d'apprentissage inédits. Enfin, au niveau de la conception de tels dispositifs, le recours à l'ingénierie pédagogique constitue une aide méthodologique de poids ; en contrepartie, les velléités modélisantes de l'ingénierie nous intéressent moins pour notre recherche.

Pour le chapitre suivant, nous mettons en regard le scénario *Fictif* et le cadre théorique décrit dans les premiers chapitres et répondons à notre première question de recherche qui est de voir s'il est possible de construire un scénario pédagogique selon ce cadre et en accord avec les principes de la FAD que nous venons d'exposer. Nous vérifions alors la compatibilité entre la théorie qui fonde l'expérimentation et le scénario pédagogique.

Deuxième partie

Expérimentation et résultats

Chapitre 5 Description de *Fictif*

Dans ce chapitre 5, nous décrivons le scénario *Fictif* expérimenté une première fois en 2008 puis ajusté en 2009. Nous expliquons les objectifs de chacun des projets, les activités qui les composent, les modalités d'évaluation et les différents modes de tutorat offerts en relation avec les finalités de la FAD, expliquées dans le chapitre 1, que sont le maintien des acquis de l'année propédeutique et le développement de la responsabilité des étudiants dans leurs apprentissages. Dans le chapitre 6, nous analysons les résultats de *Fictif* et mesurons alors l'adéquation du scénario par rapport aux théories qui le fondent ; nous nous demandons ensuite si ce scénario a effectivement permis de répondre aux finalités de départ. Dans le chapitre 7, nous centrons notre analyse sur le projet 3, le projet de résolution d'énigmes linguistiques sous forme collaborative, et nous nous demandons si ce projet semble porteur d'apprentissage, aussi bien en termes d'une évolution de l'aisance métalinguistique que des compétences à collaborer des étudiants. Nous tentons alors de croiser l'évolution positive de la collaboration des groupes à l'évolution positive des connaissances grammaticales des groupes afin d'observer une possible corrélation entre ces deux types d'évolution (ou de non-évolution).

5.1 Description globale du scénario

5.1.1 Cadre narratif de *Fictif*

Le cadre narratif de *Fictif* (Français Informatique Conçu grâce aux Technologies de l'Information et de la Fiction) est le suivant : les étudiants conçoivent une formation en informatique, fictive, pour un public imaginaire d'étudiants francophones (français, belges, africains, etc.), matérialisée par un site Internet qu'ils créent. Le scénario s'articule autour de trois projets complémentaires qui se jouent simultanément – notés Module 1, 2 ou 3 sur la plateforme car le terme de « module » est fréquemment utilisé dans l'institution et connu des étudiants. En voici un schéma.

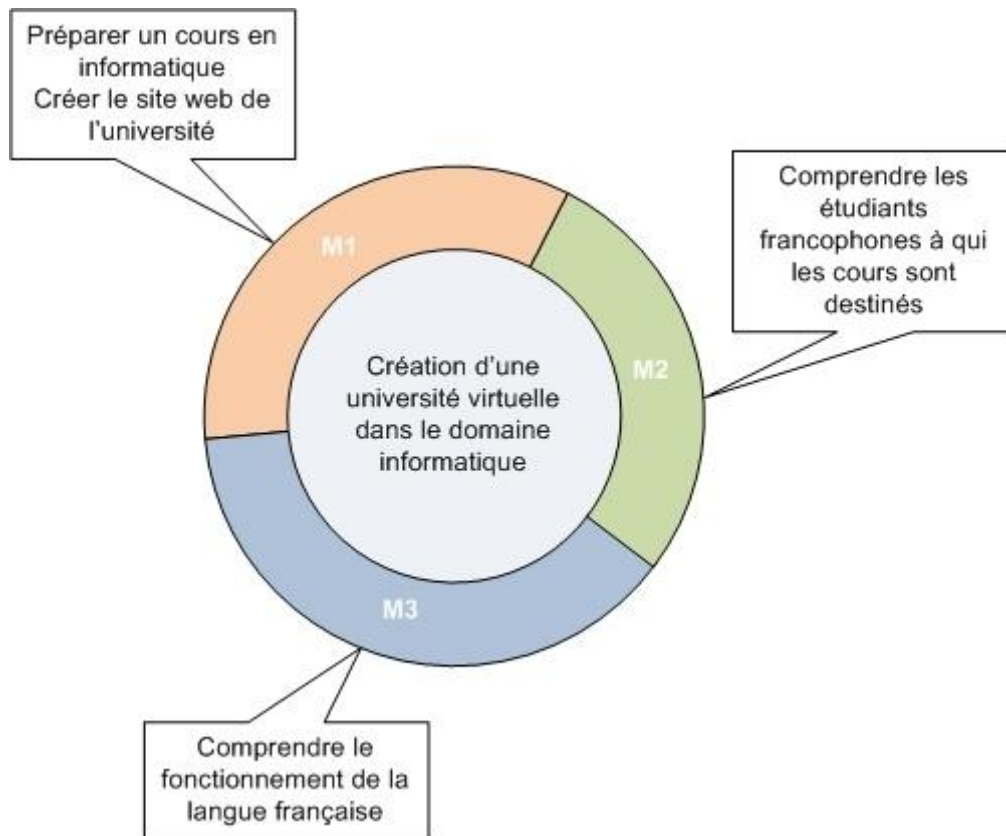


Figure 1 – Schéma global de *Fictif*.

Dans le projet 1, les étudiants se transforment en professeurs d'informatique. Ils choisissent collectivement une formation, font une veille pédagogique, montent un programme sommaire, se répartissent les cours à concevoir. Chacun conçoit un cours filmé de type diaporama. Les contenus et la forme (la bibliographie pour préparer le cours, les diapositives, le discours) doivent être validés par un pair choisi. Ce projet se clôt par la conception collective, en grand groupe, du site web de l'université fictive.

Dans le projet 2, inspiré de *Cultura* (Furstenberg, Levet, English, & Maillet, 2001), les professeurs imaginaires cherchent à comprendre le public issu de divers pays francophones auquel les cours fictifs sont destinés. Ainsi, les étudiants vietnamiens de l'IFI interagissent avec des étudiants camerounais, belges, français via un forum, sur cinq grands thèmes tels que : « Qu'est-ce qu'un bon professeur ? » ou encore « Qu'est-ce qu'une personne bien élevée ? ». Les tâches individuelles alternent avec des tâches collectives en petit et en grand groupe. La finalité de ce projet est que les étudiants réussissent à prendre conscience de la spécificité de chaque culture et de ses implicites en les amenant, par exemple, à faire

apparaître des ressemblances, des différences entre les étudiants vietnamiens, camerounais, etc.

Dans le dernier projet, les professeurs, soucieux de parfaire leur maîtrise du français, résolvent des énigmes linguistiques en petit groupe et en temps limité. Les travaux de chaque groupe sont présentés à la communauté, chaque groupe élit ensuite l'analyse qu'il juge la meilleure en justifiant son choix. À titre d'exemple, la première énigme porte sur la détermination : « Pourquoi utilise-t-on dans ces cinq exemples le déterminant « le » (ou « la » ou « les » ou « l' ») ? Qu'est-ce que ce déterminant apporte comme signification ? ». La pratique réflexive sur les langues – le français essentiellement mais aussi, le vietnamien et lorsque cela est opportun, l'anglais – induite par ces énigmes, s'effectue dans les forums où les étudiants communiquent leurs réflexions, complètent celles d'un pair, expriment leur désaccord, traduisent, comparent, synthétisent les échanges et les communiquent à l'ensemble de la communauté. Quelques concepts comme l'énonciateur, le co-énonciateur, la modalisation, le sujet grammatical, le moment d'énonciation, le temps de l'énoncé, l'aspect, etc.) sont des concepts linguistiques que les étudiants peuvent s'approprier progressivement pour la résolution des énigmes.

5.1.2 Ergonomie de *Fictif*

Sur la plateforme *Moodle*, une charte graphique et une interface communes aux trois projets ont été proposées pour la FAD *Fictif* afin d'offrir des repères et de stabiliser l'utilisation des outils. Seule une image en haut à droite diffère pour chacun des modules. Ces images font écho au cadre narratif, à la création de l'université imaginaire (projet 1), à la compréhension interculturelle (projet 2) et à l'univers de la réflexion (projet 3). Ces images contribuent à la sémiotisation de l'apprentissage (Guichon, 2006) et doivent être utiles à l'étudiant pour se repérer rapidement entre chacun des trois modules. À titre d'exemple, voici l'interface d'un des trois projets, le projet 3.

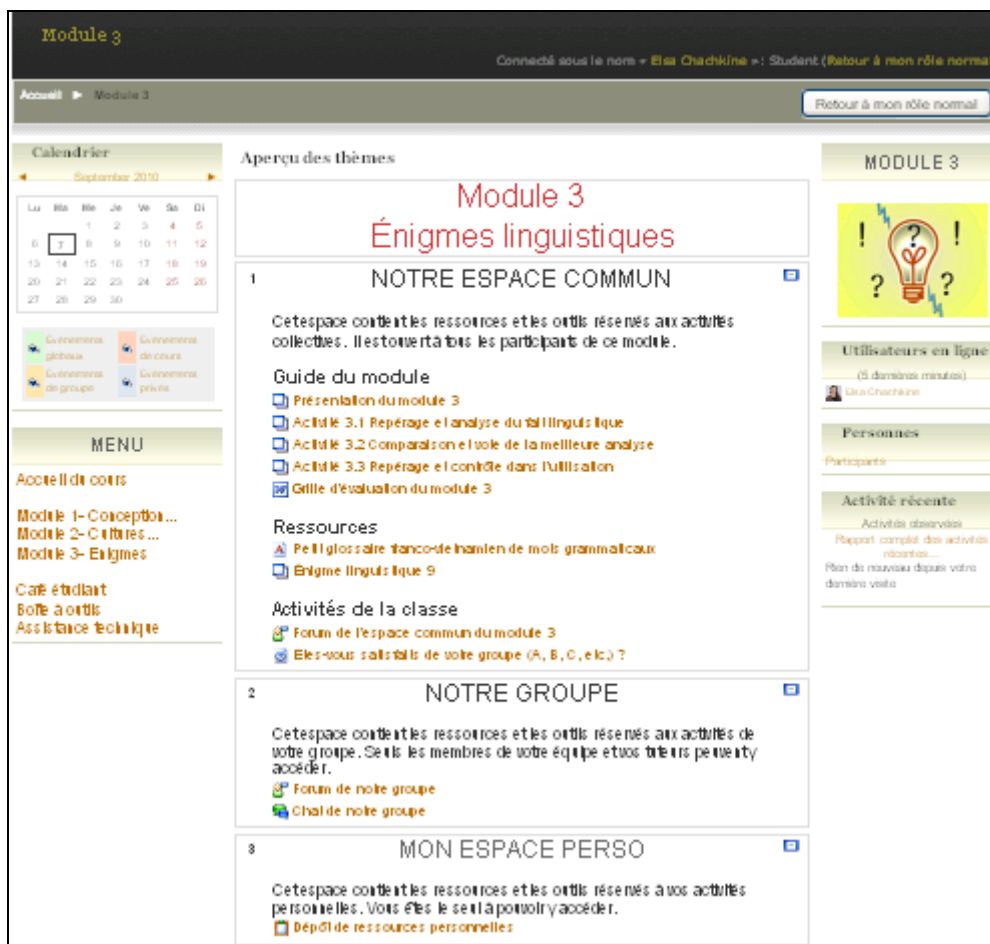


Figure 2 – Interface du projet 3.

Parmi les nombreuses fonctions proposées par la plateforme *Moodle*, seules quelques-unes ont été conservées : dans la barre de gauche, un bloc « menu » a été créé afin de permettre la navigation entre les projets (notés « modules » sur la plateforme), l'accès à la boîte à outils, à une assistance technique ou à un forum destiné aux conversations informelles, « café étudiant » ; un bloc « calendrier » indique le début d'une tâche et la date à laquelle elle doit être terminée et chaque événement renvoie par un hyperlien à la consigne de la tâche située dans l'espace commun central. Dans la barre de droite, les utilisateurs en ligne présents sur la plateforme sont indiqués et un bloc « Personne » renvoie au répertoire des participants de la FAD où une photo et un texte de présentation de chaque personne inscrite sur *Fictif* est accessible par un hyperlien. Une dernière fonction « Activités récentes » permet de visualiser d'un coup d'œil, les messages des forums non lus ou les mises à jour faites par le tuteur.

L'espace central se départage en trois espaces, un espace commun à tous les étudiants et au tuteur où figurent un « guide du module » avec les consignes et la grille d'évaluation, « les ressources » et « les activités de la classe » (forum et clavardage communs à l'ensemble des

apprenants) ; un espace « Notre groupe », qui est l'espace de collaboration des petits groupes de quatre étudiants, doté d'un forum et d'un clavardage accessibles au groupe et au tuteur ; un espace personnel, accessible à l'étudiant uniquement et dans lequel il est possible de déposer des fichiers.

5.1.3 Les consignes

Les consignes, organisées selon une logique hypertextuelle, présentent l'information selon trois plans : un premier niveau d'information affiché en permanence où apparaît l'architecture globale du scénario (les activités numérotées et dotées d'un titre, la grille d'évaluation, les ressources, les outils de communication) ; un deuxième niveau accessible en cliquant qui permet d'accéder à la consigne de chaque activité, à la ressource (l'énigme à résoudre et les énoncés à analyser par exemple), et un troisième niveau sous forme de fenêtres ponctuelles (*pop-up window* en anglais), accessibles en cliquant également, qui présentent la consigne par un canal différent, sous forme de schéma et en format audio en vietnamien. Ces fenêtres ponctuelles, qui s'affichent en parallèle de la deuxième page principale, ne surchargent pas la page principale. En effet, la première fenêtre propose un schéma de l'activité et en offre une vue d'ensemble. Quant à la deuxième fenêtre, une traduction sonore dans la L1 des étudiants, son but, outre celui d'assurer une compréhension maximale de la consigne, est d'aider notre public à s'affranchir du tuteur dans un objectif de responsabilisation déjà évoqué. Le recours au vietnamien dans la consigne sonore indique également que la L1 a une place dans la FAD et qu'y avoir recours peut être utile dans certaines situations.

Pour les consignes, chaque activité comporte un titre et cinq parties (voir l'exemple de consigne, extrait de *Fictif*, figure 3, p. 143) : « Tâche » (en petit groupe, en grand groupe ou individuelle) indique la production attendue ; « Durée » (durée estimée pour la réalisation – et non le nombre de jours dont les étudiants disposent pour la réalisation – donne un ordre de grandeur du travail à accomplir ; la rubrique « Comment faire » ? explique brièvement comment procéder pour réaliser la tâche, quel outil utiliser pour sa réalisation et où déposer la production collective ; « Comment êtes-vous évalués » ? indique le nombre de points pour la tâche et renvoie par un hyperlien au détail de la grille d'évaluation, qui indique plus précisément les critères de qualité attendus et oriente le processus de réalisation de même que la production. Enfin, une partie « Recommandations », donnée de façon non systématique, propose des consignes de collaboration et des conseils dans l'utilisation de tel ou tel outil.

Activité 3.2 :

[<< Voir le schéma de cette activité](#)

Activité 3.2 Comparaison et vote de la meilleure analyse

[<< Écoutez la consigne en vietnamien](#)

Tâche en petit groupe : Élisez l'analyse et / ou le schéma qui répond selon votre groupe le mieux et le plus précisément au problème posé (l'énigme). Expliquez brièvement votre choix (1 groupe = 1 voix). Il est impossible de voter pour son propre groupe.

Durée : 30 minutes

Comment faire ?

1. Lisez les analyses de chaque groupe dans le forum de l'espace commun
2. Exprimez chacun votre avis et donnez une petite explication à votre choix
4. Discutez dans le forum de votre groupe (ou le chat de votre groupe) pour élire l'analyse la plus juste selon vous
5. Votez dans le sondage "Vote de la meilleure énigme" (attention, un seul vote par groupe)
6. Justifiez votre choix sur le forum de l'espace commun.

Comment êtes-vous évalués ?

4 points sur 10 (voir la grille)

Recommandations : Vous pouvez utiliser le chat pour vous concerter sur le choix de la meilleure analyse. Il convient de fixer une heure fixe hebdomadaire pour cela, d'être ponctuel. Si tous les membres de votre groupe contribuent régulièrement, l'utilisation du forum de votre groupe est préférable.

Figure 3 – Exemple de consigne d'une activité.

Outre la présentation des consignes, la clarté de leur formulation est essentielle. Les phrases y sont courtes autant que possible, et le vocabulaire choisi tente d'être compréhensible des étudiants sans recours à un dictionnaire. Bien que le mode impératif puisse exprimer une position de supériorité dans la consigne plus forte que l'infinitif et puisse sembler plus abrupt, il a été choisi car il permet une interlocution plus explicite. En effet, dans *Fictif*, le tuteur a une fonction d'étayage et il ne participe pas aux activités aux côtés des étudiants. Or, une consigne au mode infinitif pourrait donner l'impression que le tuteur est partie prenante dans l'activité.

5.2 Informations générales sur le déroulement de la FAD *Fictif*

La FAD *Fictif*, d'une durée de neuf semaines, complète l'année propédeutique en présentiel. Elle a lieu durant l'été, du 20 juillet au 20 septembre. Elle est obligatoire et elle compte pour

25 % de la note globale de cette année préparatoire, les 75 % restant sont les notes obtenues au cours du semestre 1 et 2 en contrôle continu (50 %) et le test final de fin d'année en présentiel (25 %) décrit au chapitre 1.

En 2008, 25 étudiants vietnamiens ont participé à la FAD et six étudiants de nationalités non vietnamiennes (trois Français, deux Camerounais et un Belge), futurs étudiants de l'IFI qui vont intégrer directement le master sans passer par l'année préparatoire, participent uniquement aux activités de débat du projet 2. Les étudiants non vietnamiens participent de façon libre et ne connaissent pas encore les étudiants vietnamiens.

En 2009, le nombre de participants a été plus élevé, ce qui s'explique par un effectif plus important d'étudiants ayant réussi le concours d'entrée : 32 étudiants vietnamiens ont participé aux trois projets ; huit participants français et camerounais ont pris part aux activités de débat du projet 2. Comme en 2008, les étudiants non vietnamiens ne connaissaient pas encore les étudiants vietnamiens.

En 2008 et 2009, un questionnaire a été proposé aux étudiants vietnamiens en milieu d'année afin de s'assurer que chaque étudiant était en possession d'un ordinateur personnel et qu'un accès à Internet tous les trois ou quatre jours était possible pendant l'été. Le prêt d'ordinateur portable, prévu pour les étudiants très éloignés d'une ville, n'a été nécessaire ni en 2008 ni en 2009. La salle multimédia de l'IFI, ouverte pendant l'été, a pu être utilisée par les étudiants résidant à Hanoi ou de passage dans la capitale, comme espace de travail ou pour d'éventuels regroupements.

5.3 Projet 1 : conception d'un cours informatique et du site web de l'université

5.3.1 Description du scénario du projet 1

Ce projet, qui débute en présentiel et se prolonge à distance, comporte trois grandes étapes :

- 1 le choix d'une formation en groupe, le choix d'un cours à présenter et le choix de ressources pour le préparer (séquences 1 et 2 en présentiel) ;
- 2 la conception du cours (séquence 3 à distance) ;

3 la conception collective de la page web de l'université (séquence 4 à distance) ;

Le travail final est :

- une présentation vidéo de sept minutes maximum accompagnée de diapositives (un diaporama de type conférence avec diapos) et
- le site web de l'université imaginaire, conçu collectivement, qui comporte les cours filmés.

Les objectifs généraux de ce projet sont de maintenir, voire de développer, la compétence de réception et de production en français dans un domaine informatique choisi et pertinent pour l'avenir des participants, de maintenir ou de développer la compétence de réception en anglais dans ce même domaine et de pratiquer la collaboration avec des pairs pour apprendre en communiquant (pour la liste des compétences spécifiques, voir les annexes II).

La première séquence en présentiel vise à effectuer une veille sur les métiers informatiques à venir en étudiant les formations informatiques existant au niveau master dans quelques grands établissements supérieurs francophones et anglophones (INRIA, MIT, etc.), les sites des entreprises informatiques existant au Vietnam (IBM, Gate Technology, etc.) et les axes de recherche développés dans les laboratoires de recherche dans la région Asie-Pacifique (MSI par exemple). Ce balayage doit permettre de faire émerger de grands secteurs informatiques porteurs et les sous-domaines qui leur sont associés. Les étudiants effectuent cette veille par groupes librement constitués, choisissent un axe de recherche (les universités francophones, les entreprises informatiques au Vietnam, etc.) et présentent oralement à l'ensemble du groupe une synthèse des informations glanées. Les grands secteurs informatiques posés, les étudiants s'inscrivent dans l'un d'entre eux et proposent, après réflexion, une introduction à un cours dans ce secteur. La liste des secteurs et des propositions de cours associées à ce secteur est déposée dans le forum du module 1, sur la plateforme *Moodle*.

Voici un exemple de type de secteur et de cours choisis, extrait du forum du module 1.



Re: Le secteur informatique de votre groupe et le sujet de cours
par Tuấn VA - Thursday 25 June 2009, 12:33

Le groupe de réseau

STT	Nom/ Prénom	Le nom de cours	Relecteur
1	VATuấn	Réseau Virtuel Privé	Nghi
2	NH Nghi	La conception et L'architecture de réseau	Tuấn
3	BC Dũng	L'architecture de sécurité du réseau	Thắng
4	NV Thắng	Haut performance de réseau	Dũng
5	LNT Thành	Web services	Long

Extrait 1 – Forum du projet 1, secteur et nom du cours choisi.

Dans la séquence 2, toujours en présentiel, les étudiants sélectionnent des ressources pour la préparation de leur cours en fonction de critères scientifiques déterminés (la liste finale des ressources sélectionnées doit comprendre au moins six documents dont au minimum un document audio en français et un en anglais, un document écrit en français et un en anglais ; d'autre part, des indications sont fournies pour évaluer la fiabilité d'une ressource Internet, évaluer la réputation d'un auteur ou le contenu d'un site). Ce libre choix des ressources, encadré par quelques contraintes, permet en principe aux étudiants de viser un juste niveau de complexité. La liste des ressources doit être déposée dans le forum du module 1 par chaque apprenant et évaluée par un pair choisi ; pour cela, un partenaire est identifié au préalable. Les étudiants sont libres de tenir compte ou non des remarques et suggestions du partenaire. L'évaluation finale faite par le tuteur porte essentiellement sur la relecture du pair et sur le respect des échéances pour la remise des travaux (voir les annexes II, la grille d'évaluation du module 1). Voici un exemple de bibliographie commentée et d'intégration d'une suggestion extrait du forum du module 1.



Re: La bibliographie de votre cours par Thu NT - Friday 3 July 2009, 16:47

Salut Nam, j'ai relu toutes les sources que tu as données. C'est bien, mais

- Les vidéos:

+ Il faut ajouter un vidéo en Français pour écouter quelques mots important.

+ Tu peux utiliser audio : Isabelle_Guerin_lassous_Reseau_sans_fil sur jupiter.

Bonnes vacances. Thu 😊



Re: La bibliographie de votre cours par Nam TH - Sunday 19 July 2009, 20:44

Oui, je te remercie de ta proposition. je l'ai vu et je l'accepte.

Je complète un élément:

3. L'audio: Isabelle_Guerin_lassous_Reseau_sans_fil sur jupiter

Extrait 2 – Forum du projet 1, exemple de bibliographie commentée.

Une fois que les étudiants sont munis de leurs ressources pour la préparation de leur cours, leur relecteur identifié et une première utilisation de la plateforme effectuée, les séquences suivantes se poursuivent à distance.

L'objet de la séquence 3 est la production par chaque étudiant d'une introduction à un cours filmé, accompagné de diapositives, relu et commenté par un pair choisi à chaque étape de sa conception. Les compétences et aptitudes sollicitées et développées dans cette séquence (dont une liste figure dans les annexes II) sont, entre autres, le développement de compétences linguistiques en s'entraînant au style télégraphique des diapositives ou encore des compétences pragmatiques et phonétiques en reformulant à l'oral de façon aussi captivante et compréhensible que possible. Cette séquence se décompose en six activités, les étudiants disposant d'une semaine pour mener à bien chacune d'entre elles.

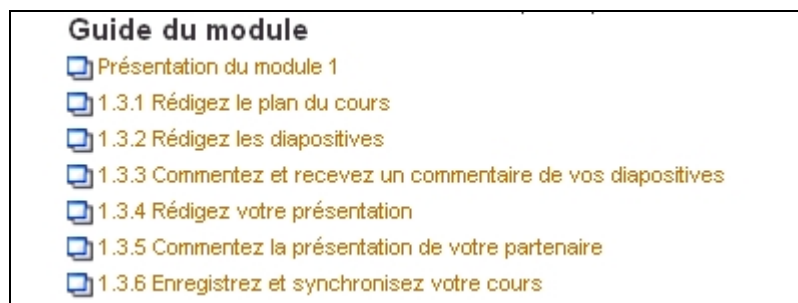


Figure 4 – Guide du module du projet 1.

Les trois activités de rédaction du plan du cours, des diapositives et du discours (en appui à la présentation orale) ne sont pas évaluées. En contrepartie, la relecture du pair choisi l'est (voir annexes II), ainsi que le diaporama final. Cette fonction de relecteur, souvent attribuée au tuteur, participe au développement du sens des responsabilités des étudiants. L'évaluation du diaporama, elle, insiste en priorité sur la qualité de l'intonation (les intonations assertives, interrogatives) : de 0 à 5 points, les unités rythmiques (le non-découpage de mots de plus de deux syllabes, la présence de pauses en fin d'unités, etc.) : de 0 à 5 points, la qualité de la prononciation : de 0 à 5 points, « la présentation mobilise l'attention de l'auditeur » : de 0-5 points, etc. (l'ensemble des critères se trouve en annexe). En effet, nous l'avons vu dans le chapitre 1, une baisse des compétences phonologiques et intonatives et une hausse spectaculaire d'erreurs concernant les unités rythmiques ont été observées entre juin et

octobre 2007, avant que ne soit expérimentée la première FAD. Cette insistance sur les critères phonologiques vise à attirer l'attention des étudiants sur cet aspect. L'écriture du discours, donne la possibilité aux étudiants de travailler la prononciation, l'intonation, etc. avant de s'enregistrer et de se filmer. La nécessité de fournir dans la bibliographie une ressource sonore en français pour la préparation du cours, doit également aider à la prononciation de mots-clés du domaine informatique choisi.

Voici le détail de l'activité 1.3.6, où il est demandé de filmer son cours et de synchroniser la vidéo et les diapositives.

1.3.6. Enregistrez et synchronisez votre cours
>> Écoutez la consigne en vietnamien ▶ [REDACTED]

Tâche individuelle :
Filmez votre présentation (avec une webcam, une caméra ou un téléphone portable). Synchronisez votre enregistrement avec vos diapositives avec **Vcasmo**

Durée :
3 à 6 heures

Comment faire ?
1. Enregistrement

- Avant d'enregistrer, entraînez-vous plusieurs fois
- Notez si nécessaire les unités rythmiques de votre discours écrit
- Assurez-vous de prononcer les mots-clés correctement ; pour cela réécoutez votre ressource audio.
- Choisissez un lieu calme et un moment calme pour vous filmer
- Soignez votre apparence et jouez le jeu de l'enseignant
- Écoutez-vous et regardez-vous avant de poster votre version finale
- Demandez l'avis d'un étudiant et/ou de votre tuteur

2. Synchronisation
Utilisez l'outil **Vcasmo** pour synchroniser votre vidéo et vos diapositives.

Comment êtes-vous évalués ?
35 points/100 (voir la grille)

Recommandations :
Faites très attention à la qualité du son de votre enregistrement.

Figure 5 – Exemple de consigne, activité 1.3.6 du projet 1.

Dans cette séquence, la collaboration s'illustre par la relecture d'un pair pour la production des diapositives et du discours. Nous examinons, au chapitre suivant, la manière dont les étudiants se sont emparés de cette activité de relecture et la manière dont ils ont tenu compte ou non des remarques et corrections. Voici un exemple de diaporama.

Re: diaporama (vidéo + Power Point)
 par Man Le Viet - Sunday 30 August 2009, 18:53


Bonjour,
 C'est mon diaporama. C'est une version de plus de 7 minutes. J'ai une version de 6 minutes 50 secondes, mais mon réseaux est trop lent ou vcasmo.com est mauvais (je rencontre toujours l'erreur "file size error" 🙄).
 Attends tes commentaires, merci bcp.



Niveau supérieur | Répondre

Extrait 3 – Exemple de diaporama, forum du projet 1.

Ce projet se termine par la séquence 4, consacrée à la création collective, en grand groupe de 32 étudiants, du site web de l'université. Un taux d'insatisfaction relativement élevé en 2008 pour cette activité a été révélé dans le questionnaire de fin de FAD. À l'affirmation, « j'ai aimé le site de notre université imaginaire, 36 % des étudiants ne sont « plutôt pas d'accord », 52 % sont « plutôt d'accord » et 16 % sont « tout à fait d'accord ». En 2009, cette activité a été augmentée d'une consigne de démarche structurée en quatre étapes dont la première est de choisir parmi les participants un modérateur pour le groupe, rôle qui aurait pu être assumé par le tuteur mais qui a été volontairement partagé avec les étudiants pour encourager leur sens des responsabilités. Le rôle du modérateur est d'animer le forum en favorisant la participation de chacun et en régulant le bon déroulement du travail (Dampousse, 1996). En 2008, l'absence de modérateur avait conduit à la réalisation du site de l'université par un seul étudiant principalement. Voici un extrait de la consigne proposée en 2009.

1.4. 1. Concevez la page web de l'université
 >> Écoutez la consigne en vietnamien 

Tâche collective :
 Concevez collectivement la page web de votre université imaginaire

Durée :
 5-10 heures

Activité collective de tout le groupe classe

Comment faire ?
 La conception de la page est commune à tout le groupe, vous partagez donc un but commun. Pour la réussite de cette activité, il faut vous organiser.
Étape 1 : choisissez un modérateur pour tout le groupe dont le rôle est :

- d'organiser le travail du groupe
- de faire les ouvertures des forums
- de faire des synthèses de toutes les idées postées dans les forum
- de faire respecter les délais temporels
- de vérifier la cohésion du groupe
- d'encourager à la participation

Étape 2 : dans **le forum général, sujet de discussion « Que mettre sur le site de notre université ? »**
 Chacun, donnez les liens d'université que vous aimez bien ; dites les éléments que vous aimeriez voir sur le site de votre université (quelles rubriques ? Quel nom pour votre université imaginaire ? Quel graphisme ?

Le modérateur doit poster un bilan de vos discussions et proposer un schéma du site de votre université.

Étape 3 : dans **le forum général, sujet de discussion « Qui fait quoi, comment et pour quand ? »**,
 Dans ce forum, le modérateur poste le tableau suivant et remplit la liste de tâches et la date à laquelle elle doit être réalisée :

TÂCHES	QUI ?	POUR QUAND ?
Exemple : Rédigez la rubrique "X"	Trung	Pour vendredi 11/ 09
Corrigez la rubrique "X"	Long	Pour samedi 12/ 09

Figure 6 – Extrait de la consigne de l'activité de conception de la page web (1.4.1) en 2009.

Cette activité de conception du site web de l'université en grand groupe exige des étudiants des compétences pour s'organiser et collaborer (communication des idées, compréhension des idées des autres, fréquentes synthèses des idées, etc.). Cela est d'autant plus nécessaire que la collaboration de tous les étudiants est exigée, aussi bien pour choisir le modérateur ou le logiciel qui permettra la conception du site que pour définir ses contenus ou donner un nom à l'université. Dans cette optique, le principal critère d'évaluation est la participation de chacun. Les critères d'évaluation qui s'adressent à tout le groupe sont les suivants : « Est-ce que tous les étudiants ont généré au moins une idée ? Tous : 5 points, plus de 20 : 4 points, plus de 15 : 3 points, etc. ; « Est-ce que tous les étudiants ont une tâche à réaliser ? Tous : 5 points, plus de 20 : 4 points, etc. Pour l'intégralité des critères, voir les annexes, partie I.

Enfin, dans la dernière activité de cette séquence et de ce projet, qui correspond à la neuvième et dernière semaine de FAD, les étudiants sont invités à commenter, dans le forum de ce module, le site réalisé et la manière dont s'est déroulée la conception collective et notamment le rôle joué par chacun et celui qu'ils auraient éventuellement aimé jouer. L'objectif de cette activité est de clore le projet par les évaluations subjectives des étudiants sur le déroulement de l'activité de conception collective de la page web ainsi que sur la production

collectivement réalisée. Cette évaluation invite à porter un regard réflexif sur le déroulement du projet, c'est-à-dire mettre en œuvre une pensée créative, en réfléchissant sur le produit d'un acte créateur et en accompagnant cette réflexion d'une nouvelle pensée créatrice (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004). La présentation de nouvelles orientations pour le site web de l'université peut être une mise en œuvre de cette pensée créative.

5.3.2 Le tutorat proposé pour le projet 1

En cohérence avec une des finalités de la FAD qui est le développement des responsabilités des étudiants dans leurs apprentissages, que le scénario cherche à développer puisque les étudiants se transforment en *professeurs* (choix d'un cours, choix des ressources, du relecteur, etc.) et que des tâches classiquement réservées aux tuteurs (la relecture d'un pair choisi) leur sont confiées, les interventions tutorales ont été volontairement peu nombreuses pour ce projet. Le but est de laisser le maximum d'initiatives aux étudiants. Mais bien que les interventions du tuteur (nous-même) soient volontairement limitées, sa présence sur la plateforme est forte : il veille au bon déroulement du projet, au respect des échéances et des exigences souhaitées. Et bien que les interventions du tuteur soient ciblées et limitées, elle sont proactives, au sens où les échanges sont le plus souvent déclenchés à l'initiative du tuteur (Bernatchetz, 2000).

Plusieurs moyens de communication ont été utilisés : le téléphone portable, en tout début de formation, pour informer individuellement les étudiants vietnamiens en vacances depuis trois semaines du démarrage de la FAD et pour les inviter à se connecter à la plateforme, à prendre connaissance de l'emploi du temps, du guide pour chacun des trois modules et pour leur rappeler les trois espaces de travail (l'espace commun, l'espace du groupe et l'espace individuel). Tous les étudiants au Vietnam possèdent un téléphone portable. Cela permet une entrée plus informelle dans l'univers de la FAD et d'informer de façon sûre du démarrage de la FAD. Le courriel a été utilisé à de très rares occasions pour signaler un dysfonctionnement. En raison du caractère non public des messages échangés, la face de l'étudiant peut être préservée. Le forum, quant à lui, a constitué le mode de communication privilégié, pour les raisons que nous avons évoquées au chapitre 4 (échanges plus réfléchis, mieux structurés et plus profonds que les échanges synchrones, base de données centralisées des messages, libération des contraintes de temps et d'espace, etc.).

À titre indicatif, en 2008, parmi les 633 messages rédigés pour ce projet, 88 le sont par le tuteur et 545 par les étudiants. Après une analyse des pratiques tutorales de la première expérimentation, de leur mise en relation avec nos finalités et notre cadre théorique, les interventions tutorales pour l'expérimentation de 2009, ont été encore réduites. En 2009, sur les 669 messages rédigés dans le forum de ce projet, 30 ont été postés par le tuteur, le restant par les 32 étudiants vietnamiens. Le tuteur est notamment beaucoup moins intervenu dans les relectures d'un pair ; en 2009, le tuteur s'est contenté de compléter les remarques d'un étudiant dont la tâche était de relire trois étudiants « faibles » d'un point de vue de la langue. Les messages du tuteur ont servi, d'une part, à appuyer les corrections du pair par un message du type « Je suis d'accord avec tes remarques, Tuan » pour que l'étudiant corrigé soit confiant et tienne compte des corrections faites par le pair, et, d'autre part, pour valoriser au maximum la production finale des étudiants « faibles » (leur cours filmé) en complétant la correction « J'ajoute quelques petites remarques en pj ».

En 2009, en cas de réponse sommaire de la part d'un étudiant, de tâche ne remplissant pas véritablement le niveau d'exigence souhaité, des messages du tuteur ont cherché à faire prendre conscience aux étudiants de l'inadéquation de leur réponse (à trois reprises pour ce projet), tout en évitant absolument de faire perdre la face et de décourager.

5.4 Projet 2 : Cultures francophones et vietnamiennes

5.4.1 Description du scénario du projet 2

Le projet 2, entièrement à distance, se joue simultanément aux projets 1 et 3. Aux 32 étudiants vietnamiens impliqués, s'ajoute la participation de huit étudiants français et camerounais à deux des activités du projet 2. Pour les étudiants français, il s'agit d'étudiants d'universités françaises partenaires de l'IFI qui vont venir effectuer un semestre ou deux à l'institut. Les étudiants camerounais, après avoir réussi le concours d'entrée, suivent un cursus identique à celui des Vietnamiens mais en intégrant directement le master (sans passer par l'année propédeutique) quand ils sont francophones. La participation des étudiants français et camerounais, qui n'est pas évaluée, est libre et peut donc être aléatoire ; l'intérêt, la disponibilité des étudiants, la possibilité d'avoir un accès Internet pendant les neuf semaines de la FAD décident de leur participation. Comme ils se destinent à vivre et à étudier dans un

pays dont ils ne connaissent ni la langue ni la culture, les étudiants participent généralement volontiers aux deux activités de discussion dans les forums avec les étudiants vietnamiens. Parmi les participants français, figure également un post-doctorant français du laboratoire MSI, qui réside depuis quelques mois au Vietnam. L'IFI, bien que disposant de partenariats très actifs avec les universités belges et québécoises, n'a pas accueilli d'étudiants belges et québécois en 2009, ce qui explique l'absence de participants en provenance de ces territoires.

Ce projet comporte une séquence de quatre activités dont la durée s'étale sur deux semaines. La séquence se répète quatre fois, avec une thématique différente. Pour la neuvième semaine, les étudiants réalisent uniquement la première activité, qui est de s'exprimer personnellement sur un thème imposé. Dans ce module, il est demandé aux étudiants vietnamiens de comprendre qui sont les futurs étudiants de leur université imaginaire (français, camerounais, belges, suisses, etc.) à qui les cours du projet 1 sont destinés. Pour cela, ils doivent individuellement et collectivement faire apparaître des ressemblances, des écarts entre les cultures vietnamiennes et francophones à l'aide des messages postés dans le forum de l'espace commun, d'articles de presse, de statistiques, de courtes émissions radiophoniques suisses, camerounaises, etc. qui traitent d'un sujet identique. Pour les participants français et camerounais, outre la première mise en relation que ces échanges impliquent, les deux activités de discussion auxquelles ils sont invités à participer, peuvent leur permettre de découvrir la vision des étudiants vietnamiens sur quelques grands thèmes qui touchent à la sphère familiale (la vie en concubinage, les publicités de crèmes glacées), la sphère éducationnelle (un bon professeur), le domaine des savoir-être (la politesse et l'impolitesse) et un domaine historique, religieux et politique (l'Orient et l'Occident). Cela peut les aider à développer des connaissances sur les points de vue vietnamiens, français, africains, etc. afin de développer la compétence à vivre et travailler ensemble.

Les principaux objectifs poursuivis dans ce projet sont les suivants.

- Exprimer sa vision des choses et comprendre celle des autres.
- Développer des connaissances sur la diversité des cultures francophones.
- Développer la compétence à travailler et à vivre dans un environnement multiculturel.

Pour cela, il leur est demandé de procéder selon le schéma ci-dessous.

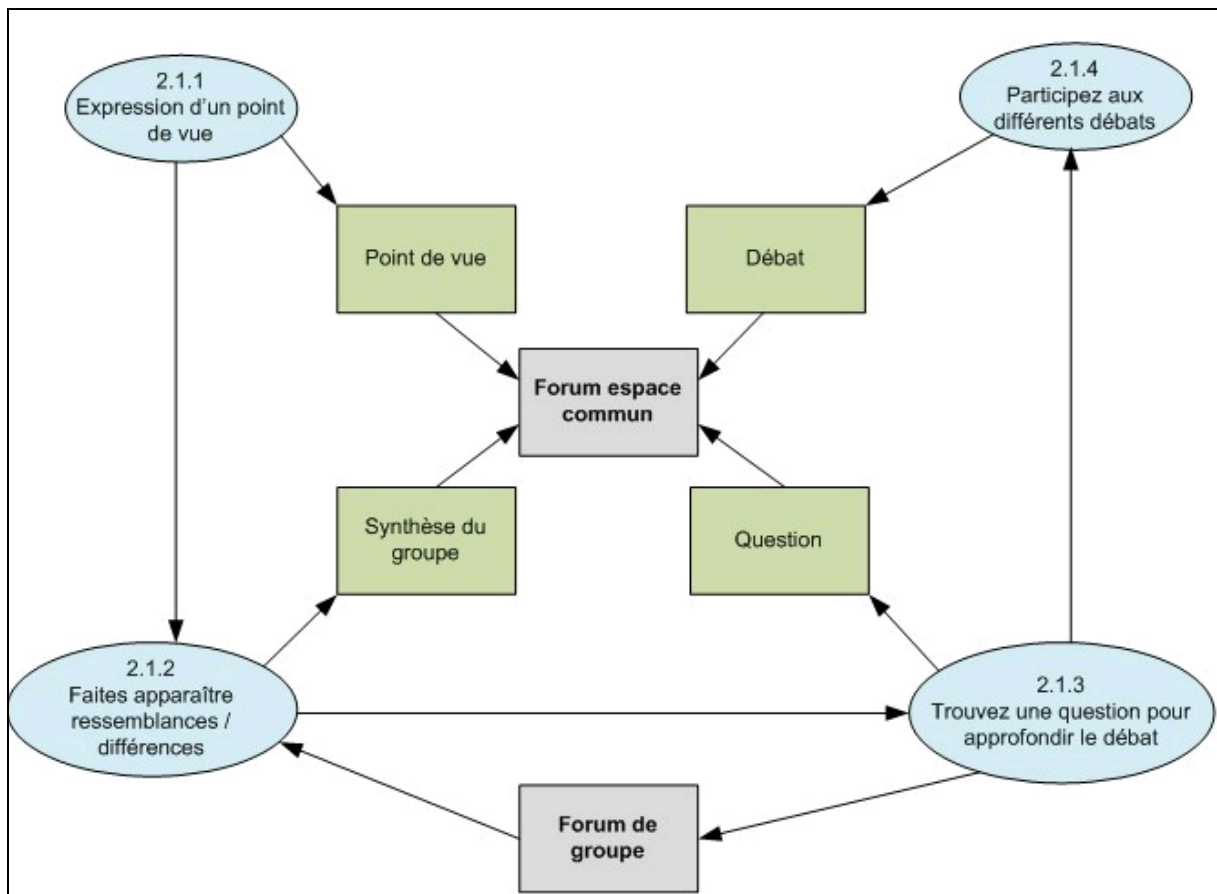


Figure 7 – Schéma des quatre activités du projet 2.

Dans la première activité, il est demandé de s'exprimer personnellement sur une thématique choisie par le tuteur pour la quinzaine (« Que pensez-vous du concubinage ? », « Qu'est-ce qu'un bon professeur ? », etc.), en essayant de donner dans un premier temps un avis personnel, d'élargir ensuite à l'avis de sa famille, d'amis, d'étudiants, etc., de fournir des explications, des exemples, puis de déposer ces messages dans le forum de l'espace commun à tous les étudiants. Ils disposent de trois jours pour formuler et déposer leur point de vue. L'activité est évaluée selon trois critères : réponse soignée et personnelle, exemples (2 points) ; réponse élargie aux cercles de la famille, des amis, des étudiants (2 points) ; délai temporel respecté (1 point). Les participants français et camerounais participent à cette activité mais ne sont pas évalués.

Dans l'activité 2, par groupes de quatre étudiants librement constitués avant le démarrage de la FAD, il est demandé de mesurer les écarts et similitudes entre les cultures francophones et vietnamienne(s) au travers des différents points de vue donnés par les étudiants dans le forum lors de la première activité et au travers des documents proposés sur la plateforme (trois documents sont proposés en général : statistiques, courts articles issus de la presse africaine,

québécoise, courtes émissions radiophoniques, etc.). Les groupes doivent ensuite produire une synthèse collective dans un forum dédié au groupe uniquement mais auquel le tuteur peut accéder. Les documents proposés pour la synthèse viennent en appui des messages des forums ; en cas de non-participation ou de faible participation des étudiants français, camerounais, etc., les documents comblent le vide ou complètent les informations données par les étudiants non vietnamiens. Les étudiants disposent de quatre jours pour réaliser cette activité, qui, une fois terminée, est déposée dans le forum commun à tous les étudiants. Cette activité est évaluée de la façon suivante : le premier critère tient compte de la régularité des contributions de chacun des membres du groupe (4 points) ; le deuxième insiste sur la richesse de la synthèse postée ; le dernier critère porte sur le respect du délai temporel (1 point).

La troisième activité demande de trouver collectivement, dans le même forum du groupe de quatre, une question qui a pour but d'engager le débat avec tous les étudiants (vietnamiens, français, camerounais), d'approfondir et d'élargir le sujet abordé pendant cette quinzaine. La question collectivement choisie par les groupes est postée dans le forum commun. Cette activité est évaluée de la façon suivante : la question a généré plus de 10 messages (2 points), 5 à 10 messages (1 point), 1 à 5 messages (0,5 point) ; le dernier critère repose sur le respect du délai temporel (1 point).

Dans la quatrième et dernière activité, les étudiants sont invités à participer aux débats engagés par les huit groupes dans le forum commun, à exprimer leur opinion et à justifier leur position. Cette activité, à laquelle participent les étudiants français et camerounais, est évaluée de la façon suivante : régularité des messages (3 points) ; habiletés sociales – fournit des efforts pour comprendre les autres, interroge les autres, reformule les propos d'un autre étudiant dont les propos sont peu compréhensibles, anime le débat en faisant de petites synthèses pour faire avancer le débat (2 points). Un bonus de 3 points est proposé aux étudiants qui proposent un article pour le JIFI (journal des étudiants de l'IFI <http://www2.ifi.auf.org/jifi/>).

Les quatre grands thèmes abordés par quinzaine sont les suivants.

- La vie en concubinage (annexes III).
- La politesse et l'impolitesse (annexes III).
- Un bon professeur (annexes III).
- L'Orient et l'Occident (annexes III).

Un court thème final, pour la dernière semaine de FAD, est proposé : il s'agit de comparer trois publicités de crème glacée, l'une nord-américaine (québécoise), l'autre vietnamienne et la dernière française (annexes III). Pour cette dernière thématique, une série de publicités de crèmes glacées françaises *Magnum Light*, qui associent la notion de plaisir gourmand à la sensualité et à la beauté du corps, a été empruntée à *Cultura*. Les publicités québécoises et vietnamiennes jouent, quant à elle, sur le registre du bonheur familial et associent le plaisir gourmand à l'enfance. Ce thème qui clôture le projet 2 fait écho au premier thème abordé en première quinzaine, le concubinage, qui touche également à la sphère familiale et à l'intimité.

5.4.2 Tutorat proposé pour le projet 2

Pour les activités 1 et 4 du projet 2 qui se déroulent dans le forum commun à tous les étudiants, le tuteur intervient uniquement en début de quinzaine pour informer de la nouvelle thématique. Cela s'explique par la volonté de laisser libre cours à la parole des étudiants dans ces deux activités.

Par contre, si ses interventions sont minimales dans le forum commun, le tuteur est présent et intervient de manière « souterraine », en reformulant par exemple certaines questions des débats peu compréhensibles en tout début de deuxième quinzaine (activité 3) et en effaçant les traces de sa présence. En effet, sur la plateforme *Moodle* toutes les modifications apparaissent mais elles peuvent être effacées si on le souhaite, et seul le statut de *teacher* permet cela. En effet, en 2008, lors de la première expérimentation de *Fictif*, nous avons constaté le désengagement progressif des étudiants français et camerounais mais aussi vietnamiens lorsque la question de départ était trop mal formulée. Or, il est important que les échanges durent, pour donner lieu à plus de négociations, offrir plus d'opportunités de voir surgir la véritable et la pleine dimension des mots et des phénomènes inhérents aux cultures (Furstenberg & English, 2006). Cela entraînait, de plus, des erreurs à répétition. Or, en corrigeant une préposition, une forme verbale, etc., cela permet, d'une part, d'éviter la reprise des erreurs et d'autre part, d'augmenter la participation dans les débats. Voici un exemple de question non corrigée et son effet boule de neige (nous soulignons en gras) :



Est-ce que **vous souhaitez de vivre** en France, et pendant combien de temps? - Groupe G par Thang NV- Tuesday 8 September 2009, 22:33
Voici, notre question!



Re: Est-ce que vous souhaitez de vivre en France, et pendant combien de temps? -
Groupe G par Giang TTC - Wednesday 9 September 2009, 00:12

Salut,

Je souhaite de continuer mes études au niveau doctorat et vivre aussi en France parce que les raisons suivantes [...]



Re: Est-ce que vous souhaitez de vivre en France, et pendant combien de temps? -
Groupe G par Hien TX - Wednesday 9 September 2009, 22:35

Je souhaite de étudier et travailler en France dans 3-5 ans [...]



Re: Est-ce que vous souhaitez de vivre en France, et pendant combien de temps? -
Groupe G par Thanh DH - Sunday 20 September 2009, 01:17

Salut Thang,

J ai souhaité de vivre en France mais je ne pense jamais pas de cette question [...]

Extrait 4 – Un exemple de question non corrigée, forum commun du projet 2.

À l'inverse, voici un exemple de question corrigée, où la préposition qui précède « Occident » a été remplacée par « en » et, dans la même question, une préposition incorrecte reste non corrigée, « à votre pays natal » :



Est-ce que vous voulez étudier **en Occident** ? Si oui, après vos études, voudriez-vous travailler et vivre **en Occident** ou rentrer tout de suite **à votre pays natal** ? Pourquoi ? -
Le groupe D par Trung BQ - Tuesday 8 September 2009, 21:54

Bonjour à tous! Nous allons discuter ensemble sur la question du groupe D "Est-ce que vous voulez étudier **en Occident** ? [...]



Re: Est-ce que vous voulez étudier en Occident ? Si oui, après vos études, voudriez-vous travailler et vivre en Occident ou rentrer tout de suite à votre pays natal ? Pourquoi ? -
Le groupe D par Long HD - Wednesday 9 September 2009, 10:17

Oui, l'éducation **en Occident** est très bonne. [...]



Re: Est-ce que vous voulez étudier en Occident ? Si oui, après vos études, voudriez-vous travailler et vivre en Occident ou rentrer tout de suite à votre pays natal ? Pourquoi ? -
Le groupe D par Thu NT - Wednesday 9 September 2009, 16:18

Oui, je suis d'accord avec toi : "l'éducation **en Occident** est très bonne". Après étudier, je veux travailler quelques temps **en Occident** et rentrer mon pays. [...]



Re: Est-ce que vous voulez étudier en Occident ? Si oui, après vos études, voudriez-vous travailler et vivre en Occident ou rentrer tout de suite à votre pays natal ? Pourquoi ? -

Le groupe D par Tho HN - Wednesday 9 September 2009, 10:56

Évidemment, je veux étudier en Occident, notamment en France. Parce que comme Long dit : “L’éducation **en Occident** est très bonne”. Mais après mes études, je veux **rentrer à mon pays** natal pour travailler, parce que je veux vivre au Vietnam et servir ma patrie.



Re: Est-ce que vous voulez étudier en Occident ? Si oui, après vos études, voudriez-vous travailler et vivre en Occident ou rentrer tout de suite à votre pays natal ? Pourquoi ? -

Le groupe D par Huê CH - Thursday 10 September 2009, 11:23

Moi, je veux bien étudier **en Occident** parce qu’il a la bonne éducation. Après mes études, en fonction de cas concrets, je pourrai y vivre ou rentrer tout de suite **à mon pays natal**. [...]

Extrait 5 – Exemple de préposition corrigée, forum commun du projet 2.

La préposition corrigée dans le premier message est correctement utilisée dans les 23 messages qui suivent et la préposition non corrigée apparaît à trois reprises, avec la même erreur. Bien que la situation ne soit pas véritablement exolingue puisqu’un seul participant français poste un message dans ce fil de discussion, il s’agit bien d’une « prise par usage » telle que définie par Porquier et Py (2006), c’est-à-dire l’introduction immédiate et sans modification d’un énoncé. Il s’agit, bien sûr, d’un projet qui vise principalement l’apprentissage de l’interculturel mais qui, dans notre contexte, vise aussi la pratique langagière des étudiants vietnamiens. Comme les natifs sont sous-représentés, que la langue présentée a moins de chance d’être proche de la langue standard, ce rééquilibrage nous a semblé utile. Ces corrections portent toutefois uniquement sur la première phrase de chaque débat initié. Notons enfin que ces « prises par mention » montrent que les étudiants interagissent bel et bien puisque des idées et des énoncés sont repris d’un message à l’autre. Nous développons cette question au chapitre suivant.

Si les interventions tutorales sont peu nombreuses et peu visibles dans les activités de discussion (activités 1 et 4), elles sont un peu plus nombreuses dans les forums des groupes, pour l’élaboration de la synthèse collaborative (activité 2.2) et pour la recherche collective d’une question qui cherche à approfondir le débat (activité 2.3). Voici la répartition des contributions des groupes et du tuteur pour les quatre activités (2.2) de synthèse et de recherche collective d’une question pour approfondir le débat (2.3), en 2009. Nous précisons que les chiffres qui se trouvent sur l’axe des ordonnées correspondent au nombre de messages postés.

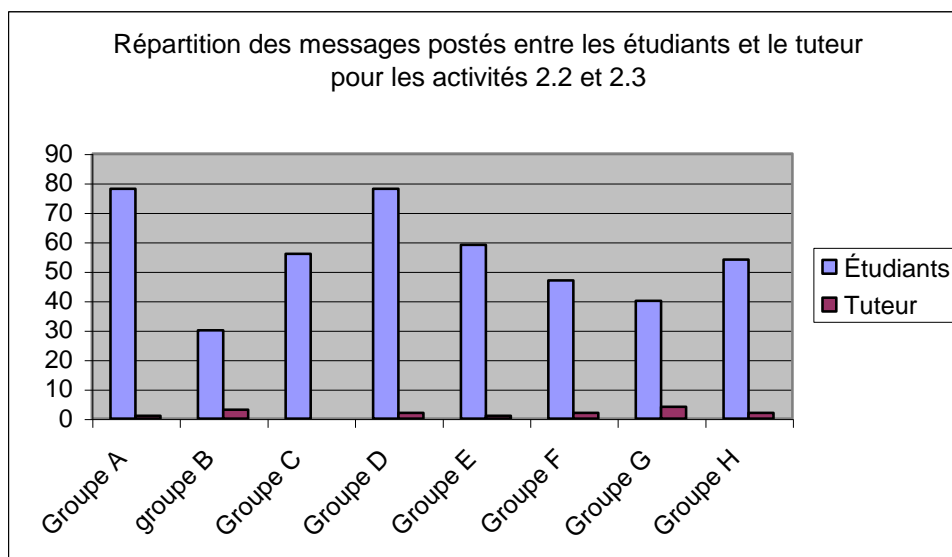


Figure 8 – Répartition des messages postés par les étudiants et le tuteur, activités collaboratives 2.2 et 2.3.

Pour les activités collaboratives par groupe de quatre, les activités 2.2 et 2.3, les messages du tuteur sont volontairement peu nombreux (17 sur 444 messages, ce qui représente 4 % des messages) car ce projet ne doit pas présenter d'obstacles pédagogiques pour sa réalisation. En contrepartie, la difficulté repose sur la faculté des étudiants à parvenir à se constituer en groupe, à réussir à partager collectivement un même but qui réponde aux intérêts de chacun des membres, à réussir à collaborer. Notre parti pris a donc été de laisser les étudiants s'emparer de leur but, dans leur espace de communication, tout en manifestant quelques signes de présence.

