



HAL
open science

Didactique des Langues-Cultures et Tice : scénarios, tâches, interactions

Anne-Laure Foucher

► **To cite this version:**

Anne-Laure Foucher. Didactique des Langues-Cultures et Tice : scénarios, tâches, interactions. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2010. tel-00812813

HAL Id: tel-00812813

<https://theses.hal.science/tel-00812813v1>

Submitted on 12 Apr 2013

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.



Université Blaise Pascal

Université Blaise Pascal - Clermont 2

UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines

Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches

Didactique des Langues-Cultures et Tice : scénarios, tâches, interactions

Volume 1

Synthèse de l'activité de recherche

Membres du jury

Françoise BLIN, *senior lecturer*, université de Dublin, Irlande

Christian DEGACHE, professeur, université Stendhal – Grenoble 3

François MANGENOT, professeur, université Stendhal – Grenoble 3

Henri PORTINE, professeur, université Michel de Montaigne - Bordeaux 3

Maguy POTHIER, professeur, université Blaise Pascal – Clermont 2

Anne-Laure FOUCHER

Département de linguistique

Laboratoire de Recherche sur le Langage (EA 999)

2010

Table des matières

Introduction	11
Itinéraire professionnel	14
Chapitre 1 - Une recherche en didactique et Tice : un parcours et un cadre conceptuel de référence	28
1. Didactique et Tice : un parcours parmi d'autres	29
2. Didacticiels, environnements, dispositifs : de produits fermés à des propositions ouvertes	34
2.1 Didacticiels, environnements d'apprentissage multimédias, dispositifs	34
2.2 Quelques éléments de réflexion sur la fermeture et l'ouverture	38
2.3 <i>Tice</i> et échantillons de langue pour l'apprentissage	40
2.4 Individualisation de l'apprentissage et individualisation en interaction	42
3. Apprentissage, langage et apprentissage d'une langue étrangère : quelques repères	43
3.1 L'apprentissage, processus éminemment individuel et fondamentalement social	43
3.2 Le rôle fondamental du langage dans l'apprentissage	45
3.3 Le langage : condition de l'apprentissage et non pas apprentissage	47
3.4 L'apprentissage, une construction	47
3.5 Variabilité dans les apprentissages	48
3.6 La métacognition	49
3.7 La réflexion métalinguistique et l'apprentissage de la langue	50
3.7.1 <i>Définition de l'activité métalinguistique</i>	50
3.7.2 « Manifestations » de l'activité métalinguistique	51
3.7.3 <i>Activité métalinguistique et apprentissage</i>	52

3.7.4 *S'appuyer sur la conscience linguistique et la capacité métalinguistique des sujets pour l'apprentissage d'une LE* _____ 52

4. De la conceptualisation grammaticale à la mise en place d'aides à l'apprentissage d'une compétence de compréhension _____ **55**

4.1 Culioli et la théorie des opérations énonciatives _____ 55

4.2 Approche conceptualisante de la langue, méthodologie analytique et discours explicatifs _____ 60

4.3 Une vision différente de la langue à apprendre : la langue comme outil de communication _____ 62

4.3.1 *De la compétence* _____ 64

4.3.2 *La compétence de compréhension* _____ 65

4.3.3 *La compétence lexicale* _____ 66

5. L'enseignement : de l'activité proposée (aux apprenants) au développement de situations potentiellement acquisitionnelles _____ **67**

5.1 Les exercices _____ 68

5.2 Activité d'apprentissage, activité langagière, activité pédagogique... _____ 69

5.3 De l'activité à la tâche _____ 71

5.3.1 *Tâche, activité, exercice* _____ 72

5.3.2 *Tâche en situation d'enseignement/apprentissage des langues* _____ 73

5.3.3 *Les composantes de la tâche* _____ 74

5.3.4 *Éléments pour une catégorisation des tâches* _____ 77

5.3.5 *Micro-tâche et macro-tâche* _____ 80

5.4 Autour de la notion de scénario _____ 81

5.4.1 *Scénario de navigation et scénario pédagogique* _____ 82

5.4.2 *Scénario de communication* _____ 85

5.5 Pour synthétiser _____ 88

6. Transition 1 _____ **89**

Chapitre 2 - Recherche en Didactique des Langues-Cultures et appareillage épistémologique _____ **91**

1. Retour sur la didactique des langues-cultures (DLC)	93
1.1 Un objet complexe : processus et situations	93
1.2 Un ancrage fort et nécessaire dans les réalités des terrains pédagogiques	100
1.3 Des visées sociales	100
1.4 « Le divorce impossible » : envisager les liens de la DLC et des SDL autrement	101
1.5 Liens avec d'autres sciences	105
1.6 Pertinence et « transgression » des frontières disciplinaires	105
1.7 À défaut d'autonomie, une relative unité ?	109
2. « Face » à la complexité : une recherche qualitative et une démarche compréhensive	111
2.1 La recherche qualitative, presque une évidence	111
2.2 Complexité et démarche compréhensive	114
2.3 Observation et participation en situation	116
2.4 Le terrain comme marque identitaire de la recherche en DLC	118
3. Observation et intervention en DLC : recherche-développement et recherche-action	119
3.1 La recherche-développement, éléments de définition	120
3.2 Les limites de la recherche-développement : modèle idéal versus production réaliste	125
3.3 Retours sur une recherche-développement menée au LRL : <i>Amalia</i>	126
3.3.1 <i>Cadre et contexte</i>	126
3.3.2 <i>Amalia : un produit à portée généraliste</i>	127
3.3.3 <i>Cohérence avec les fondements théoriques et créativité</i>	128
3.3.4 <i>L'usager dans la recherche-développement Amalia</i>	128
3.3.5 <i>Amalia, projet à économie non spécifiée</i>	128
3.3.6 <i>L'outil de développement comme obstacle... au développement</i>	129
3.3.7 <i>Les revers du travail coopératif</i>	129

3.4	D'une recherche-développement à une recherche-action _____	130
3.5	<i>Dédales</i> : un projet de recherche-action particulier _____	133
4.	Les données issues des situations d'enseignement/apprentissage médiatisées : recueil et traitement _____	135
4.1	Pour une instrumentation adaptative _____	135
4.2	Types de données et structuration _____	136
4.3	Les données du projet <i>Dédales</i> : un exemple de complexité _____	137
4.4	Données complexes, catégorisations et analyses multiformes _____	141
4.4.1	<i>Catégoriser des données issues de situations d'enseignement/apprentissage médiatisées : l'exemple des données de type « structuration de plateforme »</i> _____	142
4.5	Analyser les données de situations d'enseignement/apprentissage médiatisées _____	144
4.5.1	<i>Premier exemple - les pages d'accueil des espaces virtuels comme indices du positionnement des tuteurs dans la situation</i> _____	144
4.5.2	<i>Second exemple - les rétroactions des tuteurs aux productions écrites ou orales mexicaines</i> _____	146
5.	En guise de conclusion sur une démarche de recherche _____	148
6.	Transition 2 _____	150
Chapitre 3 - Environnements médiatisés fermés et dispositifs ouverts : illustration de choix didactiques et terrains _____		
151		
1.	Enseigner, c'est favoriser la réflexion métacognitive : un exemple d'approche conceptualisante de la langue étrangère _____	152
1.1	Descriptif rapide du produit _____	152
1.2	Le cheminement métacognitif proposé à l'apprenant _____	153
1.3	Guider la réflexion métalinguistique dans un environnement fermé _____	157
1.4	L'appareillage métalinguistique _____	159

2. Enseigner, c'est aider à apprendre : le métacognitif « soft » d'Amalia	160
2.1 Amalia (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant)	160
2.2 Les postulats	161
2.3 Découpage en phases explicites de travail	163
2.4 Tâches de compréhension et étiquettes « méta »	165
2.5 Aides proposées	166
2.6 Le carnet de bord : encore du « méta »	168
3. Enseigner, c'est individualiser la médiation : l'entretien individuel dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais au CNEAO	168
3.1 Le dispositif en quelques mots	169
3.2 Les choix didactiques	170
4. Enseigner, c'est proposer des situations potentiellement acquisitionnelles : contextualisation, collaboration et réflexion sur la pratique dans le dispositif <i>Dédales</i>	173
4.1 Le projet <i>Dédales</i>	173
4.2 Présentation de Mexico-Clermont	174
4.3 Présentation du dispositif Tana-Clermont	175
4.4 Présentation du dispositif franco-chrypriote	178
4.5 Contextualisation et expérimentation de situations réelles	182
4.6 Collaboration et coopération dans le groupe comme moteur de l'apprentissage	184
4.7 Action et réflexion comme moyens d'accès à la complexité de la situation médiatisée	186
5. Pour ne pas conclure	187

6. Transition 3 _____ 187

Chapitre 4 - Scénarios, tâches et interactions : quelques perspectives pour la DLC et les Tice _____ 189

1. Les interactions multimodales dans les environnements d'apprentissage _____ 191

1.1 Caractéristiques techno-sémiotiques et apports pour l'apprentissage ___ 191

1.2 Les clavardages : entre productions linguistiques jugées déviantes et tremplin pour l'interaction orale en LE _____ 192

1.3 Les forums : entre co-construction de l'apprentissage et limites cognitives et sociales _____ 197

1.4 Les environnements multimodaux : potentialités pour l'apprentissage et nécessité de décrire les interactions générées dans ces environnements _____ 200

1.5 Quelles pistes de travail pour l'analyse des échanges multimodaux ? ___ 202

1.5.1 *Quel(s) cadre(s) théorique(s) ?* _____ 203

1.5.2 *Présenter les données issues d'échanges multimodaux : un redoutable problème méthodologique...* _____ 203

2. L'apprentissage collaboratif, sa scénarisation, sa médiatisation 209

2.1 Collaboration et coopération _____ 209

2.2 Intérêts des situations collaboratives pour l'apprentissage de la langue étrangère _____ 215

2.3 Implications didactiques de la mise en place de situations (médiatisées) d'apprentissage collaboratif de la langue étrangère _____ 217

2.4 Examen de quelques dispositifs dits collaboratifs pour l'apprentissage de la langue étrangère _____ 220

2.5 Interdépendance et contrôle par les apprenants comme fondements d'un scénario collaboratif _____ 224

2.6 Quelques résultats intéressants à propos du scénario collaboratif Tana-Clermont _____ 227

2.6.1	<i>La participation</i>	227
2.6.2	<i>Apports de la collaboration et ressenti</i>	229
2.6.3	<i>Interactions et interdépendance</i>	232
2.6.4	<i>Le recul métacognitif des participants</i>	233
2.6.5	<i>L'impact des tâches sur le type d'interactions</i>	235
3.	Le développement de la compétence interculturelle dans l'interaction médiatisée	239
3.1	Faire émerger des interactions potentiellement acquisitionnelles du point de vue interculturel	240
3.2	L'engagement de l'individu comme observable de la mise en place de la compétence interculturelle ?	246
3.3	Scénariser et médiatiser des scénarios et des tâches interculturels	247
	Remarques conclusives	251
	Table des copies d'écrans, figures, tableaux et extraits d'interactions	253
	Liste de travaux	257
	Annexes	261
	Références bibliographiques	266

Remerciements

À Maguy, pour son soutien et son sens de l'humain ;
Aux collègues d'hier et d'aujourd'hui, de Paris et de Clermont ;
À Benoît, Zoé, Angèle et Martin pour la vie avec eux.

Introduction

Exercice difficile que de devoir reconstituer la cohérence - ou du moins la relative homogénéité - d'un parcours dont on pense a priori qu'il s'est dessiné au gré des vents didactiques et technologiques. Parcours qui n'a, de toute façon, pas été pensé en amont, prévu, anticipé et qui couvre une décennie. C'est cette pensée qui m'est venue d'abord quand il s'est agi d'entamer l'habilitation à diriger des recherches. Je reconnais volontiers qu'elle est bien peu en accord avec l'arrêté ministériel relatif à l'HDR qui mentionne l'aptitude du candidat « à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique ou technologique suffisamment large ». Les termes « stratégie » et « maîtriser » particulièrement m'ont interrogée, là où je ne croyais voir, honnêtement, que des rapprochements et des affinités avec des personnes, des équipes dans une carrière d'enseignant-chercheur grandement tributaire de stratégies ministérielles !

Exercice introspectif, d'abord

Si l'on peut considérer comme salutaire un tel retour introspectif - il s'agit finalement d'essayer de dire quel chercheur on est -, mettre au jour son activité de recherche dans ses dimensions de ratage, de lacunes ou d'à peu près n'est pas toujours très plaisant. Cette plongée égocentrique est particulièrement difficile pour les personnes que l'exposition d'eux-mêmes met mal à l'aise... catégorie à laquelle je pense appartenir.

Exercice rétrospectif ensuite...

Nombre de candidats à l'HDR ont souligné cette difficulté à « [...] dégager une certaine unité dans un itinéraire de recherche le plus souvent pluridirectionnel, voire parfois, [...], hétérogène » (Degache, 2006 : p. 11). Tous ont montré qu'« [une] recherche constitue presque toujours une rencontre entre un parcours personnel et un ou plusieurs champs d'études » (Mangenot, 2000 : p. 5). J'ajouterai, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, la rencontre avec d'autres chercheurs, des collègues qui ont compté dans les choix ou les non-choix faits dans un parcours. Cette dernière remarque pourra paraître sentimentale ou un peu mièvre. Je suis convaincue que ces rencontres personnelles ont été déterminantes dans l'idée que l'on peut se forger du métier de chercheur et de ce qu'est la recherche en sciences humaines.

Exercice prospectif enfin...

C'est sans aucun doute le pendant positif du travail d'HDR. Analyser là où il y a eu des manques, faire une pause et voir en quoi les recherches d'autres font écho aux siennes pour en tirer des pistes de travail futur, voilà qui est fécond et moteur.

Alors que le titre de la thèse¹ faisait plutôt allusion à un intervalle borné, le titre choisi pour le dossier d'HDR tient davantage du paradigme ouvert. En démarrant cette liste - scénarios, tâches, interactions - , j'ai voulu marquer, à la fois, le caractère central de l'expertise didactique dans ce travail (les scénarios, les tâches) et le caractère incontournable de l'analyse des interactions (des apprenants, des enseignants, des tuteurs, etc.) pour la didactique. Ce titre dit le lien évident pour moi de la didactique et sciences du langage, il dit moins en revanche le lien entre la recherche et la formation qui sous-tend l'ensemble. Mais il est difficile de « tout » mettre dans un titre... La problématique générale que je crois être celle qui a guidé mon parcours est celle (d'essayer) de rendre compte, de comprendre et de faire comprendre la complexité des situations d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère médiatisées et (d'essayer) de ne jamais renoncer à la globalité pour la saisir. La saisie de cette complexité est étroitement liée à la question de l'observation des usages et des interactions des apprenants et de leurs interlocuteurs (enseignants ou autres) dans les situations d'enseignement/apprentissage.

L'on trouvera dans ce dossier présenté en vue de l'habilitation à la recherche, les deux traditionnels volumes : le volume dit de « synthèse de l'activité de recherche » et le volume recensant les publications. La synthèse, qui fait l'objet de ce premier volume, viendra juste après un itinéraire rapidement décrit, sous la forme non rédigée d'un curriculum vitae et comportera quatre chapitres.

Le premier chapitre, dont l'objectif est de situer ma recherche sur le plan théorique et conceptuel, montrera, à un niveau micro, les évolutions qui ont affecté les terrains et objets de recherche, les concepts et un champ disciplinaire, la didactique des langues, que les chercheurs du domaine ont envisagés de plus en plus dans leur complexité,

¹ Le titre de la thèse était le suivant : Didactique des langues et Nouvelles Technologies pour la Formation : entre linguistique, sémiologie de l'image multimédia et enseignement/apprentissage des langues.

dans une perspective plus englobante et sur lesquels ils ont porté un regard davantage « orienté usager ». Ces évolutions seront montrées à un niveau modeste. Je prendrai comme point de départ ma rencontre avec les Tice pour porter mon regard tout à tour sur l'apprentissage, la langue et l'enseignement.

Le deuxième chapitre envisagera les réponses à quatre questions : pourquoi la recherche-action et la recherche-développement ? Pourquoi une démarche compréhensive ? Pourquoi faire de son terrain professionnel son terrain de recherche ? Pourquoi privilégier la participation-observation ? Il s'agira donc de méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures et de réflexion épistémologique dans cette partie.

Parce que la didactique est d'ordre praxéologique, je présenterai, dans le chapitre 3, des illustrations concrètes de propositions didactiques, dans des environnements d'apprentissage médiatisés fermés ou des dispositifs ouverts, ces propositions constituant à la fois, la synthèse des conceptions abordées dans les deux chapitres précédents, et de nouveaux terrains de recherche pour d'autres études ébauchées dans le dernier chapitre.

C'est dans le quatrième chapitre que j'aborderai trois axes de recherche pertinents et intriqués : les interactions multimodales dans les environnements et dispositifs d'apprentissage médiatisés ; le développement de la compétence interculturelle dans l'interaction médiatisée ; la scénarisation et la médiatisation de scénarios et tâches comme supports d'apprentissages langagiers et interculturels.

Dans le second volume, l'on trouvera les travaux représentant l'activité de recherche qui a été la mienne depuis la thèse. Cette activité de recherche, par son ancrage sur le terrain, a répondu et répond encore aujourd'hui à des problématiques de recherche-développement et de recherche-action. J'ai donc jugé pertinent d'y faire figurer les articles de recherche mais également des extraits de ce qui fait le quotidien du « chercheur-développeur » et du « praticien-chercheur » : maquettes, story-boards, travaux d'expertise du didacticien (rapports) et de valorisation de la recherche (analyses d'ouvrages). Pour chacun des ensembles, les documents sont classés par ordre chronologique inversé.

Itinéraire professionnel

Curriculum vitae

Anne-Laure FOUCHER

36 rue Alexis Piron

63000 Clermont-Ferrand

Née le 7 février 1971 à Laval (53)

3 enfants nés en 1998, 2001 et 2005

Poste actuel

Maître de conférences au département de linguistique, UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines, université Blaise Pascal, 29 boulevard Gergovia, 63037 Clermont-Ferrand cedex

Titres universitaires français

1998 - Doctorat de Didactique des Disciplines – université Paris 7 - Denis Diderot

1994 - DEA de Didactique des Disciplines option Apprentissages Linguistiques – université Paris 7 - Denis Diderot

1993 - Maîtrise de Français Langue Étrangère – université Paris 7 - Denis Diderot

1992 - Licence de Sciences du Langage Mention FLE – université Paris 7 - Denis Diderot

1991 - DEUG de Langues Étrangères Appliquées (Anglais – Espagnol) – université Rennes 2 - Haute Bretagne

1989 - Baccalauréat série A2 (Lettres et Langues) - Lycée Anne de Bretagne, Rennes

Activités professionnelles

MCF depuis 1998 à l'université Blaise Pascal

- entre 1998 et 2004 : 1/2 service assuré au Service Universitaire des Étudiants Étrangers (SUEE) 34 avenue Carnot, B.P. 185 , 63001 Clermont-Ferrand Cedex et 1/2 service assuré au département de linguistique, UFR LLSH, université Blaise Pascal, 29 boulevard Gergovia, 63037 Clermont-Ferrand cedex
- depuis 2004 : service complet assuré au département de linguistique, UFR LLSH, université Blaise Pascal, 29 boulevard Gergovia, 63037 Clermont-Ferrand cedex

ATER de 1996 à 1998 à l'université Paris 6 - Pierre et Marie Curie

Allocataire-monitrice de 1995 à 1998 à l'université Paris 7 - Denis Diderot

Surveillante d'externat au Lycée Jean Zay (Aulnay-sous-Bois, 93) entre 1991 et 1995

Activités d'enseignement

Depuis 2004, service entièrement assuré dans les différentes formations dispensées au département de linguistique :

Diplômes	Cours dispensés
Licence 1 - Sciences du langage	Méthodologie du Travail Universitaire
Parcours FLE des licences	Initiation à la didactique du FLE : aspects linguistiques et communicatifs Problèmes culturels et pédagogiques du FLE
Master 1 FLE	Théories linguistiques et descriptions du français parlé Anthropologie Culturelle de la France et des Pays Francophones et didactisation des documents Didactique et méthodologie des domaines Tice - scénarisation pédagogique et médiatisation Didactique et méthodologie générales

	Tice et FOAD
Master 2 Didactique des Langues-Cultures et Français langue Étrangère et Seconde	Dispositifs d'apprentissage et FOAD
Master 2 Linguistique et Informatique	Méthodologie de la recherche

En 2007, interventions dans le DU FLES (Français Langue Étrangère et Seconde) - UBP / IUFM auprès d'enseignants du secondaire en formation continue (Approche linguistique des consignes et implications didactiques)

Entre 1998 et 2004, enseignements dispensés au Service Universitaire des Etudiants Étrangers (SUEE - UBP) (1/2 service de MCF) :

- Techniques d'argumentation écrite et orale (étudiants de niveau B1-B2) ;
- Techniques de la synthèse de documents, compte-rendu, résumé de textes ;
- Préparation au DALF (B2).

En 1999, enseignements dispensés à l'université Paris 12 en 3^{ème} année de licence de sciences de l'éducation - analyse de logiciels pour l'enseignement/apprentissage, utilisation pédagogique de ressources multimédias.

Entre 1996 et 1998, enseignements dispensés en DEUG et DEUST à l'université Paris 6 - techniques d'expression en français, méthodologie de la synthèse de documents.

Responsabilités administratives

Directrice du département de linguistique, UFR LLSH, université Blaise Pascal (depuis 2007)

Directrice administrative et pédagogique du Service Universitaire des Étudiants Étrangers– centre d'enseignement du FLE aux étrangers, université Blaise Pascal (de 1998 à 2004)

Co-responsable du master *Didactique des Langues-Cultures - Français Langue étrangère*, UFR LLSH, université Blaise Pascal (depuis 2009)

Responsable du dispositif « Outils Linguistiques Fondamentaux » (ex-remédiation linguistique) mis en place en direction des étudiants de 1^{ère} année, UFR LLSH, université Blaise Pascal (depuis 2008)

Responsable du parcours FLE des licences (depuis 2007)

Référent handicap pour l'UFR LLSH (depuis 2007)

Correspondant pour le groupe d'expert 7^{ème} et 71^{ème} sections à l'université Blaise Pascal (2009-2010)

Membre du comité de sélection 7^{ème} section en 2010 de l'université du Maine, Le Mans.

Membre du comité de sélection 7^{ème} section en 2009 de l'université Bordeaux 3.

Membre de la commission de spécialistes mixte 7^{ème} et 71^{ème} sections en 2007, 2008 (UBP).

Membre de la commission de spécialistes mixte 7^{ème} et 11^{ème} sections en 2005, 2006 (UBP).

Membre de la commission de spécialistes mixte 7^{ème} et 9^{ème} sections en 2004 (UBP).

Activités de recherche

Projets : gestion, participation

Responsable de l'axe DALI (Dispositifs, Apprentissage en Ligne et Interactions) du LRL (à partir de mai 2010).

Responsable du projet *Dédales* - Le projet *Dédales* est une recherche-action, financée sur BQR en 2007-2008 et conduite dans deux partenariats internationaux : un avec l'Universidad Autónoma Metropolitana de Mexico et l'autre avec l'université d'Antananarivo à Madagascar. Cette recherche a pour objectifs principaux l'analyse des usages des dispositifs de formation en langues et l'amélioration de la formation aux Tice pour l'apprentissage des langues des futurs enseignants de FLE. *Dédales* prend appui sur la conception, l'animation, l'analyse et la validation-modélisation de dispositifs d'apprentissage à distance du français comme langue étrangère.

Membre du projet *Amalia* - Le projet *Amalia* a pour objectif principal la conception d'un environnement informatique d'apprentissage permettant d'aider des apprenants adultes de niveau A1 à B2 à la mise en place de compétences de compréhension orale et écrite, et plus largement de les accompagner dans leur tâche d'apprentissage de la langue étrangère (le français comme langue étrangère).

Co-responsable avec Maguy Pothier de l'équipe *Dilema* (doctorants et master 2 au LRL - organisation de séminaires sur les Tice et la didactique des langues ouverts aux chercheurs, praticiens, doctorants et étudiants de master - invitation de collègues extérieurs travaillant sur les mêmes problématiques que le LRL)

Partenaire pour le FLE (avec une équipe de chercheurs en langues de l'université Blaise Pascal) du projet européen Leonardo On-Lang.net (<http://www.on-lang.net>) dont la problématique centrale était l'élaboration d'un modèle pour l'évaluation des compétences linguistiques dans des environnements d'apprentissage et/ou d'enseignement en ligne (de janvier 2005 à février 2006)

Évaluatrice externe du projet européen Babelnet <http://babelnet.sbg.ac.at> (Action Lingua D) de juin 2000 à fin 2002 : un cadre européen pour l'enseignement/apprentissage collaboratif des langues à distance – projet dont l'objectif était de créer, sur Internet, des ressources pour l'enseignement / apprentissage de trois langues européennes (français, espagnol, anglais).

Participation au projet Lingua / Gripil (Groupe de Recherches et d'Ingénierie Pédagogique Inter-Langues) « Apprendre à apprendre les langues » au sein de l'équipe Ordi de Paris 7 de 1993 à 1995 : scénarisation pédagogique d'un logiciel multimédia d'apprentissage du FLE pour des ingénieurs germanophones et anglophones

Comités scientifiques

Membre du comité scientifique de la revue *Alsic* depuis 2001 (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication).

Membre du comité scientifique des Journées internationales d'Antananarivo « Langues et Technologies » - LATEC, Université d'Antananarivo (Madagascar), 10-11 avril 2008.

Membre du comité scientifique des éditions 2006 et 2010 du colloque international *Tidilem* (Clermont-Ferrand).

Membre du comité scientifique d'EUROCALL 2010, Bordeaux, septembre 2010.

Valorisation de la recherche en didactique et Tice

Partage des connaissances - accès libre aux publications scientifiques

Depuis 1998, membre du comité de rédaction d'Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication) - revue électronique francophone pour les chercheurs et praticiens - <http://alsic.org>

- en tant que co-responsable de la rubrique « Lettre d'informations » de 1998 à 2001.
- en tant que co-rédacteur de la rubrique « Analyse de Livres » pour le volume 1, n° 1 paru en juin 1998.
- en tant que responsable de la rubrique « Analyse de livres » depuis le volume 5, n° 1 de mars 2002.

Organisations de colloques

Responsable du 2^{ème} colloque international *Tidilem* (Tice et didactique des langues étrangères et maternelles) des 10 et 11 juin 2010, Maison des Sciences de l'Homme, Clermont-Ferrand.

Co-responsable du 1^{er} colloque international *Tidilem* (Tice et didactique des langues étrangères et maternelles) des 14 et 15 septembre 2006, Maison des Sciences de l'Homme, Clermont-Ferrand (100 participants).

Encadrement de thèses et mémoires

Thèse

Depuis 2006 - co-direction, avec Maguy POTHIER, de la thèse de Hoby ANDRIANIRINA, financée sur bourse AUF (Agence Universitaire Francophone), en co-tutelle avec l'université d'Antananarivo (Madagascar) : TICE et Didactique des langues et des cultures : analyses des usages des dispositifs d'apprentissage des langues étrangères à distance en contexte français pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache.

Mémoires de master 2

En cours

2009-2010 - mémoire de master 2 DLC-FLES de Aurélie BAYLE intitulé *Tâches interculturelles et communication asynchrone*

2009-2010 - mémoire de master 2 DLC-FLES de Pauline FATH intitulé *Ma 6T va critiquer : mise en place d'un projet à pédagogie différenciée*

2009-2010 - mémoire de master 2 DLC-FLES de Laurence COURTIAL intitulé L'adaptation d'activités conçues dans le cadre d'un dispositif d'enseignement du français tutoré à distance à un contexte semi-autonome ou autonome, celui du Centre de Langues de L'UAM-A

2009-2010 - mémoire de master 2 DLC-FLES de An THUY HO intitulé *Comment accompagner la réalisation d'une macro-tâche écrite par des apprenants de FLE via forum et clavardage ?*

2009-2010 - mémoire de master 2 DLC-FLES de Marion CAELEN intitulé *La relativisation d'une culture partagée comme point de départ pour aborder une culture cible dans le cadre de la classe de langue.*

2009-2010 - mémoire de master 2 DLC-FLES de Daniel LOPEZ intitulé *Les représentations de la France et les Français : le pouvoir des images.*

Soutenus

2007-2008 - mémoire de master 2 DLC-FLES de Laura VEITH intitulé *Internet et culture en classe de français langue étrangère : présentation et analyse d'un projet de blog avec des adolescents allemands.*

2007-2008 - mémoire de master 2 DLC-FLES de Zuzanna SAGAN intitulé *Portfolio Européen des Langues et son utilisation en classe de FLE.*

2005-2006 - mémoire de master 2 DLC-FLES de Hoby ANDRIANIRINA intitulé *L'ergonomie : aide à l'apprentissage dans les environnements multimédias d'apprentissage. Le cas du journal de bord dans Amal.*

2004-2005 - mémoire de master 2 LLI de Hoby ANDRIANIRINA intitulé *La rétroaction comme aide à l'apprentissage.*

2002-2003 - mémoire de DEA LLI de Supaluck TAECHAPONGSTORN intitulé Etude des consignes bilingues et des aides dans les consignes dans des environnements d'apprentissage multimédias.

2001-2002 - en co-direction avec Maguy POTHIER, mémoire de DEA LLI de Marie-Laure GLADEL intitulé Réflexions sur l'autoformation et l'autonomie de l'apprenant pour la mise en place d'un dispositif intégrant les TIC : le cas du SUEE.

1990-2001 - en co-direction avec Maguy POTHIER, mémoire de DEA LLI de Laurence HAMON intitulé Le lien texte/image dans les logiciels multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : une aide à la compréhension ?

Équipes de recherche

Depuis mai 2010 - Axe DALI (Dispositifs, Apprentissage en Ligne et Interactions) du Laboratoire de Recherche sur le Langage

Depuis 1998 - Équipe *Dilema* (anciennement L2) du Laboratoire de Recherche sur le Langage, université Blaise Pascal (équipe regroupant des linguistes, des didacticiens, des logiciens, des informaticiens).

1997 - Équipe *Jan Comenius*, université Paris 10 - Nanterre (équipe regroupant des linguistes, des psycholinguistes et des didacticiens).

1993-1998 - Équipe *Ordi* (Ordinateur - Département Interdisciplinaire de Recherche sur l'Enseignement des Langues), U.F.R. de Linguistique de l'Université Paris 7 (équipe interdisciplinaire regroupant des chercheurs en linguistique, en didactique des langues et des spécialistes des nouvelles technologies pour la formation).

Publications scientifiques

Articles dans des revues avec comité de sélection

(soumis). « Designing learning activities for real intercultural exchange: symmetry of status and collaborative macro-tasks ». *Language Learning & Technology special issue 15:1, Multicultural Online Exchange for Language and Culture Learning*, B. Young, T. Lewis, T. Chanier (dir).

(à paraître en décembre 2010) avec Christine RODRIGUES et Laurence HAMON. « Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ? *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° spécial ELAO et production écrite, Rivens-Mompean, A. & Desmet, P. (dir.).

(2009). « *Dédales*, un dispositif d'apprentissage du FLE à distance pour former de futurs enseignants de FLE à la démarche interculturelle ». *Revue Synergie - Pays de la Baltique*, n° 6, GERFLINT, pp. 145-155.

(2008). « Former de futurs enseignants de FLE à la démarche interculturelle par la conception et l'animation à distance de forums avec de « vrais » apprenants ». Actes du colloque Tice Méditerranée 2008, *Revue ISDM* (Informations, Savoirs, Décisions et Médiations). <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm32/isdm32-foucher.pdf>

(2007) avec Maguy POTHIER (dir). Numéro spécial Tidilem, *Alsic* (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), vol. 10, n° 1.

(2007) avec Maguy POTHIER. « Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE », *Alsic* (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), vol. 10, n° 1. pp. 145-157. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/foucher/alsic_v10_14-rec9.htm

(2005) avec Maguy POTHIER. « L'aide à l'apprentissage dans le multimédia » : médiation et médiatisation ». *Synergies Pologne*, GERFLINT (Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale), pp. 31-38.

(1998). « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues », *Alsic* (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), vol. 1, n° 1. pp. 3-25. http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/foucher/alsic_n01-rec1.htm

Actes de colloques avec comité de lecture

(à paraître). « Concevoir des scénarios pédagogiques avec les Tice : que nous dit la didactique ? » Actes du colloque international SEDIFRALE, Rosario, Argentine, 19 au 23 avril 2010.

(2010). « Collaborer en présentiel et à distance pour mener à bien une macro-tâche : une expérience franco-malgache ». Actes du colloque international de l'ADCUEFE, 19 et 20 juin 2009, Grenoble, pp. 69-81

(2007) avec Hoby ANDRIANIRINA. « Comment les usages réels d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif ? ». Actes de la journée scientifique Rés@tice 2007, 13-14 décembre 2007, Rabah, Maroc. <http://www.resatice.org/jour2007>

(2000). « La didactique des langues a besoin de la linguistique : remarques à propos d'un didacticiel d'enseignement/apprentissage du FLE sur la notion de référence à l'avenir en français ». Actes du XXIIème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, 23-29 juillet 1998, Bruxelles, Belgique.

(1999) avec Evelyne ROSEN. « Propositions de remédiation importées du FLE : les techniques de simulation (du cadre pédagogique de la classe de BTS à l'apport des technologies de l'information et de la communication) ». Actes des Journées d'études des 22-23 mai 1998, La maîtrise du français au niveau supérieur : formation, remédiation ou... sélection ?, Université de Liège, Belgique.

(1997). « Images, NTF et enseignement/apprentissage des langues étrangère : remarques pour une intégration réelle de l'image dans les logiciels d'apprentissage des langues ». Actes du colloque Untele (Usage des Nouvelles Technologies dans l'enseignement des langues étrangères), UTC Compiègne.

(1996). « Didactique des langues et Nouvelles Technologies pour la Formation: entre linguistique et psychologie cognitive ». Actes du Deuxième Colloque Jeunes Chercheurs en Sciences Cognitives, Presqu'île de Giens, pp. 309-312.

(1995) avec Françoise DEMAIZIERE. « Vidéo et didacticiel multimédia : entre aide à la compréhension et conceptualisation linguistique ». Rüschoff B., Wolff D. (dir), *Technology enhanced language learning in theory and practice*, Proceedings of Eurocall 94, Pädagogische Hochschule, Karlsruhe, Germany, pp. 110-121.

Articles dans des revues internationales ou nationales

(2009) avec Maguy POTHIER et Christine RODRIGUES. « Le projet *AMALIA* (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant) ». *Philologia XIX*. Bratislava : Univerzita Komenského, pp.47-61.

(2004). « Quels usages les apprenants (f)ont-ils des ressources à leur disposition dans des dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC ? Eléments pour un cadre conceptuel didactique ». *Notions en Questions*, n°8, Lyon : ENS Editions, pp. 109-127.

(2000). « Quoi de neuf en sémiologie ? ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 382, pp. 11-12.

(1999) avec Françoise DEMAIZIERE. « Une approche de la relation individuelle apprenant-enseignant dans des dispositifs dits d'autoformation ». *Le Français Dans Le Monde* n° 305, pp. 39-41.

(1998) avec Françoise DEMAIZIERE. « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 110, *Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédias*, pp. 227-236.

Coordination d'ouvrages ou de n° spéciaux de revues

(2008) avec Maguy POTHIER, Christine RODRIGUES et Véronique QUANQUIN (dir). TICE et Didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage. Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage, n° 2. Presses Universitaires Blaise Pascal. 442 p. ISBN 978-2-84516-349-2

(2007) avec Maguy POTHIER (dir). Numéro spécial Tidilem - TICE et Didactique des Langues Étrangère et Maternelle : la problématique des aides à l'apprentissage, Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), vol. 10, n° 1. <http://alsic.revues.org/index240.html>

Notes de lectures et de colloques

(2007). « Analyse de Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia », Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), vol. 10, n° 2, pp. 105-116. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/foucher/alsic_v10_17-liv3.htm

(2000). « Analyse de Penser la mise à distance en formation ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 3, n° 2, pp. 225-229. http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/foucher/alsic_n06-liv3.htm

(1998). « Analyse de Les machines à enseigner ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 1, n° 1. pp. 51-54. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num1/foucher2/alsic_no1-liv3.htm

(1999) avec Lise DESMARAIS et Jean-Paul NARCY. « Compte rendu du congrès Eurocall 99 ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Système d'Information et Communication)*, vol. 2, n° 2, pp. 93-105. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num4/narcy/alsic_no4-poi1.htm

Éditoriaux

(2007) avec Maguy POTHIER. « Éditorial du volume 10, numéro 2, 2007 ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 10, n° 2, p. 1-2. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/Edito2/alsic_v10_20-edi2.htm.

(2007) avec Maguy POTHIER. « Éditorial du volume 10, numéro 1, 2007 : numéro spécial *Tidilem* ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 10, n° 1, pp. 1-4. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/Edito1/alsic_v10_19-edi1.htm.

(2000). « Éditorial du volume 3, numéro 2, 2000 ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 3, n° 2, pp. 165-166. http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/Edito/alsic_no6-edi1.htm

Rapports d'expertise

(2002). Rapport d'évaluation externe du projet européen Babelnet (Action Lingua D)

(2001). Rapport d'évaluation externe du projet européen Babelnet (Action Lingua D)

(2000). Rapport d'évaluation externe du projet européen Babelnet (Action Lingua D)

Communications

Septembre 2010 - « Quels liens entre l'engagement dans une tâche collaborative et le développement d'une compétence interculturelle ? », communication au colloque international Eurocall 2010, Bordeaux.

Septembre 2010 - avec Hoby ANDRIANIRINA, « Les apports du travail collaboratif à distance dans l'amélioration de l'expression écrite en L2 », communication au colloque international Eurocall 2010, Bordeaux.

Avril 2010 - « Concevoir des scénarios pédagogiques avec les Tice : que nous dit la didactique ? », communication au colloque international SEDIFRALE 2010, Rosario, Argentine.

Juin 2009 - « Collaborer en présentiel et à distance pour mener à bien une macro-tâche : une expérience franco-malgache », communication au colloque international de l'ADCUEFE, 19 et 20 juin 2009, Grenoble.

Octobre 2008 - « Collaborer à distance pour (se) former en FLE : l'exemple d'un dispositif franco-malgache », communication aux Universités Vivaldi, Clermont-Ferrand.

Mai 2008 - « *Dédales*, un dispositif d'apprentissage du FLE à distance pour former de futurs enseignants de FLE à la démarche interculturelle ». Communication au colloque international *Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire*, Université de Tallinn (Estonie).

Avril 2008 - « Former à la démarche interculturelle en FLE par la conception et l'animation à distance de forums avec de « vrais » apprenants ». Communication au colloque international TiceMed 2008, Sfax, Tunisie.

Septembre 2006 - avec Maguy POTHIER. « Médiatisation d'aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE ». Communication au colloque international Tidilem, Université Blaise Pascal.

Juin 2005 - avec Maguy POTHIER. « L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation ». Communication au colloque international *L'Europe des Langues et des Cultures*, Université Pédagogique de Cracovie.

Janvier 2005 - avec Sophie BLANCHARD, Christelle SAINTIER-CHICH et Catherine RIOUX. « Un dispositif de formation à distance à l'Université Blaise Pascal ». Communication à la journée de travail de la Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance, Clermont-Ferrand.

Juin 2003 - « Quels usages les apprenants(f)ont-ils des ressources à leur disposition dans les dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC ? Éléments pour un cadre conceptuel ». Communication à la journée *Notions en Questions*, ENS, Lyon.

Séminaires

Février 2008 - « Concevoir et animer un dispositif d'apprentissage de la langue à distance pour la formation de futurs enseignants de FLE. Le projet *Dédales 2007-2008* », Séminaire Dilema, Laboratoire de Recherche sur le Langage, Clermont-Ferrand.

Janvier 2007 - « Les aides dans les environnements multimédias d'apprentissage – le projet *Amalia* », Université Lyon 2 (intervention dans le cadre du Master 2 Didactique et Tice).

Mai 2007 - avec Maguy Pothier et C. Rodrigues « Le projet *Amalia* (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant) ». Séminaire Dilema, Laboratoire de Recherche sur le Langage, Clermont-Ferrand.

Juin 2004 - « TIC et enseignement /apprentissage des langues : définitions, questions et problématiques récurrentes », Universidad Nacional de Rosario, Argentine.

Juin 2004 - « Ressources en ligne pour le FLE », Universidad Nacional de Rosario, Argentine.

Juin 2004 - « Concevoir un multimédia pour les langues : approches de la scénarisation pédagogique », Universidad Nacional de Rosario, Argentine.

Juin 2004 - « Les dispositifs de formation en langues & enseignants, apprenants : nouveaux rôles, nouvelles médiations », Universidad Nacional de Rosario, Argentine.

Juin 2004 - « Didactique des langues, linguistique et TIC : questions et problématiques récurrentes », Universidad Nacional de Cuyo, Argentine.

Janvier 2000 - « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement/apprentissage des langues : aspects linguistiques et didactiques », Institut de Philologie Romane, université de Wrocław, Pologne.

Janvier 2000 - « Les environnements informatisés d'apprentissage des langues : quelques expériences d'autoformation », Institut de Philologie Romane, université de Wrocław, Pologne.

Chapitre 1 - Une recherche en didactique et Tice : un parcours et un cadre conceptuel de référence

Ce premier chapitre est consacré à la sensibilité théorique qui traverse mon parcours de recherche. Il commence par un récit de vie d'enseignant-chercheur et les moments qui l'ont marquée. Ces moments, pour certains anodins en apparence, ont cristallisé des liens entre des pratiques de terrain et des connaissances ou intuitions scientifiques et ont débouché sur des questionnements conceptuels et des prises de position théoriques ultérieures. Il se poursuit par un parcours notionnel où je reviens sur les définitions des objets et notions manipulés par le didacticien au quotidien. Ces arrêts terminologiques se font tour à tour dans le champ de l'apprentissage, de la langue et de l'enseignement. Il se clôt sur une brève synthèse sous forme de schéma fonctionnel à usage du praticien et du chercheur.

1. Didactique et Tice : un parcours parmi d'autres

Mon entrée dans les Tice -c'était le sigle NTF pour Nouvelles Technologies pour la Formation que l'on utilisait alors-, s'est faite par le biais d'un enseignement de maîtrise FLE à Paris 7 en 1992. Françoise Demaizière en était la responsable et son enseignement se déroulait au CNEAO (Centre National d'Enseignement Assisté par Ordinateur) sur le campus de Jussieu. Cette expérience des Tice, commencée par l'analyse de didacticiels élaborés par le CNEAO entre autres, s'est poursuivie par un DEA de didactique des disciplines option apprentissages langagiers puis en thèse par la conception d'un module de didacticiel portant sur la conceptualisation de la référence à l'avenir en français, notamment (cf. document 26 du volume de travaux). Parallèlement à la conception, j'ai participé au premier dispositif d'autoformation en anglais monté par Françoise Demaizière pour des étudiants non-spécialistes de Paris 6.