D'autre part, le graphique présenté ci-dessus, montre que le nombre d'interventions varie sensiblement en fonction des groupes. La différence du nombre d'interventions selon les groupes s'explique par leur degré de maturité, leur rapidité de compréhension de la consigne, leur capacité à s'auto-organiser, etc. Le tuteur, par exemple, n'a pas jugé opportun d'intervenir dans le forum du groupe C car ce groupe n'a pas présenté de difficulté de fonctionnement ; les groupes B et G ont rencontré, par contre, plus de difficultés, ce qui explique des interventions un peu plus nombreuses.

Un peu plus de la moitié des messages du tuteur sont donnés lors de la première quinzaine de la FAD, la veille de la date limite de remise des travaux, de manière à laisser les groupes prendre leurs responsabilités ou juste après la remise d'un travail qui ne correspond pas aux critères de réussite attendus. Voici un exemple d'intervention du tuteur.



Re: Faites apparaitre des ressemblances, des différences par Elsa C - Monday 27 July 2009, 13:43

C'est une très bonne synthèse, Thang. Dommage, il aurait fallu que les membres de ton groupe participent aussi à la synthèse. Regardez bien tous les 4 la [grille d'évaluation du module 2](#) !!! Allez, continuez, c'est bien, choisissez maintenant collectivement une question pour approfondir le débat.

Extrait 6 – Exemple d'intervention du tuteur, forum des groupes du projet 2.

En fonction des groupes, les interventions sont soit à dominante organisationnelle et socio-affective, soit pédagogiques et socio-affectives. Les autres messages du tuteur sont donnés après la quatrième semaine de FAD, ils sont à destination de groupes qui présentent des difficultés à s'organiser et à se responsabiliser.

Au début de la quatrième semaine de FAD, sans perdre de vue notre objectif qui est de responsabiliser davantage les étudiants en leur laissant l'initiative de tâtonner, de s'organiser, de trouver un rythme de travail, de mettre en place des règles communes, un premier bilan sur la collaboration de chaque groupe est demandé dans le forum de groupe, guidé par dix questions qui doivent aussi bien orienter la réflexion que faire prendre conscience de certaines composantes essentielles d'une collaboration réussie. Le questionnaire qui sert à guider la réflexion, envoyé par courriel et donné en vietnamien, sert aussi bien pour les activités collaboratives du projet 2, que pour celles du projet 3 que nous expliquons plus loin. Voici le questionnaire distribué, que nous présentons ici dans sa version française.

Cohésion de votre groupe :

1/ Est-ce que **tous** les membres de votre groupe participent régulièrement dans chaque forum de travail de groupe (au moins une fois tous les 3 jours) ?

Oui Très peu Non

2/ Est-ce que les membres de votre groupe ont des comportements solidaires (intègrent vos propositions, vous encouragent, vous félicitent, vous témoignent de l'amitié, reformulent vos propos lorsque vos propos ne sont pas clairs ou mal formulés en français, etc.)

Oui Très peu Non

3/ Avez-vous le sentiment d'être plus fort à 4 pour affronter la complexité des tâches ou l'inconnu ?

Oui Très peu Non

4/ Avez-vous une image positive de votre groupe ?

Oui Très peu Non

Productivité de votre groupe :

5/ Pensez-vous que vos échanges dans le forum soient de qualité ?

Oui	Très peu	Non
6/ Essayez-vous de comprendre ce que vos partenaires ont écrit dans le forum avant de faire des propositions ?		
Oui	Très peu	Non
7/ Réussissez-vous à intégrer leur travail dans vos propositions ?		
Oui	Très peu	Non
8/ Dans votre groupe, discutez-vous des points de vue opposés ?		
Oui	Très peu	Non
9/ Etes-vous capable de faire des concessions pour atteindre un consensus ?		
Oui	Très peu	Non
10/ Savez-vous admettre vos propres erreurs si elles sont expliquées par les membres de votre groupe ?		
Oui	Très peu	Non
Pour les questions auxquelles vous avez répondu « très peu » et « Non » : réfléchissez dans votre groupe sur la façon dont vous pourriez changer les choses. N'hésitez pas à communiquer à votre groupe ce que vous trouvez positif dans votre groupe mais aussi, ce qui doit être amélioré.		

Nous étudions, dans le chapitre 7, l'évolution de la collaboration des groupes. Nous tenons compte alors des bilans remplis (ou non) par les groupes et des possibles répercussions constatables sur la qualité de la collaboration des groupes.

5.5 Le projet 3 : résolution d'énigmes linguistiques de façon collaborative

5.5.1 Description du projet 3

Inspiré par le projet *Lexica Online* mené à l'Open University (Lamy & Goodfellow, 1998), le projet 3 de résolution collaborative d'énigmes linguistiques poursuit les objectifs généraux suivants.

- Analyser collectivement des faits de langue et développer des savoirs relatifs aux langues (français, anglais, vietnamien).
- Développer des stratégies et des procédures pour le traitement d'autres questionnements.
- Réinvestir ces savoirs en contexte de manière contrôlée.

Le but de la tâche de résolution d'une « énigme linguistique », est que les étudiants non seulement observent les formes linguistiques, leurs régularités, leurs structures, mais aussi qu'ils s'intéressent aux fonctions de ces formes. S'intéresser aux fonctions permet de comprendre pourquoi une forme est utilisée plutôt qu'une autre, en fonction du point de vue de l'énonciateur, du moment de l'énonciation, de la situation d'énonciation et des relations inter-sujets. Cette réflexion sur la langue nécessite pour les apprenants d'appréhender des catégories grammaticales nouvelles par rapport à la grammaire généralement proposée dans les manuels de langues, telles que l'aspect ou la modalité, qui trouvent leurs fondements dans les approches énonciatives. L'objectif n'est pas d'appréhender la langue comme une suite de « règles » détachées les unes des autres mais selon un système qui fonctionne comme un tout cohérent en s'appuyant sur le concept d' « énonciation » et sur les relations entre co-énonciateurs.

Dans cet esprit, les exemples que doivent analyser les étudiants sont, le plus souvent, des énoncés que l'on peut situer dans une situation d'énonciation. La prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur signifie que celui-ci se sert de marqueurs grammaticaux comme, par exemple, de marques de temps, de détermination, d'aspect ou de modalité pour exprimer la façon dont il se situe par rapport à ce qu'il dit, son point de vue et comment il se situe par rapport à celui à qui il s'adresse. Si des énoncés contextualisés peuvent être préférés, des phrases isolées ne sont toutefois pas à exclure des exemples à faire analyser : lorsque l'on souhaite mettre les apprenants dans une position d'observateurs d'un fonctionnement linguistique dans toute sa variété, un échantillon de phrases isolées est, d'une part, pour les étudiants moins long à analyser qu'un échantillon d'énoncés longs et, d'autre part, offre la possibilité de mettre des phrases par paires et de mettre en contraste un / des point(s) linguistique(s) à analyser. Concernant le choix des énigmes, il a été abordé dans le chapitre 3, nous rappelons brièvement les critères qui ont prévalu : la réflexion métalinguistique doit porter sur les points que, d'une part, la théorie linguistique permet d'éclaircir et de structurer mais aussi sur les points linguistiques qui sont perçus comme constituant un passage obligé en vue de la construction d'autres capacités.

De 2007 à 2009, un travail d'harmonisation des approches grammaticales a été mené entre les trois enseignantes de français de l'IFI, aussi bien pour harmoniser les pratiques en présentiel que pour assurer un passage cohérent entre la formation en présentiel et la formation à distance. L'enseignante d'anglais n'a pu s'associer à ce projet en raison d'une lourde charge

de cours dans d'autres établissements où elle enseigne également. Les points linguistiques sur lesquels notre réflexion a porté sont la détermination, le temps et l'aspect essentiellement. Cette harmonisation a pu se réaliser lors de réunions pédagogiques exclusivement dédiées à ce projet. Les grammaires qui ont servi de support à notre réflexion sont *Grammaire du français, Approche énonciative* de Maurice Lévy (2000), *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau (1992) et *Pour enseigner la grammaire, nouvelle édition* de Roberte Tomassone (2002). Ces réunions ont permis une mise au point linguistique et une entente sur les repères explicatifs vers lesquels nous pourrions guider les étudiants ainsi que sur des orientations didactiques : la nécessité de faire réfléchir les étudiants eux-mêmes sur la langue, guidés par l'enseignant et l'utilité de faire réfléchir sur les langues, en prenant appui sur la L1 des étudiants, le vietnamien, et sur l'anglais. Le manuel *Campus*, acheté en très grand nombre par la responsable des langues précédentes et utilisé pendant l'année propédeutique (voir chapitre 1), n'offre pas de repères explicatifs pour la grammaire et s'en tient à une description de points linguistiques, la dimension réflexive de la langue étant quasiment absente : la nécessité d'étoffer la réflexion métalinguistique s'est donc imposée. C'est également au cours de ces réunions que les « énigmes linguistiques » ont été choisies et certaines explications élaborées, en s'appuyant sur un cadre énonciatif.

Parmi les points linguistiques retenus, pour notre public de niveau intermédiaire, figurent la détermination. La difficulté d'emploi de cette catégorie, et notamment des articles, par les apprenants dont la langue 1 ne possède pas d'équivalent morphologique de l'article français, relevé par exemple par DeKeyser (2005), est bien réelle pour les étudiants vietnamiens ; le déterminant « des », qui permet, entre autres, de quantifier de façon neutre, sous-employé par les étudiants au profit du déterminant « quelques » a aussi fait l'objet d'une énigme, pour faire prendre conscience des nuances de sens. D'autre part, la différence entre un passé composé et un imparfait reste obscure pour les étudiants, ce qui fait appel à la notion d'aspect en plus de celle de temps. L'utilisation des pronoms dans les structures impersonnelles (« il est difficile de... », etc.) constitue aussi un point sur lequel les étudiants achoppent : se pencher sur ce point linguistique implique de distinguer le sujet grammatical du sujet énonciateur, d'introduire l'étude de la modalisation et les différentes possibilités de prise en charge de l'énoncé. En effet, à leur niveau, une prise en charge des énoncés avec plus de nuance et de maîtrise implique l'étude de la modalisation. Cela peut être envisagé en faisant repérer des marques linguistiques connues et nouvelles qui permettent à l'énonciateur de prendre position par rapport à son dire ou, au contraire, de prendre de la distance par rapport à son énoncé (ou

au co-énonciateur), par le repérage de différentes nuances du doute ou encore sur différents moyens d'appuyer une assertion.

Une énigme linguistique se présente sous forme d'une question et de quelques énoncés sur lesquels porte la question. À titre d'exemple, voici une énigme proposée.

Question : pourquoi utilise-t-on dans ces 5 exemples le déterminant « le » (ou « la » ou « les » ou « l' ») ? Qu'est-ce que ce déterminant apporte comme signification ?

1 Extrait d'un dialogue à table
- « Passe-moi **la** fourchette, là, à côté du pain, s'il te plaît ! »

2 Extrait d'un message d'un forum de la FAD
« Salut **les** amis ! Cette semaine, essayons de remporter le plus de votes ! Organisons-nous de la façon suivante... »

3 Extrait d'un dialogue
- « **Le** type bizarre est venu hier. Comme toi, je ne comprends pas ce qu'il cherche.
- Oui, il est vraiment bizarre ce type. »

4 Extrait d'un dialogue
- « Tu aimes **le** fromage ? Tu en as déjà mangé ?
- Oui, j'en ai déjà mangé mais j'aime pas trop... »

5 Extrait d'un site touristique sur le Vietnam
« [...] **Le** Vietnam s'ouvre de plus en plus au tourisme. En quelques années, il est passé de 100 000 touristes / an à 800 000 touristes. »

Figure 9 – Exemple d'énigme linguistique.

Cette énigme vise à faire prendre conscience aux étudiants des valeurs particularisantes ou généralisantes de l'article dit « défini » (Lévy, 2000) selon les contextes ainsi que des différentes opérations de détermination permises (le renvoi à la notion dans l'exemple 4, « le fromage » par opposition à tout ce qui n'est pas fromage ou une opération de fléchage qui consiste à reprendre un élément déjà repéré ou supposé repéré par le contexte par l'énonciateur et le / les co-énonciateur(s)). Nous revenons sur le détail de certaines énigmes au chapitre 7.

Trois phases sont distinguées dans le processus de résolution collaborative d'énigmes linguistiques.

- Une phase de lecture ou d'écoute du corpus, de repérage, de questionnement et d'analyse collective, par groupe de quatre étudiants, dans un forum accessible au groupe et au tuteur uniquement (activité 1). Pour cette phase,

la production attendue est une analyse collective à déposer dans le forum commun à tous les groupes à date et créneau horaire fixes.

- Une phase d'évaluation des analyses : chaque groupe compare les analyses faites par les sept autres groupes, en choisit une et justifie son choix qu'il présente à la communauté. Le choix et la justification sont postés dans le forum commun à tous les groupes (activité 2)
- Une phase d'attention et de rétroaction sur l'utilisation du point linguistique (dans l'ensemble des forums des trois projets qui se jouent simultanément, dans les activités de relecture d'un pair du projet 1, par exemple) (activité 3).

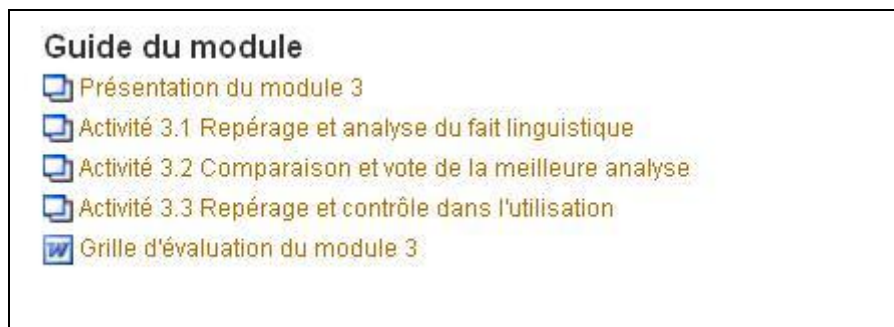


Figure 10 – Guide du module du projet 3.

Le mot « énigme » a été préféré au mot « problème », dont la définition peut renvoyer à un trouble comme dans « avoir des problèmes ». Cela aurait pu connoter négativement ce projet. Le mot « énigme » nous a semblé plus approprié pour exprimer « une chose difficile à comprendre et à expliquer au premier abord » (Littré) et pour marquer le plaisir de l'exercice intellectuel. Les groupes de quatre étudiants disposent de quatre jours pour proposer dans le forum commun à la communauté une analyse, sous forme de texte ou de schéma.

Voici le schéma de la première activité.

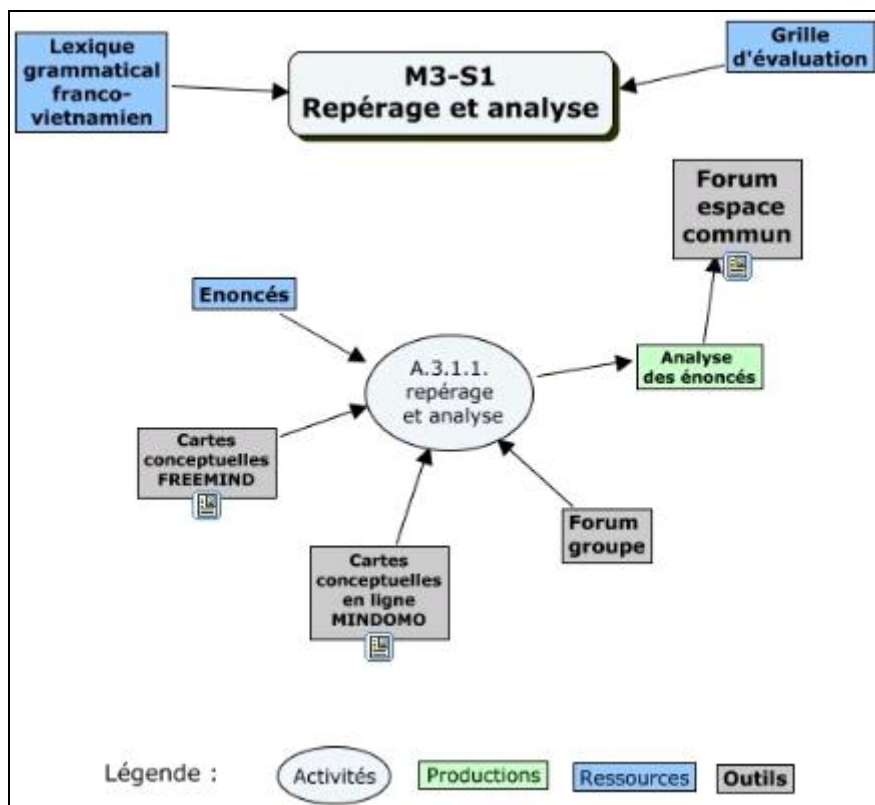


Figure 11 – Schéma de l'activité 1 de résolution collaborative d'énigmes.

Dans cette première activité, les étudiants sont invités à résoudre collectivement une énigme. Il leur est demandé d'examiner et de comparer dans le forum de leur groupe les différents contextes du fait linguistique, d'en identifier les composants, les régularités et irrégularités et de tenter de comprendre le fonctionnement du mécanisme de langue pointé par l'énigme en manipulant les énoncés, en faisant de premières hypothèses explicatives, en croisant les différentes hypothèses et en se mettant d'accord sur une analyse commune. Les groupes de quatre étudiants, librement constitués avant le démarrage de la FAD sont identiques à ceux du projet 2. Parmi les ressources mises à disposition des étudiants, outre les énoncés à analyser, figure un glossaire explicatif franco-vietnamien de 35 termes linguistiques où sont expliqués quelques concepts comme par exemple l'énonciateur, le co-énonciateur, la modalisation, le sujet grammatical, le moment d'énonciation, le temps de l'énoncé, l'aspect, l'opération de fléchage, etc. Le choix des termes ainsi que les explications données en vietnamien sont largement inspirés de Souesme (2003) qui propose, pour la pratique raisonnée des langues, une sélection de termes et de concepts énonciatifs, accompagnée d'explications compréhensibles et illustrées. Le choix d'un glossaire explicatif et non d'une traduction des termes métalinguistiques en vietnamien vient du fait que, lorsqu'on se réfère à une théorie linguistique, il paraît préférable de faire passer un contenu de pensée plus qu'une traduction

vietnamienne du vocabulaire linguistique. De plus, les formulations explicatives ne doivent pas être envisagées « uniquement au travers d'une terminologie réduite à un étiquetage de différents marqueurs et catégories. Il faut analyser l'articulation et la construction d'un discours métalinguistique qui devra aider l'apprenant à construire des significations [...] » (Demaizière, 1986 : 339). Pour notre recherche, nous avons tenté de trouver un équilibre entre, d'une part, des explications sans métalangage qui impliquent l'utilisation de termes ambigus et qui peuvent induire des compréhensions tout aussi ambiguës (comme « renvoyer à », « être connu de », etc.) et, d'autre part, des termes métalinguistiques plus techniques (« énonciateur », « co-énonciateur », « opération de renvoi à la notion », etc.) qui peuvent donner l'illusion d'être précis mais peuvent rester opaques pour les apprenants. Concernant quelques termes métalinguistiques fréquemment utilisés (adverbe, article, etc.), ils ont été ajoutés au glossaire explicatif, une simple traduction en vietnamien a été donnée. Voici un extrait du glossaire franco-vietnamien.

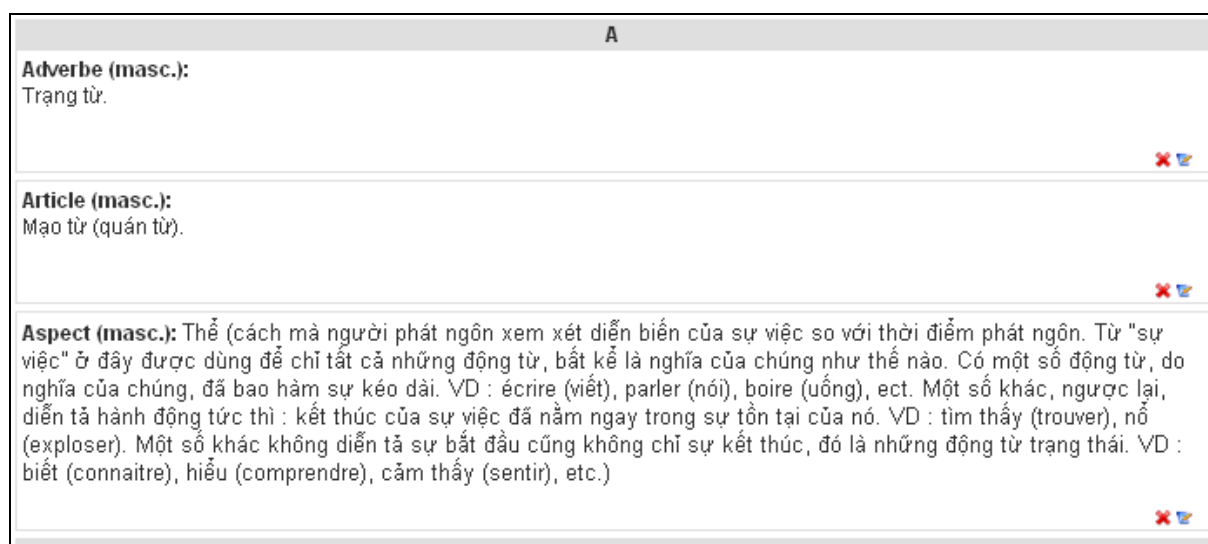


Figure 12 – Extrait du glossaire franco-vietnamien.

Pour cette activité, la rubrique « Comment faire ? » est détaillée et des pistes pour parvenir à une analyse commune sont proposées. Voici un extrait de la consigne.

Comment faire ?

Repérage (quoi et comment ?)

- 1- Lisez attentivement les énoncés proposés dans l'énigme
- 2- Identifiez les composants de l'énoncé, les régularités, les irrégularités
- 3- Écrivez sous forme de texte ou de schémas vos observations détaillées
- 4- Postez-les dans le forum de votre groupe
- 5- Lisez/ complétez les observations de votre groupe

Analyse (pourquoi ?)

- 6- Manipulez les énoncés en changeant certains mots et observez les changements produits
- 7- Faites des hypothèses explicatives
- 8- Communiquez à votre groupe vos hypothèses, vos questions
- 9- Lisez les analyses des étudiants de votre groupe s'il y en a et répondez à leurs questions quand vous le pouvez
- 10- Choisissez un coordinateur de groupe chargé de croiser les analyses
- 11- Commentez, relisez l'analyse écrite par le coordinateur de groupe, corrigez la forme si c'est nécessaire
- 12- Postez votre analyse et / ou schémas sur le forum de l'espace commun avant la date limite.

Figure 13 – Extrait de la consigne de l'activité 3.1 de repérage et d'analyse d'un point linguistique.

Concernant les modalités d'évaluation de la première activité, en voici le détail.

Activité 3.1 Repérage / analyse					
Activité de groupe					
Le groupe propose une analyse détaillée	0	0,5	1		
Le groupe tente de comprendre le pourquoi du fait linguistique	0	0,5	1		
Tous les étudiants participent	0	0,5	1	1,5	2
Les traces de collaboration sont importantes et fructueuses	0	0,5	1		
Respect de la contrainte temporelle de postage de l'analyse	0		1		

Tableau 1 – Critères d'évaluation de l'activité 3.1.

Les critères de réussite insistent en priorité sur la participation des étudiants, sur celle de chacun des quatre membres d'un groupe et sur le nombre d'interactions générées dans le forum du groupe. Ces critères sont en adéquation avec notre objectif de développement de l'apprentissage par la collaboration, sur la nécessité que chaque membre s'engage et communique ses idées à son groupe. Deux autres critères insistent sur l'analyse souhaitée : une analyse détaillée et la volonté du groupe de tenter de comprendre le point linguistique abordé, ce qui doit nécessiter une réflexion et la manipulation de quelques concepts énonciatifs. Cette incitation à la réflexion devrait favoriser les interactions. Des explications reprises telles quelles de grammaires de FLE ou de sites grammaticaux de FLE recensés sur le portail <http://www.lepointdufle.net>, par exemple, ne peuvent être attendues car les explications y font figure d'exception. Les grammaires et sites grammaticaux de FLE ne sont, par conséquent, guère utilisables pour la résolution des problèmes posés. Le dernier critère

concerne le respect de la contrainte temporelle, qui exige du groupe une bonne gestion du temps imparti.

Concernant la deuxième activité qui correspond à la phase 2, les étudiants sont invités à lire l'ensemble des solutions proposées par chaque groupe dans le forum commun, à sélectionner la solution jugée la meilleure et à justifier rapidement leur choix. Un groupe ne peut voter pour son propre groupe. Les étudiants disposent de leur forum et d'un clavardage accessible au seul groupe et au tuteur et de trois jours pour faire ce choix. Voici le schéma de cette activité.

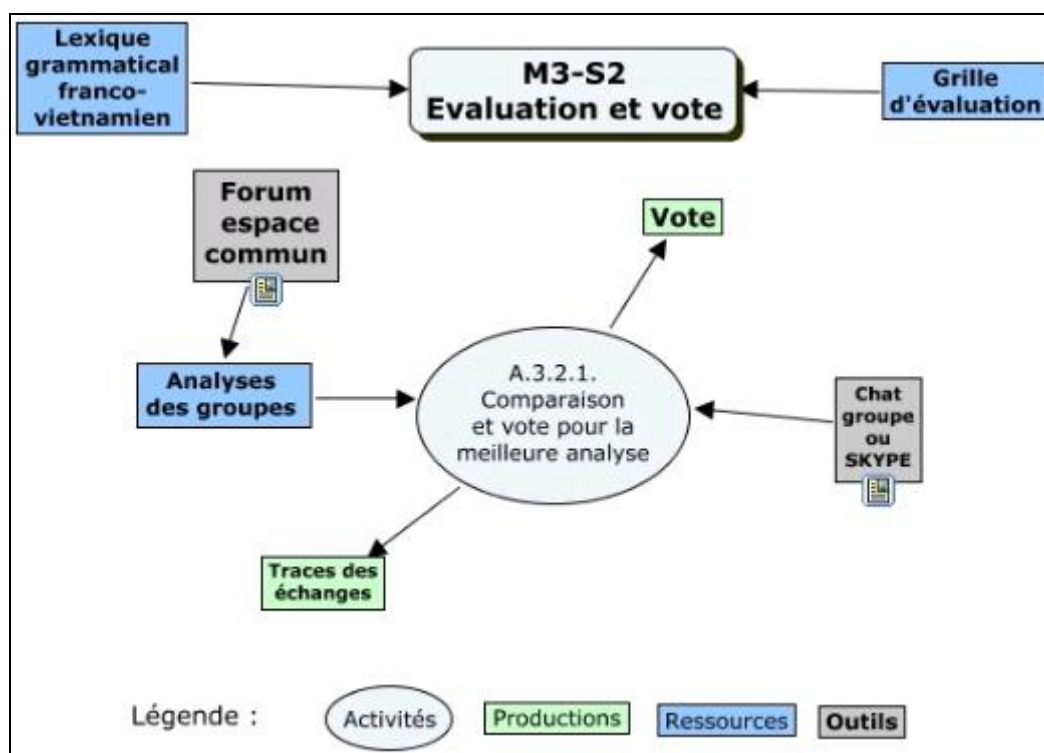


Figure 14 – Schéma de l'activité 3.2 d'évaluation de la meilleure analyse.

Les critères d'évaluation de l'activité 3.2 sont les suivants.

Activité 3.2 Vote de la meilleure analyse					
Activité de groupe					
Les traces de collaboration sont importantes et fructueuses	0	0,5	1		
3 groupes au moins ont voté pour votre analyse			1		
5 groupes au moins ont voté pour votre analyse					2
Respect du délai temporel	0		1		

Tableau 2 – Critères d'évaluation de l'activité 3.2.

Le premier critère insiste encore sur la nécessité de choisir une analyse collectivement. L'adjectif « fructueux » tente d'orienter l'attention des étudiants sur la nécessité de croiser les idées, plutôt que de les juxtaposer, d'aiguiller vers une co-construction de l'analyse. Le dernier critère nécessite, lui, que le groupe s'organise pour respecter la contrainte temporelle. L'évaluation, dans le critère 2, est assurée par les étudiants eux-mêmes, ce qui correspond à l'une de nos finalités.

Dans la troisième et dernière activité, il est demandé aux étudiants d'observer le point linguistique abordé dans l'énigme lorsqu'ils le rencontrent dans de nouveaux contextes, d'être attentifs lorsqu'ils l'utilisent et de veiller également à ce que les autres étudiants l'utilisent correctement dans les forums des différents modules, en particulier dans les activités de relecture d'un pair (projet 1). Voici le schéma de cette activité.

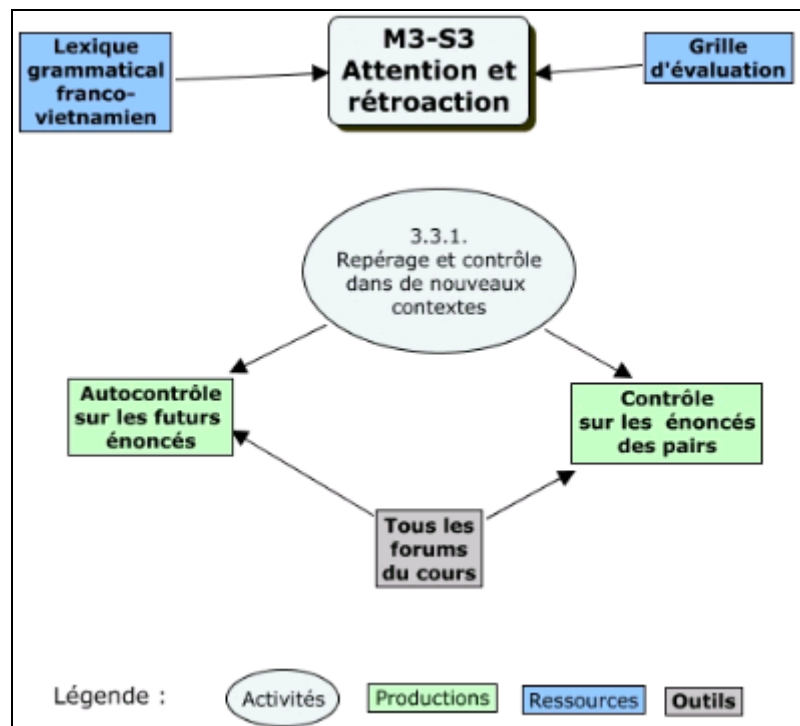


Figure 15 – Schéma de l'activité 3.3 d'attention et de rétroaction du point linguistique analysé.

Cette troisième activité d'attention et de rétroaction sur le point linguistique analysé (3.3), est évaluée sous forme de bonus : « Vous alimentez le forum de l'espace commun de nouveaux contextes d'utilisation du point linguistique, souvent (au moins 3 fois), très souvent (5 fois et plus) » ; bonus de réutilisation contrôlée ou de rétroaction appropriée sur les autres étudiants avec un renvoi explicite vers une analyse : souvent (au moins 3 fois), très souvent (5 fois et plus) ; bonus d'encouragement d'un groupe en difficulté et aide dans le forum de l'espace

commun du projet 3 (reformulation, explication, exemples) (bonus à ajouter à la note sur 90). Ces bonus, outre l'entraide qu'ils encouragent, ont pour but que les étudiants apportent des explications à de nouvelles interrogations et assurent une partie du scénario d'encadrement, dans une logique de responsabilisation des étudiants.

5.5.2 Les interventions tutorales du projet 3

Les interventions tutorales sont un peu plus nombreuses dans ce projet mais restent peu importantes par rapport au nombre de messages échangés entre étudiants. Comme pour les autres projets, les interventions sont essentiellement proactives. En 2009, aux 76 messages postés par le tuteur dans les différents forums de groupes des étudiants (les étudiants en postent 943 pour les activités collaboratives 3.1 et 3.2), s'ajoutent 17 messages postés dans le forum commun, adressés à tous les étudiants (et non à un groupe en particulier) et qui correspondent aux propositions de solution aux énigmes (9 messages) et à quelques interventions réactives, c'est-à-dire en réponse à des questions adressées au tuteur de la part d'étudiants.

Parmi les 76 interventions du tuteur dans les forums de groupe, sept interventions concernent le questionnaire destiné à sonder la productivité et la cohésion des groupes dans les deux activités collaboratives du projet 2 (synthèse) et 3 (résolution d'énigmes) dont nous avons parlé dans la partie 5.4.2. Quatre autres messages portent sur des problèmes techniques liés à un sondage donné sur *Moodle* en 6^{ème} semaine de FAD qui concerne la satisfaction des groupes. Comme ces 11 messages concernent aussi bien le projet 2 que le projet 3, ces interventions sont exclues du graphique. Seules, les 65 interventions, à dominante pédagogique et socio-affective, sont comprises. Les nombres sur l'axe des ordonnées indiquent le nombre de messages postés.

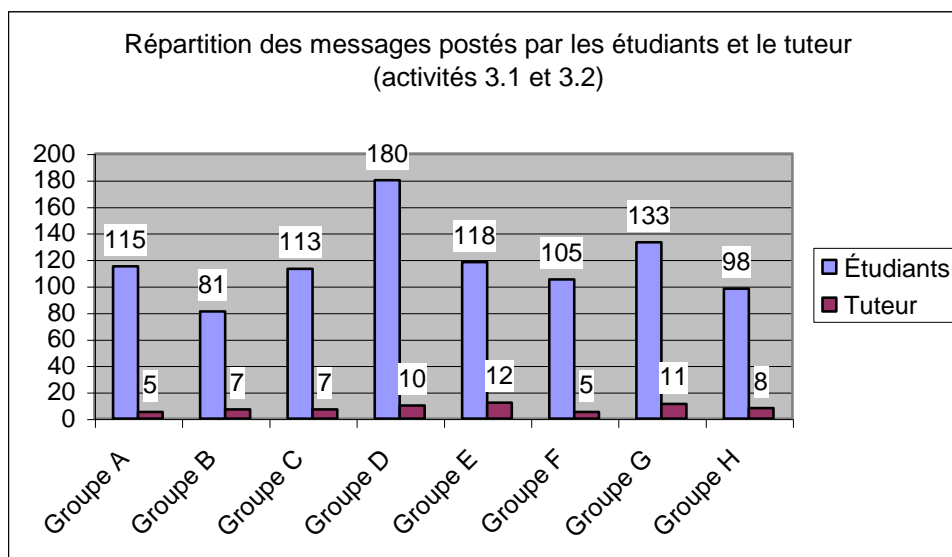


Figure 16 – Répartition des messages postés entre les étudiants et le tuteur.

Bien que réfléchir sur la langue ne soit pas une activité tout à fait inconnue des étudiants, ce projet de résolution d'énigmes linguistiques présente des difficultés – difficultés repérées par les enseignantes de français de l'institut au cours des derniers mois de la formation en présentiel et qui font précisément l'objet des énigmes à résoudre –, ce qui explique des interventions tutorales plus importantes à dominante pédagogique. La nature des interventions tutorales varie en fonction des groupes (le groupe est-il dans une impasse ? Le groupe omet-il de repérer un point important pour l'analyse ?). Les interventions sont rarement strictement affectives ou organisationnelles ou pédagogiques, elles combinent au moins deux composantes et, pour ce projet, les interventions pédagogiques et affectives dominent.

Les modalités d'interventions tutorales (MiT) pédagogiques sont données en fonction de la difficulté des énigmes à résoudre et du moment de la FAD. Elles sont beaucoup plus importantes en début de FAD (45 messages sur 65 sont postés par le tuteur lors des trois premières semaines) ; les messages du tuteur ont pour but de stimuler la réflexion métalinguistique et d'éviter aux étudiants de faire l'impasse sur un point important dans les analyses. Ces interventions appuient les propos d'un ou de plusieurs étudiants ou se présentent sous la forme d'une question qui dirige l'attention du groupe vers un point omis ou prolonge la réflexion (« Oui Huê, tu as raison de faire très attention aux marqueurs temporels (ce matin, le matin, etc.) : sont-ils compatibles avec un passé composé, un imparfait ? [...] » (Tuteur)). Dans presque toutes ces interventions tutorales à dominante pédagogique, la dimension affective est présente puisque selon Quintin (2008), les MiT socio-affectives

permettent une plus grande cohésion des groupes, un climat relationnel de qualité, ce qui produit un effet bénéfique sur les résultats.

Chaque fin de semaine, après que chaque groupe a proposé une solution et voté pour une solution jugée la meilleure, le tuteur présente le résultat des votes et une proposition de réponse finale. Une valorisation maximale des travaux des groupes est recherchée (renvoi explicite aux travaux des groupes, en reformulant si nécessaire) car le tuteur doit être capable de démontrer « l'habileté au partage et la capacité d'ouverture aux autres et aux idées des autres, l'habileté à négocier et la capacité de concilier sa pensée avec celle des autres » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 155). Cette proposition de réponse du tuteur a également pour but de régler les litiges qui peuvent survenir entre étudiants et d'introduire progressivement quelques concepts énonciatifs, sans lesquels proposer une analyse explicative est difficilement envisageable. Cette proposition de réponse en français, déposée dans le forum commun du module 3, est également disponible en vietnamien, en fin de message et en double cliquant sur un lien, c'est-à-dire consultable à la carte. Cette traduction en vietnamien peut être consultée par les étudiants pour vérifier leur compréhension de la solution proposée et vise également un affranchissement des étudiants par rapport au tuteur. Dans le forum commun de ce projet où sont déposées les solutions proposées par les étudiants et le tuteur, la répartition des messages des étudiants et du tuteur est représentée dans le graphique ci-dessous. Les chiffres sur l'axe des ordonnées indiquent le nombre de messages postés.

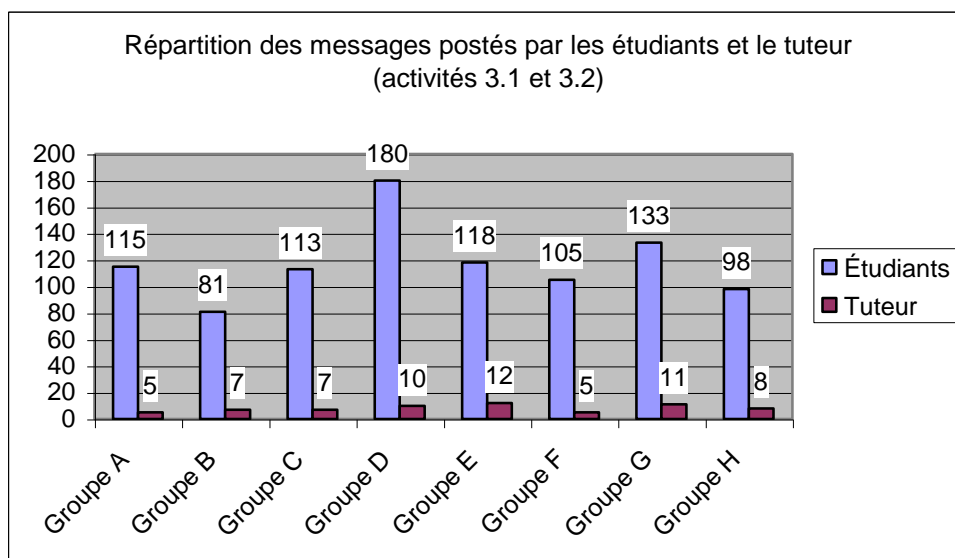


Figure 17 - Répartition des messages dans le forum commun du projet 3.

Dans ce projet, le tuteur intervient donc de façon sensiblement plus importante que dans le projet 2 parce qu'un étayage, pour aider les apprenants à aller sensiblement au-delà de leurs capacités de réflexion, semble utile. Le tuteur cependant ne participe pas aux côtés des étudiants à la réflexion métalinguistique, il ne fait qu'aiguiller le groupe et reste en arrière plan. En cela, ce projet rejoint tout autant que les deux autres notre volonté de responsabiliser les étudiants et des occasions sont offertes aux étudiants de s'emparer alternativement du rôle d'expert (évaluation par les étudiants de l'analyse jugée la meilleure par exemple).

Après avoir décrit *Fictif* et quelques modalités du déroulement de son expérimentation (origine et nombre d'apprenants, dispositions techniques, interventions tutorales) nous proposons dans le chapitre suivant de nous interroger sur l'adéquation de la FAD *Fictif* avec son cadre théorique exposé dans les chapitres antérieurs et aussi de voir si cette FAD a permis de remplir ses principales finalités, le maintien des acquis de l'année propédeutique et le développement de la responsabilité des étudiants dans leur apprentissage.

Chapitre 6

Fictif, un scénario socioconstructiviste et énonciativiste porteur d'apprentissage ?

Suite aux expérimentations de *Fictif* en 2008 et 2009, nous mesurons à présent l'adéquation des résultats aux concepts socioconstructivistes et énonciativistes. Nous reprécisons rapidement ce que nous entendons par énonciativiste et socioconstructiviste puis nous décrivons les outils méthodologiques qui nous permettent de répondre à cette première question. Dans un second temps, nous cherchons à voir si *Fictif* nous permet de remplir les deux grandes finalités de départ, le maintien des acquis de l'année propédeutique et le développement de la responsabilité des étudiants dans leurs apprentissages, en présentant les outils méthodologiques qui nous permettent de répondre plus précisément à cette question.

6.1 Rappels théoriques

6.1.1 Le socioconstructivisme

L'apprentissage dans notre cadre est vu comme un processus actif, constructif, cumulatif et intentionnel où les interactions humaines, le travail dialogique par le langage et la médiation humaine sont déterminants. La connaissance est conçue comme l'effet d'une co-construction entre les individus et les groupes, le contexte social pour le développement de la connaissance y est par conséquent central.

Outre que le mobile de l'action, cause initiale du processus « d'agir », constitue la racine de tout apprentissage intentionnel, il est important de noter que tout apprentissage est aussi bien individuel que collectif et met en marche deux types de négociations : l'une, individuelle, qui prend la forme d'une interaction entre les structures cognitives élaborées par l'apprenant et sa pensée réflexive sur ses propres connaissances et l'autre, sociale, qui peut permettre à l'apprenant de réviser et éventuellement restructurer ses représentations individuelles.

6.1.2 L'énonciativisme

Permettre à l'apprenant d'inscrire ses paroles dans une situation d'énonciation, de se construire en sujet énonçant n'est pas nouveau en didactique des langues. Portine (2010) dresse un bref historique pour le FLE : le manuel *De vive voix* (1972) donne aux apprenants la possibilité de commenter des images sans présentation ni explication préalable et ce n'est que lorsque les propositions de la part des étudiants s'épuisent que l'enseignant fait écouter le magnétophone, ce qui permet éventuellement de relancer les propositions des étudiants. Cette invitation à la création d'énoncés de la part des étudiants se retrouve également un peu plus tard dans le manuel *C'est le printemps* (1976) où tous les dialogues initiaux commencent par une image muette qui a pour but d'amener les étudiants à construire une situation initiale, puis par la projection d'une séquence d'images présentant une unité narrative dont le but est d'obtenir des étudiants des répliques que l'on prête au personnage et non une description des images.

Les activités de simulation (globale ou non) vont par la suite encore plus loin dans la construction d'une position énonciative de l'apprenant, en proposant des situations de communication auxquelles se prépare l'apprenant (pour la simulation) ou en créant un univers de référence appelé lieu-thème (la simulation globale). Les situations d'énonciation interactives ou « dialogales » (dans le sens d'inciter au dialogue) ne sont toutefois pas toujours garanties. En effet, des productions monologiques (qui relèvent du monologue) orales ou écrites, c'est-à-dire des situations où « il s'agit de se construire soi-même en sujet audible (montrer où l'on veut aller) et légitimé (montrer que l'on est pertinent sur le sujet abordé) » (Portine, 2010 : 128), peuvent dominer. Les productions orales interactives, en temps réel, sont, elles, plus complexes à mettre en place pour l'apprenant de niveau débutant et intermédiaire. L'intérêt d'un scénario socioconstructiviste médié par le forum n'est-il pas justement d'offrir à l'apprenant d'être un énonciateur au sens plein ?

En effet, pour un apprenant de LE, être un énonciateur au sens plein signifie, d'une part, être dans une situation interactive qui permet des ajustements des positions énonciatives, « une construction interprétative des phénomènes de surface par les énonciateurs » (Culioli, 1999a : 48), d'autre part, jouir de la position de production en différé, grâce au forum, en ayant la possibilité de reprendre un énoncé, de trouver une formulation au plus proche de ce qu'il veut exprimer, de vérifier le sens d'un mot dans un dictionnaire, etc. Cette situation interactive en

différé peut permettre à l'apprenant de transmettre de la connaissance et de la moduler plus librement.

Pour cette première question de recherche, « énonciativiste » doit par conséquent être compris dans un sens proche de « socioconstructiviste » : les apprenants sont-ils à la fois émetteurs et récepteurs, c'est-à-dire produisent-ils et reconnaissent-ils des formes abstraites selon un mécanisme d'accommodation inter-subjective et co-construisent-ils des significations ? Sont-ils dans une situation d'énonciation qui les invite à être des sujets responsables ? En contrepartie, pour cette première question, « énonciativiste » ne peut être compris dans une acception plus ambitieuse d'apprenant capable de faire des choix entre telle ou telle forme linguistique et de savoir expliquer pourquoi ou encore d'apprenant capable de se poser des questions sur le système de la langue et de se forger ses propres réponses sur ce système grâce à des repères explicatifs qui s'appuient sur des concepts énonciatifs. Autrement dit, un apprenant de LE qui est non seulement un sujet qui interprète et réagit, un sujet autonome qui s'est approprié les grands axes du fonctionnement de la langue, ce qui lui permet de dépasser le stade de la reproduction pour créer du langage. C'est au chapitre suivant que nous explorons cette acception d'« énonciativiste ».

6.2 Techniques de recueil et d'analyse des données

6.2.1 Échanges et production dans les forums et les clavardages de la plateforme *Moodle*

La notion de co-énonciateurs, issue de la TOE, part de l'affirmation qu'un sujet, qu'il soit dans le rôle de sujet parlant (ou scripteur) ou de destinataire, met en œuvre plusieurs types d'activités. Ce sujet se trouve être, dans le même temps, producteur et interprète des messages qui s'échangent. Le sujet parlant (ou scripteur) est ainsi producteur d'une parole qu'il interprète doublement.

- a) Il s'interprète dans la mesure où il essaie de contrôler en permanence sa production discursive. Il vérifie si ce qu'il communique correspond à ce qu'il envisageait devoir dire. [...]

- b) Non seulement il interprète pour lui-même les propos qu'il met en circulation, mais il s'efforce d'imaginer l'interprétation qu'en fait son partenaire [...] (Vion, 2000 : 42-43).

De son côté, le destinataire est potentiellement, dans le même temps, producteur.

- a) Il a besoin pour comprendre les propos de son partenaire d'imaginer son système de référence, ses intentions [...]
- b) Enfin, comprendre exige l'assimilation, c'est-à-dire l'intégration des contenus à son propre système de référence. Dans la mesure où les systèmes de références de sujets différents ne sauraient être identiques, cette intégration exige le plus souvent, une reformulation des propos tenus (Vion, 2000 : 43).

La notion de co-énonciateurs permet d'exprimer cette simultanéité des rôles.

Afin de répondre à notre première question de recherche, nous tâchons d'identifier dans les échanges des étudiants dans les forums et les clavardages conservés sur la plateforme *Moodle*, ainsi que dans les productions, des traces de cette co-énonciation et par là même, des traces de cette co-activité discursive. Les échanges et productions dans les forums constituent nos premières données. En effet, suite aux expérimentations de la FAD *Fictif* en 2008 et 2009, les messages des forums et des clavardages sur la plateforme *Moodle* ont pu être intégralement conservés et aucune modification des messages n'a pu être réalisée *a posteriori*. Dans la mesure où les échanges sont très nombreux dans les forums, nous limitons notre corpus aux échanges de 2009. Pour la reproduction de certains échanges dans notre thèse, avec l'accord des participants et afin de faciliter la compréhension de la dynamique interactionnelle des échanges et de mieux percevoir la répartition des contributions entre les membres des groupes, une icône (photo miniature ou dessin) choisie par chaque participant est donnée, suivie de leur prénom et des initiales de leur nom de famille. Les initiales des noms de famille permettent de ne pas confondre les participants dotés d'un même prénom. L'intégralité d'un sujet de discussion est généralement préférée pour l'observation des échanges.

La fonction « rapports » de *Moodle* permet de présenter l'historique de toutes les actions des participants effectuées sur la plateforme. Ainsi, le nombre de messages postés, lus ou regardés dans un forum par un groupe et / ou un apprenant peut être présenté et comptabilisé. L'historique permet aussi un renvoi par hyperlien au message lui-même.

Module 3

Connecté sous le nom « Elsa Chadkine » (1)

Accueil ▶ Module 3 ▶ Rapports ▶ Historiques ▶ Tous les participants, Tous les jours

Module 3: Tous les participants, Tous les jours (Heure locale du serveur)

Module 3 Groupe_A Tous les participants

Tous les jours Forum de notre groupe Affichage

Affichage sur la page Télécharger ces historiques

870 enregistrements affichés

Page: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Suivant)

Heure	Adresse IP	Nom complet	Action	Information
Thu 24 Septembre 2009, 21:20	123.24.204.148	Mal Ahi Bui Thi	forum view forum	Forum de votre groupe
Thu 24 Septembre 2009, 21:20	123.24.204.148	Mal Ahi Bui Thi	forum view forum	Forum de votre groupe
Thu 24 Septembre 2009, 21:18	123.24.204.148	Mal Ahi Bui Thi	forum view forum	Forum de votre groupe
Thu 22 Septembre 2009, 17:39	113.22.4.214	Huy Vo Quaag	forum view discussion	Enigme linguistique 9
Thu 22 Septembre 2009, 17:39	113.22.4.214	Huy Vo Quaag	forum view forum	Forum de votre groupe
Moi 21 Septembre 2009, 23:39	123.16.211.214	Nhàng Nguyen Thi	forum view discussion	Enigme linguistique 9
Moi 21 Septembre 2009, 23:39	123.16.211.214	Nhàng Nguyen Thi	forum view forum	Forum de votre groupe
Moi 21 Septembre 2009, 00:19	58.187.97.24	Chuong Hien Van	forum view discussion	Enigme linguistique 9
Moi 21 Septembre 2009, 00:18	58.187.97.24	Chuong Hien Van	forum view forum	Forum de votre groupe
Sam 20 Septembre 2009, 16:26	123.16.213.209	Nhàng Nguyen Thi	forum view forum	Forum de votre groupe
Sam 20 Septembre 2009, 14:50	58.187.97.24	Chuong Hien Van	forum view forum	Forum de votre groupe
Sat 19 Septembre 2009, 20:30	123.24.223.126	Mal Ahi Bui Thi	forum view forum	Forum de votre groupe
Fri 18 Septembre 2009, 00:09	58.187.72.183	Chuong Hien Van	forum view discussion	Enigme linguistique 9
Thu 17 Septembre 2009, 23:15	123.16.160.248	Nhàng Nguyen Thi	forum view discussion	Enigme linguistique 9
Thu 17 Septembre 2009, 23:15	123.16.160.248	Nhàng Nguyen Thi	forum view forum	Forum de votre groupe

Figure 18 – « Rapport » des activités des participants.

Ce type de données (nombre de messages écrits, lus ou regardés, etc.) offre un premier indicateur de participation.

Concernant le traitement des messages, la présence d’embrayeurs de la première et de la deuxième personne pourra constituer des marques de co-énonciation, car en tant qu’opérateurs de conversion de la langue en discours et signes inscrits dans une énonciation, « je » et « tu » réfèrent en marquant qu’un sujet s’empare du système et ouvre un rapport réversible à quelqu’un qu’il pose comme co-énonciateur. Le plan du discours nécessite, en effet, un fort investissement de la part des co-énonciateurs (c’est-à-dire S_0 et S_1). Comme les messages des forums de la FAD sont extrêmement nombreux (3476 messages sans compter les clavardages), nous réduisons notre recherche à l’embrayeur « je » pour la première personne et « tu » et « vous » pour la deuxième personne. Les embrayeurs « nous » et « on » comme substitut de « nous » ne sont pas comptés en raison de leur ambiguïté. En effet, « nous, c’est avant tout *moi avec toi* ou *moi avec lui* : il n’y a pas réellement multiplication des *je* mais extension, illimitation » (Maingueneau, 1999 : 22-23). Le « nous » peut donc être aussi bien un embrayeur de la première personne que de la deuxième. D’autre part, en raison du nombre très élevé des échanges (3476), nous avons écarté du comptage les possessifs, adjectifs et pronoms « le mien », « le tien », etc. Par contre, nous avons pris soin d’écarter du

comptage les occurrences de « je », « tu » et « vous » qui apparaissent dans les corpus à faire analyser par les étudiants (les énoncés des énigmes linguistiques et les documents à analyser du projet 2). Les messages du tuteur n'ont pas été décomptés non plus puisque nous nous intéressons au statut d'énonciateur du sujet apprenant. Enfin, les occurrences de « je », « tu » et « vous » dans les titres des messages des forums, qui réapparaissent à chaque fois qu'un apprenant répond à un message, n'ont été comptées qu'une seule fois.

D'autre part, des traces d'engagement et de prise en compte de l'autre pourront être recherchées dans les différentes modalités. Tout énoncé implique la prise en charge d'une relation prédicative par un énonciateur. L'opération par laquelle un énonciateur évalue cette relation est appelée « modalisation ». La présence du sujet énonciateur se traduit dans ses marques de modalisation et, en effet, dire, c'est aussi se situer par rapport à son propre dire. Le texte est ainsi habité par la présence d'un énonciateur qui situe son dire par rapport au certain, au possible, au vraisemblable, à son co-énonciateur ou qui porte des jugements de valeur. Culioli (1999 : 24) en donne la définition suivante.

Modaliser signifie « affecter d'une modalité » et *modalité* sera entendu ici au quadruple sens de (1) affirmatif ou négatif, injonctif, etc. (2) certain, probable, nécessaire, etc. (3) appréciatif : « il est triste que..., heureusement », (4) pragmatique, en particulier, mode allocutoire, causatif, bref, ce qui implique une relation entre sujets. Outre la modalisation, le passage à l'assertion s'accompagne d'un second type de modulation, que l'on pourrait appeler *stylistique*, pour le distinguer du premier type, ou modulation rhétorique. Il s'agit là d'une pondération des éléments, soit par des manipulations analogiques qui se réaliseront comme traits prosodiques, soit par des permutations, etc.

Nous conservons cette typologie des modalités mais nous adoptons, pour l'analyse linguistique de notre corpus, la terminologie adoptée dans les grammaires énonciatives, celles de Bouscaren (1993), Bouscaren, Moulin et Odin (1998), Lévy (2000) par exemple.

- Modalités I, les modalités assertives
- Modalités II, les modalités de l'événement
- Modalités III, les modalités appréciatives
- Modalités IV, les modalités du sujet de l'énoncé

Concernant la modalité assertive, voici la définition qu'en donnent Groussier et Rivière (1996 : 12-13).

Affirmation ou assertion affirmative : Modalité du premier ordre dans laquelle l'énonciateur indique que selon lui, il y a conformité entre ce qu'il prédique dans son énoncé et ce qu'il considère (implicitement) comme étant un fait avéré. L'affirmation est l'une des formes de la modalité d'assertion, l'autre forme étant la négation. Dans l'affirmation, la validation de la relation prédicative est totale.

Cette valeur de vérité assertée par l'énonciateur peut ne pas être une vérité logique ou scientifique. À cette définition de prise en charge par l'énonciateur de la validation ou de la non-validation de la relation prédicative, nous incluons, comme Dufaye (2001) – dont les travaux se situent en prolongement de ceux de Culioli et Deschamps – la modalité interrogative. En effet, l'interrogation est un refus d'assertion et l'énonciateur peut s'en remettre au co-énonciateur pour prendre en charge cette validation.