Se former aux Tice dans ce cadre précis, c'était placer la didactique au centre et les outils à la périphérie et surtout, car nous sommes en didactique des langues, y articuler très étroitement la linguistique, celle des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. Si j'ai, depuis, un peu laissé de côté cette linguistique, l'articulation de ces deux champs, la didactique et la linguistique avec un troisième -les Tice- est restée un des fondements de la recherche que je mène (cf. documents 14 et 11 du volume de travaux). C'est ce qui, je pense, apparaîtra en filigrane tout au long de ce texte.

Ce parcours dans les Tice s'est enrichi, à mon arrivée au Laboratoire de Recherche sur le Langage, en 1998², de l'héritage du projet *Camille* et de l'intégration au projet qui lui a succédé, *Amal* (devenu par la suite *Amalia* pour Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Autonomisant et Interactif). Ce projet a pour but l'élaboration d'aides à l'apprentissage du FLE hors ligne en direction d'apprenants débutants. Le cadre conceptuel au départ fourni par les travaux de Maguy Pothier (Pothier, 1998 notamment) et sur lequel la réflexion du groupe Dilema a porté, a donné naissance à un prototype *Amalia*, qui a depuis fait l'objet d'expérimentations auprès d'apprenants. Le premier module prototypé est axé sur l'aide à la compréhension de l'oral. (cf. documents 5, 7, 9 et 16 du volume de travaux).

Parallèlement, à partir de 1998, j'ai participé au démarrage de la publication en ligne de la revue *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication) en y publiant le premier article de recherche (cf. document 14 du volume de travaux), en m'y investissant d'abord en tant qu'animatrice de la rubrique Lettre d'information puis en tant que membre puis responsable de la rubrique Analyse de livres. La revue, créée par Thierry Chanier, Maguy Pothier et Françoise Demaizière, est un lieu de « confrontation dynamique » pour les chercheurs et les praticiens en offrant aux praticiens « *un lieu de publication des applications les plus pertinentes* » et aux chercheurs « *un lieu de réflexion reliant les travaux menés dans les différents secteurs éducatifs et professionnels par delà les cloisonnements propres à chaque métier et à chaque milieu institutionnel* » (Chanier (1998) à propos des motivations scientifiques de la revue). Deux grands objectifs ont guidé cette création : à l'instar de revues américaines prestigieuses comme *Language Learning and Technology*, il s'agissait de fédérer la communauté francophone des chercheurs et des praticiens travaillant sur l'apprentissage des langues et les technologies. Il s'agissait également d'asseoir et de faire reconnaître la scientificité de travaux ancrés sur des terrains d'apprentissage médiatisés, aux références théoriques multiples et aux repères méthodologiques divers. On peut dire que ces objectifs sont aujourd'hui en grande partie atteints : *Alsic* figure en effet au nombre des revues de rang A dans le classement de l'AERES et des statistiques récentes (janvier 2010) font état de près de 8000 visiteurs différents chaque mois sur son site.

² J'ai été nommée maîtresse de conférences au département de linguistique de l'université Blaise Pascal en septembre 1998.

Véritable manifeste scientifique dans *Alsic*, l'articulation entre pratique et recherche reste un souci constant dans mon propre travail.

De 2000 à 2002, c'est par le biais d'un projet européen, Babelnet, dont le coordinateur était Christian Ollivier³, que j'ai travaillé sur les environnements d'apprentissage de trois langues communautaires en ligne, cette fois-ci, non pas avec le regard du concepteur mais celui de l'expert évaluateur. Le projet avait pour but de développer des ressources pour l'apprentissage de l'anglais, de l'espagnol et du français accessibles par Internet. Deux axes principaux de travail avaient été adoptés par les concepteurs dans ce projet : le travail collaboratif en langue étrangère dans des « événements » plaçant en interaction, soit des groupes à distance, soit des groupes en présentiel et aboutissant à une production multimédia en ligne ; la conception de centre de ressources en ligne avec la mise à disposition des apprenants d'activités pédagogiques classées et d'aides. Mon rôle était d'analyser les ressources créées (une grille d'observation multi-critères a été élaborée en ce sens), d'analyser leurs usages par les apprenants (cette analyse se basait sur des questionnaires aux concepteurs sur des aspects quantitatifs mais aussi qualitatifs de l'utilisation des ressources par les apprenants) et de faire des propositions pour guider la modification de ces mêmes ressources et la conception de nouvelles (cf. documents 21, 22 et 23). On retrouve ici, dans cette démarche d'expertise, le cycle *Propositions (étayées théoriquement) - Expérimentations - Analyse des retours d'expérimentations - Nouvelles propositions* qui est celui de la recherche-développement et qui est le mien depuis le début.

Ce projet *Babelnet* a constitué pour moi une première approche concrète de la problématique de la distance en formation ainsi que du travail collaboratif médié par les Tice et a éclairé d'un jour nouveau la notion de guidage mise en oeuvre, jusque-là, dans les contextes dans lesquels je travaillais, c'est-à-dire en autoformation présenteielle ou dans des environnements fermés (cf. notamment documents 13 et 15 du volume de travaux).

De 1998 à 2004, j'ai dirigé le Service Universitaire des Étudiants Étrangers (SUEE) de l'université Blaise Pascal, service dédié à la formation en français langue étrangère des étudiants de l'université et de stagiaires (payants) venant d'horizons divers

³ Christian Ollivier est aujourd'hui maître de conférences à l'université de la Réunion.

(demandeurs d'emplois, « expatriés » professionnels, etc.). À cette période, le SUEE était engagé, à l'instar d'autres composantes de l'université, dans une réflexion sur l'intégration des Tice dans les pratiques et sur la création d'une maison des langues et du multimédia. Deux axes de réflexion principaux ont été développés avec la vingtaine d'enseignants du SUEE :

- la mise en place de dispositifs d'apprentissage du FLE articulant présentiel et parcours individuel en centre de ressources, tenant compte des contraintes institutionnelles propres à la structure (pas de culture Tice des enseignants, statuts variés des personnels, mutualisation des locaux, etc.), de la problématique de la certification, de la diversité des publics (origines, niveaux, demandes, temps, etc.) ;
- la conception de ressources pour l'apprentissage médiatisé et la constitution, à partir de ressources existantes, de parcours individualisés de formation au FLE.

Cette expérience, riche par ailleurs, n'a pas franchement été une expérience positive d'intégration des Tice mais une plongée salutaire dans les réticences et les fantasmes des enseignants liés aux mêmes Tice. Un regard en arrière et je vois les postures décrites par Nicolas Guichon en 2004 : les « dominés-subjugués-hésitants », totalement réfractaires à « l'intrusion » technologique, démunis face à la machine ou débutant dans son apprivoisement ; les « méfiants-résignés-cyniques », dont l'investissement dans un projet Tice est problématique ; et enfin, les « critiques-pragmatiques », attentifs aux régressions pédagogiques et didactiques et prônant une utilisation pensée et argumentée des outils (les moins nombreux malheureusement) (Guichon, 2004). Ces profils se sont particulièrement illustrés lors de réunions organisées par l'université pour des discussions autour du projet « Centre des langues et du multimédia », lors de journées de formation aux Tice ou de rencontres avec des spécialistes de didactique et d'ingénierie de formation organisées par moi-même dans nos locaux. J'ai quitté le SUEE alors que les personnels enseignants étaient encore « à la porte » du processus d'appropriation décrit par Guichon (2004) : étaient alors en jeu, exposées et en tension les identités personnelles et sociales de tous les membres de l'équipe pédagogique. Je retrouve ces tensions, dans une moindre mesure mais présentes tout de même, chez les futurs enseignants de FLE en formation dans le cadre du master *Didactique des Langues-Cultures et Français Langue Étrangère et Seconde* de l'université Blaise Pascal.

De cette expérience, ressortent plusieurs points d'ordre divers. D'abord, la confirmation de cette conviction profonde : la didactique est centrale. Elle constitue un point d'appui, un pivot, un socle commun pour vaincre les résistances aux Tice, pour concevoir les ressources, les dispositifs, etc. Ensuite, la nécessité absolue d'une gestion de projet sur le moyen ou long terme avec une prise en compte du paysage institutionnel local. Enfin, le besoin de formation aux Tice des enseignants de langues, en formation continue ou initiale.

En 2004, deux terrains de formation à l'université Blaise Pascal, le SCLV (Service Commun des Langues Vivantes) et le CEAD (Centre d'Enseignement à Distance) ont fourni la matière à une orientation nouvelle de ma réflexion sur les Tice (cf. document 10 du volume de travaux).

La fréquentation de ces deux terrains a en effet été l'occasion, d'abord, d'approfondir la notion de guidage dans des contextes particuliers :

- les formations en langues à de grands nombres d'étudiants où il ne peut s'agir d'assurer du tutorat individualisé en l'absence de moyens adéquats (en heures et en ressources humaines),
- des formations entièrement à distance où les regroupements physiques entre étudiants ne se font qu'à l'issue de la formation, le jour des examens universitaires.

Ces deux contextes m'ont également permis une entrée dans les usages des dispositifs : a ainsi débuté une réflexion sur les décalages existants entre les modèles d'usages (voulus par les concepteurs) et les usages réels des apprenants. J'ai constaté que ces décalages étaient multiples et pouvaient intervenir à différents niveaux en amont de la mise en oeuvre d'un dispositif puis ensuite dans lors de l'actualisation d'un dispositif : ils apparaissent entre les représentations des concepteurs et leur scénarisation, entre la scénarisation et la médiatisation réalisée, entre le scénario de communication pensé pour le dispositif et l'animation effective de ce dispositif, etc. (cf. document 10 du volume de travaux). Être conscient de ces décalages pour un concepteur semble être un bon moyen de concevoir des dispositifs flexibles et ajustables, des dispositifs en adéquation avec les besoins des publics-cibles et les contextes de mise en oeuvre.

Comme on le voit dans ce qui précède, les Tice ont été envisagées tout au long de ce parcours du point de vue de la conception de ressources ou de dispositifs, du point de

vue de l'institution et des enseignants et de leur formation et enfin du point de vue des apprenants.

Aujourd'hui, les Tice sont à l'intersection de ma recherche et de mes enseignements et prennent la forme d'un projet intitulé *Dédales* (pour Dispositifs d'Enseignement, Dispositifs d'apprentissage des Langues Étrangères et Seconde). Dans ce projet, sont expérimentés des dispositifs hybrides, synchrones ou asynchrones, fondés sur une articulation du présentiel et de la distance, mettant en relation des étudiants de master DLC-FLES avec des apprenants de FLE (à des fins de formation professionnalisante pour les premiers et de formation à la langue étrangère pour les seconds). *Dédales* se décline depuis 2006 en deux dispositifs : l'un avec l'université Autonome Métropolitaine de Mexico et ses apprenants de FLE hispanophones, l'autre avec des étudiants malgaches du Centre National d'Etudes Agricoles Appliquées d'Antananarivo. Une troisième collaboration avec Chypre a débuté en septembre 2009. Une quatrième avec l'université Carnegie Mellon de Pittsburg devrait débuter à l'automne 2010. La description et la justification de *Dédales* sur le plan de l'articulation de la recherche et de la formation seront traitées dans le chapitre 3.

2. Didacticiels, environnements, dispositifs : de produits fermés à des propositions ouvertes

Après avoir brossé rapidement mon itinéraire, je voudrais m'arrêter sur un moment qui me semble déterminant pour la didactique que je souhaite pratiquer : celui du passage de la notion d'environnement d'apprentissage fermés à celle de dispositifs ouverts. Avant de discuter ce que ce passage à l'ouverture me semble avoir comme répercussions sur la démarche du didacticien, j'en retrace brièvement l'évolution terminologique.

2.1 Didacticiels, environnements d'apprentissage multimédias, dispositifs

Durant le parcours évoqué, nombre de terminologies de référence désignant les utilisations pédagogiques de l'ordinateur ont été utilisées : la formulation même d'« utilisations pédagogiques de l'ordinateur » n'est pas complètement neutre, trop proche des « applications pédagogiques de l'informatique » des années 80 ! Cette

question terminologique est loin d'être anodine, mais je ne la traiterai pas ici en tant que telle, préférant renvoyer à la thèse de Joseph Rézeau en 2001 et particulièrement la partie 3.1. intitulée « Un domaine évolutif en quête d'une terminologie propre » (pp. 217 à 311) pour un point de vue d'angliciste ou à la « jungle terminologique » rappelée par Maguy Pothier en 2003 pour le contexte du FLE.

Quels sont les termes utilisés de manière privilégiés durant ce parcours pour désigner les « objets » conçus ou étudiés ? En répondant à cette question simple, on notera que mon évolution terminologique a globalement épousé (suivi ?) l'évolution terminologique du champ, les définitions des termes relevant de contextes et de fondements théoriques plus locaux.

D'abord le terme de didacticiel, maintenant connoté et vieillot mais qui a le mérite d'être étymologiquement compatible avec le point de vue didactique qui est le mien et de reléguer la technique au second plan. Didacticiel est le terme normalisé par l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF) qui en donne en 2006 la définition suivante : « *Logiciel spécialisé dans l'enseignement d'une discipline, d'une méthode ou de certaines connaissances* ». Terme concurrentiel de tutoriel selon l'OQLF, il a pour synonymes logiciel éducatif, logiciel d'enseignement, logiciel d'apprentissage, logiciel pédagogique, apprenticiel. Associé au terme autoformation dans une autre entrée de l'OQLF (dans didacticiel d'autoformation), il est un

« logiciel d'apprentissage conçu pour permettre à l'apprenant de déterminer ses objectifs personnels, de définir son propre cheminement et de s'assurer lui-même qu'il a acquis un ensemble de connaissances ou un certain savoir-faire. » (OQLF, 2006)

Je ne donne là qu'une définition générale et je renvoie aux catégorisations des didacticiels élaborées par F. Demaizière en 1986 et 1992 notamment. Dans le chapitre 3, on verra mieux quelle conception particulière des didacticiels -des EAO tutoriels sophistiqués- pouvait être celle du milieu dans lequel j'ai commencé à me familiariser aux Tice.

L'expression *environnement d'apprentissage multimédia* ensuite. Comme le didacticiel, l'environnement multimédia est fermé :

« Un environnement d'apprentissage multimédia se caractérise par le regroupement sur un même support d'au moins deux des éléments suivants : texte, son, image fixe, image animée, sous forme numérique. Ces éléments sont accessibles via un programme informatique (logiciel)

autorisant un degré plus ou moins élevé d'interactivité entre l'utilisateur et les éléments précités. » (Rézeau, 2001 : p. 233)

Ce qui me semble intéressant à souligner ici, c'est le complément de nom « d'apprentissage » accolé au terme environnement. Mangenot, lui en 1997, donne de l'environnement une définition davantage pédagogique en appelant environnement pédagogique l'ensemble des données et des activités, celles-ci devant être liées solidement.

Avec le didacticiel, on enseigne (et l'on espère que les apprenants apprennent !), avec l'environnement, on apprend. Ce changement de paradigme, d'un paradigme transmissif (mais pas traditionnel) à un paradigme constructiviste, pourrait être vu comme un affaiblissement de la place de la didactique dans la médiatisation de ressources d'apprentissage, il n'en est rien, en tout cas dans la conception que j'en ai.

Le terme de dispositif enfin, terme en vogue actuellement et depuis quelques temps déjà (en gros depuis les années 2000), utilisé dans des milieux extrêmement variés et donc sujet à des errances sémantiques. Qu'entend-on par dispositif quand on se situe dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et secondes ?

Je reprendrai quelques définitions en les commentant afin de montrer les « sédimentations » à l'oeuvre dans le dispositif, l'ordre dans lequel les citations sont amenées n'ayant rien d'anodin.

La première définition qui m'intéresse est celle de Peraya (1999 : np) écrivant que le dispositif est

« [...] une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets ».

Cette proposition met en avant le caractère social, relationnel du dispositif avec ses sujets qui interagissent, coopèrent, communiquent, « *tout en produisant une micro-culture* » (Bernard, 1999 : p. 263). Cette socialisation est particulière à chaque dispositif : « *Un dispositif étant l'organisation de l'espace, du temps, des acteurs et*

des objets d'une situation en vue d'objectifs précis, il impose toujours des structures et des rapports nouveaux. » (Linard, 1996 : p. 16)

La seconde définition pertinente de mon point de vue est celle de Guichon (2006 : p. 15) qui situe le dispositif à une articulation, celle de l'apprentissage et de l'enseignement : « *Objet de formation alliant une logique interne centrée sur l'apprentissage en ligne et une logique externe avec un accompagnement pédagogique* ». Le dispositif exprime une visée, une méthodologie selon Bernard (1999), F. Demaizière parle de philosophie de dispositif, je parle aujourd'hui de modèles d'usages des dispositifs (cf. document 10 du volume de travaux). Modèle d'usages que je définirai comme une prise de position des concepteurs par rapport aux six dispositions décrites par N. Bucher-Poteaux (2000 : p. 10) pour qualifier les dispositifs : dispositions spatiale, pédagogique, temporelle, du savoir, d'esprit et institutionnelle.

Le dispositif est contraint plus ou moins fortement par des situations, des contextes d'organisation(s) et d'institution(s) (Bernard, 1999 : p. 263) mais doit répondre à des besoins de formation par

« des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée. » (Charlier & al., 2006 : p. 474)

Le terme scénario est parfois utilisé en ingénierie de formation pour désigner les types de dispositifs. Le rapport *Compétice* (Haeuw & al., 2001) décrit ainsi cinq scénarios différents correspondant à une typologie simple des dispositifs de formation :

- scénario 1 : présentiel enrichi par l'usage de supports multimédia durant les cours.
- scénario 2 : présentiel amélioré en amont et en aval par la mise à disposition par les enseignants, pour les apprenants d'un certain nombre de ressources.
- scénario 3 : présentiel allégé où « *l'essentiel de la formation se réalise en présence des enseignants* », mais où certains des apprentissages s'effectuent en dehors de la présence physique du formateur, en autoformation, parfois tutorés par d'autres personnes.

- scénario 4 : présentiel réduit où la formation se fait essentiellement en dehors de la présence de l'enseignant, en centre de ressources ou en environnement d'apprentissage virtuel.
- scénario 5 : présentiel quasi inexistant ou formation ouverte et à distance ou à longue distance.

Pour ma part, je préfère réserver le terme scénario aux dimensions pédagogiques du dispositif.

2.2 Quelques éléments de réflexion sur la fermeture et l'ouverture

Un passage s'est donc opéré en une dizaine d'années, dans mon parcours, entre un travail sur des produits pédagogiques fermés et un travail sur des configurations pédagogiques complexes et ouvertes. Ce ne sont pas des évolutions technologiques dont je souhaiterais discuter ici, bien que l'on sache que la médiatisation n'est pas neutre quant à l'apprentissage et la communication, mais de l'impact qu'a ce passage de la fermeture à l'ouverture sur la démarche du didacticien. Il ne s'agit donc pas ici de montrer que l'ouverture aurait remplacé la fermeture -ce qui serait parfaitement faux- ou de dire que l'ouverture, c'est mieux ! -ce qui n'aurait guère de pertinence non plus.

À propos de ces notions d'ouverture et de fermeture, F. Demaizière soulignait déjà en 1992 combien était simpliste le fait de les opposer, d'opter définitivement pour l'une ou pour l'autre et de ne voir en la fermeture qu'une option didactique moins bonne, plus traditionnelle, moins moderne. Elle notait également, pour le contexte qui était le sien, la polymorphie de la notion d'ouverture et signalait enfin que les potentialités d'ouverture des produits de l'époque n'étaient finalement que peu exploitées. Autant d'analyses auxquelles on pourrait encore partiellement aboutir aujourd'hui.

Quelles formes pouvait prendre cette ouverture dans les logiciels ? On disait d'un logiciel qu'il était ouvert quand on pouvait « *[l'] adapter à sa pratique en y introduisant ses propres données, en modifiant ce que l'on [approuvait] pas, etc.* » (Demaizière, 1992 : p. 132). Cette ouverture pouvait être plus ou moins grande et ne concernait que le formateur. Elle résidait, pour la génération d'exercices et de tests, dans la possibilité pour le concepteur de créer des exercices, dont le format contraignant était donné, en injectant des contenus (lexique, situations) adaptés à une situation particulière. Cette ouverture pouvait également consister en un

enrichissement de bases de données par exemple, pour ce qui est des logiciels outils (traitements de texte, bases de données ou tableurs). Elle renvoyait également à la variation possible de la présentation des contenus à chaque nouvelle utilisation de l'apprenant (logiciel de simulation). A minima, enfin, certains produits permettaient que l'utilisateur modifie quelques caractéristiques, les couleurs de l'interface ou le mode d'adresse à l'apprenant (tutoiement ou vouvoiement) par exemple.

L'expérience a montré que, dans le premier cas, la gestion de cette ouverture est extrêmement coûteuse en temps et finalement utilisée assez superficiellement ou du moins dans ses fonctions les plus simples : se familiariser avec un logiciel pour l'adapter à ses besoins, à sa « philosophie » n'est pas du tout aisé et nécessite un long apprentissage.

Quelle ouverture aujourd'hui ? Quelle fermeture ? Comme c'était le cas par le passé (récent), le critère d'ouverture est toujours connoté positivement et peut se définir de la manière suivante :

« L'ouverture renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages. » (Jézégou, 2005 : p. 101)

L'ouverture peut, de plus, porter sur différents paramètres :

« La première concerne le public visé qui reste « ouvert », c'est-à-dire qui n'est pas sélectionné, comme c'est le cas à l'Open University (ou à l'université de Vincennes après 1968). La deuxième peut concerner la liberté des rythmes et des fréquences d'apprentissage (ce qui est le cas des systèmes non présentsiels) et la troisième fait référence à des ressources ouvertes, libres et sans restriction. [...] Le terme d'ouvert peut également faire référence à la flexibilité du dispositif susceptible de changer dans le temps en fonction de l'évolution des besoins et des personnes ». (Pothier, 2002 : p. 85)

De même que l'individualisation peut être mise en œuvre à différents degrés, une formation ouverte peut l'être plus ou moins. Deux composantes constituent les critères permettant de qualifier d'ouvert un dispositif : la « réduction de la distance transactionnelle » et « la souplesse de la structure organisationnelle et pédagogique » (Jézégou, 2002 : p. 45). En général, les dispositifs dotés d'un faible degré de distance transactionnelle (donc d'un niveau de présence sociale, cognitive et éducative important) présentent une grande souplesse structurelle. À l'inverse, les

dispositifs rigides du point de vue de leur structure offrent peu de dialogue et par conséquent un haut niveau de distance transactionnelle.

Étroitement adossée à la notion de distance, cette notion d'ouverture est un peu malmenée comme le souligne Jézégou :

« on se détourne du principe fondamental du concept de formations ouvertes, à savoir : les possibilités offertes à l'apprenant dans le choix et la négociation des différents aspects de sa formation. En conséquence, le qualificatif « ouvert », juxtaposé à celui de « distance », ne peut trouver sa raison d'être que dans la mesure où les modes d'organisation pédagogique permettent à l'individu de devenir « acteur » de sa formation. » (Jézégou, 1998 : p. 56)

À cette ouverture pédagogique (plus ou moins bien mise en oeuvre dans les dispositifs même si elle est affichée) me semble devoir être ajouté un autre type d'ouverture : l'ouverture interactionnelle et langagière permise par les outils de communication présents et utilisés dans les dispositifs. La mise à disposition d'outils tels que les clavardages, les forums, les cybercaméras dans les dispositifs de formation aux langues étrangères a considérablement enrichi les modalités d'exposition des apprenants à la langue : en réception, en production et en médiation, à l'écrit et à l'oral, en mode synchrone ou asynchrone. Elle a également multiplié les types d'échantillons de langue potentiellement exploitables par l'apprenant (à quelque niveau que ce soit) : langue formelle ou informelle, spontanée ou préparée, langue maternelle, langue étrangère, situations, énonciateurs et registres variés, formes et formats divers (échantillons longs, courts et/ou spécifiques à un champ, ...), contenus également variés...

2.3 Tice et échantillons de langue pour l'apprentissage

Au fil des années, on a également pu voir un certain nombre de changements concernant les échantillons de langue proposés à l'apprenant dans les scénarios pédagogiques qui lui étaient soumis. Aux échantillons de langue constitués de corpus langagiers authentiques ou fabriqués sur lesquels l'apprenant était amené à exercer sa conscience métalinguistique, aux échanges simulés, inscrits dans le scénario du didacticiel, ont succédé des activités sur corpus authentiques et de réels échanges avec des interlocuteurs variés, dans des langues diverses (LM ou LE selon l'interlocuteur), dans des registres variés également.

Le passage que j'évoque ici n'est pas à entendre comme le passage d'une langue pauvre, stéréotypée, peu naturelle à une langue authentique, riche, vraie. Dans le cadre de l'EAO et des didacticiels réalisés par le CNEAO dont j'ai parlé plus haut, le souci des didacticiens concepteurs était de faire conceptualiser les apprenants sur une langue en contexte, en situation dans laquelle ils pouvaient exploiter les paramètres de la situation d'énonciation, où les rapports entre les énonciateurs n'étaient pas gommés. Malgré le format contraignant du didacticiel, le travail s'exerçait sur des exemples non rituels, non canoniques, pas toujours « nets » du point de vue de l'interprétation que l'on peut en donner. Dans ce contexte, il n'y avait pas de volonté de simuler la réalité communicationnelle mais de rendre interactif l'échange pédagogique entre l'apprenant et le système, l'analyse de réponse permettant à l'apprenant d'obtenir un feedback adapté à la réponse qu'il avait donnée.

Ce souci d'authenticité et de réalisme des échantillons de langue proposés aux apprenants est encore d'actualité pour la médiatisation de l'environnement multimédia *Amalia*. Les supports oraux de travail proposés, par exemple, sont des échantillons authentiques, spontanés pour certains, avec une grande présence des marques de l'oral (répétitions, dislocations, séquences parataxiques, mots phatiques,...) ou réalistes pour d'autres, c'est-à-dire préparés et oralisés.

Mais que ce soit dans les didacticiels ou les environnements, les échantillons de langue les plus authentiques sont extérieurs à l'apprenant. Ce n'est plus le cas avec l'intégration, dans les formations, d'outils de communication comme les clavardages, les forums de discussion ou encore les conversations multimodales. Ces outils permettent à l'apprenant de se réapproprier la dimension interlocutive de la langue en échangeant avec de réels locuteurs avec, dans les situations de travail collaboratif par exemple, un enjeu social authentique.

Ce passage à des interactions authentiques exolingues dans l'apprentissage des langues médié par les Tice présente également un avantage considérable pour les chercheurs en Tice et didactique des langues : celui d'avoir accès potentiellement à des corpus d'apprentissage et de pouvoir les échanger entre chercheurs du même domaine (Chanier & Reffay, 2007).

2.4 Individualisation de l'apprentissage et individualisation en interaction

En passant de produits fermés à des dispositifs ouverts, il faut noter également qu'un glissement s'est opéré entre individualisation de l'apprentissage et individualisation de l'apprentissage en interaction.

Hier, c'est-à-dire à la période de l'EAO, l'individualisation était à comprendre comme la possibilité offerte à l'apprenant de « *pouvoir progresser dans le cours ou les exercices à son rythme, en demandant les aides souhaitées, en recevant des commentaires d'erreurs spécifiques* » (Demaizière, 2001 : p. 17). Cela se faisait le plus souvent dans le cadre de « *l'utilisation d'un même logiciel par tous les apprenants d'un même groupe présents dans une même salle au même moment et encadrés par leur enseignant habituel* » (idem : p. 17). On avait là sans doute le degré le plus faible -mais non négligeable- d'individualisation, le degré le plus fort étant celui où l'apprenant prend le contrôle des approches, des contenus et des matériaux.

Qu'individualise-t-on aujourd'hui ? Il me semble que ce continuum d'individualisations est à peu près le même. Notons tout de même que la multiplication et la diversification des ressources potentiellement à disposition de l'apprenant accentuent cette individualisation et la rendent problématique dans une certaine mesure : l'autorégulation, en termes de choix de matériaux par exemple, s'est singulièrement complexifiée. Le continuum est le même, mais il s'associe à des « individualisations langagières » que l'on ne pouvait trouver tant que les outils de communication comme le clavardage ou les forums n'étaient pas intégrés dans les dispositifs. Certes, on peut considérer qu'un entretien en présentiel avec un tuteur dans un dispositif d'autoformation constitue une forme d'individualisation langagière mais le fait que les apprenants aujourd'hui puissent interagir avec des pairs, avec les autres acteurs des dispositifs dans des configurations extrêmement variées est incontestablement nouveau et riche en séquences potentiellement acquisitionnelles. Il est bien évident que cela ne suffit pas.

Pour le didacticien qui veut individualiser et ouvrir son dispositif au maximum, tout ceci n'est pas sans poser de redoutables questions sur lesquelles il est parfois difficile de trancher : un outil de communication est par définition collectif et son utilisation semble paradoxale avec un cheminement complètement individualisé. Dès lors,

comment faire en sorte qu'un outil comme le clavardage par exemple puisse servir des objectifs d'apprentissage individualisés de plusieurs apprenants ? Si l'on est didacticien s'intéressant au processus d'apprentissage, comment être sûr que le travail collaboratif n'entre pas en « conflit » avec l'individualisation de l'apprentissage ? Comment « voir » ce qui relève de l'apprentissage individuel de ce qui est construit collectivement ?

Ces dernières questions constituent un défi très intéressant dans la perspective socio-constructiviste qui la mienne et me permettent d'introduire les lignes qui suivent, centrées sur l'évolution de mon appréhension des phénomènes d'apprentissage. En effet, ce passage de produits d'apprentissage de la langue fermés à la mise en place de dispositifs ouverts de formation s'est accompagné d'une transformation ou plutôt d'une appréhension différente des phénomènes d'apprentissage.

3. Apprentissage, langage et apprentissage d'une langue étrangère : quelques repères

En parlant d'individualisation de l'apprentissage en interaction, j'en ai souligné le caractère problématique pour le didacticien. Ceci me conduit maintenant à préciser les fondements psychologiques de ma recherche. Elle emprunte principalement aux conceptions cognitivistes constructivistes issues de la psychologie développementale et cognitive de Piaget, de Bruner et de Vygotsky mais également aux conceptions socio-constructivistes de Giordan (et son *allosteric learning model*), Bandura pour ne citer que ceux-là. Mon souhait dans cette partie est de montrer comment le cadre constructiviste de l'apprentissage et la métacognition se sont matérialisés dans mon parcours. Pour cela, je reviendrai rapidement sur le socio-constructivisme en mettant l'accent sur le rôle du langage et sur l'étayage. (Des exemples de réalisation de didacticiels, d'environnements ou de dispositifs conçus dans ce cadre de travail font l'objet du chapitre 3).

3.1 L'apprentissage, processus éminemment individuel et fondamentalement social

Il y a bien évidemment une grande difficulté à dire ce qu'est que l'apprentissage :

« Comment peut-on parler d'un tel processus fugace et tout entier dans le « passage », autrement qu'en le ramenant à ce que le langage sait faire, c'est-à-dire désigner ses manifestations extérieures et identifier ses produits ? » (Meirieu, 1987 : p. 51)

Les modèles qui tentent de décrire les processus d'apprentissage sont sans doute trop sommaires au regard de ce qui se passe réellement quand on apprend mais l'on en sait aujourd'hui tout de même plus sur ce processus qu'est l'apprentissage.

« [...] apprendre n'est pas le résultat d'empreintes, à la manière de la lumière sur une pellicule photographique. Apprendre n'est pas, non plus, le résultat d'un conditionnement opérant dû à l'environnement. Apprendre procède d'abord d'une activité mentale, celle d'un « sujet » face à une situation, que sa capacité d'action soit effective ou symbolique, matérielle ou verbale. » (Giordan, 1999 : p. 1)

Voici donc posé le caractère éminemment individuel de l'apprentissage. Paradoxalement, cette construction personnelle des connaissances ne peut s'accomplir que dans un contexte social. La connaissance se construit en effet à partir des interactions que tout sujet entretient avec son environnement physique et social mais aussi culturel.

« [...] si l'individu ne peut qu'apprendre seul — personne ne peut le faire à sa place, et on mesure là le rôle primordial de l'apprenant, seul véritable « auteur » de sa formation —, il a fort peu de chances de « découvrir » seul l'ensemble des éléments pouvant transformer ses questions, ses référents ou son rapport aux savoirs. » (Giordan, 1999 : p. 5)

Gaonach' & Golder ajoutent qu'

« [...] un fonctionnement cognitif, même autonome, n'est jamais totalement détaché des conditions sociales ayant contribué à son élaboration et [...] il est toujours mis en oeuvre dans des contextes sociaux de significations (présentes ou évoquées) qui en déterminent l'activation et contribuent à le transformer. » (Gaonach' & Golder, 1995 : p. 166)

Dans toute situation d'apprentissage, il y a donc nécessité pour l'apprenant de pouvoir s'appuyer sur un « autre » ou des autres. Cet « autre » pourra être un expert (pour le novice), un adulte (pour l'enfant) dans la médiation sociale telle que l'envisage Bruner au travers des interactions de tutelle. Il pourra s'agir également d'un pair ayant un niveau de développement cognitif similaire. Il faudra alors que les deux interactants développent des points de vue différents par rapport à l'objet

d'apprentissage, on parlera dans ce cas de conflit socio-cognitif. (Perret-Clermont, 1979).

Donc, « [...] en collaboration, sous la direction, et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul » (Vygotsky, 1985 : p. 352). C'est la fameuse zone prochaine de développement, c'est-à-dire la différence existant entre le niveau de développement cognitif d'un sujet (ce qu'un enfant sait faire tout seul) et le niveau potentiel de développement (ce qu'il réussit à faire avec quelqu'un). Mais cette résolution ne se fait que dans une certaine marge : pour l'enfant, les limites de son développement et de ses possibilités intellectuelles. Ainsi l'imitation, entendue au sens d'activité douée de sens et non d'activité purement mécanique, pourra être productive en termes d'apprentissage si l'enfant est prêt et peut atteindre un stade de développement potentiel donné. L'exemple de Vygotsky au sujet des échecs est, je crois, très parlant : « [...] si je ne sais pas jouer aux échecs, quand bien même le meilleur joueur d'échecs me montrerait comment il faut jouer une partie, je ne saurais pas le faire » (Vygotsky, 1985 : p. 352).

Pourtant, « *profiter de l'expérience des autres est une façon extrêmement courante d'apprendre* » (Gaonach' & Golder, 1995 : p. 47). Profiter et non imiter. Cela peut donc passer par l'observation mais une observation telle que l'a décrite Bandura en avançant la notion de modelage :

« tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés ». (Carré, 2004 : p. 23)

Le rôle du sujet qui observe est fondamental car c'est lui qui observe de manière réfléchie un modèle qu'il a choisi pour son « potentiel ». Le sujet est actif et non simplement soumis à son environnement, proactif car capable de se diriger lui-même.

3.2 Le rôle fondamental du langage dans l'apprentissage

Le langage, que l'on reconnaît comme « *un outil puissant d'élaboration de l'expérience* » (Gaonach' & Golder, 1995 : p. 126), dans les interactions asymétriques décrites par Bruner ou Vygotsky, a également un rôle structurant dans les

interactions de corésolution chez des partenaires aux statuts et aux rôles égalitaires (dans des interactions symétriques).

L'interaction de tutelle sera faite de processus d'étayage eux-mêmes constitués de l'ensemble des interactions d'assistance mises en œuvre par l'expert afin d'épauler le novice dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul.

« Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un « étayage » à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. »
(Bruner, 1983 : p. 288)

Bruner souligne le mode dialogique de l'étayage et attribue au langage une fonction organisatrice fondamentale. Selon lui, toute situation nouvelle d'apprentissage devrait donc s'appuyer sur les échanges interactifs entre novice et expert permettant aux novices de construire leur propre savoir, par négociations et régulations successives.

Cet étayage, par le langage, a six fonctions différentes selon Bruner et correspond aux différents niveaux auxquels peut intervenir un expert pour aider un novice.

La première fonction, l'enrôlement, consiste à maintenir l'intérêt de l'enfant pour la tâche à accomplir. L'orientation, deuxième fonction, est là pour s'assurer que l'objectif de la tâche n'est pas perdu de vue. La troisième fonction, que Bruner désigne par réduction des degrés de liberté, est une simplification par l'expert de la tâche à accomplir afin d'en faciliter sa résolution. Par exemple, pour éviter la surcharge cognitive, les actes constitutifs de la tâche les plus complexes seront d'abord pris en charge par l'expert tandis que le novice se concentrera sur ce qu'il sait faire ; puis progressivement, ces tâches complexes seront réalisées par le novice. La quatrième fonction (signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche) consiste à focaliser l'attention du novice sur les paramètres de la tâche qui sont pertinents pour son exécution, et ceci tout au long de son traitement. Le contrôle de la frustration, cinquième fonction, a pour but de « dédramatiser » les échecs pouvant conduire à une démotivation. Enfin, la sixième fonction, dite de présentation de modèles aide à styliser la tâche à l'apprenant jusqu'à l'achèvement, à en détailler les étapes.

3.3 Le langage : condition de l'apprentissage et non pas apprentissage

Bien que jouant un rôle fondamental pour l'apprentissage, le langage, et plus précisément les interactions, ne peuvent en « rendre » toutes les facettes. « *L'interaction est la condition de l'apprentissage, elle n'en est pas la réalité.* » (Bange, Carol & Griggs, 2005 : p. 55). L'apprentissage est, en effet, un

« cheminement de découvertes et de constructions conceptuelles [...] qui se refait successivement à différents niveaux de prise de conscience et de généralisation » qui pourra se manifester de différentes manières : « du mode éactif de l'action au mode symbolique du langage déclaratif, de l'activité en coopération à la prise en charge intériorisée individuelle. » (Nonnon, 2006 : p. 296)

Le langage ne permettrait donc d'avoir accès qu'à une partie des apprentissages réalisés. Toutes les précautions sont de mises ici car il apparaît difficile d'affirmer que le langage « traduit », « rend compte » de ce qui se passe en termes d'apprentissage. En effet, outre la difficulté que constitue l'identification des « manifestations visibles » de l'apprentissage, divers problèmes se posent au premier rang desquels la temporalité. La temporalité de l'interaction ne saurait correspondre au temps des apprentissages, il y a un en-dehors de l'interaction où il y a pu avoir acquisition, apprentissage par d'autres sources, dans d'autres activités. Par ailleurs, analyser une interaction, c'est avoir un relatif accès à la dimension collective des apprentissages. Comment « reconnaître » ce qui relève de la partie individualisée de ces apprentissages compte tenu de la diversité des engagements des uns et des autres ?

3.4 L'apprentissage, une construction

On sait que la connaissance est un système de traitement de l'information, une activité cognitive donc. On sait également que cette activité cognitive, qu'elle ait pour but l'apprentissage d'un concept ou d'une procédure, est loin d'être une simple « accommodation » de la structure mentale d'un sujet, qu'elle n'est pas juste une construction de liens entre nouvelles informations et connaissances antérieures. L'acte d'apprentissage est un processus qui relève « *à la fois d'une réorganisation des informations préexistantes et d'une régulation, en interaction avec des données nouvelles* » (Giordan, 1999 : p. 4), processus que l'on peut décomposer en trois grandes dimensions : intentionnalité, élaboration, métacognition (cf. schéma ci-dessous). S'approprier une nouvelle connaissance n'est possible que si l'apprenant

comprend la pertinence de cette nouveauté par rapport à ses anciennes conceptions, c'est l'intentionnalité. Il y aura apprentissage s'il parvient, de plus, à transformer ses conceptions : c'est l'élaboration. On pourra enfin considérer qu'il y a apprentissage si l'apprenant, enfin, est capable de conscientiser l'apport de cette nouvelle connaissance en l'expliquant, en l'anticipant ou en agissant : c'est la métacognition.

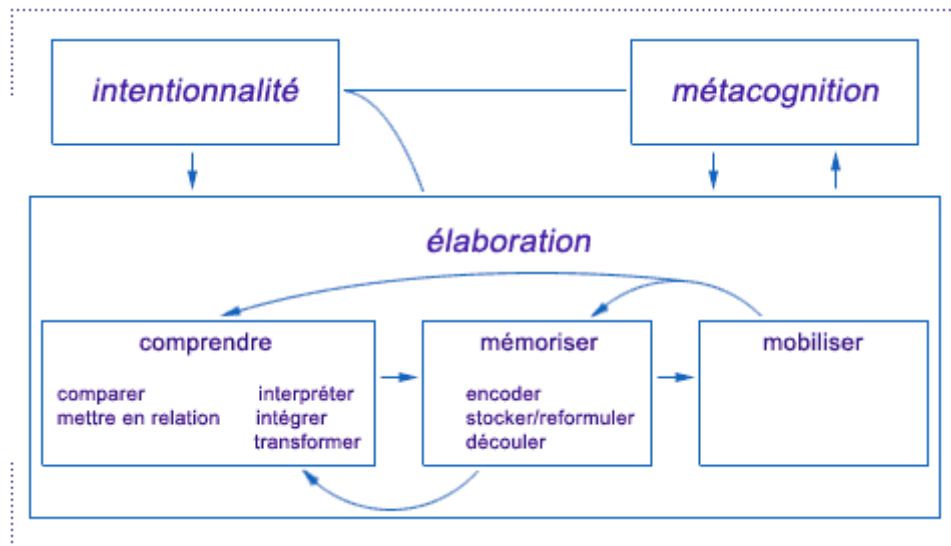


Figure 1. Principales dimensions de l'acte d'apprendre (extrait de Giordan, 1999)

3.5 Variabilité dans les apprentissages

Il est aujourd'hui connu que les apprentissages ne se réalisent pas de manière identique d'un apprenant à l'autre. Ces variations dans les cheminements d'apprentissage sont à la fois quantitatives et qualitatives. Quantitativement, l'apprentissage a souvent été décrit comme un processus plus ou moins rapide : on sait, en effet, que certains apprenants vont être plus lents que d'autres pour atteindre un degré de maîtrise qui sera également variable d'un individu à l'autre. On sait depuis plus récemment que « *l'apprentissage n'a pas vraiment l'allure d'un processus unitaire, dont le déroulement serait identique pour tous et dont seule la vitesse différencierait entre les personnes* » (Lautrey, 2006 : p. 94). Le système cognitif est amené à mobiliser quantité de processus mais ces processus ne sont pas mobilisés de la même manière, tous et selon un poids et une fréquence identiques dans l'apprentissage. Cela a été montré, par des psychologues du développement, pour l'acquisition du langage chez l'enfant (Fletcher & Mac Whinney, 1995 cité par Lautrey, 2006) mais aussi pour l'apprentissage de l'arithmétique (Siegler, 1999). La

métaphore utilisée par Siegler pour décrire le développement de l'enfant est celle du « chevauchement de vagues »⁴. Selon lui, le développement est à considérer

« comme une augmentation et une diminution graduelles des fréquences des différents modes de pensée, sachant que de nouvelles approches sont ajoutées aux anciennes et que les anciennes ne sont plus utilisées à partir d'un certain moment. » (Siegler, 1999 : pp. 105-106)

Il y aurait donc une grande variabilité dans le développement et dans l'apprentissage : variabilité inter-individuelle, bien sûr mais aussi variabilité intra-individuelle qui évolue avec l'âge et l'expérience et qui s'adapte au contexte.

3.6 La métacognition

La métacognition est partie intégrante de l'acte d'apprentissage. Définie par Flavell en 1976,

« la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte, entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. » (Flavell, 1976 : p. 232)

Ce phénomène de métacognition est donc double, constitué à la fois de connaissances déclaratives introspectives et conscientes et de connaissances procédurales (mécanismes de contrôle et de planification des processus cognitifs).

Ces connaissances introspectives et conscientes sont les connaissances que possède un apprenant, connaissances construites après « une mise à distance » de l'apprentissage, sur :

- lui-même en tant que sujet apprenant : ses forces, ses faiblesses, ses manières de procéder pour mémoriser, par exemple, son rythme d'apprentissage, ce qui le motive, etc. ;

⁴ Le chapitre 4 de l'ouvrage de Siegler (1999 : p. 101) porte le titre suivant en référence aux théories de Piaget et Bruner : "Le développement monte-t-il péniblement l'escalier ou suit-il les vagues de la marée ?"

- les tâches d'apprentissage : exigences en termes de mobilisation de connaissances, difficultés, niveau requis, etc. ;
- les stratégies d'apprentissage à mettre en oeuvre pour un apprentissage efficace.

La partie procédurale de la métacognition désigne d'abord la capacité d'un apprenant à anticiper sur la tâche à accomplir, c'est-à-dire préparer son exécution en une sorte de « plan d'attaque ». Elle renvoie également à sa capacité à surveiller ses actions lors de l'exécution de la tâche et de veiller à ce qu'elles soient pertinentes pour le but poursuivi et enfin, à évaluer si l'objectif a été atteint, si les stratégies utilisées ont été efficaces, de prendre conscience des ajustements à réaliser pour une prochaine exécution.

Est-ce qu'un bon apprenant est un apprenant métacognitif ? Certaines options didactiques, comme celles du *Crapel*, en mettant la métacognition au centre de leurs dispositifs pédagogiques, répondent par la positive à cette question. Je serai plus nuancée. Si le facteur métacognitif est celui qui est sans doute le plus à même de développer des apprentissages de qualité, d'autres facteurs peuvent être considérés comme efficaces pour l'apprentissage, comme le feed-back apporté à l'apprenant par un expert ou le temps passé sur une tâche.

3.7 La réflexion métalinguistique et l'apprentissage de la langue

La métacognition peut s'exercer sur différents aspects de l'apprentissage et lorsqu'un sujet est en situation d'acquisition ou d'apprentissage d'une langue, cette métacognition peut porter sur l'objet « langue ». C'est ce que l'on désignera par réflexion ou activité métalinguistique. Avant de dire en quoi cette activité métalinguistique peut conduire à l'acquisition ou à l'apprentissage d'une langue, j'aimerais faire un certain nombre de précisions sur cette notion.

3.7.1 Définition de l'activité métalinguistique

La métacognition peut donc porter sur la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, en cours d'acquisition ou non. Tout sujet, en effet, développe une activité métalinguistique dans son activité langagière quotidienne. C'est Benveniste en 1974 (pp. 228-229) qui définit la faculté métalinguistique des sujets comme « *la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la*

contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations ». L'activité métalinguistique des sujets est donc consciente, intentionnelle et contrôlée, à la différence l'activité épilinguistique qui ne se manifestera que dans certains comportements épilinguistiques, « *sans qu'il soit besoin de réfléchir sur la langue* », ceux de correction ou de surgénéralisation de certaines règles, par exemple. (Gombert, 1996 : p. 49).

Gombert (1996 : p. 43) précise que l'activité métalinguistique n'est pas à confondre avec le terme de métalangue, au sens de la didactique : « *la métalangue n'étant qu'un produit possible et un outil privilégié de l'activité métalinguistique* ». De plus, la verbalisation sous forme de discours métalinguistique ou de métalangue (en situation d'enseignement/apprentissage) n'est pas une caractéristique obligatoire de l'activité métalinguistique :

« Si un discours, une négociation métalinguistique, est nécessairement la trace d'une activité réflexive, l'absence de discours ne signifie pas l'absence d'activité métalinguistique, tel l'exemple du « planificateur » forgeant ses hypothèses en silence et qui démontrerait plutôt l'inverse, soit un haut degré de contrôle implicite. » (Berthoud, 1993 : p. 86)

3.7.2 « Manifestations » de l'activité métalinguistique

Comment se manifeste cette activité chez les sujets parlants ? Notons tout d'abord que cette activité n'est pas forcément consécutive à un problème de compréhension : « *Ces activités ne sont [...] pas uniquement déclenchées [...] par l'apparition d'un problème ponctuel d'intercompréhension ou stratégies de compensation d'un déficit dans les ressources linguistiques.* » (Vasseur & Arditty, 1996 : p. 59). L'activité métalinguistique peut prendre pour objet la négociation d'un sens entre deux locuteurs, le caractère normé ou non d'un énoncé, la difficulté à énoncer quelque chose, etc.

L'activité métalinguistique peut transparaître au travers de « *jugements globaux [...] se situant à l'extérieur du discours et le confrontant à « la norme » ou à ses variantes plus savantes : grammaticalité et acceptabilité.* » (Vasseur & Arditty, 1996 : p. 58). Elle peut également prendre la forme de traces plus ou moins intégrées dans le discours ou plus ou moins visibles du point de vue de la prosodie :

« annonces, pauses, hésitations, bafouillages, interruptions d'énoncés, modification en cours de route des choix phonologiques,

morphosyntaxiques ou lexicaux ; répétitions, reformulations et commentaires explicatifs, indications du caractère approximatifs ou citationnel de la formulation [...] ; jeux de mots, calembours ou métaphores... Le tout accompagné ou non de commentaires plus explicites sur les différents aspects de l'activité en cours [...] » (Vasseur & Arditty, 1996 : p. 58)

Enfin, l'activité métalinguistique peut se réaliser en mode dialogique : un enfant en cours d'acquisition de sa langue maternelle et un parent, un alloglotte et un natif, etc. Mais elle peut se réaliser aussi en monologue.

3.7.3 *Activité métalinguistique et apprentissage*

Les acquisitionnistes ont montré que toute activité métalinguistique n'avait pas le même impact sur l'acquisition (De Pietro, Matthey. & Py, 1989). Ils ont aussi montré que les interactions à l'origine des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) initiées par un apprenant peuvent être de formats variés (indications quant à la difficulté à dire, sollicitations implicites ou explicites, propositions soumises au jugement, etc.). Ils ont découvert également que la focalisation sur la langue, au cœur des SPA, peut avoir un poids relatif dans l'acquisition selon le degré d'implication de l'apprenant. Ils ont enfin mis au jour le rôle joué par le natif ou l'adulte dans ce type de séquence : paradoxalement, ce ne sont pas les stimulations du natif (demandes de clarification, de reformulation) qui vont avoir une incidence sur l'acquisition. Pour que l'activité métalinguistique puisse conduire à l'acquisition, dans des séquences potentiellement acquisitionnelles, il faut que les données fournies par un natif par exemple à la suite d'une sollicitation d'un alloglotte satisfassent aux besoins que ce dernier a exprimés, c'est-à-dire qu'elles puissent être intégrées au système en construction de l'apprenant.

3.7.4 *S'appuyer sur la conscience linguistique et la capacité métalinguistique des sujets pour l'apprentissage d'une LE*

L'activité réflexive de l'apprenant et le contrôle de cette activité sont donc inhérents à la conceptualisation du nouveau système et à son appropriation et il apparaît donc pertinent de prendre appui sur cette activité :

« Si l'on admet que toute pratique discursive au moyen d'un système intermédiaire, d'un système en construction, appelle nécessairement une constante activité métalinguistique ou métadiscursive - celle de négocier un code incertain avec son interlocuteur, de soumettre ses énoncés au

jugement d'autrui, d'échafauder des hypothèses sur le sens des messages reçus, de remettre à tout moment sur le chantier des règles, des formes qui ont été refusées par autrui ou qui n'ont pas eu l'effet escompté - il paraît de toute évidence justifié de recourir à cette aptitude naturelle des apprenants pour enseigner une langue à l'école, de l'utiliser comme moyen privilégié pour communiquer et enseigner à communiquer, c'est-à-dire de transférer une compétence naturelle au sein du cadre scolaire. » (Berthoud, 1993 : p. 72)

Néanmoins un certain nombre de problème se posent pour que cet appui soit pertinent.

Se pose le problème de l'identification du niveau métalinguistique des apprenants en langue maternelle et en langue étrangère : à quelle étape de leur développement métalinguistique se situent les apprenants ? Si l'on peut considérer que les premières habiletés linguistiques sont acquises (1^{er} niveau selon Gombert, 1996) quand nous avons à faire à des apprenants adolescents ou adultes, en langue maternelle, qu'en est-il des habiletés épilinguistiques (2^{ème} niveau), de la maîtrise métalinguistique (3^{ème} niveau) et de l'automatisation des comportements métalinguistiques (4^{ème} niveau) ?

« L'individu pourvu de connaissances métalinguistiques les utilisera, qu'on le veuille ou non, dans sa tentative d'apprentissage d'une seconde langue » explique Gombert (1996 : p. 54) mais quelles sont ses connaissances métalinguistiques ? Des connaissances portant sur la structure phonologique des unités linguistiques (connaissances méta-phonologiques) ? Des connaissances méta-sémantiques concernant les rapports signifiants-signifiés ? Des connaissances portant sur la grammaticalité des énoncés et les règles formelles ?

En milieu guidé, l'hypothèse est qu'il faut mettre au jour, rendre explicite cette activité réflexive, source d'apprentissage, en l'activant. Cette activation, c'est le natif, l'enseignant qui doit la mener en intervenant. Toute la question est de savoir sur quels aspects il faudra intervenir, de quelle manière et à quel moment. Doit-on attendre une sollicitation de la part de l'apprenant (demande d'aide ou autre) ? Faut-il anticiper la sollicitation ? Dans quel cadre interactionnel doit se faire cette intervention ? « [...] quelle part du savoir sur la langue-objet (la métalinguistique) il convient d'intégrer dans un programme d'apprentissage de la langue-outil. » (Rézeau, 2001 : p. 53) ?

Par ailleurs, comment parler de cette activité métalinguistique en situation d'enseignement/apprentissage ? On sait la grande « influence sur les représentations verbalisées par l'apprenant en milieu institutionnel des catégories et modèles d'analyse auxquels il est ou a été exposé, institutionnellement ou non ». L'apprenant ne verbaliserait en fait rien d'autre que « les idées reçues sur la langue ». (Vasseur & Arditty, 1996 : p. 62). Il apparaît dès lors difficile de laisser aux apprenants le soin de « dire » leur activité métalinguistique si elle est faussée par ces idées reçues.

Certains didacticiens proposent de laisser les apprenants s'exprimer librement et exposer leurs intuitions métalinguistiques avec les moyens qu'ils souhaitent (la LM, des dessins, des schémas, ...). Autrement dit le discours métalinguistique doit émaner des apprenants. Les activités de conceptualisation et éventuellement l'explication métalinguistique fournies par un enseignant ne doivent être que des relais en ce qu'on cherche à travers elles à « *consolider des savoirs déjà partiellement intériorisés par une réflexion menée par les apprenants, en fonction des moyens dont ils disposent et selon leurs propres besoins d'apprentissage* » (Berthoud, 1993 : p. 76).

« La terminologie métalinguistique doit faciliter le discours et la réflexion sur le langage, mais cette réflexion doit toujours privilégier une approche d'exploration, qui part de l'expérience personnelle de l'élève comme utilisateur du langage, et non comme destinataire final d'une information linguistique « objective ». » (Cots & al., 1996 : p. 102)

L'enjeu didactique est donc de taille, qui plus est dans un environnement d'apprentissage multimédia.

Les éléments de réflexion proposés dans les pages qui précèdent ont été nourris en parallèle par une certaine évolution de ma conception de la langue comme objet d'apprentissage ainsi que de ma conception de la langue tout court. Je m'en explique en revenant sur la linguistique des opérations énonciatives culiolienne qui a constitué le cadre de référence de mes premiers développements de produits d'apprentissage et son « pendant méthodologique », l'approche conceptualisante de la langue étrangère.

4. De la conceptualisation grammaticale à la mise en place d'aides à l'apprentissage d'une compétence de compréhension

Dans cette partie, je montrerai comment s'est opéré le passage d'une optique de travail axée sur la conceptualisation grammaticale à une optique centrée sur la compétence de compréhension.

C'est donc d'abord dans le cadre de la linguistique des opérations énonciatives et d'une approche conceptualisatrice de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères que j'ai commencé à scénariser des activités pédagogiques médiatisées. En intégrant le LRL en 1998 et particulièrement le projet Amal⁵, la scénarisation s'est davantage axée sur l'étayage à proposer à un apprenant qui apprendrait à comprendre une langue et notamment concernant deux compétences à développer : la compétence de compréhension orale et la compétence lexicale

Les premières scénarisations réalisées au CNEAO par l'équipe Ordi, pour l'apprentissage de l'anglais, relevaient d'une approche pédagogique où le métalinguistique contribuait à l'apprentissage. Ces scénarios étaient bâtis sur des phases de conceptualisation métalinguistique faites de repérage, d'analyse et de réemploi des formes linguistiques dans des conditions d'énonciation données. L'idée sous-jacente, très sommairement résumée était la suivante : l'apprentissage de la langue étrangère doit s'appuyer sur une sollicitation de la conscience linguistique de l'apprenant, sollicitation qui doit être guidée et étayée par un travail explicite d'ordre métalinguistique et métacognitif.

Avant de revenir brièvement sur la manière dont on peut mettre en oeuvre pédagogiquement la réflexion sur la langue à des fins d'apprentissage, je reviendrai sur mon cadre théorique de départ, la théorie des opérations prédicatives et énonciatives d'Antoine Culioli.

4.1 Culioli et la théorie des opérations énonciatives

J'ai dit que mon entrée dans la didactique des langues s'est opérée par les sciences du langage et tout particulièrement la linguistique d'Antoine Culioli (à Paris 7). Je n'ai

⁵ rebaptisé par la suite *Amalia*.

pas suivi les séminaires de Culioli mais j'ai été initiée à la théorie des opérations énonciatives lors de ma formation en sciences du langage. Ce cadre est resté le mien tout au long de mon travail de maîtrise FLE, de DEA de didactique des disciplines et de thèse, cela « malgré » l'influence forte en didactique des courants pragmatiques et communicatifs. Il serait toutefois malhonnête de dire que cela a été un choix réfléchi à l'époque. Disons que l'équipe dans laquelle j'ai été intégrée s'appuyait sur cette théorie des OE et que l'adopter était évident.

Culioli est à l'origine d'une linguistique faisant grande place à la réflexion épistémologique notamment quant à l'élaboration d'un système de représentation stable,

« qui supporte la généralisation », « robuste », « c'est-à-dire transmissible d'observateur à observateur avec un minimum de pertes, qu'il permette donc la reproduction des données et des raisonnements, qu'il soit modifiable sans qu'on ait à casser l'ensemble ».
(Culioli, 1990 : p. 21)

Dans un article de 1982 écrit avec Desclès, il énumère les qualités d'un « bon » système de représentation. Celui-ci se doit d'être cohérent et transparent, selon Culioli qui concède que la transparence de son système n'est peut-être pas « évidente ». En effet, la théorie de Culioli n'est pas aisée d'accès, sans doute aussi peu aisée que le projet est ambitieux. Son objectif est d'élaborer un modèle du langage défini dans son ensemble, c'est-à-dire comme un « système ouvert » (Culioli, 1973 : p. 87). Il s'agit de modéliser l'activité de construction des énoncés par les énonciateurs dans des situations d'énonciation. Cette activité de langage est conçue comme tout autre chose qu'une simple activité informative, « véhiculant une information immuable, sans jeu intersubjectif, sans marge stylistique » (Culioli, 1990 : p. 26). En effet,

« lorsqu'un sujet produit un énoncé (c'est-à-dire une occurrence textuelle, elle-même composée d'occurrences de termes constitutifs), cet énoncé, et chacune de ses parties constitutives, est situé dans un espace énonciatif muni d'un espace de coordonnées subjectives et spatio-temporelles pris dans un champ de relations inter-sujets [...] ». (Culioli, 1990 : p. 29)

Ce qui l'intéresse, en plus des énoncés possibles, ce sont les énoncés impossibles, les énoncés ambigus, les énoncés ratés, les lapsus, etc. là où les systèmes de repérage des co-énonciateurs s'ajustent, se modulent. L'aphorisme préféré de Culioli (1990 : p. 39)

en dit assez long sur cette conception : « *La compréhension est un cas particulier du malentendu* ».

Pour accéder à cette activité de langage, il faut passer par les langues naturelles, leur diversité et la diversité de leurs productions orales ou écrites :

« *L'activité de langage renvoie à une activité de production et de reconnaissances de formes, or, ces formes ne peuvent être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues.* » (Culioli, 1990 : p. 14)

Cette volonté, revendiquée par Culioli et assez nouvelle pour l'époque (au tout début des années 70), de considérer de manière articulée le langage et les langues nécessite selon lui de « *se construire un objet complexe, hétérogène, tel que sa modélisation suppose l'articulation de plusieurs domaines* » et « *se poser la question du spécifique et du généralisable, du contingent et de l'invariant.* » (Culioli, 1990 : p. 11). Cette articulation aboutit forcément à une construction théorique et à un travail d'abstraction considérable, seuls moyens « *d'homogénéiser afin de rendre comparable, de raisonner, ou d'articuler des domaines hétérogènes* » (Culioli, 1990 : p. 16). Cette construction théorique vaut également pour les données sur lesquelles le linguiste travaille : la collecte de données fiables se fait, pour Culioli, non pas par la prise en compte de formes linguistiques telles qu'on peut les trouver dans les textes, mais par la manipulation de formes soumises ensuite au jugement d'acceptabilité : les données observées sont donc construites et constituées de séquences régulières et bien formées et de séquences « inénonçables ». Catherine Fuchs parle de faire « *proliférer les emplois [...] afin d'éclairer les marges de tolérance et de déformabilité des énoncés* » (Fuchs, 1992 : p. 223).

Culioli se propose donc d'expliquer les énoncés et la manière dont ils sont produits et ce, par un modèle permettant de calculer l'activité de langage des sujets. Pour cela, il développe un modèle qui se décompose en niveaux de représentation et opérations que Fuchs et Le Goffic (1992 : p. 147) ont représenté de la manière suivante :

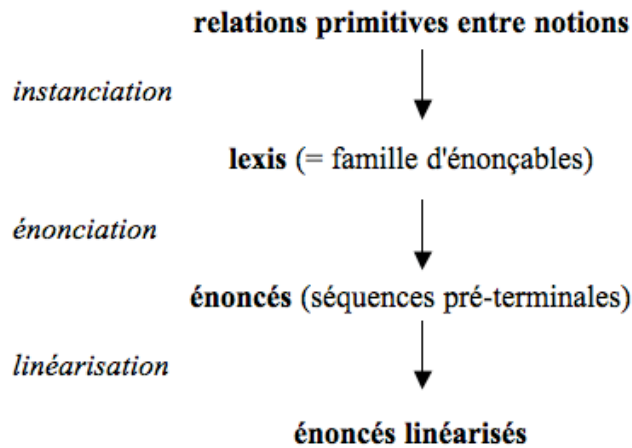


Figure 2. Représentation schématique des différents niveaux de la théorie des opérations énonciatives

L'activité de langage peut être calculée par des opérations successives : instanciation, énonciation, linéarisation.

À un premier niveau, Culioli postule des notions entretenant des relations primitives entre elles. Les notions sont « des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur de cultures [...] » (Culioli, 1990 : p. 50).

« Parler de notion, c'est parler d'un ensemble que l'on peut exprimer, par exemple, par « lire ; lecture ; livre ; lecteur ; bibliothèque ; etc. » et c'est dire qu'on ne peut pas ramener les choses à une unité lexicale ; celle-ci va servir de porte-manteau, d'entrée, mais c'est tout. [...] »
(Culioli, 1981 : p. 53-54)

Entre deux notions, des relations primitives orientées. Par exemple (extrait de Culioli, Desclès, 1982 : p. 112), « la notion de / voir - avec - les - yeux / implique une autre notion source / celui - pour - qui - quelque - chose - est - visible / et une notion but / ce - qui - est - visible / ». Ces relations primitives sont au nombre de trois :

- des relations de repérage (identification, différenciation, ruption, c'est-à-dire que dans un univers quelconque, « deux objets x et y de [cet] univers entretiennent a priori trois types de relations : soit ils sont identifiés l'un à l'autre ; soit ils différenciés ; soit ils n'ont rien à voir l'un avec l'autre » (Culioli, Desclès, 1982 : p. 118) ;

- des relations inter-sujets (l'agentivité par exemple) ;
- des relations spatiales (par exemple, intérieur/extérieur).

C'est à partir de ces relations primitives que l'énonciateur instancie une lexis sur une structure (ou schéma de lexis) à trois places : source, relateur, but. Si l'on prend la famille d'énoncés suivants (l'exemple est repris de Culioli, Desclès, 1982 : p. 114)

Jean a un trou dans sa poche

La poche de Jean est trouée

Jean, sa poche, elle est trouée

Il y a un trou à la poche de Jean

Cette famille d'énoncés a pour origine deux lexis élémentaires : la première notée λ_1 est <poche, avoir, trou> ; la seconde λ_2 est <Jean, avoir, poche> (les deux lexis formant une lexis non élémentaire où λ_1 est repérée par rapport à λ_2).

La lexis est une « forme organisatrice, génératrice de relations prédicatives » (Culioli, 1990 : p. 49), elle définit un ensemble d'énoncés dicibles : elle relève du métalinguistique, « elle n'est ni assertée, ni non assertée, elle est pré-assertée, c'est-à-dire pas encore assertée mais devant nécessairement être située dans un espace énonciatif » (Culioli, Desclès, 1982 : p. 113).

À un deuxième niveau, les opérations d'énonciation permettent de passer de la lexis à des séquences pré-terminales (qui ne sont pas encore des énoncés bien formés). Ces opérations énonciatives sont de deux ordres :

- prédicatif : l'énonciateur va effectuer des choix dans le réagencement de la lexis à partir d'un contenu de pensée, c'est-à-dire qu'il va indiquer sur quel élément de la lexis il va construire son énoncé. On parlera de thématization.
- de repérage : l'énonciateur va construire les valeurs référentielles de l'énoncé par rapport au temps et à l'espace de l'énonciation en prenant en compte le co-énonciateur.

« Une relation prédicative (elle-même issue d'un ensemble d'opérations de repérage) est localisée par rapport à un index d'événement, qui tire sa valeur de son repérage par rapport au moment de locution, lui-même repéré par rapport à un repère origine (repère absolu) [...] ». (Culioli, 1986 : p. 130)

Dans l'exemple suivant, l'énonciateur a constitué un énoncé à partir d'une relation prédicative orientée en sélectionnant un repère constitutif, repéré par rapport à la situation (exemple tiré de Culioli, 1990 : p. 138) :

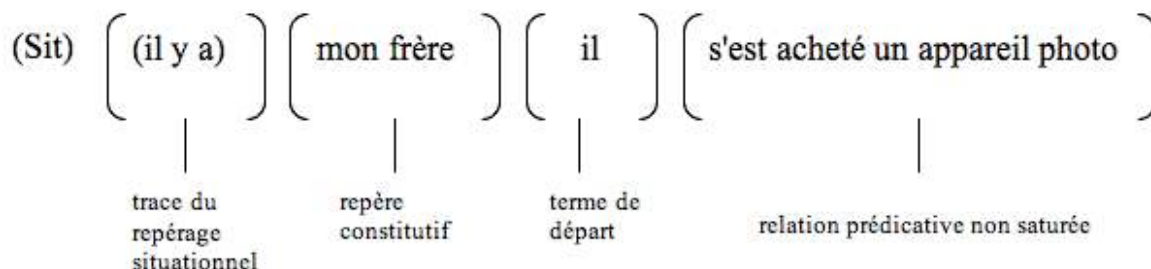


Figure 3. Opérations de prédication selon Culioli, 1990

Au troisième niveau, pour l'obtention d'énoncés linéarisés, il y aura les opérations de linéarisation, c'est-à-dire de mise en ordre des mots.

4.2 Approche conceptualisante de la langue, méthodologie analytique et discours explicatifs

Pour les tenants de l'approche conceptualisante de la langue étrangère (Cain, 1979 ; Bailly, 1984 ; Clavères, 1988 ; Berthoud & Demaizière, 1998, etc.), il y a pour tout apprentissage langagier un nécessaire passage par le repérage et la maîtrise des formes de la langue, des formes linguistiques. Ce repérage s'exerce sur des corpus adéquats, en langue maternelle pour l'identification des marques pertinentes (celles à travailler) et leur désignation. C'est à partir de ces corpus de formes que l'apprenant va construire une interprétation. Mais cette interprétation ne se fait pas n'importe comment et c'est là que la linguistique joue un rôle fondamental. Elle va permettre à l'enseignant de fournir à l'apprenant des outils de base constituant un système opératoire pour encourager la production d'interprétations linguistiques sachant que ce système opératoire doit être gérable cognitivement par l'apprenant.

Que doit-être ce système opératoire ? Berthoud et Py répondent à cette question en notant qu'un métalangage idéal serait un métalangage

« qui ramènerait la diversité des formes à un petit nombre de points de repères facilement identifiables, qui seraient l'expression de règles ne gouvernant pas seulement la bonne formation des phrases et leur insertion dans l'interaction verbale, mais encore celle de principes qui nous aideraient à reconnaître une situation comme étant bien celle qui

doit déclencher l'application de la règles grammaticale et d'usage ».
(Berthoud & Py, 1993 : p. 78)

La terminologie traditionnelle, qui marie (pour le pire sans le meilleur) des catégories hétérogènes -formelles, logiques et sémantiques- et qui, pour une règle donnée, associe parfois autant d'exceptions que de cas conformes, est bien évidemment inadéquate et non opératoire pour répondre aux « exigences » formulées par Berthoud et Py ci-dessus.

Pour les anglicistes de Charlirelle puis du GEPED (*Groupe d'Etudes Psycholinguistiques et Didactiques*), c'est la théorie des OE qui sert de fondement à la métalangue grammaticale (Bailly, Clavères, Cain, etc.). On parlera ainsi de marqueurs et d'opérateurs, d'aspect, de détermination, d'action, d'état, de déroulement par rapport à un moment repère, de qualité ou de quantité, de continu ou de discontinu, de rupture par rapport au moment de l'énonciation, etc.

On pourra dire qu'il s'agit là bien plus du métalangage du linguiste que celui du didacticien. C'est en substance ce que dit Chini (2004) dans son analyse des manuels utilisés pour l'apprentissage de l'anglais au collège quand elle souligne que le linguistique prévaut sur le didactique. La question du choix d'un métalangage réellement facilitateur de l'apprentissage de la langue n'est pas tranchée et la citation de Culioli qu'elle livre au lecteur à ce propos est révélatrice (il s'agit d'un entretien de 1999 avec Dominique Ducard, pp. 17-18) :

« Ducard : La terminologie scolaire doit-elle se rapprocher d'une théorie (...) en lui empruntant certaines de ses formulations au prix de tous les malentendus imaginables ou se contenter d'être la terminologie la moins déficiente possible, étant donné ce qu'un élève de collège peut comprendre et retenir de la notion et de ce qu'elle représente, pour l'usage qu'il peut en faire ?

Culioli : Dans un cas comme celui-ci, il me semble que l'on est pris dans un double piège : d'une part le piège des bonnes intentions, d'autre part le piège de la modernité. (...) On vous donne une sorte de catéchisme avec des termes mal définis. On n'a pas encore compris l'écart entre la linguistique théorique et les domaines d'intervention. Les domaines d'intervention, ce que l'on peut appeler la linguistique appliquée, supposent que l'on analyse la relation à l'autre. On n'a pas affaire à un phénomène de transmission directe. Ainsi le terme borné, que vous signalez à propos du passé simple, n'est pas compréhensible par des élèves. Il l'est déjà difficilement par les linguistes. Malheureusement, il n'y a pas de contrôle des manuels. Et puis, pour rester sur cet exemple, l'enfant n'a rien à faire qu'on lui dise que « le passé simple fait

progresser le récit ». Ou bien il s'en rend compte ou bien il ne s'en rend pas compte. Et si l'on veut vérifier qu'il s'en rend compte, le mieux est peut-être de lui faire mettre des passés simples ou des imparfaits ou des passés composés, par exemple, et de lui demander de justifier ses choix. (...) Ce qui fait singulièrement défaut en l'occurrence, c'est que l'on n'a pas de théorie de l'application. Développer une théorie de l'application et former les formateurs, là est la grande difficulté. »

Le problème n'est pas tranché donc mais des propositions peuvent être faites (Beacco & al., 2005). J'en donne un exemple dans le chapitre 3 en m'attardant sur un exemple de scénarisation fondée sur la TOE.

4.3 Une vision différente de la langue à apprendre : la langue comme outil de communication

J'ai dit plus haut que mes premières scénarisations pédagogiques avaient été conçues dans le cadre de la linguistique des opérations énonciatives, selon une approche conceptualisante de la langue étrangère. À mon arrivée au LRL, ce cadre a été délaissé, au profit de références relevant davantage de la pragmatique et de la communication, de même que l'approche conceptualisante de l'apprentissage de la LE a été mise de côté. Plusieurs raisons ont présidé à ce changement conceptuel. Je les recense ci-dessous.

Le public-cible, tout d'abord. Alors que les démarches développées au CNEAO concernaient des apprenants d'anglais langue étrangère, dont la langue maternelle était (pour la plupart) le français, en contexte scolaire français, les publics privilégiés dans le projet *Amalia* au LRL sont des apprenants adultes de français langue étrangère, de niveau faux débutant (A1-A2 du CECR), aux langues-cultures maternelles diverses (arabe, chinois, entre autres) aux cultures d'apprentissage variées. Les caractéristiques de ces derniers publics impliquent bien évidemment qu'une approche conceptualisante à la Bailly ne puisse se mettre en place comme telle. Comment en effet faire conduire une réflexion métalinguistique avec des apprenants en LM quand ces LM sont diverses et non maîtrisées par les enseignants ? Passer par le français ? Impossible, les apprenants sont de niveau faux-débutant et

« [...] le coût cognitif d'un recours à une langue étrangère insuffisamment maîtrisée peut limiter la capacité du sujet apprenant à activer ses compétences réflexives et devenir alors contre-productive. [...] dès qu'on sort du cadre strict de la simulation communicative, c'est

la langue maternelle qui est la langue fonctionnelle, l'instrument cognitif. » (Chini, 2004 : p. 58)

La solution aurait pu passer par la médiation d'une langue tierce. Là encore, l'hétérogénéité des biographies langagières des apprenants ne permettait pas cette médiation.

Mais à ces obstacles langagiers (et donc méthodologiques) réels, s'est greffée également une autre vision de la langue étrangère à apprendre, moins centrée sur la forme, qui « naturellement » a conduit à envisager son enseignement/apprentissage différemment. Je ne dis pas ici que les tenants de l'approche conceptualisante négligent l'aspect communicatif de la langue mais il est passé au second plan, ce qui n'est pas le cas au LRL. Je rappelle ici que les premiers développements de logiciels réalisés au LRL - *Camille* - Travailler en France - s'inscrivaient dans un contexte particulier qui était celui du français sur objectifs spécifiques (FOS).

Dans *Camille*, que Pothier et Chanier (1996, 1997) ont décrit comme un « *cours de français des affaires de niveau intermédiaire ou avancé, utilisable en autonomie par des professionnels ou des étudiants amenés à être en relation avec des Français dans leur travail* », c'étaient des situations de communication ciblées et identifiées qui présidaient à la sélection et la présentation des contenus langagiers et culturels. La compétence linguistique visée, celle de compréhension principalement, était étroitement associée à sa finalité communicative, les aspects grammaticaux du coup volontairement au second plan (mais potentiellement à disposition sous forme de ressources grammaticales) et simplifiés. La langue était présentée en contexte, de même que le lexique qui faisait de plus l'objet d'un double traitement : du sens à la forme mais aussi l'inverse. La perspective était donc communicative et fonctionnelle : partir des besoins d'apprenants en situation professionnelle et aller au plus près des difficultés que peut rencontrer un étranger dans ces situations.

Dans *Amalia*, même s'il ne s'agit plus de FOS, nous⁶ avons cherché à faire apprendre une langue de communication courante en focalisant l'attention des apprenants sur la compétence de compréhension orale et dans une moindre mesure, sur le travail du

⁶ Dans les lignes qui suivront, j'utiliserai le "nous" pour désigner ce qui relève d'une réflexion collective de l'équipe *Dilema* et le "je" pour des analyses et des prises de position plus personnelles qui n'engagent donc que moi.

lexique. Notre entrée n'est donc pas uniquement linguistique et se veut prioritairement « pragmatique ». D'où la notion de compétence que je vais détailler maintenant.

4.3.1 De la compétence

Il me semble important maintenant de préciser ce qui est entendu par « compétence » dans *Amalia*. Trois dimensions, étroitement liées, me paraissent à ce titre devoir être soulignées.

La compétence se réalise dans l'action. Elle n'est pas un état mais un processus où il s'agit de mettre en œuvre une habileté et non pas simplement dire que l'on sait faire.

« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser ». » (Le Boterf, 1994 : p. 16)

La compétence ne s'exerce pas de manière indépendante, dans l'absolu : elle renvoie forcément à un contexte particulier.

« L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. » (Le Boterf, 1994 : p. 16)

Enfin, la compétence est opérationnelle : la mise en œuvre d'habiletés, dans une situation singulière, conduit à la résolution efficace d'un problème.

En proposant « de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes », Perrenoud (1995 : np) ajoute une quatrième caractéristique à la compétence : la compétence est en effet composite et décomposable en éléments plus spécifiques. Quels sont ces éléments ? Le Boterf (1994 : p. 43), pour la compétence professionnelle, regroupe ces éléments sous le terme « ressources » qu'il dit « aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux ». Cette hétérogénéité des ressources cognitives mobilisées est synthétisée en trois grands ensembles par Perrenoud, 1998 :

Savoirs	Savoirs déclaratifs, modèles de la réalité Savoirs procéduraux, méthodes, techniques Savoirs conditionnels (savoir quand intervenir) Informations, « savoirs locaux »
Capacités (ou habiletés)	Savoir-faire (« savoir y faire ») Schèmes de perception, de pensée, de jugement
Ressources normatives	Attitudes Valeurs, normes, règles intériorisées Rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir

Tableau 1. Ressources cognitives mobilisées dans la compétence d'après Perrenoud, 1998

4.3.2 La compétence de compréhension

La définition de la compétence a des incidences sur notre manière d'envisager et de faire travailler la compétence de compréhension dans *Amalia*.

Le premier élément qui nous intéresse est la contextualisation (cf. document 5 du volume de travaux) :

« la compréhension -orale ou écrite- est une activité toujours située dans une situation de communication authentique et par conséquent toujours fondée sur un objectif que le sujet s'assigne avant même de comprendre, cet objectif n'étant pratiquement jamais un objectif de compréhension exhaustive du message. »

La compréhension est une activité dépendante de toute une série de paramètres dont font partie la situation spatio-temporelle, le type de communication, les interlocuteurs, le contenu du message et sa forme.

Le second élément a trait au caractère composite et non linéaire du processus de compréhension, dont on sait qu'il s'effectue par des opérations cognitives de perception, de segmentation, d'interprétation et de relativisation des éléments d'un

message sonore qui se chevauchent dans le temps et s'influencent mutuellement (cf. document 5 du volume de travaux).

La compétence de compréhension est donc sélective, orientée et fondée sur la reconnaissance d'indices lexicaux, grammaticaux, contextuels et culturels à partir desquels un sujet fait toute une série d'inférences.

4.3.3 La compétence lexicale

On va retrouver ces caractères de contextualisation, de composition et d'action dans notre conception de la compétence lexicale.

La contextualisation va jouer à plusieurs niveaux dans la mise en place de la compétence lexicale : lors de la compréhension du sens d'une unité lexicale et lors du réemploi, de l'usage de cette unité.

D'une part, la construction de la signification d'une unité lexicale pour un apprenant se fera en référence à un contexte linguistique et pragmatique. En effet, une unité lexicale est décomposable en sèmes invariables mais aussi en sèmes s'adaptant au contexte d'emploi. Ainsi, les liens qu'elle entretient avec d'autres unités avec lesquelles elle forme un système, les associations faites avec les autres unités dans l'énoncé ou le texte, les paramètres de la situation de communication et les représentations partagées de la culture à laquelle elle est associée jouent un rôle dans son accès au sens.

D'autre part, apprendre une unité lexicale consiste donc à acquérir des connaissances déclaratives sur cette unité, en connaître la définition par exemple, mais aussi des connaissances procédurales et conditionnelles qui font qu'une unité lexicale sera mobilisée dans telle situation et non dans telle autre (Girardet, 1994).

Enfin, lors de l'acquisition de l'unité lexicale, une forme de contextualisation intervient dans la mesure où il y a acquisition si une association est réalisée avec les connaissances antérieures de l'apprenant (stockées en mémoire à long terme).

5. L'enseignement : de l'activité proposée (aux apprenants) au développement de situations potentiellement acquisitionnelles

J'ai essayé de décrire dans les lignes qui précèdent les différents déplacements de curseur qui ont eu lieu dans ma recherche et dans ma pratique, les deux étant interdépendantes. Ces déplacements ont également affecté ma manière d'envisager l'enseignement et se sont opérés sur fond d'évolution méthodologique : du tout communicatif des années 90 à la perspective actionnelle d'aujourd'hui.

Comment, concrètement, s'est matérialisé l'enseignement dans les différents contextes évoqués jusque-là (didacticiels, environnements, dispositifs) ? C'est ce que je vais essayer de clarifier maintenant.

S'il est extrêmement difficile (voire impossible ?) de mesurer les traces laissées par l'enseignement chez l'apprenant, des données rendant compte d'une partie de l'enseignement sont cependant observables et sont constituées des supports et activités proposées aux apprenants (ce que je considère comme des traces de méthodologie). Si ces données ne disent rien des apprentissages qui peuvent en découler, elles livrent tout de même un certain nombre de paramètres didactiques qui, on peut l'espérer, peuvent avoir un impact sur l'apprentissage. Ces procédures méthodologiques sont à considérer comme un des paramètres du processus d'enseignement/apprentissage et non comme LE processus d'enseignement/apprentissage. Elles s'inscrivent dans un contexte fait de rituels sociaux, d'interactions qui concernent tous les acteurs de ce processus et ce sont tous ces phénomènes qui caractérisent le fonctionnement du contexte (en salle de classe ou dans un dispositif à distance). Néanmoins le choix de certaines procédures méthodologiques au détriment d'autres a un impact certain sur les conduites d'appropriation chez les apprenants. C'est pourquoi je ferai, là encore, un arrêt terminologique et me pencherai sur les termes utilisés pour désigner « ce que l'on fait faire aux apprenants » dans un didacticiel, dans un environnement, dans un dispositif. Exercice, activité, tâche, micro-tâche, macro-tâche, ... : voici comment ont successivement été désignés « ce que les enseignants donnaient à faire aux apprenants ». Je propose de revenir sur les définitions de ces termes.

5.1 Les exercices

Le terme d'exercice, que les étudiants de didactique prennent le plus souvent, en tout cas au début de la formation, pour un hyperonyme renvoyant à tout ce qui se fait en classe de langue, a en fait un empan méthodologique relativement réduit. « *L'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique* » (Cuq, 2003 : p. 94) et « *porte sur une composante ou une difficulté de la langue-cible, relativement isolée de sa complexité originelle* » (Besse & Porquier, 1991 : p. 120).

Fortement centré sur la langue, l'exercice est donc métalinguistique (Besse & Porquier, 1991 : pp. 120-121). Il présente aussi les « *conditions de réalisation visant à permettre une répétition relativement intensive en temps limité* » (Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998 : p. 197) : l'exercice contient des exigences procédurales et c'est la consigne qui porte ces exigences (dans le meilleur des cas).

Ayant pour but « *l'assimilation et la mise en place fonctionnelle d'éléments linguistiques* » (Galisson & Coste, 1976 : p. 202), l'exercice vient toujours après que ces éléments ont été présentés (et éventuellement expliqués, selon la démarche adoptée). Plusieurs typologies ont été proposées par des didacticiens ayant des conceptions plus ou moins larges de l'exercice. Si l'on s'en tient à une définition de l'exercice comme activité de structuration de la langue, les typologies de Besse (1984) et Vigner (1984) nous paraissent pertinentes (cf. tableau ci-dessous). Elles n'englobent en effet pas ce qui relève de l'expression (plus ou moins) personnelle de l'apprenant (tâches d'écriture, activités ludiques, etc.) et reprennent pour partie les deux grandes catégories d'exercices de Galisson et Coste (1976 : p. 203) : les exercices dits « *systématiques* » et les exercices dits « *de réemploi* » ou « *d'exploitation* » (moins formels et moins contraignants).

Types d'exercices selon Vigner (1984)	Types d'exercices selon Besse (1984)
Exercices de reconnaissance de formes	Exercices de répétition
Exercices structural	Exercices à trous
Exercices de réemploi	Exercices structurels
Exercices de conceptualisation	Exercices de reformulation
Exercices de familiarisation communicative	

Tableau 2. Typologies des exercices

Inscrit dans le cadre des interactions enseignant-apprenant ou apprenant-système, si l'on pense aux Tice, l'exercice constitue un « échange ternaire » (Besse & Porquier, 1991 : p. 120) : l'enseignant décide de l'exercice, le donne à réaliser, l'apprenant le fait, l'enseignant ou le système le corrige (les pairs également peuvent corriger bien sûr, en situation de classe).

Une des difficultés du choix ou de l'élaboration des exercices réside dans leur adaptation au niveau des apprenants : l'exercice doit être faisable par l'apprenant à son niveau mais doit constituer un défi stimulant. Cette difficulté est accentuée en situation médiatisée, dans les didacticiels ou dans les environnements multimédias : comment connaît-on le niveau des apprenants ? Que proposer face à l'hétérogénéité des apprenants ?

5.2 Activité d'apprentissage, activité langagière, activité pédagogique...

L'usage du terme activité est très commun en DLC et parfois source de confusion tant la notion ne semble pas unifiée ni même construite. On trouvera le terme seul pour désigner tantôt des activités d'apprentissage, tantôt des activités langagières, parfois des activités communicatives ou plus généralement des activités pédagogiques⁷. Plusieurs niveaux d'appréhension du terme sont en effet possibles, selon le point de vue duquel on se place. Je propose de distinguer trois plans afin de mieux cerner la notion d'activité.