L'assertion, en TOE, est donc envisagée comme une modalité or ailleurs, souvent, seules les modalités 2, 3 et 4 sont appelées « modalisation », la modalité assertive, elle, n'y renvoyant pas selon les autres courants linguistiques. Nous prendrons soin également de ne pas confondre la modalité assertive et la modalité non assertive. Voici comment Doro-Mégy (2008 : 19) les différencie.

Même quand un verbe introducteur renvoie à une certitude, il ne construit pas une assertion : on reste en deçà de l'assertion. En résumé, nous distinguons l'assertion de la modalité non assertive :

- l'assertion pose une valeur et une seule de la RP prise en charge pour l'énonciateur sans explicitation de cette prise en charge.
- la modalité non assertive correspond à l'explicitation de l'origine de la prise en charge de la RP envisagée.

Cette précision entre modalité assertive et non assertive implique qu'une proposition dépendante ou subordonnée ne peut pas être assertive et qu'en contrepartie, avec un « je pense que tu as raison », en explicitant la prise en charge de la RP et en posant la validité « tu as raison » par rapport à la proposition introductrice, la valeur assertive de l'énoncé est diminuée. Dès qu'il y a modalisation, nous n'aurons donc plus affaire à une assertion stricte car la présence d'un modalisateur introduit une altérité : en relativisant son point de vue, l'énonciateur marque qu'il tient compte d'autres points de vue potentiels. Les traces de ce type de modalité, très importantes dans les messages des forums, pourront attester, à la fois

d'une forme de responsabilisation dans la gestion du discours mais aussi d'une disponibilité à recevoir d'autres points de vue, d'une prise en compte des co-énonciateurs.

Les traces d'accord et de désaccord pourront attester de la présence active des co-énonciateurs et témoigner d'une trace d'intégration des contenus d'un autre sujet. La production de « phatiques d'écoute » (Vion, 2000 : 249) indique à la fois que le co-énonciateur est présent, qu'il reçoit l'information de son partenaire, ce qui peut constituer une marque de prise en considération du partenaire et une manifestation d'un accord sur les contenus échangés. Cette intégration des contenus du partenaire exige souvent une reformulation des propos. Nous distinguerons, à l'instar de Vion (2000), « reprise » et « reformulation ». Voici comment cet auteur les définit.

Nous parlerons de reprise chaque fois qu'une séquence discursive antérieure se trouve reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal. [...] En règle générale, l'apparente identité des syntagmes ne doit pas nous abuser. La séquence initiale et sa reprise constituent deux événements énonciatifs distincts. [...] Dans le cas d'auto-reprises, si l'énonciateur reste le même le moment d'énonciation a changé. [...] Chaque fois que, dans le même mouvement discursif, l'élément s'intègre dans un ensemble plus vaste, nous avons tout intérêt à parler de reformulation (Vion, 2000 : 215-216).

Cet auteur poursuit.

Un autre élément de catégorisation des reprises peut être mis en relation avec leur origine. On parlera de reprise auto-déclenchée, chaque fois que c'est l'énonciateur qui prend lui-même l'initiative de la reprise. [...] Enfin, chaque fois qu'un sujet reprend des séquences de son partenaire, nous sommes en présence de reprises hétéro-déclenchées (Vion, 2000 : 217).

La reformulation est, elle, définie de la façon suivante.

Une reformulation peut être définie comme une reprise avec modification(s) des contenus de propos antérieurement tenus. [...] La reformulation s'accompagne nécessairement d'un déplacement, faute de quoi nous aurions une simple reprise [...]. Ce déplacement peut affecter :

- (a) le monde des référents, c'est-à-dire les diverses catégories constitutives du discours initial. [...]
- (b) Ce déplacement peut également affecter le point de vue sur les objets référentiels construits et reposer, par exemple,

sur la modalisation, le degré de généralisation / spécification du discours ou le recours à des univers associés. (Vion, 2000 : 219-221)

Comme pour les reprises, les reformulations peuvent être auto- ou hétéro-déclenchées. Les hétéro-reformulations peuvent jouer de multiples fonctions dont celles de donner des marques de sa présence en tant que co-énonciateur, de manifester de la considération ou de rassurer quant à la compréhension des propos tenus. À la différence des reprises, les reformulations apparaissent comme des marques d'inter-compréhension. Outre les marques de présence et de compréhension, la reformulation des propos de l'autre peut exprimer la recherche du consensus par un travail de co-adaptation et de construction conjointe du sens. « Cependant, même au terme de multiples ajustements, nul n'est vraiment assuré que le consensus est réel. D'autant que par calcul chacun peut feindre l'accord » (Vion, 2000 : 224). Enfin, la reformulation et la simple expression d'un accord peuvent permettre d'introduire la divergence. La divergence de point de vue fonctionne comme une menace pour la face de l'autre (Goffman, 1974), l'existence d'une base commune d'accord permet, à moindre frais, d'introduire la différence. C'est ainsi que des occurrences telles que « Oui, j'ajoute... » ou « Ok, mais... » ou encore « Je suis d'accord + reformulation ou ajout d'information », etc. pourront témoigner d'une dynamique intersubjective, d'une tentative de co-construction de la pensée.

Sur la plateforme *Moodle*, la fonction « Recherche dans le forum » permet de réaliser des recherches de mots ou de groupes de mots : les messages comportant le mot recherché s'affichent, ce dernier apparaît surligné dans le corps du message, ce qui permet de le repérer facilement puis d'effectuer un comptage manuel. Le comptage manuel permet d'écarter les messages du tuteur, d'écarter les mots qui apparaissent dans les corpus à analyser par les étudiants (les phrases ou les énoncés des énigmes à résoudre dans le projet 3, par exemple) et qui ne sont pas à proprement parler des énoncés produits par les étudiants ou encore, de distinguer une simple marque d'accord (suivie ou non d'une reprise) d'une marque d'accord suivie d'une reformulation.

Les traces d'engagement et de prise en compte de l'autre peuvent ainsi être quantifiées dans les différents projets.

6.2.2 Le questionnaire de fin de FAD

Un questionnaire de fin de FAD a cherché à sonder, en 2008 et 2009, les acquis sur des points traités durant les neuf semaines de FAD, la satisfaction, la collaboration ainsi que deux autres thèmes, l'un sur l'organisation de la formation (consignes, outils, etc.) et l'autre sur la plateforme *Moodle*. Ces deux dernières parties ont permis l'amélioration de la formation, mais ne concernent pas notre question de recherche, ce qui explique que nous ne les détaillons pas par la suite. De plus, nous n'utilisons que les rubriques « satisfaction » et « collaboration » pour notre première question de recherche et utilisons « acquis » pour savoir si *Fictif* a permis de remplir les finalités de départ et de développer des compétences nouvelles, comme celle de communiquer dans un forum pour résoudre un problème à plusieurs. La partie « satisfaction » du questionnaire nous permet de voir si les étudiants ont apprécié la FAD *Fictif*, de voir si les différents statuts d'énonciateur permis dans les trois projets de *Fictif* ont été ou non une source de motivation. Le point de vue des étudiants sur la partie « collaboration » nous permet de vérifier si, d'une part, la collaboration a été une source de satisfaction et si, d'autre part, de leur point de vue, la collaboration a effectivement été possible.

Ce questionnaire de fin de FAD, donné en vietnamien, a été envoyé en 2008 et 2009 une fois la FAD terminée et les notes remises. Le questionnaire a été envoyé par courriel et retourné par le même moyen par les étudiants et bien que non nominatif, la provenance du courriel indique qui en est l'expéditeur. L'anonymat n'a donc pas été garanti. Le texte suivant, en vietnamien, a été proposé en haut du questionnaire : « Merci de remplir ce questionnaire et de le faire, s'il vous plaît, avec la plus grande attention, le plus grand sérieux et la plus grande sincérité ! Ce questionnaire ne sert nullement à vous évaluer. Il servira à nos recherches, à avancer des résultats d'expérimentation et nous l'espérons, à améliorer l'enseignement / apprentissage des langues à l'IFI ».

Toutes les réponses aux questionnaires ont été remises, en 2008 et 2009, suite parfois à une relance par courriel. Voici le questionnaire proposé pour les parties « satisfaction » et « collaboration ».

<p><u>Satisfaction</u> Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience pédagogique <input type="checkbox"/> Totalemment d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord</p>
--

- Pas du tout d'accord

L'ambiance sur la plateforme était bonne

- Totalemment d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

Je me suis impliqué(e) dans cette FAD

- Totalemment d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

Si c'était à refaire, j'accepterais

- Totalemment d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

Cette FAD n'a pas désorganisé mes vacances

- Totalemment d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

Les 3 modules sont complémentaires

- Totalemment d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

Un module m'a semblé plus intéressant que les autres

- Oui Non

Si oui, lequel / lesquels ? Module 1 Module 2 Module 3

J'ai aimé concevoir mon diaporama

- Totalemment d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

J'ai apprécié la correction par un autre étudiant

- Totalemment d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

J'ai aimé créer le site de notre université imaginaire

- Totalemment d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

J'ai aimé discuter en grand groupe dans les forums de l'espace commun du module 2

- Je suis totalement d'accord
 Je suis d'accord
 Je ne suis pas d'accord
 Je ne suis pas du tout d'accord

J'ai aimé collaborer en petit groupe dans le forum de notre groupe du module 2 pour les synthèses et pour trouver des sujets de discussion

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

J'ai aimé résoudre des énigmes linguistiques en petits groupes

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

J'ai aimé confronter nos analyses à l'ensemble de la communauté

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Les interventions du tuteur étaient

Pas assez fréquentes Normales Trop fréquentes

Je ne me suis pas senti(e) isolé(e)

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

La collaboration

Quel a été votre rythme personnel de travail dans la FAD ?

Quotidien Tous les 2 jours Tous les 3 jours Tous les 4 jours
Tous les 5 jours Tous les 6 jours Tous les 7 jours

Je me suis senti(e) plus fort(e) en groupe que seul(e)

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

J'ai appris de mes partenaires

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Expliquer aux autres m'a permis de mieux comprendre

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Pour le module 2, l'activité de synthèse collaborative (2.2) et de recherche d'une question (2.3), le groupe est parvenu à un travail collectif

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Si j'ai répondu d'accord ou totalement d'accord, à partir de quel moment de la FAD ?

Semaine (S) 1 S 2 S 3 S 4 S 5 S 6 S 7
S 8 S 9

Pour le module 3, l'activité de résolution d'une énigme linguistique (3.1) et pour élire la meilleure analyse (3.2), le groupe est parvenu à un travail collectif

Totalement d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

Si j'ai répondu d'accord ou totalement d'accord, à partir de quel moment de la FAD ?

Semaine (S) 1 S 2 S 3 S 4 S 5 S 6 S 7
S 8 S 9

Quelle est l'évolution de la productivité de notre groupe ?

De + en + grande
 Identique sur toute la durée
 De + en + faible
 Faible au début, + importante au milieu, faible à la fin
 Importante au début, moins importante au milieu, importante à la fin
 Autre, expliquez :

J'ai eu de la satisfaction à collaborer

Totalement d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

La collaboration a été contraignante

Totalement d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord

J'ai utilisé des moyens de communication extérieurs à la plateforme pour collaborer

Oui
 Non

Si oui, indiquez le moyen (téléphone, Yahoo Messenger, etc.) et la fréquence (1 fois / semaine, etc.) :

Décrivez les principaux obstacles rencontrés par votre groupe du Module 2 et Module 3 pour collaborer :

Ce questionnaire qui comporte des questions fermées, hormis les deux dernières questions ouvertes qui portent sur la collaboration, propose une échelle symétrique de réponses afin d'éviter les positions refuges (De Singly, 2008). Dans ce questionnaire qui vise à sonder l'impression de progression, la satisfaction et implicitement l'engagement des apprenants, l'avis des participants est recueilli à partir d'une échelle d'attitude (tout à fait d'accord ; plutôt d'accord ; plutôt pas d'accord ; pas du tout d'accord). Seule, une échelle binaire (oui ou non)

est utilisée pour la question 12 pour savoir si des moyens de communication extérieurs à la plateforme ont été utilisés pour collaborer.

Dans un questionnaire où l'on cherche essentiellement à sonder l'avis des participants, ce ne sont pas des questions qui sont posées mais des propositions qui sont présentées. Comme l'échelle d'attitude choisie comporte des modalités qui peuvent compliquer la compréhension – même si leur avantage indéniable est de permettre aux apprenants de nuancer leurs réponses – dans les propositions, les assertions strictes sont privilégiées. En effet, les modalisations du type « selon vous » ou « vous pensez que... » qui pondèrent sont autant que possible écartées en raison de l'ambiguïté des réponses que ces énoncés introductifs peuvent générer. Les propositions négatives sont également évitées pour faciliter la compréhension des propositions, une seule proposition négative ayant été introduite pour tester la sincérité des réponses (« La collaboration a été contraignante »). Bien que selon de Singly (2008) un équilibre entre les modalités négatives et positives doit être recherché dans le questionnaire afin de ne désavantager aucune réponse *a priori*, pour notre public connu, notre parti pris a été de présenter une modalité positive homogène (exception faite de la proposition négative susmentionnée) et d'informer les participants à plusieurs reprises de l'importance de leur réponse et de leur sincérité. Toutefois, afin de vérifier la cohérence des réponses des participants, certaines questions redondantes ont été posées (exemple : 1) Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience pédagogique ; 3) Si c'était à refaire, j'accepterais).

Le questionnaire d'auto-évaluation des compétences langagières sera présenté dans la partie 6.6, puisque cet outil nous permet de répondre plus précisément à la deuxième question de recherche. Nous présentons à présent la compatibilité du projet 1 de *Fictif* aux principes retenus.

6.3 Compatibilité du projet 1 aux principes retenus

La conception collective du site web de l'université et la production d'un cours filmé sous forme de diaporama, dont les différentes étapes de conception doivent être validées par un pair, permettent d'alterner travail collectif et individuel, ce qui est propre au travail collaboratif (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). La simulation proposée – les étudiants se transforment en enseignants – est proche de leur réalité professionnelle dans la mesure où la

majorité des étudiants se destinent à être des enseignants-chercheurs, certains le sont même déjà. En cela, nous rejoignons notre objectif d'apprentissage « situé ». Les marques d'engagement des étudiants que nous développons plus loin nous le montrent.

Les actions qui décomposent le projet permettent aux apprenants d'être des agents actifs et de co-construire les connaissances et compétences nécessaires à la réalisation des actions, du fait que les actions sont socialement situées et que des interactions de tutelle sur un mode dialogique sont proposées, par le biais notamment des relectures d'un pair choisi. La responsabilité engagée par les relectures d'un pair, qui sont des tâches à part entière, évaluées, est susceptible d'éviter les simples « feedbacks solidaires » entre pairs non-natifs relevés par Nussbaum, Tusón et Unamuno (2002) et évoqués dans le chapitre 3. De plus, ce type de tâche remplit à la fois une fonction d'étayage et de désétayage (Meirieu, 2006) : une fonction d'étayage dans les dimensions socio-relationnelles et cognitives dans la mesure où un pair est là pour soutenir et pour relire ; de désétayage car l'apprenant apprend à se passer du formateur en confiant cette tâche à un pair qu'il choisit. Nous montrons plus loin comment, dans la très grande majorité des cas, les étudiants se sont emparés avec sérieux de cette tâche et comment en retour, les pairs relus ont accordé de l'importance aux commentaires.

D'autre part, comme le relève Willis (1996), le caractère public des productions (les diaporamas édités sur le site web de l'université) est à même de favoriser une plus grande fluidité, précision et clarté des productions verbales. Un temps de préparation relativement long et flexible doit permettre, selon Long et Porter (1985), une meilleure production. Nous apportons à présent quelques indices, suite aux expérimentations de 2009, qui permettent d'avancer que ce projet 1 correspond effectivement aux principes présentés dans les chapitres précédents.

6.3.1 Indices d'engagement et de satisfaction pour les activités de conception d'un cours et les activités de relecture d'un pair

Il ne saurait y avoir de traces de co-énonciation et de co-construction sans engagement et sans satisfaction de la part des étudiants. Nous établissons par conséquent un bref état des lieux de leur engagement dans le projet 1 et de leur satisfaction sondée au travers des questionnaires de fin de FAD.

Pour ce projet, chacune des tâches a été réalisée par les 32 étudiants vietnamiens. Pour les activités de relecture d'un pair choisi (commentaire de la bibliographie d'un pair en présentiel, sachant que seules, les activités à distance médiatisées sur *Moodle*, sont numérotées, par conséquent, cette activité en présentiel ne comporte pas de numéro ; commentaire des diapositives d'un pair à distance (activité 1.3.3) ; commentaire du discours d'un pair à distance (activité 1.3.5)), une évolution croissante du nombre de messages dans le forum est visible. La figure, ci-dessous, indique sur l'axe des ordonnées le nombre de messages postés par les étudiants. Les messages du tuteur ne sont pas inclus.

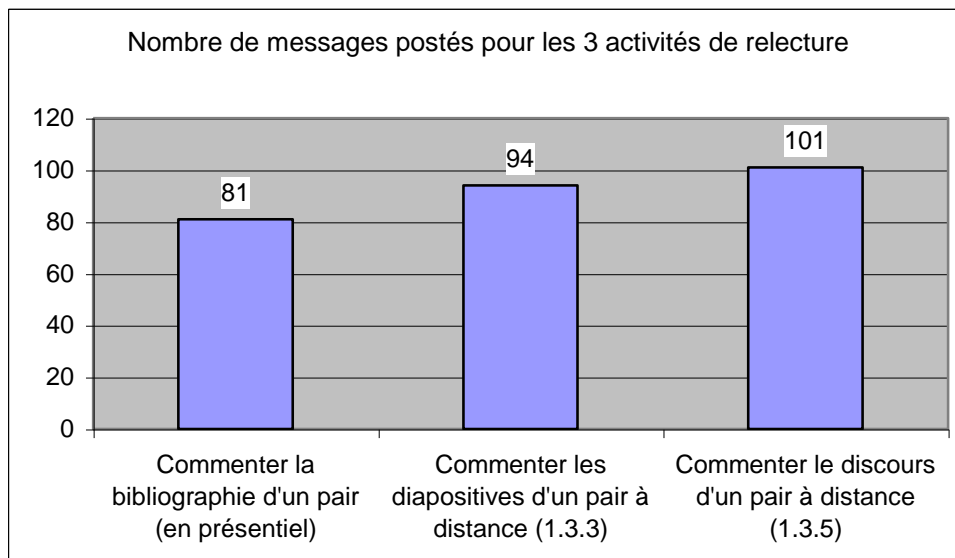




Figure 19 – Nombre de messages postés pour les trois activités de relecture.


L'évolution sensible du nombre de messages postés au fil des activités de relecture, montre que l'engagement est croissant et que le projet semble pertinent pour les étudiants. Dans l'activité de rédaction des diapositives (1.3.2), les diapositives sont placées en pièce jointe d'un message du forum qui dans la moitié des cas est bref, du type : « Voici les diapositives de mon cours *Génie logiciel pour Systèmes Interactifs* », suivi parfois d'un remerciement et dans l'autre moitié, comporte une formule de salutation adressée à l'ensemble de la communauté « Bonjour à tous », suivie d'une phrase présentant l'objet du message « Voici les diapositives de mon cours Introduction de la Fouille de données ». Suit une invitation à commenter et des remerciements : « Toute idée qui pourrait m'aider à améliorer ces diapositives est bienvenue. Merci beaucoup » (BT Mai Anh). Le fait d'adresser le message à tous les étudiants et pas simplement au relecteur choisi peut être une invitation à ce que d'autres relisent, appuyée par l'encouragement et les remerciements. On n'observe toutefois

pas en retour de relecture « gratuite » de la part des étudiants dans le forum, c'est-à-dire sans que cela soit explicitement demandé par le scénario.

En réponse, on observe dans les messages des relecteurs (1.3.3) et (1.3.5) une structure semblable dans 51 messages sur 62 : une formule d'appel ciblée « Salut Nhan » ou « Bonjour, Huy » suivie d'une modalité appréciative généralement positive dont la portée est légèrement affaiblie par la présence d'un modalisateur d'assertion du type « je trouve que » : « J'ai lu ton discours la sécurité du réseau sans fil. Je trouve qu'il est bon. », laquelle est suivie d'une rectification négative introduite par « mais » ou « pourtant » : « Mais, j'ai quelques conseils pour ton cours » (LV Man). Suit alors une liste de points à modifier. Cette façon de procéder – modalité appréciative positive + une restriction négative + une modalité intersubjective de type demande – est assez caricaturale de l'enseignant-correcteur qui commence fréquemment par une phrase encourageante suivie d'une restriction qui amorce des points négatifs à modifier. Il peut s'agir, là, d'un signe attestant que les étudiants se prêtent au jeu de l'enseignant tel que cela est demandé dans ce projet et qu'ils prennent en charge cette responsabilité. Précisons que les relecteurs dont les messages ne suivent pas la structure précédemment décrite, font soit l'économie d'un commentaire positif mais suivent la même structure, soit commencent leur message par un ou plusieurs points à modifier et terminent leur message par un compliment « Sinon, c'est très bien. » (Long HD).

D'autre part, de nombreux signes montrent qu'en retour, les remarques et suggestions sont intégrées. Au fil des trois activités de commentaires, le nombre de messages s'amplifie et les étudiants répondent aux commentaires, remercient, proposent une nouvelle version de leur travail. Voici un exemple.

 Re: Les diapositives de votre cours par Nhung NT- Saturday 1 August 2009, 00:16
 [Genie logiciel pour SI.ppt](#)
Voici les diapositives de mon cours " Génie logiciel pour Systèmes Interactifs "

 Re: Les diapositives de votre cours par Huy VQ- Sunday 9 August 2009, 11:12
Salut Nhung, j'ai lit votre diapositives et je pense qu'il sont très bons.
Mais je voudrais te ajouter quelques idées: Il faut avoir une diapositive pour les références. Et dans ta deuxième partie (Les techniques de spécification formelle pour les SI), il est un peu difficile pour comprendre.
Bon weekend 😊



Re: Les diapositives de votre cours par Nhung NT- Sunday 9 August 2009, 14:25
Oui, merci Huy, je vais ajouter une diapositive pour les références et expliciter plus la deuxième partie



Re: Les diapositives de votre cours par Nhung NT - Thursday 20 August 2009, 09:39

[Genie logiciel pour - SI.ppt](#)

Salut Huy, après avoir modifié, voici ma nouvelle diapositive

Extrait 7 – Exemple d'intégration de remarques d'un pair, forum du projet 1.

Dix étudiants expliquent aussi pourquoi ils ne sont pas d'accord et justifient leur désaccord ou indiquent qu'ils ne comprennent pas les remarques. En voici un exemple.



Re: Les diapositives de votre cours par [Mai ABT](#) - Thursday 6 August 2009, 17:14
Salut Cuong, il y a plusieurs définitions de la FD [fouille de données], j'ai donné 3 définitions que je trouve simples et compréhensibles. Ensuite, Google est une application de la recherche d'information (RI). Il y a des confusions entre la FD et la RI. Mais dans la RI on peut utiliser des techniques que la FD utilise. Dans la FD, il y a 4 étapes, dans chaque étape, on utilise des techniques ou des méthodes différentes en fonction de son but. Tu me demande si les techniques sont différentes. C'est certain que ces techniques sont différentes. Comme j'ai présenté, il y a 2 groupes de techniques principales: les techniques descriptives et les techniques prédictives. Comme son nom, dans chaque groupe, on utilise des techniques différentes pour la description de données ou la prédiction.

Oui, je suis d'accord avec toi, je manque de slide de référence. Je vais l'ajouter tout de suite. Merci beaucoup!

Extrait 8 – Exemple de non-intégration de remarques d'un pair et justifications, forum du projet 1.

Concernant, la satisfaction des étudiants, sondée au travers des questionnaires, elle varie sensiblement en fonction des activités du projet. À la proposition « j'ai aimé concevoir seul(e) mon diaporama, la satisfaction est assez élevée, 9 % sont toutefois « plutôt pas d'accord ».

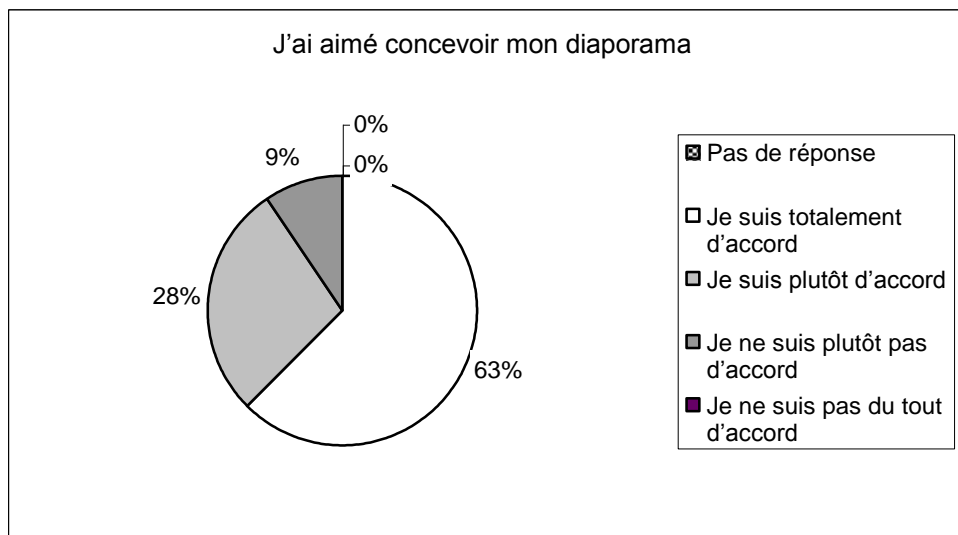


Figure 20 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai aimé concevoir mon diaporama ».

La satisfaction est plus franche pour les activités de relecture où 78 % des étudiants sont « totalement d'accord » avec la proposition « j'ai apprécié la relecture d'un pair », tandis que seulement 3 % sont « plutôt pas d'accord ».

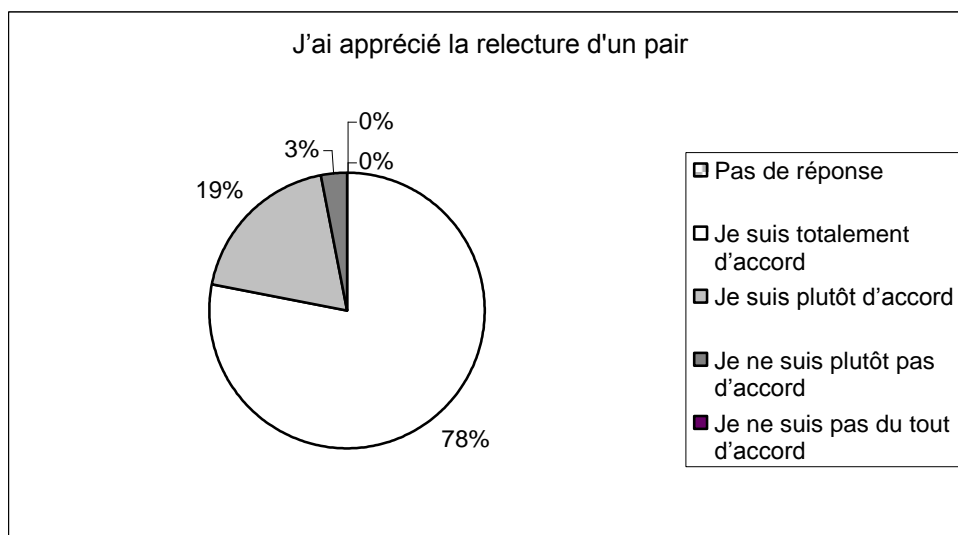


Figure 21 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai apprécié la relecture d'un pair ».

La satisfaction et l'engagement des étudiants sont donc élevés pour ces activités. Cependant, rien ne montre dans les échanges que les étudiants vont au-delà de ce qui est demandé par le scénario.

6.3.2 Indices d'engagement et de satisfaction pour l'activité de conception collective de la page web de l'université

Concernant l'activité de conception collective de la page web de l'université (1.4.1), la participation des étudiants est presque générale, si l'on en juge par le nombre et la répartition des messages : 30 étudiants sur 32 postent de 2 à 17 messages pour cette activité, ce qui demeure un premier indicateur, à manier avec précaution mais qui a son importance du fait que la communication est une des trois composantes de base de la collaboration (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003). 188 messages sont écrits pour la réalisation de cette activité dont trois par le tuteur. En trois semaines, les étudiants parviennent à la réalisation du site web de l'université, en choisissant collectivement un modérateur chargé des ouvertures et des clôtures, de la synthèse des idées, etc., à se mettre d'accord sur un langage de programmation, sur le nom de l'université et sur le choix de trois rubriques principales. Une rencontre physique a eu lieu avec une dizaine d'étudiants une semaine après le démarrage de cette activité : un compte rendu de cette réunion a ensuite été posté sur le forum à l'attention des absents.

Même si les contributions sont inégales, avec notamment la participation très active de deux membres dont le modérateur et le concepteur informatique du site, les étudiants, dans leur bilan personnel de l'activité 1.4.2, utilisent presque tous le « nous », « on » ou « notre » inclusif pour parler du site : « Voilà notre site web a fondamentalement achevé. Il n'est pas professionnel mais il satisfait à la plus importante condition : remporter l'ensemble de notre diaporamas. C'est bien ! [...] L'interface de ce site est encore laide. Nous allons l'améliorer plus tard. [...] » (LK Chiên). Des commentaires élogieux sur le travail accompli et des félicitations à l'attention de tout le groupe sont fréquents (13 occurrences) et il émane une fierté collective : « [...] Nous avons fini notre site. Il marche bien. Je suis content de nos résultats, félicitations ! » (KV Cuong). À cela, s'ajoutent des remerciements (4 occurrences) : « Merci de notre collaboration ! » (BC Dung) ou encore « Merci de nos aides pendant cet étape. Merci bcp ! » (NV Thang). Seuls, deux étudiants utilisent un ton plus neutre, sans « nous », « on » ou « notre » inclusif : « Le site : très bon. La couleur est vivante, etc. » (BQ Trung) ou « Je trouve que le site est très bon, etc. » (NT Nhung) tandis qu'une étudiante établit un bilan de l'ensemble des trois projets et omet précisément l'activité collective de conception de la page web, omission qu'il est difficile d'interpréter car cette étudiante dit

avoir apprécié la conception collective de la page web dans le questionnaire de fin de FAD (« je suis tout à fait d'accord ») et a participé dans le forum à la conception collective.

De plus, plus d'un tiers des étudiants évoquent le désir de poursuivre le projet de l'université « [...] Comme tout le monde, je suis très contente de notre site web. [...] Je voudrais aussi continuer à améliorer ce site et le considère comme un lieu où nous allons discuter et partager les connaissances dans 2 ans de Master.[...] » (BT Mai Anh) ou encore « [...] Je veux continuer à améliorer ce site, car c'est la première production de la classe P15. [...] » (LT Nghia). Même s'il ne peut s'agir que d'intentions, plusieurs indicateurs montrent que la cohésion est bonne dans le groupe puisque « faire des commentaires positifs sur les contributions des pairs », « l'attraction », « la fierté collective », « l'intérêt et l'engagement » dans le groupe en sont des indicateurs (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 188 et 120).

Quatre étudiants, enfin, relèvent les bénéfices de cette entreprise, alors que cela ne leur est pas spécifiquement demandé : « [...] Je pense que l'existence de ce site nous a apporté un supplément de connaissance du français pour entrer à M1 [...] » (NV Thang). Ou encore VQ Huy relève « Comme Man, Moi et Nghi nous avons joué un petit rôle : classifier des cours. Mais je trouve que chaque petit rôle est important parce que il est une brique pour construire notre site. Si je peux refaire ce site, je vais choisir le rôle classifier des cours encore. Parce que par ce travail, j'ai compris les différents cours ».

Concernant la satisfaction des étudiants pour cette activité de conception collective de la page web, sondée au travers du questionnaire de fin de FAD, elle est assez importante puisque 68 % des étudiants semblent avoir vraiment apprécié.

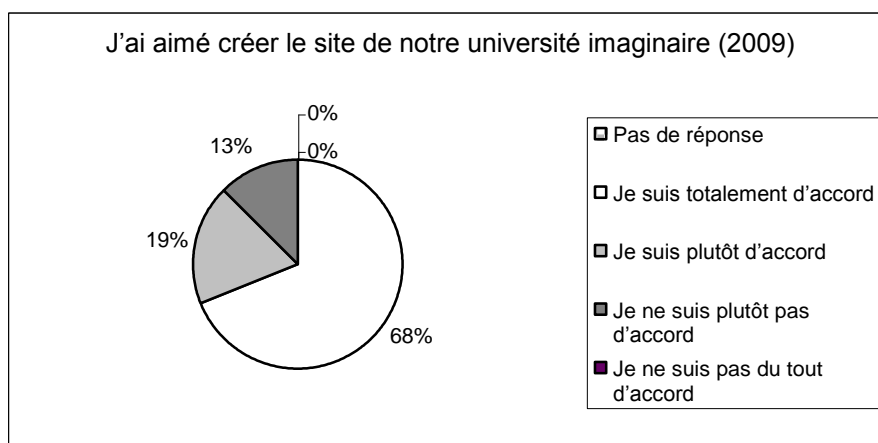


Figure 22 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai aimé créer le site de notre université imaginaire » (2009).

Il est intéressant de noter que par rapport à 2008, la satisfaction semble nettement supérieure pour cette activité en 2009. Rappelons que la consigne a été augmentée, en 2009, d'une rubrique « comment faire ? », détaillée dans le chapitre précédent. À titre indicatif, voici la satisfaction obtenue en 2008 où le pourcentage d'étudiants « totalement d'accord » n'est que de 15 %.

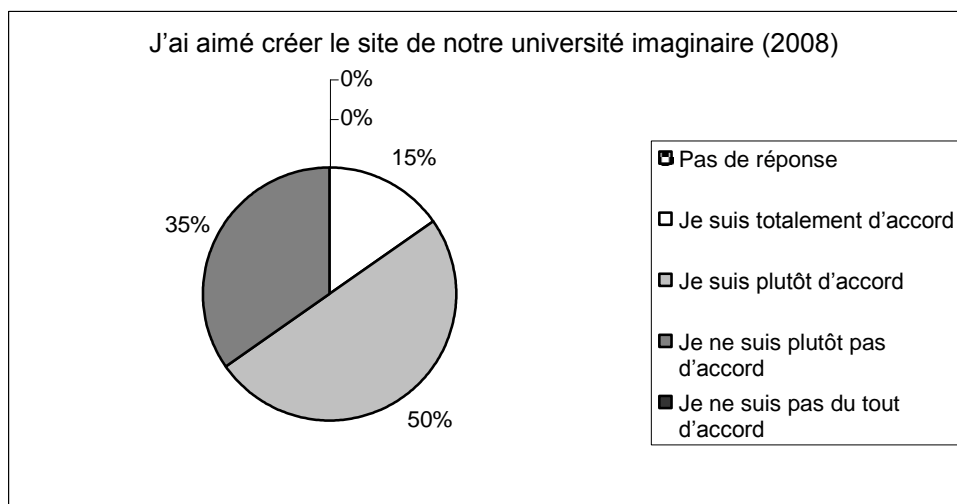


Figure 23 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai aimé créer le site de notre université imaginaire » (2008).

En 2008, en effet, dans le bilan personnel des étudiants qui clôt le projet 1, les étudiants parlent du site web de « Quang Anh » et plus rarement de celui du groupe tout entier. Voici un extrait d'un bilan d'un étudiant (Cuong NM) : « [...] D'abord, nous devons remercier Quang Anh. Dans un temps très court, il a contruit principalement son contenu et notre web marche . Cependant nous devons continuer à améliorer notre site web pour un meilleur site web : plus attratif, plus util [...]. De plus, il faut partager les travaux parce qu'il est très difficile de contruire un bon site web tout seul ».

6.3.3 Des signes de co-énonciation et de co-construction ?

Nous venons de voir que les remarques et suggestions du pair choisi pour les relectures semblent intégrées, que certaines remarques jugées non pertinentes sont pointées et que certains signes montrent que la page web de l'université semble avoir été conçue de façon collective.

D'autres signes semblent indiquer que les actions socialement contextualisées dans lesquelles les étudiants sont engagés leur permettent d'être dans la double activité de production et d'interprétation de texte. La présence d'embrayeurs de la première personne (recherche réduite à l'embrayeur « je » (315)) et de la deuxième personne (embrayeurs « tu » (79) « vous » (48) et formules d'appel par un prénom (158)) en atteste. Le graphique ci-dessous indique le nombre d'embrayeurs sur l'axe des ordonnées.

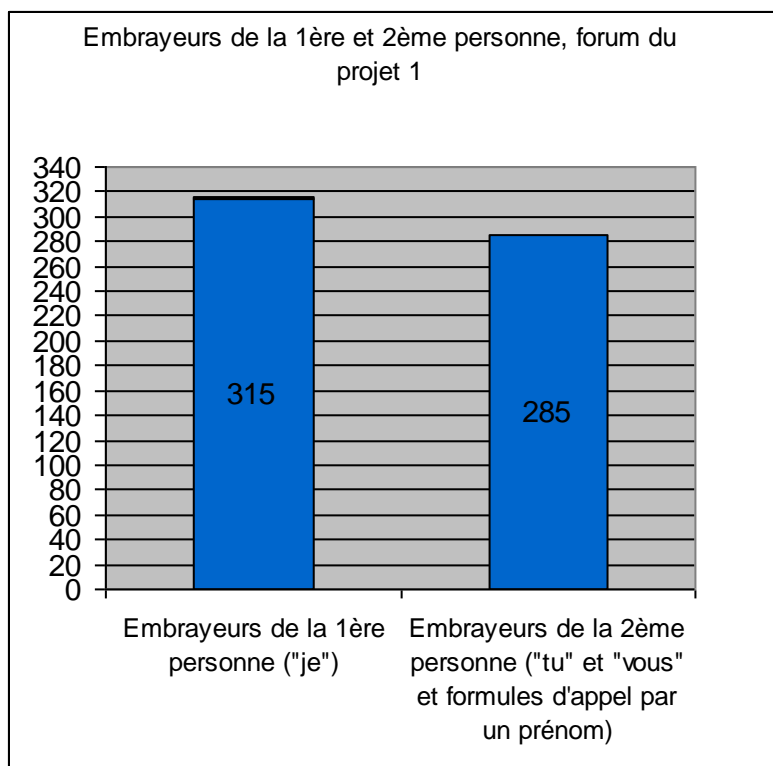


Figure 24 – Nombre d'embrayeurs de la 1^{ère} et 2^{ème} personne, forum du projet 1.

Nous avons ajouté aux embrayeurs de la deuxième personne les formules d'appel par un prénom du type « Thu, ... », précédé ou non d'une formule de salutation « Salut, Thanh » car à distance, dans un forum qui est commun à tous les étudiants de la FAD, si un « je » renvoie toujours explicitement au rédacteur du message dont le nom et le prénom figurent en haut du message, le « tu », lui, peut renvoyer à chacun des participants à l'exception du rédacteur du message. Cela explique le nombre peu important de « tu » (79) par rapport au « je » (315).

Par ailleurs, les nombreux termes d'ouvertures tels que « bonjour » (104), « salut » (151) ou les termes de remerciements « merci » (117 occurrences) témoignent bien d'une activité sociale. Le plus grand nombre de « saluts » (151) par rapport aux « bonjours » (104) peut indiquer que les étudiants se sont appropriés l'espace et que l'atmosphère y est cordiale et détendue.

On observe également dans le forum de ce projet de nombreuses modalités du sujet, modalité qui inclut la contrainte exercée par l'énonciateur sur le sujet de l'énoncé, les relations intersubjectives. Ce type de modalité a souvent pour but d'influencer le(s) co-énonciateur(s) pour inciter à faire ou ne pas faire, conseiller, etc. donc provoquer des ajustements. Parmi les modalités intersubjectives, nous avons recensé les moyens linguistiques suivants : « devoir », « vouloir », « pouvoir », « accepter de », « il faut que », « il faudrait que », « il est nécessaire que » ainsi que les impératifs. Dans le graphique ci-dessous, ne figurent sur l'axe des abscisses que les modalités dont des occurrences sont relevées. Comme les impératifs sont absents du forum du projet 1, ils ne figurent donc pas. L'axe des ordonnées indique le nombre d'occurrences des moyens linguistiques qui permettent d'exprimer cette modalité.

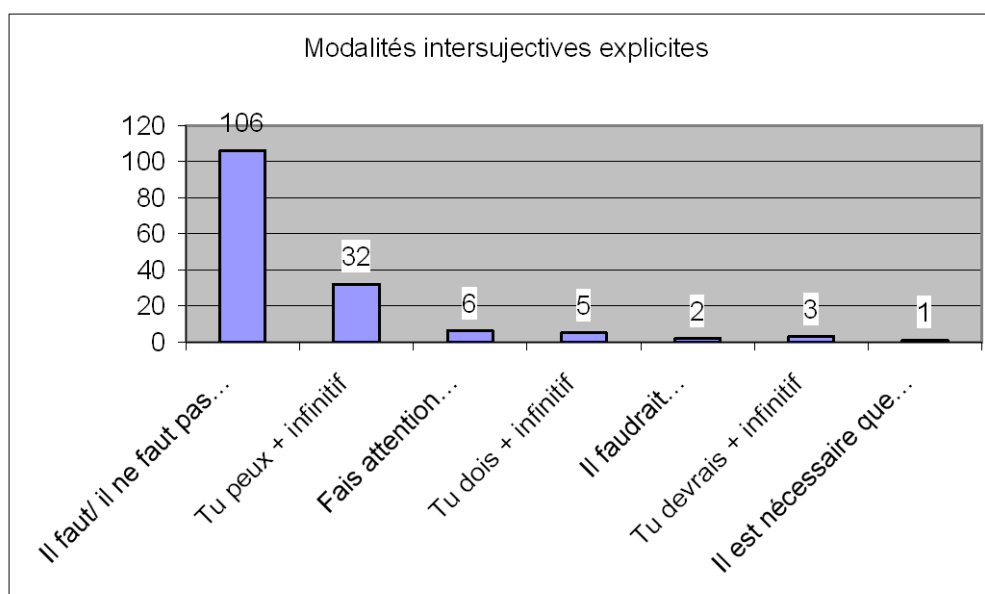


Figure 25 – Modalités intersubjectives explicites.

On note que le principal moyen utilisé pour inciter est la forme impersonnelle « il faut » ou « il ne faut pas » (106 occurrences) ; d'autres moyens linguistiques moins abrupts sont présents mais ils sont rares : « il faudrait... » (2), « tu devrais » (3), « il est nécessaire que » (1).

Des traces d'accord et de désaccord sont également présentes. On note 40 formes d'accord (avec ou sans reprise) : « je suis d'accord », « ok », « oui » et 18 formes d'accord suivies d'une reformulation, d'une question ou d'une restriction. Les formes de désaccord explicites sont faibles (4) tout comme les demandes d'accord (3). La présence de signes d'accord et de désaccord, bien que peu abondante par rapport aux autres projets, suppose des ajustements des positions énonciatives des apprenants et une volonté de co-construction.

Enfin, on note une quantité importante de modalisateurs d'assertion « je pense que » (85), « je trouve que » (42), « selon moi » (8) : ce type d'assertion mitigée (Benveniste, 1966) introduite par « je pense que », « je trouve que », etc., en diminuant la valeur assertive de l'énoncé, peut témoigner d'une prise en compte de l'autre et inciter à des ajustements.

Pour conclure cette partie, nous pourrions dire que dans ce projet 1, les étudiants ont expérimenté deux types de collaboration très différents, celle de concepteur / relecteur d'un cours en travaillant par deux et celle de concepteurs du site web d'une université imaginaire en grand groupe. Même si l'activité de conception et de relecture d'un cours participe de la deuxième activité puisque les diaporamas doivent figurer sur le site, cette activité ne comporte pas de façon directe de « but commun ». Et bien que des traces d'énonciation et co-énonciation soient présentes, que la volonté d'agir ensemble soit perceptible, nous nous apercevons que la présence sociale (Garison & Anderson, 2000) y est plus faible que dans les projets 2 et 3 et que le degré d'ouverture du projet 1 est plus bas. Ce plus faible degré d'ouverture du scénario du projet 1 explique peut-être pourquoi les étudiants ont jugé le projet 1 le moins propice à maintenir leur niveau ou à progresser pendant les vacances (résultat du questionnaire de fin FAD que nous analysons plus loin).

6.4 Compatibilité du scénario du projet 2 aux principes soumis

6.4.1 Indices d'engagement et de satisfaction pour les activités du projet 2

Les quatre activités du projet 2 ont été réalisées par les étudiants, ce qui a occasionné la rédaction de 1 616 messages et près de 20 000 messages ont été lus ou regardés. Les quatre activités à réaliser peuvent être séparées en deux groupes : les activités en grand groupe dans le forum commun (l'activité 2.1 « s'exprimer personnellement sur la thématique de la quinzaine » et l'activité 2.4 « participer aux différents débats engagés par les huit groupes ») et les activités en petits groupes de quatre étudiants librement constitués, dans les forums de groupe (l'activité de « synthèse » où il est demandé de mesurer les écarts et proximités entre les cultures francophones et vietnamiennes et l'activité « trouver collectivement une question » qui a pour but d'engager le débat avec tous les étudiants (français, vietnamiens,

camerounais) ; les productions collectives, la synthèse et la question pour le débat sont postées dans le forum commun à tous les étudiants.

En 2009, la satisfaction pour les activités en grand groupe (2.1 et 2.4), sondée au travers du questionnaire de fin de FAD, est assez grande sans être spectaculaire.

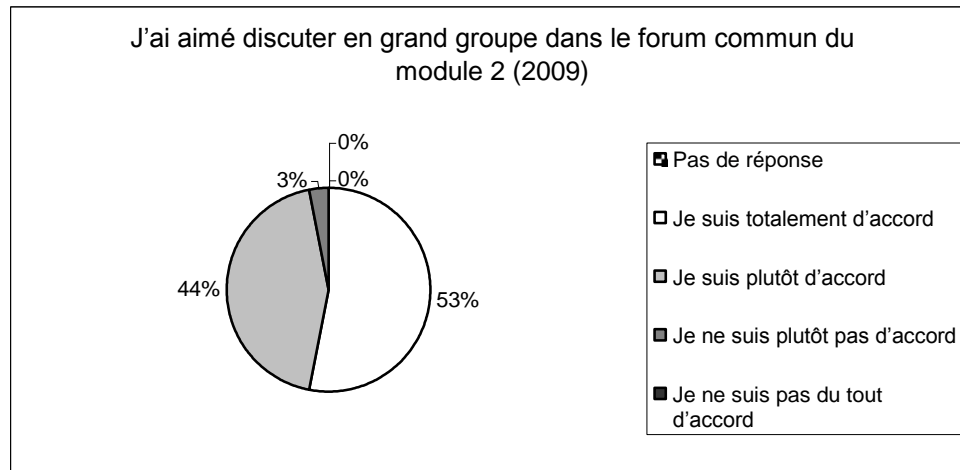


Figure 26 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai aimé discuter en grand groupe dans le forum commun du module 2 », 2009.

Alors que la satisfaction des étudiants est très semblable en 2008 et 2009 pour l'ensemble des questions, il est intéressant de noter qu'en 2008, pour cette activité, la satisfaction est plus grande, alors que les thématiques choisies sont identiques en 2008 et 2009 et que le tutorat a été à peu près égal en ce qui concerne le nombre de contributions.

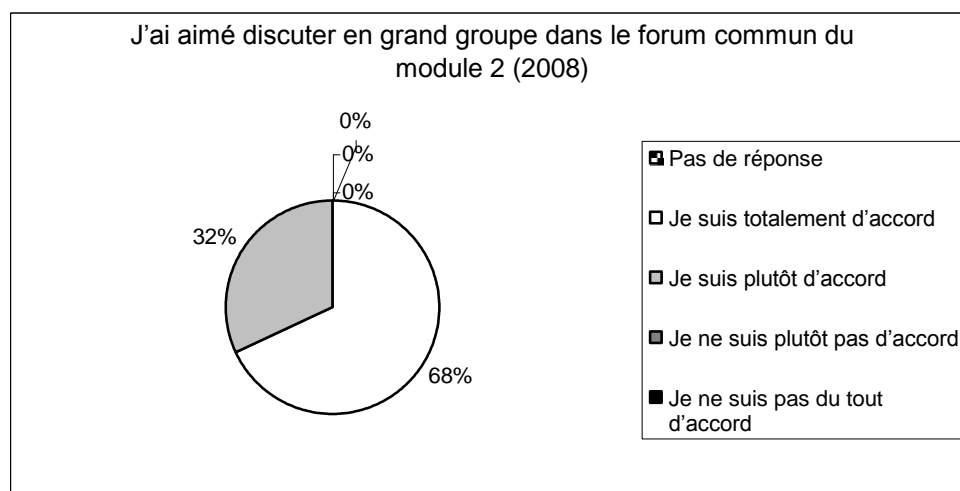


Figure 27 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai aimé discuter en grand groupe dans le forum commun du module 2 », 2008.

Cette différence s'explique peut-être par le nombre plus élevé de participants aux discussions en 2009 (32 Vietnamiens et 8 Français et Camerounais en 2009 ; 25 étudiants vietnamiens et 5 étudiants français et camerounais en 2008), ce qui a pu brouiller plus fortement le fil des discussions et les rendre moins intéressantes.

Concernant la satisfaction des étudiants pour les activités en petits groupes, elle est assez grande puisque 59 % des étudiants déclarent être « totalement d'accord » avec la proposition « j'ai aimé collaborer en petit groupe » mais nuancée car 28 % sont « plutôt d'accord » et 13 % « plutôt pas d'accord ».

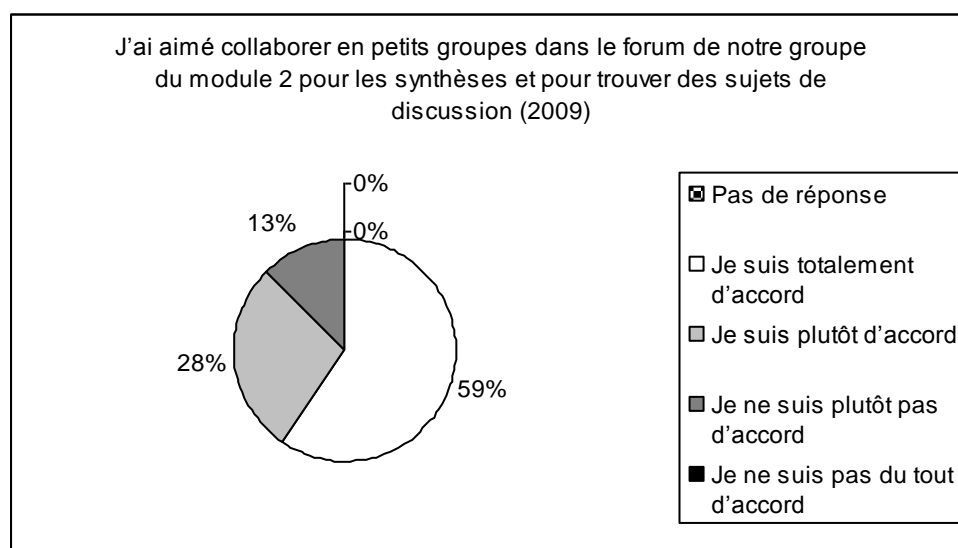


Figure 28 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai aimé collaborer en petits groupes dans le forum de notre groupe du module 2 pour les synthèses et pour trouver des sujets de discussion », (2009).

L'engagement cognitif des apprenants semble fort. La présence de modalisateurs d'assertion du type « je pense que » (306 occurrences) peut, en effet, témoigner d'un engagement cognitif puisque « penser » met en jeu la faculté d'exercer son esprit, même si la construction prépositionnelle « penser que » renvoie plus précisément à une problématique du point de vue (Doro-Mégy, 2008).

De leur côté, les participants français et camerounais, sous-représentés en nombre (cinq Français, trois Camerounais) et qui ne prenaient part qu'à deux activités sur quatre de façon facultative, ont moins massivement participé : 62 messages écrits et un peu plus de 700 messages lus ou regardés.

6.4.1 Traces de co-énonciation et de co-construction

Si la satisfaction des étudiants est globalement forte, leur participation importante à première vue et bien que des signes d'engagement cognitif soient perceptibles, des traces de co-énonciation explicites sont-elles présentes ? Les étudiants parviennent-ils à co-construire des significations ?

De nombreux embrayeurs de la première et de la deuxième personne montrent que les étudiants sont dans une situation d'énonciation socialement située et que les actes de communication langagiers ne sont pas des actes autonomes et isolés. Dans les activités de discussion du forum commun, pour lesquelles on dénombre presque 1 200 messages sur les 1 616 du projet 2, les embrayeurs de la première personne sont très nombreux (784 « je » et 727 « tu », « vous » ou formules d'appel par un prénom). L'axe des ordonnées indique le nombre d'occurrences des embrayeurs ; les messages du tuteur ne sont pas décomptés et les embrayeurs qui apparaissent dans les titres ne sont comptés qu'une seule fois.

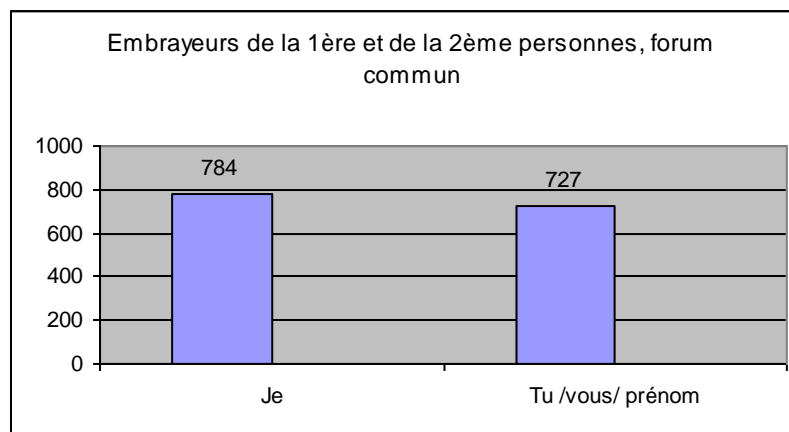


Figure 29 – Embrayeurs de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne, forum commun du projet 2, 2009.

Dans le forum de groupe (un peu plus de 400 messages) où s'élaborent les activités collaboratives 2.2 et 2.3 en petits groupes, ils sont également nombreux, proportionnellement au nombre de messages.

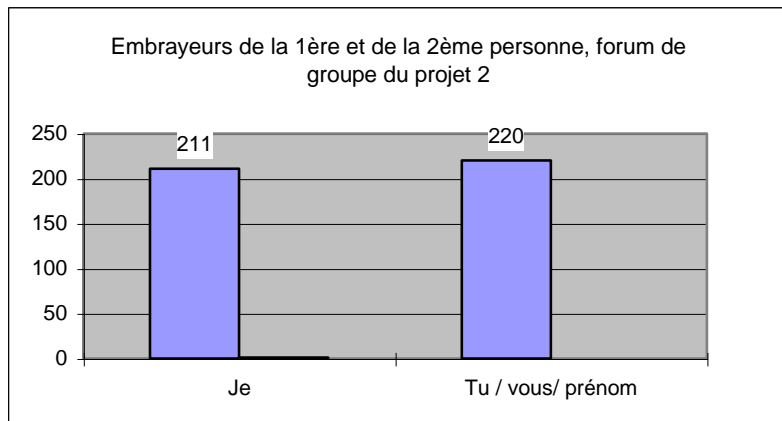


Figure 30 – Embrayeurs de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne, forum du groupe du projet 2, 2009.

Les formules de salutation sont, elles aussi, abondantes. La forme de salutation plus informelle « salut » est deux fois plus importante, ce qui peut être le reflet d'une atmosphère détendue dans le forum commun à tous les étudiants. Cette impression se confirme par des échanges peu longs (de 20 à 60 mots en général) et très rapprochés dans le temps (un message toutes les 10-20 minutes).

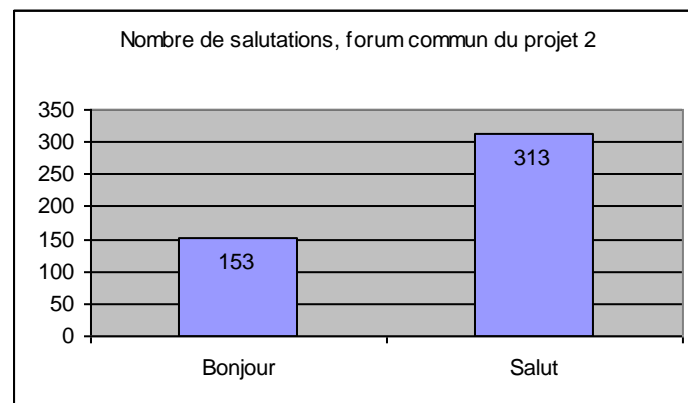


Figure 31 – Nombre de salutations, forum commun du projet 2, 2009.

Dans le forum des groupes, les salutations sont également importantes, proportionnellement au nombre de messages. Les messages sont en contrepartie beaucoup plus longs pour l'activité collaborative de synthèse. À titre d'exemple, dans un sujet de discussion du groupe D qui traite d'une activité de synthèse, les messages comportent 235 mots en moyenne.

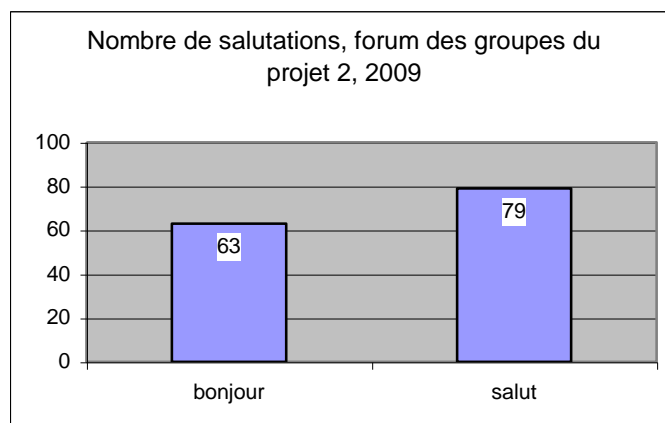


Figure 32 – Nombre de salutations, forum des groupes du projet 2, 2009.

On s'aperçoit, par ailleurs, que le nombre de non-contributions de la part d'un ou de plusieurs membres dans les petits groupes est élevé (32) pour l'activité de synthèse. En contrepartie, cela n'est pas le cas pour l'activité de recherche collective d'une question qui sert à approfondir le débat, où la non-participation d'un membre est plus rare (9) et où les échanges sont courts et peu espacés dans le temps, comme pour les activités 2.1 et 2.4 (s'exprimer personnellement sur la thématique de la quinzaine, participer aux débats initiés par les différents groupes). Le graphique ci-dessous indique le nombre de non-contributions d'un membre ou de plusieurs membres pour chacune des quatre activités de synthèse (2.2) ou pour chacune des quatre activités de recherche d'une question (2.3). Les nombres sur l'axe des ordonnées indiquent les contributions nulles pour chaque groupe de quatre étudiants. Le nombre de non-contributions est au moins trois fois plus important pour l'activité de synthèse (2.2) que pour l'activité de recherche collective d'une question (2.3).

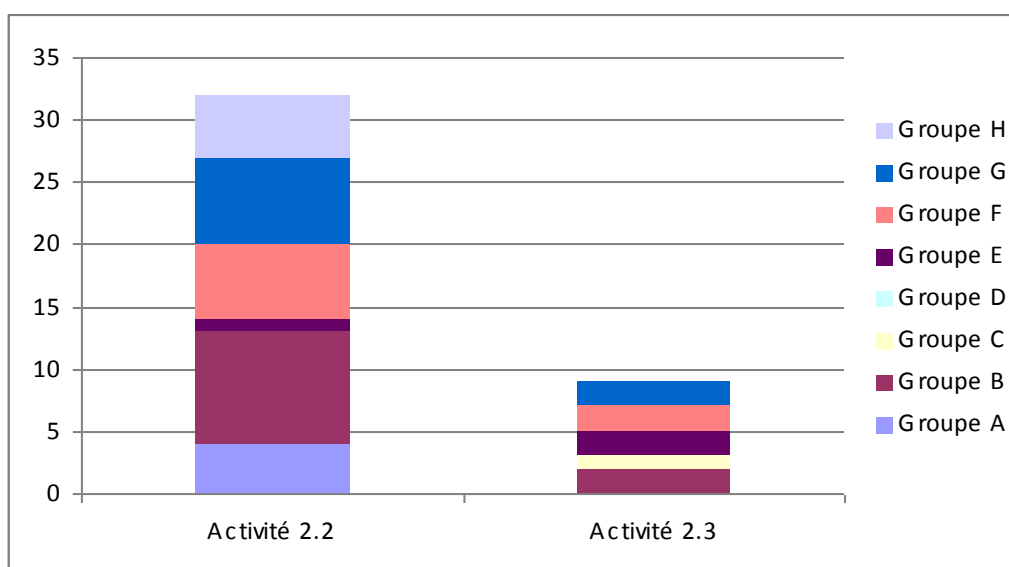


Figure 33 – Nombre de non-contributions par groupe et par activité (2.2 et 2.3), 2009.

Il s'ensuit une dynamique interactionnelle bien différente pour chacune des activités, faible pour l'activité de synthèse, forte pour les trois autres activités. Les messages produits pour la réalisation de ces trois activités contiennent d'ailleurs d'abondantes traces d'accord et de désaccord qui réfèrent parfois explicitement à une ou plusieurs personnes « je suis d'accord avec Thu et Long ». On dénombre en effet 67 « je suis d'accord » suivis ou non d'une reprise, 120 « je suis d'accord... » suivis d'une reformulation, d'une restriction ou d'une question, 66 « oui » suivis d'une restriction ou d'une reformulation, 22 « je ne suis pas d'accord » et 15 « non... » suivis d'explications. Des traces linguistiques qui renvoient explicitement aux idées d'autres participants sont également fréquentes avec des énoncés introductifs du type « Comme toi, je pense que.. », « Comme Thinkh... », « Comme vous... » (95 occurrences). Des questions adressées à une ou plusieurs personnes montrent également que les étudiants cherchent à co-construire des significations (au moins 43 questions avec « qu'est-ce que tu / vous.. » et 26 questions avec « est-ce que tu / vous... »).

Nous avons vu précédemment que la participation des étudiants non vietnamiens était faible dans les activités 2.1 (points de vue sur la thématique) et 2.4 (participation aux différents débats initiés par les étudiants vietnamiens). Les échanges n'en restent pas moins enrichissants. En effet, les points de vue des participants français et camerounais exprimés dans les forums, appuyés par des documents issus de médias francophones, sont pris en considération dans les synthèses des groupes vietnamiens, comme cela est demandé dans la consigne. On note, en effet, de très nombreuses références aux idées des participants et des renvois explicites aux documents dans des locutions telles que « selon X... » (50 occurrences dans le forum de groupe), 33 occurrences de « d'après X » ou « pour X » dans le sens de « selon ». Le renvoi explicite aux idées des autres et aux documents s'exprime aussi par de très nombreuses citations. En voici un exemple extrait d'un message.




Forum du travail de groupe -> Faites apparaître des ressemblances, des différences sur le concubinage ? par [Huê CH](#) - Sunday 26 July 2009, 00:31

[...] Je suis vraiment surprise sur l'information "Le plus souvent par manque d'argent pour payer la dot et couvrir les frais de leur mariage, les jeunes camerounais optent pour le concubinage". Cela est bien au contraire aux jeunes couples vietnamiens [...]

Extrait 9 – Exemple de renvoi explicite aux idées des autres, forum des groupes du projet 2.

La prise en compte des idées des autres participants et des idées transmises dans les documents pour la synthèse s'exprime également sous forme de reformulation. En voici un exemple.


 Re: Faire apparaitre des differences et ressemblances pour le thematique de cette quinzaine par [Mai Anh BT](#) - Friday 7 August 2009, 21:01

Après avoir lu tous les idées dans le [forum de l'espace commun](#), je tire quelques conclusions suivantes:

- la politesse est un ensemble de règles du comportement et de la langue qui conviennent à la vie dans une société
- la politesse fait référence à l'éducation et aux relations interpersonnelles
- la politesse permet d'échanger avec q1 que l'on n'aime pas, de polir les aspérités et d'éviter les accrochages violents [...]

Extrait 10 – Exemple de reformulation, forum des groupes du projet 2.

Mais la prise en compte effective des idées des autres participants et des idées transmises par les documents ne signifie pas toujours que les messages ou les idées soient correctement compris. En voici un exemple.

 Re: Quel est votre avis sur le concubinage ? par Patrick T - Wednesday 22 July 2009, 17:03

Je me permets de donner à mon tour mon avis sur la question.
[...]

En fait, il y a pour moi deux types de concubinage : celui qui est juste un passage avant le mariage et celui qui est un choix de vie. Je connais personnellement pas mal de couples qui se trouvent dans chacun de ces deux cas.

Concernant le passage avant le mariage, c'est de mon point de vue, quelque chose de très important. En effet, comment savoir si l'on va pouvoir se supporter une fois marié si l'on n'a pas « testé » avant.
[...]

Pour le second point, le refus du mariage, je ferais une distinction entre ceux (et celles) qui sont toujours à la quête de nouvelles conquêtes et ceux qui refusent les valeurs véhiculées par le mariage.
[...]

Enfin, je n'en ai pas parlé précédemment, mais il y a aussi des gens qui ne peuvent pas se marier. Typiquement les couples gays et lesbiens. Dans ce cas, le PACS est souvent une solution même si certains auraient aimé plus (le mariage... j'en connais pas mal dans ce cas).
[...]

Extrait 11 – Forum commun du projet 2.

Et voici la façon dont les propos de Patrick T. sont intégrés dans la synthèse d'un groupe.



Re: M2 Résumé Group E par Giang TTC - Sunday 26 July 2009, 18:07

<http://www2.ifi.auf.org/Moodle/user/index.php?id=16&group=46>

C'est notre synthese:

Ressemblance:

- Au Viet Nam, comme les pays francophoniques, il existe le concubinage mais avec le niveau différent. En fait, il y a deux types de concubinage. Le premier type de concubinage, c'est un couple qui veut vraiment vivre ensemble avant mariage s'ils s'entendent pour décider de se marier. Le deuxième type, c'est un couple qui est toujours à la quête de nouvelles conquêtes et qui refuse les valeurs véhiculées par le mariage. [...]

Extrait 12 – Forum commun du projet 2.

La distinction faite par Patrick T. entre ceux et celles qui sont toujours à la recherche de nouvelles conquêtes et ceux qui refusent les valeurs véhiculées par le mariage, n'est pas respectée et un amalgame est fait par le groupe E : « Le deuxième type, c'est un couple qui est toujours à la quête de nouvelles conquêtes et qui refuse les valeurs véhiculées par le mariage » (Giang TTC).

Les synthèses sont initialement prévues pour être réalisées collaborativement, par groupe de quatre dans un forum accessible au groupe uniquement, les Français et les Camerounais n'y participent pas. Déposées dans le forum commun à tous les participants, elles peuvent être cependant commentées par les participants qui le souhaitent. Il aurait été périlleux d'engager les Français et les Camerounais dans cette tâche sachant que leur participation est libre et donc aléatoire. Parmi les huit groupes de quatre étudiants vietnamiens, quatre groupes parviennent à réaliser des synthèses collaborativement, c'est-à-dire en participant à la transmission d'informations, à l'établissement d'idées entre elles, à comparer les points de vue, à structurer les idées et les organiser collectivement (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). Pour les quatre autres groupes, soit un ou deux étudiants participe(nt) à la tâche et la réalise(nt) seul(s), soit tous les participants s'engagent, s'organisent, synthétisent chacun à leur tour les échanges du forum et les documents mais ils ne parviennent pas à tenir compte des différentes contributions pour la synthèse finale. En voici un exemple.



Bonjour les amis! Nous commençons à faire apparaître des différences, des ressemblances par Van CH- Thursday 20 August 2009, 15:13

Salut!

Nous lirons tous les avis sur le sujet "qu'est-ce qu'un bon professeur"

1. Van lira de Van à Nhan.
2. Giang lira de Thanh Le Nguyen Tuan à Patrick.
3. Thanh lira de Hien Ta Xuan à Thang Nguyen Viet
4. Hien lira le reste.

N: Il y a encore les ressources. Nous lirons après.

Bon travail et bon courage.

Van.



Re: Bonjour les amis! Nous commençons à faire apparaître des différences, des ressemblances par Van CH- Friday 21 August 2009, 09:00

Bonjour à tous!

Voici 3 articles pour enrichir votre synthèse sur le sujet 😊!

[Un bon prof selon Patrick Giroux \(Québec\)](#)

[Un bon prof selon Olivier Maulini \(Suisse\)](#)

[L'ordinateur multimédia ne remplace pas un bon prof \(France\)](#)

Moi, je lira un bon prof selon Patrick Giroux(Québec)

le reste, toute le monde le fait partie.



Re: Bonjour les amis! Nous commençons à faire apparaître des différences, des ressemblances par Giang TTC- Friday 21 August 2009, 16:36

Bonjour à tous!

Moi, je lira un bon prof : "[L'ordinateur multimédia ne remplace pas un bon prof \(France\)](#)"

Bon travail 😊



Re: Bonjour les amis! Nous commençons à faire apparaître des différences, des ressemblances par Giang TTC - Friday 21 August 2009, 18:19

Actuellement, l'apparition de l'internet, des CD-ROM sont très grandes. Les élèves considèrent que avec l'internet, elles peuvent enrichir considérablement l'enseignement, à condition toutefois que les enseignants soient bien formés à leur utilisation. Si elles apportent un complément intéressant, ces nouvelles technologies ne sauraient pourtant remplacer la relation directe avec un professeur.

L'ordinateur multimédia ne remplace pas un bon professeur. Parce que :

- 1- Les CD-Rom sont jugés comme un moyen facile et rapide de trouver de l'information, leur utilisation s'avère en fait limitée dans la mesure où le champ de connaissances couvert est certes souvent vaste mais manquant de profondeur et parfois de sérieux.

[...]

Suivent d'autres messages où deux autres pairs résument les points essentiels des documents et des échanges dans les forums. Ces échanges sont brusquement clôturés par le message d'un pair qui jusque-là ne s'était pas prononcé et qui informe que la synthèse est déjà postée.



Re: Bonjour les amis! Nous commençon à faire apparaitre des différences, des ressemblances par Hien TX - Sunday 23 August 2009, 22:22
J'ai donné la résumé de notre groupe dans le forum commun. Vous pouvez donner des vos idées.

Extrait 14 – Forum des groupes du projet 2.

Or la synthèse proposée, postée dans le forum commun à tous les participants, ne tient aucunement compte des travaux des autres pairs. On s'aperçoit par ailleurs, que les synthèses réalisées de façon non collaborative, véhiculent de nombreuses interprétations erronées.

Même si les avis des participants français et camerounais sont pris en compte dans les synthèses, les échanges directs entre Vietnamiens, Français et Camerounais ne sont pas nombreux dans le forum commun et certaines questions des Français restent sans réponse. C'est par exemple le cas lorsque Patrick T. fait part de son étonnement lorsque les Vietnamiens associent l'aspect vestimentaire à une forme de politesse : « [...] Je suis aussi étonné par l'aspect vestimentaire souvent évoqué. En France, il y a certes des habits "extrêmes" qui pourraient mal passer, mais je ne pense pas qu'on puisse parler d'impolitesse [...] ». Son étonnement, qui n'est pas formulé par une question explicite, ne suscite pas de réponse en retour. Inversement, certaines questions des étudiants vietnamiens se retrouvent sans réponse.

Par ailleurs, Audras et Chanier (2007) considèrent que, dans les échanges exolingues à distance, la cohésion des groupes ne se construit pas en cherchant à tout prix à éviter les différends et que ces différends, appelés « incidents critiques », peuvent s'avérer positifs dans la rencontre de l'autre. Pour ce projet, cependant, nous observons que les « incidents critiques » des premières semaines de FAD, dont l'initiative revient aux étudiants français dans tous les cas, interrompent le fil des discussions et ne permettent pas aux participants de s'engager dans des échanges plus longs.

On note toutefois une légère évolution au fil des semaines du « rôle social » (Vasseur, 1990) joué par les étudiants vietnamiens. Aucune question explicite de la part des Français ne reste sans réponse et inversement, il n'y a plus de stratégie d'évitement, mais ces opportunités sont rares. Il est vrai que les étudiants français et camerounais ne contribuent qu'indirectement au travail de synthèse que doivent réaliser les groupes vietnamiens car ils ne participent qu'en tant que ressources (leurs points de vue sont intégrés dans les synthèses), ils ne travaillent pas concrètement à l'élaboration de la synthèse et par conséquent, tous ne convergent pas vers un même but, ce qui limite probablement la portée des échanges entre participants de différentes nationalités. Il s'ensuit que la participation au processus social de construction des connaissances, pour l'activité de synthèse, s'effectue essentiellement entre membres vietnamiens.

En revanche, dans les débats qui suivent (activité 2.4), si des échanges directs ne sont guère fréquents entre participants de différentes nationalités, les points de vue ou idées des participants français et camerounais ne sont pas ignorés, comme en témoigne par exemple ce message qui clôture un débat lancé par un groupe sur étudier et vivre en Occident, où Tuan VA en conclusion des 24 points de vue échangés, tient compte du message de Patrick T.



Re: Est-ce que vous voulez étudier en Occident ? Si oui, après vos études, voudriez-vous travailler et vivre en Occident ou rentrer tout de suite à votre pays natal ? Pourquoi ? par Tuán VA- Monday 14 September 2009, 02:47
Salut à tous,
Je vois que tous les étudiants vietnamiens veulent étudier et travailler aux pays occidentaux. Mais ils ne veulent pas s'y installer. Et Patrick, il veut vivre en France. Alors, selon moi, la plus part de jeunes veut aller l'autre pays pour étudier, travailler, etc. pendant quelques années pour découvrir la culture, le paysage, etc. Et, finalement, il veut revenir dans son pays pour vivre.

Extrait 15 – Forum commun du projet 2.

On s'aperçoit également que les étudiants s'influencent et une évolution de leurs points de vue est perceptible au fil des échanges. Concernant une thématique consacrée à la vie en concubinage, quasiment tous les étudiants vietnamiens ont évoqué, en début de quinzaine, l'impossibilité de ce mode de vie pour les couples au Vietnam en présentant les raisons : « cela enlève la valeur de la famille qui est unique et sacrée » (Nhan), parce que « le mariage est un des événements qui sont les plus importants dans la vie des vietnamiens » (Truong VD) ou encore parce que « la femme est souvent victime du concubinage parce que les hommes

n'acceptent pas du tout de se marier avec une femme qui a vécu sans mariage. Pourtant ils sont prêts à se marier avec une femme divorcée » (Mai Anh BT). Or, en fin de quinzaine, alors que les différents débats tirent sur leur fin, plusieurs évoquent la possibilité de vivre en concubinage « pour gagner des expériences » à condition de « ne pas avoir des enfants qu'on ne veut pas » (Cuong KV). Un étudiant relève ce changement.



Re: Si votre petit(e) ami(e) vous propose de vivre en concubinage, serez-vous d'accord? par [Quang PH](#) - Saturday 1 August 2009, 21:29

Salut Cuong

Tu as parlé "je ne suis pas d'accord avec le concubinage".

Pour quoi tu changes ton idée?

J'ai une question: "Ta petite amie vivait en concubinage avec autre(s) homme(s) et maintenant elle te propose en concubinage, seras- tu d'accord?"

Extrait 16 – Forum commun du projet 2.

La sous-représentation des participants français et camerounais se fait sentir, surtout pendant les deux dernières semaines de FAD lorsque le débat porte sur les différences entre l'Orient et l'Occident et que peu de messages viennent nuancer les représentations stéréotypées des étudiants vietnamiens où, dans les messages des forums, l'Occident est perçu comme économiquement développé mais inégalitaire, violent, dangereux par rapport à un Orient sous-développé mais égalitaire et sûr : « Au Vietnam, la sécurité est assurée grâce à la politique de ne pas utiliser l'arme, alors que dans les pays occidentaux, on peut les utiliser n'importe où, n'importe quand. Donc, on risque toujours des dangers. » (Luan DT). Un étudiant vietnamien tente de nuancer : « Je pense que l'Occident et l'Orient, tous les deux ont les mêmes mauvais. La différence est le niveau des mauvais. On peut trouver souvent la violence dans quelques pays comme l'États-Unis. Mais au Vietnam, il y a aussi la violence, encore il y a aussi la distance entre les pauvres et les riches » (Thành Le NT). Ces propos ne trouvent pas d'écho dans les messages qui suivent. On s'aperçoit cependant que certaines représentations ont évolué au fil des échanges. En effet, dans les débats, il ne s'agit plus d'opposer un Occident développé, riche mais moralement dépravé à un Orient (voir le reste du monde) sous-développé mais vertueux, comme cela était le cas en début de quinzaine : « Paradoxalement, ces dans ces pays que se développent beaucoup de maux tel que les viols, la pédophilie, l'inceste, les suicides... » (Hervé K, étudiant camerounais). Ce à quoi Patrick T avait répondu :



Re: Thématique de cette quinzaine : l'Occident par Patrick T - Friday 4 September 2009, 17:35

Il n'y a pas plus de viols, de pédophilie, d'inceste en Occident qu'ailleurs... ces choses sont seulement moins taboues en Occident et on est mieux informé, mais cela existe malheureusement dans tous les pays et à des taux comparables...

[...]

Extrait 17 – Forum commun du projet 2.

Dans les débats de fin de quinzaine portant toujours sur l'Orient et l'Occident, on ne retrouve à aucun moment dans les échanges de propos opposant un Occident moralement dépravé par opposition à un Orient vertueux. Cela est peut-être simplement tu, mais il ne semble pas, cette représentation ayant été débattue, comme par exemple dans cet échange :



Re: Thématique de cette quinzaine : l'Occident par Giang TTC - Saturday 5 September 2009, 09:02

Bonjour,

Je suis d'accord avec toi. Dans le développement, Vietnam et les autres pays émergents influenceront la civilisation, l'éducation, la technologie de l'Occident. Mais, d'après toi, comment on peut apprendre seulement les bons aspects et réduire les mauvais aspects comme les fléaux sociaux?

Merci de ta réponse!



Re: Thématique de cette quinzaine : l'Occident par Patrick T- Saturday 5 September 2009, 09:32

Je ne suis pas sûr de savoir ce que tu englobes par "fléaux sociaux". Est-ce que tu peux m'en dire un peu plus et donner des exemples ? ;)



Re: Thématique de cette quinzaine : l'Occident par [Giang TTC](#) - Saturday 5 September 2009, 10:45

D'après toi, après tous les avantages de développement, il y a des mauvaises influences. 😊 Par exemple, à l'aspect économique, à l'Occident, il y a des fléaux comme "laver l'argent 😊". Je ne sais pas comment l'appelle exactement, mais au Vietnam on l'appelle ça "rủa tiền".

Il y a aussi des fléaux sociaux, par exemple, il y a de plus en plus des rues rouges, des bandes mafias,...



Re: Thématique de cette quinzaine : l'Occident par Patrick T - Saturday 5 September 2009, 17:06

Pour les problèmes de corruption, d'argent sale et de mafia, je pense pas que cela soit inhérent à l'Occident... je pense même qu'il y a moins de problèmes de ce type dans les pays occidentaux que dans pas mal de pays autres. [...]

Pour les rues rouges... mouais.... entre les centres de massages Vietnamiens et les quelques rues peu recommandables à Paris ou dans d'autres villes Européenne, je ne sais pas ce qui est le pire... dans les pays occidentaux, cela se voit plus, mais c'est tout...

Extrait 18 – Forum commun du projet 2.

Il est important de souligner l'importance des débats initiés par les étudiants, la deuxième semaine de chaque quinzaine (activités 2.3 et 2.4), suite aux premiers points de vue échangés (activité 2.1) et à la synthèse des échanges et des documents fournis (activité 2.2). En effet, les points de vue très semblables des étudiants vietnamiens lors de la première activité, l'activité quelque peu « scolaire » de la synthèse, donnent parfois une impression de discours « formatés ». Les débats qui suivent, en contrepartie, sont plus décontractés, informent plus subtilement, donnent plus à voir « la dimension cachée » de leur culture. À titre d'exemple, Patrick T, qui s'interroge en début de quinzaine sur la qualité « morale » d'un bon professeur, soulignée par les étudiants vietnamiens, exprime son désaccord et précise : « Je ne suis pas tout à fait d'accord avec cette phrase là : *Il doit avoir une bonne moralité. Si non, il va enseigner des choses mauvaises à ses étudiants.* Je pense qu'une personne peut être totalement immorale dans la vie et être un très bon prof quand même... [...] ». Ce n'est que dans les débats de la deuxième quinzaine qu'il est permis de comprendre ce que les étudiants entendent par « moral » lors d'un débat qui porte sur la corruption des enseignants et le fait de pouvoir acheter ses notes : « [...] Les corruptions dans l'éducation sont très dangereuses, elles détruisent la valeur morale. [...] » (Trung BQ). Patrick T comprend alors ce que les étudiants vietnamiens ont voulu exprimer par « moral » et rectifie : « [...] Et pour ma part, je n'aurai jamais rien donné contre une bonne note.... c'est contre tous mes principes... ». Au fil du débat, les discours formatés du début laissent place à des propos plus libres et bien que la qualité « morale » du professeur ait été maintes fois jugée indispensable en début de quinzaine, un étudiant, Nam TH, (enseignant également) note : « Pour moi, oui, si possible. Et si je serais ce prof, j'accepterais de recevoir cette enveloppe. Parce que je pense que ce phénomène est normal et populaire, notamment en des grandes villes comme Hanoi, Ho Chi Minh-ville,... » (Nam TH). De nombreux étudiants s'indignent et Nam TH ajoute alors :



Re: Vous êtes étudiant(e). Si vous auriez des mauvaises notes, donneriez-vous à vos profs une enveloppe pour augmenter vos notes ? Pourquoi ? par Nam TH - Thursday 27

August 2009, 21:34

Je suis désolé d'avoir avis de donner cette question. C'est très difficile, parce que c'est dur à dire.

Ici, je voudrais seulement dire que l'habileté de donner l'enveloppe est une des habiletés basiques dans la vie. Et on la pratique dans l'université avec des professeurs.

Extrait 19 – Forum commun du projet 2.

Enfin, rappelons que les prises par usage (Porquier & Py : 2006), relevées dans le chapitre précédent dans les activités 2.4 de débat et qui se traduisaient, entre autres, par des erreurs à répétition que le tuteur a corrigées de manière « souterraine », montrent que les étudiants interagissent bel et bien puisque des idées et des énoncés sont repris d'un message à l'autre.

Pour conclure, nous pourrions dire que le scénario du projet 2 est un scénario de conception socioconstructiviste et énonciativiste, en théorie et en pratique en raison de la forte présence sociale que ce projet suscite, du fait que les étudiants s'expriment en leur propre nom tout en tenant compte des co-énonciateurs en présence, ce qui signifie une double activité signifiante de production et de reconnaissance. Il se peut que cette forte présence sociale explique pourquoi ce projet a semblé aux étudiants vietnamiens, dans les questionnaires de fin de FAD (que nous étudions plus loin), le projet le plus propice à maintenir ou à progresser pendant les vacances. L'intérêt moins vif suscité par ce projet chez les étudiants français et camerounais, hormis un participant très engagé du début jusqu'à la fin, post-doctorant et déjà établi au Vietnam depuis quelques mois, peut s'expliquer par diverses raisons : le fait d'être sous-représenté et comme « noyé » au milieu de points de vue de Vietnamiens qui se connaissent entre eux, le fait que leurs messages, chargés d'implicites pour certains, aient mal été compris et que cela n'ait pu déboucher sur des échanges plus longs, le caractère facultatif de leur participation, etc.

Les tâches « Donner son point de vue » (activité 2.1), « Trouver collectivement une question pour approfondir le sujet » (activité 2.3) et « Participer aux débats » (2.4) qui ne nécessitent pas une organisation collective trop importante, ont donné lieu à de très nombreux échanges et ont permis l'évolution de certaines représentations. La tâche de synthèse collaborative, à réaliser dans un temps assez court (5 jours) nécessite, quant à elle, une forte capacité d'organisation de la part des groupes et le passage à un autre type de modalité, d'une modalité non-assertive pour l'expression des points de vue pour les activités 2.1 et 2.4, à une assertion stricte sans explication de l'origine de la prise en charge de la relation prédicative (RP) pour la synthèse (activité 2.2). Or cela a été partiellement réussi par la moitié des groupes. Les

quatre autres groupes ne parviennent pas à réaliser une synthèse collaborative pour les quatre thématiques, et, pour trois d'entre eux, aucune évolution positive n'est perceptible (nous analysons en détail l'évolution de la collaboration des groupes au chapitre 7), malgré la répétitivité de la tâche, ce qui aurait pu occasionner une meilleure planification du temps imparti, une meilleure organisation au sein du groupe au fil de la FAD. Pour ces derniers, il est difficile de parler de « co-construction » ou de construction collaborative de la synthèse du fait qu'il n'y a pas d'engagement cognitif de la part de tous les membres et que la dynamique sociocognitive est faible. Nous entrevoyons deux raisons principales à cet échec : le manque d'intérêt que représente cette tâche pour certains groupes en raison des messages longs qu'elle occasionne et du peu de dynamique interactionnelle qui en découle et / ou une absence de capacité à se distancier (Linard, 2000) de la part des membres du groupe. Comme la composition des groupes est identique pour le projet 3 que nous allons développer et bien que le tutorat ait été sensiblement différent dans les deux projets, il peut être intéressant de mettre en regard les résultats des productions des groupes en fonction de deux tâches de nature différente, faire une synthèse pour l'une, résoudre un problème pour l'autre puisque, nous l'avons développé dans le chapitre 3, les activités de langage sont structurées par leurs objectifs.

6.5 Compatibilité du scénario du projet 3 avec les principes soumis

6.5.1 Indices d'engagement et de satisfaction pour les activités du projet 3

Le mobile de l'action, la résolution d'énigmes linguistiques, n'est pas, de prime abord, en liaison directe avec des situations sociales « quotidiennes », dans lesquelles l'étudiant est susceptible d'être impliqué hors des murs de l'établissement mais davantage en liaison avec les opérations cognitives et métalinguistiques qui sous-tendent l'apprentissage d'une LE. L'adhésion des étudiants au projet de résolution d'énigmes linguistiques n'en est pas moins très forte. En effet, tous les groupes, lors des expérimentations menées en 2008 et 2009, ont proposé une analyse pour chacune des neuf énigmes et il n'y a pas eu d'abandon.

Le nombre de messages écrits, lus ou regardés offre un premier indicateur de participation. Pour 2009, 1060 messages ont été écrits par les étudiants (sans compter les messages du

tuteur), ce qui correspond à une moyenne de 15 messages par groupe et par énigme ; le nombre de messages lus ou regardés est de plus de 16 000 pour les 9 énigmes (données accessibles grâce à la fonction « rapport » de *Moodle*). Le clavardage de la plateforme *Moodle* a, par contre, été peu utilisé : on compte 9 séances de clavardage d'une durée de 4 à 64 minutes et les échanges sont en vietnamien, 8 séances sur 9. Dans les questionnaires de fin de FAD, les étudiants ont dit avoir préféré le téléphone portable ou *Yahoo Messenger* pour résoudre des problèmes urgents or ces modes de communication hors plateforme nous privent pour notre recherche d'une partie des échanges.

Les réponses aux questionnaires de fin de FAD, indiquent que les étudiants ont apprécié de résoudre des énigmes linguistiques en petit groupe (78 % sont « totalement d'accord » et 16 % sont « plutôt d'accord »).

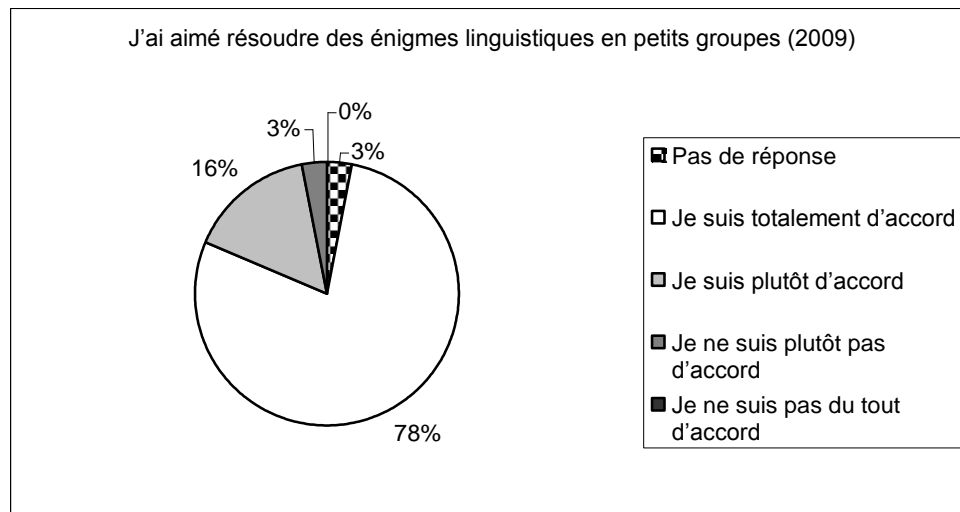


Figure 34 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai aimé résoudre des énigmes linguistiques en petits groupes », (2009).

Tous ont aimé confronter leurs analyses à la communauté (81 % des étudiants sont « totalement d'accord » et 19 % « plutôt d'accord » à la proposition « J'ai aimé confronter nos analyses à l'ensemble de la communauté »).

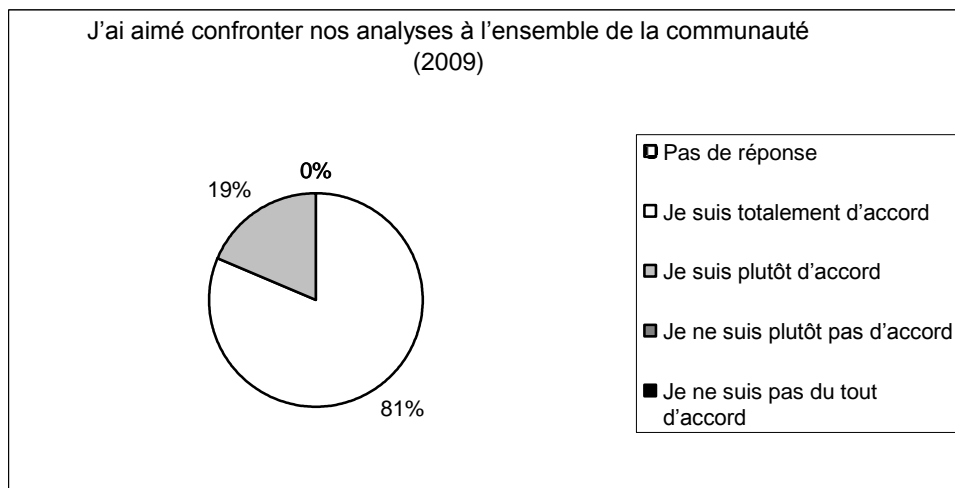


Figure 35 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai aimé confronter nos analyses à l'ensemble du groupe » (2009).

Outre une satisfaction assez franche, on note, pour cette activité de résolution d'énigmes (3.1), une répartition des contributions entre les étudiants beaucoup plus homogène que pour l'activité collaborative de synthèse (2.2). En effet, si l'on ramène le nombre de non-contribution d'étudiants par groupe à quatre activités, on obtient une différence très significative en termes de non-contribution. Dans le graphique ci-dessous, l'axe des ordonnées indique le nombre de non-contributions de la part d'un ou de plusieurs étudiants dans un groupe de quatre.

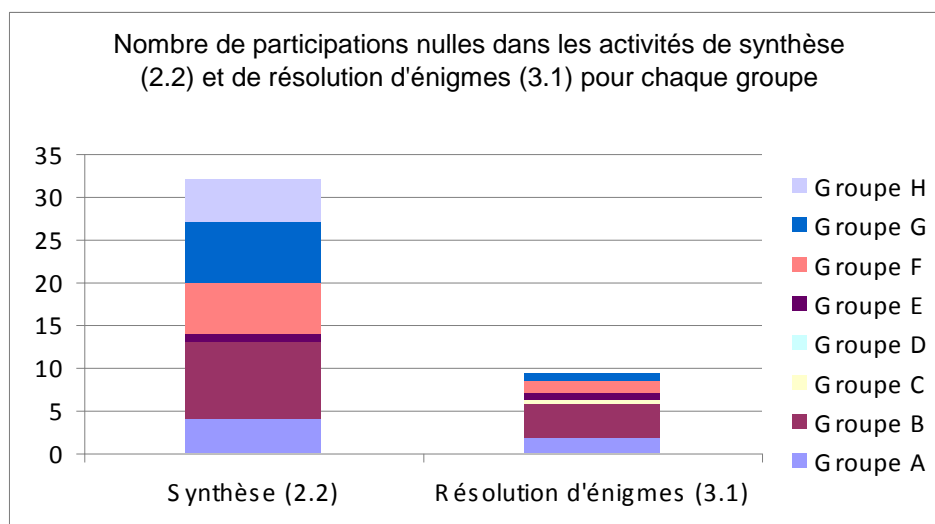


Figure 36 – Nombre de participations nulles dans les activités de synthèse, 2009.

6.5.1 Traces de co-énonciation et de co-construction

L'embrayeur de première personne « je » (646) et les embrayeurs de deuxième personne, « tu », « vous » et formules d'adresse aux co-énonciateurs limitées aux prénoms (270), sont

extrêmement nombreux. Comme pour le projet 1 et 2, les messages du tuteur ne sont pas décomptés et les énoncés des énigmes à analyser sont exclus.

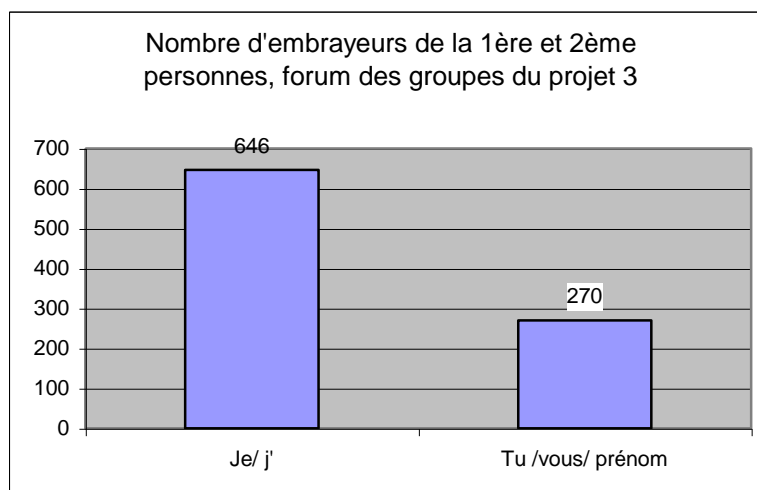


Figure 37 – Nombre d'embrayeurs de la 1^{ère} et la 2^{ème} personne, forum des groupes du projet 3.

On note également, dans les forums de ce projet, des formules de salutations adressées à l'ensemble de la communauté, au groupe de quatre « Salut le groupe D » ou à l'attention d'une personne précise « Salut, Hué ».

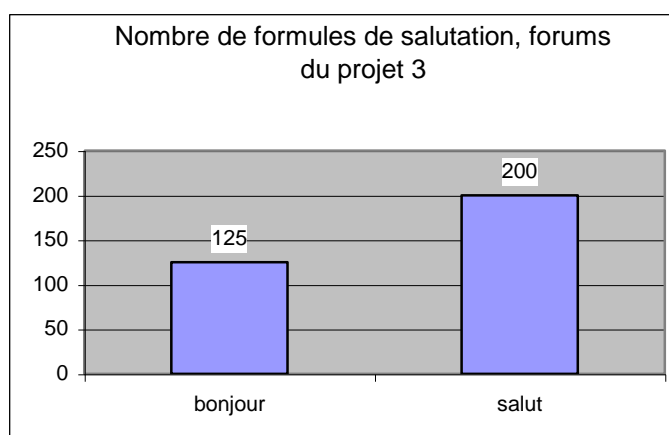


Figure 38 – Formules de salutation.

La présence plus importante de « salut » (200) (dont au moins 22 « salut mes amis ») par rapport au « bonjour » (125) peut indiquer un climat détendu et signifier que l'espace est bien considéré par les étudiants comme étant le leur, qu'ils s'adressent aux autres étudiants et non au tuteur. D'ailleurs, à la proposition « l'ambiance sur la plateforme était bonne », les étudiants répondent dans l'ensemble favorablement (47 % sont « totalement d'accord », 44 % sont « plutôt d'accord »).

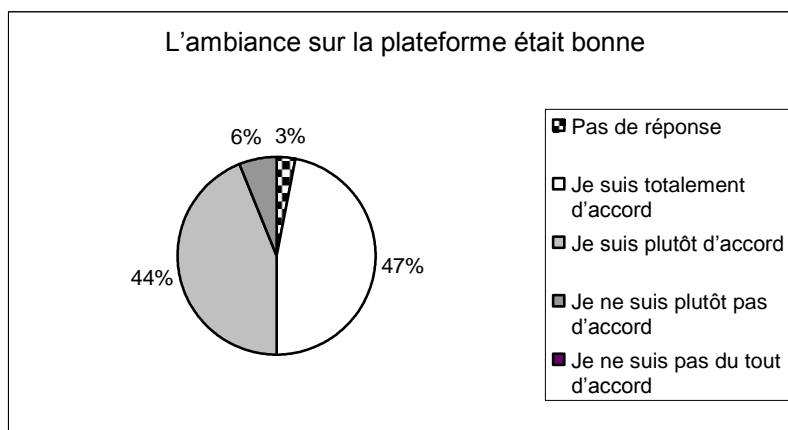


Figure 39 – Réponses des étudiants à la proposition « L'ambiance sur la plateforme était bonne », 2009.

Les signes d'interaction cognitive dans les forums sont très nombreux. Les modalisateurs d'assertion abondent : 133 « Je pense que », 51 « Selon moi », 35 « Je trouve que », 24 « D'après moi », etc. et laissent entrevoir un engagement et une prise en compte de l'autre puisque le modalisateur d'assertion introduit une altérité.

Les expressions d'accord et de désaccord, les demandes d'éclaircissement et les demandes d'aide, la reprise d'énoncés d'un pair, tels quels ou partiellement modifiés, l'ajout explicite d'une information qui vient compléter une information antérieure « J'ajoute certaines informations. [...] » (Man LV) et qui montre bien la prise en compte des contributions antérieures, témoignent d'une activité cognitive collective. Dans les forums de groupe du projet 3, on note 239 formes d'accord (« d'accord », « oui », « ok », « tout à fait »), dont 165 formes d'accord simple avec ou sans reprises et 74 accords suivis d'une restriction, d'une reformulation, d'une question ou d'un ajout d'information. On note également 10 formes de désaccord (« Je ne suis pas d'accord », « Je ne suis pas totalement d'accord »). Concernant la répartition de ces formes d'accord et de désaccord, elle n'est pas homogène, ce qui laisse présager une dynamique de collaboration différente entre les groupes de quatre. Dans le graphique ci-dessous, l'axe des ordonnées indique le nombre d'occurrences d'une forme d'accord ou de désaccord (recherche limitée à « d'accord », « oui », « ok », « tout à fait » ou « pas d'accord » et « non »). L'axe des abscisses indique le nom des groupes.

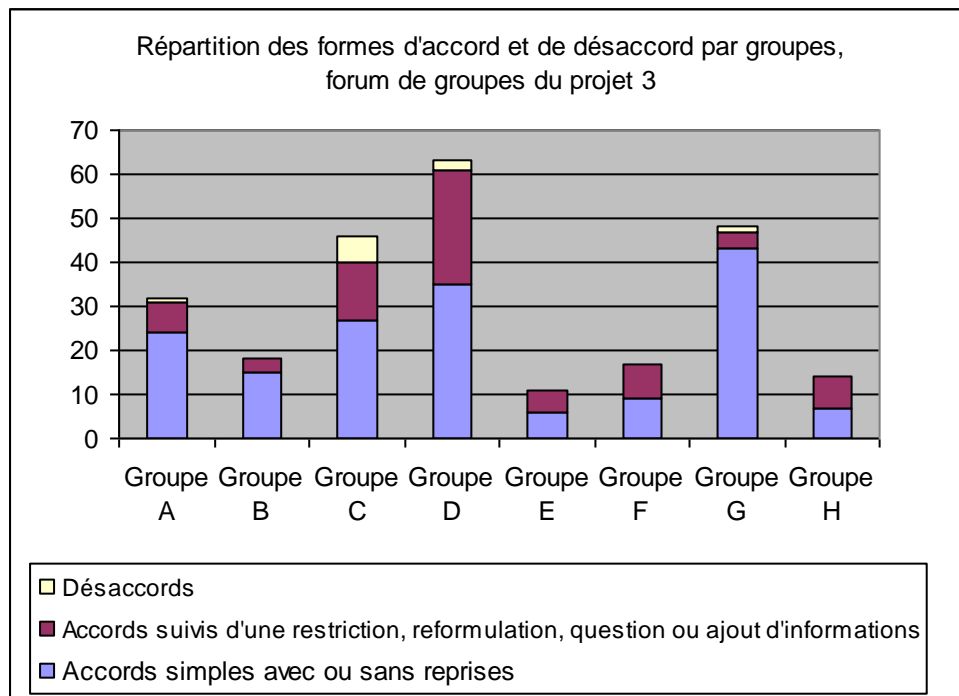



Figure 40 – Formes d'accord et de désaccord selon les groupes, forum des groupes du projet 3.

Ces signes d'accord et de désaccord, qui sont des indicateurs d'une dynamique interactionnelle entre les étudiants, semblent répartis de façon peu égale entre les groupes quoique des marques d'accord moins explicites comme des reprises d'idées non introduites par « oui », « je suis d'accord avec toi sur... », etc. ne sont pas incluses dans ce décompte, ce qui invite à une certaine prudence dans l'interprétation du nombre d'accords et de désaccords ainsi que sur leur répartition. Nous analysons en détail la dynamique collaborative des groupes au chapitre 7.

Outre un engagement cognitif qui semble important dans la tâche, on observe des contributions régulières et peu d'engagement nul de la part d'un ou de plusieurs membres dans un groupe pour l'activité 3.1 de résolution d'une énigme linguistique. De plus, bien qu'une partie des échanges hors plateforme ne soit pas disponible, le fil des échanges est plus long, ce qui donne lieu à plus de négociations entre pairs. Pour 63 % des énigmes, on observe un canevas d'échanges type : un premier message qui présente la question et les énoncés à analyser, suivent de premières affirmations ou hypothèses, suivies de confirmation ou de marques de désaccord et de justifications ; suivent alors des marques d'accord d'un autre pair en rapport avec les propos précédents ou une autre marque de désaccord suivie de justifications par rapport aux propos précédemment donnés ; en clôture, une marque de

consensus est donnée par les membres et une synthèse clôt alors la discussion. En voici un exemple.

Énigme 7 Groupe C, forum de groupe

 1- l'énigme linguistique 7 par Thuan VH - Tuesday 1 September 2009, 00:04
Question : Le passé composé ne se comprend pas tout à fait de la même manière dans ces 7 exemples. Expliquez.

1

1.1 Extrait d'un dialogue entre 2 amis
- Maintenant qu'**on a résolu** l'énigme, on peut sortir !
- Ok, où est-ce qu'on va ?

1.2 Extrait d'un dialogue entre 2 amis
- Tu comprends ?
- Oui, c'est bon, **j'ai compris** maintenant.


1.3 Extrait d'un article du Monde
Tour de France : quatrième victoire d'étape pour l'ogre Cavendish
LEMONDE.FR | 15.07.09 | 17h31 • Mis à jour le 15.07.09 | 19h01
« **Le Britannique Mark Cavendish a remporté** la 11^e étape du [Tour de France](#), mercredi 15 juillet à Saint-Fargeau. Fidèle à sa réputation, **le coureur de la Columbia a réglé** tout le peloton au sprint, en costaud. Il devance l'[Américain Farrar](#) et le [Biélorusse Hutarovich](#). Le maillot vert [Thor Hushovd](#) termine à la 5^e place, et perd sa tunique de meilleur sprinteur au profit du vainqueur du jour. Pas de changement au classement général, le [Suisse Nocentini](#) (AG2R) reste en jaune devant Contador et Armstrong. »


2

2.1 Extrait d'un dialogue entre 2 amis
- L'an dernier, **je suis aussi allée** les voir en concert. Ils étaient un peu mous sur scène.

2.2 Extrait d'un dialogue entre 2 amis
- Et Julie et Laurent, qu'est-ce qu'**ils sont devenus** ?
- **Ils sont partis** vivre en Australie il y a 2 ans. **Ils ont eu** beaucoup de difficultés à leur arrivée [...]

2.3 Extrait d'une interview entre un journaliste et un historien
- Que **s'est-il passé**, en France, l'été 1944 ?
- **Les Alliés, des soldats américains, britanniques, canadiens principalement, ont débarqué** en Normandie. **Le débarquement a commencé** par l'arrivée des parachutistes sur les plages de Normandie...

 2- Re: l'énigme linguistique 7 par Thuan VH - Tuesday 1 September 2009, 00:13
Dans tous les cas 1, le passé composé est utilisé pour exprimer un événement qui est relatif avec le présent, qui est près le présent.
Dans tous les cas 2, le passé composé est utilisé pour exprimer un événement qui a fini dans le passé, et n'est pas relatif avec le présent.

 3- Re: l'énigme linguistique 7 par Minh LV - Wednesday 2 September 2009, 20:41

Salut,

C'est mon idées.

On utilise le passé composé (p.c) dans toutes les 7 phrases où on exprime des faits achevés au moment où l'on parle. Pourtant, elles ont quelques différences suivantes.

Les faits dans les phrases de 1) sont comme en contact avec le présent. Et ceux de 2) ont totalement fini sans en contact avec le présent.

Le fait de 1.1 a un résultat dans le présent (on finit l'énigme, ainsi peut-on sortir. Si on ne le finit pas, on ne sort pas). Dans le paragraphe 1.3, les faits ont eu lieu dans une période non encore entièrement écoulée (on utilise le temps du présent dans les 3 dernières phrases dans le paragraphe).

La reste, je ne peux pas expliquer. Désolé! 😞



4- Re: l'énigme linguistique 7 par Tho HN - Wednesday 2 September 2009, 21:15

Je suis d'accord avec Minh et je veux ajouter quelques idées

On utilise le passé composé (p.c) dans toutes les 7 phrases où on exprime des faits achevés au moment où l'on parle. Pourtant, elles ont quelques différences suivantes.

Les faits dans les phrases de 1) sont comme en contact avec le présent. Et ceux de 2) ont totalement fini sans en contact avec le présent.

Le fait de 1.1 a un résultat dans le présent (on finit l'énigme, ainsi peut-on sortir. Si on ne le finit pas, on ne sort pas). Dans le paragraphe 1.3, les faits ont eu lieu dans une période non encore entièrement écoulée (on utilise le temps du présent dans les 3 dernières phrases dans le paragraphe).

Les deux 1.3 et 2.3 sont dans la langue plus soutenue. Ce sont des compte-rendus/des narrations des événements successifs. On peut remplacer le p.c dans la phrase 1.3 par le passé simple mais impossible dans la 2.3 parce que la première est un article écrit, tandis que la deuxième est à l'oral.



5- Re: l'énigme linguistique 7 par Man LV - Thursday 3 September 2009, 12:07

Je ne suis pas d'accord sur l'avis "en contact avec le présent" mais je suis d'accord sur l'avis "près du présent".

Pourtant, cela n'est pas importante. Je pense que la différence ici est un point de temps : précis ou ne sais pas mais dans le passé.

Par exemple :

Dans les phrases 1.1, 1.2, 1.3 ("Fidèle à sa réputation, le coureur de la Columbia a réglé tout le peloton au sprint, en costaud") : ce sont les faits qui sont achevés dans le passé.

Ici, il y a un vague de temps. Donc, on peut se méprendre sur le temps. Le passé composé leur aide à comprendre que ces faits sont finis dans le passé.

Dans les phrases 2.1, 2.2, 2.3, 1.3 ("Le Britannique Mark Cavendish a remporté la 11e étape du Tour de France, mercredi 15 juillet à Saint-Fargeau") : ce sont les faits qui ont un point de temps précis.

2.1 est "L'an dernier"

2.2 est "il y a 2 ans"

2.3 est "l'été 1944"

1.3 est "mercredi 15 juillet à Saint-Fargeau".



6- Re: l'énigme linguistique 7 par Thuan VH - Thursday 3 September 2009, 19:27


Je ne suis pas d'accord avec toi sur les temps des phrases. Tous les temps dans ces

phrases sont précis.

La différence unique entre des phrases, c'est que le passé est près du présent ou loin du présent.


La phrase 1.3, c'est l'article sur un "mis-à-jour" résultat de "tour de france". Fait attention à le temps de l'article:

LEMONDE.FR | 15.07.09 | 17h31 • Mis à jour le 15.07.09 | 19h01

 **7-** Re: l'énigme linguistique 7 par Thuan VH - Thursday 3 September 2009, 19:32
On peut comparer les situations avec les temps en anglais.
Les phrases 1 est semble le temps "present perfect" en anglais.
Les phrases 2 est semble le temps "simple past" en anglais.

 **8-** Re: l'énigme linguistique 7 par Man LV - Thursday 3 September 2009, 20:59
Oui, c'est vrai. D'accord.

 **9-** Re: l'énigme linguistique 7 par Tho HN - Thursday 3 September 2009, 21:42
D'accord, c'est bien.

 **10-** Re: l'énigme linguistique 7 par Thuan VH - Friday 4 September 2009, 00:05
La différence unique entre les phrases 1 et les phrases 2, c'est que le passé est près du présent ou loin du présent.

Dans tous les cas 1, le passé composé est utilisé pour exprimer un événement qui est relatif avec le present, qui est près du present.

Dans tous les cas 2, le passé composé est utilisé pour exprimer un événement qui a fini dans le passé, et n'est pas relatif avec le present, est loin du present.

On peut comparer les situations avec les temps en anglais.

Les phrases 1 est semble le temps "present perfect" en anglais.

Les phrases 2 est semble le temps "simple past" en anglais.

Extrait 20 – Forum du groupe C, projet 3.

Le dernier message de Thuan VH est ensuite posté dans le forum de l'espace commun, le forum accessible à tous les groupes. Notons également la demande d'aide implicite de Minh LV au tour 3 « La reste, je ne peux pas expliquer. Désolé! 😞 », à laquelle répond Tho HN au tour 4 qui complète son analyse. Même s'il est vrai que les remarques de l'étudiant ne sont pas à proprement dit « expertes » puisqu'elles ne sont pas très adéquates (nous analysons plus en détail les discours métalinguistiques des étudiants au chapitre suivant), nous assistons à une forme d'interaction de tutelle ; cette responsabilisation des apprenants ouvre la voie à une plus grande autonomie du groupe, ce qui correspond à une partie de nos intentions de

formation. Notons enfin, dans cet exemple, que Thuan VH recourt, au tour 7, au *present perfect* anglais pour expliquer les formes au passé composé dans les exemples 1 et au *simple past* pour expliquer les verbes au passé composé des exemples 2, ce qui permet à ce groupe d'approcher le concept d'aspect. Bien que l'équivalence soit en partie fautive, la possibilité de transfert de cette stratégie de recours à une autre langue pour approcher le concept d'aspect est permise.