⁷ Dans le premier dictionnaire de didactique, celui de Galisson et Coste de 1976, l'entrée "activité" ne figurait pas ; ce n'est qu'en 2003 qu'elle apparaît dans le dictionnaire de Cuq.

Le plus souvent, lorsque l'on parle d'activité d'apprentissage, l'on se situe au plan du cognitif. Activité prend alors le sens d' « *ensemble des opérations et des processus cognitifs qui se déroulent dans la tête de l'élève lorsqu'il est confronté aux données problématiques de la langue étrangère* » (Chini, 2004 : p. 12). Ces processus sont inconscients.

Les didacticiens des disciplines proposent, quant à eux, une définition élargie, plus englobante de l'activité mais toujours du point de vue de ce qui se fait. Pour eux, elle concerne « *tout ce que met en œuvre le sujet didactique [c'est-à-dire l'apprenant ou l'enseignant en situation scolaire] dans l'accomplissement d'une tâche* » (Reuter & al., 2007 : p. 11). Ils précisent ce « tout » en le déclinant en six points. Une activité mobilise donc à la fois :

- les conceptions qu'a le sujet didactique du contenu d'enseignement, son rapport à ce même contenu ainsi que sa « conscience disciplinaire » ;
- le sens et l'intérêt qu'il donne à la tâche dans la situation didactique ;
- la motivation et le désir de s'investir dans la tâche ;
- les opérations cognitives et
- les actions physiques déclenchées par la réalisation de la tâche ;
- les interactions avec les autres sujets didactiques dans l'accomplissement de la tâche.

L'expression activité d'apprentissage est parfois utilisée pour désigner une situation, composée d'une ou plusieurs tâches à accomplir, planifiée par un enseignant, proposée à un apprenant pour l'aider à atteindre un objectif d'apprentissage. Je préfère parler de scénario pédagogique dans ce cas. On se situe alors au plan méthodologique, du point de vue de l'enseignant, du concepteur. Le scénario pédagogique est structuré en quatre grandes phases correspondant aux moments d'apprentissage :

- une phase de mise en situation (déclencher l'intérêt, mobiliser les connaissances nécessaires et donner du sens à ce qui va être fait) ;
- une phase d'expérimentation (réalisation de la ou des tâches selon les consignes, utilisation des sources à disposition) ;
- une phase d'objectivation (mise en commun, auto-correction, inter-correction, discussion, métacognition, etc.) ;

- une phase de réinvestissement (transfert à un sujet ou contexte différent).

Dans le cadre du scénario pédagogique, l'apprenant se voit proposer différents types d'activités pédagogiques (ou tâches selon la terminologie anglo-saxonne). Selon que l'accent est mis sur l'apprentissage ou sur les compétences visées, on pourra avoir différentes appellations. Si la focalisation porte sur l'apprentissage et ses différentes phases, on trouvera la catégorisation suivante : activités de découverte, activités de conceptualisation, activités de systématisation, activités de réemploi (Cuq, 2003). En cas de focalisation sur les compétences, on parlera d'activité communicative, d'activité grammaticale, d'activité interculturelle...

Le terme activité est aussi utilisé dans l'expression « activité langagière ». Cette expression est parfois envisagée dans un contexte didactique et renvoie alors à des activités pédagogiques qui ont pour caractéristique de faire travailler la langue. De mon point de vue, cette conception est de nature à brouiller encore le paysage. Je choisis de réserver exclusivement cette expression au domaine psycholinguistique bien que, même dans ce cadre, la chose ne soit pas si simple (cf. Portine (2008) qui discute la conception de l'activité langagière selon le CECR). Il y a activité langagière

« chaque fois qu'un locuteur « s'exprime verbalement » (« ces fleurs, ce qu'elles sont jolies » ou encore « Jacques, tu sais, il s'est encore pointé hier matin au bureau »), chaque fois qu'un récepteur écoute et comprend un interlocuteur, ou lit un texte [...]. » (Bronckart, 1977 : p. 313)

L'activité langagière dépasse donc largement le cadre de l'apprentissage, est multidimensionnelle et ne se résume pas à ses manifestations visibles, les énoncés. L'activité langagière est contingente, en interaction avec des activités qui ne sont pas langagières. Elle a

« pour fonction première de commenter les activités ordinaires (ou non langagières), de contribuer à la conception et à la planification de ces dernières, à leur régulation en cours de réalisation, ainsi qu'à l'évaluation de leurs caractéristiques et de leurs effets. » (Bronckart, 2000 : p. 158)

5.3 De l'activité à la tâche

J'ai fait un parallèle ci-dessus entre les activités pédagogiques et les tâches. C'était sans doute aller un peu vite. En effet, à l'origine, les contextes d'utilisation des deux termes étaient différents, francophone pour activité et anglo-saxon pour tâche, ce qui

n'est plus vrai aujourd'hui tant le terme tâche s'est imposé sous l'impulsion des travaux anglo-saxons puis de la perspective actionnelle et du CECR. Aujourd'hui tout est « tâche » :

« the concept of 'task' has become an important element in syllabus design, classroom teaching and learner assessment, although teachers brought up in tradition methods still struggle with the concept. »
(Nunan, 2006 : p. 13)

Il est ainsi parfois difficile d'établir des correspondances entre les « anciens » vocables et les nouveaux. On sait de plus combien les habillages terminologiques changent sans que les pratiques évoluent pour autant. Quelques distinctions semblent utiles. J'y viens maintenant.

5.3.1 Tâche, activité, exercice

Alors que l'activité renvoie à ce qui se fait, la tâche, elle, renverrait plutôt à ce qui est à faire. C'est une distinction opérée par la psychologie qui me semble pertinente pour la didactique. La tâche relève du prescriptif didactique, l'activité relève de l'apprentissage, les deux étant en relation : l'apprenant fait des activités pour remplir la tâche et on espère que cela conduira à un apprentissage. *« [La] tâche fournit [donc] un cadre à l'activité d'apprentissage »* (Guichon, 2006 : p. 54).

La distinction entre tâche et exercice n'est pas si évidente que cela. Certains didacticiens, bien avant le CECR, définissaient l'exercice comme une *« tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui »* (toujours Besse & Porquier, 1991 : p. 121). Plus récemment, citant Besse et Porquier, Coste (2009 : p. 17) fait de même en considérant que *« tout « exercice » entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultats observable et évaluable) »*.

À l'inverse, Ellis (2003 : p. 3) insiste sur les objectifs de l'un et de l'autre pour les contraster : *« 'Tasks' are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, 'exercices' are activities that call for primarily form-focused language use »*.

De même, Springer (2009 : p. 29), s'appuyant sur le CECR, distingue nettement exercice formel et tâche pédagogique communicative, contextualisation et accès au sens possible seraient les critères permettant de faire la différence.

Mais le CECR n'est pas si tranché que cela. S'il oppose tâche et exercice, comme le souligne Springer, il propose tout de même de catégoriser les tâches en trois ensembles dont le dernier défini ci-dessous relève clairement d'activités focalisées sur la forme (Conseil de l'Europe, 2002 : p. 153) :

*« Le Cadre distingue trois catégories de **tâches** auxquelles participe l'apprenant de langue vivante :*

*les **tâches** « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage ;*

*les **tâches de communication pédagogique** fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate 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 ; ces tâches ont des résultats identifiables ;*

*les **tâches de pré communication pédagogique** constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes. »*

Un point essentiel, selon moi, pour distinguer la tâche de l'exercice se situe dans l'utilisation différente qui est faite des formes linguistiques ou des structures grammaticales. Dans l'exercice, le plus souvent, le nombre de formes travaillées est limité et le travail sur ces formes est anticipé et imposé par l'enseignant. Dans la tâche, ce sont plusieurs structures qui pourront faire l'objet d'un « travail », structures choisies librement par le (ou les) apprenant(s) sans détermination préalable pour accomplir cette tâche.

5.3.2 Tâche en situation d'enseignement/apprentissage des langues

En dehors des situations pédagogiques,

« la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto). » (Coste, 2009 : p. 15)

La communication, et donc l'activité langagière d'un sujet, peut faire partie intégrante des tâches mais n'en constitue pas obligatoirement un paramètre. Le CECR est clair sur ce point (2001 : p. 15) :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ».

A minima, trois dimensions semblent nécessaire pour définir la tâche dans/pour l'enseignement/apprentissage de la langue : le sens qui lui est attribué, son caractère « pragmatique », le résultat attendu.

« A task is a focused, well-defined activity, relatable to learner choice or to learning processes, which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective [...]. » (Bygate, Shekan & Swain, 2001 : p. 12)

On considère bien sûr que dans la situation d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, les tâches sont majoritairement langagières en ceci que leur visée étant l'apprentissage de la langue, elles font le plus souvent appel au langage de différentes manières. Ainsi, les étapes de réalisation de la tâche pourront mobiliser des aptitudes langagières (oraliser un texte, reformuler, parler, lire, etc.). La réalisation de la tâche pourra passer par des productions langagières intermédiaires, etc. Quant au résultat de la tâche, il est forcément langagier pour certains auteurs comme Guichon (2006 : p. 54) : *« une tâche débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini »*. Mais il peut également ne pas l'être : dessiner une route sur une carte à partir d'extraits sonores par exemple mobilise la langue en compréhension et éventuellement en interaction, si la tâche est à réaliser en groupe, mais le produit final n'est pas langagier.

5.3.3 Les composantes de la tâche

Ellis (2003), très souvent cité par les didacticiens de l'anglais dans le contexte francophone (Guichon, Narcy par exemple), liste six paramètres permettant de définir une tâche (pp. 9-10) :

« A task is a workplan. »

« A task involves a primary focus on meaning. »

« A task involves real-world processes of language use. »

« A task can involve any of the four language skills. »

« A task engages cognitive processes. »

« A task has a clearly defined communicative outcome. »

Les caractéristiques qu'il dégage le conduisent à proposer un cadre pour la conception de tâches comprenant cinq entrées :

L'objectif de la tâche est formulé en termes de compétence de communication, l'accent pouvant être mis sur les composantes linguistique, discursive, sociolinguistique, logique ou stratégique de la compétence.

L'input concerne les données fournies aux apprenants par la tâche, qui peuvent être langagières ou non.

Les « conditions » informent de la manière dont sont présentées les données de la tâche : les apprenants ont-ils accès à toutes les données ? En même temps ? Ont-ils des données différentes ? Langagières pour certains, visuelles pour d'autres, par exemple ?

Les procédures sont les modalités de travail adoptées pour la réalisation de la tâche (travail en paires, en groupe plus grand, limitation ou non du temps, ...).

L'output est le résultat attendu de la tâche. Celui-ci peut être décrit en termes de produit final et en termes de processus. Si le produit final doit absolument être spécifié selon Ellis, il est bien sûr plus incertain de « prévoir » les processus qui vont être à l'oeuvre dans la réalisation de la tâche, ceux-ci étant inaccessibles. Mais il considère toutefois que certaines manifestations de l'activité langagière, telles que « poser des questions », « demander une clarification sémantique » peuvent être prévues.

Puren, Costanzo & Bertocchini (1998 : p. 91) dégagent sept paramètres pour décrire les tâches (objectifs, acteurs, types de tâches, supports employés, compétences visées, dispositifs et démarches, correction/évaluation) et leur assignent dix-huit objectifs possibles. Si un certain nombre de paramètres pour décrire la tâche sont communs aux visions francophone et anglophone, il y a tout de même un absent de marque en 1998 chez Puren & al. : l'output.

Paramètres de description des tâches		
I. Objectifs <i>Plusieurs peuvent être poursuivis en même temps. Voir définitions en Lexique final.</i>	1. application 2. automatisation 3. classement 4. conceptualisation 5. correction 6. dramatisation 7. entraînement 8. évaluation 9. imitation	10. manipulation 11. mémorisation 12. préparation 13. réactivation 14. reconnaissance 15. remédiation 16. réutilisation 17. révision 18. sensibilisation
II. Acteurs	1. enseignant-élèves : pédagogie homogène/différenciée 2. élèves-enseignant : collaboration/négociation 3. élèves-élèves : collaboration/complémentarité/compétition	
III. Types de tâches	1. activité : scolaire, ludique, simulée, authentique 2. mode de travail : collectif, individuel, par paires, en groupes restreints 3. langue(s) employée(s) : L1, L2, L1 + L2 (mode bilingue)	
IV. Supports employés <i>Pour chaque type, précisez la nature.</i>	1. textuels : 2. visuels : 3. oraux : 4. intégrés : 5. combinés :	
V. Compétences visées	1. compréhension orale 2. compréhension écrite 3. expression orale 4. expression écrite 5. culturelle/interculturelle 6. grammaticale 7. lexicale	8. phonétique 9. orthographique 10. discursive 11. méthodes d'apprentissage 12. combinaison de plusieurs compétences (précisez lesquelles)
VI. Dispositifs et démarches	1. tâche unique/articulation de plusieurs tâches 2. en continu/sur plusieurs séquences/reprise une 2 ^e fois 3. tâche préparée/non préparée 4. avec aide/sans aide de l'enseignant, d'un matériel 5. avec guidage/sans guidage de l'enseignant, d'un matériel 6. en classe/au CDI/en étude/à la maison 7. en temps limité/en temps non limité 8. avant/pendant/après le travail en classe	
VII. Correction/évaluation	1. correction immédiate/différée 2. correction systématique/sélective 3. évaluation prospective/formatrice/sommative 4. tâche notée/non notée 5. évaluée par l'enseignant/autoévaluée	

Tableau 3. Paramètres de la tâche (extrait de Puren & al., 1998 : p. 91)

De même, Sales & Schneuwly (2004) attribuent huit caractéristiques à la tâche :

- « - la tâche opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement ;
- elle est définie par l'enseignant ou par des concepteurs de programmes ou manuels ;
 - elle consiste en un problème à résoudre pour l'élève ;
 - elle est circonscrite dans l'espace et dans le temps ;
 - elle vise un but spécifique qui se traduit en un résultat ou un produit ;
 - son produit ou son résultat font l'objet d'une évaluation ou d'une validation ;
 - elle présuppose la mise en oeuvre d'une ou plusieurs procédures, en nombre limité ;

- *elle est prescriptive dans la mesure où elle engage l'enseignant et l'élève dans un contrat didactique. »*

Ce qui est au centre de la tâche, dans la conception des chercheurs de Genève, c'est l'objet, le contenu d'enseignement (défini et prescrit par l'enseignant) et c'est la tâche qui va permettre aux apprenants d'avoir une plus grande connaissance de cet objet. La tâche est conçue comme un lieu de double sémiotisation : « *elle permet la présentification de l'objet (matériel et consignes) et le pointage de certaines de ses dimensions* » (Wirthner, 2004 : np). C'est enfin grâce à son analyse que l'on peut voir comment un enseignant s'y prend pour présenter un objet à ses apprenants.

5.3.4 Éléments pour une catégorisation des tâches

De même qu'il existe des classifications d'activités pédagogiques (j'ai évoqué plus haut celle proposée par Cuq dans son dictionnaire), certains auteurs ont construit des typologies pour les tâches. Toutes ne sont pas fondées sur les mêmes critères et ne sont pas opératoires dans les mêmes contextes, elles sont toutefois intéressantes à examiner : elles permettent en effet d'éclairer la diversité des conceptions de cette notion de tâche chez les auteurs

La catégorisation proposée par le CECR que j'ai mentionnée ci-dessus, distingue trois grands ensembles de tâches : les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle », les tâches de communication pédagogique et les tâches de pré-communication pédagogique (CECR, 2001 : p. 121). Cette catégorisation est fondée sur la dichotomie « classique » authenticité du monde réel / inauthenticité de la situation pédagogique : les tâches seront authentiques car liées aux besoins réels des apprenants en matière professionnelle, publique, éducationnelle ou personnelle, c'est la première catégorie. Les deux autres seront non authentiques car situées pédagogiquement. Nunan (2004) fait également cette distinction entre « real-world tasks », qu'il appelle aussi « target tasks », et « pedagogical tasks ». Je ne crois pas que ce caractère authentique, proche de la vie réelle soit vraiment décisif pour une classification des tâches. Dès lors que l'on se situe en contexte pédagogique, les tâches sont forcément pédagogiques et ont toutes le même objectif général, l'apprentissage de la langue étrangère. Mais cela ne veut pas dire que le contexte pédagogique exclut l'authenticité. Seul peut-être le fait de ne pas s'exprimer en langue maternelle est artificiel (ou en tout cas moins naturel) mais la situation pédagogique est une situation authentique, les interactions qui y ont lieu peuvent être authentiques et ce

que l'on y fait peut avoir un sens. Associer systématiquement (et seulement) sens et vie réelle me paraît un peu abusif : cela reviendrait à dire que toutes les tâches que nous faisons, dans la vie réelle, ont un sens pour nous ! Je renvoie là à l'authenticité interactionnelle et à l'authenticité situationnelle dont parle Ellis (2003), les deux semblent possibles et souhaitables pour la conception de tâches.

Ce dernier se limite à deux catégories de tâches, construites sur la focalisation de l'attention de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche : soit la tâche est centrée sur le sens, soit elle l'est sur la forme, les tâches centrées sur le sens n'excluant, selon lui, pas un travail sur les formes et les tâches centrées sur la forme prenant forcément en compte le sens.

Cette distinction d'Ellis est reprise par les didacticiens francophones mais de manière différente. Guichon (2006 : p. 54), par exemple, appelle macro-tâche, les tâches

« attirant intentionnellement l'attention de l'apprenant sur une forme spécifique, qui sont inclusives et confrontent l'apprenant incidemment à des aspects particuliers de la langue en même temps qu'il est en train de résoudre un problème plus général. »

Il les distingue des micro-tâches : « unité[s] de pratique cognitive centrée[s] sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique » (p. 79). J'y reviendrai dans le point suivant.

Bérard, tout récemment, à partir des propositions du CECR, synthétise différents types de tâches en une grille qu'elle veut « outil de conception de tâches » (2009 : pp. 41-42). Quatre ensembles de tâches y sont déclinés, croisés avec les aptitudes et objectifs visés (écouter, parler, lire, écrire, grammaire, lexique, culture) :

- tâches de base,
- tâches de conceptualisation,
- tâches de modification,
- tâches discursives.

Ces quatre entrées sont assez hétérogènes : tâches de « conceptualisation » et de « modification » renvoyant plutôt à des méthodes (au sens de procédés, de mise en œuvre concrète d'un principe méthodologique) ; tâches « discursives » renvoyant à une composante de la compétence de communication : la compétence pragmatique discursive ; tâches « de base » correspondant aux mécanismes de haut niveau, socle de toute action.

À l'examen approfondi de cette grille, l'on constate que ce sont des capacités opératoires d'ordre cognitif qui sont listées sous les différents types de tâches. Ainsi, les « tâches de base » regroupent les capacités suivantes, toutes relevant de processus de haut niveau : comprendre, anticiper, répondre/interroger, nommer, apparier, transférer, sélectionner, trouver/identifier, compléter.

La modélisation des tâches, qui mobilise un certain nombre de chercheurs en psychologie cognitive, est encore un terrain largement à défricher mais certains auteurs nous apportent des éléments qui pourraient être pertinents.

Certains auteurs classent les tâches en fonction de leur but, la tâche étant pour eux « *un but à atteindre dans environnement donné au moyen d'actions (physiques) ou d'opérations (mentales) à l'aide ou non d'outils* » (Tricot & Golanski, 2002 : np). Ainsi, certains chercheurs, ayant travaillé sur les tâches de type résolution de problèmes, font une différence entre tâches de résolution de problèmes à états finis (pour lesquels il y a une solution) et à états non finis (pour lesquels on ne sait pas s'il y a une solution). D'autres encore distinguent les

« tâches de résolution de problèmes d'induction de structure (identifier la structure de relations entre un ensemble d'éléments), de transformation (transformer la situation initiale pour qu'elle corresponde à l'état final) et d'arrangement (trouver un ou plusieurs arrangements satisfaisant des critères donnés à partir d'un arrangement de départ). » (Tricot & Nanard, 1998 citant Greeno, 1978 : np)

D'autres encore décrivent différents types de tâches en se centrant sur l'utilisateur et ses stratégies. Dans le domaine de la recherche d'informations par exemple, cela donnera trois grands types de tâches : les tâches dites « mining » (extraction d'informations), « manufacturing » (utilisation des informations pour la conception d'un document) et « farming » (s'informer est une activité continue, collaborative en vue d'atteindre des buts divers) (Berstein, 1993 cité par Tricot & Golanski, 2002).

L'intérêt, il me semble, de ces exemples tient à la cohérence de critères retenus : on catégorise à partir des buts, à partir des stratégies, etc.

D'un point de vue fonctionnel, Tricot et Nanard proposent de distinguer « tâche objective » (ou prescrite) et « tâche effective » (1998 : p. 3) : entre la tâche proposée par l'enseignant et l'activité cognitive effectivement réalisée par l'apprenant, il y a en effet la représentation cognitive que s'est construit cet apprenant de la tâche à

réaliser. Ces mêmes auteurs nous disent que « *pour les tâches les plus simples, la différence entre la description rationnelle et l'activité effective est négligeable. Mais dès qu'une tâche est un peu complexe, la différence est considérable* » (Tricot & Nanard, 1998 : p. 11). Cette distinction devrait conduire les didacticiens à se pencher encore davantage sur la description formelle et explicite des tâches, tant il est important que l'apprenant se représente la tâche « correctement », cette représentation s'appuyant sur la « tâche objective ». Il apparaît également essentiel de prendre en compte les « tâches effectives » pour améliorer la conception de nouvelles « tâches objectives ».

5.3.5 Micro-tâche et macro-tâche

Du côté francophone, les didacticiens utilisent le terme macro-tâche qui renvoie une tâche globale sans visée linguistique précise, ce qui semble donc correspondre à la unfocused task telle qu'elle est définie par Ellis :

« un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière non limitée à l'univers scolaire » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005 : p.50)

« un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour un construire un objet de sens écrit ou oral » (Guichon, 2006 : p. 54)

Ils déclinent cette macro-tâche en tâches, qui sont elles-mêmes possiblement composées de micro-tâches comme dans l'exemple proposée par Grosbois (2009) que je schématise ci-dessous :

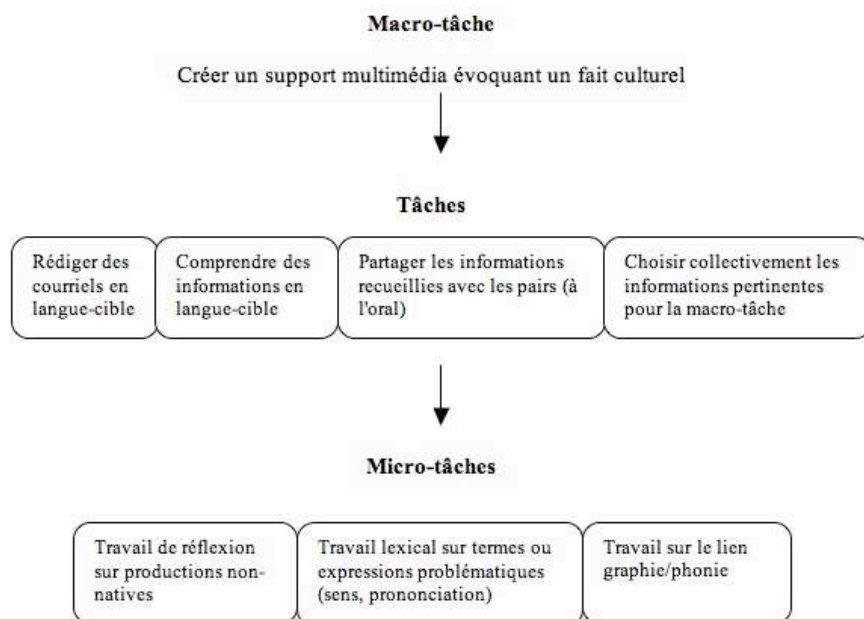


Figure 4. Composition de la macro-tâche d'après Grosbois, 2009.

Dans la conception francophone de la tâche, micro-tâches et tâches sont clairement articulées, les premières permettant d'atteindre les objectifs plus larges des secondes qui elles-mêmes nourrissent la macro-tâche. C'est le cas également dans la vision anglophone mais il y a une différence de taille : alors que le contenu des micro-tâches est déterminé à l'avance par l'enseignant dans la conception francophone, dans la conception d'Ellis, par exemple, même si la tâche peut être conçue de manière à ce que les apprenants soient confrontés à un aspect linguistique particulier, ce sont les apprenants qui choisissent :

« [...] a task constrains what linguistic forms learners need to use, while allowing them the final choice. » (Ellis, 2003 : p. 10)

5.4 Autour de la notion de scénario

Connexe aux notions de tâches et de macro-tâche, le scénario mérite également d'être examiné en détail. Cette notion est particulièrement riche, à mon sens, dans le domaine particulier des Tice où l'on distingue généralement trois types de scénarios : le scénario de navigation, le scénario pédagogique, le scénario de communication

selon que l'on met l'accent sur tel ou tel autre paramètre du processus d'enseignement/différents⁸.

5.4.1 Scénario de navigation et scénario pédagogique

Le premier, le scénario de navigation, est peut-être le plus facile à définir. Il prévoit les parcours possibles de l'apprenant dans le dispositif ou l'environnement. Ce scénario peut être plus ou moins linéaire ou contraint selon les options didactiques prises.

Concernant le second, nombre de définitions sont proposées. Cuq (2003 : p. 219) renvoie à l'entrée « jeu de rôles » de son dictionnaire, faisant par conséquent du scénario une technique de classe. Selon Mangenot (2006 : pp. 42-43), trois acceptions de scénario pédagogique sont possibles. La première est une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours, c'est-à-dire un ensemble de tâches fermées et/ou ouvertes (on se situe ici dans le contexte de la formation à distance). C'est également la conception de Peraya et Deschryver :

« C'est la manière dont les différentes séquences de l'apprentissage se structurent. Il s'agit de répondre aux questions de qui fait quoi, quand, avec quels outils et pour quels résultats. » (Peraya & Deschryver, 2001 : p. 10)

Dans la deuxième acception, le scénario pédagogique est la simulation du monde réel où l'apprenant joue son propre rôle dans une situation imaginée d'après la vie réelle. C'est également à peu près la définition que donne Springer du scénario, à la suite de Moirand :

« [...] un scénario représente un cadre situationnel permettant « une intégration plausible et motivante » des capacités mises en oeuvre dans une véritable interaction. Le candidat a une mission à remplir, il doit simuler un rôle, choisir un plan de communication pour parvenir à son but, dévoilant ainsi l'état de sa compétence à un moment donné, révélant, à travers les choix de stratégies et de ressources, la dynamique acquisitionnelle qui est la sienne. » (Springer, 2004 : p. 41)

De même, pour Guichon (2006 : p. 69), le scénario « [...] fournit un contexte réaliste », c'est-à-dire « susceptible de se produire dans la vie hors des lieux d'apprentissage » et « une raison valable de comprendre et de produire le langage ».

⁸ On pourra également trouver "scénario d'apprentissage", "scénario d'exploitation", etc.

Enfin, le scénario pédagogique peut être défini comme un jeu de rôle où l'apprenant endosse un rôle fictif dans une situation fictive.

C'est la première définition que je retiens car large et relevant de la programmation didactique, de l'ingénierie didactique. Je complète la définition en citant Nissen (2006 : p. 4) :

« Le scénario pédagogique correspond à la prévision ainsi qu'à l'indication à l'intention de l'apprenant :

- *des objectifs de formation, des compétences préalables et de celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposées, de la manière dont les activités sont liées et des tâches de production que l'apprenant devra réaliser ;*
- *de ses possibles interlocuteurs et du type d'interaction qu'il peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage. »*

Tout comme nous avons besoin de critères de description pour les tâches et micro-tâches, il est important que nous ayons également des éléments nous permettant de catégoriser les scénarios (pour la conception mais aussi pour la comparaison). Les informaticiens et leurs propositions de langages de modélisation pédagogique nous fournissent quelques-uns de ces éléments. Pernin et Lejeune (2004) proposent ainsi une taxonomie fondée sur la série de critères suivants :

Critères	Types de scénarios
Finalité	Scénario prédictif
	Scénario descriptif
Granularité	Scénario de déroulement d'activités
	Scénario d'enchaînement d'activités
	Scénario de structuration pédagogique
Degré de contrainte	Scénario ouvert ou adaptable
	Scénario contraint
Degré de personnalisation	Scénario générique
	Scénario adaptatif
Degré de formalisation	Scénario informel
	Scénario formalisé
	Scénario automatisable
Degré de réification	Scénario abstrait
	Scénario contextualisé

Tableau 4. Taxonomie de scénarios (à partir de Pernin et Lejeune, 2004)

Le premier critère, que les auteurs désignent par « finalité du scénario », concerne en fait le caractère réalisé ou non du scénario : le scénario prédictif est celui qui a été prévu par le concepteur pour mettre en place une situation d'apprentissage tandis que le scénario descriptif prend appui sur le déroulement effectif de la situation d'apprentissage.

Le second critère fixe le degré de granularité du scénario. Pour décrire un scénario, on peut se situer au niveau :

- d'une activité élémentaire selon la terminologie des auteurs (ce qui correspondra à la micro-tâche telle que définie plus haut) ;
- d'une séquence d'activités (ce qui pourrait correspondre à la tâche) ;
- de la structuration pédagogique (ce qui correspondrait ici plutôt à ma conception du scénario pédagogique, sachant que, pour les auteurs ici, cela peut renvoyer à un semestre de formation, comme à un cours ou encore un diplôme, ...).

Le critère du degré de contrainte est lié à la plus ou moins grande liberté laissée aux acteurs de la situation d'apprentissage pour déterminer leur parcours, choisir leur organisation. Le scénario ouvert ou adaptable correspond bien à la conception qu'a

Ellis de la tâche : initiative des apprenants dans le choix des activités à mener sans conséquences nuisibles pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Le quatrième critère, le degré de personnalisation du scénario, renvoie à l'exécution du scénario prédictif : dans le cas du scénario générique, il y a reconduction à l'identique d'une session à l'autre. Le scénario adaptatif comporte un certain nombre de paramètres qui vont être choisis en fonction des conditions d'exécution du scénario (mise à disposition des ressources, nature des interactions proposées, ...).

Le degré de formalisation d'un scénario qualifiera un scénario en fonction :

- de son caractère très local (un scénario conçu de manière empirique pour des besoins particuliers) ;
- de son caractère « reproductible » et « partageable » entre communautés de pratiques ;
- de son caractère automatisable (partiellement ou totalement).

Enfin, le dernier critère, dit de réification par Pernin et Lejeune, renvoie à la contextualisation ou non du scénario : soit ses composantes sont formulées de manière abstraite, soit elles tiennent compte des éléments réels (en nommant les acteurs, en actualisant un calendrier, en listant les ressources, etc.).

5.4.2 Scénario de communication

Associé étroitement au scénario pédagogique, voire inclus dedans, le scénario de communication est « l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiquées dans le cadre de sa formation (partiellement) en ligne » (Nissen, 2006 : p. 4).

Nissen (2006 : p. 4) dégage cinq critères ou variables permettant de définir le type de scénario de communication dans un dispositif : les interlocuteurs potentiels de l'apprenant dans le dispositif (qui communique avec qui ?), le statut de l'apprenant et de ses interlocuteurs, l'objet de l'interaction, le rythme des échanges, les outils de communication utilisés.

La première concerne les interlocuteurs de l'apprenant dans sa formation : qui sont-ils ? Enseignant ? Tuteur ? Pairs ? Natif ? ... Si en présentiel, les échanges avec l'enseignant et les pairs vont de soi, il peut en être très différemment dans une formation totalement à distance par exemple.

La deuxième tient au statut qu'a l'apprenant par rapport à ces différents interlocuteurs : est-ce que l'échange se fait d'égal à égal (c'est le cas avec les pairs) ? L'échange est-il dissymétrique (novice-expert / enseignant/apprenant) ? Parle-t-il en tant qu'individu ? ou comme représentant de son groupe de travail par exemple, donc comme porteur d'une parole collective ?

L'objet ou les objets des interactions constituent la troisième variable et ceux-ci peuvent être déterminés en amont : avec tel interlocuteur, les échanges relevant de problèmes méthodologiques, avec tel autre, les échanges consacrés à la pratique de la langue étrangère, par exemple.

La temporalité des échanges (fréquence, rythme, durée) est aussi une variable qui peut faire l'objet de décisions de l'enseignant-concepteur de scénarios : pour un scénario pédagogique qui dure dans le temps, il peut être pertinent de programmer les échanges ou d'indiquer une périodicité de ces échanges avec certains interlocuteurs.

La variable temporelle est également liée à l'outil qui sera choisi : un forum permettra plutôt des échanges asynchrones, de même que le courrier électronique, au contraire d'un outil de discussion instantanée même si on peut voir dans certains scénarios des détournements d'outils de communication (utilisation d'un forum sur un mode synchrone par exemple). On peut également envisager des échanges parfois médiatisés, parfois non médiatisés et des combinaisons de ces deux modes.

À ces cinq paramètres qui balisent le scénario de communication, décrits par Nissen (2006), j'en ajoute trois :

- la (ou les) langue(s) d'interaction : langue maternelle des apprenants, langue étrangère, langue tierce, etc. Les combinaisons peuvent être très variées (Degache, 2006 : p. 60 citant Matthey & De Pietro, 1997) : exolingue, endolingue-unilingue, endolingue-bilingue, exolingue-bilingue, exolingue-plurilingue ;
- l'objectif des échanges (réalisation commune d'un objet final ou « simple » communication) ;
- le nombre des interlocuteurs possibles (dans une session de clavardage par exemple).

Tous ces paramètres peuvent avoir des influences sur la manière dont va être compris, approprié et mis en oeuvre le contrat de parole (ou contrat codique) par les

apprenants. Quelle structuration des interactions ? Quels actes de paroles pour quelles valeurs illocutoires ? Quelle gestion des tours de parole (pour les discussions) ? Quelles normes discursives ?

En guise de synthèse sur le scénario de communication, je propose la grille suivante :

Paramètres	Actualisations possibles
1. Interlocuteurs dans le scénario de communication	Enseignant, tuteur, pair(s), natif, autre...
2. Statuts de ces interlocuteurs	Dissymétrique, égal / individu, groupe
3. Nombre et organisation de ces interlocuteurs	Nombre / Groupe(s), binôme, individu...
4. Objet(s) des échanges	Thématique, méthodologique, linguistique, ...
5. Objectif(s) des échanges	Communication, pratique de la langue, réalisation finale commune, individuelle...
6. Langue(s) des échanges	Langue maternelle, langue étrangère, langue tierce / échanges unilingues, bilingues, plurilingues, ...
7. Temporalité des échanges	Modalité synchrone, asynchrone, fréquence, rythme, durée
8. Médiatisation des échanges	Clavardage, forum, blogue, ...

Tableau 5. Paramètres du scénario de communication

Ces différents paramètres ne peuvent être pensés en dehors des objectifs et des tâches qui seront proposés aux apprenants.

Ces scénarios, de navigation, pédagogique ou de communication, peuvent être plus ou moins contraignants. Les scénarios contraints « *décrivent précisément aux apprenants les activités à réaliser. Ce type de scénario laisse un faible degré d'initiative aux acteurs de la situation d'apprentissage* » (Pernin & Lejeune, 2004).

Les scénarios ouverts, quant à eux,

« décrivent dans les grandes lignes les activités à réaliser en laissant aux acteurs de la situation d'apprentissage des degrés de liberté importants pour organiser les activités ou déterminer leur parcours. En particulier, un scénario ouvert doit permettre d'exprimer la possibilité de déléguer aux acteurs humains les choix ne pouvant être anticipés sans nuire à la qualité des objectifs l'apprentissage poursuivis. » (Pernin & Lejeune, 2004 : np)

Les concepteurs prendront des options différentes, selon leur philosophie de l'apprentissage sur ce continuum allant de la contrainte la plus forte à l'ouverture la plus grande. Ainsi Tricot conçoit-il le scénario de communication comme :

« un guide ouvert, un ensemble de possibles et non un ensemble de contraintes. [...] un ensemble structuré, de sorte que quand l'apprenant ne sait plus ce qu'il doit faire (il n'arrive plus à prendre de décisions) une suggestion d'action est là, disponible. » (Tricot, 2004 : p. 3)

Comme pour les tâches objective et effective, il y a le scénario prévu, c'est celui que je qualifie de pédagogique et le scénario constaté. Dans ce dernier cas, je parlerai de scénario d'apprentissage.

5.5 Pour synthétiser

En forme de synthèse à ces clarifications terminologiques diverses, je propose un schéma permettant d'apprécier, je l'espère, les relations et imbrications de ces notions que manipulent quotidiennement le chercheur en didactique et le praticien :

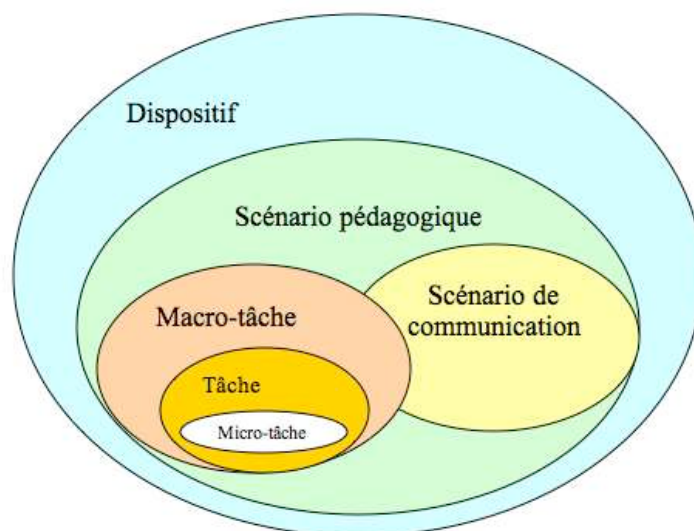


Figure 5. Niveaux d'intervention didactique

Le schéma proposé est fonctionnel et désigne les niveaux possibles de l'intervention didactique. On peut lire ce schéma de manière statique comme rendant compte des dimensions d'une situation d'enseignement/apprentissage médiatisée à un moment M. On peut également l'envisager dans sa dynamique (cf. figure 6) :

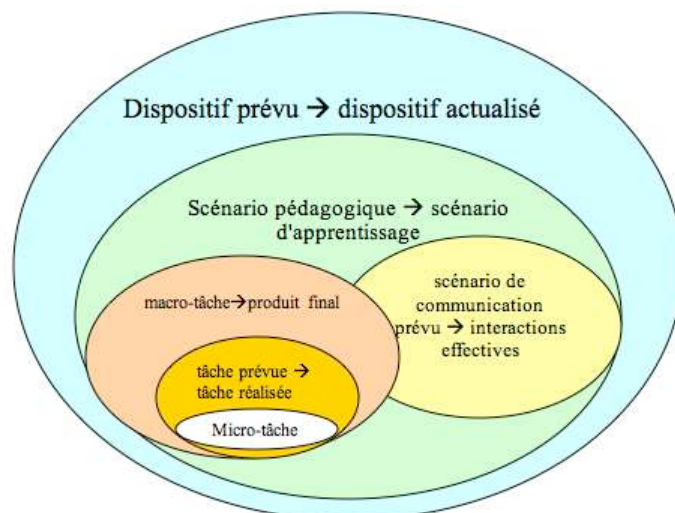


Figure 6. Version dynamique des niveaux d'intervention didactique

Chacun de ces niveaux peut être considéré du point de vue du praticien ou du point de vue du chercheur. Le praticien pourra y trouver une aide à l'évaluation de la cohérence de ses propositions. Il pourra y trouver, je pense également, une aide à la mise en place de dispositifs d'apprentissage dans toutes leurs dimensions. Le chercheur pourra par exemple s'intéresser aux influences possibles du scénario de communication sur la réalisation de la macro-tâche. Il pourra « mesurer » les écarts entre les différentes dimensions d'un dispositif prévues par le praticien et ces différentes dimensions telles qu'elles ont été actualisées par les apprenants (et les acteurs du dispositif).

6. Transition 1

Le parcours et les repères théoriques présentés dans ce premier chapitre sont ceux d'UNE recherche en didactique des langues-cultures et Tice dont les ancrages relèvent de quelques-uns des champs déclinés par Maguy Pothier dans son schéma du champ de la didactique (2001 : p. 392). Ces ancrages peuvent être représentés de la manière suivante :

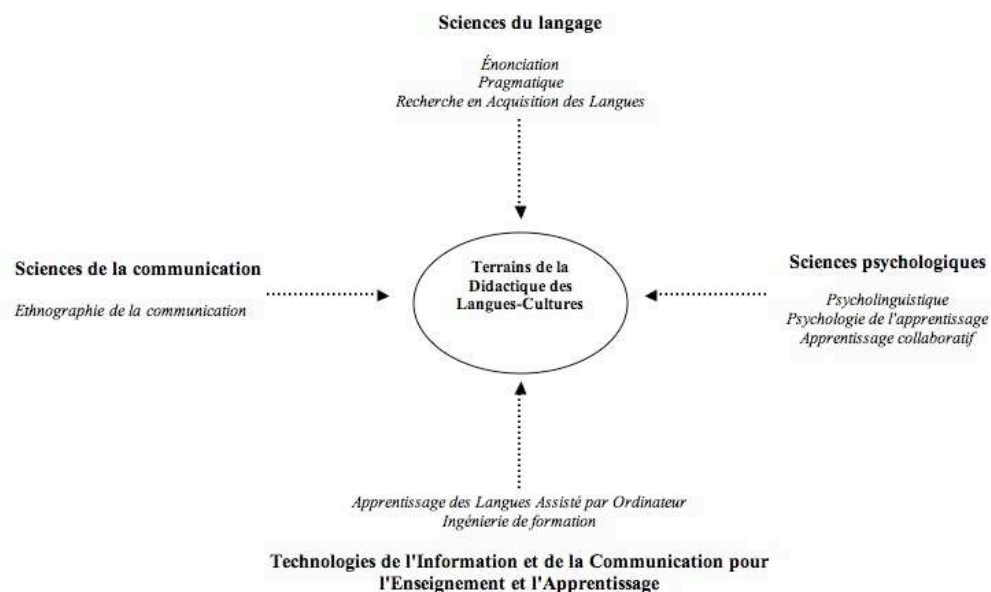


Figure 7. Repères théoriques pour une recherche en DLC

L'on aura remarqué que le territoire théorique dessiné est multidimensionnel mais comment pourrait-il en être autrement? Les variables, notamment humaines, propres aux terrains de la didactique sont nombreuses et en interrelation. Il est également évolutif: des balises théoriques sont délaissées au profit d'autres références mieux adaptées au contexte de travail et du terrain surgissent des besoins théoriques qui ne figuraient pas dans le bagage de départ.

Multidimensionnel et évolutif donc, ce territoire théorique renvoie à des positionnements épistémologique, méthodologique et technique eux-mêmes non complètement arrêtés sans doute. Je les aborde dans le chapitre 2 que j'ai intitulé « Recherche en DLC et appareillage épistémologique ».

Chapitre 2 - Recherche en Didactique des Langues- Cultures et appareillage épistémologique

Reconstituer un itinéraire de recherche en le contextualisant professionnellement, en focalisant sur les objets qui l'ont balisé - ce que je me suis efforcée de faire dans le premier chapitre - m'a amenée à me ré-interroger sur la définition du champ dans lequel j'inscris ma recherche, sur les liens de ce champ avec d'autres disciplines, sur les outils et approches méthodologiques privilégiés ainsi que sur ma posture de chercheur dans ce contexte. Ce cheminement me semble illustrer deux dimensions importantes. La première est fondamentale pour la recherche et on ne la perçoit que très peu lorsque l'on est jeune chercheur : c'est l'exploration d'un champ disciplinaire, la fréquentation de ses objets et ses acteurs qui nourrit et affine la définition que l'on peut s'en forger et la manière dont on souhaite l'aborder. On ne se donne pas un cadre conceptuel ou un modèle pour toujours et *a priori* mais on le construit en interdépendance avec un domaine de recherche, en essayant d'articuler des éléments personnels, individuels et des éléments plus collectifs. La seconde renvoie en filigrane à la question existentielle que se pose la DLC depuis près de 40 ans, celle de se justifier en tant que discipline à part entière et cette légitimation passe par l'élaboration d'un appareillage épistémologique solide. Pour preuve depuis quelques années, dans les articles de didactique des langues (du côté francophone en tout cas), l'on voit assez systématiquement des parties consacrées au cadre théorique, au protocole de recueil des données, etc. (ce qui n'était pas toujours auparavant). On trouvera dans cette partie une contribution modeste à cette élaboration.

Diverses questions seront donc la toile de fond de ce deuxième chapitre. Je les formulerai de la manière suivante : Quelle didactique ? Pourquoi la recherche-action et la recherche-développement ? Pourquoi une démarche compréhensive ? Pourquoi faire de son terrain professionnel son terrain de recherche ? Pourquoi privilégier la participation-observation ? Quelles données pour quel traitement ?

Proposer des réponses à ces questions se révèle plus compliqué qu'il n'y paraît puisqu'il s'agit d'articuler une discipline que l'on dit encore en quête de légitimation et de scientificité (la DLC), un domaine foisonnant qui s'appuie sur une communauté de chercheurs très actifs issus de champs différents et, de ce fait, non stabilisé (l'ALAO) et deux types de recherche qualitative dont on peut dire qu'elles font toujours l'objet de suspicions quant à leur rigueur et leur validité (la recherche-développement et la recherche-action).

1. Retour sur la didactique des langues-cultures (DLC)

Comme d'autres avant moi, je commencerai par définir la didactique en disant ce qu'elle n'est pas : la didactique n'est pas une discipline de recherche « *qui [analyse] les contenus [...] sans se préoccuper de l'enseignement ou des apprentissages (par exemple les mathématiques, la linguistique, la biologie, l'histoire...)* ». Elle est également différente d'une discipline « *qui [prend pour objet] l'enseignement ou les apprentissages mais en ne se centrant pas sur les contenus (par exemple la pédagogie, la philosophie, la sociologie ou la psychologie de l'éducation...)* ». » (Reuter & al., 2007 : p. 69). La didactique des langues-cultures se préoccupe en effet de contenus, d'enseignement et d'apprentissage.

Elle s'intéresse aux contenus mais ces contenus ne sont pas des savoirs construits par la linguistique ou la littérature ou l'anthropologie : la didactique des langues-cultures n'a en effet pas de discipline objet.

Elle s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de langues-cultures étrangères (LCE) et tout particulièrement aux relations qu'entretiennent l'enseignement et l'apprentissage de ces LCE. Elle « *[...] s'efforce [en effet] de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre.* » (Richterich, 1996 : p. 57).

Elle considère pour finir que « la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers ». (Develay, 1987 : p. 64).

1.1 Un objet complexe : processus et situations

Comment définir l'objet complexe de la DLC dans lesquels s'intriquent contenus, enseignement et apprentissage ? Deux entrées me semblent pertinentes pour essayer de cerner cet objet : les processus et les situations.

Selon moi, la didactique se propose d'abord de décrire (et analyser) des processus, que les didacticiens ont qualifié de manière différente, selon le point de vue adopté. Ainsi Richterich parle de « transformations » pour définir les relations existant entre les pôles contenus / enseignement/ apprentissage et leurs influences réciproques :

« Transformations de l'acte d'enseignement en acte d'apprentissage, transformations de l'acte d'apprentissage réalisé dans le lieu et le temps de l'enseignement en acte d'apprentissage dans d'autres lieux et d'autres temps ; transformations du français [ou d'une autre langue] utilisé par les communautés francophones [ou autres communautés linguistiques] en français [ou autre langue] enseigné ; transformations du français [ou autre langue] enseigné en français [ou autre langue] appris. » (Richterich, 1989 : p. 83).

D'autres chercheurs (après Verret, 1975), davantage centrés sur les savoirs, ont développé la notion de transposition didactique dont on sait le large succès et sur laquelle je ne reviendrai pas. Elle a d'ailleurs peu sa place en didactique des langues, compte-tenu de la spécificité de l'objet de cette même didactique des langues.

Enfin, dans une optique constructiviste où l'étayage est central, d'autres chercheurs optent pour les termes de « facilitation » :

« L'objet de la didactique des langues [...] n'est [donc] pas la langue en soi mais la facilitation de sa compréhension et de son utilisation par des apprenants dont ce n'est pas la langue maternelle. » (Pothier, 2003 : p. 13).

Ou encore de médiation pour désigner l'« ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage » (Lancien, 2003 : p. 10)⁹.

Ce sont ces dernières définitions qui retiennent mon attention, bien évidemment et je dirai à la suite de ces chercheurs que l'objet de la DLC est un processus, en -tion, celui d'aider à apprendre, à comprendre, reconnaître et utiliser les principes et les éléments concrets du fonctionnement d'une langue-culture étrangère.

Avoir des processus comme objet implique de se préoccuper de leurs multiples composantes :

« [...] l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. » (Bailly, 1997 : p. 10).

⁹ Médiatisation désignant le pendant technologique⁹ de la médiation : « *transposition technologique de régulations pédagogiques qui optimisent l'apprentissage* » (Guichon, 2004).

Ces multiples composantes me semblent pouvoir être envisagées conjointement dans des *situations*, seconde notion qui me paraît pertinente pour cerner l'objet de la didactique. Pertinente, elle l'est à divers titres de mon point de vue et je vais m'en expliquer dans la section qui suit. Sa polysémie et ses usages dans divers champs rendent toutefois difficile sa définition. Le terme traverse, en effet, la littérature didactique de toutes parts et il est proche (voire confondu avec) d'autres notions que la DLC manipule aussi : *dispositif* entre autres, mais aussi *tâche*. Il est donc potentiellement, source de confusion. Le terme est présent également quand on évoque l'individualisation de l'apprentissage, par exemple ou encore l'apprentissage médiatisé, autant de sujets qui me préoccupent mais qui n'aident pas à la clarification. Cette notion est aussi utilisée par les disciplines que la DLC convoque, la linguistique bien évidemment avec la *situation d'énonciation*, les sciences de l'éducation avec les fameuses *situations-problèmes*, par exemple. Elle revêt aussi un intérêt particulier dans le cadre socio-constructiviste qui est le mien, puisque c'est la situation nouvelle à laquelle un sujet est confronté qui lui permet de se développer et d'apprendre. Enfin, l'épistémologie de la recherche-action l'utilise aussi : « *Être en recherche-action, c'est être en situation, celle-ci étant largement opérationnalisée par les praticiens eux-mêmes.* » (Montagne-Macaire, 2007 : p. 112).

Qu'est-ce qu'une situation d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ?

Le dictionnaire de didactique du FLES coordonné par J.-P. Cuq en 2003 propose trois entrées pour le terme *situation* : *situation d'apprentissage*, *situation de classe*, *situation de communication*, la dernière acception étant la plus développée, ce qui n'est pas étonnant au regard de l'impact de cette notion issue de la pragmatique en didactique. La définition de *situation d'apprentissage* est globale et met l'accent sur les différents éléments qui font qu'une telle situation d'apprentissage existe :

« *On entend par situation d'apprentissage les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. Elles incluent celles où se trouvent l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissage, etc.), ainsi que les conditions externes (lieu, moment, nature de l'enseignement, supports d'apprentissage, qualités de l'enseignant).* » (Cuq, 2003 : p. 222).

Alors que Cuq met en avant les conditions, Raynal & Rieunier (1997 : p. 36) inscrivent les actions, les interactions et les comportements dans la situation. Pour eux, la situation d'apprentissage est une

« situation conçue par un enseignant dans le but de faire apprendre, en privilégiant des stratégies basées sur la logique de l'apprentissage, plutôt que des stratégies basées sur la logique de l'enseignement (et du contenu). D'un point de vue strictement descriptif, une situation d'apprentissage se caractérise par :

- *des élèves apprenants,*
- *un formateur enseignant,*
- *des interactions maître-élèves,*
- *un type d'apprentissage identifié,*
- *un contenu à traiter,*
- *un comportement observable à produire à l'issue de la situation,*
- *un dispositif d'évaluation formative,*
- *une stratégie choisie pour faire apprendre,*
- *des stratégies cognitives différenciées mises en œuvre par les apprenants,*
- *des moyens,*
- *un environnement. »*

Cette seconde définition présente l'avantage de prendre en compte le caractère dynamique de la situation.

La *situation de classe*, quant à elle, est définie de la manière suivante :

« La situation de classe réfère aux spécificités de la triple relation enseignant/apprenant/contenus. Si l'accent est mis sur les contenus, la situation de classe sera dite traditionnelle. Si l'accent est mis sur l'échange et la relation interactive enseignant/apprenant, la situation de classe privilégiera la communication. Si l'éclairage est avant tout mis sur l'apprenant, c'est autonomie des apprentissages qui sera surtout prise en compte. » (Cuq, 2003 : p. 222).

Cette définition qui fait référence au triangle pédagogique (que Rézeau a transformé depuis en carré) me semble devoir toutefois être complétée par les caractéristiques de la situation de classe données par Doyle en 1986 à savoir :

« Multidimensionality: Many different tasks and events exist in the classroom at the same time. A single event may have multiple consequences.

Simultaneity: Many things happen at the same time in the classroom.

Immediacy: The pace of classroom events is rapid. Many things needs addressing is sharp rapidly occurring sequences.

Unpredictable and public classroom climate: Things often go in ways not expected or intended. What happens to a student (or the teacher) may be seen by many other students.

History: After the class has met for several weeks or months, certain « understandings » are apt to develop. These understandings influence how classrooms continue to functions during the remainder of the year. »

Pour intéressantes que soient ces définitions, elles renvoient à différents niveaux d'appréhension possible de la situation d'enseignement / apprentissage :

- la situation de classe renvoyant plutôt aux circonstances (temporelles et spatiales) d'une (ou de) situations d'apprentissage qui se déroulent ;
- la situation d'apprentissage désignant soit ce qui a été prévu par l'enseignant (que je qualifierai plutôt de *situation pour l'apprentissage*), soit les relations entre l'apprenant et les différents éléments de la situation susceptibles d'entraîner des apprentissages ;
- la situation de communication renvoyant aux événements de communication (eux-mêmes composés d'actes) de la situation de classe (communication didactique, simulée ou authentique).

Je retiens pour ma part la définition de la notion de situation proposée par Reuter et alii, situation qu'ils disent *didactique* et qui est plus englobante de mon point de vue :

« Une situation, en tant qu'objet didactique, est une coupe dans la réalité (une situation ne dure pas éternellement). Elle se caractérise par l'émergence, dans le temps et l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents...) nouveaux. » (Reuter & al., 2007 : p. 203)

Toujours d'après Reuter et alii, les situations peuvent être envisagées comme :

- des états possibles du système didactique (citant Chevallard, 1992),
- des états nécessaires,
- des états souhaités ou recommandés,
- des états observés.

Ces deux derniers points, états souhaités et états observés, constituent en quelque sorte les deux extrémités d'un continuum didactique :

des contextes et représentations individuels ou collectifs différents (culturel, technologique, historique, géographique, politique, etc.),
un (ou des) scénario(s) pédagogique(s),
un (ou des) scénario(s) de communication,
un (ou des) scénario(s) d'évaluation,
des interactions, actions et réactions des participants.

Pour finir, je précise que ce terme de situation pourra prendre un sens différent, selon l'objectif de la recherche en cours. Dans un cas, celui de la recherche-développement de produits multimédias d'apprentissage par exemple, il sera plus proche de la notion de dispositif car il s'agit d'abord de créer une situation pertinente pour l'apprentissage (avant de la tester et la valider ou l'invalider). Dans le cas d'une recherche-action, il aura plutôt le sens de contexte. En effet, c'est le sens des interactions qui ont lieu en situation qu'il faut reconstruire et interpréter. (Reuter & al., 2007 : p. 204).

J'ai adopté à dessein le terme « complexe » pour qualifier l'objet de la didactique. Tout d'abord parce qu'un objet dont les composantes sont aussi nombreuses et intriquées ne peut qu'être complexe au sens de Morin (2005 : p. 10) : « *Est complexe ce qu'il ne peut se résumer en un maître mot, ce qui ne peut se résumer à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple* ».

Ensuite parce qu'un tel objet est constitué de processus et non d'états stabilisés, dans des contextes où les variables, les paramètres et les influences sont multiples. Par conséquent, les données que le chercheur examine sont

« caractérisées par leur multiplicité, leur diversité, leur variabilité, leur hétérogénéité, leurs interrelations réciproques, leur caractère aléatoire et contradictoire, et enfin leur nature non parfaitement « objectivable » (l'observateur est lui-même impliqué dans l'observation de ces données, et par ailleurs l'observation a un effet sur elles) » (Puren, 1998 : p. 274.).

Par ailleurs, le chercheur qui doit construire son objet de recherche ne peut pas le faire totalement librement, soumis qu'il est aux valeurs, modèles, normes sociales liées aux contextes éducatifs sur/dans lesquels il travaille.

Enfin parce que ce terme induit des postures épistémologiques très différentes, deux en fait, si l'on schématise, et qui caractérise les recherches en didactique actuellement. Une première posture épistémologique est celle qui consiste « à

décomposer, à démonter ou à déconstruire en vue d'une démarche de synthèse et d'explication ultérieure » (Ardoino, nd : p. 3). La seconde est celle qui consiste à appréhender plus globalement cet objet complexe « *à partir d'une démarche d'accompagnement et de familiarisation* » (idem : p. 3). Je reviendrai sur cela un peu plus loin lorsque j'aborderai la démarche de recherche privilégiée et l'importance du terrain.

1.2 Un ancrage fort et nécessaire dans les réalités des terrains pédagogiques

Parce qu'elle travaille sur des processus de transformation, de facilitation, la DLC se doit de ne « [...] jamais [renoncer] à la nécessité de retrouver ou de construire des relations entre pratique et théorie, sans pour autant se couper en quoi que ce soit du terrain applicatif concret [...] ». Elle se constitue de « [...] va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés. » (Bailly, 1997 : p. 29, p. 31). Aujourd'hui, les terrains de la didactique sont la classe de langue bien sûr mais aussi des terrains où il n'y a pas forcément unité de lieu et de temps et présence des apprenants et de l'enseignant. Ceci est de nature à complexifier davantage l'objet de la didactique.

1.3 Des visées sociales

À un objet singulier et complexe, s'ajoute un projet également singulier par son caractère social : « [...] *la didactique est à la fois une discipline d'observation scientifique et d'intervention sociale en milieu éducatif* » (Springer, 2004 : p. 26) dont le projet, « *résolument interventionniste* » dit Puren (2003 : p. 121), consiste en l'amélioration du processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage.

Ce « caractère impliqué socialement » en fait une discipline à part, avec « une dynamique propre au sein des sciences du langage » (Bouchard, 2001 : p. 10).

Pour noble que soit cette implication sociale, elle n'est pas sans poser de problème. Elle en pose tout d'abord pour la reconnaissance de la didactique en tant que discipline. En effet, comment légitimer socialement une science qui ne pourrait « *constituer de connaissances fondamentales généralisables* » car « *trop tributaire de ses pratiques sociales* » (Beacco, 2001 : p. 62) ? Il y a également le problème de la pression sociale : comment répondre à des besoins sociétaux en travaillant sur des

situations pratiques dont le caractère situé et complexe rend impossible l'application de recettes (Mondada & Pekarek, 2001) ? Peut se poser également le problème de l'instrumentation de la recherche. Dans le cas d'une recherche commandée par une institution qui fixe échéancier, budget et cahier des charges et qui attend des résultats pour orienter ses décisions, le chercheur n'est pas libre de s'intéresser aux objectifs de son choix et l'on peut imaginer sans peine les dérives possibles.

Comme la pédagogie, la didactique est donc d'abord d'ordre praxéologique, c'est-à-dire « *liée à la conduite pratique d'actions en situation* » (Astolfi, 1997 : p. 69) et peut revêtir trois fonctions qui ont toutes des visées sociales (selon Develay, 1997 : p. 63) :

- élucider, rendre compréhensible des pratiques d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ou tout au moins fournir des moyens d'interprétation de phénomènes liés à l'enseignement/apprentissage,
- suggérer pour améliorer, aider à la prise de décision, à la justification de choix (en matière de formation, de politique éducative, etc.),
- et recommander, prescrire.

C'est d'ailleurs le plus souvent à cette dernière fonction qu'est assimilée la didactique par « les chercheurs d'autres disciplines dites fondamentales [qui] réduisent la didactique à un simple rôle de transposition et d'application dans la sphère éducative » (Springer, 2004 : p. 50).

À ces finalités sociales, correspondent ou devraient correspondre, au moins en partie, des validations sociales. On peut se demander quels effets ont ces recherches sur le terrain. Se pose alors la redoutable question de la nature de ces validations. Chapelle (2003) prône une évaluation empirique. Narcy-Combes (2005) parle de validation sociale par les usagers (des étudiants LANSAD dans le cas qu'il évoque) et de diffusion des résultats. Guichon propose de « disséminer » les résultats d'une innovation contextualisée à d'autres contextes (Guichon, 2007 ; Guichon & Rivens-Monpean, 2006), l'appropriation par d'autres partenaires validant cette innovation.

1.4 « Le divorce impossible » : envisager les liens de la DLC et des SDL autrement

Des années après la fin de la linguistique appliquée, « *la didactique continue à souffrir d'une réputation « applicationniste* » » (Le Bray, 2001 : p. 37) et cela malgré

les discours d'un certain nombre de didacticiens sur la stérilité du débat entre conceptualistes et applicationnistes (Pothier, 2001 par exemple). Il faut bien le reconnaître cependant : cette question de la subordination de la didactique à d'autres sciences, et au premier plan desquelles les sciences du langage, est incontournable. Incontournable car constituant les fondements de sa construction épistémologique. Je ne vais pas ici refaire l'historique des relations de la linguistique, des sciences du langage et de la didactique, cela a été fait de nombreuses fois par divers chercheurs (Lehmann, 1986 ; Beacco & Chevalier, 1988 ; Galisson, 1990 ; Coste, 1996 ; Germain, 2001, etc.) mais simplement « acter » que le divorce entre SDL et DLC est impossible (Beacco, 2001) puis faire quelques remarques sur l'autonomie de la DLC et les nécessaires collaborations qu'elle doit développer avec d'autres sciences.

Cette formule de Beacco¹⁰ marque à quel point description de la langue et enseignement de cette même langue sont associés depuis toujours dans la tradition occidentale. Elle traduit également le rôle que continue à jouer la linguistique : celui de fournisseur « *d'éléments de langue construits et calibrés, [...] quantitativement et qualitativement* » (Beacco, 2001 : p. 62). Mais il n'est plus aujourd'hui question d'appliquer la linguistique ou d'inféoder la didactique. D'un côté, en effet,

« les théories linguistiques deviennent de plus en plus fragmentaires et sophistiquées, leur complexité et leur caractère souvent très local empêchent -ou devraient, du moins, empêcher- que se dessinent de nouvelles ambitions totalisatrices. » (Adam, 1994 : p. 154).

D'un autre côté, on voit mal la didactique des langues, tournée aujourd'hui vers les dimensions sociale, interactive et culturelle du langage, accepter la domination d'une conception unique de la langue : cela a été le cas au long du XX^{ème} siècle avec la domination du « *tout-linguistique* » structuraliste et cela a conduit à un schisme des linguistes appliqués. Certains avancent le risque « *d'approches reposant sur le tout-culturel* » (Portine, 2008 : p. 246) qui pourrait résulter d'une mauvaise digestion du CECR. C'est sans compter sur les apports de la didactique aux sciences du langage.

Aujourd'hui, en effet, et depuis quelques années tout de même, quand les liens des sciences du langage et de la didactique sont interrogés, ils le sont dans une perspective différente : dans le but de questionner l'identité de la didactique en tant

¹⁰ La formule est de J.-C. Beacco (2001 : p. 62).

que discipline, bien évidemment mais également dans le souci de cerner les apports de la didactique aux sciences du langage.

Bernard Py, en 1996 déjà, dans un article titré « Les apports de la didactique à la linguistique » (et non l'inverse !), proposait trois fonctions possibles de la linguistique par rapport à la didactique :

- la fonction « repère » : « la linguistique ne choisira pas à la place du didacticien, mais elle lui proposera des idées et des arguments dont certains l'aideront peut-être à élaborer de nouvelles méthodes d'intervention » (Py, 1996 : p. 16).
- la fonction « miroir » : le linguiste, en tant que spécialiste du recueil de données verbales proposera au didacticien « *des documents ethnographiques sur ce qui se passe dans les différents lieux sociaux d'apprentissage* » (idem, p. 16) permettant ainsi « *d'élargir et d'enrichir les représentations que le didacticien construit de ses propres interventions* » (idem, p. 17).
- la fonction « production d'interprétations » : le linguiste peut également contribuer à enrichir la réflexion du didacticien en donnant un éclairage différent à des phénomènes issus des situations d'enseignement/apprentissage (idem, p. 17).

On est loin d'ambitions totalisatrices et la réciprocité est plus de mise. Robert Bouchard (2001 : p. 11), qui revendique ainsi une « *vision plus apaisée, moins complexée* » de la question, souligne que « [...] *notre ancrage le plus naturel et le plus fructueux reste au sein des sciences du langage* » tout en relevant que la didactique renouvelle les recherches en sciences du langage :

« [...] *la perspective didactique participe au renouvellement de sciences du langage travaillant classiquement sur un objet langagier réifié - « la langue » - ou « abstraitisé », - « la compétence » -, pour le replacer dans une double dynamique, celle de la production-interprétation d'une part et celle de son acquisition-apprentissage (continu ?) d'autre part.* » (idem : p. 15).

Ce point de vue est partagé par d'autres qui voient la didactique comme une discipline capable de

« *faire bouger la linguistique, en lui indiquant de nouveaux terrains, de nouvelles questions - qui ne sont pas imaginables pour une linguistique qui se limiterait à être pratiquée par des chercheurs de cabinet.* » (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : p. 130)

Les travaux des acquisitionnistes, les recherches sur les discours de la classe, sur les corpus d'apprentissage en ligne pour ne citer que ceux-là sont la preuve de la stimulation réciproque de ces deux champs et de la nécessité de collaborations équilibrées.

Ainsi dans un article d'introduction d'un n° de AILE intitulé « L'acquisition en classe de langue » en 2002, Coste met au jour trois directions potentiellement fructueuses pour les linguistes et les didacticiens :

- l'analyse conversationnelle des polylogues se déroulant en classe qui montre que le rythme ternaire des interactions - question de l'enseignant / réponse de l'apprenant / évaluation de l'enseignant - est loin d'en être la caractéristique première ;
- les alternances codiques au sein de la classe comme révélateurs de stratégies d'apprentissage et d'enseignement marquant la mobilisation de ressources langagières diverses pouvant contribuer à l'acquisition ;
- l'examen des séquences potentiellement acquisitionnelles où apparaissent liées visée communicationnelle et activité métalinguistique.

Tout comme Véronique en 2005 dans un autre n° de AILE qui met l'accent sur les objectifs divergents des acquisitionnistes et des didacticiens, Coste mentionne un certain nombre de limites à ces apports réciproques (il parle de « rapprochements », p. 7). Outre « *la sociologie des territoires et des catégorisations disciplinaires* », il note les facteurs suivants :

« - la prise en compte insuffisante de caractéristiques des contextes d'enseignement qui contribuent [...] à l'appropriation de la langue seconde ;

- une définition peut-être trop figée des contextes de classe, de plus en plus diversifiés pour ce qui est de l'apprentissage de la langue ;

- une conception de l'acquisition qui demande sans doute aujourd'hui révision. »

Les deux premiers points me semblent vraiment être du ressort de la didactique et j'espère que mon travail pourra apporter une contribution à ces problèmes en ce qui concerne les situations d'enseignement/apprentissage médiatisées.

1.5 Liens avec d'autres sciences

Si les liens de la DLC avec les sciences du langage sont « naturels » et « historiques », presque génétiques, il est tout de même difficile de ne faire qu'avec les SDL. Si l'on en juge par la « *marguerite de la didactique* » proposée par Maguy Pothier en 2003 (p. 67), la DLC possède un territoire diversifié et très large allant des sciences du langage aux sciences psychologiques en passant par les sciences de l'éducation et les sciences humaines, sociales et de la communication, chacun de ces ensembles recouvrant différentes approches ou disciplines. Être comme cela « à l'intersection » implique que les didacticiens utilisent au mieux, dans « *une dynamique adaptée à leur objet* », pour leur questionnement propre (Pothier, 2003 : p. 68), les conclusions, résultats des autres disciplines. Cela veut-il dire qu'il faut construire un appareil épistémologique articulé à partir de territoires très différents, certains nobles, reconnus, établis aux fondements théoriques relativement unifiés, d'autres, plus récents et parfois encore peu stabilisés ? Est-ce possible ? Si l'on prend, par exemple, l'interactionnisme dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, l'on constate qu'il n'y a pas d'école unique et unifiée, ce qui rend les sources potentielles plus riches pour les didacticiens mais aussi plus complexes à lire et à « intégrer ». Le mot « intégrer » figure entre guillemets car cette « intégration » n'a aucun caractère d'évidence et pose un certain nombre de questions quant au passage d'une discipline à une autre.

1.6 Pertinence et « transgression » des frontières disciplinaires

Devant des sources multiples et foisonnantes, pour répondre à des problèmes réels, concrets et complexes, l'on imagine mal le didacticien « appliquer » quoi que ce soit ! Dès lors qu'il ne s'agit pas d'appliquer, de quoi peut-il s'agir ? D'importation de concepts ? de transposition ? d'implication de modèles ?

À propos de l'importation de concepts venus d'ailleurs dans le champ de la didactique, certains auteurs vont dire qu'elle comporte des dangers non négligeables. Malentendus, décalages, théories périmées, références stéréotypantes selon Mondada & Pekarek Doehler (2001 : p. 130) ; glissements de sens (des concepts), incompréhension, « *stigmatisation des champs de la didactique et des sciences de l'éducation comme disciplines « molles »* » selon Abdallah-Pretceille (2001 : p. 20) ; utilisation inadéquate par les didacticiens des concepts (Verdelhan, 1982 : p. 117). D'autres affirment au contraire que c'est justement la « *dégradation* » des concepts

qui matérialise leur intégration réussie dans le champ didactique (Puren, 1998 : p. 278). Certains disent la nécessité de « *repenser* », « *reconceptualiser [les concepts] en fonction de l'objet auxquels ils s'appliquent* » (Roulet, 1989 : p. 6). D'autres auteurs prônent la connaissance et le respect des normes d'emplois des concepts issus des disciplines « extérieures » à la didactique (Narcy-Combes, 2005 : p. 96). Van der Maren (1996 : p. 24) parle du caractère essentiel de la règle de « *»clôture sémantique* » qui impose, malgré la polysémie des langues naturelles, de préciser les concepts et de limiter les significations qu'on peut leur attribuer » et conclut un peu plus loin :

« la combinaison des diverses théories scientifiques afin de mieux saisir la complexité de la situation éducative est impraticable si l'on tient compte à la fois des exigences de ces théories et des contraintes de cette situation ». (Van der Maren, 1996 : p. 29)

Est-ce à dire qu'il n'y a rien à prendre ailleurs ? qu'il faille tout créer ? au risque de réinventer la roue ?

On a parlé parfois de transposition lorsqu'il s'agit d'utiliser des concepts dans un contexte qui n'est pas celui de leur origine. On pense bien sûr au concept de transposition didactique de Chevallard. Rappelons que la transposition didactique, telle que l'a proposée Vernet avant Chevallard, dans les années 70, renvoie à la nécessaire transformation que subissent les savoirs lorsque la visée est celle de la transmission : pour être « enseignables » et susceptibles d'être appris, les savoirs doivent être mis en forme. C'est l'action didactique qui guide ces transformations qui sont inévitables. Ni bonnes, ni mauvaises, juste inévitables. Lorsqu'un chercheur didacticien emprunte à un sociologue ou à un mathématicien, il me semble que ce n'est pas tout à fait de la transposition didactique. L'idée de transmission est absente ici. Difficile en effet de trouver, dans un emprunt de concept, des traces des cinq étapes par lesquelles passaient les savoirs dans ce processus de transposition (selon Verret, 1975, repris par Perrenoud, 1998) :

« - La désynchronisation du savoir, autrement dit sa structuration en champs et domaines distincts. Les savoirs savants sont déjà organisés en disciplines, mais on ne trouve pas l'équivalent pour les autres savoirs humains.

- La dépersonnalisation du savoir, qui le détache des individus et des groupes qui le produisent ou s'en servent.

- *Une programmation, qui tient au fait qu'un savoir étendu ne peut être assimilé en une fois et passe par un chemin de formation balisé.*

- *Une publicité du savoir, qui trouve son achèvement dans les référentiels et les programmes qui permettent à chacun de saisir sur quoi porte l'intention d'instruire [...].*

- *Un contrôle des acquisitions. »*

Deux notions me semblent pouvoir être examinées avec intérêt tout de même : celle de *transposition élargie* proposée par Perrenoud (1998) dans le contexte des didactiques des disciplines et celle de *pertinence* selon Germain (2001) en didactique du FLE.

Dans la lignée des travaux de Verret, Chevallard et Joshua, Perrenoud développe l'idée d'une transposition étendue, élargie aux savoirs experts, qui permettrait aux didactiques professionnelles et aux didactiques des disciplines de « *se libérer de la tentation de se mettre en quête de savoirs savants dont la seule fonction serait de redorer leur blason dans le monde scolaire* » (Perrenoud, 1998 : p. 497). Elles oublient en effet le plus souvent que ces savoirs savants ne sont ni désincarnés, ni indépendants des individus particuliers qui les ont portés, des méthodologies, des références théoriques, etc. Il propose de ne plus penser la transposition uniquement pour la classe et le parcours des savoirs mais pour penser les disciplines, les formations :

« on ne peut transmettre la culture accumulée sans un apprêt scientifique et une série de transformations, qu'il serait défendable de conceptualiser, globalement comme une chaîne de transposition, sans que cela évoque immédiatement le « parcours d'un savoir », mais plutôt un ensemble de décisions et d'opérations qui rendent en fin de compte la culture assimilable par ceux qui veulent ou doivent se l'approprier » (Perrenoud, 1998 : p. 513)

Cette proposition me paraît être de nature à relativiser ce complexe de la DLC par rapport aux sciences que certains disent contributives ou de référence. C'est ce que dit en substance Van der Maren de manière peu correcte politiquement (c'est lui qui le précise) :

« Dans la mesure où les disciplines contributives portent à faux en éducation, les spécialistes en éducation devraient cesser d'évaluer leur production à travers les exigences propres aux autres ». (Van der Maren, 1996 : p. 31)

L'idée de *pertinence* des analyses ou des concepts en provenance d'ailleurs, avancée par Germain (2001 : p. 15), me semble également être intéressante pour décrire les relations entre la DLC et les autres sciences en ceci qu'elle fait intervenir concepts ou analyses de manière secondaire et non *a priori*. Germain dit ainsi que la didactique des langues se doit de se construire à partir des observations de terrain (et que c'est là la garantie de son autonomie). Ce n'est qu'après la formulation par le didacticien des langues d'une problématique liée au terrain que les concepts ou analyses d'autres disciplines seront jugés pertinents ou non pour éclairer cette problématique. Chini (1997, 2005) parle ainsi, par exemple, de *corrélation* psycholinguistique pour qualifier la nature des liens des SDL avec la DLC :

« Le statut privilégié » de la linguistique comme science connexe de la didactique n'est « concevable que si elle se donne pour tâche d'expliquer les mécanismes de l'activité langagière ». La question n'est donc plus celle d'une antériorité ou d'une supériorité de la théorie sur la pratique mais celle de son utilité, de sa pertinence psycholinguistique. En d'autres termes, la nature profonde de la relation entre linguistique et didactique est celle d'une corrélation psycholinguistique. » (Chini, 2005 : p. 6)

À la différence de Beacco qui pense que la légitimité de la didactique passe par l'élaboration de « modalités de constitution de [...] connaissances qui soient épistémologiquement irréprochables, c'est-à-dire calées sur le modèle de sciences plus « dures » socialement reconnues » (Beacco, 2001, p. 63), j'opterai plutôt pour une vision plus décomplexée telle que Roulet la formule quelques années plus tôt : « La scientificité dépend au premier chef de la démarche adoptée par le chercheur et de ce qu'on appelle sa conscience épistémologique » (Roulet, 1988 : p. 50).

Les modèles des sciences (plus ou moins) dures, fondés sur des objets expérimentaux, ne sauraient convenir à l'objet vivant qu'est l'objet de la didactique :

« Le modèle de la situation éducative est celui d'une relation impliquant des sujets intentionnels agissants à l'image de systèmes complexes dans un environnement riche, quasi riche à l'excès. » (Van der Maren, 1996 : p. 33)

Et si « aucune étude ne se conforme exactement à une méthodologie standard ; tout le monde demande au chercheur d'aménager sa méthodologie en fonction des particularités du contexte. » (Huberman & Miles, 2003 : p. 18 citant Mischler, 1990 : p. 435), cela n'exclut pas, au contraire, la rigueur méthodologique.

1.7 À défaut d'autonomie, une relative unité ?

L'autonomie de la didactique des langues-cultures est discutée depuis de nombreuses années sans qu'il semble que la question ait été complètement tranchée. On parle encore de discipline en émergence (Germain, 2001 : p. 21), de discipline scientifique indépendante mais liée académiquement aux SDL (Bouquet, 2001 : p. 9), de discipline devant « *affirmer sa légitimité en faisant la preuve de sa spécificité* » (Le Bray, 2001 : p. 37). Pourtant, dans le n° de la revue *Le français dans le monde* de 2001, titré *Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones* (les auteurs que je viens de citer ont participé à ce numéro), la question semble s'être déplacée : ce n'est plus tant l'autonomie qui est visée mais l'unité, la cohérence.

En 1990 déjà, Galisson faisait de cette unité, de cette cohésion, un des critères qui permettrait à la didactique de se doter d'un « *appareil conceptuel/matriciel de référence* » qui en retour la légitimerait et l'autonomiserait. Il fallait, disait-il, que la didactique sorte « *de sa balkanisation chronique, [resemble] ses différents secteurs, [parviennent] à une cohésion qui lui fait actuellement cruellement défaut [...]* » (pp. 11-12). Il proposait d'ailleurs cet appareil conceptuel sous la forme suivante :

	<p>MODES OPERATOIRES</p> <p>... DIDACTOLOGIQUE, ou théorique ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • structuré pour l'OBSERVATION ; • produit des discours (« modèles », entre autres) et des connaissances sur la classe de langue et les catégories éducatives en général. <p>a</p> <p>... DIDACTOGRAPHIQUE, ou praxéographique ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • structuré pour l'INTERVENTION (en différé) ; • produit des discours et des matériels pour tel ou tel type de classe de langue en particulier. <p>b</p> <p>... DIDACTIQUE, ou pratique ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • structuré pour l'INTERVENTION (en face-à-face) ; • produit des discours et des actes éducatifs dans telle classe de langue singulière. <p>c</p>	
1	<p>MILIEU INSTITUANT (Société)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Système de valeurs du pays d'accueil ; • Politique linguistique du pays d'accueil ; • Statut de la langue (étrangère, seconde, ...) dans le pays d'accueil ; • Capacité éduco-gène du pays d'accueil ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le milieu social ; • Code de déontologie relatif au milieu social ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur le milieu social. 	CA TÉ GO
2	<p>MILIEU INSTITUÉ (École)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaces réservés aux langues dans l'établissement ; • Architecture de l'établissement ; • Administration de l'établissement ; • Ouverture de l'établissement sur l'extérieur ; • Richesse culturelle de l'environnement ; • Capacité éduco-gène de l'établissement ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le milieu scolaire ; • Code de déontologie relatif au milieu scolaire ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur le milieu scolaire. 	RIES et SOUS- CA
3	<p>OBJET</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalités éducatives ; • Conception de la langue ; • Conception de la culture ; • Objectifs d'enseignement/apprentissage ; • Sélection, organisation, présentation des contenus langagiers et culturels ; • Congruence de l'objet ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant l'objet ; • Code de déontologie relatif à l'objet ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur l'objet. 	TÉ GO RIES
4	<p>AGENT (Enseignant)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profil de l'enseignant ; • Formation de l'enseignant ; • Rôles de l'enseignant ; • Conception de l'enseignement ; • Méthode d'enseignement ; • Compétence de l'enseignant ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant l'agent ; • Code de déontologie relatif à l'agent ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur l'agent. 	É D U C
5	<p>GROUPE (Groupe-classe)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profil du groupe-classe ; • Conception du groupe-classe ; • Rôles du groupe-classe ; • Impact du groupe-classe ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le groupe ; • Code de déontologie relatif au groupe ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur le groupe. 	A T I V
6	<p>SUJET (Apprenant)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profil cognitif de l'apprenant ; • Conception du cerveau ; • Conception de l'apprentissage ; • Rôles de l'apprenant ; • Évaluation de l'apprentissage-procès et de l'apprentissage-produit ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le sujet ; • Code de déontologie relatif au sujet ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur le sujet. 	E S

APPAREIL CONCEPTUEL/MATRIciel DE RÉFÉRENCE POUR LA D/DIC

Tableau 6. Appareil conceptuel/matriciel de Galisson (1990 : p. 13)

Plus tard, des auteurs comme Rézeau (2001), à la suite de Legendre, Carré, Germain ou encore Altet ont pourtant proposé des modélisations s'appuyant sur des modèles issus de la pédagogie :

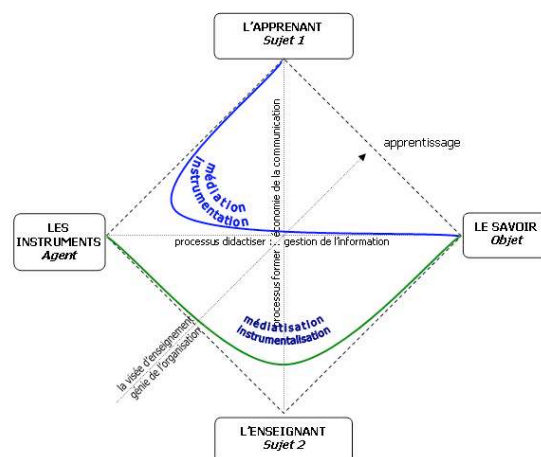


Figure 9. Le carré pédagogique (Rézeau, 2001).

On notera que l'AGENT chez Galisson est l'enseignant alors qu'il est SUJET chez Rézeau et que ce sont les instruments qui deviennent AGENTS. Ce glissement marque à mon sens l'évolution de la conception de la médiation humaine avec l'introduction de médiatisations technologiques dans l'enseignement/apprentissage des langues (j'ai déjà signalé un numéro de la revue *Notions en Questions* qui fait un point très utile de la question en 2003).

Si le schéma de Galisson est daté et ne fait pas apparaître les instruments que fait apparaître Rézeau, il n'en demeure pas moins très complet et a le mérite de souligner les « formes » de didactiques possibles : discipline d'observation, discipline d'intervention (en remédiation et en novation comme le dit Galisson (1990 : p. 25)).

2. « Face » à la complexité : une recherche qualitative et une démarche compréhensive

Quel type de recherche peut-on mener « face » à un tel objet ? Quelle méthodologie peut-on adopter pour essayer de l'appréhender ? Je me propose de donner quelques éléments de réponse à ces deux questions ci-dessous.

2.1 La recherche qualitative, presque une évidence

J'écris « presque une évidence » car, s'il est notable que ces vingt dernières années les recherches qualitatives en sciences humaines et sociales ont connu un développement impressionnant (sur le plan des fondements épistémologiques mais aussi sur le plan de l'instrumentation et celui des modes de traitements des données (Paillé, 2006)), il

faut reconnaître que, dans le contexte français, la recherche qualitative est encore contestée dans sa scientificité. Sa méthodologie est considérée comme intuitive et peu construite et cela, particulièrement pour la recherche-développement dont je parlerai plus loin.

Si l'on se réfère au champ de la didactique des langues-cultures, il est assez récent que l'épistémologie et la méthodologie de la recherche fassent en tant que telles l'objet de publications et le fassent autrement que dans l'éternelle discussion du positionnement par rapport aux sciences du langage. Dernièrement, trois publications aux titres explicites (pour le contexte français) ont permis de détailler les types de recherche poursuivies en DLC, la place du chercheur, la nature des données recueillies, l'instrumentation, etc. :

- Didactique des langues et TIC - Pour une recherche-action responsable, en 2005 par J.-P. Narcy-Combes ;

- Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia, en 2006 par N. Guichon ;

- *Méthodologie de recherche en didactique des langues*¹¹ dans Les Cahiers de l'Acedle, n° 4, en 2007, par D. Montagne-Macaire (dir).

Parallèlement, des projets d'envergure affirment leur volonté d'afficher comme un axe de recherche à part entière la construction, le traitement et les échanges de données dans le domaine des corpus d'apprentissage, par exemple, domaine qui intéresse particulièrement la DLC et les Tice. Le projet Mulce (*Multimodal Learning Corpus Exchange*), qui réunit des linguistes, des didacticiens et des informaticiens¹²,

¹¹ Cette publication fait suite aux Journées NeQ (*Notions en Questions*) organisées en janvier 2007 à l'université Paris 3 conjointement par le groupe "Tâches et dispositifs" de l'équipe du Diltec de Paris 3, le groupe "Plurilinguisme et multimédia" de l'équipe ICAR de Lyon 2 et le bureau de l'Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères).