Dans ce type de canevas d'échanges, il apparaît que l'apprentissage est concrètement vécu comme la participation à un processus social de construction des connaissances où la verbalisation des représentations des pairs rend possible la confrontation avec l'avis d'autres pairs. Cela peut permettre des ajustements dans la grammaire interne des apprenants, voire également le transfert de stratégies pour résoudre d'autres questionnements. Et à la différence du projet de synthèse collaborative du projet 2, activité 2.3, où les tours de paroles sont moins importants en nombre, où le travail est souvent réparti entre pairs (un membre est responsable de la synthèse de telle ou telle ressource) et donc moins négocié (moins de marques d'accord et de désaccord, de justifications, de persuasions, d'exemples, de sollicitation d'informations) et où la moitié des groupes ne parvient pas à un travail véritablement collaboratif, on assiste au contraire dans ce projet de résolution d'énigmes linguistiques à plus de confrontations et de négociations, les échanges ont un caractère plus fortement interactionnel, même s'il est vrai que les solutions proposées ne sont pas toujours scientifiquement acceptables, ce que nous analysons au chapitre 7.

Le format des échanges ne va pas sans rappeler les routines interactives brunériennes développées au chapitre 2, qui comportent des régularités dans le déroulement des échanges contingents où chaque acte dépend d'un acte de l'autre. Ces routines sont rendues possibles grâce au scénario routinisé, la résolution hebdomadaire et donc répétée d'énigmes linguistiques. Le caractère fortement dialogique du langage dans ce projet correspond également à notre perspective énonciativiste où communiquer est un ajustement permanent de formes. La nature de l'activité, la résolution de problèmes, qui implique un nombre limité de solutions, où les apprenants partagent un même but, comme relevé par Duff (1986), semble provoquer plus d'ajustements. Cela ne signifie toutefois pas que les représentations grammaticales des étudiants évoluent positivement mais comme les apprenants verbalisent leurs idées, que leurs échanges peuvent être conservés, cette amorce de réflexion constitue au moins un socle exploitable pour une réflexion ultérieure guidée en face à face. Il en est

d'ailleurs de même des échanges du projet 2, où certains messages constituent une base de réflexion pour les cours en face face en master.

Nous l'avons soulevé dans les chapitres précédents, notre conception socioconstructiviste de l'apprentissage consiste à aider l'apprenant à développer une activité réfléchissante sur son action et ne peut, par conséquent, se calquer strictement sur la pratique sociale. La résolution d'énigmes de façon collaborative, nous le voyons dans cet échange, articule bien pratique langagière (formule d'ouverture, remerciements, présentation d'une idée, expression de l'accord et du désaccord, etc.) et pratique réflexive qui se traduit par les verbalisations métalinguistiques (des contenus de pensée, l'utilisation de concepts linguistiques – références aux temps, à l'aspect « on exprime des faits achevés au moment où l'on parle » (Minh LV, tour 3), au temps d'énonciation « Fait attention à le temps de l'article » (Thuan VH, tour 6), etc.) mais aussi des étiquettes grammaticales erronées comme présenter le passé composé comme un temps toujours passé.

Par ailleurs, nous notons dans les messages, une quantité importante de termes métalinguistiques, ce qui, vu la tâche, est peu surprenant mais peut montrer qu'il n'y a pas de rejet net d'une réflexion en termes métalinguistiques. On s'aperçoit également que certains groupes tentent de manier, dès la deuxième énigme, des concepts énonciatifs. Voici un exemple d'échange extrait du forum, la deuxième semaine de FAD.

[...]



2- Re: Énigme linguistique 2 par Thành Le N T - Monday 27 July 2009, 14:51

Je pense que

- Les phrases 1,2,3,4 : le déterminant est l'énoncé spécifique (Opération de fléchage comme l'explication d'Elsa [donnée en clôture de l'énigme1 dans le forum commun])
- La phrase 5 : "Vietnam" est le nom d'un pays spécifique [...]



5- Re: Énigme linguistique 2 par Huê CH - Tuesday 28 July 2009, 21:47

Salut Thành,

Je pense que la phrase 4 est uniquement une opération de renvoi à la notion. Je peux l'exprimer par deux raisons suivantes :

- Cette phrase aborde la notion " le fromage ". L'article défini " le " signifie tous les types de fromage dans le monde.
- En plus, le contexte supposé que tu as donné, il semble n'est pas logique. Puisque, dans ce contexte, tu ne peux pas dire " Tu en as déjà mangé " à mon frère. [...]

Extrait 21 – Forum du groupe D du projet 3.

Dans cet échange, au tour 2, la notion d'opération de fléchage est utilisée de façon appropriée par Thành Le pour les phrases 1, 2 et 3 mais ne l'est pas pour la phrase 4. Mais au tour 5, Huê CH rectifie et précise qu'il s'agit d'un renvoi à la notion, ce qui est approprié. Chaque groupe intègre à sa manière cette terminologie « énonciative » (réduite à huit mots dans le glossaire franco-vietnamien), quatre groupes sur huit l'utilisant en partie et de façon appropriée.

Dans l'activité 3.2, le fait de montrer à la communauté l'analyse du groupe et de tenter de remporter le maximum de votes, incite à produire une solution signifiante et compréhensible des autres ce qui rejoint les préoccupations de Swain (2000), pour qui un apprenant qui sait que sa production sera publique est conscient que le seul accès au sens n'est pas suffisant et qu'une attention sur la forme est nécessaire. C'est en effet le cas, pour les solutions proposées par tous les groupes à la communauté. On note pour la grande majorité des solutions postées, un soin particulier porté à la mise en page (couleur, changement de police de caractères pour indiquer les exemples à commenter et les commentaires du groupe, des phrases en italiques, en gras ou soulignées pour attirer l'attention, etc.). La rareté des erreurs d'ordre linguistique est également frappante, sans qu'il n'y ait eu d'interventions « souterraines » du tuteur au niveau de la forme, comme cela a pu être le cas dans les débats du projet 2. Le fait d'être lu et évalué par les pairs semble avoir un effet bénéfique sur les solutions présentées. Le fait de parler de la langue peut inciter également à une attention plus grande sur la forme. Afin de confirmer ou d'infirmer cette dernière observation, nous avons sélectionné des échanges du forum de groupe du projet 2 et 3 et nous les avons comparés. Nous précisons que les forums de groupe ne sont accessibles qu'au groupe et au tuteur et que ces forums, par conséquent, ne sont pas des espaces de travail publics. Nous avons opté pour un choix aléatoire d'apprenants ; nous avons ensuite sélectionné des énoncés contenant une quantité de mots identique (plus ou moins quatre mots) dans chacun des forums et des messages rédigés à une même période de la FAD (à quatre jours d'intervalle maximum) par un même étudiant. Nous avons répété cette opération sur six étudiants. Pour cinq étudiants, les erreurs sont environ deux fois plus nombreuses dans les forums de groupe du projet 2 que dans ceux du projet 3. Cela n'est pas le cas pour un seul étudiant qui présente deux erreurs en plus dans le projet 3 par rapport au projet 2. Il semblerait donc que parler de la langue permette de faire produire par les étudiants des énoncés plus proches de la norme que lorsque le sujet est autre.

Enfin, pour cette activité, notons que dans les solutions proposées par les groupes, le représentant du groupe écrit au nom du groupe « Voici l'analyse du groupe X » ou « selon

notre groupe » (Mai Anh BT, tour 7), ce qui peut être une autre marque d'un travail collectif. Nous analysons au chapitre suivant plus en détail la pertinence des solutions proposées aux neuf énigmes ainsi que la qualité de la collaboration des petits groupes de quatre.

Concernant l'activité 3.2 de choix collectif d'une solution à l'énigme jugée la meilleure et d'une justification, le choix est généralement fait de façon collégiale, le premier avis étant généralement suivi d'un même avis par les autres pairs, ce qui donne lieu à très peu de négociation. Lorsque qu'une divergence surgit, le responsable du groupe de la semaine tranche, sans concertation : « Cette fois, je suis chef, notre groupe vote pour le groupe A. » (Huê CH). Il semble que pour cette activité, les moyens de communication hors plateforme (téléphone et *Yahoo messenger*) aient été massivement utilisés en cas de discord. En effet, dans les questionnaires de fin de FAD, tous les étudiants mentionnent avoir utilisé des outils de communication extérieurs à la plateforme. Or, comme des échanges se terminent sans consensus dans les forums de groupe et que malgré tout un vote est proposé dans le forum commun, il est fort probable que des échanges aient eu lieu hors plateforme.

Un des avantages indéniables de cette activité est d'inciter les groupes à lire les propositions des autres groupes, et c'est ce qui semble s'être produit puisque la fonction rapport de *Moodle* indique que le sujet de discussion « Énigmes 3 », par exemple, qui comporte les solutions proposées par les huit groupes, est consulté 226 fois. Il semble donc que le bénéfice de cette activité est d'avoir incité à la lecture des analyses faites par les groupes mais qu'en contrepartie, si l'on en juge par les traces d'échanges des forums et clavardages de la plateforme, cette activité a suscité peu de négociation.

Pour la troisième activité de repérage dans de nouveaux contextes et de contrôle dans l'utilisation du point linguistique (activité 3.3), il n'est pas aisé de révéler des traces de cette activité dans la mesure où il s'agit d'un travail intérieur, pour le repérage tout au moins. Dans les activités de relecture d'un pair, il n'existe pas de renvoi explicite à une énigme dans les corrections effectuées par un pair, pour justifier une correction par exemple ou en guise de rappel à l'attention du pair relu. Cela permet pourtant de remporter des bonus, comme cela est énoncé dans la grille d'évaluation. Par contre, certaines corrections portent sur des sujets traités dans les énigmes, sur un déterminant défini ou indéfini par exemple mais cela reste exceptionnel (2 cas), les corrections portant essentiellement sur des accords manqués, des conjugaisons, des erreurs de lexique ou des phrases trop longues et obscures à simplifier.

Au travers de ces trois projets complémentaires reliés entre eux de manière fictionnelle, les étudiants ont expérimenté diverses collaborations et assuré diverses positions énonciatives grâce aux situations interactives que le scénario permet. Il semble par conséquent possible de dire que *Fictif* est, en théorie et en pratique, un exemple de scénario socioconstructiviste et énonciativiste, même s'il est vrai que les productions ne sont pas toutes à strictement parler « collaboratives ». La mobilisation et la satisfaction, très fortes dans son ensemble, semblent indiquer que ces divers statuts d'énonciateurs ont été assumés avec plaisir. On s'aperçoit par ailleurs que le degré d'ouverture, qui varie en fonction des projets (le projet 1 présente un degré d'ouverture plus faible que les autres projets, en comparaison notamment du projet 3 de résolution d'énigmes linguistiques et de l'activité de débat (2.4) du projet 2 qui indiquent, tous deux, un haut degré d'ouverture et une forte dynamique interactionnelle), est proportionnel à la satisfaction des étudiants. En effet, plus la présence sociale est forte, plus le degré d'interactivité d'une activité est élevé, plus l'activité a semblé plaire. Ressentir plus fortement la présence des autres étudiants permet probablement des négociations individuelles (interaction entre les structures cognitives élaborées par l'apprenant et sa pensée réflexive sur ses propres connaissances) et des négociations sociales plus importantes.

Il nous intéresse à présent de vérifier si *Fictif* semble être un scénario porteur d'apprentissage et en particulier, de vérifier que les deux grandes finalités du projet, maintenir les compétences langagières des étudiants pendant l'été et développer leur sens des responsabilités, ont pu être garanties.

6.6 *Fictif*, un scénario qui semble porteur d'apprentissage ?

6.6.1 Les compétences langagières

Nous disposons de deux types de données pour répondre à cette question. La rubrique « acquis » du questionnaire de fin de FAD qui porte plus précisément sur de potentiels acquis liés aux points traités pendant la FAD et une auto-évaluation des compétences langagières faite avec le portfolio des langues.

La transformation des représentations des acteurs de la recherche est au cœur de notre projet et à l'instar de Barbier (1996), nous insistons sur la notion de confiance à installer entre les divers acteurs de la recherche pour pouvoir prêter du sens aux données recueillies. L'analyse des changements peut en partie être évaluée par les acteurs eux-mêmes, ce qui est cohérent avec notre ontologie relativiste du fait que nous considérons les réalités multiples. Nous intégrons cette multiplicité des points de vue en accordant de l'importance aux points de vue des apprenants, à leurs représentations et à l'évolution de ces représentations, sous forme de questionnaires visant à sonder l'évolution de leurs représentations (impression d'évolution de la compétence à collaborer, des savoirs, etc. mais aussi impression d'évolution des compétences langagières). Cela implique que l'ensemble des acteurs de la recherche soit partie prenante du projet de recherche (être informé des enjeux de la recherche, adhérer au projet de recherche). Accorder de l'importance au point de vue des acteurs, c'est aussi leur souligner l'importance de leur point de vue (leur point de vue en tant que tel et la communication de ce point de vue) : le point de vue est analysé et traité pour les résultats de la recherche mais en aucun cas, il n'est jugé ; le point de vue (sur une impression de progression par exemple) est strictement indépendant de la modalité d'évaluation du projet de formation. C'est ainsi que des questionnaires visant à sonder l'impression de progression des étudiants et leur satisfaction peuvent être croisés avec d'autres indicateurs et participer à la validation (ou l'invalidation) de la recherche. De même, des questionnaires d'auto-évaluation des compétences langagières (du type portfolio des langues décrit au chapitre 1), avant et après la formation, peuvent informer des conséquences de la recherche en termes d'impression d'évolution des compétences langagières. Ces données sont susceptibles de présenter une certaine fiabilité dans la mesure où les acteurs de la formation, adultes, fortement scolarisés, sont familiers de ce mode d'évaluation. Ce dernier procédé, qui en plus de reposer sur un contrat de confiance entre les acteurs et le chercheur, utilise une méthode pré-test et post-test avec des caractéristiques métriques qui s'apparentent aux outils quantitatifs. Testés trois années de suite, en juin et octobre 2007 (sans qu'il y ait de FAD durant l'été), en juin et octobre 2008 (première FAD de neuf semaines) et en juin et octobre 2009 (deuxième FAD de neuf semaines qui présente quelques améliorations au niveau du scénario, dans la formulation des consignes essentiellement, et une expertise du tutorat sensiblement meilleure), cet outil a présenté des résultats vraisemblables et permet d'offrir une vision générale des effets de la formation pour les cinq grandes compétences langagières. D'autre part, notons que ce mode d'évaluation s'intègre de façon cohérente avec notre paradigme puisque nous valorisons la responsabilisation des étudiants par la pratique auto-

évaluative. En tenant compte de ces résultats pour la validation ou l'invalidation de la recherche, les acteurs de la formation participent à la production de connaissances de la recherche, leur posture est donc celle d'un acteur-chercheur.

6.6.6.1 La rubrique « acquis » du questionnaire de fin de FAD

Pour cette rubrique du questionnaire de fin de FAD, 13 questions ont été posées. Les voici.

<p>1. J'ai maintenu mes acquis de la classe prépa pendant ces vacances</p> <p><input type="checkbox"/> Totallement d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>Si vous êtes totalement d'accord ou plutôt d'accord : la FAD a contribué à maintenir mes acquis de la classe prépa</p> <p><input type="checkbox"/> Totallement d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>2. J'ai progressé pendant ces vacances</p> <p><input type="checkbox"/> Totallement d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p>
<p><input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>Si vous êtes plutôt d'accord ou totalement d'accord : la FAD a contribué à faire progresser mon niveau de langue</p> <p><input type="checkbox"/> Totallement d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>3. Un module particulier m'a semblé plus propice à maintenir mon niveau ou à progresser Aucun <input type="checkbox"/> Module 1 <input type="checkbox"/> Module 2 <input type="checkbox"/> Module 3 <input type="checkbox"/> Les 3 <input type="checkbox"/></p> <p>4. Je suis plus à l'aise après cette FAD pour</p> <p>Discuter en français dans un forum</p> <p><input type="checkbox"/> Totallement d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>Écrire des diapos (slides)</p> <p><input type="checkbox"/> Totallement d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>Noter correctement des références</p> <p><input type="checkbox"/> Totallement d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p>

Communiquer pour résoudre un problème à plusieurs

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Relire et corriger mes énoncés ou ceux d'un camarade

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Parler en continu

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

5. Le module 1 m'a permis de mettre à jour mes connaissances dans le domaine informatique choisi

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

6. Je suis plus compétent(e) pour construire un exposé ou pour présenter un cours

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

7. Dans le module 2 : mes représentations des autres, des Camerounais, des Français, des Belges ont évolué entre le début de la FAD et la fin de la FAD

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

8. Le module 2 m'a permis de mieux comprendre les membres vietnamiens de notre groupe

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

9. Le module 2 m'a permis d'établir des relations entre ma culture d'origine et les cultures étrangères

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

10. Le module 3 m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement de la langue française

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

11. J'ai compris les points linguistiques abordés dans les énigmes

- Totalement d'accord

- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

6.6.1.2 L'auto-évaluation des compétences langagières

Les questionnaires d'auto-évaluation des compétences langagières de niveau B1, dont nous avons déjà parlé dans le chapitre 1, ont été traduits en vietnamien et envoyés en pièce jointe par courriel fin juin et début octobre, c'est-à-dire, avant et après la FAD. En juin et octobre, des conditions identiques ont été proposées. En première page du questionnaire, chaque compétence des descripteurs de niveau B1 a été complétée d'un niveau de maîtrise allant de de 1 à 6 qui correspond aux appréciations suivantes.

- 1 = non, je n'y arrive quasiment pas
- 2 = j'y arrive un tout petit peu
- 3 = j'y arrive un peu
- 4 = j'y arrive assez bien
- 5 = j'y arrive bien
- 6 = j'y arrive très bien, sans grande difficulté

Un message, accompagnant le questionnaire joint, rappelle quelques points aux participants.

- Ces questionnaires servent à notre recherche uniquement, et non à évaluer ;
- une réponse aux questionnaires, la plus sérieuse possible est attendue ;
- un rappel de l'importance des réponses aux questionnaires pour notre recherche est fait.

Nominatifs, ces questionnaires ont tous été remplis et renvoyés par courriel, en juin et en octobre, grâce, parfois, à une relance par courriel.

Pour le traitement des réponses, les réponses de 1 à 6 aux questions ont été additionnées puis divisées par le nombre de questions afin de traiter un seul chiffre par sous-compétence (exemple : Écouter – B1-1 « Dans un récit... » qui comporte six questions, les six réponses ont été additionnées puis divisées par six, ce qui explique que le chiffre donné par étudiant comporte parfois une décimale, réduite à deux chiffres pour la partie décimale et arrondie au plus proche (ex. 5, 459 est réduit à 5, 46). Dans l'exemple ci-dessous, pour la compétence B1-1, l'étudiant s'auto-évalue à une moyenne de 5 (j'y arrive bien), ce qui correspond à $6+4+4+5+5+6/6$.

Trình độ trung cấp						
B1-1 Tôi có thể nhận biết diễn biến của các sự kiện trong một chuyện kể ngắn, thấy được mối liên hệ giữa nhân vật, địa điểm và sự kiện. Tôi có thể hiểu được những thông tin cơ bản trong các tài liệu có độ khó tương tự.						
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input checked="" type="checkbox"/> 6	Tôi hiểu được những lời chỉ dẫn để tìm thấy đường đi ngay cả khi lộ trình có nhiều thay đổi về hướng và điểm mốc.
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	Tôi hiểu một cách khái quát quan điểm của từng người trong cuộc tranh luận về một vấn đề quen thuộc.
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	Tôi hiểu được những thông tin cơ bản trong một tư liệu dài không quá hai phút, để cập tới một chủ đề quen thuộc.
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	Tôi hiểu được mâu chốt của các sự kiện trong câu chuyện kể đơn giản, dài không quá hai phút.
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	Tôi có thể nhận thấy mối liên hệ giữa các nhân vật hoặc các địa điểm đã nêu với những thông tin về ngữ cảnh, hành động khi bài nghe dài không quá hai phút và nói về một chủ đề quen thuộc.
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input checked="" type="checkbox"/> 6	Trên điện thoại, tôi hiểu những yêu cầu xin chỉ dẫn (số điện thoại, địa chỉ, thời gian, người hoặc cơ quan có thẩm quyền) hoặc những thông tin tương tự trong giao tiếp.

Figure 41 – Exemple de réponse d'un étudiant au questionnaire d'auto-évaluation des compétences langagières en vietnamien (extrait).

Pour chaque compétence et sous-compétence, les résultats en juin et en octobre ont été comparés, pour chaque participant, dans un tableau. Voici un extrait du tableau.

Portfolio/B1	ECOUTER			LIRE			LIRE		
	B1-1 Dans un récit court, je peux rep	B1-2 Dans une discussion de moins		Lire B1-1Je reconnais la	construction				
Prénom	Fin juin 09	1er oct 09	Ecart	Fin juin 09	1er oct 09	Ecart	Fin juin 09	1er oct 09	Ecart
Anh	4,5	5,67	-1,17	4,5	5,5	-1	5,75	5,5	0,25
Chiến	3,5	3,67	-0,17	4,17	4	0,17	4,75	4,5	0,25
Cường	4,17	4,67	-0,5	4	4,67	-0,67	4,75	5	-0,25
Dũng	4,33	4,33	0	4,5	4,33	0,17	4,25	5	-0,75
Giang	4,17	5,17	-1	3,5	5	-1,5	3,5	5	-1,5
Hiên	4,33	5,5	-1,17	3,5	5,33	-1,83	4,25	5,5	-1,25
Huê	3,17	5,17	-2	3,67	4,17	-0,5	3,75	5	-1,25
Huy	4,83	5	-0,17	4,17	4	0,17	5	4,5	0,5
Long	4,83	4,83	0	4,5	5	-0,5	5,5	5	0,5
Luân	4	4	0	3,5	4	-0,5	4,25	4	0,25
Mẫn	4,33	4,17	0,16	4,17	4,5	-0,33	5,5	6	-0,5
Minh	4	4	0	4	3,5	0,5	4	5	-1
Nam	2,5	3,83	-1,33	2,33	4	-1,67	3,75	4,5	-0,75
Nghị	3,83	3,83	0	3,5	3,5	0	3,75	4	-0,25

Tableau 3 – Extrait des résultats d'auto-évaluation des compétences langagières.

Les résultats sont présentés plus loin, sous forme de graphique, de façon à en faciliter la lecture.

Le portfolio, qui a comme premier objectif de développer une approche réflexive sur son parcours de formation et d'expériences afin de pouvoir reconnaître et identifier les connaissances et compétences acquises, permet également de rénover les pratiques d'évaluation en les mettant en concordance avec des visées d'un enseignement orienté vers le développement de compétences complexes.

Le portfolio des langues que nous avons choisi, le *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes* (2001), élaboré par un groupe de travail international, jouit, en France, voire aussi à l'international, d'une reconnaissance en tant qu'instrument de validation des compétences linguistiques. L'auto-évaluation constitue l'un des actes essentiels de la construction du portfolio. Ses auteurs (Conseil de l'Europe, 2001) voient dans la prise de conscience par l'apprenant de ses capacités réelles, le moteur de son développement, une prise de conscience de son action. Pour notre recherche, les auto-évaluations de juin et octobre (2007, 2008 et 2009) nous permettent également, grâce au système d'appréciation ajouté, de voir si la FAD *Fictif* semble avoir eu un impact sur les compétences langagières des apprenants. Leur impression de progression (ou non) participe à la réponse à notre question de recherche. Ces données, croisées à certaines réponses du questionnaire de fin de FAD permettent de vérifier la fiabilité des réponses. Nous précisons que, seuls, les descripteurs au niveau B1 ont été sélectionnés (et non les niveaux A1, A2, B2, C1 et C2), d'une part parce que ces descripteurs correspondent au niveau des étudiants participant à notre projet et d'autre part, pour écourter le questionnaire et éviter qu'il ne soit négligé en raison de sa longueur.

Voici un extrait du questionnaire d'auto-évaluation proposé, présenté ici dans sa version française (Conseil de l'Europe, 2001 : 24) :



PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

Niveaux intermédiaires

B1-1 Je peux participer à une conversation comportant à la fois des échanges brefs et habituels et quelques échanges sur ma situation personnelle (famille, loisirs, travail, études) ainsi que sur des informations simples dans ma spécialité.

.....		Je peux m'exprimer – parfois avec des périphrases – sur la plupart des sujets relatifs à ma vie quotidienne (la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et les événements quotidiens).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je peux exprimer des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je peux interrompre poliment mon interlocuteur quand je ne suis pas d'accord ou quand je n'ai pas compris.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dans une conversation professionnelle, je peux poser les questions qui me permettent d'obtenir l'ensemble des informations dont j'ai besoin.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Au téléphone, je peux interrompre poliment mon interlocuteur pour lui communiquer une information.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je peux demander à quelqu'un d'expliquer à nouveau ce qu'il vient de dire.

Figure 42 – Extrait du portfolio des langues, niveau B1.

6.6.2 Résultats

Pour notre recherche, l'écart possible entre juin et octobre pour les différentes années nous intéresse en particulier.

En 2007, alors que les étudiants n'ont pas suivi de FAD, les résultats sont les suivants.

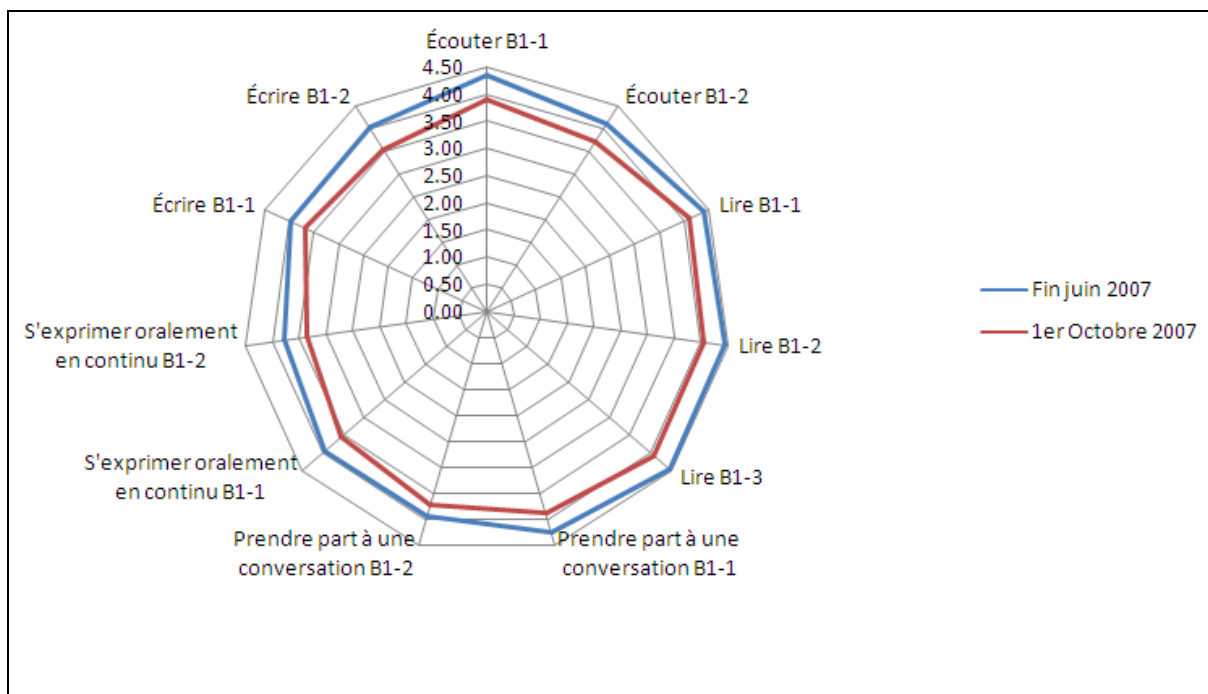


Figure 43 – Résultats des auto-évaluations des compétences langagières en juin et octobre 2007.

En 2007, une baisse entre juin et octobre sur les cinq compétences auto-évaluées est visible. L'écart de 3 (octobre) à 4 (juin) sur une échelle de 6 correspond aux appréciations suivantes : j'y arrive un peu (3) et j'y arrive assez bien (4).

En 2008, première année de la FAD, une tendance inversée par rapport à 2007 est visible. Les résultats sont les suivants.

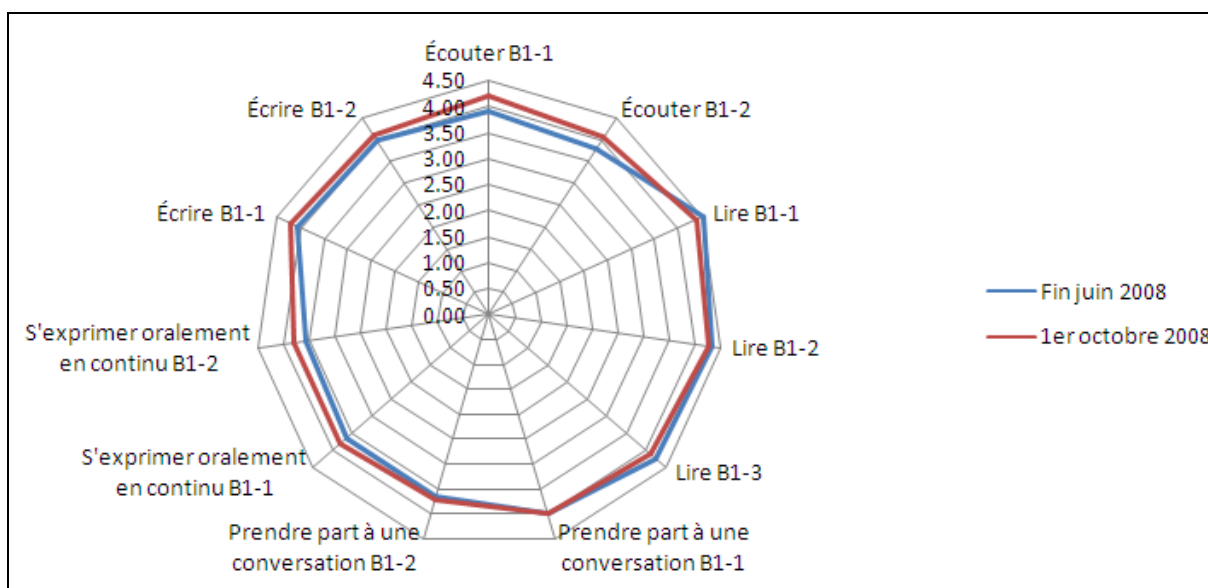


Figure 44 – Résultats des auto-évaluations des compétences langagières en juin et octobre 2008.

En 2008, les étudiants jugent avoir maintenu leur niveau sur les cinq compétences avec, même, une très légère progression pour la compétence « écouter », « s’exprimer oralement en continu » et « écrire ». La FAD peut être à l’origine du maintien supposé des cinq compétences langagières entre juin et octobre. En effet, dans les questionnaires de fin de FAD 2008, 96 % des étudiants pensent avoir maintenu, en octobre, les acquis de la formation en langue en présentiel et 80 % déclarent avoir progressé (16 % sont « tout à fait d’accord », 64 % sont « plutôt d’accord »).

En 2009, les étudiants ressentent une progression plus nette de leurs compétences langagières entre juin et octobre. Il s’agit à nouveau d’une tendance inversée par rapport à 2007 mais plus nette qu’en 2008.

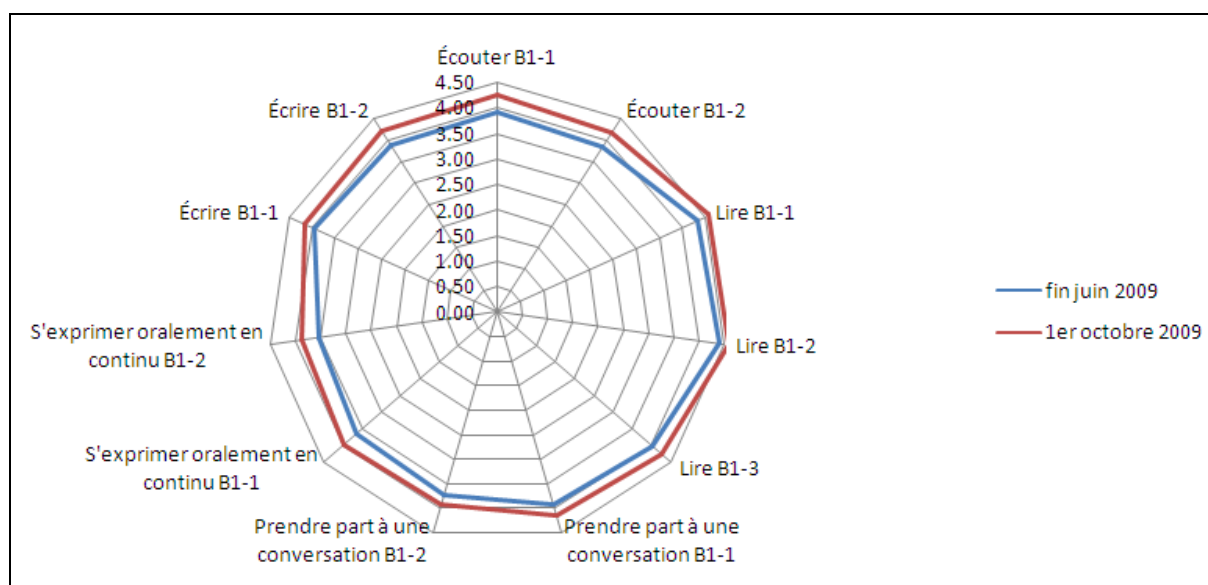


Figure 45 – Résultats des auto-évaluations des compétences langagières en juin et octobre 2009.

Ces résultats sont à mettre en parallèle avec les acquis supposés par les étudiants dans le questionnaire de fin de FAD : en 2009, 94 % des étudiants jugent avoir maintenu leurs acquis et 88 % estiment avoir progressé pendant l’été (34 % sont « tout à fait d’accord » et 53 % sont « plutôt d’accord »). On note par conséquent une cohérence dans les réponses puisque les impressions de progression (ou de faible progression) sondées au travers du questionnaire de fin de FAD et l’auto-évaluation avec le portfolio en 2008 et en 2009 sont très semblables.

La sensible progression des compétences langagières ressentie par les étudiants en 2009 par rapport à 2008 peut s’expliquer de différentes façons. Les étudiants en 2009 ont été mieux préparés à cette FAD. En effet, la plateforme était prête fin mai 2009, ce qui a permis aux

étudiants de lire les consignes bien avant de partir en vacances, d'utiliser la plateforme et le forum pour la réalisation des deux premières activités du module 1 en présentiel (choix d'une formation et d'un programme sommaire ; choix de la bibliographie), ce qui n'a pas été possible en 2008. De plus, des conseils sur la constitution des groupes ont été donnés aux étudiants et les choix faits par les étudiants pour former leur groupe ont été plus longuement mûris. Même si un des rôles du scénario pédagogique est d'anticiper les risques, l'expérimentation de 2009 a bénéficié de l'expérience de 2008 : les retours positifs des étudiants en 2008 et leur participation importante nous ont confortée sur la pertinence du scénario et du cadre théorique choisi. Enfin, certaines consignes peu compréhensibles, signalées en 2008 dans le questionnaire de fin de FAD, ont pu être reformulées et deux points jugés critiques du scénario ont pu être repensés. C'est donc avec plus de confiance et de clairvoyance que l'expérimentation a pu être menée.

Les réponses au questionnaire de fin de FAD, toutes rubriques confondues (acquis, satisfaction et collaboration), sont à mettre en parallèle car les résultats montrent également une appréciation meilleure en 2009 par rapport à 2008. Le radar ci-dessous, réalisé selon un système de moyenne proportionnelle (Tout à fait d'accord : 10 ; plutôt d'accord : 6.66 ; plutôt pas d'accord : 3.33 ; pas du tout d'accord : 0), montre des réponses très semblables en 2008 et 2009 mais avec des appréciations positives d'environ un point supérieur en 2009 par rapport à 2008. Les résultats des questionnaires sont répartis sur le rayon et les numéraux qui figurent sur le périmètre renvoient aux questions (détaillées en 6.2.2 et 6.6.6.1). Pour l'unique question négative (3.11 : j'ai trouvé la collaboration contraignante) les coefficients de notation ont été inversés (pas du tout d'accord : 10 ; plutôt pas d'accord : 6,66 ; plutôt d'accord : 3,33 ; tout à fait d'accord : 0), ce qui explique l'absence de pic vers le bas pour cette question dans le radar.

Questionnaire de fin de FAD 2008 et 2009

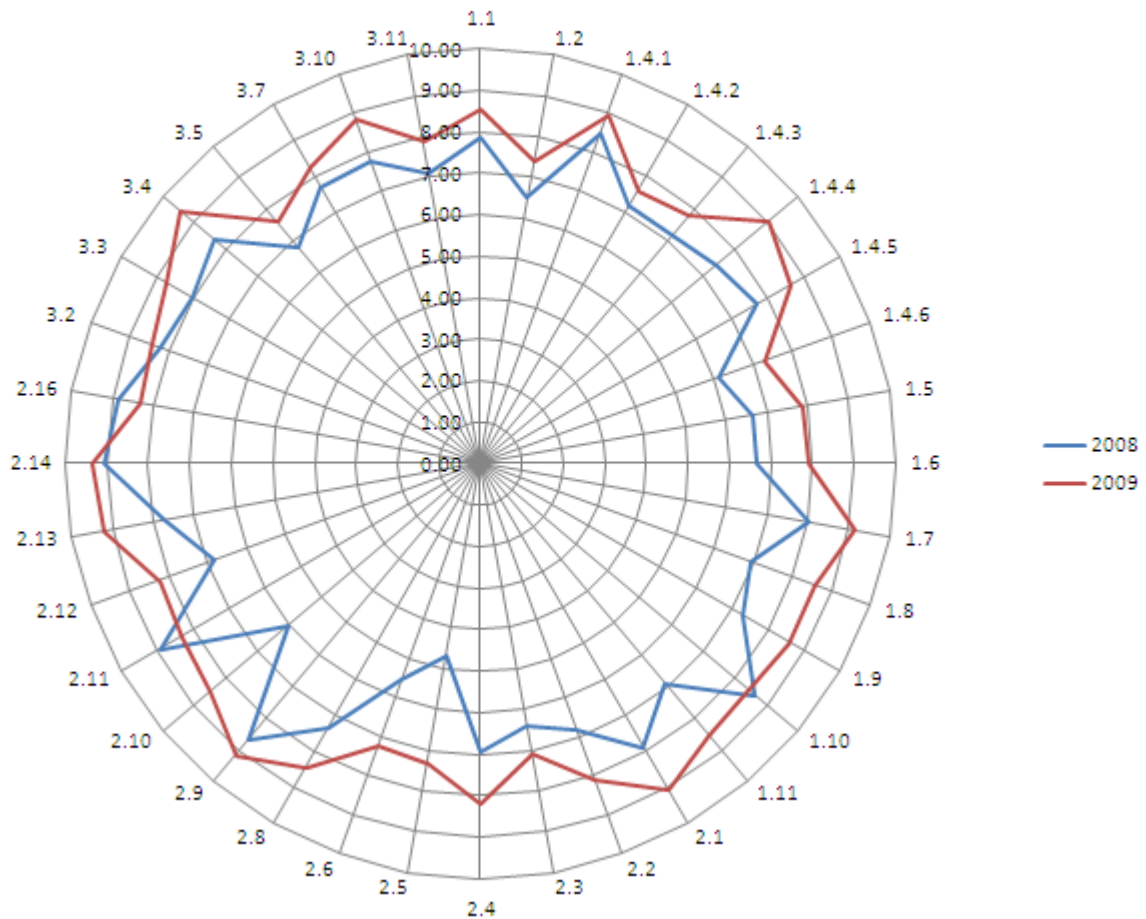


Figure 46 – Réponses des étudiants au questionnaire de fin de FAD, rubriques « acquis », « satisfaction » et « collaboration » en 2008 et 2009.

En raison de la forte implication des étudiants dans la FAD *Fictif*, d'une satisfaction élevée, d'une impression de maintien, voire de progression des compétences langagières des étudiants sondée selon deux moyens différents qui se recourent, il semble possible d'avancer que l'une des deux grandes finalités de la FAD a été remplie, celle de maintenir les compétences langagières des étudiants entre la fin de l'année propédeutique (juin) et l'entrée en master (octobre). Il semble même que les compétences langagières des étudiants se soient sensiblement améliorées en 2009.

Par ailleurs, des compétences plus spécifiquement travaillées au cours de la FAD, comme discuter en français dans un forum, écrire des diapositives (slides), noter correctement des références, etc., semblent également avoir été mieux développées en 2009 qu'en 2008. C'est ce qu'indiquent les réponses au questionnaire de fin de FAD, rubrique « acquis » que nous

représentons ci-dessous sous forme de radar. Le détail des questions représentées par des numéros sur le périmètre est disponible dans la partie 6.6.6.1.

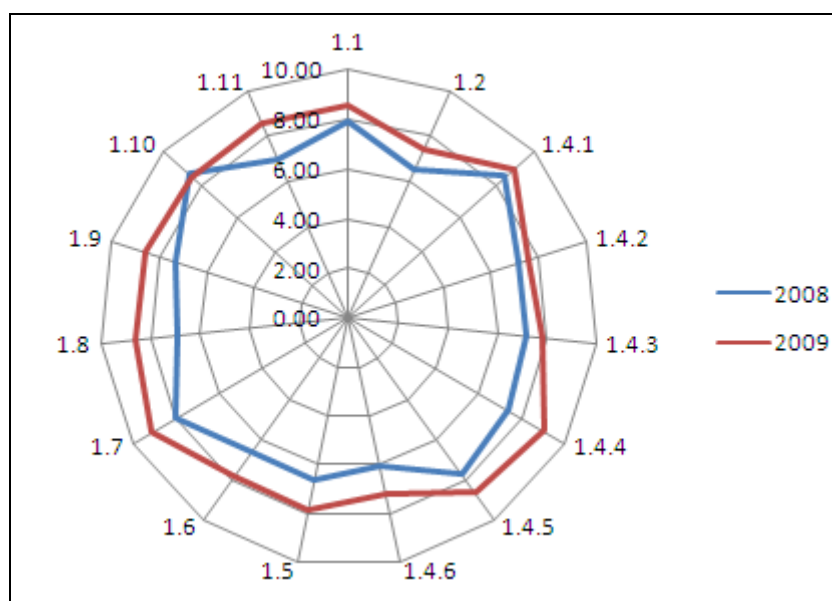


Figure 47 – Réponses des étudiants au questionnaire de fin de FAD, rubrique « acquis », en 2008 et 2009.

On note une seule tendance inversée par rapport à 2008, la proposition 1.10 (le module 3 m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement de la langue française), jugée très favorablement en 2008 et de façon très légèrement inférieure en 2009.

Nous examinons à présent si *Fictif* semble avoir permis le développement du sens des responsabilités des étudiants dans leurs apprentissages.

6.6.3 Le développement du sens des responsabilités dans les apprentissages

Le scénario cherche à développer les relations entre les étudiants et à développer leur sens des responsabilités. À plusieurs endroits, les étudiants se transforment en « professeur », ils assument des tâches classiquement dévolues au tuteur (relecture d'un pair, évaluation des analyses proposées par les groupes, bonus d'encouragement lorsqu'un étudiant corrige, reformule, encouragement des aides à un pair, etc.). Le tuteur, bien que proactif, est en arrière plan pour laisser justement les étudiants prendre leurs responsabilités. Le fait que les étudiants se soient impliqués assez massivement dans la FAD et qu'ils aient été satisfaits de cette expérience pédagogique, indique, semble-t-il, que ces responsabilités offertes par le scénario ont été assumées avec plaisir.

D'autre part, la pratique de l'auto-évaluation au travers du portfolio peut inciter à une prise de conscience de capacités et être le moteur du développement des connaissances et des compétences et, en cela, inciter à un processus de responsabilisation. Parmi les signes qui pourraient indiquer que les responsabilités offertes aux étudiants par le scénario ont été appréciées, dans le questionnaire de fin de FAD, les étudiants ont jugé les interventions du tuteur normales à 72 %, 19 % les ont jugées trop fréquentes et seulement 3 % les ont trouvées insuffisantes. Nous l'avons vu au chapitre précédent, les interventions tutorales ont été relativement peu importantes, ce qui semble avoir été apprécié ; 19 % des étudiants auraient même souhaité moins de tutorat, ce qui pourrait signifier qu'ils auraient désiré moins de contrôle et davantage de responsabilité et de liberté. On s'aperçoit également au travers des questionnaires que les étudiants ont éprouvé de la satisfaction à collaborer. Or apprécier la collaboration, c'est accepter de fonctionner dans un cadre de soutien mutuel entre apprenants et par conséquent être responsable.

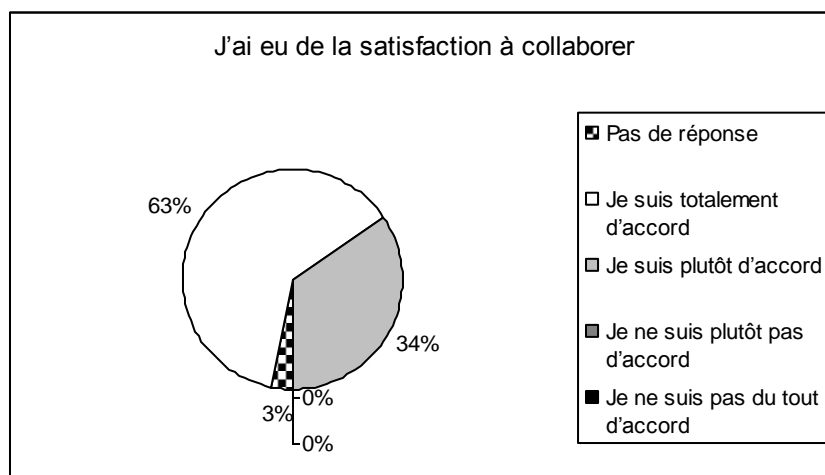


Figure 48 – Réponses des étudiants à la proposition « J'ai eu de la satisfaction à collaborer », 2009.

Mais bien que l'on observe des signes de satisfaction pour les responsabilités offertes par le scénario ainsi qu'une implication importante dans la FAD *Fictif*, implication mesurée également par le questionnaire de fin de FAD où 81 % des étudiants déclarent s'être impliqués (31 % sont « tout à fait d'accord », 50 % sont « plutôt d'accord »), on note de très rares occasions où les étudiants vont au-delà de ce qui leur est demandé. En effet, ce qui est demandé par le scénario est accompli, mais aucun étudiant n'effectue de relectures gratuites, par exemple. On ne note, par ailleurs, aucun renvoi explicite aux énigmes pour justifier une correction d'un pair. Si l'on observe de nombreuses interactions de tutelle dans les forums de groupe du projet 3 où un ou plusieurs pairs assurent une fonction d'expert, dans le forum

commun où sont présentées les analyses, la poursuite des analyses, des questionnements sont rares. On n'observe également aucun commentaire sur les synthèses postées par les autres groupes.

Il nous semble par conséquent possible de conclure que pendant la FAD *Fictif*, les étudiants ont pu expérimenter leur sens des responsabilités, dans la limite de ce qui leur est demandé. Qu'ils aient éprouvé de la satisfaction à exercer leur sens des responsabilités est un avancement. Il est toutefois difficile de parler de développement de cette capacité.

Après avoir démontré l'adéquation de la FAD *Fictif* avec son cadre théorique exposé dans les chapitres antérieurs et montré que *Fictif* a permis de maintenir les acquis de l'année propédeutique des étudiants et d'expérimenter leur sens des responsabilités, nous centrons notre analyse sur le projet 3, le projet de résolution d'énigmes linguistiques en raison de son effet mobilisateur, de son fort degré d'ouverture et de sa dynamique interactionnelle, ce qui peut laisser supposer des effets bénéfiques en termes d'apprentissage. Nous nous demandons alors si ce projet semble porteur d'apprentissage, aussi bien en termes d'une évolution de l'aisance métalinguistique que des compétences à collaborer des étudiants. Nous tentons alors de croiser l'évolution positive de la collaboration des groupes à l'évolution positive des connaissances grammaticales des groupes afin d'observer une possible corrélation entre ces deux types d'évolution (ou de non-évolution).

Chapitre 7 Une évolution de l'aisance métalinguistique et des compétences à collaborer ?

Dans ce chapitre 7, nous présentons successivement trois énigmes, les analyses proposées par les groupes et celles qui ont été jugées les meilleures par les groupes. Nous recherchons de possibles signes d'aisance métalinguistique de la part des groupes. Par « aisance métalinguistique », nous entendons l'aptitude à parler de la langue avec facilité, à négocier ses intuitions en les exposant à d'autres et à intégrer des repères explicatifs utiles qui permettent de ne pas en rester à des hypothèses naïves sur le système de la langue, le but n'étant toutefois pas d'atteindre « la formalisation exigeante des linguistes, mais bien de viser un moyen-terme pertinent d'un point de vue acquisitionnel » (Berthoud & Py, 1993 : 76). Nous analysons ensuite dans les forums des trois projets de possibles effets dans l'utilisation des formes analysées par les groupes dans les énigmes. Dans un deuxième temps, nous étudions l'évolution des compétences à collaborer des groupes au fil des énigmes. Nous terminons cette analyse en tentant de recouper les compétences à collaborer des groupes et la finesse des analyses proposées par ces mêmes groupes.

Compte tenu du fait que les énigmes à résoudre sont au nombre de neuf dans le projet 3, il aurait pu paraître fastidieux de les analyser les unes à la suite des autres. Nous avons pris le parti d'analyser en détail les solutions proposées par chaque groupe pour les énigmes 4, 5 et 6 qui portent sur la modalisation. Leur agencement comporte une cohérence : la résolution de la 4^{ème} énigme doit remettre en place certains concepts utiles à la résolution de la 5^{ème} énigme et la résolution des énigmes 4 et 5 doit permettre d'appréhender la 6^{ème} avec plus de facilité. Les énigmes 4, 5 et 6 correspondent à la quatrième, cinquième et sixième semaine de la FAD, ce qui permet de comparer les échanges des forums des différents projets sur deux périodes : les premières semaines de la FAD et celles qui suivent. Cela permet, par exemple, d'observer si une forme analysée dans l'énigme 4, 5 ou 6 a une répercussion dans les échanges des forums (nombre d'occurrences de cette forme sur la première période et sur la deuxième période, adéquation de la forme au contexte, correction linguistique associée à l'utilisation de cette forme).

7.1 Analyses linguistiques des groupes

7.1.1 L'énigme linguistique 4

L'énigme 4 se présente de la façon suivante.

Question : quelles sont les principales différences entre les phrases a/ « il faut partir », « il est souhaitable... », etc. et b/ « je dois partir », « j'aimerais.. », etc. ?

1

a/ Allez ! **Il faut partir** ! Notre train part dans 30 minutes !

b/ Désolée, **je dois partir**. Je suis fatiguée.

2

a/ **Il est souhaitable**, selon l'UNESCO, qu'en 2012 tous les enfants aient droit à une éducation de qualité.

B/ - **J'aimerais** que tous les enfants aient droit à une éducation de qualité.

- Moi aussi, j'aimerais bien !

3

a/ **Il est malheureux** qu'aujourd'hui les inégalités sociales soient toujours aussi grandes, même parfois plus grandes qu'autrefois.

b/ - **Je trouve malheureux** que les inégalités sociales soient toujours aussi grandes, même parfois plus grandes qu'autrefois.

- Moi aussi.

4

a/ **Il est admirable** que des étudiants prennent l'initiative de s'entraider dans les périodes difficiles.

b/ - **Je trouve admirable** que les étudiants prennent l'initiative de s'entraider dans les périodes difficiles.

- Moi aussi, je trouve ça admirable !

Figure 49 – Énigme linguistique 4.

Cette énigme vise à faire remarquer aux étudiants, dans un premier temps, que le « il » impersonnel des phrases a/ ne renvoie à aucune personne et que ce « il » impersonnel est différent d'un pronom « anaphorique » au masculin singulier, c'est-à-dire d'un pronom qui représente un groupe nominal déjà repéré par la situation ou le contexte. Le pronom « impersonnel », lui, est dénué de référents. D'autre part, cette énigme vise à faire prendre conscience que dans les formes en a/, le sujet grammatical « il » est différent du sujet énonciateur. En contrepartie, dans les phrases en b/, le sujet grammatical est identique au sujet énonciateur. En a/ l'énonciateur laisse s'imposer le propos, il ne semble pas responsable du propos, il en est comme détaché or en b/ l'énonciateur dit quelque chose sur lui-même, il se dévoile en exprimant un souhait personnel « j'aimerais que tous les enfants... », une conviction personnelle « je trouve malheureux que... », etc. En outre, en a/ comme en b/ une

réponse du co-énonciateur n'est pas obligatoirement attendue mais la réponse ne peut être la même. En a/, le co-énonciateur ne peut pas exprimer un avis tel que « moi aussi » comme cela est le cas en b/.

7.1.2 Analyses proposées par les groupes à l'énigme linguistique 4

Cette énigme a suscité peu d'échanges par rapport aux autres énigmes, une moyenne de 10 messages pour la résolution de l'énigme (activité 3.1) et le choix de la meilleure analyse (activité 3.2) alors que la moyenne du nombre d'échanges par groupe et par énigme est de 13 messages. Il se peut que cette énigme ait semblé plus simple que les autres ; elle a, en effet, suscité peu de négociations entre les membres des groupes, les membres étant presque toujours d'accord dès la première ou la deuxième proposition de solution de l'un d'eux.

Dans les analyses proposées par les étudiants, six groupes sur huit notent la différence de sujet grammatical dans les phrases a/ et b/. Les deux autres groupes donnent simplement les effets de sens produits selon eux. Un groupe a pourtant relevé, dans son forum de groupe, cette différence de sujet grammatical mais il n'a pas jugé utile de le mentionner dans l'analyse postée dans le forum commun. Concernant les différences de sens produites, les groupes ont eu tendance à parler de « subjectivité » pour les phrases b/, « ce sont des opinions personnelles » (Long HD, groupe H), « on veut exprimer une idée subjective qu'elle vient de sa pensée » (Van CH, groupe E), « dans les phrases b/, le point de vue de l'énonciateur est exprimé » (Mai Anh BT, groupe A), « le parleur exprime son sentiment personnel, son idée plus subjective » (Thuan VH, groupe C), etc. Pour les phrases a/, c'est l'idée d'« objectivité » qui est avancée, d'« opinions impersonnelles » (Long HD, groupe H), « la phrase a/ exprime un jugement général. On veut exprimer une idée objective, une nécessité qu'elle vient de l'environnement » (Van CH, groupe E), « toutes les phrases a/ sont utilisées pour parler en général à tout le monde » (Thu NT, groupe D), « dans a/, c'est général » (Thuan VH, groupe C). Seul le groupe A exprime la prise de distance de l'énonciateur par rapport à l'énoncé : « dans les phrases a/, l'énonciateur semble ne pas être responsable de ce dont il va parler ». C'est également le seul groupe qui remarque la réponse du co-énonciateur « moi aussi ». Ce groupe écrit : « En outre, dans les phrases b/, la réponse du co-énonciateur "moi aussi". Cela montre, dans ces phrases, l'énonciateur indique son point de vue, son sentiment... donc, le co-énonciateur peut exprimer son point par "moi aussi" (ou bien je suis d'accord). Alors que dans

les phrases a/, le co-énonciateur ne peut pas donner son point de vue comme ça. » (Mai Anh BT, groupe A).

Notons enfin qu'un groupe se limite à repérer les formes différentes du sujet dans les phrases a/ et b/ et ne propose aucune explication sur les différences de sens produites.