¹² Le projet réunit des chercheurs de l'université de Franche-Comté (I. Audras, T. Chanier, M. Ciekanski, L. Jeannot de l'équipe IDAL du LASELDI (Laboratoire de Sémio-Linguistique Didactique et Informatique) ; M.-L. Betbeder, F. Greffier, M. Noras, C. Reffay de l'équipe SICAH du LIFC (Laboratoire d'Informatique de Franche-Comté)), de l'Open University (M.-L. Lamy du CREET (Centre for Research in Education and Educational Technology) et de l'université Paris 6 (J. Bourdaillet, J.-G. Ganascia, C. Jouis du LIP6 (Laboratoire d'informatique de Paris 6)).

se propose ainsi de créer et diffuser des corpus d'apprentissage qui rassemblent « *non seulement les données résultats d'une formation mais également son contexte, c'est-à-dire les données caractérisant le dispositif de formation, ainsi que celles provenant du dispositif de recherche* ». Toute une partie du projet a pour objet explicite la chaîne de traitement des données, leur retranscription, leurs annotations, leurs étiquetages, leurs analyses, ainsi que les outils associés.

On pourra voir dans ces manifestations d'intérêt pour la méthodologie une réponse au vide existant sur ce sujet dans la formation à la recherche des étudiants en SHS. On a longtemps fait comme si la méthodologie « allait de soi ». On pourra y voir aussi, pour la DLC, une forme d'affirmation de sa scientificité.

La recherche qualitative donc car elle est

« l'étude des phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et [vise] à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci. Le contexte ainsi que les significations individuelles que la personne accorde à son expérience sont essentielles » (Legendre, 1993 : p. 1087).

« Faire du quantitatif » sur des situations d'enseignement/apprentissage dont il faudrait identifier et contrôler les variables contextuelles pour pouvoir les comparer, de surcroît à partir de nombreux cas, n'aurait guère de sens.

La recherche qualitative encore pour sa caractéristique première, la fréquentation suivie des terrains :

« La recherche qualitative se conduit par un contact prolongé et/ou intense avec un terrain ou une situation de vie. Ces situations sont par définition banales ou normales ; elles reflètent la vie d'individus, de groupes, de sociétés et d'organisation au quotidien. » (Huberman & Miles, 2003 : p. 21)

S'inscrire dans un paradigme qualitatif paraît évident pour la recherche sur les situations d'enseignement/apprentissage médiatisées mais non suffisant. En effet, la recherche qualitative n'a pas d'unité véritable et recouvre quantité d'approches et de méthodes différentes selon la finalité scientifique choisie (Miles & Hubermann, 2003 : p. 19). Afin de caractériser les deux approches qui sont les miennes, je m'appuie sur Schneider (2007 : p. 14) qui propose une typologie simple des recherches qualitatives. Cette typologie repose sur trois ensembles : EXPLIQUER (tester une théorie) / COMPRENDRE (créer une théorie) / DESIGN.

Le 1^{er} ensemble est constitué des recherches qualitatives qui testent et élaborent des hypothèses, expliquent par des lois et des théories et prédisent avec des lois.

Les recherches qualitatives du 2^{ème} ensemble sont celles qui mettent en évidence des mécanismes, décrivent et explorent, et proposent des théories. Dans cet ensemble, la documentation riche des phénomènes permet de répondre à des questions du type : quels sont les événements, structures et processus constituant ce phénomène ?

Le dernier ensemble est celui des chercheurs qui analysent un problème et présentent une solution, créent et testent une règle de design, interviennent.

C'est dans ces deux derniers ensembles que se situent mes recherches, les deux finalités, comprendre et agir, étant constitutives à la fois de la recherche-développement et de la recherche-action. Je préciserai donc d'abord l'optique compréhensive qui est la mienne (par opposition à une approche explicative) et le positionnement qui en résulte. Je développerai ensuite comment l'action en tant que finalité se matérialise dans ma recherche, j'aborderai successivement la recherche-développement et la recherche-action en didactique en illustrant mon propos de deux exemples.

2.2 Complexité et démarche compréhensive

Qu'est-ce qui fait que, face à un objet tel qu'une situation d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère médiatisée par les Tice, le chercheur adopte une démarche compréhensive plutôt qu'explicative ? C'est à cette question que je tente de répondre dans cette partie.

Je distingue d'abord recherche qualitative et démarche compréhensive, souvent confondues bien que se situant à des niveaux de réflexion différents, pour ensuite contraster démarche compréhensive et démarche explicative. J'explique enfin mon choix de la première.

Nombreuses ont été les tentatives de rendre compte de manière organisée de la diversité des recherches qualitatives. Miles & Huberman (2003 : p. 19) prennent trois exemples de taxonomies proposées qui s'articulent soit autour des méthodes de recueil de données, soit autour d'objectifs de recherche larges, soit encore autour du croisement de dimensions telles que les hypothèses de recherche, le contenu examiné et la méthodologie. Ils concluent en soulignant le caractère « *fondamentalement*

incommensurable » de ces taxonomies : les chercheurs, qui se sont lancés dans cette entreprise, aboutissent en effet à des classifications distinguant jusqu'à 27 types de recherches qualitatives différentes (Tesch, 1990 cité par Miles & Huberman, 2003) selon les critères adoptés.

Parallèlement à cette diversité, que d'autres qualifient de « *fausse unité de la recherche qualitative* » (Charmillot & Dayer, 2007 citant Groulx, 1999), une confusion semble perdurer chez les chercheurs qui associent volontiers démarche explicative ET recherche quantitative *versus* démarche compréhensive ET recherche qualitative. Cette association est un peu caricaturale et ne résiste pas si l'on essaye d'y voir un peu plus clair. L'ouvrage de Narcy-Combes (2005) est à ce titre très instructif pour la réflexion épistémologique qu'il développe. Pour lui, il y a complémentarité possible des approches au sein des recherches qualitatives. Outre le fait que l'auteur ne fait apparaître le terme « qualitatif » que très peu de fois dans son ouvrage (celui de « quantitatif » ne l'est pas tellement plus), il associe plutôt approche subjective des SHS ET approche compréhensive *versus* approche objective ET approche explicative, ces deux couples se situant aux extrémités d'un continuum sur lequel le chercheur doit se situer. Pour préciser son positionnement et déterminer quel type de recherche il conduit, le chercheur se doit de s'interroger sur les quatre paramètres suivants - approche, objectif, organisation, méthodologie - en répondant à ces questions :

« - *la recherche est-elle synthétique ou analytique ?*

- *les objectifs sont-ils heuristiques ou déductifs ?*

- *quel est le contrôle ou le degré de contrôle du contexte de la recherche ?*

- *de quel ordre seront les données et le recueil des données ?* » (Narcy-Combes, 2005 : p. 100).

En essayant de répondre moi-même à ces questions, je constate que ma démarche est à dominante compréhensive même quand il s'agit dans une recherche-développement de tester des hypothèses.

Essayons de définir ce qu'est la compréhension et ce qu'est l'explication dans un premier temps. Pour le sens commun, les deux termes sont presque synonymes :

La compréhension est la « faculté/action de saisir par l'esprit quelque chose », « la capacité de comprendre (ou d'être compris) » ; l'explication est le « développement consistant à faire comprendre, à éclaircir quelque chose » (CNRLT, 2009).

Dans le discours scientifique, en revanche, la portée de cette distinction est grande et renvoie à la définition même de la scientificité. Selon les contextes scientifiques et les époques (positiviste ou post-positiviste pour faire vite), ces deux démarches ont évolué.

C'est d'abord la « raison expérimentale » qui domine, la démarche compréhensive n'existe pas: la démarche est empirique et les observations (et non les interprétations) doivent conduire à la formulation d'une théorie. La modélisation est issue de faits attestables et contrôlables. Ce qui vaut pour les sciences dures vaut également pour les sciences sociales qui se légitiment dans ce contexte en utilisant les outils et les techniques de la quantification.

Avec le développement des sciences sociales (notamment aux Etats-Unis au début du 20^{ème} siècle), un changement épistémologique s'opère et la démarche compréhensive apparaît : la démarche explicative n'est en effet plus suffisante pour rendre compte de phénomènes humains imprévisibles, changeants et inventifs.

Aujourd'hui, la dichotomie démarche compréhensive/démarche explicative demeure mais on peut voir tout de même que l'idée de faire coexister une démarche explicative et une démarche qualitative fait son chemin, que le pluralisme méthodologique ou la complémentarité de techniques quantitatives et qualitatives est envisageable : « *Expliquer et Comprendre sont désormais conçus comme des phases relevant d'un même processus global d'Interprétation.* » (Weisser, 2006 : p. 4)

2.3 Observation et participation en situation

Ma démarche pour aborder les situations d'enseignement/apprentissage médiatisées est fondée sur un postulat que l'on peut définir comme suit : les phénomènes humains liés à l'apprentissage et à l'enseignement doivent être saisis en prenant en compte les actions et interactions des personnes en situation et non uniquement par le biais des déterminismes (i.e. les contextes de ma définition de situation) qui existent dans ces situations. Cette prise en compte revient à mettre au jour les significations et les logiques que les actions individuelles et collectives et les interactions revêtent pour les personnes dans ces situations. Il s'agit donc « *tout en se centrant sur l'action [et les interactions], chercher à [les] comprendre* » (Donnay, 2001 : p. 34) d'un point de vue individuel mais aussi collectif.

Adopter une démarche compréhensive implique une posture particulière du chercheur fondée sur une double identité, celle de « praticien », d'enseignant et celle de chercheur. Je préfère utiliser l'étiquette de « praticien-chercheur » comme De Lavergne (2007) qui, par ce choix, lie les deux activités étroitement (l'expression enseignant-chercheur renvoyant plutôt à un statut de la fonction publique (dans le contexte francophone)) :

« Elle [L'expression] signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle. » (De Lavergne, 2007 : p. 29).

En liant étroitement recherche et pratique, le praticien-chercheur milite en quelque sorte pour

« qu'un espace de transition et d'interaction soit dessiné entre les apports de la recherche et l'intérêt pour des professionnels¹³, aux prises avec différentes situations. Cet espace de transition, il le construit personnellement dans sa problématique de recherche, il veut à sa façon être l'un des médiateurs de cet espace. » (De Lavergne, 2007 : p. 30)

Cette conception des liens entre recherche et pratique conduit à adopter un positionnement méthodologique particulier, celui du participant observant.

Participer, c'est, selon moi, avoir accès à (et pouvoir comprendre) des mécanismes qu'il serait impossible ou du moins difficile d'interpréter si l'on reste en situation d'extériorité. Participer, au même titre que les autres acteurs de la situation, c'est avoir accès à des informations qu'on ne pourrait recueillir avec d'autres moyens (Soulé, 2007).

Dès lors que l'on adopte cette position, une question surgit : comment peut-on être à la fois participant d'une situation - partie prenante - et observateur, c'est-à-dire à distance de cette même situation ? Cette question, que posent ceux qui contestent la légitimité et la pertinence de la recherche qualitative (pour faire vite), est une fausse question de mon point de vue. La poser comme cela revient à nier l'implication inévitable du chercheur :

« Tout chercheur est impliqué, qu'il en ait plus ou moins conscience ou non, qu'il le veuille ou non et à différents niveaux : épistémologique,

¹³ Ou de futurs professionnels dans le cas de la formation des étudiants au métier d'enseignant.

institutionnel, financier, idéologique, méthodologique, éthique. » (Le Grand, 1996 :p. 105)

Le chercheur n'est pas un instrument transparent de recueil de données et la distance ne permet pas de faire une lecture objective du terrain « *car rien ne signifie rien isolément, en dehors de tout environnement, de toute relation, de toute histoire, le sens émerge toujours d'une mise en contexte.* » (Paillé & Mucchielli, 2003 : pp. 27-28). Se déclarer participant observant, c'est au contraire adopter une position de compromis réaliste et reconnaître « *le caractère construit de toute perception humaine, l'inévitabilité de l'interaction entre observateur et observé* ». C'est de plus, faire de cette interaction un « *moyen de production d'une connaissance par l'expérience* » (De Lavergne, 2007 : p. 36).

Ce positionnement assumé du chercheur peut également amener, au contraire, à un questionnement plus affûté sur les biais et tensions possibles introduits par le dévoilement même du chercheur dans la situation observée. Certains auteurs parlent de « neutralité empathique » ou de « détachement informé » (Charmillot & Dayer, 2007) pour qualifier cette distance impliquée.

Dans les deux orientations de ma recherche, ma participation est ouverte, transparente et déclarée : il ne peut s'agir pour moi d'infiltrer un groupe, de travailler à couvert y compris dans des situations où les groupes pourraient être rétifs. Une des raisons en est la connaissance que peuvent avoir les acteurs des situations de mon statut d'universitaire : une enseignante-chercheuse qui travaille sur les dispositifs d'apprentissage médiatisé des langues. La raison principale est éthique : le consentement des individus est nécessaire, les biais forcément introduits dans la situation avec le dévoilement du chercheur faisant partie du travail de compréhension évoqué plus haut.

2.4 Le terrain comme marque identitaire de la recherche en DLC

Le positionnement épistémologique a fait l'objet des paragraphes précédents et pourrait apparaître comme un chapeau coiffant l'ensemble, négligeant par là même le rôle fondamental du terrain de recherche. Je voudrais insister cependant sur les liens entre l'objet de recherche - les situations d'enseignement/apprentissage médiatisées - et le terrain de recherche et les données qui sont issues de lui, construites à partir de

lui et sur la nécessité absolue de d'arpenter ce terrain avant, pendant et après le recueil des données.

C'est du terrain tout d'abord, avec lequel le chercheur est plus ou moins directement en contact, que va surgir une problématique et des questions de recherche.

C'est sur le terrain ensuite que ces questions de recherche vont s'affiner par le recueil et l'analyse progressive des données.

C'est le terrain enfin qui fournit le contexte de lecture, de compréhension, d'interprétation des données :

« L'analyse qualitative se présente comme un acte complexe à travers lequel s'opère une « lecture » des traces laissées par un acteur [...] Pour qu'il y ait lecture, il faut un contexte de lecture car rien ne signifie rien isolément, en dehors de tout environnement, de toute relation, de toute histoire le sens émerge toujours d'une mise en contexte. » (Paillé & Mucchielli, 2003 : pp. 27-28)

C'est aussi le terrain qui validera ou invalidera les hypothèses de recherche, si la démarche est explicative. Je dirai presque que c'est le terrain qui donne sens à la recherche en didactique et cela, quels que soient la démarche et le positionnement adoptés finalement. Comme en géographie, il constitue même, selon moi, une marque identitaire.

3. Observation et intervention en DLC : recherche-développement et recherche-action

Deux constats me conduisent maintenant à creuser le sillon épistémologique de la recherche-développement en DLC. Le premier constat est méthodologique : j'ai affirmé que mon itinéraire de recherche avait été marqué depuis le début par la recherche-développement et c'est au moment de revenir sur cette orientation et de devoir l'explicitier, que je me suis aperçue que cette méthodologie était finalement assez peu documentée. Ce n'est pas le cas de la recherche-action que j'aborderai par la suite. Le deuxième constat est quantitatif : les projets de recherche-développement menés au sein de laboratoires de recherche en France et ancrés en didactique du FLE notamment sont de moins en moins nombreux.

Les lignes qui suivent ont pour objet de baliser la pratique de recherche-développement qui a été la mienne au sein des équipes qui m'ont accueillie et d'affirmer la pertinence scientifique de cette méthodologie.

3.1 La recherche-développement, éléments de définition

Dans les écrits traitant de recherche-développement, l'on trouve généralement deux catégories de définitions. Dans la première catégorie, les définitions mettent en avant les visées de la recherche-développement. Ainsi, Legendre (2005 : p. 1147), dans une définition large, dit de la recherche-développement qu'elle est une recherche « *visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets et des procédés nouveaux* ». L'OCDE, dans le Manuel de Frascati en 2002, avance la définition ci-dessous :

« Le développement expérimental consiste en des travaux systématiques fondés sur des connaissances existantes obtenues par la recherche et/ou l'expérience pratique, en vue de lancer la fabrication de nouveaux matériaux, produits ou dispositifs, d'établir de nouveaux procédés, systèmes et services, ou d'améliorer considérablement ceux qui existent déjà. » (OCDE, 2002 : p. 45)

Van der Maren, quant à lui, utilise l'expression « développement d'objet pédagogique » pour la recherche de développement qui vise « *la solution de problèmes formulés à partir de la pratique quotidienne en utilisant diverses théories élaborées par la recherche nomothétique* » (Van der Maren, 1996 : pp. 178-179).

Le deuxième groupe de définitions focalise sur la méthodologie de ce type de recherche. La recherche-développement est, en effet, vue par certains auteurs comme :

« l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant » (Loiselle & Harvey, 2007 : p. 44)

ou encore comme une recherche :

« qui procède par une démarche abductive qui, au lieu de construire une théorie de la connaissance comme on le fait en recherche fondamentale essaie plutôt d'explicitier et d'organiser des idées issues d'expertises pédagogiques et d'innovations technologiques sous forme de modèle. Il

s'agit donc de dériver des idées et des explications plausibles pour construire un modèle d'action en incluant les contraintes liées à la fois à l'environnement technologique et aux règles de l'apprentissage.»
(Nonnon, 2002 : np)

C'est ce deuxième groupe de définitions qui m'intéresse particulièrement, pour les démarches qu'elles mettent au centre et le rôle des connaissances scientifiques dans le développement mais aussi pour les visées de la recherche-développement sous-jacentes, que je vois plus large que la simple conception de produits.

Les démarches ou approches qui relèvent de la recherche-développement sont désignées de manière différente dans la littérature. Ainsi, Depover se situe dans un cadre de type « ingénierie de formation » et parle de design pédagogique (Depover & al., 1998 ; Depover & al., 2000 ; Quintin & Depover, 2003) où la démarche adoptée pourra être celle d'un « design participatif » ou d'une « approche participante ». On trouvera également le terme « design collaboratif » dans Charlier & Henri, 2007. Quel que soit le vocable utilisé, il est toujours question d'un cheminement. Mais l'opérationnalisation de ce cheminement de la recherche-développement est schématisée de manière variable par les chercheurs qui s'en réclament. Quelques auteurs se sont essayé à la modélisation de la démarche de recherche-développement, en partie pour corriger son image artisanale, intuitive et non structurée (Nonnon, 1993 ; Van der Maren, 1996, 2003 ; Depover & Marchand, 2002 ; Guichon, 2006). À l'examen de quelques schémas, tous produits dans des contextes éducatifs (pédagogie, andragogie, didactique), on retrouve quatre étapes-clés (sous différentes appellations) :

- l'analyse de la demande, des besoins ;
- la conception et développement d'un prototype ;
- la mise à l'essai ;
- la finalisation du produit.

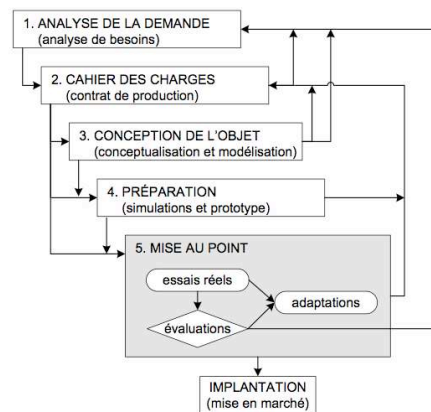
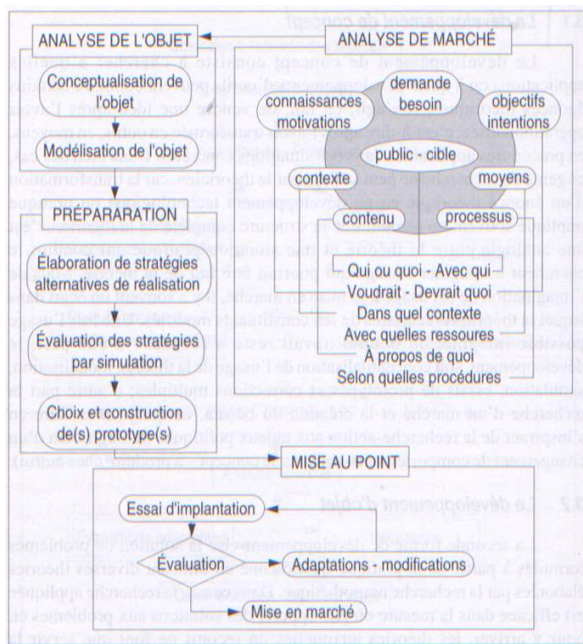


Figure 10. Extraits de Van der Maren, 1996 : p.178 et Van der Maren, 2003 : p. 105.

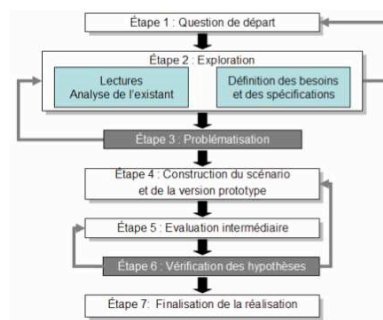
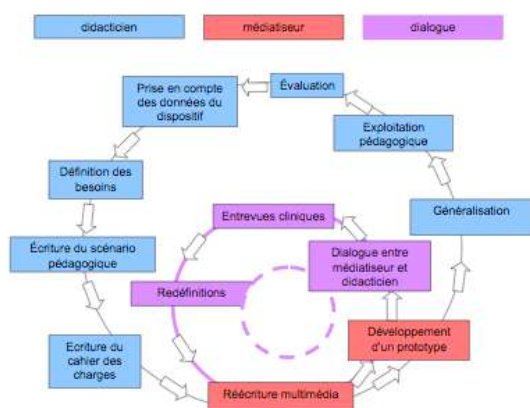


Figure 11. Extraits de Guichon, 2004 : np. et Guichon, 2007 : p. 47.

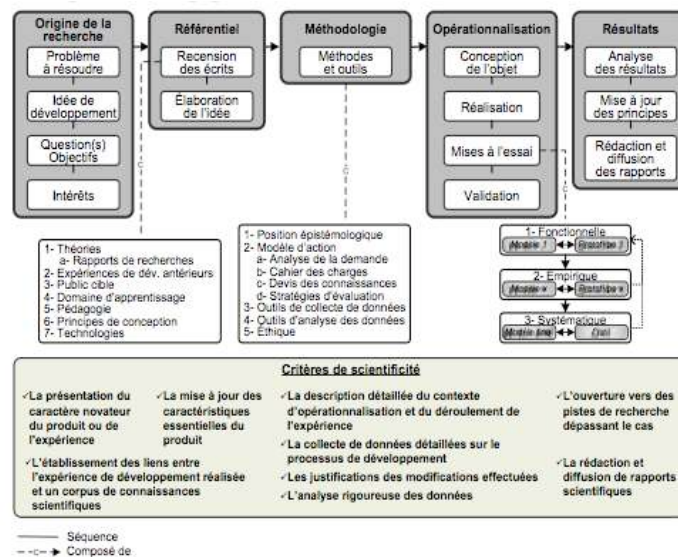


Figure 12. Extrait de Harvey & Loïselle, 2007 : p. 110.

Si ces cinq schémas montrent plus ou moins bien le caractère itératif commun à toutes les démarches de recherche-développement, ils font porter cette itération sur différents paramètres. Pour Van der Maren en 1996, l'itération porte davantage sur l'étape de mise au point du produit et se situe donc après le premier essai d'implantation. L'examen de son schéma en 2003 montre que l'itération porte sur toutes les étapes de la démarche y compris entre l'étape de l'analyse de la demande et celle de l'élaboration du cahier des charges. On retrouve cette caractéristique dans la proposition de Guichon où, à la suite de la formulation d'une question de départ, il y a exploration de la littérature relative à cette question et une détermination des besoins qui, à leur tour, influent sur la reformulation de la question de départ. L'itération intervient donc très tôt dans le processus.

Ces modélisations sont également intéressantes en ceci qu'elles font intervenir les connaissances scientifiques (au sens large) à différents moments de la démarche. On le voit plus nettement dans le schéma de Loïselle & Harvey parce qu'il se veut un modèle de synthèse pour la recherche-développement mais c'est également vrai pour ceux de Van der Maren et Guichon.

Ces connaissances scientifiques peuvent intervenir dès l'étape d'exploration du problème (Guichon, 2007), dite « origines de la recherche » chez Harvey & Loïselle mais aussi tout au long de la démarche : lors du choix d'outils pour la collecte de données (étape « méthodologie » chez Harvey & Loïselle) ou bien encore après la conception d'un prototype, lors des entrevues cliniques décrites par Guichon (2006).

Il propose, en effet, d'avoir recours à l'observation clinique et à l'analyse des données de cette observation pour en tirer des enseignements utiles à la médiatisation.

Ces connaissances scientifiques, qui constituent donc des éléments importants dans les prises de décision du chercheur-concepteur, prennent plusieurs formes dans le cycle de la recherche-développement : elles peuvent apparaître dans le cadre théorique convoqué par le chercheur, fait de lectures et d'analyses de développements antérieurs, mais surtout lors des analyses des données issues de l'expérience même. Plusieurs auteurs soulignent que « le cadre théorique n'a pas de préséance sur les données de l'analyse de l'expérience » (Loiselle & Harvey, 2007 : p. 50) afin de ne pas limiter la créativité du chercheur, de ne pas restreindre sa lecture des situations observées et le fermer aux pistes de développement possibles du produit (Nonnon, 2002).

Dans toutes les démarches, apparaît une étape de validation. « Mise au point » chez Van der Maren, elle est constituée d'une série d'essais du prototype qui suit la boucle « essai, évaluation, adaptation, modification, essai, etc. ». Ces essais se font soit en situation artificielle, expérimentale et contrôlée (Van der Maren parle de laboratoire ou d'école pilote) puis en situation réelle ; soit directement en contexte quand le développement d'objet s'est fait en collaboration avec des enseignants.

Chez Guichon (2006), ces mises à l'essai empiriques passent par deux étapes :

- des observations cliniques sur des sujets cibles qui testent un prototype contenant tous les éléments qui constitueront le produit final (p. 8), il s'agit ici de tester les hypothèses didactiques et technologiques ;
- des test in situ permettant à la fois de révéler des problèmes pratiques et de « *mesurer l'accompagnement qu'il va falloir mettre en place* » (p. 9).

Dans tous les cas, on est loin d'une perspective positiviste où il s'agit de démontrer l'efficacité du produit développé, ce qui est le cas de la recherche-développement issue du secteur industriel. Il s'agit plutôt de comprendre la dynamique existant entre l'objet que l'on a développé, le contexte d'insertion de cet objet et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'usage de l'objet.

3.2 Les limites de la recherche-développement : modèle idéal versus production réaliste

Les mises à l'essai empiriques, qui permettent de réellement tenir compte du public pour lequel a été élaboré un prototype, de tenir compte des contraintes contextuelles et des résistances du milieu, font de la recherche-développement un type de recherche particulièrement adapté au contexte éducatif. En effet, la conception d'un produit répond à des questions et des problèmes parfois très locaux, ancrés dans un terrain particulier et ceci donne en retour à l'équipe de chercheurs-concepteurs un contexte propice au développement même du produit, facilitateur en quelque sorte. Pourtant, la recherche-développement est contestée dans sa scientificité pour cette raison même : la portée des résultats de l'expérience s'en trouve par conséquent limitée, ceux-ci ne valant que pour les besoins du milieu singulier dont est issue l'expérience. Ce caractère non généralisable des pistes d'action, des analyses qui sont faites lors d'une recherche-développement semble se heurter au paradoxe inhérent à toutes les recherches en éducation : il faudrait produire des principes et connaissances universels, généralisables alors même que cette dimension universelle et généralisante rend ces principes inopératoires face à la singularité des contextes dans lesquels ils devraient s'appliquer. Guichon (2006, 2007) propose l' « essaimage ou la décontextualisation-recontextualisation » comme « remède » à ce paradoxe. Conscient des difficultés d'ordre divers qui peuvent gêner voire empêcher la recontextualisation à d'autres terrains, il pense néanmoins que « *l'essaimage du produit d'une recherche-développement vers un autre contexte peut avoir valeur de test quant à la validité des hypothèses émises et à la qualité de la solution mise au point* » (Guichon, 2007 : p. 49).

À cette critique du local, s'ajoutent d'autres limites. Loisel & Harvey (2007) avancent que la participation de praticiens à la recherche-développement, si elle est essentielle pour assurer l'adéquation du produit au terrain, contribue parfois à mettre l'accent sur les interactions entre les différents acteurs de la recherche et leur influence sur le processus et détourne en quelque sorte la recherche de son objectif premier, c'est-à-dire « l'étude systématique du processus de développement de produit et des décisions prises en cours de développement » (p. 52).

Lamy (2007) insiste pourtant sur le caractère collaboratif que doit nécessairement prendre la recherche-développement pour en « finir » avec des pratiques

individuelles de la recherche-développement plus centrée sur le chercheur qui la conduit que sur les apprenants-usagers du produit développé. Selon elle, cette concentration sur le chercheur mène à perdre de vue l'objectif premier de la recherche-développement en didactique : améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage. Pour elle, il est judicieux de constituer des équipes de recherche-développement qui réunissent chercheurs, praticiens et usagers, que ces derniers soient des enseignants ou des apprenants, et ce, dès l'amorce de projets de recherche-développement et non plus uniquement lors des mises à l'essai empiriques et leurs validations. Cette proposition est bien évidemment très séduisante mais n'est pas sans complexifier le processus de recherche-développement déjà multidimensionnel.

3.3 Retours sur une recherche-développement menée au LRL : *Amalia*

Je souhaite maintenant examiner le projet *Amalia* (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant) auquel j'ai participé depuis mon intégration au LRL, à la lumière des points précédents.

3.3.1 *Cadre et contexte*

Amalia a pour ancêtres deux autres projets menés au LRL : *Camille* (Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment) et Sam (Stratégies d'Apprentissage dans le Multimédia). Sans revenir en détail sur ces deux projets, largement documentés (Pothier, 1996 ; Chanier, 1996 ; Chanier & al., 1997, Rodrigues, 2005, etc.), je précise tout de même que Sam est une expérimentation/évaluation des deux cédéroms constituant *Camille* auprès d'apprenants de FLE, en France et au Canada mais n'est pas un nouveau produit multimédia pour l'apprentissage du FLE. *Amalia* est le produit multimédia issu des réflexions menées à la suite de l'évaluation de *Camille*. Ce n'est pourtant pas un *Camille* bis ou un *Camille* amélioré. Les deux environnements présentent un certain nombre de caractéristiques différentes que je synthétise ci-dessous :

	<i>Camille</i>	<i>Amalia</i>
Public	Adultes, professionnels ou en formation, de niveau intermédiaire à avancé (DELF 1er degré)	Adultes, de niveau A1-A2
Objectifs	Français sur objectifs spécifiques, français des affaires	Français général
Contexte d'utilisation	En autonomie, éventuellement avec un tuteur	En autoformation, en centre de ressources, à distance
Approche privilégiée	Résolution de problèmes en contexte professionnel	Aide à l'apprentissage du vocabulaire et à la mise en place de stratégies de compréhension orale et écrite, « Learning by doing »
Structuration	En unités et ressources	En phases d'apprentissage et en documents supports de travail

Tableau 7. Caractéristiques principales des environnements *Camille* et *Amalia*.

3.3.2 *Amalia* : un produit à portée généraliste

Tout en n'étant pas une commande industrielle au sens de Guichon, *Amalia* n'est pas non plus un produit qui répond aux besoins locaux d'un contexte particulier. Il est censé répondre à des besoins plus larges d'apprentissage, communs aux apprenants de langue, que constituent la mise en place de stratégies efficaces de compréhension en langue étrangère et l'apprentissage du vocabulaire. Ces objectifs généralistes font d'*Amalia* un environnement qui, a priori, devrait pouvoir s'adapter à des contextes d'apprentissage et apprenants variés et ne pas finir dans le « cimetière des prototypes », à défaut d'apprenants. Il entre de ce fait dans la 3^{ème} catégorie de la typologie d'approches multimédias proposée par Guichon (2006 : p. 23) : l'approche expérimentale où l'accent est mis « sur la production d'hypothèses et leur vérification ».

3.3.3 Cohérence avec les fondements théoriques et créativité

Fondé sur des apports théoriques et des apports praxéologiques, le projet *Amalia* a alimenté et a été alimenté par plusieurs thèses aux orientations didactiques ou plus linguistiques (Rodrigues, 2005 ; Renard, 2007 ; Hamon, 2007) et des mémoires de master 2. Il n'a donc jamais été « l'aventure d'un seul chercheur » comme le déplore Lamy (2007). Il a toujours été considéré comme au centre d'un travail coopératif, comme un travail d'équipe.

3.3.4 L'utilisateur dans la recherche-développement Amalia

Comme je l'ai dit très brièvement plus haut, *Amalia* est né des réflexions issues de l'expérimentation de *Camille*. Le point de départ de la conception d'*Amalia* est donc l'utilisateur, l'apprenant de langue rencontrant des difficultés dans son apprentissage mais supposé capable de résoudre un certain nombre de ses problèmes avec une aide et des outils extérieurs. Pourtant, et c'est là un problème, *Amalia* n'associe pas réellement cet usager tout au long du processus de développement comme cela devrait être le cas. Pour des causes diverses (dont je vais parler plus loin), l'utilisateur intervient au stade de l'expérimentation de modules complets, à intervalles non réguliers et très longs, là où, notre travail sur l'aide nécessiterait des validations sur des aspects plus réduits de l'environnement, à intervalles beaucoup plus réguliers. Cette structuration du processus de développement propre à *Amalia* implique de réaliser des expérimentations beaucoup plus lourdes car portant sur la totalité de l'environnement, complexifie le recueil de données et l'analyse qui suit et ralentit notablement le développement.

Si le projet *Amalia* met globalement en œuvre les étapes d'une recherche-développement mentionnées plus haut, la caractéristique d'itération dont j'ai souligné l'importance, fait défaut. Cela me semble être dû à trois causes qui font écho, me semble-t-il, aux remarques de Lamy (2007).

3.3.5 Amalia, projet à économie non spécifiée

Alors que *Camille*, en 1996, avait pour cadre un projet européen Lingua financé, *Amalia* est un projet de laboratoire. Il est, de ce fait, tributaire des budgets alloués au laboratoire et de leur répartition. Ce manque d'autonomie financière d'*Amalia* fait qu'en l'absence de budget dédié, il n'y a pas de programmation budgétaire et donc de

comptes rendus sur l'utilisation des budgets. Cet état de fait, que certains pourront voir comme une garantie de liberté du chercheur et du respect du temps de la recherche (qui n'est pas celui des exercices comptables), est en réalité à double tranchant et influe, à mon sens, fortement sur le déroulement même de la recherche.

3.3.6 *L'outil de développement comme obstacle... au développement*

Ce titre provocateur renvoie à un paramètre fondamental d'une recherche-développement multimédia : celui de la médiatisation. Ce paramètre recouvre lui-même deux aspects : le choix de la technologie qui va être utilisée pour le développement¹⁴ et les modalités de dialogue avec le médiatiseur chargé du prototypage. Ces deux éléments ont constitué, de mon point de vue, deux écueils dans le projet *Amalia* et soulèvent des questions d'ordre épistémologique. Le médiatiseur de l'équipe, impliqué dans le projet comme véritable collaborateur et non comme simple exécutant (Guichon, 2006 : p. 48), possédait une culture informatique lié à l'outil choisi que n'avaient pas ses collaborateurs didacticiens créant par là même une certaine dépendance de ces mêmes didacticiens dans la recherche commune de solutions et la prise de décisions. Ce déséquilibre s'est accentué à cause d'un long tâtonnement dans la mise en place des modalités de dialogue entre le médiatiseur et ses collaborateurs didacticiens. Plusieurs tentatives d'élaboration de « documents de dialogue » ont eu lieu sans que véritablement l'équipe aboutisse à la création d'un modèle de document stabilisé et compréhensible des uns et des autres (cf. documents 17, 18 et 19 du volume 2 de travaux).

3.3.7 *Les revers du travail coopératif*

Le projet *Amalia*, depuis le début, a fonctionné sur le mode coopératif. Cela convient tout à fait à l'équipe réduite (trois didacticiens, enseignants-chercheurs et/ou doctorants, un informaticien) et permet beaucoup de souplesse dans l'organisation entre les membres de l'équipe (par ailleurs investis dans les autres missions que leur impose leur statut). Ce mode coopératif est certes fructueux - concevoir à plusieurs permet de ne pas s'enfermer dans une seule vision, autorise de réels échanges entre le médiatiseur et le didacticien et ouvre la créativité - mais il est aussi très chronophage

¹⁴ Dans le cas d'*Amalia*, le choix a été fait de programmer en ©Revolution.

et dilue les responsabilités. Il nécessite enfin une gestion minutieuse de la coopération. Ce pan de la recherche-développement a été minimisé dans le projet *Amalia* et se révèle au final aussi important dans une recherche-développement de type expérimental que dans une approche industrielle.

Ce bilan mitigé que je dresse porte sur la méthodologie d'*Amalia* en tant que recherche-développement. Si l'on considère en revanche l'un des deux objectifs de la recherche-développement telle que nous la concevons dans l'équipe - la production de connaissances sur les plans didactique et linguistique -, le bilan est positif (je renvoie aux thèses de Hamon, Rodrigues et Renard déjà citées).

3.4 D'une recherche-développement à une recherche-action

En voulant lier étroitement mon terrain professionnel et mon terrain de recherche, je me suis progressivement intéressée à la dimension actionnelle et « transformationnelle » que pouvait revêtir la recherche en didactique des langues-cultures. J'en viens donc maintenant à définir ce que peut être la recherche-action et à illustrer cette définition par un type de recherche-action menée à l'université Blaise Pascal : le projet *Dédales*. Mon souhait ici est de montrer qu'il n'y a pas de rupture entre deux positionnements épistémologiques mais un passage.

Recherche-développement et recherche-action sont deux types de recherches très proches par un certain nombre de paramètres. Dites appliquées toutes les deux, elles font l'objet de suspicions de la part des tenants de la recherche fondamentale. On leur reproche le hiatus inconcevable suivant : comment la recherche qui suppose une distanciation avec l'objet d'étude peut-elle se concilier avec l'engagement du chercheur qui caractérise le développement et l'action ?

« Ces recherches-action entrent en contradiction avec le principe d'une séparation entre le chercheur et les sujets étudiés, principes qui, dans la tradition française des sciences sociales, fondent le discours scientifique en renvoyant les sujets à une fonction d'objets déposés de l'intelligibilité de leur action. Au contraire, les recherches-action, par les dispositifs contractuels qu'elles mettent en place, établissent une confrontation entre les logiques des différents partenaires qui restitue aux acteurs le sens de leur action. » (Hugon & Adamczewski, 1988 : p. 68).

Elles ont également en commun la démarche cyclique qui combine actions et réflexion. Dans la recherche-action cependant, les actions ne vont pas présenter le même caractère de planification comme ce peut être le cas en développement.

Enfin, la R&A et la R&D ont en commun leurs finalités. Toutes deux n'ont pas pour visées la production de lois générales mais la production de connaissances pour l'action ou pour accompagner l'action.

Mais si la frontière est tenue entre ces deux recherches, elles se distinguent l'une de l'autre, selon moi, sur les points suivants.

Le coeur de la démarche R&D est avant tout le développement d'un produit, qui de ce fait structure l'ensemble du processus (les analyses, les interactions, les mises à l'essai, etc.). Dans la R&A, en revanche, ce sont les acteurs réels en situation concrète dans leur évolution qui constituent le coeur de la recherche.

La dimension collaborative, que l'on peut appeler de ses vœux, comme Lamy (2007) pour la recherche-développement, est davantage présente dans la R&A sous différentes formes. Présente dans la discussion et la négociation des objectifs et des orientations de la recherche avec les participants mais aussi dans le nécessaire engagement des acteurs de la R&A tant au niveau intellectuel qu'au niveau affectif.

De nombreuses disciplines utilisent aujourd'hui la recherche-action alors qu'à l'origine, les terrains étaient ceux de la psychosociologie de l'entreprise et de la sociologie de l'éducation. Depuis Lewin et sa conception de la recherche-action, « en extériorité », des années 40, de nombreux courants ont émergé, se réclamant de la recherche-action et, pour chacun d'eux, des filiations historiques, des méthodologies et des démarches différentes. Néanmoins, tous ont des caractéristiques communes permettant d'une part, de les distinguer des recherches positivistes et, d'autre part de ne pas les réduire à une forme d'engagement militant, radical voire un brin libertaire.

La première de ces caractéristiques est le lien direct avec une réalité et une problématique sociales « portées » par des acteurs sociaux. Il ne s'agit pas « *de vérifier que si les individus fonctionnent d'une façon qui corresponde à des descriptions théoriques préalables, mais de comprendre ce qui les fait agir, et comment ils le font* » (Narcy-Combes, 2005 : p. 67). On est donc ici dans une posture compréhensive et c'est la prise en compte de la réalité qui légitime la démarche.

La deuxième caractéristique concerne les liens entre l'objet d'étude et la démarche de recherche qui reposent à la fois sur une implication forte des différents acteurs de la situation, le chercheur comme les autres, implication fondée sur des critères explicites et partagés et sur des allers-retours entre expérience et analyse.

La troisième caractéristique fait des acteurs de la situation sociale concernée des agents essentiels et des sujets de la recherche. La recherche-action est une recherche effectuée par des praticiens à partir de leurs propres pratiques.

La dernière caractéristique commune tient à la primauté de la démarche sur les résultats : ce n'est finalement pas la résolution d'un problème de terrain qui est important mais l'émancipation des acteurs et la transformation des situations.

Les chercheurs en didactique s'approprient ces caractéristiques mais définissent la recherche-action de manière graduée :

« La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. » (Montagne-Macaire, 2007 : p. 94)

Montagne-Macaire (2007) reprend les niveaux d'intervention d'une recherche-action de Ardoino (1966), niveaux qui sont en interrelation étroite mais que l'on peut distinguer de la manière suivante :

- niveau des personnes (niveau intrapsychique),
- niveau des interrelations,
- niveau du groupe (niveau microsocial),
- niveau intermédiaire (niveau mésosocial - établissements par exemple à un niveau local),
- niveau macrosocial ou institutionnel.

Les différents degrés possibles de transformation visée par la recherche-action ainsi que les divers niveaux auxquels la transformation peut se réaliser font que le terme « recherche-action » recouvre des types de recherches variées (« pour l'action », « sur l'action » selon la distinction faite par Springer, 2004 : p. 76 ; englobant toutes les recherches de terrain pour d'autres, ...). Le projet *Dédales* que je décris ci-après est

UNE expérience de recherche-action parmi d'autres, où le rapport entre recherche et action est de nature particulière.

3.5 Dédales : un projet de recherche-action particulier

Afin de décrire le projet de recherche-action *Dédales* dans ses grandes lignes¹⁵, je répondrai aux cinq questions suivantes : quelle finalité ? Quel contexte social ? Quelle visée d'action ? Quels méthodes et supports instrumentaux ? Quels place et rôle des personnes impliquées ?

Quatre finalités ou fonctions peuvent être assignées à la recherche action : « 1) une fonction de construction de la connaissance ; 2) un rôle critique face à la science dite traditionnelle ; 3) une fonction de changement social ; 4) une fonction de formation. » (Goyette & Lessard-Hébert, 1987 : p. 17). La recherche-action *Dédales* a pour fonction première la fonction de formation. Il s'agit de former de futurs enseignants de FLE à l'analyse, la mise en place et l'animation de situations d'enseignement/apprentissage médiatisées de la langue étrangère. Elle a donc également dans une mesure modeste une finalité de changement social au niveau individuel par la prise de conscience par de futurs enseignants de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage médiatisées et par le développement de capacités à prendre en charge ce type de situations. Ceci vaut également pour le chercheur impliqué dans ce projet qui a pour finalité l'amélioration, par la recherche, de la formation des futurs enseignants aux Tice. Confrontée à la problématique de faire percevoir aux étudiants de master la réalité complexe de situations d'enseignement/apprentissage médiatisées (qu'ils n'avaient jamais vécues), je ne pouvais me résoudre à adopter une approche transmissive des connaissances sur le sujet.

Cette première caractéristique fait de ma recherche-action une formation-recherche. C'est là une des trois catégories de recherche-action identifiée par De Saint-Georges (1983) que Goyette & Lessard-Hébert (1987 : p. 96) décrivent ainsi :

« la formation-recherche est une véritable méthodologie de formation des adultes, mais avec les exigences de la recherche et de l'intervention. Dans cette conception de la formation, l'accent est mis non sur

¹⁵ Le chapitre 3 est en partie consacré à *Dédales* dans sa configuration détaillée.

l'enseignement [...] mais sur l'apprentissage. Celui-ci est conçu comme une démarche d'acquisition, d'appropriation active, de construction d'un savoir. Il s'agit d'un savoir-action. »

Cette finalité de formation est située dans un contexte social double : d'un côté, la formation universitaire d'étudiants de master *Didactique des Langues-Cultures - Français Langue Étrangère et Seconde*, futurs acteurs de terrain de la formation en langues ; de l'autre, la formation en FLE d'apprenants dans des contextes variés (à l'université pour Mexico et Chypre, dans la formation professionnelle pour Madagascar).

L'action, dans ce cadre, est instrumentale : elle est en effet la solution pour faire vivre la situation médiatisée et accéder aux savoirs. Dans mon cas, les actions sont diverses : certaines sont anticipées et planifiées avant l'engagement des participants (excepté le chercheur), d'autres sont esquissées sous formes de lignes de conduite laissant aux participants un grand degré de liberté, d'autres non définies enfin peuvent découler d'épisodes de la situation.

Les participants d'une recherche-action sont normalement des praticiens. Dans *Dédales*, ce sont plutôt de futurs praticiens, les étudiants de master et des acteurs d'une situation médiatisée d'apprentissage du FLE : les apprenants de FLE, les enseignant et enseignant-chercheur. Tous engagés dans une situation d'enseignement/apprentissage médiatisée réelle où leurs places et rôles sont définis. Ainsi, à un premier niveau, les étudiants de master par exemple sont les tuteurs d'apprenants non francophones et doivent agir pour assurer leur rôle social, technologique, logistique et pédagogique dans la situation médiatisée. À un deuxième niveau, leurs actions sur ces différents plans sont l'objet de réflexions individuelles et d'échanges plus ou collectifs avec et déterminent les évolutions de la situation médiatisée qu'ils font vivre.

On pourra objecter que participer à une action et y réfléchir ne fait pas nécessairement une recherche-action. Je répondrai que si ces actions et ces réflexions, à un 3^{ème} niveau donc, sont l'objet elles-mêmes de recueil et d'analyses avec des instruments de la recherche, alors il y a recherche-action.

Cette question des données et de leur instrumentation, qui concerne le pôle technique de la recherche, est développée dans la partie qui suit.

4. Les données issues des situations d'enseignement/apprentissage médiatisées : recueil et traitement

Dans le cas des deux grands types de recherche dont je me réclame, recherche-développement et recherche-action, il est évident que les données ne vont pas être recueillies avec la même instrumentation. Le temps de l'instrumentation sera également différent.

4.1 Pour une instrumentation adaptative

En ce qui concerne la recherche-développement de type expérimental, les données recueillies vont l'être à l'occasion de la définition des besoins que va devoir couvrir le prototype à concevoir, d'observations cliniques ou de tests d'une partie du prototype, de tests in situ puis enfin des évaluations finales (des compétences, des usages des acteurs, etc.). Les instruments pourront être les suivants - tests d'évaluation, questionnaires, grilles d'observation de sujets, enregistrements des traces informatiques, entretiens - et seront utilisés pour des recueils ponctuels tout au long de la recherche-développement.

Dans le cas de la recherche-action, l'instrumentation sera moins « intrusive ». S'il s'agit de « laisser » se dérouler une situation d'enseignement/apprentissage médiatisée pour essayer de comprendre comment les acteurs lui donnent du sens et y agissent, il ne faudra pas perturber l'écologie de la situation. L'instrumentation sera donc plutôt faite a posteriori et en marge mais un recueil des données produites lors du déroulement de la situation peut être fait (données de forums réflexifs, clavardages, journaux de bords électroniques, conversations multimodales, etc.). La médiatisation des situations permet l'enregistrement de ce type de données et présente l'avantage de ne pas suspendre les actions et de ne pas créer d'épisodes qui n'auraient pas surgi dans une situation « normale ». Les outils qui seront privilégiés dans ce second cas sont les questionnaires et les entretiens pour les données a posteriori, les notes de terrain ou grilles d'observation pour le recueil en marge.

4.2 Types de données et structuration

Les données que l'on pourra recueillir dans une situation de formation médiatisée constituent ce que Refay & Chanier (2007) désignent sous le nom de LETEC (Learning and Teaching Corpora) ou corpus d'apprentissage (et d'enseignement). Par corpus d'apprentissage, ils entendent trois ensembles de données différentes.

Les premières données sont les « résultats » de la formation, c'est le terme utilisé par Refay et Chanier. Elles couvrent les productions des apprenants résultant des tâches proposées dans le dispositif. Ces productions peuvent être orales, écrites, réalisées individuellement ou collectivement. Elles comprennent aussi les données d'interaction synchrone ou asynchrone recueillies avant/pendant/après la réalisation des tâches du dispositif, sur un temps plus ou moins long, entre des acteurs différents (apprenants, pairs, tuteurs, enseignants, autre...). Elles comprennent enfin les traces des autres actions réalisées par les participants à la formation : connexions par exemple, téléchargement de documents, etc.

Le deuxième ensemble est constitué des données constitutives du dispositif d'apprentissage tel qu'il a été prévu par les concepteurs (scénario pédagogique, consignes des tâches, scénarios de communication, supports pédagogiques, etc.). Il est également composé des données émanant du dispositif tel qu'il a été effectivement mis en place : absence de participants, épisodes ayant amené à des modifications dans le scénario de communication, etc.

Le dernier ensemble porte sur les données recueillies pour la recherche : questionnaires, biographies langagières, tests de niveau en langue, comptes-rendus de séances, notes d'observation, etc.

On le voit ici, les corpus d'apprentissage intègrent des données de nature extrêmement variée relatives aux participants, au contexte, au protocole de recherche. Cela n'est pas suffisant, il faut également que les données puissent être traduites, interprétées en termes de relation dynamique, de logique processuelle. En effet, telle interaction entre deux pairs a pu être générée à la suite d'un épisode pédagogique que l'on doit pouvoir retrouver. De même, telle structure d'interaction s'interprète par l'utilisation d'un outil particulier (*affordances*). Comment structurer ces données d'enseignement/apprentissage et leurs interrelations ?

Des chercheurs, parmi lesquels Reffay, Chanier, Betbeder que j'ai déjà cités, proposent des modèles de structuration de ces différents ensembles de données constitutives d'un corpus d'apprentissage. Cette démarche s'inscrit dans une logique plus large qui est celle de la nécessité pour les acteurs impliqués dans le champ des Tice et de l'enseignement/apprentissage à distance d'indexer les ressources pédagogiques pour l'échange et la mutualisation, ceci pour des raisons évidentes de coût et de temps.

Un des modèles utilisés actuellement, y compris dans le milieu francophone, est la spécification IMS-LD (*Instructional Management Systems-Learning Design*). Il en existe nombre d'autres, SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*), par exemple. Parallèlement, sont développés des outils d'aide à l'analyse d'échanges en ligne tels que ViCoDiLi qui sont intéressants. Je n'en parlerai pas ici, je renvoie aux travaux de Teutsch, Bangou & Dejean-Thircuir (2008) notamment.

La structuration des ensembles composites et inter-reliés de données qui émanent des situations d'enseignement/apprentissage médiatisées constitue un axe de recherche à part entière, en plein développement, dans les milieux de la didactique et des Tice.

Afin d'illustrer le caractère composite et inter-relié de ces données de situations, je prends l'exemple des données recueillies dans le projet *Dédales* ces trois dernières années et souligne la difficulté du traitement de ces données, en amont même de leur condensation et leur présentation.

4.3 Les données du projet *Dédales* : un exemple de complexité

Le projet *Dédales* est un projet composite et s'est actualisé dans des versions différentes de dispositifs de formation (cf. descriptifs des dispositifs constituant actuellement *Dédales* du chapitre 3) :

Plusieurs situations donc, au sens que j'ai défini et quantité de données... Cela, malgré une faible instrumentation préalable des données. J'ai plutôt choisi, en effet, d'administrer des questionnaires finaux et, à une seule reprise, un questionnaire intermédiaire portant sur un aspect particulier du dispositif, mon souhait était de ne pas être « aveugle au site » (Miles & Huberman, 2003 : p. 72) et de mener une recherche exploratoire qu'une instrumentation préalable, détachée du contexte, visant l'universalité, l'uniformité et la comparabilité aurait biaisée.

Le premier problème est de décrire les données issues des trois situations de recherche. Partons de la liste exhaustive des traces laissées par les différents acteurs des situations pour tenter de les décrire puis de les structurer. On excusera la linéarité assortie de commentaires et le caractère « work-in-process » dans l'exposition de ces éléments relatifs aux données mais cette manière de faire m'a semblé le plus adéquat pour montrer la complexité de l'objet de recherche.

La liste des traces laissées par les acteurs dans les situations est donc la suivante :

- scénarios pédagogiques d'activités multimédias (dans leur version médiatisée et/ou « papier »),
- écrits longs de type réflexif,
- discussions sur forum,
- discussions par clavardage,
- courriels,
- choix/actions en matière de structuration de la plateforme (pages d'accueil de la plateforme, des espaces de travail, etc.),
- fiches de travail, documents d'aide à la scénarisation et à la médiatisation, documents relatifs à l'unité d'enseignement Tice du master 1 FLE ou du master 2 FLES,
- corrigés des activités multimédias,
- travaux d'apprenants,
- questionnaires,
- entretiens transcrits,
- comptes-rendus de séances,
- journaux de bord.

Un premier classement des données nous semble s'imposer selon qu'elles relèvent des dispositifs (avant leur mise en œuvre dans l'apprentissage), qu'elles dépendent de la situation d'apprentissage (pendant l'actualisation du dispositif) ou qu'elles sont provoquées par la situation de recherche-action (plutôt pendant et après l'actualisation du dispositif).

Cette première catégorisation correspond en partie aux trois catégories définies par Van der Maren (1996, 1999) - données invoquées, données suscitées, données provoquées - mais s'en distingue par un certain nombre d'aspects. Selon Van der Maren, les données invoquées dont des données construites indépendamment de

l'expérimentateur. Dans le cas de *Dédales*, où le chercheur est également praticien, très peu d'éléments sont finalement extérieurs au chercheur : les données issues des interactions entre apprenants étrangers et étudiants de master, par exemple, se déroulent effectivement sans le chercheur mais c'est lui, qui en tant que praticien, a initié ces interactions en les inscrivant dans le scénario pédagogique de départ. De même, les données provoquées, que Van der Maren dit expressément issues du contexte de l'expérimentation et conditionnées par lui, revêtent un caractère un peu mixte dans le cas de l'expérimentation d'une situation d'apprentissage médiatisée. Les scénarios pédagogiques élaborés par les étudiants de master en direction des apprenants étrangers, par exemple, sont contextualisés mais ne sont pas de type questionnaire ou entretien. C'est aussi le cas des synthèses réflexives qui participent à la fois des données provoquées et supports de l'apprentissage.

Si je reprends cette première catégorisation des données, j'obtiens le tableau suivant :

Données relevant du dispositif	Données relevant du dispositif actualisé	Données relevant de la situation de recherche
Courriels Fiches de travail Documents d'aide à la scénarisation et à la médiatisation Documents relatifs à l'unité d'enseignement Tice du master 1 FLE ou du master 2 FLES	Scénarios pédagogiques multimédias médiatisés Écrits longs de type réflexif Discussions sur forum Clavardages Courriels Travaux d'apprenants Choix en matière de structuration de la plateforme Pages d'accueil de la plateforme, des espaces de travail Corrigés des activités multimédias Comptes-rendus de séances Journaux de bord	Questionnaires Entretiens transcrits CR d'observation

Tableau 8. Classement des données recueillies dans *Dédales*

On le voit ici, la plupart des données recueillies ont pour source l'actualisation du dispositif de formation et prennent la forme de traces langagières et écrites (je reviendrai sur les données que j'ai appelées provisoirement « choix en matières de structuration de la plateforme »). Pour être plus précise encore, ces traces concernent en majorité l'actualisation du dispositif de formation dans sa dimension distancielle. Je n'ai, en effet, pas enregistré et/ou filmé les interactions présentesielles, d'une part parce que mon objectif n'est pas au départ d'analyser ce qui se passe dans le travail en

binôme ou en grand groupe ; d'autre part, le dispositif de formation conçu aurait nécessité une logistique lourde et du matériel coûteux pour être « capté » intégralement. On pourra m'objecter qu'il y a là réduction singulière de la complexité dont je souhaite rendre compte ! J'en conviens mais je suis consciente de cette tension même créée par la posture du praticien-chercheur que j'ai adoptée et qui m'oblige à faire des choix. On pourra néanmoins trouver des mentions concernant ces interactions présentiels dans les comptes-rendus de séances, dans les journaux de bord, dans les écrits réflexifs voire dans certains forums.

Un deuxième classement me semble pertinent est celui qui met en valeur la forme des données, celle-ci étant déterminante quant à l'analyse que l'on fera de ces mêmes données : elles sont qualitatives certes, elles sont langagières pour la plupart, écrites ou transcrites mais aussi individuelles ou collectives ou co-élaborées et comportent des paramètres propres à leur genre.

On sait par exemple que la forme même de la transcription des entretiens rend plus ou moins coûteuse en temps la technique d'analyse de contenu thématique, par exemple : un écrit structuré est censé comporter des titres et inter-titres permettant un accès plus aisé aux thèmes abordés. Une transcription, selon qu'il s'agit d'un entretien directif, semi-directif ou libre, ne présente pas le même caractère de structuration. De même, le clavardage ne se structure pas de la manière que les forums qui eux-mêmes ne seront pas organisés de la même façon selon l'outil choisi. Enfin, un scénario pédagogique est structuré sur un mode qui n'est pas celui de la rétroaction que l'on élaborera pour un apprenant suite à une production.

Je viens d'écrire que les données écrites peuvent être individuelles, collectives, co-élaborées. Individuelles car elles émanent d'un seul énonciateur (les écrits réflexifs appartiennent à cette catégorie). Collectives car élaborées à plusieurs mais sans qu'il soit possible d'attribuer à quelqu'un en particulier une partie ou une autre du texte final (c'est le cas des scénarios pédagogiques élaborés en binôme par exemple). Co-élaborées enfin, lorsque plusieurs énonciateurs s'expriment et qu'il est possible de reconnaître les propos individuels (forums, cassettes mais aussi certains courriels). Cette catégorisation peut être associée à une typologie des acteurs :

- étudiants de master 1 ou 2,
- apprenants étrangers de FLE (malgaches, mexicains ou chypriotes),
- enseignant ou enseignant-chercheur,

et à une typologie de leurs rôles prévue dans le dispositif (qui ne sont pas toujours ceux qui ont été actualisés dans le dispositif) :

- concepteur de matériel pédagogique,
- tuteur,
- correcteur,
- guide,
- natif,
- expert linguistique et culturel...

La localisation des données, à l'issue des situations, nous semble également une dimension pertinente en ceci qu'elle n'est pas en étroite correspondance avec les « moments » de la situation : toutes les données relevant de la situation, pendant l'actualisation du dispositif, ne sont pas forcément localisées sur la plateforme de travail. C'est ainsi que certains des échanges entre les étudiants de master et les apprenants mexicains ont eu lieu par courriel, en dehors du dispositif prévu sur la plateforme. C'est ainsi également que des documents se trouvent localisés en deux endroits distincts : les corrigés des activités élaborés par les étudiants de master, par exemple, peuvent être trouvés sur la plateforme, dans les espaces de travail des mexicains par exemple, mais aussi en documents attachés à des courriels ne transitant pas par la plateforme.

Le caractère (sans ?) fin de cette catégorisation oblige du même coup à affiner la typologie des traces écrites proposées dans le tableau plus haut et à entrer dans la phase d'analyse de contenus. Si l'on prend simplement l'exemple des données de type « courriel », l'on constate qu'elles appartiennent à différentes catégories parmi celles que j'ai listées : un courriel peut être rédigé par un individu ou plusieurs, que l'on peut ou non identifier et qui peut prendre différents rôles dans le dispositif actualisé.

4.4 Données complexes, catégorisations et analyses multifformes

D'aucuns penseront que le recueil de tant de données est superflu et risque de compromettre l'efficacité de l'analyse. Je pense pour ma part que, dans le cas d'une recherche exploratoire (ou de l'étape exploratoire d'une recherche) et d'une démarche compréhensive, une description contextuelle riche est nécessaire même si c'est au prix de difficultés dans l'analyse. Les données composites et inter-reliées des situations posent toutefois deux problèmes : celui de la catégorisation de certaines

données et de leur mise en forme et celui de la mise en place de procédures d'analyse multiformes.

4.4.1 Catégoriser des données issues de situations d'enseignement/apprentissage médiatisées : l'exemple des données de type « structuration de plateforme »

Dans les versions *Dédales* - Mexico, les étudiants clermontois avaient pour objectif de structurer un espace sur la plateforme Clarotice afin que les apprenants mexicains y trouvent les activités multimédias d'apprentissage de la langue élaborées pour eux ainsi que les forums interculturels et tout autre élément que les clermontois jugeaient utiles à ces apprenants dans leur apprentissage. À ces objectifs de départ, s'ajoutaient des contraintes d'ordre technique relatives aux fonctionnalités de la plateforme qui propose une organisation en répertoires et sous-répertoires et un nombre limité d'outils :



Figure 13. Liste des outils disponibles sur la plateforme Clarotice

Des choix ont été effectués collectivement par les acteurs des dispositifs en matière de structuration de l'espace de travail de leurs apprenants en tenant compte des différents paramètres ci-dessus. Ces choix (et actions) ont laissé des traces écrites et iconiques sur la plateforme. A un premier niveau, les données sont constituées par les pages d'accueil (et d'adieu) des espaces comme dans les exemples suivants :

- Activités
- Forums
- Productions écrites
- Productions orales

Bonjour à tous !

A partir d'ici, vous pouvez accéder aux différentes activités créées par les étudiants français. Vous les trouverez dans le menu sous le nom « **activités** ». Déposez vos travaux dans « **productions écrites** » et « **productions orales** ».

De nouveaux **forums** ont été ouverts (le cinéma, les jours fériés...). N'hésitez pas à y participer !

Nous avons aussi créé une « **Foire aux Questions** » pour vous aider à bien utiliser la plateforme Clarotice et poser des questions sur la langue française. Vous trouverez cet espace dans la rubrique « Forums ».



A bientôt !

Les étudiants de Master 1 FLE - Clermont-Ferrand

Copie d'écran 1. Page d'accueil de l'espace *Dédales* - Mexico-Clermont-Ferrand 2008-2009

- ☰ Description du cours
- 📄 Annonces
- 📁 Documents et liens
- 📁 Travaux
- 🗨️ Forums
- Forum vocal
- Dictionnaire français-espagnol
- Galerie photo

Clermont Ferrand le 29 avril 2008

Voilà notre année universitaire est terminée. Nous ne pouvons plus corriger vos activités sur clarotice. Par contre, c'est avec plaisir que nous répondrons à vos mails.



Merci d'avoir participé à nos activités. Peut-être nous croiserons-nous en France, au Mexique ou sur internet. Bon courage pour la suite de votre apprentissage !

Copie d'écran 2. Page d'adieu de l'espace *Dédales* - Mexico-Clermont-Ferrand 2007-2008

Ces données présentent le plus souvent les caractéristiques suivantes : un choix d'outils, un texte d'accueil ou d'adieu et un document iconographique (photo, dessin).

À un deuxième niveau, les différentes fonctionnalités de la plateforme choisies et utilisées par les étudiants master ont donné lieu à la création d'espaces (documents et liens, travaux, forums...) qui ont eux-mêmes été structurés de manière particulière : structuration thématique ou par niveau de langue pour la banque d'activités d'apprentissage, structuration nominative individuelle ou groupale pour les espaces de dépôts de travaux d'étudiants, etc.

Comment rendre compte de ces choix didactiques contextuels dans un format de données exploitables ?

4.5 Analyser les données de situations d'enseignement/apprentissage médiatisées

Si l'analyse de contenus (Bardin, 1977 ; Robert & Bouillaguet, 1997) semble la procédure la plus adaptée à un certain nombre de données issues des situations, elle sera conduite de manière très différente d'un type de données à un autre. Prenons l'exemple de l'appropriation de leur rôle de tuteurs par les étudiants de master dans le dispositif *Dédales*. Cette appropriation se manifeste dans le dispositif par le biais d'actions, d'interactions et de réflexions, à un niveau individuel mais aussi collectif et comme tout processus, évolue tout au long du dispositif. Les entrées dans cette question de l'appropriation peuvent donc être multiples, j'en présente deux possibles.

4.5.1 Premier exemple - les pages d'accueil des espaces virtuels comme indices du positionnement des tuteurs dans la situation

Les données de type « pages d'accueil des espaces virtuels » créées par les tuteurs dans *Dédales* nous paraissent intéressantes à traiter car elles renvoient à la manière dont les étudiants entrent dans leurs rôles de tuteurs marquant ainsi le début du processus d'appropriation du tutorat. Ces pages d'accueil de la plateforme mettent, en effet, en scène le positionnement collectif des tuteurs en direction des tutorés avant que le tutorat ne commence réellement. Elles sont, de plus, le résultat d'une négociation entre les tuteurs quant à la représentation de leur positionnement sur quatre plans : rôles social, technologique, pédagogique, logistique ou de coordination. Cette représentation de leurs rôles est « traduite » en une page d'accueil comprenant le plus souvent trois plans : un message, une liste d'outils mis à la disposition des tutorés, un visuel d'accompagnement du message (ces trois plans constituent les unités d'enregistrement - message / outils / visuel - de la donnée de contexte « page d'accueil »).

À ces trois types d'unités, sera « appliquée » une technique d'analyse de contenu différente :

- analyse plutôt énonciative et pragmatique voire lexicale pour la première unité (message),

- analyse catégorielle pour les outils,
- analyse de la dénotation des visuels choisis d'abord puis analyse de la connotation ensuite.

Si l'on prend l'unité « message » de ces données, une analyse lexicale permettra d'identifier quels termes les tuteurs utilisent pour se présenter aux tutorés : « enseignants de FLE », « futurs enseignants de FLE », « étudiants de master », « tuteurs », « français » ou « clermontois ». Une analyse énonciative mettra au jour les embrayeurs utilisés et le « degré » de prise en charge du message par les énonciateurs. Une analyse pragmatique en actes de langage (réactifs ou initiateurs) et valeurs illocutoires révélera la proportion d'actes assertifs, directifs, commissifs, déclaratifs et expressifs (selon la typologie de Searle) présents dans les pages d'accueil, nous donnant par là-même des indicateurs sur la manière dont est envisagée la relation de tutorat par les tuteurs.

L'unité « outils » fera l'objet d'une analyse en catégories mettant en valeur les fonctionnalités des outils choisis (communication, dépôt, téléchargement, rédaction collective, suivi, aide). Il paraît ici aussi intéressant de quantifier la diversité des outils mis à disposition des tutorés comme marqueur d'une relation tutorale envisagée comme « riche » (en actions et interactions).

Si l'on prend les unités visuelles, au simple niveau de la dénotation, un premier tri devra être fait en distinguant les pages contenant des photos ou dessins représentant les tuteurs ou des personnes de celles qui mettent en scène des paysages, des objets, etc. Quant aux visuels présentant des personnes, ils devront être triés selon la situation dans laquelle ces personnes sont visualisées : individu, groupe, en situation de travail, en situation d'interaction, en présence d'ordinateurs, hors salle informatique, etc.

Ce survol des techniques d'analyse à mettre en œuvre sur un type de données particulières est rapide (et ne dit rien des résultats de l'analyse proprement dite) mais montre, je pense, que l'analyse de contenu peut être multiforme et que les catégories à travailler peuvent être induites du contenu ou provenir d'une typologie extérieure (celle des actes de langage par exemple).

4.5.2 Second exemple - les rétroactions des tuteurs aux productions écrites ou orales mexicaines

Le processus d'appropriation du rôle de tuteur peut également être appréhendé et compris au travers les rétroactions que les tuteurs fournissent à leurs tutorés. Dans le « sous-corpus » que constituent ces rétroactions fournies par les tuteurs dans le dispositif franco-mexicain (cf. extrait ci-dessous), les unités d'enregistrement pourront être les suivantes : message du tutoré en direction de son tuteur + production langagière en LE / message de réception de la production par le tuteur + feed-back sur la production. Qu'en est-il de la catégorisation ? On voit tout de suite ici que l'unité « feed-back » peut être décomposée. Dans l'exemple ci-dessous, en effet, le feed-back est construit sur le l'enchaînement des actes suivants :

valorisation de la production du tutoré → commentaire global sur la production → déclaration de la méthode de correction → invitation à re-soumettre une production → invitation à solliciter le tuteur → production du tutoré avec erreurs surlignées → proposition → déclaration → déclaration → sollicitation → déclaration → déclaration → invitation → salutations

<p>Auteur : LAB_Ma_09 Date : mardi 3 mars Média : Clarotice Sujet : présentation de sa famille Ma famille Nous sommes 4 intégrants ma mère qui s'appelle Esther, mon père qui s'appelle Luis et mon frère Eduardo, aussi j'ai deux gran-mères et un grand-père, mes grand-mères s'appellent Paulie, et Margarita mon grand-père s'appelle Antonio. Mon autre grand-père il est morte quand j'ai 11 ans, mais je le rappelé très bien il a ètè un soldat allemand qui a participé en la première guerre mondiale il laissé son pay et il arrive ici au Mexique où il se marié en Queretaro et où il resté pour plusieurs jours. Mon père est génie mécanicien et ma mère est journaliste, mon frère edudie pour avocat, et moi je etudie la génie de l'ennvironnement. Je suis très content de former part de ma famille. A bientôt !</p>
--

Extrait 1. Production mexicaine (Dédales 2008-2009)

Auteurs : LB_Ct_09, PF_Ct_09, SF_Ct_09

Date : lundi 9 mars

Média : hotmail

Sujet : réponse et aide à la correction du texte de LAB_Ma_09

Salut LAB_Ma_09!

Nous venons de voir ta production sur ta famille. Nous sommes contentes d'avoir de tes nouvelles.

Nous avons bien compris ce que tu as écrit même si il y a quelques erreurs. Nous avons souligné les erreurs, essaie de les corriger et renvoie-nous le texte.

Si tu as besoin d'aide, n'hésite pas à nous poser des questions, nous te répondrons avec plaisir.

Ma famille

Nous sommes **4 intégrants** ma mère qui s'appelle Esther, mon père qui s'appelle Luis et

mon frère Eduardo, aussi j'ai deux **gran-mères** et un grand-père, mes grand-mères s'appellent

Paulie, et Margarita mon grand-père s'appelle Antonio.

Mon autre grand-père **il est morte** quand j'**ai** 11 ans, mais je **le rappelé** très bien il a **été** un soldat allemand qui a participé **en** la première guerre mondiale il **laissé** son **pay** et il **arrive** ici au Mexique où il **se marié en** Queretaro et où il **resté pour** plusieurs jours.

Mon père est génie mécanicien et ma mère est journaliste, mon frère **edudie pour avocat**, et moi **je etudie la** génie de l'**enn**vironnement.

Je suis très content de **former part** de ma famille.

A bientôt !

Un peu d'aide :

- Voici un site pour t'aider à former le passé composé : il t'aidera à corriger tes erreurs.

http://langues2.ups-tlse.fr/Fle/Ressources/Passe_compose.htm

- « intégrants » n'existe pas en français, nous disons : « nous sommes quatre dans ma famille ».

- « se rappeler de »

- Quand un verbe commence par une voyelle, peut-on utiliser « je » ?

- « génie » est un nom masculin.

- On ne dit pas « former part de » mais « faire partie de ».

Nous attendons ta réponse ! Bon courage et à bientôt.

LB_Ct_09, PF_Ct_09, SF_Ct_09

Extrait 2. Rétroaction des tuteurs clermontois à la production de l'extrait 1 (Dédales 2008-2009)

L'« application » d'une grille fondée sur les actes de langage paraît donc pertinente pour l'analyse des rétroactions réalisées par les tuteurs mais non suffisante. En effet, le choix d'un code couleur (ici le vert pour permettre le repérage par l'apprenant de ses erreurs), la correspondance du feed-back avec les objectifs qui étaient ceux de l'activité proposée à l'apprenant, l'intervalle temporel entre la production et la

rétroaction constituent aussi des éléments pertinents pour déterminer la manière dont le tuteur envisage son tutorat.

Là encore, l'analyse de contenu prendra des formes variées mais nécessaires si l'on ne veut pas en rester à une démarche impressionniste.

5. En guise de conclusion sur une démarche de recherche

Pour synthétiser, je m'appuie à nouveau sur Charmillot et Dayer (2007) qui proposent un schéma en quatre pôles interdépendants qui définissent toute démarche de recherche.

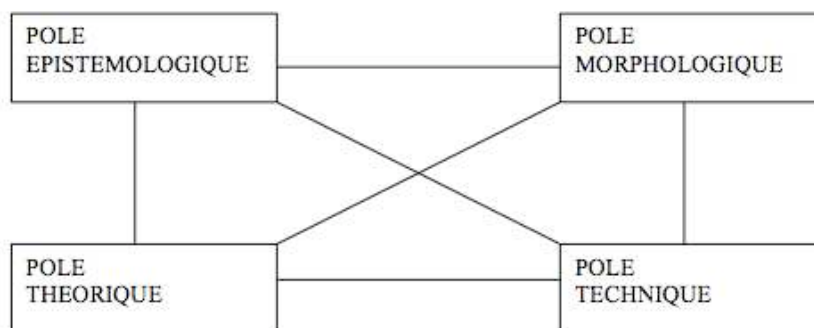


Figure 14. Conceptualisation d'une démarche de recherche (Charmillot & Dayer, 2007 : p. 132).

J'ai abordé le pôle théorique longuement dans le chapitre 1. Je ne le redirai pas en soulignerai simplement les dimensions sociales, interactionnelles et psycholinguistiques.

Le pôle épistémologique est celui de la démarche compréhensive essentiellement. Mener une recherche de type qualitatif en didactique des langues rend a priori illusoire la volonté de reproduire, comme dans un laboratoire, une expérience d'enseignement/apprentissage tant les paramètres de la situation sont multiples et variables, à des fins de vérification théorique ou de comparaison. Toutefois, dans les situations d'enseignement/apprentissage médiatisées (celle notamment tout en ligne), il est possible de recueillir des données variées (interactions entre les acteurs de la situation, documents pédagogiques, etc.) et constituer des corpus intéressants, qui eux peuvent faire l'objet de traitements comparatifs sous peine que leur transcription et leur spécification le permettent. Il semble que l'on pourrait alors

envisager la mise en place de démarche quasi-expérimentale où un certain nombre de paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage pourraient être contrôlés.

Quant au pôle morphologique, il renvoie à la forme de la recherche et est décliné, dans le cas présent, en deux orientations : la recherche-développement et la recherche-action, toutes deux impliquant le praticien-chercheur et son terrain à des degrés divers.

Le pôle technique, en cohérence avec les autres pôles, réfère aux protocoles de recherche mis en place jusqu'aux outils de recueil et d'analyse privilégiés. Recueil écologique de corpus d'interactions, entretiens/questionnaires et observation participante en sont les principales caractéristiques.

Pour balisée que semble être ma démarche de recherche cependant, elle n'est en réalité qu'une étape dans un cheminement réflexif et une construction scientifique où les situations d'enseignement/apprentissage médiatisées qui en constituent l'unité de référence sont changeantes et évoluent.

6. Transition 2

La démarche en Didactique des Langues-Cultures que j'ai présentée concerne à la fois la mise en pratique, l'observation, la formation et la recherche à/de situations médiatisées d'enseignement/apprentissage du FLE. Dans les deux chapitres qui précèdent, j'ai assez peu évoqué la dimension de mise en pratique de cette démarche. Je l'aborde dans le chapitre 3 justifiant ainsi une posture de praticien-chercheur fondée sur le cycle suivant :

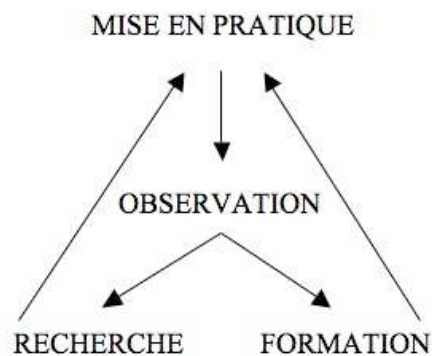


Figure 15. Cycle d'une recherche en DLC-FLES

**Chapitre 3 - Environnements médiatisés fermés et
dispositifs ouverts : illustration de choix didactiques
et terrains**

Le chapitre 3 présente des illustrations concrètes de choix didactiques fondés sur les conceptions de la langue, de l'apprentissage, de l'enseignement et de la recherche exposés dans les chapitres 1 et 2. J'ai choisi de les développer en privilégiant deux angles : celui de l'expertise didactique de l'enseignant-concepteur et celui de la métacognition.

1. Enseigner, c'est favoriser la réflexion métacognitive : un exemple d'approche conceptualisante de la langue étrangère

Pour illustrer la manière dont la métacognition peut être prise en compte dans des environnements informatiques d'apprentissage fermés, je m'appuierai sur une des réalisations de l'équipe Ordi : le didacticiel, *Les pompiers au secours du temps*¹⁶, pour l'apprentissage du FLE, réalisé au CNEAO et pour lequel j'ai scénarisé le module consacré à la référence à l'avenir en français (cf. documents 22, 23 et 26 du volume de travaux).

1.1 Descriptif rapide du produit

Les Pompiers au secours du temps est un didacticiel réalisé dans le cadre d'un projet européen *Lingua*, le projet « Apprendre à apprendre » du Gripil (Groupe de Recherche et d'Ingénierie Pédagogique Inter-langues) dont l'équipe Ordi¹⁷ était partenaire.

Le didacticiel a pour public-cible des ingénieurs et des cadres d'entreprises de langue maternelle anglaise ou allemande apprenant le français en formation initiale ou continue. Ce public a une compétence moyenne en communication courante et doit se préparer soit à effectuer une mission professionnelle en France ou dans une

¹⁶ *Les pompiers au secours du temps* sont restés à l'état de prototype.

¹⁷ Conception et réalisation par l'équipe Ordi de l'UFR de linguistique de l'université Paris 7 et le CNEAO (universités Paris 6 et Paris 7) : responsabilité (Françoise Demaizière), scénarisation (Michèle Redon avec la collaboration de Lidia Fraczak, Dagmar Kiderlen et Anne-Laure Foucher), médiatisation (Pierre Le Pécheur, informaticien, Marcel Rodriguez, vidéaste), traduction en anglais (Alison Gourves-Hayward, ENST Bretagne)

entreprise francophone, soit à occuper des postes à responsabilités dans une entreprise à l'étranger et à participer à des échanges en situation professionnelle.

Les Pompiers au secours du temps est construit à partir de la vidéo d'une situation de communication professionnelle authentique d'une durée de trois minutes environ : lors d'un stage, des sapeurs-pompiers sont amenés à intervenir pour la dépollution d'un cours d'eau. Il comporte deux modules : un module navigationnel où les apprenants peuvent naviguer à leur guise dans la vidéo support en utilisant, s'ils le souhaitent, des aides de différents types (revoir, sous-titres, son uniquement, texte seul, lexicque, traductions en anglais, en allemand) et un module tutoriel comprenant une partie consacrée à la compréhension de la vidéo et une autre à la conceptualisation de la référence à l'avenir en français. Une version prototype de ce didacticiel a été expérimentée, a fait l'objet d'une nouvelle scénarisation dans ma thèse et a depuis malheureusement rejoint « le cimetière des prototypes » (Guichon, 2007 : p. 49).

Ce produit s'appuie sur une approche énonciative de la langue d'une part, parce que le cadre de référence de l'équipe qui réalise est celui de la Théorie des Opérations Énonciatives de Culioli (cf. ma partie sur ce point plus haut) et d'autre part, parce que cette approche offre des perspectives intéressantes pour traiter le phénomène linguistique choisi, la référence à l'avenir¹⁸. Le module, auquel je vais m'intéresser, présente une démarche de conceptualisation grammaticale guidée en langue-cible, en français donc.

1.2 Le cheminement métacognitif proposé à l'apprenant

J'utilise le terme de cheminement ici pour désigner les sollicitations adressées à l'apprenant qui constituent un guidage du travail métacognitif. Avant d'en présenter quelques-unes, je souhaiterais insister sur la mise en situation qui précède le travail de conceptualisation. La réflexion métalinguistique que l'on propose d'activer chez l'apprenant s'exerce non pas seulement sur la langue en tant que système mais aussi sur la langue en tant qu'activité : tout le travail est donc contextualisé. Cette contextualisation apparaît systématiquement sous la forme de brèves mises en

¹⁸ Phénomène assez peu traité par les grammaires et traité de manière peu satisfaisante (cf. document 11 du volume de travaux)

situation écrites dans les sollicitations. Elle apparaît également, à l'entrée du didacticiel, sous la forme d'un module intitulé « La manœuvre » qui est dédié à la compréhension globale d'une séquence vidéo support. Cela permet ainsi à l'apprenant d'appréhender la situation dans son ensemble, cette situation étant une référence de base essentielle à la conceptualisation qui vient ensuite.

Imaginez un groupe d'étudiants en visite en Bretagne...

Aujourd'hui, à leur programme : sensibilisation aux problèmes de l'environnement avec une manœuvre de sapeurs-pompiers sur un site pollué.

C'est un responsable, M. Rousseau, qui leur explique en détail le déroulement de toutes les opérations.

Regardez et écoutez.

Extrait 3. Écran extrait de Foucher, 1998 : p. 302.

Les sollicitations qui font suite à cet écran d'accueil et qui portent toutes sur des paramètres pertinents de la situation d'énonciation ont pour objectif de faire comprendre aux apprenants :

- de quoi parle M. Rousseau,
- que le lieu d'où il parle est différent du lieu dont il parle,
- que le moment où il parle est différent de celui dont il parle,
- la manière dont il en parle.

Vous savez maintenant que Christophe Rousseau parle de différents événements, de différents endroits (3 au total), de différentes équipes (4 en tout). Mais aucun des événements dont il parle n'a encore eu lieu, à part l'alerte donnée par un passant. Tout ce qu'il décrit fait référence à l'avenir.

Extrait 4. Écran de transition entre le module d'aide à la compréhension globale et le module de conceptualisation (extrait de Foucher, 1998 : p. 306)

Après avoir répondu aux sollicitations de compréhension globale, l'apprenant est « prêt » à conceptualiser. Cette démarche peut être modélisée de la manière suivante (qui est classique dans l'approche conceptualisante) :

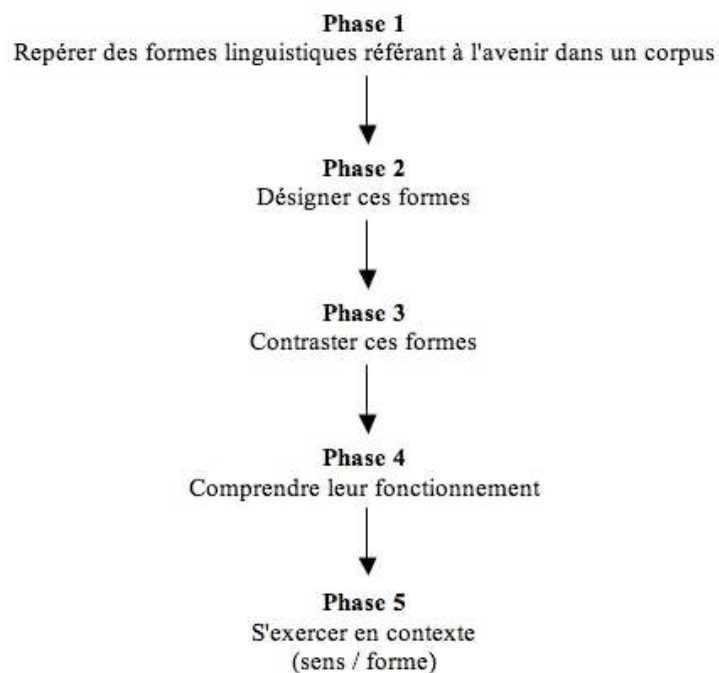


Figure 16. Phases principales de la démarche de conceptualisation dans *Les pompiers au secours du temps*

Le schéma ci-dessus présente la démarche comme une succession de phases univoque mais ce n'est que la modélisation de la démarche. Le cheminement réflexif de l'apprenant de même que son cheminement dans le didacticiel n'ont bien évidemment pas cette allure.

Les sollicitations en direction de l'apprenant prennent le plus souvent la forme de questions ouvertes ou de choix multiples. Le tableau ci-dessous donne un exemple de sollicitation pour chacune des phases de la conceptualisation :

Phases de la démarche de conceptualisation	Exemples de sollicitations
Phase 1	Pour parler d'événements à venir Christophe Rousseau utilise des formes verbales particulières. Quelle est celle qu'il utilise le plus souvent ? Vous pouvez réécouter la séquence ou cliquer sur TEXTE avant de répondre
Phase 2	Vous parlez de futur proche pour désigner les formes en aller + infinitif. Quelle différence faites-vous entre les formes comme « aura, se trouvera, jouera » et le futur proche ?
Phase 3	Selon vous, les exemples suivants réfèrent-ils à un « avenir « proche » ? Ils vont se marier à l'église. Je vais travailler au service du courrier en attendant ma nouvelle affectation. Comment vas-tu faire pour ton déménagement ? Comptes-tu louer une camionnette ? OUI NON SANS AVIS
Phase 4	À votre avis, au moment où le commandant Mahoudo dit « Nous allons maintenant lancer le départ des unités d'intervention », le départ des camions est : un événement en train de se réaliser un événement à venir Regardez la séquence vidéo.
Phase 5	C'est l'anniversaire de votre meilleur ami, dans quelques jours, vous le connaissez depuis de longues années. Vous lui avez acheté LE cadeau dont il rêvait. Vous vous dites, fier de votre achat : Ca, c'est sûr, il va adorer. Ca, c'est sûr, il adorera. Ca, c'est sûr, il adore.