Il apparaît que la prise de distance de l'énonciateur par rapport à son dire dans les phrases a/ ne semble pas, dans l'ensemble, perçue ou du moins pas verbalisée. Par contre, l'effet d'« objectivité » dans les phrases a/ ressenti par les étudiants n'est pas tout à fait faux. Dans *Grammaire du sens et de l'expression* (1992), Charaudeau donne l'explication suivante : « Ces modalités se présentent de manière objective comme si elles ne dépendaient ni du locuteur, ni de l'interlocuteur : "il est certain que François est Poisson" nous dit que *la qualité* de François est *certaine en soi* ; alors que « Je suis certain que François est Poisson » nous dit que c'est le locuteur qui en est certain » (Charaudeau, 1992 : 128). Même si nous pensons que l'effet de distanciation de l'énonciateur par rapport aux propos énoncés est une explication suffisante, nous n'avons pas jugé utile d'intervenir dans les forums des groupes. Par contre, dans la proposition d'analyse que fait le tuteur une fois les analyses postées et votées (disponible également en vietnamien), en tant que tuteur, nous avons préféré exclure ce terme d'« objectivité ». Voici un extrait de la réponse du tuteur.



Proposition de réponse à l'énigme 4 par Elsa C - Monday 17 August 2009, 01:02

Bravo en général pour vos réponses, vous avez bien compris la principale différence entre les phrases a/ et b/ 😊. Le groupe A a très justement relevé l'importance du co-énonciateur qui donne aussi son avis personnel dans les phrases b/, or « moi aussi » est impossible dans les phrases a/.

Voici les résultats du vote :

Groupe H : 4 votes ; groupe A : 2 votes ; Groupe G : 1 vote ; Groupe C : 1 vote

Questions : quelles sont les principales différences entre les phrases a/ et b/ ?

Petit rappel :

La modalisation est le moyen pour l'énonciateur de prendre position par rapport à son énoncé et / ou à son co-énonciateur (une ou plusieurs personnes)

Proposition de réponse :

Les différences entre les phrases 1, 2, 3, 4 :

En a/, le sujet grammatical « il » est différent du sujet énonciateur (personne à l'origine de

l'énoncé). « il » impersonnel ne renvoie à aucune personne.

En b/ le sujet grammatical réfère au sujet énonciateur.

En a/ et / b, la prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur (la modalisation) est différente :

En a/, avec le « il » impersonnel, **l'énonciateur laisse s'imposer le propos, l'énonciateur ne semble pas responsable du propos, il est comme détaché de son propos.**

En b/, **l'énonciateur** (qui est aussi le sujet grammatical) **dit quelque chose sur lui-même, il se dévoile** « j'aimerais que tous les enfants... » (il exprime un souhait personnel), « je trouve malheureux que » (il exprime une conviction personnelle), « je trouve admirable... » (il exprime un jugement personnel).

En fonction des contextes, les phrases a/ peuvent avoir une valeur de vérité plus moins grande (forte en 3 a/ et 4 /a). Moins forte en 1 a/ et 2 a/.

[...]

Extrait 22 – Énigme 4, réponse du tuteur (extrait), forum commun du projet 3.

Il semblerait que cette analyse n'ait pas laissé les étudiants indifférents. En effet, la proposition de réponse du tuteur suscite des réactions d'un étudiant qui n'est pas d'accord, or il s'agit de l'unique occasion où un étudiant exprime un désaccord et une demande d'explication, les autres réactions étant soit des remerciements, soit une mention de l'utilité de cette proposition de réponse du tuteur. Voici une des réactions de désaccord.



Re: Proposition de réponse à l'énigme 4 par Chiên LK - Tuesday 25 August 2009, 21:41

Alors, est-ce que « Moi aussi » signifie toujours « le co-énonciateur partage **l'avis de l'énonciateur** » ?

J'ai toujours pensé que « **moi aussi** » est comprise selon le contexte de conversation.

Par exemple :

-Elle a consenti, et toi ?

-Moi aussi [ici, « Moi aussi » = « Je consens aussi » et l'énonciateur ne donne pas aussi son avis personnel]

Donc, j'ai pensé que dans l'exemple [- Il est souhaitable, selon l'UNESCO, qu'en 2012 tous les enfants, sans exception aient droit à une éducation de qualité.

- Moi aussi]

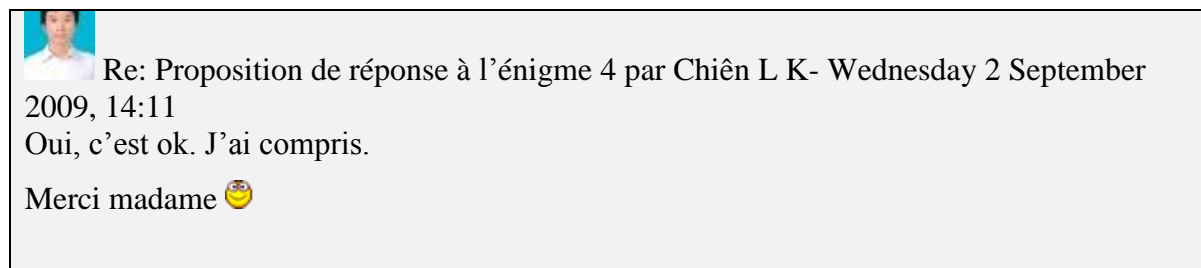
« Moi aussi » = « Oui, je souhaite cela aussi » (une réponse que tu donne).

C'est vrai ?

Merci de ton analyse !

Extrait 23 – Énigme 4, réaction d'un étudiant à la proposition de réponse du tuteur, forum commun du projet 3.

Le « j'ai toujours pensé... » de l'étudiant peut marquer l'amorce d'un changement dans son attitude face à la langue. Suivent deux autres échanges entre le tuteur et cet étudiant qui clôt ainsi la discussion.



Extrait 24 – Énigme 4, clôture de la discussion, forum commun du projet 3.

Il semblerait qu'au final l'étudiant ait bien saisi que « moi aussi » n'est pas égal à « oui, je souhaite cela aussi » et qu'en a/ et b/ les réponses ne peuvent être les mêmes. Nous pouvons voir, là, la trace d'une avancée dans la capacité d'analyse du système linguistique de l'apprenant. Comme le forum commun est accessible à l'ensemble des étudiants, il se peut aussi que ces échanges aient permis à d'autres étudiants de clarifier le point discuté ou du moins qu'ils aient pu lire cet échange. C'est ce que semble montrer la fonction « rapport » de *Moodle* : les étudiants ont consulté au moins 110 fois cette proposition de réponse du tuteur (et donc cet échange) et elle est consultée du 17 août 2009 au 3 septembre 2009.

C'est l'analyse du groupe H qui a été jugée la meilleure par quatre groupes d'étudiants pour cette énigme (activité 3.2). Ce groupe relève la différence de sujet dans les phrases a/ et b/ : « Les sujets des phrases a/ sont indéfinis [...], les sujets des phrases b/ sont définis [...] ». Parmi les effets de sens produits, ce groupe parle d'« opinions impersonnelles » pour les phrases a/ et d'« opinions personnelles » pour les phrases b/. L'effet de distanciation du sujet énonciateur est abordé « a/ Allez ! Il faut partir ! Notre train part dans 30 minutes ! ==> parce que notre train part dans 30 minutes (pas par moi), donc on doit partir maintenant. C'est la raison extérieure. "je dois partir. Je suis fatiguée" ==> Parce que je suis fatiguée donc je dois partir. (par moi) ». L'effet généralisant de la forme impersonnelle avec « il est + adj... » est également soulevé par ce groupe : « Il est souhaitable selon l'UNESCO [...] ==> C'est le souhait de l'UNESCO (peut-être représenter tout le monde) » (Long HD, groupe H).

Le groupe A, dont l'analyse a été jugée la meilleure par deux groupes, mentionne également la différence de sujet en a/ et b/ : « Dans tous **les 4 exemples 1, 2, 3, 4** :

- Dans les phrases a/, le sujet grammatical est le pronom impersonnel "il" (n'indique aucune personne précise).
- Dans les phrases b/, le sujet grammatical est le pronom "je". C'est l'énonciateur. » (Mai Anh BT, groupe A)

Ce groupe exprime de façon explicite la prise de distance prise par l'énonciateur en a/ : « En utilisant le pronom impersonnel "il", dans les phrases a/, l'énonciateur semble ne pas être responsable de ce dont il va parler. Tandis que dans les phrases b/, le point de vue de l'énonciateur est exprimé dès le début (par le pronom sujet "je") » (Mai Anh BT, groupe A). Ce groupe, enfin, est le seul à avoir noté la réponse « moi aussi » du co-énonciateur en b/ : « En outre, dans les phrases b/ la réponse du co-énonciateur "**moi aussi**". Cela montre que, dans ces phrases, l'énonciateur indique son point de vue, son sentiment,... donc, le co-énonciateur peut exprimer son point par "moi aussi" (ou bien je suis d'accord). Alors que dans les phrases a/, le co-énonciateur ne peut pas donner son point de vue sur ce problème comme ça. » (Mai Anh BT, groupe A). On remarque que ce groupe utilise une terminologie grammaticale plus précise comme « énonciateur », « co-énonciateur » et aborde le point important de responsabilité énonciative. Tandis que le groupe H est dans une réflexion métalinguistique plus spontanée (Trévis, 2009), le groupe A commence, lui, une objectivation plus consciente des phénomènes linguistiques. Nous jugeons la réponse du groupe A tout à fait pertinente et cette solution marque, selon nous, un changement dans la façon de réfléchir sur la langue pour ce groupe. En effet, l'intégration de repères explicatifs qui s'appuient sur des concepts énonciatifs, sont des signes de cette aisance métalinguistique vers laquelle nous souhaiterions voir s'engager les groupes.

Comme l'énigme linguistique suivante aborde la forme impersonnelle « il est + adj + préposition + verbe », nous analysons les échanges des forums des différents projets à la fin de l'énigme linguistique 5 pour voir si des traces de ces formes sont présentes en plus grand nombre et si elles sont utilisées de façon appropriée dans les forums, suite à l'analyse de ces énigmes.

7.1.3 L'énigme linguistique 5

L'énigme 5, dans le prolongement de l'énigme 4, aborde une difficulté de taille pour les étudiants vietnamiens, l'emploi de « c'est + adj », l'emploi de « c'est + adj + de + vb infinitif » et la construction impersonnelle « il est + adj. + de + vb infinitif ».

Voici l'énigme proposée.

**Question : « C'est » et « il est » sont-ils interchangeables dans les exemples 1 et 2 ?
Quand cela est possible, qu'est-ce que cela change ?**

1- « C'est + adj »

1.1 Extrait d'un reportage tiré de l'hebdomadaire *Courrier International*

Pragmatisme et modernité. Heureux comme un Islandais. Isolée au beau milieu de l'Atlantique, confrontés à des hivers interminables, l'Islande est, selon, l'ONU, le pays où l'on vit le mieux sur terre. Un reporter britannique explique pourquoi **c'est sans doute vrai**.

1.2 Dialogue entre étudiants d'un groupe de la FAD *FICTIF*

- Tu crois qu'on peut terminer notre énigme avant ce soir ?

- Si tout le monde s'y met, **c'est possible**.

1.3 Dialogue entre étudiants d'un groupe de la FAD *FICTIF*

- Je peux poster notre travail dans le forum ?

- Oui, **c'est bon**, tu peux le poster

2- Tournures avec « il est + adjectif + QUE/ ou DE... »

2.1 Extrait d'un roman imaginaire

« **Il est vrai que** ces dernières années, Paul ne mangeait plus beaucoup. Sa passion pour les jeux grandissait. Ses amis ne le comprenaient plus... »

2.2 Extrait d'un règlement dans un parc

Il est possible de promener les chiens dans le parc à condition de les tenir en laisse.

Il est interdit de jeter des papiers par terre...

2.3 Extrait de *1001 conseils avant de passer un entretien d'embauche* aux éditions Imaginaires :

« Avant d'entrer dans le bureau où se déroulera votre entretien, **il est préférable de / d'**

- frapper à la porte et d'attendre que l'on vous dise d'entrer

- éteindre votre portable

[...] »

Figure 50 – Énigme linguistique 5.

Cette énigme vise à faire prendre conscience que le « ce » de « c'est vrai » est un démonstratif qui a une fonction de sujet grammatical et une fonction anaphorique : c'est un substitut d'un groupe nominal dont on peut trouver le référent grâce au contexte ou parce qu'il est connu de l'énonciateur ou du co-énonciateur. C'est un sur-marqueur, dans la mesure où il indique un repérage modalisé, c'est-à-dire dans lequel l'énonciateur s'implique personnellement (Lévy, 2000) tandis que le « il » impersonnel des tournures « il est vrai que... » ne réfère pas. Il s'ensuit une position énonciative différente dans les deux formes (l'énonciateur ne s'efface pas ou s'efface moins dans les constructions avec « ce »). L'autre point à faire constater par les étudiants est que les tournures « c'est vrai », « c'est possible » peuvent être suivies d'une préposition + infinitif ou de « que » + sujet + verbe, etc. (c'est difficile à faire, c'est vrai

que...) mais peuvent aussi être sans suite. Au contraire, les constructions avec « il » impersonnel + est + adjectif sont toujours suivies d'une préposition + infinitif ou de « que » + sujet + verbe.

7.1.4 Analyses proposées par les groupes à l'énigme linguistique 5

Parmi les analyses proposées par les groupes, on note ceci.

- Sept groupes sur huit ont trouvé que les exemples 1/ avec « c'est + adj » ne sont pas interchangeables avec la forme impersonnelle « il est + adj ». Cette question a été l'objet principal des discussions dans les forums de groupe. Trois groupes seulement notent que la construction impersonnelle « il est + adj » sans préposition ou sans conjonction ensuite est impossible.
- Les huit groupes ont trouvé que dans les exemples 2/, les formes avec « il est... » sont interchangeables avec les formes « c'est... » mais ces formes sont posées sept fois sur huit comme équivalentes, l'unique modification de sens notée est que « à l'oral, on emploie très souvent *c'est* à la place de *il est* » (Nghì NH, groupe G), « *c'est* est moins formel que *il est*. Donc *c'est* est souvent utilisé dans le français parlé et *il est* est souvent utilisé dans le français écrit. Dans ces cas, tous les extraits sont le français écrit. Donc il faut utiliser *il est* » (Man LV, groupe D). Le fait que l'énonciateur ne s'efface pas ou s'efface moins dans les constructions avec « c'est + adj », ce qui explique une impression de familiarité dans les exemples 2/ (l'énonciateur n'a pas à prendre position dans un règlement car « ce » renvoie à « cette chose, « cette idée ») évoquée avant, n'est pas relevé. En effet, l'énonciateur prend en charge « cette chose », « cette idée ».
- Cinq groupes sur huit relèvent la valeur démonstrative de « ce » dans « c'est » : « *Ce* est un pronom démonstratif, qui joue à la fois le rôle du sujet grammatical. Un pronom démonstratif remplace tout l'événement qui vient de parler dans la phrase précédente. Par exemple : Dans la phrase *c'est sans doute vrai, ce* remplace *L'Islande est le pays où l'on vit le mieux* » (Mai Anh, groupe A) ; « *Ce*, ici est le pronom neutre qui reprend les phrases précédentes » (Nghì NH, groupe G) ; « *Ce* remplace *L'Islande est, selon l'ONU, le pays où l'on vit le mieux sur terre* » (Tân DN, groupe H), etc.

Cette énigme a généré plus d'échanges que l'énigme précédente, 13 messages par groupe en moyenne. Nous l'avons relevé plus haut, l'essentiel des discussions entre les membres a porté sur l'interchangeabilité des deux tournures. L'analyse jugée la meilleure par les groupes est celle du groupe C (4 votes), suivie de celle du groupe A (2 votes) et de celle du groupe D (2 votes).

L'ensemble de ces trois groupes répond correctement à la question « les formes "il est" et "c'est" sont-elles oui ou non interchangeables ? ». Ces trois groupes relèvent également la valeur de pronom démonstratif de « ce » et le fait que « ce » est un substitut : « Ici, *c'est* est utilisé pour faire un commentaire, pour décrire la situation générale ou de quelque chose déjà mentionnés ou implicites dans la conversation » (Man LV, groupe C), « Un pronom démonstratif remplace tout l'événement qui vient de parler dans la phrase précédente. Par exemple : Dans la phrase *c'est sans doute vrai, ce* remplace *L'Islande est le pays où l'on vit le mieux* » (Mai Anh BT), « + *c'est* est utilisé avec les adjectifs qui décrivent la situation générale de quelque chose déjà mentionnés ou implicite dans la conversation [...] tandis que *il est* est les adjectifs qui réfèrent généralement à une personne » (Hué CH, groupe D).

Comme pour les autres groupes, les formes « il est + adj + de... » et « c'est + adj + de... » sont posées comme équivalentes par les groupes C, A et D et elles sont toutes les deux qualifiées d'« impersonnelles », la seule différence perçue étant que « *c'est* est moins formel que *il est* » (Man LV, groupe C), « utiliser la première structure est plus solennelle que la deuxième structure » (Mai Anh BT, groupe A), « cependant, en impersonnelle expression, *il est* plus formelle que *c'est*. Par conséquent, *c'est* est plus fréquent dans le français parlé, tandis que *il est* est plus fréquente en français écrit » (Hué CH, groupe D).

Les deux formes sont donc posées comme étant impersonnelles et la différence de position énonciative n'est pas perçue. Une question du tuteur du type « ces deux formes sont-elles vraiment équivalentes ? » aurait peut-être permis de faire réfléchir davantage les groupes et d'éviter cet amalgame. En tant que tuteur, nous sommes toutefois restée en retrait pour les énigmes 4, 5 et 6, sachant que ces amorces d'analyses réalisées à distance peuvent être poursuivies en master et tout au long de la vie. En effet, l'objectif de la réflexion métalinguistique de façon collaborative est bien d'inciter aux questionnements, d'inviter les apprenants à une activité structurante continue sur la langue par la mise en place progressive de repères conceptuels et d'entraîner à une certaine flexibilité cognitive. La seule avancée de la maîtrise du système linguistique français n'est pas visée.

Observe-t-on dans les échanges des forums des différents projets une utilisation plus fréquente des formes étudiées dans les énigmes ? Dans des contextes appropriés ?

7.1.5 Impact des formes analysées dans les échanges des forums

7.1.5.1 Structure « c'est + adj »

Concernant l'utilisation de la structure « c'est + adj », que les étudiants ont tendance à intervertir avec la structure « il est + adj », on note 15 utilisations erronées de cette forme sur 126 sur la première période précédant l'énigme du 20 juillet au 17 août 2009 : dans le projet 1, on relève 30 utilisations correctes de cette forme et 2 utilisations incorrectes ; dans le projet 2, on note 72 utilisations correctes et 11 utilisations incorrectes ; et dans le projet 3, 24 utilisations correctes et 2 utilisations incorrectes de cette forme.

Pour la seconde période de la FAD, du 17 août au 20 septembre 2009, les occurrences de ces formes sont moins nombreuses (84 pour les 3 projets contre 126 pour la première période) mais le nombre de formes incorrectes est quasiment nul (1 seule forme incorrecte sur la deuxième période contre 15 formes incorrectes sur la première période). On note par conséquent un nombre de formes correctes plus important sur la deuxième période (99 %) que sur la première (89 %). L'utilisation d'une forme dépend fortement des situations d'énonciation dans lesquelles se trouvent les étudiants, propices ou non à son utilisation. L'utilisation d'une forme dépend également de la variété des moyens linguistiques dont disposent les étudiants. S'il nous semble peu probable que sur la deuxième période les étudiants se soient restreints dans l'utilisation de cette forme par manque d'assurance dans son utilisation, cette hypothèse ne peut toutefois être écartée. Voici un graphique récapitulatif de l'utilisation de cette forme sur la première (P1) et la deuxième périodes (P2).

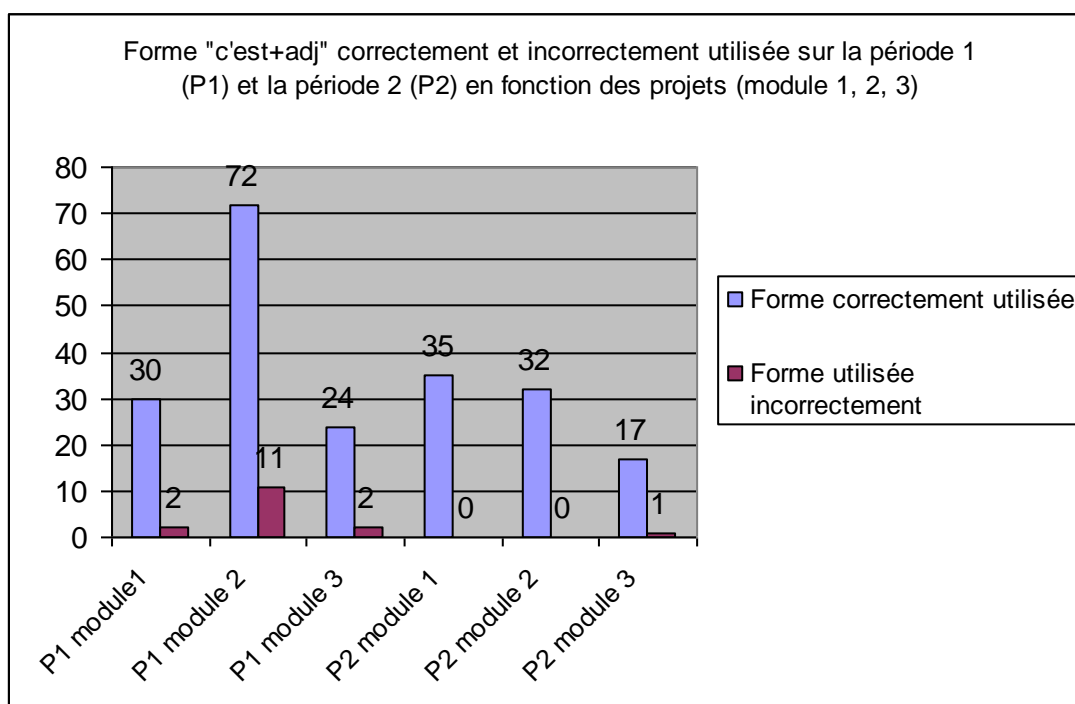


Figure 51 – Utilisation de la forme « c'est + adj » en période 1 (P1) et période 2 (P2) dans les forums des trois projets.

Les nombres sur l'axe des ordonnées indiquent le nombre d'occurrences de cette forme. Sur l'axe des abscisses, « P1 » (pour chacun des trois modules) indique la période 1 qui va du démarrage de la formation jusqu'au 17 août, début de l'énigme linguistique 5 qui porte précisément sur cette forme. « P2 » (pour chacun des trois modules) indique la deuxième période, du 17 août à la fin de la FAD. Les formes incorrectement utilisées sont « il est + adj » à la place de « c'est + adj » mais l'unique forme incorrecte de la période 2 est une forme « c'est + adverbe ».

Si l'on analyse plus en détail les productions des 11 étudiants pour qui l'utilisation de cette forme « c'est + adj » ne semble pas encore acquise sur la première période (utilisation tantôt correcte, tantôt incorrecte), on relève les points suivants.

- Pour quatre étudiants, il est impossible de savoir s'ils ont oui ou non progressé dans l'utilisation de cette forme car ils ne l'utilisent pas sur la deuxième période.
- Pour quatre étudiants, il semblerait qu'il y ait une amélioration dans l'utilisation de la forme car on ne constate aucune utilisation incorrecte de cette forme sur la deuxième période mais le nombre d'utilisations est si faible (entre une ou deux) que l'amélioration est incertaine.

- Pour un étudiant qui utilise à huit reprises correctement cette forme sur la deuxième période mais l'utilise aussi une fois de façon incorrecte (contre quatre formes correctes et deux incorrectes sur la première période), il n'est pas aisé de se prononcer mais comme l'erreur provient d'une confusion entre l'adverbe et l'adjectif (et non d'une forme avec « il est + adj »), une amélioration peut être relevée.
- Enfin, pour deux étudiants, une amélioration très légère peut être visible : l'un utilise la forme correcte à sept reprises et l'autre à cinq reprises sur la deuxième période (tandis que sur la première période, ils utilisent autant de fois ces formes mais avec au moins une forme incorrecte).

Même si une très légère amélioration de l'utilisation de cette forme est perceptible pour au moins six étudiants, rien ne permet d'affirmer qu'il y a appropriation de la structure. Voici un graphique récapitulatif. Les chiffres sur l'axe des ordonnées indiquent le nombre d'occurrences de la forme « c'est + adj ». L'axe des abscisses indique les noms des étudiants qui utilisent cette forme au moins une fois de façon incorrecte durant la période 1, tous forums confondus.

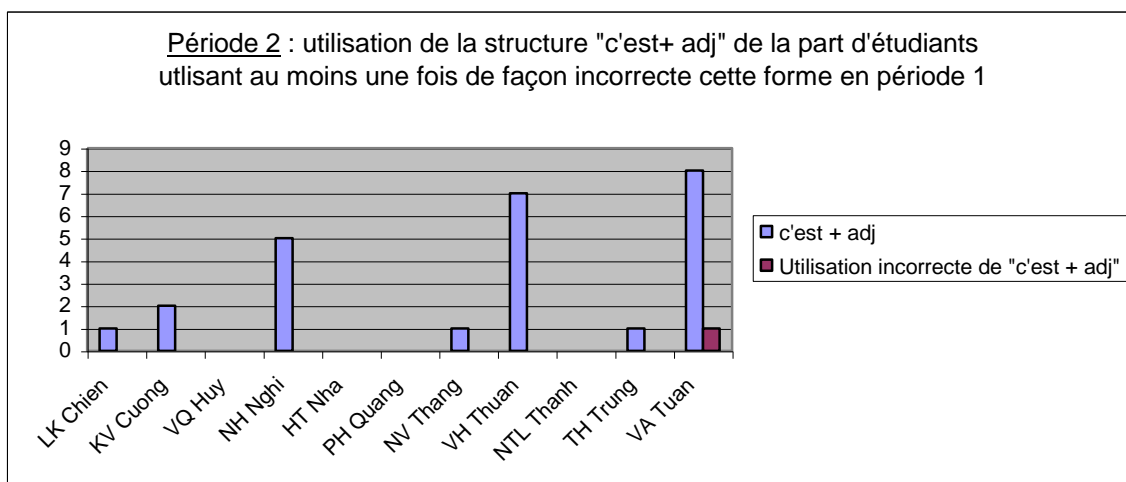


Figure 52 – Utilisation de la forme « c'est + adj » de la part d'étudiantss utilisant au moins une fois de façon incorrecte cette forme en période 1.

7.1.5.2 Structure « il est + adj + que / de... »

Concernant la structure impersonnelle plus complexe « il est + adj + préposition + vb infinitif » ou « il est + adj + que... », on note une utilisation plus importante de cette structure dans la deuxième période (58 occurrences) par rapport à la première (37), notamment dans le

projet 3, où, dans la première période, cette structure est utilisée seulement quatre fois alors qu'elle l'est 26 fois dans la deuxième période. Dans le projet 2, au contraire, lors de la première période, cette structure est utilisée 31 fois et elle ne l'est que 22 fois dans la seconde. Cela peut s'expliquer par le fait que les documents mis à disposition pour l'élaboration de la synthèse comparative sur le sujet de la politesse dans le projet 2 comportent de très nombreuses occurrences de cette structure. On note d'ailleurs, parmi les 28 utilisations de la première période, 15 reprises des documents. Les messages des participants français comportent également des occurrences de cette structure que l'on retrouve à trois reprises dans les synthèses et échanges des étudiants vietnamiens. La situation d'énonciation se prête d'ailleurs très bien à l'utilisation de cette structure impersonnelle, en alternance avec une position énonciative plus personnelle : « au Vietnam, il est d'usage de..., mais moi, je trouve que... ». Pour le projet 3, l'utilisation plus massive de cette structure sur la deuxième période est permise également par une situation d'énonciation propice à l'utilisation de structures dans lesquelles l'énonciateur adopte une position énonciative distanciée par rapport à son dire. L'utilisation des formes « il est + adj + préposition + infinitif » ou « il est + adj + que... » permet de diversifier et de remplacer la forme de valeur de vérité générale que peut avoir « on » (« on utilise l'article... », etc.), lorsque « on » réfère à un tiers collectif qui englobe une totalité. On relève d'ailleurs au moins 115 occurrences de cette structure avec « on » dans les forums du projet 3.

Si, sur la deuxième période, l'utilisation de ces structures impersonnelles complexes, utilisées dans des situations d'énonciation propices, est plus importante pour les structures « il est + adj + préposition + verbe infinitif », la préposition est moins bien choisie sur la période 2 (14 % d'erreurs) que sur la période 1 (11 % d'erreurs) mais ces structures sont des productions des étudiants et non des reprises dans les projets 1 et 3. En effet, dans le projet 1 et 3, les structures impersonnelles avec « il est + adj + préposition + verbe infinitif » ou « il est + adj + que... » sont des productions des étudiants qui ne sont pas des reprises exactes d'énoncés existants. Elles sont utilisées de façon appropriée mais, au niveau de la forme, la préposition choisie avec « il est + adj + préposition + verbe infinitif » n'est pas adéquate dans quatre cas : (« [...] C'est trop difficile à répondre "Qui fait quoi, comment et pour quand" quand on ne sait pas "Que mettre sur le site de notre université ?" [...] » (Thanh DH).

Si l'on suit plus en détail l'utilisation de ces structures selon les étudiants, on note que parmi les quatre étudiants qui utilisent ces structures sur la première période et qui ne choisissent

pas la préposition adéquate, une seule étudiante semble progresser (quatre utilisations adéquates sur la deuxième période contre une seule sur la première). Concernant les autres étudiants, soit le nombre d'occurrences est trop faible (une occurrence) sur la deuxième période pour constater une possible amélioration, soit le nombre de prépositions inappropriées est identique à celui de la première période. Cela semble normal compte tenu du fait qu'il ne s'agit pas de reprises mais de productions des étudiants, ce qui augmente les chances de production d'énoncés moins conformes à la norme.

On note également que parmi les 14 étudiants qui n'utilisent à aucun moment ces structures impersonnelles en période 1, neuf les utilisent en période 2.

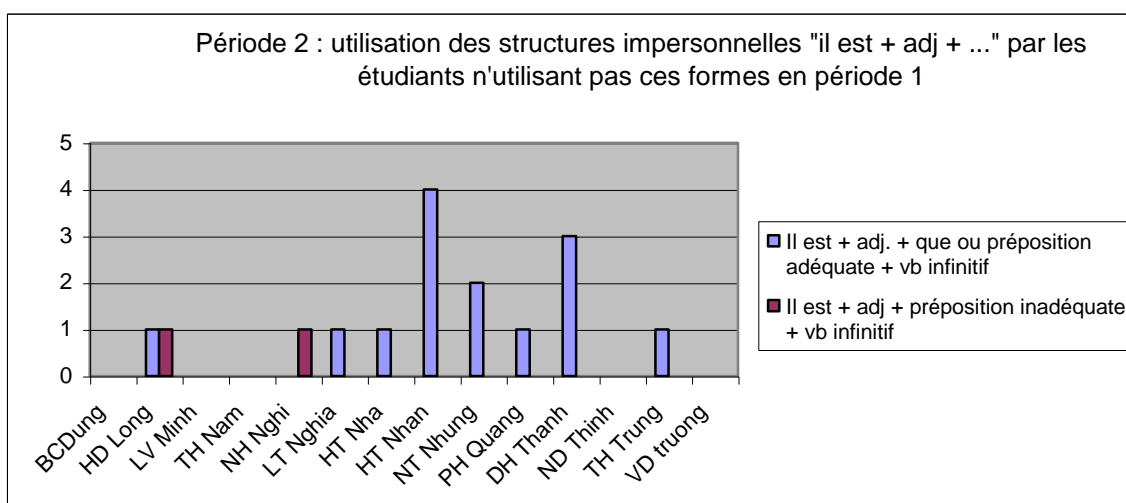


Figure 53 – Utilisation des formes impersonnelles « il est + adj +... » par les étudiants qui n'utilisent pas ces formes en période 1.

Les chiffres sur l'axe des ordonnées indiquent le nombre d'occurrences de ces structures et l'axe des abscisses indique le nom des étudiants qui ne les ont utilisées à aucun moment en période 1. Le fait que sept étudiants sur neuf les utilisent en période 2 dans des situations appropriées peut être la trace d'une évolution positive de l'interlangue des étudiants, que l'on remarque grâce à une prise en charge énonciative plus nuancée et plus variée.

On observe par ailleurs, à partir de la 4^{ème} semaine de FAD, quelques structures impersonnelles complexes de la part des non-natifs, du type « il me semble que.. » (2), « il m'est arrivé de... » (2), « l'important est la façon de... » (1). Il nous semble possible d'avancer que l'analyse collaborative des énigmes linguistiques, les échanges avec les étudiants francophones qui utilisent ces structures dans le projet 2 ainsi que les *input* proposés dans le projet 2 sont la cause de cette utilisation nouvelle.

7.1.5.3 Structure « c'est + adj + que ou préposition + vb infinitif »

La structure « c'est + adj + de + vb », pour la première période du 20 juillet au 17 août, est absente dans les échanges du projet 1, assez importante dans le projet 2 (20 occurrences, dont 13 avec la préposition adéquate), et faible dans le projet 3 (trois utilisations dont une avec la préposition adéquate). Sur la période 2, le nombre d'utilisations est sensiblement plus important (27). Si les structures sont utilisées par les étudiants dans des situations appropriées, la préposition choisie n'est adéquate que dans 44 % des cas. Il ne s'agit à aucun moment de reprises textuelles d'énoncés existants (reprises d'*input* choisis ou proposés dans les différents projets) mais de production d'énoncés de la part des étudiants, ce qui explique le pourcentage de prépositions inappropriées en période 2. Voici un graphique récapitulatif.

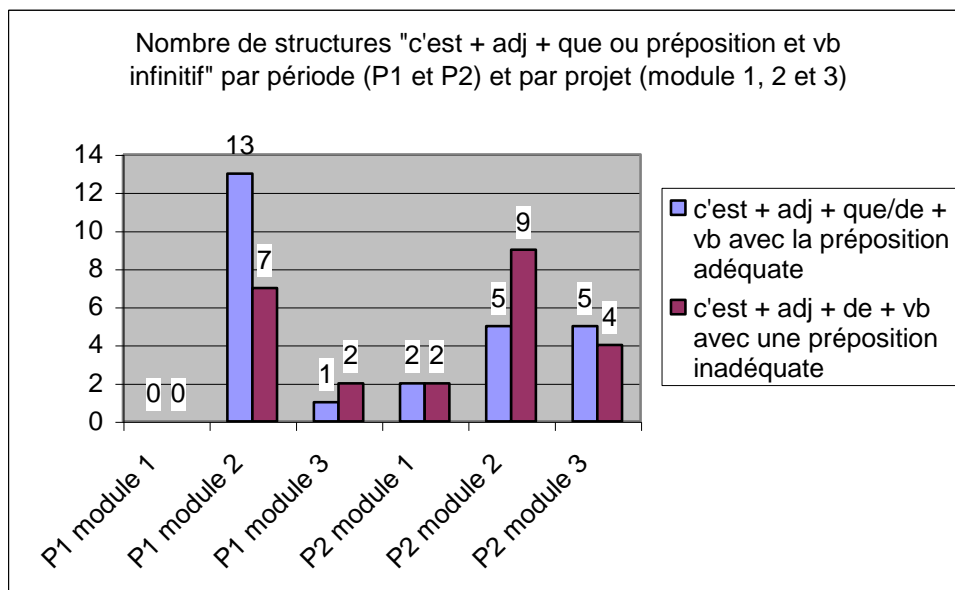


Figure 54 – Mesures du nombre de structures « c'est + adj + que ou préposition + vb infinitif ».

Les nombres sur l'axe des ordonnées indiquent le nombre d'occurrence de ces structures. L'axe des abscisses indique la période à laquelle ces occurrences ont lieu, période 1 (P1) et période 2 (P2) ainsi que les projets dans lesquels ces occurrences sont décomptées (module 1, 2 ou 3). Il apparaît assez nettement dans ce graphique que, d'une part, ces structures gagnent tous les projets en période 2 et ne se limitent plus au projet 2 essentiellement, et que, d'autre part, elles sont plus fréquemment utilisées avec une préposition inadéquate, ce qui est probablement la marque de prises de risque nouvelles par la recherche de prises en charge énonciatives plus élaborées.

7.1.6 L'énigme linguistique 6

L'énigme linguistique 6, qui porte également sur la modalisation, se présente de la façon suivante.

Question : On comprend différemment ces 9 phrases, expliquez

- 1- Il ne fait pas beau en ce moment à Paris.
- 2- Il ne doit pas faire beau en ce moment à Paris.
- 3- Il ne devrait pas faire beau en ce moment à Paris.
- 4- Il se pourrait qu'il ne fasse pas beau en ce moment à Paris.
- 5- Il se peut qu'il ne fasse pas beau en ce moment à Paris.
- 6- Il se pourrait qu'il fasse beau en ce moment à Paris.
- 7- Il devrait faire beau en ce moment à Paris.
- 8- Il doit sûrement faire beau en ce moment à Paris.
- 9- Il fait beau en ce moment à Paris.

Figure 55 – Énigme linguistique 6.

L'objectif de cette énigme est d'attirer l'attention des étudiants sur les divers moyens linguistiques qui permettent d'exprimer comment un énonciateur évalue les chances de réalisation d'un événement. Le choix des verbes, des modes (indicatif, conditionnel, subjonctif), les adverbes, l'affirmation, la négation, sont des moyens qui permettent à l'énonciateur d'évaluer les chances d'accomplissement d'un événement.

7.1.7 Analyse proposée par les groupes à l'énigme linguistique 6

La résolution de cette énigme a généré 10 messages environ par groupe. Une polémique inattendue a eu lieu dans le groupe D sur le fait qu'une phrase négative aurait une charge de persuasion plus forte qu'une phrase affirmative. C'est la raison pour laquelle ce groupe propose un ordre de certitude singulier, calculé en fonction des modes des verbes et selon que ces derniers sont à la forme affirmative ou négative.

Sept groupes sur huit ont compris que l'énonciateur évaluait les chances de réalisation d'un événement. Les formulations varient : « La différence entre 9 phrases est la certitude et la responsabilité de l'énonciateur sur l'information dont il a parlé » (Trung BQ, groupe D) ; « La première phrase et la dernière phrase expriment ce qui est entrain de se passer, car on conjugue le verbe au présent. L'énonciateur est sûr qu'il ne fait pas beau en ce moment à Paris, etc. » (Tho HN, groupe C) ; « Toutes les phrases parlent du temps à Paris. Mais, ils diffèrent sur le sens de la phrase et sur la probabilité de l'action dans la phrase » (Tuan VH,

groupe F). Notons que ce groupe ne relève pas que cette probabilité de l'« action », n'est probable que pour celui qui l'énonce. « Selon notre groupe, dans ces 9 phrases, on explique la probabilité d'un événement (la météo à Paris : faire beau ou ne pas faire beau) avec des nuances différentes. [...] L'énonciateur [dans cet exemple] est sûr qu'il ne fait pas beau en ce moment à Paris » (Nhung NT, groupe A). Le groupe G reprend chaque exemple et le commente : « Il ne fait pas beau en ce moment à Paris. => C'est l'affirmation d'une vérité évidente qu'il ne fait pas beau en ce moment à Paris » (Dung BC, groupe G). Notons à nouveau que, comme pour le groupe F, ce groupe ne spécifie pas que cette « vérité évidente » ne l'est que pour celui qui l'énonce. Seul le groupe H ne parle à aucun moment de « probabilité » ou de « certitude », etc. mais parle de « prise en charge par l'énonciateur » : « Ce problème est énoncé pris en charge par l'énonciateur. Trois éléments influençables : le sens de verbe, le me de verbe, les adverbes » (Tân DN, groupe H). Pourtant, dans le forum de leur groupe, les trois autres membres parlent explicitement de chance d'accomplissement de l'événement : « Ces 9 phrases (P) expriment l'avis d'énonciateur sur la météo à Paris. Dans ces 9 phrases, l'énonciateur estime la possibilité de réalité de 2 phénomènes : Faire beau en ce moment à Paris : P6, P7, P8, P9 ; Ne pas faire beau en ce moment à Paris : P1, P2, P3, P4, P5 » (Long HD), « Selon moi, Dans ces 9 phrases, l'énonciateur estime la possibilité de réalité de 2 phénomènes » (Chiên LK), etc. Mais Tân DN, chargé de la synthèse commune pour cette énigme, reste sur cette formulation de « prise en charge » et les autres membres ne lui demandent pas de revoir son analyse avant de la poster dans le forum commun, ce qui révèle, pour cette énigme et pour ce groupe, un sens de la négociation limité.

Pour cette énigme, une difficulté a été de comprendre le verbe « devoir » non dans son sens de « falloir » ou d'« être dans l'obligation de » mais dans celui de marquer la vraisemblance, la probabilité. Cela fait l'objet de rectifications dans les forums des groupes et le groupe H pour lever l'ambiguïté sur son sens propose une traduction vietnamienne dans l'analyse postée : « En Vietnamien le verbe "devoir" est "chắc là", et le verbe "se pouvoir" est "có thể" » (Tân DN, groupe H). Un seul groupe semble avoir mal compris le sens de « devoir » dans son analyse finale, bien que l'ordre de probabilité de l'événement proposé par le groupe soit juste : « La troisième et la septième [il devrait faire beau / il ne devrait pas faire beau] se présentent un souhait, car on utilise "devoir" au conditionnel » (Tho HN, groupe C). Il s'agit cependant ici, semble-t-il, d'une représentation extrêmement simplifiée de l'emploi du conditionnel, réduit à un mode d'expression du souhait et du désir, et le groupe occulte le sens

même du verbe « devoir ». Cette tendance à exagérer l'importance des modes se retrouve également chez le groupe D.

Il ressort de ces analyses un constat plutôt positif puisque sept groupes sur huit ont compris la certitude décroissante puis ascendante des phrases mais l'absence de situation d'énonciation des phrases n'incitait pas à spécifier que ces certitudes sont celles de celui qui les énonce et qu'il ne s'agit pas d'une vérité « factuelle ». Ainsi, seulement quatre groupes sur huit mentionnent explicitement « l'énonciateur » tandis que quatre autres ont tendance à penser qu'il s'agit d'une « réalité », « l'action est en train de se faire » (Tuan, VA, groupe F).

Concernant le choix de la meilleure analyse, les étudiants ont voté pour les groupes F (4 votes) et A (2 votes) majoritairement. Dans les analyses faites par ces deux groupes, les certitudes décroissantes puis ascendantes sont relevées, le sens de « devoir » pour exprimer une probabilité plus forte que « il se peut » est explicitement noté, la probabilité moins forte entre les phrases 4 et 5 est pointée et expliquée par le mode indicatif et conditionnel mais chacun de ses groupes envisage ces phrases comme des vérités et non comme une certitude ou non-certitude de celui qui les énonce.

L'effort de verbalisation pour expliquer cette énigme et montrer les moyens linguistiques qui permettent de nuancer une certitude ou non-certitude, ainsi que la lecture des explications des autres groupes puis le choix d'une explication par les groupes que nous jugeons appropriée par rapport aux explications des autres groupes, constituent, selon nous, des aspects positifs. Trouve-t-on dans les messages des forums, suite à cette énigme, des traces de certitude par rapport à un événement plus nuancées ?

7.1.7 Impact des formes analysées dans l'énigme 6 dans les forums et les clavardages

Les formes complexes de « il se peut que », « il se pourrait que », « ce doit être... », « ça doit être... » ne sont utilisées à aucun moment dans les échanges des forums des trois projets en période 1 comme en période 2. En revanche, l'adverbe « sûrement », absent des échanges du 20 juillet au 24 août 2009, apparaît à 10 reprises du 24 août au 27 août, date qui correspond à l'analyse de l'énigme linguistique 6, mais cet adverbe n'est utilisé de façon appropriée qu'à trois reprises. Dans les autres cas, il est utilisé à la place de l'adjectif « sûr » : « Au contraire, quand il utilise le conditionnel, il n'est pas sûrement que cela peut avoir lieu... » (Huê CH) ;

« C'est presque sûrement. Mais cette personne n'est pas à Paris pour l'affirmer » (Nhan HT) ; « Quand il utilise l'indicatif, il veut affirmer l'information qu'il vient de donner est concrète et il est sûrement que cela a lieu » (Trung BQ), etc. L'effet immédiat de l'analyse linguistique qui porte sur les modalités de la certitude et de l'incertitude est donc quasiment nul.

7.1.8 Conclusion de cette première partie

L'évolution des connaissances sur le fonctionnement de la langue des étudiants, nous avons pu le voir au travers de trois exemples de résolutions d'énigmes, est modeste. On s'aperçoit d'ailleurs que pour une énigme sur le passé composé (énigme 7), dont un des objectifs est de faire prendre conscience aux étudiants que le passé composé peut être un « parfait du présent » et un « parfait du passé » (Benveniste, 1966), dans l'énigme 8 qui suit et qui traite du passé composé et de l'imparfait, les exemples au passé composé continuent d'être systématiquement analysés comme des temps passés tandis que la notion d'aspect n'apparaît que très vaguement. En effet, parmi les analyses proposées par les groupes à l'énigme 8, six groupes sur huit considèrent la phrase « il a mangé en 2 minutes ! » comme étant « une action qui se passe et finit dans le passé » (Tuan VA, groupe F), « c'est l'événement d'une action accomplie dans le passé » (Nghì NH, groupe G), « c'est une action qui est achevée dans le passé » (Thanh LNT, groupe D), etc. Or aucun repère temporel n'indique un repère passé par rapport au moment d'énonciation. Il est vrai, cependant, que les étudiants abordent la notion d'« accompli » ou d'« achevé », ce qui indique que la notion d'aspect est en construction, ce qui est positif, mais cette notion est associée systématiquement à un temps passé, le terme de « passé composé » gênant sans doute le passage vers une représentation de « parfait de présent » (Benveniste, 1966). Le temps accordé pour la résolution des énigmes est bref : en quatre jours, une analyse approfondie et précise ne peut être raisonnablement attendue. Certaines représentations métalinguistiques sont difficilement modifiables en un temps si court.

Il semble que les étudiants se soient accommodés de ces avancées dans leurs connaissances et prises de conscience métalinguistiques du fonctionnement de la langue. En effet, dans les questionnaires de fin de FAD, à la proposition « J'ai compris les points linguistiques abordés dans les énigmes », 60 % des étudiants déclarent être « tout à fait d'accord », 28 % « plutôt d'accord », seulement 6 % sont « plutôt pas d'accord » et 6 % ne donnent pas de réponse.

À la question, « le projet 3 permet-il une évolution positive de l'aisance métalinguistique des étudiants ? », nous répondons que de petites avancées dans les connaissances et représentations linguistiques des apprenants sont perceptibles mais que ce sont surtout les efforts de verbalisation des intuitions sur la langue des apprenants, leur capacité à se poser des questions, les négociations et l'appropriation de quelques repères explicatifs moins spontanés que nous jugeons très positifs.

Il est possible qu'une attitude tutorale plus interventionniste eût permis une évolution des connaissances et des représentations grammaticales plus remarquable. Notre choix a pourtant été autre, consistant à laisser les étudiants discuter de la langue et résoudre des problèmes linguistiques le plus souvent par eux-mêmes, à leur permettre d'endosser la fonction d'expert en orientant légèrement la conception de la langue en direction de repères explicatifs issus des approches énonciatives (grâce aux propositions de réponses aux énigmes faites par le tuteur, grâce aux questions du tuteur qui ont pu orienter la réflexion et au glossaire explicatif franco-vietnamien de notions grammaticales et de termes métalinguistiques).

Il n'est pas certain qu'en cas d'interventions tutorales plus importantes, les étudiants se fussent investis autant dans les échanges et qu'ils eussent ressenti autant de plaisir à se sentir responsables. Or, leur engagement semble la cause au moins du maintien de leurs compétences langagières en français, voire d'une légère évolution de ces dernières ainsi que de modestes avancées dans leurs connaissances de la langue, parfois réinvesties dans leurs pratiques langagières dans les forums et clavardages des différents projets.

Les autres raisons pour lesquelles nous avons choisi de limiter les interventions tutorales sont que l'apprentissage du français pour les étudiants de l'IFI ne se limite pas à l'année propédeutique mais qu'il se poursuit tout au long des trois semestres de master en présentiel. Les analyses des étudiants peuvent par conséquent servir de point d'appui au développement d'une réflexion métalinguistique guidée, en face à face, pendant les cours de langues en master. Même si les deux autres enseignantes de français n'ont pas participé aux activités de tutorat de la FAD *Fictif* afin d'offrir une cohérence dans la ligne tutorale choisie, elles ont suivi les échanges des étudiants au fil des semaines et ont été associées au projet de recherche : participation aux réunions pédagogiques visant à harmoniser les pratiques grammaticales, choix collectif des énigmes, participation au choix des thématiques du projet 2, participation à une session de formation à l'utilisation de *Moodle*, traduction des consignes en vietnamien, enregistrement des consignes orales et médiatisation des consignes sur *Moodle*, traduction en

vietnamien des propositions de réponses aux énigmes, projet d'écriture d'articles de recherche dans les principales revues de linguistique et de didactique vietnamiennes. Elles sont, par conséquent, en mesure de poursuivre en master la réflexion métalinguistique amorcée en classe propédeutique puis à distance, de la même façon qu'elles seraient capables, en notre absence, de rejouer le scénario *Fictif* avec d'autres étudiants de l'IFI.

Enfin, l'autre raison essentielle de nos interventions tutorales modérées est que nous avons cherché à responsabiliser autant que possible les étudiants. Comme le remarque Demaizière (2004), le tutorat se transforme trop souvent irrésistiblement en cours particulier alors que le tuteur doit jouer un autre rôle, celui de guide et non celui d'enseignant correcteur redresseur d'erreurs, sans toutefois oublier son devoir d'« ingérence pédagogique » (Carré, Moisan & Poisson, 1997), car responsabiliser les apprenants ne signifie nullement déresponsabiliser le tuteur (ou l'enseignant, sachant que la plupart des tuteurs sont « prélevés » dans le réservoir des enseignants). Dans notre cas, privilégier l'apprentissage collaboratif, c'est offrir plus de liberté, plus de contrôle et donc de responsabilités aux étudiants. Cela doit être permis par le scénario pédagogique lui-même et une stratégie tutorale de « visibilité constante » mais d'« interventionnisme minimal » (Lamy, 2001 : 136).

Nous aimerions chercher, à présent, des traces d'une évolution positive des compétences à collaborer.

7.2 Analyse de la collaboration des groupes au fil des énigmes

7.2.1 Indicateurs de collaboration

Nous l'avons précisé dans le chapitre 4, en nous appuyant essentiellement sur les travaux d'Henri et de Lundgren-Cayrol (2003), les composantes de base de la dynamique de collaboration sont la communication (exprimer des idées afin de les partager avec le groupe, établir des liens entre les idées exprimées, structurer les idées), l'engagement (l'appartenance au groupe, la cohésion et la perception qu'a le groupe de sa productivité) et la coordination (organisation du travail, gestion des responsabilités).

Après avoir compté le nombre de messages de chaque membre d'un groupe de quatre pour chacune des neuf énigmes en séparant l'activité de résolution d'une énigme (activité 3.1) et celle de vote de la meilleure énigme pour le groupe (3.2), nous avons fait différents calculs.

- La cohésion des groupes, évaluée sur 2 points, a été mesurée à partir de traces de signes d'amitié (« salut les amis » ou simplement « salut Thang », émoticônes qui expriment une émotion positive, comme les sourires par exemple ou l'humour), à partir de commentaires positifs sur les contributions d'autres membres, de demandes d'aide, d'encouragements à participer, d'absence de reproches ou de commentaires sarcastiques. Chaque trace a été comptée 0,5 point (- 0,5 pour les deux derniers), le maximum étant 2 points.
- L'établissement de relations avec les idées des autres a été noté sur 4 : traces de citations d'un membre, d'accord, de désaccord, de reprises, de reformulations. Chaque trace d'établissement de relations avec les idées des autres a été notée 1 point. Si des marques de relations avec les idées des autres sont supérieures à 4, la note maximale de 4 est donnée.
- Si la synthèse finale postée dans le forum commun tient compte des avis des autres membres, des points de divergence discutés par le groupe, nous avons compté 4 points. Chaque point discuté par les membres et intégré dans la synthèse a été compté 1 point. Pour chaque point de divergence, intégré en dépit de l'avis d'autres membres, 1 point a été enlevé.
- La variance, qui permet de caractériser la dispersion des valeurs (le nombre de messages postés par chaque membre) par rapport à la moyenne. La variance se calcule comme la moyenne des carrés des écarts à la moyenne. Lorsque la variance est inférieure à 4, nous avons noté 0 et lorsque la variance est supérieure à 4, nous avons noté - 1. Une variance supérieure à 4 montre que la discussion est dominée par un seul étudiant. Comme les groupes ont alterné la fonction de « leader » pour chaque énigme, la participation d'un membre est presque toujours plus importante. Cela explique que la variance soit fixée à 4 et non en deçà.
- L'engagement nul de la part d'un membre a été noté - 1 ; l'engagement nul de deux membres - 2, etc. Lorsque chaque membre a posté au moins un message, ce critère a été noté 0.

Ce système de comptage, qui intègre des critères négatifs (variance supérieure à 4, engagement nul), explique pourquoi les résultats sur 10 ont parfois des valeurs négatives. Notons enfin que ces critères de collaboration peuvent concerner simultanément les trois composantes de base de la collaboration notées précédemment.

7.2.2 Résultats par groupe et par énigme

Nous présentons les résultats pour chaque groupe successivement. Les chiffres sur l'axe des ordonnées indiquent le score sur 10 obtenu en fonction des critères retenus. Sur l'axe des abscisses, « E1 », « E2 », « E3 », etc. correspondent aux énigmes 1, 2, 3, etc. Afin d'offrir une vision comparative de l'évolution de la collaboration au sein des groupes, nous indiquons également pour chaque groupe l'évolution de la collaboration pour l'activité 2.2 de synthèse collaborative, sachant que les mêmes critères ont été appliqués mais que le tutorat a été sensiblement plus important pour le projet 3. D'autre part, les synthèses (notées S1 pour la synthèse 1, S2 pour la synthèse 2, etc. sur l'axe des abscisses) sont produites tous les quinze jours. D'un point de vue temporel, à un jour près, l'énigme 2 (E2) correspond à la synthèse 1 (S1), l'énigme 4 (E4) à la synthèse 2 (S2), etc.

Pour le groupe A.

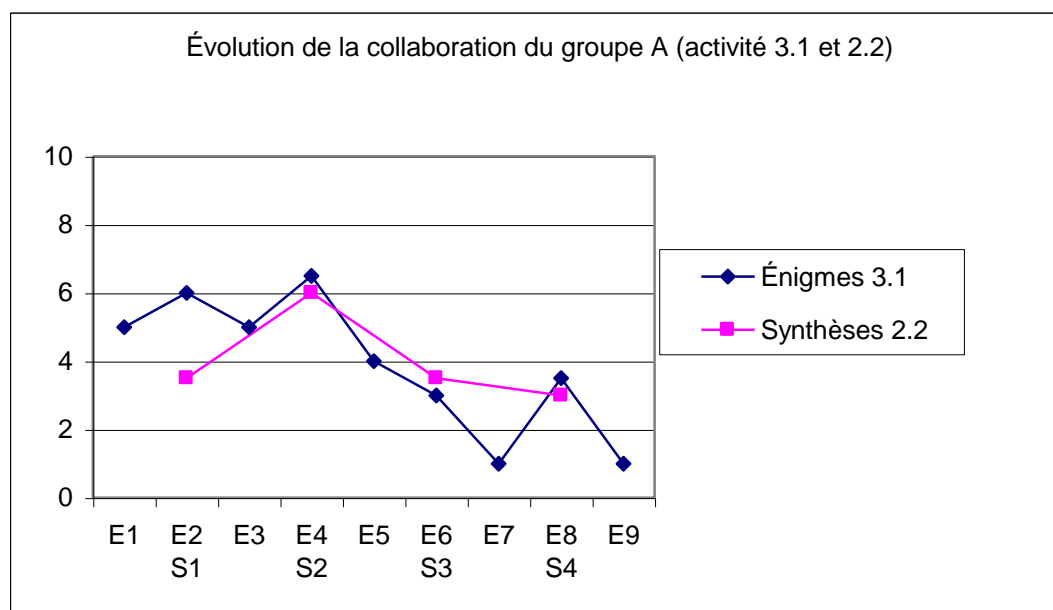


Figure 56 – Évolution de la collaboration du groupe A.

Selon nos critères, la collaboration de ce groupe pour la résolution d'énigmes (courbe bleue) se détériore à partir de l'énigme 5, c'est-à-dire en milieu de FAD. L'évolution de la

collaboration de ce groupe pour l'autre activité collaborative de synthèse (2.2), courbe rose, suit également une courbe descendante très semblable à l'activité 3.1 mais sensiblement inférieure. On note dans les questionnaires de fin de FAD, dans la rubrique « collaboration », des contributions inégales entre les membres : une fois tous les cinq jours pour un membre alors que les autres contribuent quotidiennement ou tous les deux jours. On retrouve d'ailleurs cette disparité des contributions dans le forum du groupe A par une variance élevée. Un des quatre membres, peu engagé par rapport aux autres, trouve logiquement, dans le questionnaire de fin de FAD, que le groupe n'est pas parvenu à un travail collectif tandis que les autres membres sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette proposition pour le projet 3 ; pour le projet 2, deux membres sont « plutôt pas d'accord », un membre « plutôt d'accord » et un quatrième membre « tout à fait d'accord ». Selon les étudiants, la collaboration est donc sensiblement moins bonne pour l'activité de synthèse que pour l'activité de résolution d'énigmes linguistiques, constat confirmé également par notre évaluation de la collaboration (voir graphique).

Il semble que pour ce groupe, cette évolution négative de la collaboration soit due à un engagement très inégal entre les membres. Le désengagement d'un des membres est mal perçu par les autres. Dans un bilan sur la cohésion et la productivité du groupe que celui-ci effectue en fin de troisième semaine de FAD, un des membres exprime son mécontentement :



Re: la cohésion et la productivité de notre groupe par Mai Anh BT - Thursday 13 August 2009, 10:34

Je me souviens, la première semaine et la deuxième semaine, moi et Nhung ont envoyé la liste de faits dans la semaine par courriel à tous les membres dans notre groupe. Mais tu n'a pas travaillé efficacement. Je pense qu'il faut lire tous les consignes et le calendrier pour savoir ce que tu dois faire dans la semaine. Pourquoi tout le monde sait ce que l'on doit faire mais tu non?

Extrait 25 – Forum du groupe A, projet 3.

Or, cette discussion ne permet pas au groupe de se construire, le membre peu engagé reste peu engagé et un membre moteur du groupe se désengage progressivement. Notons également que ce groupe dit avoir utilisé de nombreux autres moyens de communication extérieurs à la plateforme (téléphone, *Yahoo Messenger*, rencontre en face à face, courriel), ce qui nous prive pour notre recherche d'une partie des échanges. La recherche de modes de communication

synchrones et l'impossibilité de trouver des créneaux horaires communs sont, selon ce groupe (questionnaire de fin de FAD), la principale difficulté rencontrée pour collaborer. Le membre très peu engagé énonce, comme principale difficulté, son propre désengagement, sans toutefois se nommer : « Un membre du groupe ne s'est pas suffisamment investi » (VQ Huy). Mais même si l'évolution de la collaboration de ce groupe suit une courbe descendante pour le projet 2 comme pour le projet 3, due, il semble, à un engagement trop contrasté entre les membres, ce qui a conduit à la désunion du groupe, les quatre membres disent, dans les questionnaires de fin de FAD, avoir eu de la satisfaction à collaborer (deux membres sont « plutôt d'accord » et les deux autres sont « tout à fait d'accord »).

Pour le groupe B.

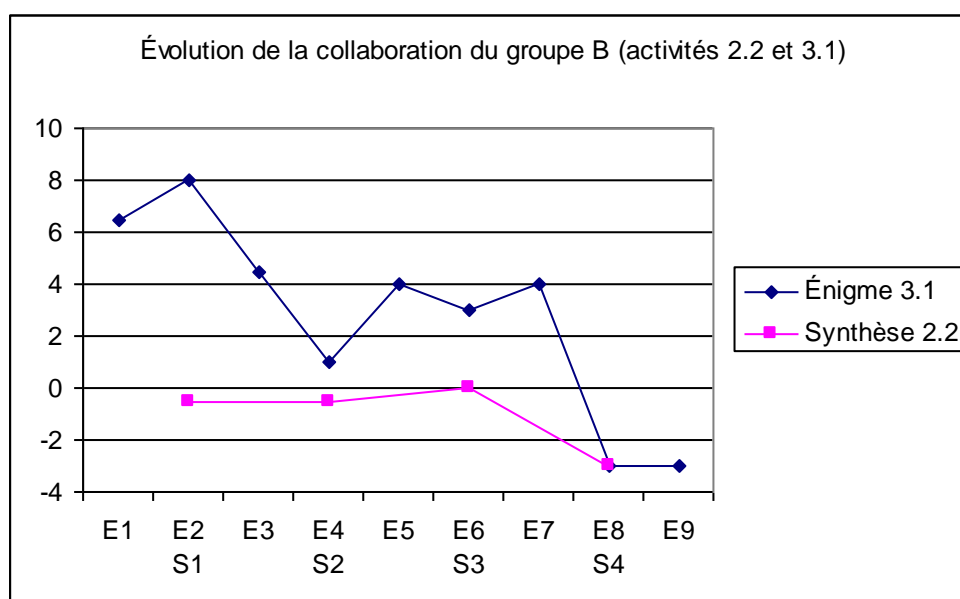


Figure 57 – Évolution de la collaboration du groupe B.

La collaboration de ce groupe, selon nos critères, se détériore également, dès la troisième semaine de la FAD. Un membre très actif les deux premières semaines, s'absente de la plateforme deux semaines pour des raisons graves. Bien que soutenus par le tuteur, les membres, à trois puis de nouveau à quatre, ne parviennent pas à retrouver une dynamique de collaboration. Si l'on note une courbe descendante très nette pour la résolution d'énigmes (3.1), la dynamique de collaboration est extrêmement faible sur toute la durée pour les quatre activités de synthèse (2.2). Étrangement, chacun des quatre membres considère être parvenu à un travail collectif pour le projet 2 et le projet 3 (deux membres « plutôt d'accord », deux membres « tout à fait d'accord » dans les deux cas). Trois des membres disent avoir utilisé des moyens de communication extérieurs à la plateforme (le téléphone et *Yahoo Messenger*),

ce qui nous prive d'une partie des données. Mais parmi les obstacles à la collaboration exprimés dans les questionnaires de fin de FAD, un membre souligne le manque de participation des membres ainsi que la difficulté à comprendre les problèmes linguistiques posés. Un autre membre note la différence d'enjeu dans cette FAD : forte pour ceux dont le passage en master est compromis, faible pour les autres. Comme pour le groupe A, bien que la dynamique de collaboration soit descendante, chacun des membres du groupe a eu de la satisfaction à collaborer (deux sont « tout à fait d'accord » et les deux autres sont « plutôt d'accord »).

Pour le groupe C.

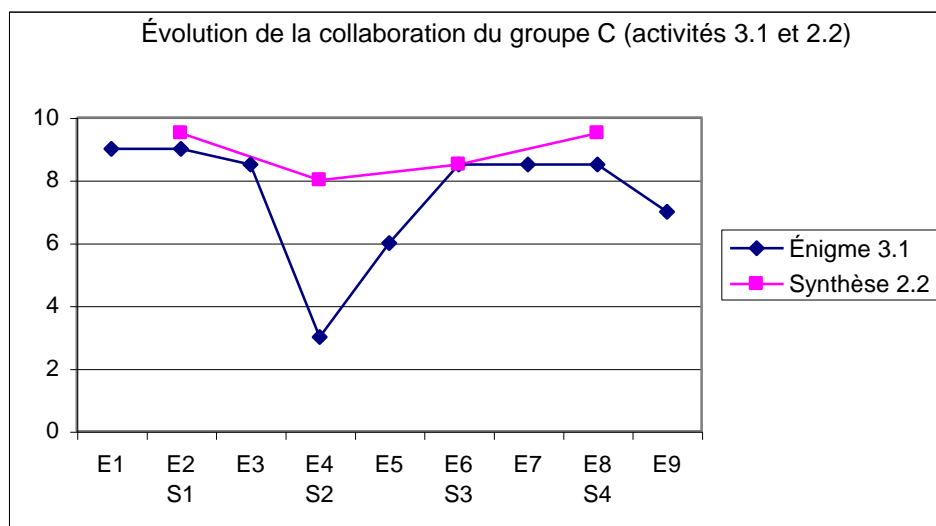


Figure 58 – Évolution de la collaboration du groupe C.

Ce groupe a une dynamique de collaboration sensiblement identique sur les neuf semaines avec toutefois un pic vers le bas en milieu de FAD, ce qui correspond à l'énigme 4. L'énigme 4 (analysée en 7.1) peut être la cause de cette baisse de dynamique collaborative, en raison de sa difficulté moins importante que pour les trois premières, ce qui a suscité moins de négociations au sein du groupe. À la différence des autres groupes, la collaboration de ce groupe est élevée aussi bien pour l'activité de synthèse (2.2) que pour la résolution d'énigmes linguistiques (3.1) et même sensiblement meilleure pour l'activité 2.2. Si trois membres pensent avoir compris les points linguistiques abordés dans les énigmes (« tout à fait d'accord »), un membre n'est « plutôt pas d'accord ». Ce même membre du groupe juge ne pas s'être senti plus fort en groupe que seul (contrairement aux autres membres). Et à la proposition « j'ai eu de la satisfaction à collaborer », deux membres sont « plutôt d'accord », ce qui traduit un accord faible, et les deux autres membres sont « tout à fait d'accord ». De la

même façon, alors que selon nos critères, ce groupe affiche une dynamique de collaboration très élevée, à la proposition « le groupe est parvenu à un travail collectif pour les activités 2.2 et 2.3 », deux membres sont « plutôt d'accord » (accord faible) et deux membres sont « tout à fait d'accord » ; pour les activités 3.1 et 3.2 un membre n'est « plutôt pas d'accord » (désaccord faible) et les trois autres sont « tout à fait d'accord », alors que les groupes (A et B) précédents, selon nos critères, sont peu collaboratifs mais pensent être parvenus à un travail collectif. On s'aperçoit donc que la perception des étudiants de leur collaboration, d'une part, n'est pas semblable au sein d'un groupe, mais aussi que la collaboration, telle qu'elle est représentée selon nos critères, diverge sensiblement de la perception des étudiants. Cela s'explique peut-être par le fait que la question posée dans le questionnaire de fin de FAD sur le travail collectif réalisé par le groupe concerne, pour le projet 2, les activités 2.2 et 2.3 (activité de synthèse et trouver une question pour approfondir le débat) et pour le projet 3, l'activité 3.1 et 3.2 (résolution d'énigme linguistique et choix de la meilleure analyse selon le groupe), or notre analyse sur la collaboration des groupes porte uniquement sur les activités 2.2 et 3.1. Mais il peut s'agir aussi, là, d'un point de vue méthodologique, d'une limite des questionnaires. La perception d'un humain d'une expérience formative est sélective, et prend très difficilement en compte les différentes étapes et facettes d'une formation.

Pour le groupe D.

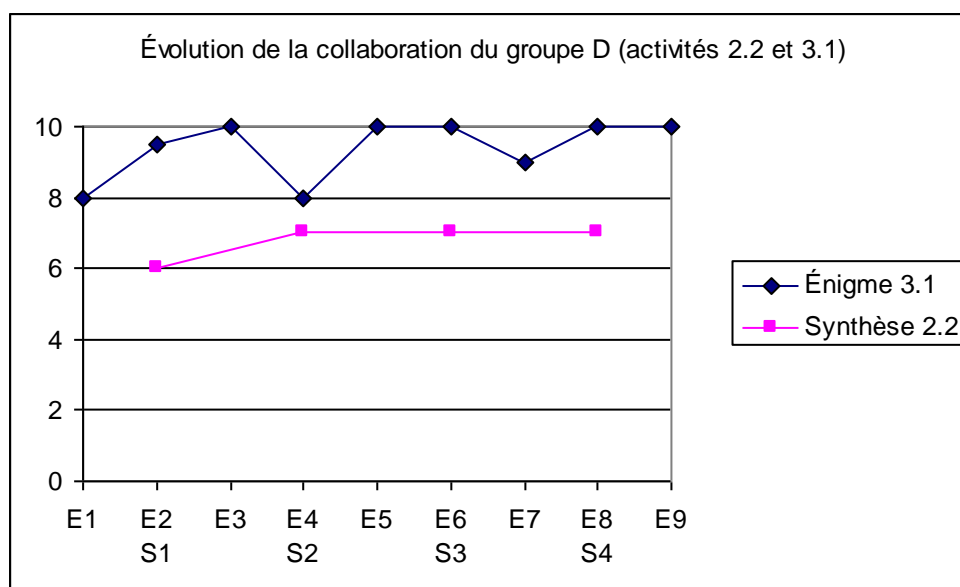


Figure 59 – Évolution de la collaboration du groupe D.

On note pour ce groupe des compétences à collaborer très élevées tout au long des neuf semaines, avec toutefois une baisse légère, comme pour les autres groupes, en quatrième

semaine de FAD (énigme 4). Une légère amélioration est perceptible entre la première énigme à résoudre et la dernière. On retrouve également une sensible amélioration entre la première et la dernière synthèse (activité 2.2) et l'on note que la compétence à collaborer, bien qu'élevée, l'est un peu moins que pour l'activité de résolution de problèmes. On s'aperçoit que les réponses des quatre membres aux questionnaires de fin de FAD sont assez semblables : trois membres sur quatre ont un rythme de collaboration identique (chaque jour) et le dernier tous les deux jours ; concernant l'activité de synthèse (2.2), ils sont « plutôt d'accord » sur le fait qu'ils sont parvenus à un travail collectif (3) et un membre est « tout à fait d'accord » (1) ; pour l'activité de résolution d'énigmes (3.1), ils pensent tous les quatre être parvenus à un travail collectif (« tout à fait d'accord ») ; tous ont compris les points linguistiques abordés dans les énigmes (« tout à fait d'accord ») ; enfin, tous les quatre ont eu de la satisfaction à collaborer (« tout à fait d'accord »). Par contre, en raison de leur capacité de collaboration élevée, qui implique de leur part à tous un engagement fort, une impression de progression aurait pu être attendue de la part du groupe, or si tous pensent avoir maintenu leurs acquis de l'année propédeutique, deux membres seulement pensent avoir progressé (« plutôt d'accord »).

Enfin, parmi les obstacles rencontrés pour collaborer, les membres relèvent (ces citations sont traduites du vietnamien par Trinh Thuy Hoa, enseignante de français à l'IFI) : « Nous n'avons pas rencontré d'obstacles, selon moi, mais quand on n'était pas du même avis, nous avons dû faire des concessions pour arriver à un accord commun » (CH Hué). Ou encore : « Parfois, nous n'avons pas donné nos idées de manière objective mais plutôt subjective, en fonction des sentiments que l'on porte pour une personne » (LNT Thành). Tandis que les autres groupes analysés jusque-là relèvent que le principal obstacle rencontré pour collaborer est la difficulté de se retrouver en mode synchrone, les remarques de ce groupe témoignent, selon nous, d'une expérience plus intense de la collaboration, comme prendre conscience que pour faire des choix des paramètres multiples entrent en jeu, ou encore que la collaboration est aussi faite de confrontations et que pour parvenir à un accord commun, il faut parfois être capable d'abandonner une idée, ce qui suppose une flexibilité d'esprit.

Pour le groupe E.

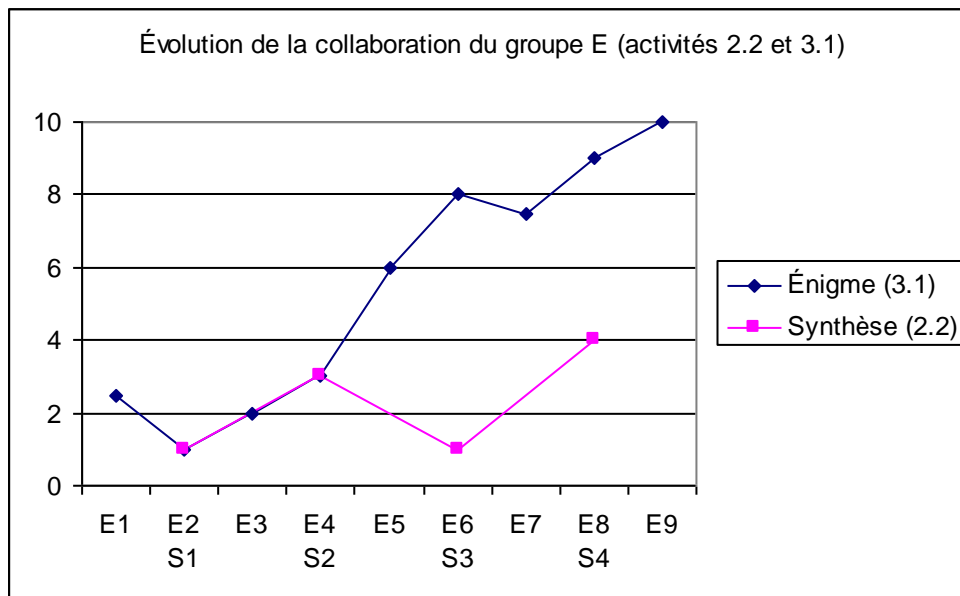


Figure 60 – Évolution de la collaboration du groupe E.

On note pour ce groupe une amélioration très nette de la compétence à collaborer pour l'activité de résolution d'énigmes (3.1) et une légère amélioration pour l'activité de synthèse collaborative (2.2). Trois membres sur quatre constatent, dans les questionnaires de fin de FAD, cette évolution positive tandis qu'un membre considère la collaboration du groupe faible au début, forte en milieu de FAD et faible à nouveau en fin de FAD. Les difficultés du mode de travail collaboratif en début de FAD sont soulignées par un membre dans le questionnaire de fin de FAD : « Nous n'avons pas rencontré d'obstacles majeurs mais il y a eu des difficultés au début car on était pas habitués à ce mode de travail » (DH Thanh). Les quatre membres considèrent être parvenus à un travail collectif pour la résolution d'énigmes (3.1) et pour le choix de la meilleure énigme (3.2) (« tout à fait d'accord ») mais ils situent en moyenne le fait d'être parvenus à ce travail collectif en semaine 4. Pour l'activité de synthèse, ils pensent également être parvenus à un travail collectif, à partir de la semaine 4 en moyenne (« tout à fait d'accord » (3), « plutôt d'accord » (1)).

Concernant l'évolution très différente de la collaboration de ce groupe selon les activités 2.2 et 3.1, les raisons peuvent être la nature même de l'activité (synthétiser dans un cas, résoudre un problème dans l'autre), le nombre plus important d'énigmes à résoudre (9) par rapport aux synthèses à réaliser (4), ce qui peut donner plus de chances au groupe de mettre en place des procédures de travail et de les routiniser, et un tutorat sensiblement plus important pour le projet 3. Lorsque l'on regarde en détail le forum du groupe E pour le projet 2, on s'aperçoit que les membres de ce groupe se noient dans les informations qui leur sont données (les

échanges dans le forum commun, les documents en appui), en analysant par exemple en détail chacune des contributions du forum commun plutôt que de parcourir les échanges et de combiner des idées qui s’y trouvent pour répondre à la question qui est posée. Il semblerait donc que la nature de l’activité (« synthétiser ») et le volume des *input* fournis soient principalement la cause d’une faible collaboration pour l’activité 2.2, de la difficulté des membres à organiser les informations et à associer celles d’un pair aux leurs.

Enfin, notons que les quatre membres de ce groupe qui ont eu un rythme de collaboration quotidien ont tous eu de la satisfaction à collaborer (« tout à fait d’accord ») et que trois membres pensent avoir progressé à l’issue de la FAD tandis qu’un membre ne pense avoir ni maintenu ses acquis de l’année propédeutique ni progressé malgré son engagement.

Pour le groupe F.

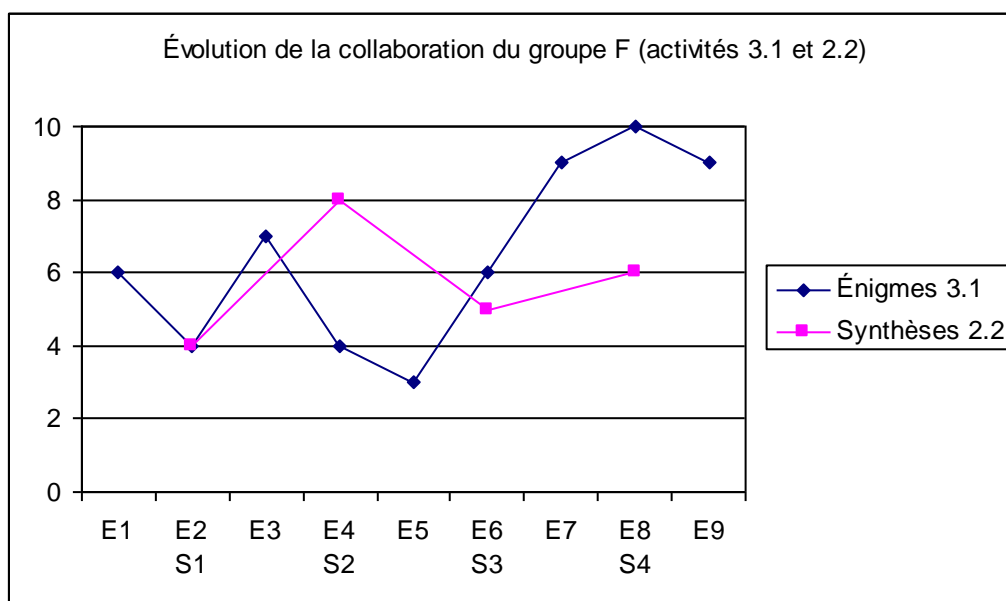


Figure 61 – Évolution de la collaboration du groupe F.

On note également pour ce groupe une évolution positive de la collaboration au fil des neuf semaines, avec toutefois, comme pour les autres groupes, une baisse en milieu de FAD qui correspond aux énigmes 4 et 5. Une évolution, moins remarquable et en dents de scie, est également notable pour l’activité de synthèse (2.2). Les quatre membres du groupe considèrent de façon mitigée que le groupe est parvenu à un travail collectif (trois sont « plutôt d’accord » et un membre est « plutôt pas d’accord ») et, pour l’activité de résolution d’énigmes, tous pensent être sensiblement mieux parvenus à un travail collectif (un membre est « tout à fait d’accord » et les autres sont « plutôt d’accord »). Concernant l’activité de

synthèse (2.2), la qualité de la collaboration dépend très fortement du membre chargé de réaliser la synthèse finale. Comme les membres du groupe alternent les rôles de *leader* et que les synthèses sont réalisées juste avant que le délai n'expire, aucun retour n'est donné par les pairs sur la synthèse proposée par le *leader* de la quinzaine. La capacité de synthèse du membre chargé de sa réalisation est par conséquent déterminante.

On observe par ailleurs, comme dans le groupe A, une assez forte disparité dans l'engagement des membres : le rythme de collaboration diffère (chaque jour pour l'un, tous les deux jours pour deux autres, tous les trois jours pour le quatrième). Un des quatre membres est très peu engagé dès la troisième semaine de FAD, ce qui irrite au moins un membre qui se dit « peu satisfait » de son groupe dans un sondage électronique réalisé sur la plateforme *Moodle* en tout début de sixième semaine. Mais à la différence du groupe A, ce groupe parvient à trouver une cohésion à partir de la septième semaine de FAD.

Pour le groupe G.

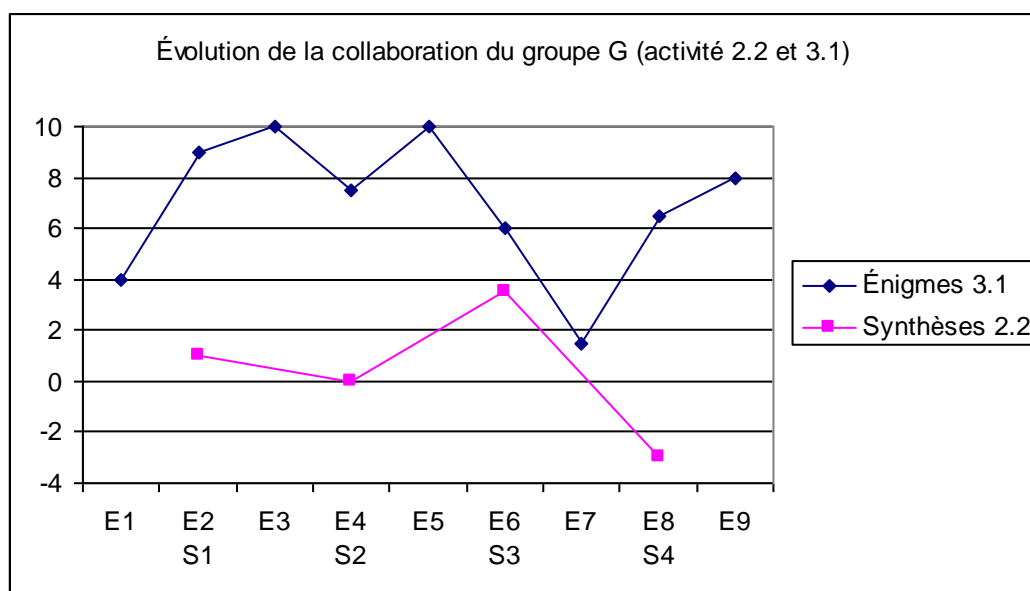


Figure 62 – Évolution de la collaboration du groupe G.

On note pour ce groupe une évolution en dents de scie, avec une progression malgré tout importante entre la première et la dernière énigme (de 4 à 8 points). En contrepartie, une baisse assez nette est visible pour l'activité de synthèse (2.2). Pour ce groupe, les enjeux ne sont pas les mêmes pour tous les membres : pour deux membres, la FAD est un moyen décisif de pouvoir ou non entrer en master, les résultats obtenus en présentiel étant très faibles. Pour les deux autres, au contraire, le passage est assuré. Sans doute pour cette raison, on note un

engagement différent entre les membres, fort pour les deux premiers, moyen et faible pour les deux autres. Mais une dynamique intéressante s'instaure dans ce groupe, les étudiants « faibles » prennent en main le groupe et incitent les autres membres à collaborer.



Re: L'énigme 2 ? par [Nghi Nguyen Huu](#) - Thursday 30 July 2009, 15:56
Comment vos avis, mes amis ?

Extrait 26 – Forum du groupe G, projet 3.

Ou encore.



Énigme linguistique 5 par [Thang Nguyen Viet](#) – Tuesday 18 August 2009, 21:57
Continuons, notre groupe.
Cette semaine, le thème est très intéressant. [...]

Extrait 27 – Forum du groupe G, projet 3.

Mais si ces deux membres très engagés parviennent à mobiliser les deux autres pour l'activité de résolution d'énigmes (3.1), ce n'est pas le cas pour l'activité de synthèse (2.2), qu'ils réalisent à tour de rôle, seuls, les autres membres se contentant de donner leur accord pour la synthèse 3.



Re: La synthèse d'un bon professeur par Nha HT - Sunday 23 August 2009, 23:05
Je suis d'accord avec toi!

Extrait 28 – Forum du groupe G, projet 3.



Re: La synthèse d'un bon professeur. par Dung BC - Sunday 23 August 2009, 23:28
Je suis totalement d'accord avec toi !

Extrait 29 – Forum du groupe G, projet 3.

Et pour la synthèse 4, aucun message de ces deux membres n'est posté. Si l'on s'en tient au seul forum de ce projet, on peut considérer que la collaboration pour les deux dernières synthèses est quasiment nulle mais ce n'est pas le cas pour la recherche d'une question commune (2.3) qui, elle, monopolise les quatre membres. Et c'est peut-être pour cette raison que les quatre membres, dans les questionnaires de fin de FAD, considèrent être parvenus à un travail collectif pour les activités collaboratives du projet 2 (deux membres sont « plutôt d'accord » et deux membres sont « tout à fait d'accord »). Il se peut également que les

membres de ce groupe aient eu recours à des moyens de communication extérieurs à la plateforme puisque chacun des quatre membres affirme en avoir utilisés.

Pour l'activité de résolution d'énigmes, en contrepartie, à partir de l'énigme 8, les quatre membres semblent maîtriser l'usage du forum et les échanges, bien que peu nombreux (huit et neuf messages pour les deux dernières énigmes), sont constructifs et efficaces : la proposition de solution faite par le premier membre est intégrée par un deuxième membre qui apporte des modifications, puis cette nouvelle proposition est intégrée et modifiée par le troisième membre et enfin par le quatrième qui finit de parfaire la proposition. Deux membres donnent ensuite leur accord et proposent au premier membre de poster la quatrième version s'il est d'accord dans le forum commun. Par rapports aux premières énigmes (qui génèrent parfois jusqu'à 22 messages), une progression de la collaboration est nette entre les premières énigmes et les dernières. On peut donc considérer que pour cette activité de résolution d'énigmes, une évolution positive dans la manière de collaborer de ce groupe est perceptible même si l'ensemble des quatre membres, à la proposition « J'ai eu de la satisfaction à collaborer » répondent « plutôt d'accord », c'est-à-dire par un accord mitigé.

Pour le groupe H.

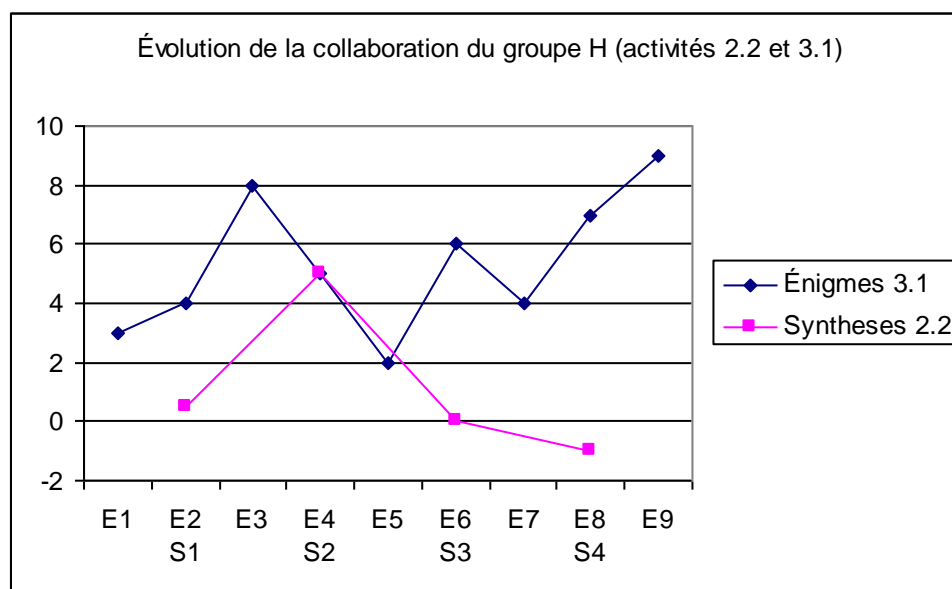


Figure 63 – Évaluation de la collaboration du groupe H.

Il s'agit également pour ce groupe d'une évolution en dents de scie, mais positive et plus nette entre la première et la dernière énigmes que pour le groupe précédent (de 3 à 9 points). En contrepartie, l'évolution de la collaboration de ce groupe est négative et en dents de scie

également pour l'activité 2.2. Pour ce groupe, la qualité de la collaboration dépend très fortement du membre chargé de poster le travail final, de sa capacité à tenir compte des points discutés au préalable avec les autres membres. On s'aperçoit en effet qu'un des quatre membres a de grosses difficultés à intégrer les idées des autres, ce qui explique les pics vers le bas pour les énigmes 5 et 7. Un engagement très différent est notable dans les forums de groupe entre le projet 2 (faible) et le projet 3 (fort). On note par ailleurs que l'ensemble des quatre membres considèrent avoir compris les points linguistiques abordés dans les énigmes (les quatre membres sont « tout à fait d'accord ») ainsi que quelques concepts énonciatifs utilisés pour la résolution des énigmes (les quatre membres sont « tout à fait d'accord »).

On note, donc, une évolution positive de la collaboration de ce groupe entre la première et la dernière énigme. En effet, dans la première énigme, les idées ont tendance à se juxtaposer, aucun accord commun sur une version finale n'est donné (des discussions hors plateforme leur permettent peut-être de se mettre d'accord puisque chacun des quatre membres dit avoir utilisé d'autres moyens de communication). Or dans la dernière énigme, comme pour le groupe précédent, bien que les échanges ne soient pas très nombreux (9 messages), la proposition de solution d'un premier membre est commentée, améliorée par un membre jusqu'à ce que les quatre membres expriment leur accord.

Enfin, notons que ce groupe a eu de la satisfaction à collaborer (3 membres sont « tout à fait d'accord » et un membre est « plutôt d'accord »). Parmi les obstacles relevés par les membres, Long HD soulève le suivant (traduction du vietnamien en français par Trinh Thuy Hoa) : « [ce qui était difficile] c'était de faire la synthèse des idées des membres du groupe quand elles étaient diverses. Faire une synthèse finale qui puisse satisfaire tout le monde n'était donc pas très facile ». Il semble donc que des confrontations aient eu lieu (dont une partie probablement hors plateforme) et que l'amélioration notable en fin de FAD pour la résolution d'énigmes, vienne du changement de modalité de collaboration du groupe, consistant non plus à énoncer une proposition pour chaque membre puis à tenter de recouper les idées, mais à améliorer à tour de rôle la première proposition faite par un membre du groupe jusqu'à ce qu'un accord final soit donné. Il s'agit là, à nouveau, d'une évolution positive de la collaboration de ce groupe, vers une modalité de travail collaboratif plus efficace et moins coûteuse en temps.

Sur l'ensemble des groupes, pour l'activité de résolution d'énigmes (3.1), si pour deux groupes (A et B), la qualité de la collaboration se détériore et pour deux autres, elle se

maintient (C et D), une progression est très nette pour deux groupes (E et F) et significative mais en dents de scie pour deux autres groupes (G et H). On peut, par conséquent, conclure qu'une évolution globalement positive de la compétence à collaborer est perceptible pour l'ensemble des groupes pour l'activité 3.1. En contrepartie, cette évolution globalement positive ne se retrouve pas pour l'activité de synthèse. En effet, pour la moyenne de la mesure de collaboration des huit groupes, la hausse est de 5,5 / 10 pour l'énigme 1 et de 6,4 pour l'énigme 9, soit une progression de presque un point (0,9), tandis qu'une baisse de 0,3 point est perceptible entre la synthèse 1 (3,1) et la synthèse 4 (2,8).

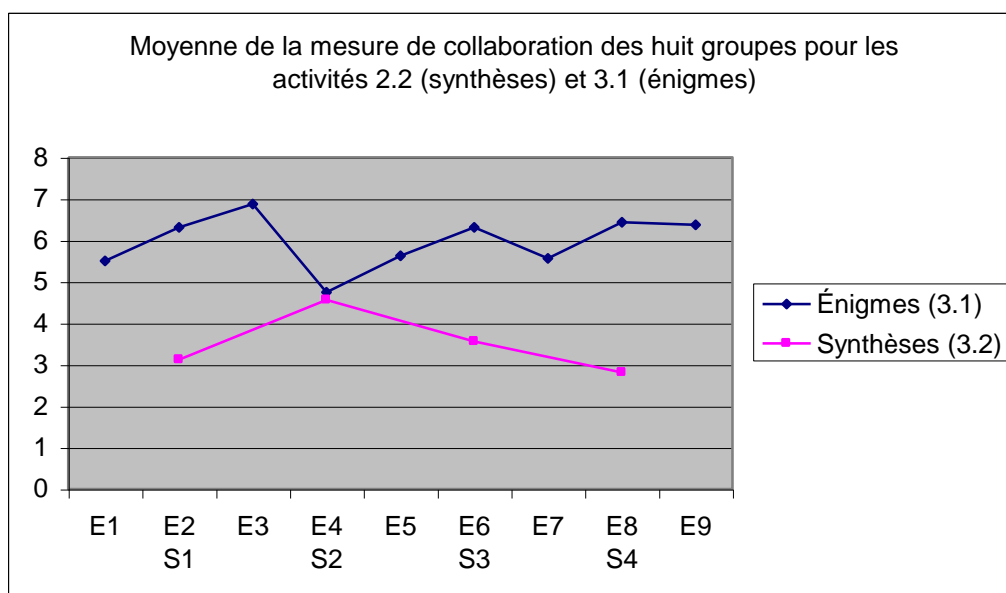


Figure 64 – Moyenne de la mesure de collaboration des huit groupes pour les activités 2.2 (synthèses) et 3.1 (énigmes).

On note, par ailleurs, un écart important entre les deux types d'activité, un écart de 2,5 points pour l'activité de résolution de problèmes (6 / 10) par rapport à l'activité de synthèse (3,5 / 10). Il semblerait qu'il ait été plus simple pour les étudiants de résoudre des problèmes à plusieurs que d'élaborer une synthèse collective, bien que la difficulté des énigmes du projet 3 ait été soulignée par trois étudiants dans les questionnaires de fin de FAD, tandis qu'à aucun moment la difficulté à réaliser la synthèse ne l'est. Dans le questionnaire de fin de FAD, une étudiante note par exemple : « Dans le module 3, il y a des énigmes qu'on ne comprenait vraiment pas, mais après réflexion et grâce à nos discussions, notre groupe a finalement réussi à trouver une solution » (Thu NT). Donc malgré la complexité des énigmes linguistiques et peut-être en raison de leur difficulté, la collaboration entre les membres des petits groupes a été rendue plus nécessaire. On s'aperçoit d'ailleurs qu'en quatrième semaine de FAD, lorsque l'énigme 4, qui présente moins de difficultés que les autres énigmes, est donnée une chute de

la collaboration, calculée selon nos critères exposés en 7.2.1, est visible pour six groupes sur huit. Cela semble confirmer une thèse de Dillenbourg et Schneider (1995), selon laquelle certaines activités trop simples n'offrent pas d'opportunités de désaccord aux membres d'un groupe ou invoquent des processus de raisonnement qui n'incitent pas à l'introspection. Henri et Lundgren-Cayrol (2003 : 23) vont dans le même sens et notent que « le manque d'intérêt », « l'épuisement rapide du sujet » sont dus au degré de complexité trop faible (ou trop élevé) des sujets de discussion ou des activités.

D'autre part, Dillenbourg et Schneider (1995) relèvent que certaines activités sont par nature « distribuées », ce qui signifie que chaque membre d'un groupe travaille de façon indépendante, sans partager de processus de raisonnement communs. Et, en effet, l'activité de synthèse (2.2) mais aussi le volume d'informations qui la constitue, invitent à morceler le travail entre les membres et non à négocier les contenus. Cette répartition du travail, dans la mesure où elle est l'expression d'un choix fait par le groupe, est une forme de collaboration. Mais, pour cinq groupes, et pour les synthèses 3 et 4 surtout, un membre ou deux réalisent la synthèse. L'activité elle-même peut être la cause de ce manque de dynamique cognitive ; la difficulté cognitive que suppose la synthèse d'informations a pu paraître encore plus compliquée à plusieurs que seul car cela nécessite de recouper encore davantage d'idées. De plus, la longueur des messages des forums pour cette activité a pu sembler inopportune pour un mode de communication médié par forum.

Pour terminer ce chapitre, nous aimerions voir si une supériorité des solutions proposées aux énigmes est perceptible chez les groupes collaboratifs par rapport à ceux qui le sont moins selon nos critères.

7.3 Relation entre la qualité de la collaboration d'un groupe et la qualité des solutions proposées

Si l'on compare le nombre de votes obtenus pour les meilleures analyses (attribuées par les différents groupes, un groupe ne pouvant pas voter pour son propre groupe) à la moyenne de la mesure de collaboration faite selon les critères exposés en 7.2.1, on s'aperçoit que les trois groupes les plus collaboratifs selon nos critères (les groupes D, C et G) ne remportent que très peu de votes. Dans le graphique ci-dessous, les nombres sur l'axe des ordonnées indiquent le

pourcentage des votes obtenus pour les neuf énigmes (en bleu) et la moyenne sur 10 de la mesure de collaboration établie selon les critères exposés en 7.2.1 (en bordeaux)

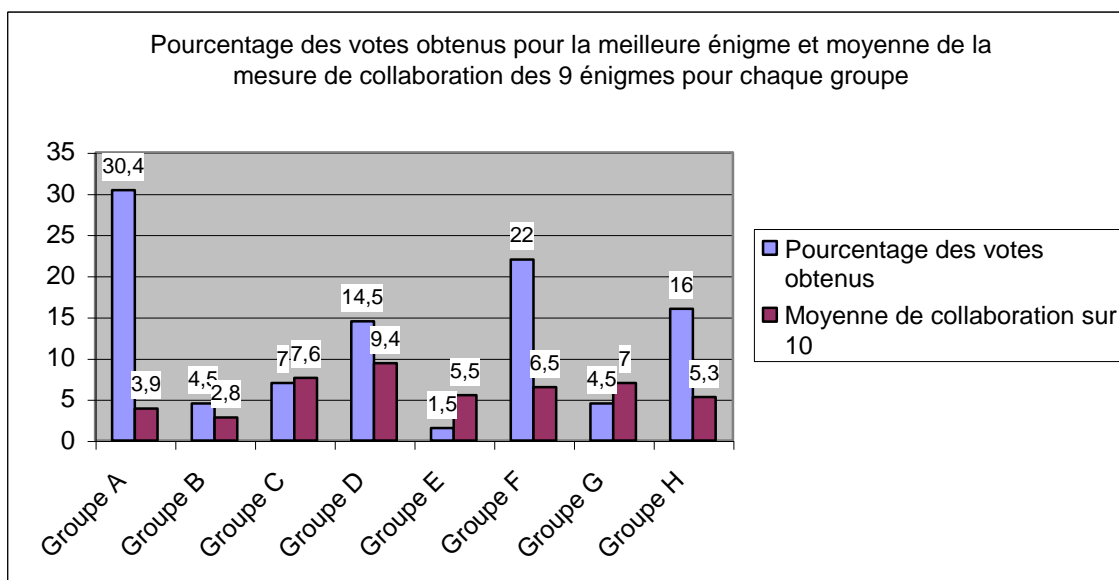


Figure 65 – Mesure de la collaboration et pourcentage des votes obtenus pour chaque groupe.

En effet, le groupe D, dont la mesure de collaboration est la plus haute (9,4 / 10), ne remporte que 14,5 % des votes ; le groupe dont la mesure de collaboration est de 7,6 / 10 ne remporte, quant à lui, que 7 % des votes et le groupe G, dont la mesure de collaboration est de 7 / 10, remporte seulement 4,5 % des votes. Au contraire, le groupe A dont la mesure de collaboration est faible, affiche le plus haut taux de vote (30,4 %). Seul le groupe F, dont la mesure de collaboration est de 6,5 / 10, recueille 22 % des votes, ce qui suppose, pour ce groupe, une légère adéquation entre la qualité de la collaboration des groupes et la qualité des analyses proposées. Mais dans l'ensemble, il n'y a qu'une très faible relation entre la qualité de collaboration d'un groupe et la qualité des analyses proposées.

Si l'on analyse plus en détail les solutions proposées aux énigmes analysées en 7.1 (énigmes 4, 5 et 6) par le groupe le plus collaboratif selon nos critères, c'est-à-dire le groupe D, on ne note pas de supériorité dans les solutions proposées par ce groupe par rapport aux groupes dont la solution est choisie. En effet, pour l'énigme 4, le groupe D note bien que dans les phrases a/ le sujet est impersonnel et l'effet « généralisant » de cette tournure ainsi que la différence de sujet des phrases b/, qui « expriment l'idée subjective de l'énonciateur » (NT Thu, groupe D). Mais ce groupe ne relève pas pour les phrases b/ la réponse du co-énonciateur « moi aussi » possible en b/ et impossible en a/ alors qu'un groupe dont la solution est choisie, mais peu collaboratif, la mentionne (groupe A).

Pour l'énigme 5, ce groupe récolte deux votes. Dans l'analyse proposée, le groupe note bien que les phrases sont interchangeables dans les exemples 1 et ne le sont pas dans les exemples 2 mais la tournure « c'est + adj + préposition... » est qualifiée d'« impersonnelle », la seule différence relevée est que cette dernière tournure « est plus fréquente dans le français parlé » (CD Huê, groupe D). Les analyses des autres groupes dont la solution est choisie (quatre votes ou deux votes) posent également « il est + adj + préposition... » comme équivalent de « c'est + adj + préposition... » et ces groupes ne relèvent pas la différence de position énonciative mais leurs explications sont sensiblement moins confuses que celle du groupe D pour expliquer que les phrases 1 avec « c'est + adj » ne sont pas interchangeables avec « il est + adj ».

Enfin, la solution proposée par le groupe D à l'énigme 6, et pour laquelle il ne recueille aucun vote, comporte des inexactitudes : les phrases négatives sont jugées plus certaines que les phrases affirmatives, le niveau de certitude de l'énonciateur est analysé uniquement en fonction du mode (indicatif, conditionnel et subjonctif) et non en fonction du sens des verbes utilisés et des adverbes. La solution du groupe F, majoritairement choisie, parle de « probabilité » de l'événement et énonce les différents moyens qui permettent de graduer cette probabilité (temps, mode, sens des verbes, etc.).

Il semble donc qu'il n'y ait pas de supériorité des analyses proposées par les groupes jugés collaboratifs par rapport à ceux qui le sont moins.

Au terme de ce chapitre, nous constatons que les étudiants ont tous eu de la satisfaction à collaborer (62,5 % sont « tout à fait d'accord », 34,5 % sont « plutôt d'accord » et 3 % ne donnent pas de réponse) et qu'une évolution positive de la collaboration des groupes est perceptible pour quatre groupes pour l'activité de résolution d'énigmes (3.1), ce qui est une amélioration conséquente. Si les solutions apportées aux énigmes linguistiques laissent voir de petites avancées dans les connaissances linguistiques des apprenants, on perçoit, pour certains groupes – le groupe A en particulier, groupe qui d'ailleurs remporte la majorité des votes (30, 4 %) –, une attitude réflexive sur la langue qui va dans le sens de celle que nous aimerions leur voir adopter : se poser des questions et se forger ses propres réponses en prenant progressivement conscience des concepts sous-jacents à l'activité de langage et éviter l'écueil de donner comme valeur fondamentale à un fait de langue ce qui n'est en réalité qu'un effet de sens (de supposées équivalences dont on a du mal à se débarrasser comme, par exemple, l'imparfait « temps de la description » ou de l'« habitude » dans le passé).

Cette attitude réflexive sur la langue est une amorce de réflexion et il est permis de penser que cet effort de conscientisation permettra, à plus long terme, une progression vers un stade plus avancé, sans qu'il soit possible de le démontrer. D'autre part, ces amorces de réflexion peuvent être réinvesties en face à face lors de moments de réflexion sur la langue et cela d'autant plus efficacement que les étudiants auront appris à mettre des mots sur leur ressenti de la langue. L'expérience de la collaboration peut, par ailleurs, avoir fait prendre conscience aux étudiants de la diversité de points de vue qu'un fait de langue peut susciter. Cela peut inciter aux questionnements de ses propres connaissances et représentations et, ainsi, entraîner à une certaine flexibilité cognitive et inviter à une activité structurante continue sur les connaissances de la langue.

Notons, enfin, qu'au fil de la FAD quelques traces de prises en charge énonciatives plus fines de la part des étudiants dans les forums des trois projets sont constatables : la résolution des énigmes en est très vraisemblablement la cause, du moins en partie. Cela permet, très modestement, d'aller vers notre objectif d'apprenants en LE « énonciateurs en puissance », c'est-à-dire d'apprenants en situation de pouvoir ajuster les positions énonciatives (autrement dit d'être dans des situations d'interaction en LE) et capables de faire des choix entre telle ou telle forme et de savoir pourquoi.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons montré qu'il est possible de construire un scénario pédagogique à distance de conception socioconstructiviste et énonciativiste en FLE et que de tels principes peuvent être suivis. En effet, suite aux expérimentations de *Fictif* en 2008 et 2009, un fort engagement général de la part des étudiants et un très haut degré de satisfaction ont été montrés. L'effet mobilisateur du scénario *Fictif* a permis de répondre à nos deux grands objectifs de départ, celui de maintenir les acquis de l'année propédeutique et de faire vivre aux étudiants une expérience pédagogique responsabilisante.

Notre recherche est en résonance avec la didactique des langues actuelle. Le scénario pédagogique de *Fictif* pourrait être une application concrète des orientations pédagogiques de la perspective actionnelle. Dans *Fictif*, toutefois, le cadre théorique n'est plus esquissé, il est explicite et approfondi. La dimension réflexive de l'apprentissage, qui se traduit à l'heure actuelle par la création du portfolio des langues essentiellement, est étendue, dans *Fictif*, à la réflexion grammaticale appuyée par les TIC. En cela, nous dépassons les orientations didactiques du moment en introduisant le cadre énonciatif pour faire face à la question des processus d'apprentissage des contenus linguistiques.

Le propre de l'approche énonciative est de permettre à l'apprenant de se considérer comme entité origine du discours. Les situations sociales dans lesquelles l'apprenant interagit lui permettent valablement de prendre en compte les éléments de la situation d'énonciation dans laquelle il se trouve, d'intégrer dans sa propre production les rapports entre sujets parlants. Ce cadre appelle un engagement de l'apprenant et permet de répondre adéquatement à des objectifs de développement du sens des responsabilités dans les apprentissages. Ces responsabilités offertes aux étudiants sont assumées avec plaisir et semblent cultiver la motivation.

La mise à distance de projets à forte dimension sociale dans *Fictif*, médiée par le « forum » principalement, ont permis une double activité pragmatique et réflexive, essentielle pour l'apprentissage d'une LE. La pertinence des activités qui décomposent les projets a été soulignée ; nous nous permettons de faire remarquer à nouveau le rôle du mode de communication écrit asynchrone qu'est le forum qui permet une attitude distanciée par rapport au langage, une maîtrise de l'attention volontaire, ainsi que l'effet de « mise à

distance » d'une formation, qui participent tous deux grandement à la dynamique réflexive des activités socialement situées. Et si, dans *Fictif*, une attitude plus distanciée est permise, elle n'exclut en rien les émotions : la fierté, les manifestations de sympathie et de reconnaissance ainsi que la colère s'expriment.

La fonction prédictive du scénario pédagogique dans une FAD est également cruciale. La réussite d'une FAD en dépend. Les outils organisationnels issus de l'ingénierie de la formation, les travaux issus de l'ergonomie permettent au concepteur de FAD de mettre en place un cadre d'apprentissage explicite dont l'utilisabilité sera motivante. Ce cadre oriente les étudiants et, s'il est cohérent, peut même permettre un affranchissement du tuteur.

Si la pertinence des activités dans son ensemble a été analysée, les résultats montrent toutefois qu'elles ne mobilisent pas toutes les étudiants de la même manière. Le degré d'ouverture des projets diverge, en se caractérisant notamment par une présence sociale plus ou moins forte. En effet, les projets 2 et 3 présentent un faible degré de distance transactionnelle par rapport au projet 1 et, à l'intérieur des projets 2 et 3, les activités génèrent une dynamique interactionnelle différente. L'activité de résolution d'énigmes linguistiques en petits groupes (3.1), les activités de débat en grand groupe (2.1 et 2.4), de même que l'activité de recherche collective d'une question pour approfondir le débat (2.3) sont très mobilisatrices. L'activité de synthèse collaborative en petits groupes l'est moins mais il semble que cette activité ait permis de nourrir les débats qui ont suivi, par les *input* fournis notamment. Une activité peu mobilisatrice peut participer au succès d'une activité qui suscite plus d'échanges ; l'agencement des activités est alors central, au moins pour maintenir une dynamique globale satisfaisante et soutenir l'attractivité du projet. De la même façon, si le projet 1 présente une présence sociale moins forte, l'activité de relecture d'un pair tout au long de la conception du « cours » préparé par l'étudiant (commentaire de la bibliographie, des diapositives, 1.3, et du discours, 1.5) n'en reste pas moins responsabilisante et motivante. Le projet en grand groupe de construction de la page web de l'université (1.4) a également permis aux 32 étudiants de se retrouver autour d'un projet fédérateur.

Nous avons pu constater pour le projet 3 de résolution collaborative d'énigmes linguistiques une très forte satisfaction et une mobilisation importante des étudiants donnant lieu à des situations d'interactions sociales qui favorisent la co-élaboration de connaissances. Ce type d'activité nous a semblé exemplaire pour l'apprentissage d'une LE car il permet de marier réflexion métalinguistique, pratique langagière et développement des compétences à

collaborer en petits groupes de quatre. Cette réflexion, qui repose sur les savoirs épilinguistiques et métalinguistiques des étudiants, n'est toutefois mobilisatrice qu'à condition de constituer un réel enjeu. Le choix des énigmes est crucial : les énigmes ne doivent être ni trop simples, pour présenter un réel intérêt, ni excéder les capacités du groupe.

Il est vrai que la réflexion menée par les étudiants pour résoudre les énigmes linguistiques réactualise de nombreux lieux communs : des effets de sens sont donnés comme des valeurs fondamentales, des équivalences sont données en guise d'explication. Cette remarque corrobore celle, déjà ancienne, de Besse et Porquier (1991 : 115), qui signalent qu'« il est très rare que les étudiants inventent ou découvrent une règle vraiment nouvelle ». En un temps si court et sans tutorat appuyé, des analyses s'appuyant sur des repères énonciatifs explicatifs complexes ne pouvaient être attendues. Nous avons relevé, cependant, des amorces de réflexion qui s'appuient sur des concepts énonciatifs de base et certaines solutions proposées pertinentes, celles du groupe qui remporte un tiers des votes, ce qui est encourageant. Des traces de prise en charge énonciative plus fines, au fil des semaines, le sont tout autant. Les recherches en acquisition montrent, d'ailleurs, qu'à un moment donné de l'apprentissage d'une langue, l'interlangue est en relation avec la conceptualisation des phénomènes linguistiques de la langue cible et que le phénomène de fossilisation « peut s'expliquer par l'arrêt de l'ajustement de conceptualisation, de l'activité d'analyse des rapports forme-fonction » (Véronique, 2009). L'aisance métalinguistique et la maîtrise des formes linguistiques peuvent donc suivre un même cheminement.

L'effort de verbalisation du ressenti de la langue par les étudiants constitue une base essentielle pour poursuivre la réflexion ultérieurement. La réflexion peut, en effet, se poursuivre en face à face, en continuant de placer l'étudiant au centre de l'activité langagière, en continuant de s'appuyer sur ses capacités à classer, à rapprocher, voire à opérer sur des entités abstraites.

Enfin, pour l'activité de résolution d'énigmes, l'évolution positive de la collaboration pour quatre groupes, (deux groupes ne parviennent pas à se construire en « groupe » tandis que les deux autres sont collaboratifs de la première à la dernière énigme) constitue une avancée significative. Cette avancée présuppose aussi que les schèmes d'utilisation des étudiants pour le mode de communication par forum se soient enrichis au fil des neuf semaines de FAD. Il s'agit d'un atout supplémentaire pour des étudiants qui se destinent à la recherche, sachant que cette dernière, au sein du laboratoire MSI de l'IFI, s'appuie déjà essentiellement sur les

modes de communication médiés par ordinateur, synchrones et asynchrones, pour la collaboration entre chercheurs de différents continents.

Sur le plan de la recherche, le changement social, comme finalité propre de la recherche-action, s'est bien produit ; les résultats sont exposés dans les chapitres 6 et 7. Sur le plan individuel, l'effort d'ancrage épistémologique de nos pratiques pédagogiques nous a permis de recueillir des données et de pouvoir communiquer nos résultats à la communauté des chercheurs. Si l'envergure réduite de notre champ d'action ne nous permet pas de généraliser, la recherche-action reste néanmoins essentielle pour faire évoluer la didactique des langues. D'ailleurs, deux ouvrages récents qui portent, l'un sur l'acquisition de la grammaire en FLE (Véronique, 2009), et l'autre sur la didactique de la grammaire en FLE (Beacco, 2010), soulignent que les disciplines de référence en didactique des langues (acquisition, linguistique, etc.) peinent à pénétrer la didactique. Un rôle essentiel de la recherche-action est d'intégrer à la praxis ces savoirs de référence, d'influencer le terrain dans lequel la recherche s'ancre et de communiquer les savoirs d'expérience. Ce sont ces derniers qui semblent davantage configurer la didactique des langues.

En termes de reproductibilité, s'il est difficilement imaginable de reproduire *Fictif* tel quel dans un autre contexte éducatif, les scénarios des trois projets peuvent être adaptés à des contextes particuliers. Le projet 1 pourrait tout à fait être transposé à des étudiants non-spécialistes d'une autre discipline que l'informatique. Le scénario du projet 2 dépend, lui, fortement de la possibilité de faire interagir les apprenants avec des locuteurs de la langue-culture cible, ce qui n'est pas simple à mettre en place, sachant que pour la réussite du projet, tous les acteurs doivent y trouver un intérêt. Moins la langue des apprenants est apprise (le cas du vietnamien), plus les chances de mettre en place un projet reposant sur des intérêts équivalents sont rares. Quant au projet 3 de résolution d'énigmes linguistiques, il peut s'étendre à de futurs enseignants de FLE comme à des apprenants non-spécialistes. Il est réducteur de croire que les non-spécialistes ne s'intéressent qu'à leur discipline (l'informatique dans notre cas). C'est aussi dans la formation des enseignants de FLE, initiale ou continue, que nous trouverions utile d'étendre la réflexion métalinguistique à distance, de façon collaborative. La réflexion interculturelle est tout aussi importante mais davantage de recherches lui sont consacrées en didactique des langues et des cultures médiée par les technologies. Cela est moins le cas de la pratique réflexive des langues à distance. Or si certains détracteurs de la pratique réflexive des langues invoquent comme obstacle le manque

de capacité réflexive des apprenants, nous pensons que c'est davantage la compétence des enseignants à faire réfléchir sur la langue qui fait défaut. Beacco (2010 : 97) parle de « traversée du désert » pour les activités grammaticales en FLE durant la période communicative en France (1975 à 2000), tout discours métalinguistique ayant été fortement remis en cause, ce qui se traduit, selon nous, dans la formation initiale et continue des enseignants de FLE en France, par un handicap de taille. Or la réflexion collaborative des enseignants, à distance, pourrait aider à vaincre les angoisses devant des approches qui cherchent à montrer la cohérence interne des langues. Cette réflexion pourrait commencer par mettre en évidence les lacunes et les contradictions de la « grammaire ordinaire » puis les mettre en concurrence avec d'autres descriptions issues des sciences de référence (notons que les travaux de Lebas-Fraczak (2009) suivent cette orientation de façon exemplaire). Cela permettrait à la didactique des langues de réaliser un déplacement de l'activité grammaticale : de celle où les apprenants sont souvent en position de consommateurs à une activité réflexive où ils sont en position d'acteurs sociaux. Ce déplacement serait comparable, selon nous, à celui qui s'est produit (et continue de se produire) pour le volet culturel, qui d'enseignement de la civilisation a progressivement glissé vers l'approche interculturelle et plus récemment vers le concept de co-culturalité, domaine que la didactique des langues appuyée par les TIC a largement contribué à faire évoluer.

Il est permis de penser que la didactique des langues « enrichie » par les TIC jouera un rôle semblable pour la pratique réflexive des langues.

Bibliographie

Les liens Internet présentés dans cette bibliographie étaient tous valides en décembre 2010.

Allal, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation ». In Depover, C. & Noël, B. (dir.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck et Larcier s. a.

Anderson, J. R. (1982). *The Architectures of Cognition*. Cambridge : Harvard University Press.

Anderson, T. & Elloumi, F. (2004). *Theory and practice of online learning*. Athabasca, CA : Athabasca University.

Anis, J. (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès.

Audras, I. & Chanier, T. (2007). « Acquisition de compétences interculturelles. Interactions orales et écrites en tridimensionnel ». *Lidil*, n° 36. pp. 23-41.

Bailly, D. (1980). « Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle ». *Encrages*, numéro spécial, pp. 118-121.

Bailly, D. (1998). *La didactique de l'anglais. La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan.

Bange, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». *AILE*, n° 1. pp. 53-86.

Bange, P. (2002). « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. pp. 21-36.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Economica.

Beacco, J.- C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Béguin, P. (1994). *Travailler avec la CAO en ingénierie industrielle : de l'individuel au collectif dans les activités avec instruments*. Thèse de doctorat d'ergonomie. Paris : CNAM.

Béguin, P. & Clot, Y. (2004). « L'action située dans le développement de l'activité ». *Activités*, vol. 1, n° 2. pp. 35-49. Disponible en ligne : <http://www.activites.org/v1n2/vol1num2.book.pdf>

Béliard, J. & Gravé-Rousseau, G. (2008). « La simulation globale historique ». *Les Langues modernes*, 1^{er} semestre 2008. pp. 81-86.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris : Gallimard.

Bernatchez, P. - A. (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de

Montréal.

Bernatchez, P. - A. (2003). « Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs ». *DistanceS*, vol. 6, n° 1. pp. 5-25. http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D6_1_b.pdf

Berthon, J. - F. (2000). « Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines : sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation ». Document électronique sur le site des *Recherches-Innovations de l'Académie de Lille* : Lille. <http://www2.ac-lille.fr/pasi/bibliographie/recherche-action.PDF>

Berthoud, A. - C. & Demaizière, F. (2005). « Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique ». Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela. Strasbourg : université Strasbourg II. pp. 164-178. Disponible en ligne : http://didatic.net/article.php3?id_article=22

Berthoud, A. - C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Peter Lang.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier.

Besse, H. (1974). « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et images du CREDIF*, n° 2. pp. 38-44

Besse, H. (1977). « Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux ». *Études de linguistiques Appliquées*, n° 25. pp. 7-22.

Besse, H. (1980). « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère ». *Langue Française*. Vol. 47, n° 47. pp. 115-128. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5066

Bialystok, E. (1982). « Le développement de la capacité en langue 2 : approche différenciée ». *Encrages*, n°s 8-9. pp. 91-97.

Bouchard, P. (2000). « Autonomie et distance transactionnelle ». In Alava, S. (dir.). *Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 65-78.

Bourdet, J. - F. (2007). « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif ». *Alsic*, vol. 10, n° 1. pp. 23-32. <http://alsic.revues.org/index522.html>

Bouscaren, J. (1993). *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation*. Paris : Ophrys.

Bouscaren, J., Moulin, M. & Odin, H. (1998). *Pratique raisonnée de la langue. Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais*. Paris : Ophrys.

Boutet, J. (2001). « Les mots du travail ». In Borzeix, A. & Fraenkel, B. (dir.). *Langage et Travail*. Paris : CNRS Éditions. pp. 89-111.

Brénifier, O. (2007). « Conceptualisation ». *Revue internationale de didactique de la philosophie*. Montpellier : CRDP. Disponible en ligne : http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/ag_f_ec.htm

Breton, A. & Soupault, Ph. (1920 / 2001). *Les champs magnétiques*. Paris : Gallimard

Bronckart, J. - P. (2002). « La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget ». In Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute. pp. 27-54.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). « Situated cognition and the culture of learning ». *Educational Researcher*. Vol. 18, n° 1. pp. 32-42. Disponible en ligne : <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html>

Bru, M. (2006). « Préface ». In Paquay, L., Crahay, L. & De Ketele, J. - M. (dir.), *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 7-11.

Bruner, J. (1990 / 1997). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.

Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Canale, M. & Swain, M. (1981). « A theoretical framework for communicative competence ». In Dalmer, A. S., Groot, P. G. & Trostler, S. A. (dir.), *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, D. C. : TESOL.

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.

Carroll, R. (1987). *Les évidences invisibles*. Paris : Seuil.

Castellotti, V. (2002). « Qui a peur de la notion de compétence ? ». In Castellotti, V. & Py, B. (dir.), *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Éditions.

Chabanne, J. - C. & Bucheton, D. (2002, dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Éducation.

Charles Alderson, J. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. Londres : Continuum.

Charliac, L. & Motron, A. - C. (1998). *Phonétique progressive du français*. Paris : CLE International.

Charlirelle. (1975). *Behind the Words 6ème. Livre du maître 1. Réflexions et recherches pédagogiques*. Paris : OCDL Hatier.

Chini, D. (2004). *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?* Note de synthèse en vue de l'obtention de l'HDR. Pau : Université de Pau et des Pays de l'Adour. Disponible en ligne : <http://acedle.org/IMG/pdf/DChiniHDR.pdf>

Chini, D. (2008). « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique ». In Chini, D. & Goutéraux, P. (dir.). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys.

Cicurel, F. (2002). « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». AILE, n° 16. pp. 145-164. Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/document801.html>

Clot, Y. (2002, dir.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

Conseil de l'Europe. (2001a). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2001b). *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. Paris : Didier.

Coste, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum ». *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2009. pp. 15-24.

Crinon, J. (2002). « Apprendre à écrire ». In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. pp. 107-127.

Crinon, J., Mangenot, F. & Georget, P. (2002). « Communication écrite, collaboration et apprentissages ». In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. pp. 63-83.

Crinon, J., Georget, P., Legros, G. & Mangenot, F. (2002). « Introduction ». In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. pp. 11-21.

Cross, P. (1981). *Adult as learners*. San Francisco : Jossey-bass Publishers.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge : CUP.

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations, (tome 1)*. Paris : Ophrys.

Culioli, A. (1999a). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage (tome 2)*. Paris : Ophrys.

Culioli, A. (1999b). *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel (tome 3)*. Paris : Ophrys.

Cuq, J. - P. (2003, dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Paris : CLE international.

Dabène, L. & Degache, C. (1996, dir.). *Comprendre les langues voisines - Études de Linguistique Appliquée*, n° 104. Paris : Didier Érudition.

Daele, A. & Docq, F. (2002). « Le tuteur en ligne : quelles conditions d'efficacité dans un dispositif collaboratif à distance ? ». Communication au congrès de chercheurs de Louvain-la-Neuve : Louvain-la-Neuve. Disponible en ligne : <https://wiki.umontreal.ca/download/attachments/56459319/2002aipu.pdf?version=1>

Damphousse, L. (1996). *Participation et animation : un modèle d'analyse de la téléconférence assistée par ordinateur à la Téléuniversité*. Mémoire de maîtrise en communication. Montréal : Université du Québec.

De Lièvre, B. (2000). *Étude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance*. Thèse de doctorat. Mons : Université de Mons-Hainault.

De Pietro, J. - F., Matthey, M. & Py, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue ». In Weil, D. & Fugier, H. (dir.). *Actes du 3ème colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur. pp. 99-124.

De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire, 2ème édition refondue*. Paris : Armand Colin.

De Vecchi, G. (2006). *Enseigner l'expérimental en classe*. Paris : Hachette.

Debyser, F. & Yaiche, F. (1986). *L'immeuble*. Paris : Hachette.

Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue Française*, n° 8, sept. 1970. pp. 31-62.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). « Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiants de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens ». *Le français dans le monde, recherches et applications*. pp. 75-86.

DeKeyser, R. (2005). « What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues ». *Language Learning*, vol. 55, n° 2. pp. 1-25.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J. - P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4. pp. 1-20. Disponible en ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf

Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F. (2004). « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction ». In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.). *Notions en questions - La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Éditions. pp. 81-103.

Demaizière, F. (2007). « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage ». *Alsic*. Vol. 10, n° 1. pp. 5-21. <http://alsic.revues.org/index220.html>

Demaizière, F. (2008). « Le dispositif, un incontournable du moment ». *Alsic*. Vol. 11, n° 2. pp. 157-161. <http://alsic.revues.org/index384.html>

Depover, C., Quintin, J. - J. & De Lièvre, B. (2004). « Analyse des effets de deux modalités de constitution des groupes dans un dispositif hybride de formation à distance ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. Vol. 1, pp. 38-44. Disponible en ligne : <http://www.ritpu.org/>

D'Halluin, C. (2004). « Fonctions et tâches d'un enseignant en formation ouverte et à distance ». In Develotte, C. & Pothier M. (dir.). *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Éditions. pp. 143-152.

Dillenbourg, P. & Schneider, D. (1995). « Mediating the mechanisms which make collaborative learning sometimes effective ». *International Journal of Educational Telecommunications*. Vol.1, n° 2. Charlottesville, VA : AACE. pp. 131-146.

Dillenbourg, P. & Schneider, D. (1995). *Collaborative learning and the Internet*. Université de Genève : Suisse. Cités par Kukulska-Hulme, A. (2004). « Do online collaborative groups need leaders ? ». In Roberts (T. S.), *Online collaborative learning: theory and practice*. USA : Idea Group Publishing. pp. 262-280.

Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage e.jargon ou nouveau paradigme ? ». In Taurisson, A. & Sentini, A. (dir.). *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Montréal : Presses Universitaires du Québec. pp. 11-47.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

Doro-Mégy, F. (2008). *Linguistique contrastive et traduction. Étude croisée de think, believe, croire et penser*. Paris : Ophrys.

Drouère, M. & Porcher, L. (2003). « Introduction. À propos d'objectifs ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 14. pp. 7-8.

Ducard, D. (2006). « Seuil, passages, sauts ». In Ducard, D. & Normand, C. (dir.). *Antoine Culioli, un homme dans le langage : originalité, diversité, ouverture...* Paris : Ophrys.

Duff, P. (1986). « Another look at interlanguage talk: taking task to task ». In Day, R. (ed.). *Talking to learn*. Rowley : Newbury house Publishers. pp 147-181.

Duverger, J. (1995). « Repères et enjeux. Enseignements bilingues ». *Revue internationale d'éducation*. Sept. 1995, n° 7. Sèvres : CIEP. pp. 29-44.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language learning and teaching*. Oxford : OUP.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : OUP.

Ervin-Tripp, S. M. (1981). « Social process in first and second language learning ». In Winitz, H. (dir.) *Native language and foreign language acquisition*. New York : The New York Academy of Sciences. Citée par Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier.

Folse, K. (2003). « Applying second language research results in the design of more effective ESL discussions activities ». *The Catesol Journal*, n°15 / 1, pp. 101-111. Disponible en ligne : <http://www.centralfloridatesol.org/pdf/applyingtesol.pdf>

Fuchs, C. & Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines, repères théoriques*. Paris : Hachette Supérieur.

Furstenberg, G. & English, K. (2006). « Communication interculturelle franco-américaine via Internet. Le cas de *Cultura* ». In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). *Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 40. pp. 178-191.

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillat, K. (2001). « Giving a virtual voice to the silent language of culture: the *Cultura* project ». *Language Learning and Technology Journal*. Vol. 5, n° 1. pp. 55-102. <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/>

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier.

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York : Routledge.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). « Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education ». *The Internet and Higher Education*. n°s 2-3. pp. 87-105. Disponible en ligne : http://communitiesofinquiry.com/files/Critical_Inquiry_model.pdf

Gass, S. & Varonis, E. (1985). « Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning ». In Gass, S. & Madden, C. (dir.). *Input in second language acquisition*. Rowley : Newbury House. pp. 149-161.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. Londres / Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.

Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Grosbois, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*. Thèse de doctorat. Université Paris III.

- Grosbois, M. (2007). « Didactique des langues et recherche expérimentale ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4. pp. 65-83.
- Groussier, M. - L. & Rivière, C. (1996). *Les mots de la linguistique. Lexique de linguistique énonciative*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TIC - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. New York : Anchor / Doubleday.
- Hall, E. (1973). *The silent language*. New York : Anchor / Doubleday.
- Hatch, E. (1978). *Second language acquisition research*. Rowley : Newbury House.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge : CUP.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F., Compte, C., & Charlier, B. (2007). « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 4. pp. 14-24.
- Herring, S.C. (1996). « Introduction ». In Herring, S. C. (Ed.). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: Benjamins. pp. 1-10. Disponible en ligne : <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmc.intro.1996.pdf>
- Herring, S.C. (1999). « Interactional coherence in CMC ». Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-32). Los Alamitos : IEEE Computer Society Press. Disponible en ligne : <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/1999/0001/02/00012022.PDF>
- Hoang, T. & Hoang, M. (1975). « Remarques sur la structure phonologique du vietnamien ». *Essai linguistique*. Université nationale de Hanoï : Hanoï.
- Holtzer, G. (2004). « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 2004. pp. 8-24.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- Jacquinet, G. (1993). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance ». *Revue française de pédagogie*. Vol. 102, n° 102. pp. 55-67. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). « Le sentiment de présence ». Actes des Deuxièmes rencontres Réseaux humains / Réseaux technologiques. Poitiers, 24 juin 2000. « Documents, Actes et Rapports pour l'éducation ». Poitiers : CNDP. pp. 183-191. Disponible en ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document773.php>

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.

Jézégou, A. (2007). « La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle ». *Distances et savoirs*, 2007 / 3, vol. 5. pp. 341-366.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). « Cooperation and the use of technology ». Spector, J. - M., Merrill, M. D., Merriënboer, J. V. & Driscoll, M. (eds.). *Handbook of research on educational communications and technology*. Philadelphia : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1017-1043.

Jonaert, P., Barrette J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3. pp. 465-696. Disponible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/index.html>

Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris : PUF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales. 1/ Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition*. Cambridge : CUP.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Krajcik, J. S. & Blumenfeld, P. C. (2006). « Project-based learning ». In Sawyer, R. K. (dir.). *The cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge : CUP. pp. 317-333.

Lamy, M. - N. & Goodfellow, R. (1998). « Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone ». *Alsic*, vol. 1, n° 2. pp. 81-99. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm

Lamy, M. - N. (2001). « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». In Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). *Notions en Questions - Interactivité, interactions et multimédia*. Lyon : ENS-Éditions. pp. 131-143.

Lantolf, J. P. & Genung, P. B. (2000). « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas ». *Aile*, n° 12. pp. 99-122.

Latour, B. & Wooglar, S. (1988). *La vie de laboratoire*. Paris : La Découverte.

Lebas-Fraczak, L. (2009). « Description "communicative" des déterminants français en vue de la didactisation ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n° 2. pp. 69-100. <http://acedle.org/spip.php?article2574>

Legrand, L. (1983). *Pour un collège démocratique*. Paris : La Documentation Française.

Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris : Éditions du Progrès.
- Lévy, M. (2000). *Grammaire du français, approche énonciative*. Paris : Ophrys.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes*. Paris : L'Harmattan.
- Linard, M. (2000). « L'autonomie de l'apprenant et les TIC ». Actes Réseaux humains / Réseaux technologiques. « Présence à distance », 24 juin 2000. Poitiers : CRDP de Poitiers. pp. 41- 49.
- Lompscher, J. (1999). « Motivation and activity ». *European Journal of the Psychology of Education*, n° 14. pp 11-22.
- Long, M. & Porter, P. (1985). « Group work, interlangue talk, and second language acquisition ». *TESOL Quarterly*, n° 19. pp. 207-228.
- Long, M. (1981). « Input, interaction and second language acquisition ». In Winitz, H. (dir.). *Native language and foreign language acquisition*. New York : The New York Academy of Sciences.
- Long, M. (1983). « Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input ». *Applied Linguistics*, n° 4. pp.126-141.
- Mangenot, F. (2002). « L'apprentissage des langues ». In Crinon, J. & Legros, D. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. pp. 128-153.
- Mangenot, F. (2008). « Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication ». Atti del seminario nazionale LEND « Lingua e nuova didattica », Bologne 18, 19, 20 octobre 2007. pp. 78-88. Disponible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/formations-hybrides.pdf
- Marcoccia, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette ». In Guéguen, N. & Toblin, L. (dir.). *Communication, société, Internet*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-22.
- Marcoccia, M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». In Mourlhon-Dallies, F., Rakotonoelina, F. & Reboul-Touré, S. (dir.). *Les discours de l'internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ?* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. pp. 23-37.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Mäsch, N. (1995). « Le modèle allemand ». *Revue internationale d'éducation*, n° 7, sept. 1995. Sèvres : CIEP. pp. 45-58.
- Meirieu, P. (2006). « Le statut de l'erreur ». *Épistémologie et pédagogie*. <http://www.meirieu.com/index.html>

- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : PUF.
- Moirand, S. (1990). « Décrire des discours produits dans des situations professionnelles ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, août-sept. 1990. pp 52-62.
- Montredon, J., Calbris, G., Cesco, C., Dragoje, D., Holtzer, G. & Lavenne, C. (1975). *C'est le printemps*. Paris : CLE International.
- Moore, D. (2001). « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? ». *Ela*, n° 121, pp. 71-78. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm#no3>
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view*. Belmont : Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M.G. (1993). « The Theory of transactional distance ». In Keegan, D. (dir.). *Theoretical principles of distance education*. London : Routledge. pp. 22-38.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). « The relation between group cohesiveness and performance: an integration ». *Psychological Bulletin*, n° 2, vol. 115. pp. 210-227.
- Narcy-Combes, J. - P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Nissen, E. (2006). « Scénario de communication en ligne dans les formations hybrides ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, juillet 2006. pp. 44-57.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : CUP.
- Nussbaum, L., Tusón, A. & Unamuno, V. (2002). « Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants ». In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. pp. 147-201.
- Osborne, J. (1999). *Grammaire, métalangage et productions : données linguistiques et explicitation dans l'apprentissage de l'anglais*. Synthèse des travaux présentés en vue de l'obtention de l'HDR. Chambéry : Université de Savoie.
- Pallascio, R., Daniel M.-F. & Lafortune, L. (2004). « Une pensée réflexive pour l'éducation ». In Pallascio, R., Daniel M.-F. & Lafortune, L. (dir.). *Pensée et réflexivité, théories et pratiques*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec. pp. 1-12.
- Panckhurst, R. (2006). « Discours électronique médié : quelle évolution depuis une décennie ? ». In Gerbault (dir.). *La langue du cyberspace. De la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan. pp. 121-136.
- Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. (2001). « Les représentations de l'auto-évaluation ». In Figari, G. & Achouche, M. (dir.). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquette, G. (2005). *Pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Parisi, M. (2001). « L'implication réciproque des facteurs sociaux et des facteurs cognitifs dans le processus de développement ». In Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (dir.). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan. pp. 33-48.

Pea, R. D. (1993). « Practices of distributed intelligence and design for education ». In Dalmon, G. (dir.). *Distributed cognition: Psychological and educational considerations*. Cambridge : CUP. pp. 134-148.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

Perrenoud, Ph. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3. pp. 487-514. Disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

Perrenoud, Ph. (1999). « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? ». *Pédagogie collégiale* (Québec), vol. 12, n°3, mars, pp. 14-22. Disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_40.html

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël / Gonthier.

Pica, T., Lincoln-Porter, F., Pnainos, D. & Linnel, J. (1996). « Language learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? ». *TESOL Quarterly*, n° 30. pp. 59-84.

Porquier, R. & Py, B. (2006). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Porter, P. (1986). « How learner talk to each other: input and interaction in task-centered discussions ». In Day, R. (ed.) *Talking to learn*. Rowley : Newbury House Publishers. pp. 200-224.

Portine, H. (1998). « L'autonomie de l'apprenant en questions ». *Alsic*, vol. 1, n° 1. pp. 73-77. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm

Portine, H. (2008). « Activités langagières, énonciation et cognition. La centration sur les apprentissages ». *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1. pp. 233-254.

Portine, H. (2010). « La notion de "position énonciative" : sur la question du sujet-apprenant ». *Le Français dans le monde, recherches et applications*, juillet 2010. pp. 123-134.

Py, B. (1996). « Reflection, conceptualisation and exolinguisic interaction: observations on the role of the first language ». *Language Awareness*, vol. 5, n°s 3-4. pp. 179-187.

Quintin, J. - J. (2005). « Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance ». DEA, faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Mons : Université de Mons-Hainault.

Quintin, J. - J. (2007). « L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone ». In Nodenot, T., Wallet, J. & Fernandes, E. (dir.). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Lausanne : Suisse. pp. 221-232. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/15/40/PDF/25.pdf>

Quintin, J. - J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat : Université de Mons-Hainault et Université Stendhal. Disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/fr/>

Quintin, J. - J., Depover, C. & Degache, C. (2005). « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet ». Actes du colloque « EIAH », Montpellier, 25-27 mai 2005. pp. 335-340. <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/jjq-cd-dc2005.pdf>

Rabardel, P. (2002). « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie ». In Clot, Y. (dir.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute. pp. 265-288.

Rapport du conseil d'administration de l'IFI. (2006). *Rapport d'activités 2005-2006*. Hanoï : Document interne à l'IFI.

Rapport du conseil d'administration de l'IFI. (2009). *Rapport d'activités 2008-2009*. Hanoï : Document interne à l'IFI.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat. Bordeaux : Université Victor-Segalen - Bordeaux II.

Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (2004). « Outils d'évaluation de la métacognition ». In Pallascio, R., Daniel, M. - F. & Lafortune, L. (dir.). *Pensée et réflexivité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. pp. 73-105.

Richer, J.-J. (2008). « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée ? ». *Synergies Chine*, n° 3, pp. 15-30. Disponible en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>

Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge : CUP.

Rosen, É. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 2009. pp. 6-14.

Rourke, L. & Anderson, T. (2002). « Using peer teams to lead online discussions ». *Journal of Interactive Media in Education*. 2002, n° 1. pp. 1-21. Disponible en ligne : www.jime.open.ac.uk/2002/1

Sharwood Smith, M. (1981). « Consciousness raising and the second-language learner ». *Applied Linguistics*, n° 11. pp. 159-168.

- Sharwood Smith, M. (1993). « Input enhancement in instructed SLA : theoretical bases ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°15. pp.165-179.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : OUP.
- Souesme, J. - C. (2003). *Apprentissage grammatical de l'anglais, collège - lycée. Illustration d'une approche énonciative*. Nice : CRDP Académie de Nice.
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris : Ophrys.
- Springer, C. (2002). « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de compétence ». In Castelloti, V. & Py, B. (dir.) *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Éditions. pp. 61-82.
- Springer, C. (2008). « Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques ». *Les Cahiers du GEPE*. Strasbourg : Université de Strasbourg. <http://springcloggle.blogspot.com/2008/12/valuer-les-apprentissages-dans-les.html>
- Springer, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 2009. pp. 25-34.
- Sproull, L. & Kiesler, S. (1991). *Connections : new ways of working in the networked organization*. Cambridge : MIT Press.
- Swain, M. (2000). « The output hypothesis and beyond : mediating acquisition through collaborative dialogue ». In Lantolf, J.P. (dir.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : OUP. pp. 97-114.
- Tauzin, B. (2003). « Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 14. pp. 81-92.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire, nouvelle édition*. Paris : Delagrave Pédagogie et Formation.
- Trévisé, A. (2009). « Les textes officiels français pour les langues vivantes et l'enseignement / apprentissage de la grammaire. L'exemple de la détermination nominale en anglais ». In Elalouf, M. - L. (dir.). *Diptyque*. Namur : Presses Universitaires de Namur. pp. 103-124.
- Trévisé, A. (2009). « Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues ». *Archive ÉduTice*. http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/43/35/PDF/Article_Trevisé.pdf
- Tricot, A. & Plégat-Soutjis, F. (2003). « Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC ». *STICEF*, vol. 10, 2003. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticef_2003_tricot_07s.htm
- Trinh Thi Tuy, H. (2008). « L'atelier journal et la pédagogie du projet ». Actes du séminaire régional « Recherche-action et interdisciplinarité en langues », du 1^{er} au 5 déc. 2008. Vietnam :

Université de Danang. pp. 161-165.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum – Awareness, autonomy and authenticity*. Londres : Longman.

Vasseur, M. - T. (1990). « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social ». In Gaonac'h, D. (dir.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.

Vergnaud, G. (2004). « Le développement cognitif de l'adulte ». In Carré, P. & Caspar, P. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Véronique, D. (2009, dir.). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier : Paris.

Vion, R. (2000). *La communication verbale - Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

Virbel, J. (1989). « The contribution of linguistic knowledge to the interpretation of text structures ». In André, J., Quint, V. & Furuta, R. (dir.). *Structured documents*. Cambridge : CUP. pp. 181-190.

Vygotski, L. S. (1934 / 1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. S. (1931 / 1978). *Mind in society, the development of higher psychological process*. Cambridge : Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1985, trad.). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». In J. - P. Bronckart et B. Schneuwly (eds). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. pp. 39-47.

Walther, J. (1996). « Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction ». *Communication Research*, n° 23. pp. 3-43.

Weissberg, J. - L. (1999). *Présences à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques : pourquoi nous ne croyons plus la télévision*. Paris : L'Harmattan.

Willis, J. (1996). « A flexible framework for task-based learning ». In Willis, J. & Willis, D. (dir.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford : Heinemann.

Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français, des sons et des rythmes*. Paris : Hachette.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.

Yun, H. (2009). *Échanges à distance entre apprenants de FLE. Études des interactions synchrones en contexte académique*. Thèse de doctorat : Université Paris III – Sorbonne nouvelle. Disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00440899/fr/>

Liste des figures

Figure 1 – Schéma global de <i>Fictif</i> .	139
Figure 2 – Interface du projet 3.	141
Figure 3 – Exemple de consigne d’une activité.	143
Figure 4 – Guide du module du projet 1.	147
Figure 5 – Exemple de consigne, activité 1.3.6 du projet 1.	148
Figure 6 – Extrait de la consigne de l’activité de conception de la page web (1.4.1) en 2009.	150
Figure 7 – Schéma des quatre activités du projet 2.	154
Figure 8 – Répartition des messages postés par les étudiants et le tuteur, activités collaboratives 2.2 et 2.3.....	159
Figure 9 – Exemple d’énigme linguistique.	164
Figure 10 – Guide du module du projet 3.	165
Figure 11 – Schéma de l’activité 1 de résolution collaborative d’énigmes.	166
Figure 12 – Extrait du glossaire franco-vietnamien.	167
Figure 13 – Extrait de la consigne de l’activité 3.1 de repérage et d’analyse d’un point linguistique.	168
Figure 14 – Schéma de l’activité 3.2 d’évaluation de la meilleure analyse.	169
Figure 15 – Schéma de l’activité 3.3 d’attention et de rétroaction du point linguistique analysé.	170
Figure 16 – Répartition des messages postés entre les étudiants et le tuteur.	172
Figure 17 - Répartition des messages dans le forum commun du projet 3.	173
Figure 18 – « Rapport » des activités des participants.	179
Figure 19 – Nombre de messages postés pour les trois activités de relecture.	190
Figure 20 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai aimé concevoir mon diaporama ».	193
Figure 21 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai apprécié la relecture d’un pair ».	193
Figure 22 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai aimé créer le site de notre université imaginaire » (2009).	195
Figure 23 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai aimé créer le site de notre université imaginaire » (2008).	196
Figure 24 – Nombre d’embrayeurs de la 1 ^{ère} et 2 ^{ème} personnes, forum du projet 1.	197
Figure 25 – Modalités intersubjectives explicites.	198
Figure 26 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai aimé discuter en grand groupe dans le forum commun du module 2 », 2009.	200
Figure 27 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai aimé discuter en grand groupe dans le forum commun du module 2 », 2008.	200
Figure 28 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai aimé collaborer en petits groupes dans le forum de notre groupe du module 2 pour les synthèses et pour trouver des sujets de discussion », (2009).	201
Figure 29 – Embrayeurs de la 1 ^{ère} et de la 2 ^{ème} personne, forum commun du projet 2, 2009.	202
Figure 30 – Embrayeurs de la 1 ^{ère} et de la 2 ^{ème} personne, forum du groupe du projet 2, 2009.	203
Figure 31 – Nombre de salutations, forum commun du projet 2, 2009.	203
Figure 32 – Nombre de salutations, forum des groupes du projet 2, 2009.	204

Figure 33 – Nombre de non-contributions par groupe et par activité (2.2 et 2.3), 2009.....	204
Figure 34 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai aimé résoudre des énigmes linguistiques en petits groupes », (2009).....	216
Figure 35 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai aimé confronter nos analyses à l’ensemble du groupe » (2009).....	217
Figure 36 – Nombre de participations nulles dans les activités de synthèse, 2009.....	217
Figure 37 – Nombre d’embrayeurs de la 1 ^{ère} et la 2 ^{ème} personne, forum des groupes du projet 3.....	218
Figure 38 – Formules de salutation.	218
Figure 39 – Réponses des étudiants à la proposition « L’ambiance sur la plateforme était bonne », 2009.	219
Figure 40 – Formes d’accord et de désaccord selon les groupes, forum des groupes du projet 3.....	220
Figure 41 – Exemple de réponse d’un étudiant au questionnaire d’auto-évaluation des compétences langagières en vietnamien (extrait).....	233
Figure 42 – Extrait du portfolio des langues, niveau B1.....	235
Figure 43 – Résultats des auto-évaluations des compétences langagières en juin et octobre 2007.....	236
Figure 44 – Résultats des auto-évaluations des compétences langagières en juin et octobre 2008.....	236
Figure 45 – Résultats des auto-évaluations des compétences langagières en juin et octobre 2009.....	237
Figure 46 – Réponses des étudiants au questionnaire de fin de FAD, rubriques « acquis », « satisfaction » et « collaboration » en 2008 et 2009.....	239
Figure 47 – Réponses des étudiants au questionnaire de fin de FAD, rubrique « acquis », en 2008 et 2009.	240
Figure 48 – Réponses des étudiants à la proposition « J’ai eu de la satisfaction à collaborer », 2009.....	241
Figure 49 – Énigme linguistique 4.	244
Figure 50 – Énigme linguistique 5.	250
Figure 51 – Utilisation de la forme « c’est + adj » en période 1 (P1) et période 2 (P2) dans les forums des trois projets.	254
Figure 52 – Utilisation de la forme « c’est + adj » de la part d’étudiantss utilisant au moins une fois de façon incorrecte cette forme en période 1.....	255
Figure 53 – Utilisation des formes impersonnelles « il est + adj +... » par les étudiants qui n’utilisent pas ces formes en période 1.	257
Figure 54 – Mesures du nombre de structures « c’est + adj + que ou préposition + vb infinitif ».....	258
Figure 55 – Énigme linguistique 6.	259
Figure 56 – Évolution de la collaboration du groupe A.....	266
Figure 57 – Évolution de la collaboration du groupe B.....	268
Figure 58 – Évolution de la collaboration du groupe C.....	269
Figure 59 – Évolution de la collaboration du groupe D.....	270
Figure 60 – Évolution de la collaboration du groupe E.....	272
Figure 61 – Évolution de la collaboration du groupe F.....	273
Figure 62 – Évolution de la collaboration du groupe G.....	274
Figure 63 – Évaluation de la collaboration du groupe H.	276
Figure 64 – Moyenne de la mesure de collaboration des huit groupes pour les activités 2.2 (synthèses) et 3.1 (énigmes).	278

Figure 65 – Mesure de la collaboration et pourcentage des votes obtenus pour chaque groupe.
 280

Extrait 1 – Forum du projet 1, secteur et nom du cours choisi.	146
Extrait 2 – Forum du projet 1, exemple de bibliographie commentée.	147
Extrait 3 – Exemple de diaporama, forum du projet 1.	149
Extrait 4 – Un exemple de question non corrigée, forum commun du projet 2.	157
Extrait 5 – Exemple de préposition corrigée, forum commun du projet 2.	158
Extrait 6 – Exemple d’intervention du tuteur, forum des groupes du projet 2.	160
Extrait 7 – Exemple d’intégration de remarques d’un pair, forum du projet 1.	192
Extrait 8 – Exemple de non-intégration de remarques d’un pair et justifications, forum du projet 1.	192
Extrait 9 – Exemple de renvoi explicite aux idées des autres, forum des groupes du projet 2.	205
Extrait 10 – Exemple de reformulation, forum des groupes du projet 2.	206
Extrait 11 – Forum commun du projet 2.	206
Extrait 12 – Forum commun du projet 2.	207
Extrait 13 – Forum des groupes du projet 2.	208
Extrait 14 – Forum des groupes du projet 2.	209
Extrait 15 – Forum commun du projet 2.	210
Extrait 16 – Forum commun du projet 2.	211
Extrait 17 – Forum commun du projet 2.	212
Extrait 18 – Forum commun du projet 2.	213
Extrait 19 – Forum commun du projet 2.	214
Extrait 20 – Forum du groupe C, projet 3.	223
Extrait 21 – Forum du groupe D du projet 3.	225
Extrait 22 – Énigme 4, réponse du tuteur (extrait), forum commun du projet 3.	247
Extrait 23 – Énigme 4, réaction d’un étudiant à la proposition de réponse du tuteur, forum commun du projet 3.	247
Extrait 24 – Énigme 4, clôture de la discussion, forum commun du projet 3.	248
Extrait 25 – Forum du groupe A, projet 3.	267
Extrait 26 – Forum du groupe G, projet 3.	275
Extrait 27 – Forum du groupe G, projet 3.	275
Extrait 28 – Forum du groupe G, projet 3.	275
Extrait 29 – Forum du groupe G, projet 3.	275
Tableau 1 – Critères d’évaluation de l’activité 3.1.	168
Tableau 2 – Critères d’évaluation de l’activité 3.2.	169
Tableau 3 – Extrait des résultats d’auto-évaluation des compétences langagières.	233

Index des auteurs

- Allal, L., 22
Anis, J., 107
Archer, W., 102
Audras, I., 209
Bailly, D., 79, 83, 84
Bange, P., 81, 96
Barbier, R., 11, 33, 228
Beacco, J. - C., 285, 286
Béguin, P., 51, 52, 105
Béliard, J., 55
Benveniste, É., 57, 199, 261
Bernatchetz, P. - A., 132, 151
Berthon, J. - F., 29
Berthoud, A. - C., 61, 62, 242
Besse, H., 75, 83, 84, 284
Bialystok, E., 80
Blumenfeld, P. C., 53
Bouchard, P., 99, 103
Boufrahi, S., 19
Bourdet, J. - F., 109, 110
Bouscaren, J., 180
Boutet, J., 68
Bronckart, J.- P., 38, 39, 40
Brossard, M., 10, 38, 39, 41, 42, 50, 60
Brown, J. S., 50, 95
Bru, M., 32
Bruner, J., 40, 43, 44, 45, 49, 89, 93, 107
Bucheton, D., 35
Carles, L., 133
Carré, P., 263
Carroll, R., 69
Castellotti, V., 19
Cesco, C., 83
Chabanne, J. - C., 34
Chanier, T., 209
Charaudeau, P., 163, 245
Charles Alderson, J., 24
Charliac, L., 27
Charlier, B., 125
Charlirelle, 83
Chini, D., 10, 39, 40, 62, 77, 82
Cicurel, F., 92
Clot, Y., 38, 51, 52
Collins, A., 50
Compte, C., 125, 242
Coste, D., 76
Crinon, J., 31, 108, 116
Cross, P., 46
Crystal, D., 112
Culioli, A., 10, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 77, 83, 86, 88, 176, 180, 181
Cuq, J. - P., 54
Dabène, L., 20
Daele, A. & Docq, F., 131
Dampousse, L., 149
De Lièvre, B., 131, 133, 135
De Singly, F., 187
De Vecchi, G., 30
Debyser, F., 28, 54
Degache, C., 127
DeKeyser, R., 163
Demaizière, F., 31, 61, 62, 104, 129, 167, 263
Depover, C., 127, 133, 135
Dillenbourg, P., 133, 134, 278
Doise, W., 38
Doro-Mégy, F., 181, 201
Doudin, P. - A., 40
Dragoje, D., 83
Drouère, M., 64, 65
Ducard, D., 58
Duff, P., 90, 224
Duguid, P., 50
Duverger, J., 14, 15
Ellis, R., 79, 91
Elloumi, F., 131
English, K., 69, 123, 139, 156
Ervin-Tripp, S. M., 88, 89
Folse, K., 90
Fuchs, C., 59
Furstenberg, G., 70, 123, 139, 156
Gajo, L., 14
Garrison, D. R., 102, 103
Gass, S. M., 88
Genung, P. B., 50
Georget, P., 31, 108
Giordan, A., 37
Goffman, E., 95, 183
Goodfellow, R., 117, 118, 161
Goyette, 11
Gravé Rousseau, G., 55
Grosbois, M., 30, 32

Groussier, M.- L., 180
 Guichon, N., 55, 128, 140
 Hall, E., 70, 123
 Hatch, E., 89
 Hawkins, E.W., 83
 Henri, F., 46, 47, 48, 49, 107, 108, 109,
 110, 112, 118, 120, 125, 133, 134, 173,
 188, 194, 195, 207, 263, 278
 Herring, S. C., 114
 Hoang Minh, 28
 Hoang Tue, 28
 Holtzer, G., 65, 66, 69, 70, 83
 Jacquinet, G., 34, 99, 100
 Jacquinet-Delaunay, G., 99
 Jézégou, A., 99, 101, 102, 103, 104
 Juan, S., 31, 33
 Kearsley, G., 104
 Kerbrat-Orecchioni, C., 111, 114
 Kiesler, S., 115
 Kintsch, W., 97
 Knowles, M., 46, 47
 Krajcik, J. S., 53
 Lafortune, L., 56, 151
 Lamy, M.- N., 117, 118, 161, 263
 Lantolf, J. P., 50
 Latour, B., 68
 Lavenne, C., 83
 Lebas-Fraczak, L., 286
 Legrand, L., 53
 Legros, G., 10, 31, 56
 Lehmann, D., 66, 67
 Leontiev, A. N., 38, 50
 Lessard-Hébert, M., 11
 Levet, S., 139
 Lévy, M., 163, 164, 180, 249
 Linard, M., 99, 100, 101, 117, 215
 Lompscher, J., 50
 Long, M., 80, 88, 90, 157, 189, 191, 205,
 244, 247, 259, 276
 Lundgren-Cayrol, K., 46, 47, 48, 49, 107,
 108, 109, 110, 112, 118, 120, 133, 134,
 173, 188, 194, 195, 207, 263, 278
 Maillet, K., 139
 Mangenot, F., 31, 108, 116, 128
 Marcoccia, M., 108, 113, 114, 115
 Marquilló Larruy, M., 28
 Masciotra, D., 19
 Matthey, M., 94
 Meirieu, P., 45, 51, 189
 Mialaret, G., 31
 Moirand, S., 68
 Moisan, A., 263
 Montredon, J., 83
 Moore, D., 21
 Moore, M.G., 99, 101, 102, 104
 Motron, A. - C., 27
 Moulin, M., 180
 Mugny, G., 38
 Mullen, B., 121
 Narcy-Combes, J. - P., 31, 32, 34, 80
 Nissen, E., 128
 Nunan, D., 73, 77
 Nussbaum, L., 92, 93, 189
 Odin, H., 180
 Osborne, J., 85
 Pallascio, R., 56, 151
 Panckhurst, R., 107
 Paquay, L., 22
 Paquette, G., 127
 Parisi, M., 40
 Pea, R. D., 48
 Pendanx, M., 89
 Perrenoud, Ph., 71, 72
 Piaget, J., 37, 38, 39, 40
 Pica, T., 92
 Plégat-Soutjis, F., 128, 129, 130
 Poirier, C., 133
 Poisson, D., 245, 263
 Porcher, L., 64, 65
 Porquier, R., 75, 81, 84, 94, 96, 158, 213,
 284
 Porter, P., 90, 93, 189
 Portine, H., 23, 76, 176
 Py, B., 81, 83, 94, 96, 158, 213, 242
 Quintin, J. - J., 127, 132, 133, 135, 172
 Rabardel, P., 105, 106
 Rézeau, J., 54
 Richer, J. - J., 22, 68
 Rivière, C., 180
 Robinson, P., 79
 Rourke, L., 134
 Schneider, D., 133, 134, 278
 Selinker, L., 88
 Sharwood Smith, M., 80
 Skehan, P., 91, 92
 Souesme, J. - C., 84, 166
 Soupault, P., 107
 Springer, C., 11, 61, 71, 72, 73, 75
 Sproull, L. &, 115
 Swain, M., 72, 97, 225

Talbi, A., 10, 56
Tauzin, B., 64
Tomassone, R., 163
Trévisé, A., 78, 79, 80, 81, 248
Tricot, A., 128, 129, 130
Tusón, A., 92, 93, 189
Unamuno, V., 92, 93, 189
Varonis, E., 88
Vasseur, M. - T., 94, 95, 209
Vergnaud, G., 38, 42, 46
Véronique, D., 284, 285
Vion, R., 178, 182, 183
Virbel, J., 130
Vygotski, L. S., 10, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
50, 105, 106, 107
Walther, J., 115
Weissberg, J. - L., 34
Willis, J., 77, 90, 189
Wioland, F., 27
Wooglar, S., 68
Yaiche, F., 54
Yun, H., 111, 112

Index des notions

Les pages en gras indiquent que les notions y sont définies (pour les notions qui renvoient à de nombreuses pages uniquement).

- Acquisition, 14, 20, 37, 42, 44, 53, 63, 77, 79, **80**, 81, 83, 84, **85**, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 117, 118, 284, 285
- Acteur social, 71, 77
- Action, 19, 40, 44, **49**, **51**, 52, 54-56, 64, 66, 71-73, 75, 76, 77, 85, 89, 92, 97, 101, 105, 106, 109, 128, 130-132, 136, 175, 215, 224, 233, 258, 260
- Activité de conception, 150, 194, 195, 199
- Activité de résolution d'énigmes linguistique, 216, 266, 270, 271, 274, 276, 283
- Activité épilinguistique, **77**, 78, 80, 81, 84, 96, 98, 106, 284
- Activité métalinguistique, 9, 10, **77-78**, 79, 80, 83, 84, 94, 96, 98, 106
- Activité socialement située, 50
- Aisance métalinguistique, 9, 138, 241, 242, 248, 262, 284
- Apprentissage, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 30, 31, 32, 34, 35, **37**, **38**, **39**, 40, 42, 43, **44**, **45**, **46**, **47**, 48-52, 54-56, 62-66, 67, 69, 70, 71, 74, 75-79, 81, 83, 84-87, 89, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100-104, 107, 108, 112, 113, 116-125, 127-29, 131, 133, 136, 138, 140, 158, 168, 175, 184, 189, 215, 223, 224, 228, 241, 262, 263, 282, 283, 284
- Apprentissage collaboratif, **47-48**, 107, 108, 112, 113, 119, 120, 133, 263
- Apprentissage coopératif, 48, 49
- Apprentissage situé, 51
- Approche conceptualisante de la construction de la langue, 58
- Approche par compétences, 9, 12, 16-21, 23, 25-29, 33, 46, 56, 70, **71-73**, 94, 116, 138, 145, 147, 150, 184, 188, 189, 228, 231-233, 235, 236, 238, 240, 241, 242, 262, 263, 269, 283
- Artefact, 43, 50, 97, 104, 105, **106-107**, 116, 136
- Attention, 16, **41-42**, **79-81**, 96, 97, 105, 116, 118, 130, 165, 170, 172, 184, 225, 258, 282
- Auto-évaluation, 12, **22**, 23, 24, **25**, 29, 33, 188, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 240, 282
- Clavardage, 55, 100, 107, 108, **111**, 112, 113, 121, 141, 169, 215
- Co-construction, 10, **43**, **49**, 170, 175, 183, 189, 196, 198, 202, 214, 217
- Co-énonciateur(s), **59**, 62, 85, 162, 164, 166, 167, 177-183, 198, 214, 217, 244, 245, 248, 249, 279
- Co-énonciation, 178, 179, 189, 196, 199, 202, 217
- Cognition distribuée, 48, 51
- Cognition située, 51, 52
- Collaboration, 9, 16, 17, 23, 44, 47, 48, 49, 69, 107, 113, 119, **120-121**, 134-136, 138, 142, 145, 148, 150, 160, 161, 168, 169, 184, 186-188, 194, 199, 214, 219, 226, 237, 238, 240, 241, 263, 265-280, 284
- Communauté, 42, 52, 54, 69, 77, 103, 115, 118, 121, **133**, 140, 165, 186, 190, 216, 218, 225, 285
- Communication, 10, 16, 35, 52, 54, 56, **59-61**, 71, 72, 73, 74, 77, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 96, 100, 102, 108, 111, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 150, 176, 194, 202, 228, 263
- Communication exolingue, 69, 93, 95, 124
- Communication interculturelle, 122
- Communication médiée par ordinateur (CMO), 107, 108, 113, 115, 116
- Compétences langagières, 12, 18, 23, 25, 29, 33, **73**, 188, 228, 231, 232, 233, 235, 236, 238, 262
- Conceptualisation, 10, 39, 83, 84, 284
- Constructivisme, 9, 37, 125
- Contexte, 19, 28, 34, **37**, **43-45**, 48, 49, 50, 53, 56, **64-67**, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77,

82, 87, 91, 92, 93, 96, 97, 101, 114, 115, 116, 119, 122, 124, 125, 134, 135, 158, 161, 164, 175, 225, 242, 243, 246, 285

Coopératif, 47, 49

Coopération, 49

Courriel, 20, 22, 55, 100, 107, 108, 111, **113**, 151, 160, 184, 231, 232, 266

Décontextualisation, 19, 45, 47, 50, 54, 77, 96

Désétayage, 45, 47, 56, 189

Dispositif, 34, 67, 93, 102, 103, 104, 117, 119, 123, 127, 129, 132, 133, 135

Distance cognitive, 100, 104

Distance socio-économique et socio-culturelle, 100

Distance spatiale, 99

Distance technologique, 34, 100

Distance transactionnelle, 101, 102, 103, 104, 283

Embrayeurs, 57, 179, 197, 202, 203, 217

Énonciateur, 10, 57, **59-61**, 85, 101, 140, 162-164, 166, 176, 179-184, 198, 243-250, 255, 258, 260, 279, 280

Énonciation, 9, 10, 26, 35, 37, **57-61**, 67, 82, 83, 85, 140, 162, 166, 175, 176, 177, 179, 182, 199, 214, 224, 227, 252, 255, 261, 282

Épilinguistique, **77**, 78, 80, 81, 84, 96, 97, 106, 285

Étayage, **44-45**, 47, 56, 131, 132, 143, 173, 189

Explicite, 79, 80, 81

Formation à distance, 9, 11, 12, 34, 90, 95, **99-101**, 104, 110, 114, 116, 121, 122, 124, 127-136, 138, 140-144, 148-152, 154, 156, 159, 160, 162, 166, 171-173, 178, 179, 184-187, 189, 195, 197, 199, 200, 211, 214-216, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233-242, 249, 252, 253, 256, 261, 262, 265, 266-268, 270-274, 276, 277, 281-284

Forum, 43, 55, 62, 107, **108-111**, 112-118, 121-123, 139, 141, 145, 146, 149, 150-156, 159, 160, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 178, 184, 190, 194, 195, 197-199, 202, 203, 205, 207, 209, 223, 225, 226, 237, 238, 240, 244, 247, 259, 264, 266, 271, 274, 275, 278, 282, 284

Français sur objectifs spécifiques (FOS), 64, 65, 67, 69, 70, 98

Grammaire énonciative, 58, 83

Groupe, 10, 17, 21, 47, 48, 49, 69, 74, 75, 85, 87, 90, 99, 108-110, 119, 120, 121, 132, **133-135**, 139, 140, 142, 144, 145, 149-151, 155, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 168-173, 178, 185, 186, 187, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 210, 214-220, 223, 225, 226, 231, 237, 242-245, 247, 248, 250, 251, 258, 260, 263-266, 267-280, 283, 284

Implicite, 79, 80, 94, 118, 124, 223, 251

Ingénierie, 67, 104, 124, 125, 126, 127, 136, 283

Input, 80, 81, 87, 88, 97, 98, 256, 257, 272, 283

Instrument, 22, 24, 59, 83, 105, 106, 233

Interaction, 30, 34, 39-45, 48, 49, 51, 54, 56, 61, 62, 70, 74, 78, 85, 86, **87-91**, 92, 93-95, 97, 98, 102, 107, 108, 110, 111, 114, 116-119, 122, 125, 130, 175, 218, 223, 227, 281, 285

Interlangue, 81, 82, 94, 96, 116, 256, 284

Linguistique énonciative, 57, 58

Médiation éducative, 41, 48

Médiation sociale, 44, 56

Médiatisation, 57, 98, 107, 124, 129, 262

Métacognition, 22

Modalisation, 59, 62, 68, 82, 140, 163, 166, 180, 181, 182, 242, 245, 258

Modalité d'intervention tutorale (MiT), 132-133, 172

Négociation, 48, 78, 85, 86, 88, 89, 90, 94, 98, 117, 118, 175, 226, 227, 259

Output, 88, 90, 97, 142, 150, 177, 178, 189

Pédagogie du projet, 21, 52, 53, 54

Portfolio des langues, 23, 33, 228, 229, 233, 234, 282

Pratique réflexive des langues, 58, 62, 63, 82, 83, **84**, 85, 98, 119, 285

Prise par mention, 96

Prise par usage, 96, 158

Production, 24, 26, 27, 33, 48, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 74, 78, 79, 88, **97**, 106, 126, 142, 145, 147, 148, 152, 165, 176, 177, 182, 188, 195, 197, 214, 225, 229, 256, 257, 282

Projet, 9, 32, 35, 47, 49, 52-56, 70, **75**, 77, 82, 89, 110, 117, 119, 122, 126, 127,

133, 134, 136, 138-141, 144-154, 156,
 157-162, 165, 166, 170-173, 180, 183,
 188-192, 195-199, 202-215, 217, 218,
 219, 223-228, 240-242, 246, 247, 252,
 255-257, 262, 265-267, 269, 271, 274,
 276, 277, 283, 285
 Recherche (quasi) expérimentale, 29, 30,
 31, 32
 Recherche-action, 11, 29-32, 285
 Recontextualisation, 51, 96
 Réflexion interculturelle, 124, 285
 Réflexion métalinguistique, 21, 81, 83, 85,
 91, 120, **162**, 163, 172, 173, 263, 283,
 285
 Repérage, **59**, 61, 80, 85, 164, 168, 227,
 249
 Routine interactive, 44
 Saisie, 96, 98
 Scénario d'apprentissage, 9, 67, 127, 128,
 129
 Scénario d'encadrement, 101, 127, 128,
 171
 Scénario d'utilisation, 129
 Scénario pédagogique, 9, 55, 98, 101, **126-**
129, 131, 136, 138, 151, 176, 227, 237,
 263, 282
 Schèmes d'utilisation, 106, 284
 Séquences potentiellement
 acquisitionnelles (SPA), 94, 95, 96
 Simulation, 16, 54, 55, 56, 176, 188
 Simulation globale, 54, 55, 176
 Situation d'énonciation, 10, 57, 59, 162,
 176, 177, 202, 255, 260, 282
 Socioconstructivisme, 9, 10, 125, 175
 Stratégies, 62, 71, 73, 81, 101, 102, 118,
 119, 120, 130, 161, 223
 Tâche, 26, 27, 45, 48, 49, 71, 72, 73, 74,
75-76, 77, 87, 89, 91, 93, 95, 97, 98,
 110, 121, 126, 128, 129, 131, 133, 134,
 141, 142, 150, 152, 162, 189, 207, 214,
 220, 224
 Théorie de l'activité sociale et située, 49
 Théorie de l'activité, 49, 50, 73
 TIC, 9, 34, 35, 53, 55, **99-100**, 136, 282,
 286
 TOE, 10, 58, 62, 63, 177, 181
 Tuteur, 20, 22, 99, 103, 110, 113, 118,
 121, 122, 129, **131-133**, 134, 141-143,
 146, 147, 149, 151, 152, 154, 155, 156,
 158-160, 164, 169, 171, 172, 173, 180,
 183, 186, 190, 194, 202, 213, 215, 217,
 218, 225, 239, 240, 245, 246, 247, 251,
 262, 263, 267, 283
 Tutorat, 98, 117, 122, **131-133**, 138, 151,
 156, 175, 200, 215, 229, 240, 262, 263,
 265, 271, 284