Tableau 9. Exemples de sollicitations proposées dans la démarche de conceptualisation

Ces sollicitations en direction de l'apprenant guident sa réflexion métalinguistique tout en tenant compte de ses conceptions. C'est ce que je détaille maintenant.

1.3 Guider la réflexion métalinguistique dans un environnement fermé

Trois difficultés majeures apparaissent quand il s'agit de guider la réflexion métalinguistique dans un environnement fermé :

Il est difficile de savoir quelles sont les connaissances métalinguistiques de l'apprenant sur le phénomène langagier que l'on souhaite lui faire travailler. Or pour qu'une réflexion métalinguistique puisse déboucher sur un apprentissage, il est impératif de tenir compte des pré-conceptions de l'apprenant. Comment avoir accès à ces pré-conceptions ?

Le cheminement réflexif est individuel et par conséquent, différent d'un apprenant à l'autre. On sait que la réflexion métalinguistique sera efficace pour l'apprentissage uniquement si elle répond à un besoin de l'apprenant. Comment repérer ce besoin et y répondre ?

À moins de connaître parfaitement son public et l'avoir suivi tout au long de son apprentissage de la langue-cible, il est parfois difficile de connaître le métalangage grammatical qui lui est familier. On sait bien que la terminologie de la grammaire traditionnelle fait globalement (malheureusement ?) partie du bagage métalinguistique des apprenants mais connaître le détail des étiquettes utilisées pour les marqueurs linguistiques et les valeurs qui y sont associées est plus aléatoire.

Ces questions de fond sont résolues en partie par la méthodologie de conception de didacticiel de ce type proposée par l'équipe Ordi qui consiste notamment à faire des pré-tests (papier) sur un échantillon du public-cible afin de :

- « récupérer » les étiquettes utilisées par les apprenants pour désigner marqueurs et valeurs d'un phénomène langagier particulier ;
- repérer la manière dont ils s'y prennent pour expliquer le fonctionnement de ce même phénomène (notamment l'appui sur la langue maternelle) ;
- diagnostiquer là où potentiellement il y a obstacle pour une conceptualisation « correcte » du phénomène (utilisation erronée d'un marqueur de valeur par exemple) et là où il peut y avoir des intuitions métalinguistiques pertinentes ;
- obtenir des productions d'apprenants sur le phénomène concerné.

Ces données recueillies permettent de formuler des sollicitations sous forme de questions ouvertes (comme dans les exemples du tableau ci-dessus). Ce type de

question permet de traiter les réponses des apprenants par l'analyse de réponses (analyse par mots-clés), analyse qui permet ensuite de fournir à l'apprenant des commentaires individualisés.

Ainsi la sollicitation suivante ne peut être proposée à l'apprenant que si, dans une réponse précédente, nous avons pu repérer qu'il désignait aller + infinitif par cette étiquette « futur proche » :

Vous parlez de futur proche pour désigner les formes en aller + infinitif. Quelle différence faites-vous entre les formes comme « aura, se trouvera, jouera » et le futur proche ?

Extrait 5. Sollicitation dans les *Pompiers au secours du temps*

De même, la sollicitation ci-dessous fait suite à une réponse d'apprenant qui aura forcément contrasté les formes en -ra et les formes en aller + infinitif en se fondant sur la distinction écrit / oral :

Vous semblez dire qu'à l'oral, on utilise plus volontiers aller + infinitif alors qu'à l'écrit, c'est le contraire : on utilise plus le futur. Écoutez de nouveau le discours de Christophe Rousseau et dites quelle est la forme qu'il utilise le plus souvent ?

Extrait 6. Sollicitation dans les *Pompiers au secours du temps*

Les sollicitations font partie intégrante du guidage fourni à l'apprenant pour mener à bien une réflexion sur la référence à l'avenir en français. C'est le cas également des rétroactions, des aides et des écrans de transition.

Ainsi, la sollicitation ci-dessous donne lieu à deux commentaires selon la réponse de l'apprenant (A et B) :

« Nous allons maintenant lancer le départ des différentes unités d'intervention ».

Dans notre exemple, pourrait-on avoir « nous lancerons maintenant... » au lieu de « nous allons maintenant lancer... » ? OUI / NON

Extrait 7. Aide dans les *Pompiers au secours du temps*

Vous avez raison. Il est impossible, dans cet exemple, de substituer « nous lancerons » à « nous allons...lancer ». Voyons pourquoi.

Extrait 8. Rétroaction A

Non. Dans cet exemple, il est impossible de remplacer aller + infinitif par une forme de futur. Voyons pourquoi.

Extrait 9. Rétroaction B

Les aides peuvent apparaître sous la forme d'un renvoi au document vidéo et donc à la situation d'énonciation :

Vous avez remarqué que C. Rousseau utilise souvent la forme de futur et aller + infinitif pour parler d'événements à venir mais le présent peut aussi servir à parler de l'avenir. Deux exemples pour vous convaincre... Cliquez sur REVOIR.

Extrait 10. Aide dans les *Pompiers au secours du temps*

Elles peuvent également être constituées de pistes de réflexion suggérées :

Dans l'exemple, « nous allons maintenant lancer le départ des camions », il n'est pas possible de mettre un futur à la place de « aller + infinitif ». À votre avis, pourquoi ? Rappelez-vous du fonctionnement de « aller + infinitif ».

Extrait 11. Aide dans les *Pompiers au secours du temps*

Elles peuvent aussi figurer sous la forme d'écrans récapitulatifs de transition :

Le présent est une forme qui ne porte pas d'indication de « temps » : c'est une forme neutre. Elle peut donc se combiner, s'associer avec toutes sortes d'indications de temps en fonction du point de vue du locuteur et de la situation.

Extrait 12. Aide dans les *Pompiers au secours du temps*

L'articulation des sollicitations, des rétroactions, des aides et des écrans de transition constitue le guidage apporté à l'apprenant dans l'environnement fermé.

1.4 L'appareillage métalinguistique

Les choix réalisés en matière de métalangage grammatical dans les *Pompiers au secours du temps* ont pour fondement la TOE de Culioli évidemment mais aussi les résultats de l'expérimentation des deux premiers modules du produit ainsi que les verbalisations des apprenants testant le prototype axées principalement sur la référence à l'avenir. L'expérimentation avait, sans surprise, fait apparaître la prégnance de la terminologie de la grammaire traditionnelle (utilisation

d'expressions telles que futur proche, futur simple, construction périphrastique, futur immédiat) ainsi que les oppositions proche/lointain et oral/écrit comme base de l'usage des marqueurs du futur. Dans les Pompiers au secours du temps, la terminologie traditionnelle connue des apprenants est utilisée, dans les sollicitations, uniquement pour montrer son inadéquation dans l'explication du fonctionnement de la notion de futur en français. Dans le reste du produit, ont été privilégiées les étiquettes suivantes :

- pour les marqueurs linguistiques de la référence à l'avenir : futur en -ra / futur en aller + infinitif / présent (critère formel uniquement) ;
- pour les catégories opératoires : point de vue du locuteur / situation / ici et maintenant, etc. ;
- pour les valeurs : ancrage dans la situation / rupture avec la situation.

2. Enseigner, c'est aider à apprendre : le métacognitif « soft » d'*Amalia*

Le deuxième exemple de réalisation que je présente ci-dessous est une autre illustration de la manière dont la métacognition peut être intégrée dans un environnement d'apprentissage fermé, métacognition qui ne porte plus sur des aspects linguistiques mais plus sur la dimension stratégique de l'apprentissage.

2.1 *Amalia* (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant)

Le projet *Amalia* a pour objectif principal la conception d'un environnement informatique d'apprentissage permettant d'aider des apprenants adultes de niveau A1 à B2 à la mise en place de compétences de compréhension orale et écrite, et plus largement de les accompagner dans leur tâche d'apprentissage du français comme langue étrangère. L'environnement *Amalia* est constitué de documents, de ressources et d'aides et propose des phases de travail correspondant à un parcours d'apprentissage complet et modulable qui passe par la compréhension, la mémorisation, le maniement de règles et de structures sous des formes diverses ainsi que des résolutions de problèmes. *Amalia* permet aux apprenants de choisir des parcours selon leurs difficultés et intérêts propres. *Amalia* est prévu pour être utilisé dans divers contextes d'apprentissage : en présentiel ou en autonomie guidée.

Amalia se fonde sur l'expérience du LRL en matière de conception de logiciels de FLE (*Camille*), puis sur les données recueillies et les analyses effectuées durant l'expérimentation des logiciels *Camille* et, enfin sur une réflexion théorique activée par les expérimentations engagées et les résultats fournis.

Les résultats actuels sont de deux ordres, médiatisation et réflexion théorique : un certain nombre d'interfaces et d'activités multimédias de l'environnement *Amalia* ont été médiatisées (scénarisation pédagogique, conception de documents notamment vidéos et implantation informatique) et je vais en détailler certains des aspects ci-après. Ces réalisations ont été alimentées par des recherches (les thèses de Rodrigues, 2005, Hamon, 2007 et Renard, 2002 et des mémoires de master 2) qui avaient pour but de repérer, de distinguer, de catégoriser l'aide dans les directions suivantes : la multimodalité et l'interactivité, les rétroactions, les consignes et l'alternance codique comme aides à l'apprentissage des langues et l'aide à l'apprentissage du vocabulaire.

2.2 Les postulats

C'est Maguy Pothier qui a dessiné le cadre théorique pour le développement d'*Amalia* en 1998 en s'appuyant sur les expérimentations de *Camille*. Ces expérimentations avaient, en effet, mis en lumière le fait que dans *Camille*, il n'avait pas été proposé aux apprenants « *une véritable aide à l'apprentissage, consciente, construite, mais non contraignante* » (Pothier, 2002 : p. 67) et ce sont ces objectifs précisément que s'est fixés l'équipe travaillant sur le projet *Amalia* :

« Les objectifs d'un tel module de travail sont d'aider à apprendre et pas seulement à comprendre, de développer la métacognition en permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses manques et d'y remédier, d'aider la mise en mémoire, et de favoriser les processus de haut niveau pour la compréhension d'une langue étrangère. » (Pothier, 1998 : p. 152)

Ce cadre, qui a évolué depuis, présentait un certain nombre de postulats forts que je reprends brièvement ci-dessous.

Le premier postulat concerne le caractère individuel de l'apprentissage :

« Apprendre est un acte individuel mettant en demeure l'individu de supporter des remises en question de ce qu'il est ou de ce qu'il fait, et d'encourir le risque d'aller dans une direction dont il ne maîtrise pas tous les tenants et les aboutissants. L'activité propre de l'apprenant -à la fois affective et cognitive- est au cœur du processus de connaissance. » (Giordan, 1998 : p.196).

Ce caractère individuel de la construction dynamique des connaissances ne veut pas dire que les échanges avec d'autres (les pairs, l'enseignant) ne sont d'aucune utilité, bien au contraire. On sait bien que l'élaboration des connaissances est aussi interactive et sociale mais il revient de toute façon à l'apprenant de construire lui-même sa connaissance à partir d'une démarche personnelle de découverte et d'assimilation. Les environnements multimédias peuvent constituer des lieux privilégiés pour développer cette individualisation de l'apprentissage. Dans le cas d'*Amalia* qui se veut une aide à la mise en place de la compétence de compréhension orale, il s'agira donc de permettre à l'apprenant de travailler comme il le souhaite sur les stratégies que l'on peut mettre en oeuvre pour comprendre une langue à l'oral (c'est-à-dire découvrir des manières de faire, les manipuler, les tester...).

Le deuxième postulat concerne l'étayage de cette démarche personnelle de découverte et d'assimilation dont nous venons de parler :

« [...] si l'individu ne peut qu'apprendre seul — personne ne peut le faire à sa place, et on mesure là le rôle primordial de l'apprenant, seul véritable « auteur » de sa formation —, il a fort peu de chances de « découvrir » seul l'ensemble des éléments pouvant transformer ses questions, ses référents ou son rapport aux savoirs. » (Giordan, 1999 : p. 5)

C'est là que le didacticien entre en scène en fournissant la « matière à transformation de l'apprenant ». Dans le cas d'*Amalia*, cet étayage a pour but de donner les moyens à l'apprenant de repérer ses difficultés, ses manques, de résoudre ses problèmes.

Le troisième postulat lié à celui qui précède concerne l'impact de la structure d'un environnement d'apprentissage sur l'apprentissage et la manière d'apprendre des apprenants : *« [...] les stratégies et les styles d'apprentissage sont largement induits par la structure des programmes et des cours hypermédias proposés » (Pothier, 1998 : p. 148)*. Le rôle de l'expert didacticien est donc primordial. Il l'est d'autant plus dans le cadre constructiviste qui est le nôtre car les apprenants ont globalement plus été confrontés à un enseignement de type transmissif et pourront être déroutés par l'approche mise en oeuvre.

Le quatrième postulat concerne le développement de la métacognition. Je ne vais pas redire le rôle que joue la métacognition dans l'apprentissage mais je voudrais souligner la difficulté (voire l'impossibilité) dans un environnement multimédia d'anticiper, pour le didacticien, sur la connaissance que peut avoir l'apprenant de son

propre fonctionnement cognitif, sur la manière dont ce même apprenant pourrait prendre conscience de son fonctionnement et sur la façon dont il contrôle ce fonctionnement. Le développement de la métacognition dans *Amalia* ne saurait donc avoir la forme ou plutôt se fonder sur l'explicitation de fonctionnements cognitifs.

Le dernier postulat concerne les processus de haut niveau de l'activité de compréhension et le fait qu'ils sont peu souvent mis en oeuvre dans les activités d'apprentissage proposées aux apprenants. Premier constat : le plus souvent, « *dans le milieu de la formation (tous contextes confondus), la compréhension est laissée au domaine de l'implicite ou à l'initiative de l'apprenant, et s'avère être plus souvent évaluée qu'enseignée* » (Hamon, 2007 : p.113). Second constat : quand de réelles activités de compréhension sont mises en place, elles relèvent davantage des processus de bas niveau sans qu'il y ait pour autant articulation avec des processus de haut niveau. À l'inverse, l'accent pourra être mis sur des processus de haut niveau sans que l'on sache réellement si ceux de bas niveau sont automatisés.

Lors de la scénarisation et de la médiatisation, ces postulats ont pris différentes formes que je vais décrire. À chaque fois, je partirai d'extraits du prototype¹⁹ -ce qu'a l'apprenant sous les yeux- pour expliciter les positions de notre équipe en matière d'étayage de la métacognition (une vidéo de démonstration est proposée dans le document 16 du volume de travaux).

2.3 Découpage en phases explicites de travail

L'environnement *Amalia* est structuré, pour chaque document abordé, en six phases de travail explicitement présentées comme telles à l'apprenant. Les intitulés de chacune de ces phases sont les suivants : se préparer, découvrir, comprendre, mémoriser²⁰, s'évaluer, aller plus loin. À chacun de ces intitulés, correspondent des activités cognitives que l'apprenant va faire en liaison avec des objectifs de formation.

¹⁹ Les écrans présentés sont extraits de différentes versions du prototype. Il pourra donc y avoir des différences notables quant à l'aspect des écrans.

²⁰ Cette phase était initialement intitulée *apprendre et mémoriser*. Considérant que le processus d'apprentissage concernait l'ensemble des phases et non la seule phase de mémorisation, nous avons réduit l'intitulé à *mémoriser*. L'objectif est de suggérer à l'apprenant que justement, l'apprentissage n'est pas QUE de la mémorisation.

Nous avons bien évidemment évité les formulations du type « mobiliser ses connaissances » ou « conceptualisation », qui relèvent du champ didactique, qui ne sont pas compréhensibles pour des apprenants, a fortiori des débutants. Ces différentes phases correspondent à différentes entrées dans *Amalia* et apparaissent à l'écran comme cela :



Copie d'écran 3. Page d'accueil d'Amalia

Ces différentes phases correspondent aux étapes de travail par lesquelles il « conviendrait » que l'apprenant passe pour espérer un apprentissage efficient. On remarquera le conditionnel et la présence du verbe « espérer » dans la phrase précédente. En effet, il ne s'agit pas de tracer le chemin idéal menant à l'apprentissage, d'une part parce qu'il n'existe pas de cheminement idéal et, d'autre part, parce qu'il sera différent d'un apprenant à l'autre (cf. la ZDP de Vygotsky). Il s'agit plutôt de proposer des manières de travailler sur la langue dont on pense qu'elles peuvent induire un apprentissage. Ainsi, par exemple, la phase Se préparer a pour objectif de faire mobiliser à l'apprenant les connaissances qu'il peut avoir sur un thème particulier. Avec ce travail préparatoire de réactivation de connaissances antérieures, on postule que l'apprenant sera plus à même ensuite de relier les nouvelles données qu'il va travailler aux connaissances qu'il possède déjà et ainsi mieux réorganiser le tout.

Nous aurions pu induire le même travail sans pour autant explicitement renvoyer l'apprenant à des intitulés de phases de travail. Nous avons choisi d'être explicites

pour trois raisons principales. La première est que l'apprentissage requiert des efforts et qu'il est un peu malhonnête de faire croire à l'apprenant qu'il peut apprendre sans ces efforts, rendre explicite le travail participe de la valorisation des efforts faits et à produire. La deuxième raison tient au sens que l'apprenant pourra donner à son travail : ne pas pouvoir désigner le travail réalisé nous semble faire obstacle à cette construction du sens. Enfin, nous pensons qu'il s'agit là d'un moyen pour faciliter/catégoriser le repérage par l'apprenant de la manière dont il fonctionne, de ses manques, etc. et donc de réguler mieux sans doute son apprentissage.

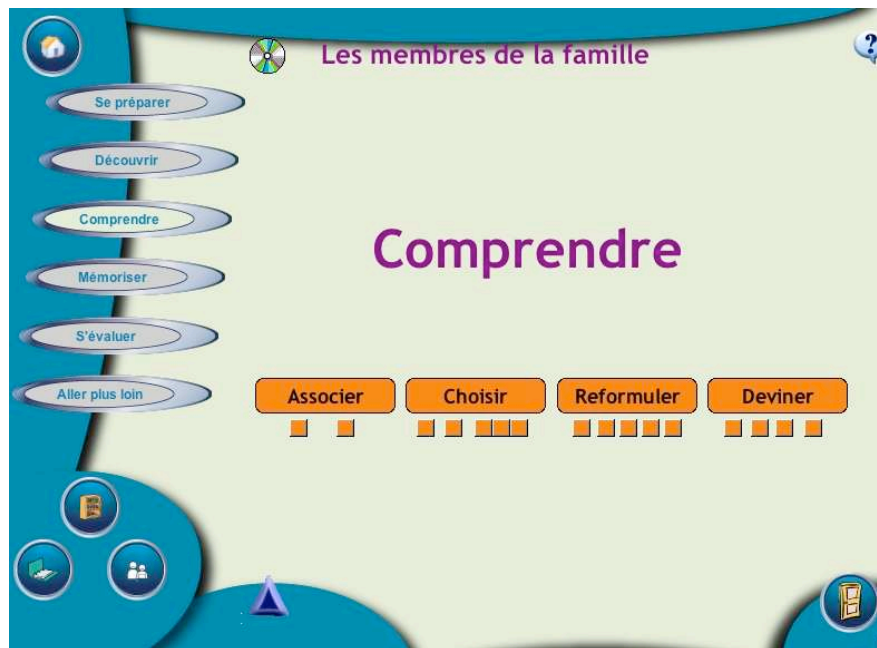
2.4 Tâches de compréhension et étiquettes « méta »

Dans le même esprit, nous avons choisi de regrouper sous des étiquettes « méta » les tâches que nous proposons de faire faire aux apprenants dans chacune des phases de travail. Ainsi, pour les trois premières phases, les tâches sont rassemblées sous les intitulés suivants :

Intitulés des phases de travail	Intitulés des groupements de tâches
Se préparer	Voir des mots Écrire des mots Entendre des mots
Découvrir	Écouter Différencier Reconnaître
Comprendre	Associer Choisir Reformuler

Tableau 10. Détail des intitulés des phases de travail et des tâches dans *Amalia*

Chacune des phases de travail découpée en différentes tâches se présente de la manière suivante (l'apprenant accède aux tâches de son choix à partir de la page d'accueil de la phase) :



Copie d'écran 4. Page d'accueil de la phase de travail « Comprendre » dans *Amalia*

Le choix de ces différents intitulés suggère à l'apprenant que les différentes tâches proposées ont un sens pour le processus de compréhension, que ce processus est complexe et composite. Nous pensons également que ces intitulés peuvent soutenir l'effort métacognitif que l'apprenant peut être amené à faire.

2.5 Aides proposées

Nous avons également fait le choix de mettre des aides à disposition de l'apprenant qui pourra ainsi aller les chercher lorsqu'il en éprouvera le besoin. Cette mise à disposition se matérialise par un bouton d'aide dans le coin à gauche en bas de l'écran.



Copie d'écran 5. Localisation du bouton « Aide » sur tous les écrans d'*Amalia*

L'apprenant doit donc cliquer sur ce bouton pour ensuite sélectionner l'aide qui lui paraît la plus appropriée à son « problème ». Nous avons opté pour un format « cliquable » afin de souligner le caractère intentionnel de la demande d'aide pour ce qui relève selon nous de la métacognition : demander de l'aide, c'est en effet avoir pris conscience d'un problème. Cette intentionnalité fonctionne à deux niveaux puisque dans un second temps, l'apprenant doit choisir parmi une série d'aides (cf. copie d'écran 6).



Copie d'écran 6. Aides proposées pour la compréhension de l'unité lexicale « une photographe »

Nous espérons qu'à ce moment l'apprenant, en fonction du problème qu'il aura détecté, sélectionnera l'aide la plus adéquate. Nous pensons que cet effort métacognitif n'est pas insurmontable dans la mesure où les aides proposées sont en nombre assez réduit. Là encore, les différents types d'aides sont nommés dans des

intitulés simples afin de faire sens pour l'apprenant (voir une image, écouter le mot, entendre la définition, lire la définition).

2.6 Le carnet de bord : encore du « méta »

La réflexion dans Amalia porte, entre autres, sur la médiatisation d'un carnet de bord que nous voudrions envisager comme la trace du cheminement personnel de l'apprenant dans l'environnement, non pas pour que nous en fassions quelque chose en tant qu'enseignant mais pour que l'apprenant, lui, en fasse quelque chose. L'idée que nous avons, difficile à médiatiser, est que l'apprenant puisse garder la trace de ce qu'il souhaite dans l'environnement : définitions, illustrations mais aussi copies de consigne, items d'une sollicitation, fragment de document sonore, feed-back positifs, ... ; qu'il puisse « ranger » tous ces éléments dans son carnet de bord comme bon lui semble ; qu'il puisse modifier ce carnet à loisir (déplacer les morceaux choisis, les jeter, les compléter par d'autres, faire des liens...).

Une des volontés premières que nous avons en procédant de la sorte est de ne pas déconnecter le « apprendre à apprendre » et l'apprentissage. L'apprenant apprend à faire en faisant de réelles tâches de compréhension de la langue étrangère à partir d'input authentique, tout en ayant des repères sur ce qu'il est en train de faire (intitulés des phases, intitulés des tâches, intitulés des aides). Nous souhaitons également ne pas rompre avec une certaine culture d'apprentissage en proposant des consignes formulées sans métalangage, centrées sur la tâche de compréhension. Enfin, nous faisons prendre des décisions à l'apprenant sur un certain nombre de paramètres liés à son apprentissage mais nous ne lui demandons pas d'être didacticien.

3. Enseigner, c'est individualiser la médiation : l'entretien individuel dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais au CNEAO

Les exemples de scénarisations qui précédaient ont été proposés dans des environnements fermés. Les prises de positions particulières concernant l'apprentissage, la langue et l'enseignement abordées dans les chapitres 1 et 2 ont été concrétisées également des dispositifs ouverts. Dans les dispositifs que j'évoquerai

dans les lignes qui suivent, ma participation a été variable : uniquement en position de chercheur extérieur pour le premier, en position de conceptrice et de chercheur participant pour les plus récents.

3.1 Le dispositif en quelques mots

Le dispositif mis en place au CNEAO a été largement décrit dans Demaizière, 1996, Demaizière & Foucher, 1998, Foucher & Demaizière, 1999. Je me contenterai donc de citer la manière dont est pensé le dispositif. Il s'agit d'un module de 50 heures, pour l'apprentissage de l'anglais en direction d'étudiants non-spécialistes de l'université Paris 6. Il est organisé de la manière suivante :

« • Lectures des documents écrits (7 pages) décrivant les matériaux pédagogiques disponibles (une trentaine de « titres » proposés).

- Réunion d'introduction avec l'équipe responsable, présentation des lieux...*
- Entretien individuel (15 à 20 mn) avec un enseignant.*
- Travail individuel sur les matériaux pédagogiques (EAO, vidéo, etc.) (réservation semaine par semaine des produits).*
- Participation à des séances d'expression orale en petit groupe de 10 étudiants maximum, chaque étudiant choisit son thème parmi plusieurs propositions.*
- Deux autres entretiens individuels au bout de 12 et 30 heures de travail individuel environ. » (Demaizière, 1996 : p. 69)*

La répartition des heures est celle-ci (Demaizière, 1996 : p. 70) :

Étudiants	Enseignants
1 heure de présentation du dispositif	1 heure de présentation du dispositif
1 heure d'entretiens individuels (3 fois 20 minutes)	25 heures d'entretiens individuels (3 fois 20 minutes, 1 heure par étudiant pour 25 étudiants)
8 fois 1 heure de séances en petit groupe	24 heures d'animation de séances en petit groupe
40 heures de travail individuel sur les matériaux du CNEAO	
50 heures au total	50 heures au total

Tableau 11. Répartition des heures dans le dispositif du CNEAO

De plus,

« Le travail individuel est encadré par un personnel administratif, les enseignants se partagent à moitié entre les entretiens individuels et l'animation des séances de groupe ». (cf. documents 13 et 15)

3.2 Les choix didactiques

À l'instar des choix opérés dans des dispositifs comme ceux du Crapel²¹, par exemple, les choix faits par les concepteurs du dispositif au CNEAO se situent loin d'une pédagogie de la transmission centrée sur la parole de l'enseignant. L'accent est mis sur la médiation réalisée par l'enseignant entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Si cette médiation se réalise par le biais de rencontres individualisées entre un enseignant et l'apprenant dans le dispositif du CNEAO et ceux du Crapel, elle est toutefois conçue différemment dans les deux cas.

Dans le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (SAAS) du Crapel, les entretiens de conseil qui ont pour objectif d'apporter une aide à l'apprenant dans l'organisation de son apprentissage et de lui permettre de développer une certaine expertise sur sa capacité à apprendre. Lors des entretiens, l'apprenant est amené à rendre compte de son apprentissage en revenant sur les objectifs qu'il a réalisés, les

²¹ Je ferai volontiers référence au Crapel dans cette partie, considérant les conceptions de l'apprentissage qui sous-tendent le SAAS (Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien) et particulièrement l'entretien de conseil comme un "symbole" d'une alternative pédagogique possible à l'enseignement traditionnel.

ressources qu'il a exploitées, la manière dont il les a utilisées, le temps qu'il y a passé, ses difficultés, ses réussites. Et c'est à partir de ces mises au jour argumentées et discutées avec le conseiller qu'il peut infléchir son parcours d'apprentissage :

« L'entretien de conseil vise ainsi le développement de deux types de capacités pour permettre à l'apprenant d'apprendre en autodirection : la capacité à s'auto-orienter, c'est-à-dire à se déterminer par rapport à un certain nombre de choix concernant son programme d'apprentissage, et la capacité à s'auto-évaluer ». (Ciekanski, 2005 : p. 65)

Au CNEAO, les entretiens qui se déroulent avec un enseignant n'ont pas de caractère « méta » imposé et systématique. Cela reste au choix de l'apprenant, les entretiens étant non directifs. Cette option didactique renvoie évidemment à l'idée suivante : afin que la réflexion « méta » soit efficace pour l'apprentissage, il faut qu'elle réponde à un besoin de l'apprenant (cf. document 15 du volume de travaux).

« Le cheminement méthodologique sera moins systématique mais, c'était notre pari, plus individuel et efficace quand il se produira. »

Il est également postulé que laisser les matériaux d'apprentissage au choix de l'apprenant pourra l'engager dans une réflexion sur l'apprentissage, ou du moins le sensibilisera au métier d'apprenant. Celui-ci devra en effet a minima s'interroger sur le type de document sur lequel travailler, le rythme qui lui convient en tant qu'apprenant, sur son besoin ou non d'un entretien à un moment donné, ... (cf. document 15 du volume de travaux) :

« L'idéal serait, bien sûr, de disposer de matériaux traitant cet apprentissage méthodologique et utilisables à volonté au moment souhaité à côté des autres matériaux du fonds de ressources ».

De plus, les entretiens sont dissociés à la fois des évaluations et du travail effectif sur les produits de langue²²: il ne s'agit ni d'évaluer ce qu'a fait l'apprenant en termes de parcours et de choix de matériaux, ni d'évaluer sa compétence en langue (l'entretien peut d'ailleurs avoir lieu en français), ni de « prescrire » quoi que ce soit. Bien entendu, le travail effectué dans le centre de ressources peut servir de base à l'échange avec l'apprenant mais plus dans le souci de connaître son parcours. Que s'agit-il donc dans ces entretiens ? Les données analysées (cf. documents 13 et 15)

²² Les entretiens n'ont, de plus, pas lieu dans le centre de ressources mais dans un lieu distinct.

révèlent d'une part, que les apprenants ont été séduits par ces entretiens et d'autre part, qu'ils se les sont réellement appropriés. Cette appropriation peut être vue au travers la diversité des rôles joués par ces entretiens dans les parcours d'apprentissage. Je synthétise ces différents rôles par rapport aux paramètres de la situation d'apprentissage en un tableau ci-dessous :

Focalisation sur paramètres de la situation d'apprentissage	Rôles joués par les entretiens
Langue-cible	Pratique de la langue-cible en situation de dialogue authentique avec un réel enjeu communicatif Explication de contenus Changement des rapports à la langue-cible
Médiation	« Humaniser » la relation d'apprentissage Désamorcer problèmes avec le groupe, un pair, les enseignants
Apprentissage	Aide au choix des matériaux d'apprentissage Réflexion sur l'apprentissage vue comme un moyen de progresser en langue Valorisation des parcours
Apprenant	Être un interlocuteur de plein droit dans la formation Se connaître en tant qu'apprenant Être un « meilleur » apprenant

Tableau 12. Synthèse des rôles possibles de l'entretien dans un parcours d'autoformation

Ce choix de laisser les apprenants décider de ce qu'ils feront de LEUR entretien individuel au fil de leur parcours d'apprentissage me paraît être une manière « plus douce » d'engager les apprenants sur la voie de la métacognition que l'option du Crapel, paradoxalement moins contraignante et plus respectueuse de ce que sont les apprenants : « devenez (éventuellement) métacognitif » et non pas « soyez métacognitif » en quelque sorte.

4. Enseigner, c'est proposer des situations potentiellement acquisitionnelles : contextualisation, collaboration et réflexion sur la pratique dans le dispositif *Dédales*

Cette dernière section a pour but de présenter le projet *Dédales*. Ce projet réunit de manière synthétique et intégrée les différents points relatifs à l'enseignement, l'apprentissage et la langue tels que je les conçois aujourd'hui.

4.1 Le projet *Dédales*

J'ai déjà eu l'occasion de présenter *Dédales* de manière très succincte. Je vais y revenir maintenant dans le détail.

En démarrant ce projet, je n'ai pas résisté à la tentation bien française de construire un acronyme pour le désigner : *Dédales* pour Dispositifs d'Enseignement, Dispositifs d'Apprentissage des Langues Étrangères et Secondes. Le clin d'œil mythologique est évident. D'un dédale, on peut sortir tel Thésée mais on ne peut en sortir sans aide : c'est Ariane et son fil. Souvent employé péjorativement, le terme dédale recèle pourtant des connotations qui me plaisent particulièrement et correspondent à certains aspects du projet en lui-même. Ainsi, le Trésor de la Langue Française Informatisé fait-il mention des dimensions à la fois spatiale, temporelle et physiologique du terme, du caractère naturel, spontané ou aménagé d'un dédale, des domaines de l'action, du cœur et de l'esprit qui peuvent y être convoqués. Autant de traits sémantiques qui ne pouvaient que me séduire !

Le projet *Dédales* a pour objectif principal la mise en place de dispositifs d'enseignement/apprentissage du FLE médiatisés dont la visée est double : la formation didactique des futurs enseignants de FLE et l'apprentissage du FLE pour des apprenants de niveaux variés. Deux types de collaborations nourrissent le projet : une régulièrement reconduite depuis 2006 avec le Centre de Langues Étrangères de l'université autonome métropolitaine de Mexico²³ et une plus « opportuniste » qui

²³ La co-responsable du projet pour la partie mexicaine est Lucia Tomasini-Bassols, enseignante de français au Centre de Langues Étrangères de l'UAM et doctorante au Laboratoire de Recherche sur le Langage (UBP).

s'actualise chaque année avec des pays différents (Madagascar en 2008-2009, Chypre pour 2009-2010 puis vraisemblablement Pittsburg pour 2010-2011).

4.2 Présentation de Mexico-Clermont

Deux types de public interagissent sur le « terrain » que constitue le dispositif Mexico-Clermont :

- d'une part, trente à quarante étudiants de master 1 FLE de l'université Blaise Pascal (selon les promotions), aux profils variés : sans expérience de l'enseignement à l'exception de quelques-uns, non formés en didactique des langues-cultures pour la plupart, jeunes et moins jeunes, natifs et non-natifs du français, utilisant tous personnellement les technologies à des fins de communication et de recherche d'informations,
- d'autre part, entre 20 et 30 mexicains, âgés de 20 à 60 ans, apprenants de français langue étrangère, non-spécialistes de la langue, de niveau A2 à B1 (CECR, 2001).

Dans le master 1 FLE, les étudiants suivent deux modules semestriels de formation aux Tice pour l'apprentissage des langues, le dispositif Mexico-Clermont s'étend donc tous les ans (depuis 2006) sur les deux semestres universitaires. Ces deux semestres correspondent aux deux phases suivantes :

- Au 1^{er} semestre, les étudiants entrent dans une phase de conception qui comporte trois tâches de conception différentes. Les étudiants doivent tout d'abord scénariser et médiatiser des activités d'apprentissage multimédias²⁴ à partir d'un document authentique ou fabriqué pour des objectifs de compréhension orale, de compréhension écrite et d'expression écrite. Ils proposent également des thématiques interculturelles permettant un échange interculturel via le forum écrit. Pour finir, ils organisent l'espace de travail des apprenants de FLE sur la plateforme²⁵.
- Au 2^{ème} semestre, c'est une phase d'animation et d'analyse qui est privilégiée : les étudiants clermontois entrent en contact via la plateforme avec les Mexicains, échangent avec eux, corrigent leurs productions et animent les forums. Parallèlement

²⁴ Les outils de conception à leur disposition sont les suivants : *Nvu* et *HotPotatoes*.

²⁵ La plateforme utilisée est *Clarotice*.

à cette animation du dispositif, sont proposées des tâches de réflexion portant sur les différentes dimensions du dispositif.

4.3 Présentation du dispositif Tana-Clermont

Durant le 1^{er} semestre de l'année universitaire 2008-2009 (pour la partie française), le dispositif a mis en relation 30 apprenants de FLU (Français Langue Universitaire) malgaches, étudiants en génie rural au Centre National d'Études et d'Applications du Génie Rural (CNEAGR) d'Antananarivo à Madagascar et 12 étudiants clermontois de master 2 DLC-FLES²⁶, natifs ou non natifs de la langue. Chacun de ces deux publics avait des objectifs propres :

- langagiers pour les Malgaches (amélioration de leur expression orale et écrite en français) ;
- didactiques pour les Clermontois (se former à l'utilisation des Tice pour l'apprentissage de la langue étrangère).

Dans ce dispositif hybride, se sont articulées des séances en présentiel médiatisé pour le groupe clermontois et le groupe malgache et des séances à distance. Les séances présentielles s'appuyaient en partie sur certaines des fonctionnalités de la plateforme utilisée, essentiellement les forums et le dépôt de documents divers. Les séances à distance étaient organisées quant à elles via les forums et les clavardages.

²⁶ Master 2 Didactique des Langues-Cultures - Français Langue Étrangère et Seconde, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Étudiants de FLU, malgaches
Centre National d'Etudes et
d'Applications du Génie Rural
Antananarivo, Madagascar

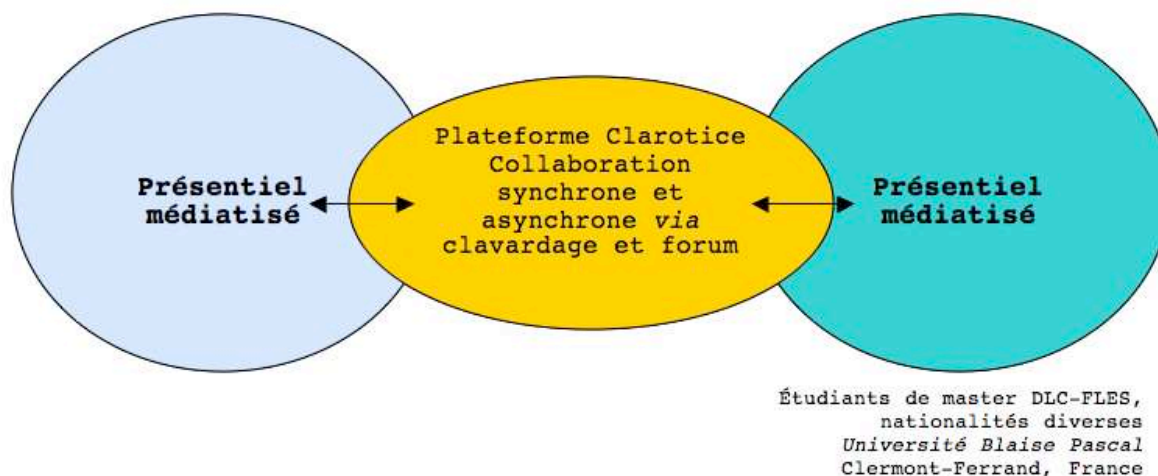


Figure 17. Le dispositif Tana-Clermont

Le dispositif mis en place était hybride et a combiné neuf séances en présentiel du côté d'Antananarivo ainsi que du côté de Clermont et trois séances à distance sur la plateforme. Sur les neuf séances présentiels, cinq ont été essentiellement consacrées à la réalisation de la macro-tâche de part et d'autre. Les autres séances avaient pour but, pour les clermontois, un travail « méta » sur la notion de dispositif, la conception de tâches dans un dispositif à distance et la connaissance du public-cible malgache du dispositif qui serait expérimenté ensuite.

Les séances présentiels, malgaches mais aussi clermontoises, avaient pour caractéristique commune un travail collectif mené avec les pairs sur place, ce travail collectif pouvant être organisé selon des modalités collaboratives ou coopératives :

À Madagascar, un mode coopératif avec coordination enseignante²⁷ a été privilégié pour la réalisation de certaines tâches langagières prescrites ainsi que pour les tâches plus directement associées aux échanges avec les clermontois, ceci pour des raisons liées à l'effectif et aux conditions matérielles et temporelles.

À Clermont, c'est le mode collaboratif qui a été privilégié au début du dispositif.

²⁷ La coordination enseignante pour la partie malgache était assurée par Hoby Andrianirina, doctorante au Laboratoire de Recherche sur le Langage. Elle fait sa thèse en co-tutelle avec l'université d'Antananarivo sur les usages des dispositifs d'apprentissage des langues médiatisés.

Le scénario pédagogique retenu pour ce dispositif reposait notamment sur la réalisation de deux macro-tâches et c'est ce que nous allons présenter maintenant.

Face à deux publics aux objectifs généraux différents, hétérogènes du point de vue du nombre et de l'équipement, j'ai opté pour une scénarisation en deux macro-tâches distinctes pour lesquelles chaque groupe devait communiquer par le biais de clavardages et forums sur la plateforme à distance. Ainsi à Antananarivo, les malgaches avaient pour objectif de concevoir un guide en français en direction d'étudiants souhaitant faire un stage en France pour leur formation, la mission leur étant confiée par la direction du CNEAGR. de leur côté, les clermontois devaient, à la demande d'une ONG implantée à Madagascar, élaborer une brochure en malgache pour sensibiliser le grand public à la protection de l'environnement. La réalisation des macro-tâches passait par des formes de collaboration « obligatoire » où les acteurs avaient des rôles relativement symétriques : les Malgaches devaient se positionner en experts culturels et linguistiques pour les Clermontois (débutants complets en malgache) tandis que les Clermontois servaient d'experts culturels et linguistiques pour les Malgaches.

Le scénario de communication, étroitement associé au scénario pédagogique, était entièrement articulé autour de la notion de symétrie (symétrie des rôles des différents acteurs ; symétrie des actions à réaliser pour venir à bout de chaque macro-tâche ; symétrie quant à la mobilisation des connaissances et/ou compétences ; symétrie des objectifs secondaires)²⁸. Ce scénario de communication peut être synthétisé à l'aide du tableau présenté dans la section consacrée au scénario comme ci-dessous :

²⁸ Dans le cas des séances à distance, la symétrie est relative du point de vue linguistique : les clermontois sont spécialistes de la langue française et se destinent à l'enseigner (ou l'enseignent déjà pour certains). Certains sont natifs du français (5 étudiants) ; une étudiante a le français pour langue seconde ; pour 5 d'entre eux, enfin, le français est une langue étrangère. À Antananarivo, les étudiants ont pour langue maternelle le malgache et sont scolarisés en français. Le français est donc une langue seconde pour eux.

Paramètres	Actualisations possibles
1. Interlocuteurs dans le scénario de communication	Étudiants malgaches, étudiants clermontois, enseignantes
2. Statuts de ces interlocuteurs	Interdépendant et symétrique (étudiants) Coordinateur (enseignantes)
3. Nombre et organisation de ces interlocuteurs	12 clermontois, 30 malgaches, 2 enseignantes Répartition des étudiants en grand groupe culturel et en petits groupes (3 ou 4) par affinités
4. Objet(s) des échanges	Culture, méthodologie et correction linguistique
5. Objectif(s) des échanges	2 réalisations finales distinctes
6. Langue(s) des échanges	Langue française (maternelle pour certains, seconde pour d'autres, étrangère pour quelques-uns) Langue malgache (étrangère pour les clermontois, maternelle pour les étudiants malgaches et 1 étudiante clermontoise)
7. Temporalité des échanges	Modalité synchrone et asynchrone En synchrone, 3 échanges de 2 heures environ En asynchrone, sur la durée du dispositif (8 semaines)
8. Médiatisation des échanges	Clavardages et forums

Tableau 13. Scénario de communication du dispositif Tana-Clermont

4.4 Présentation du dispositif franco-chyprite

Le dernier dispositif présenté est un dispositif médiatisé d'apprentissage du FLE franco-chyprite dont le scénario pédagogique a été conçu par une enseignante chyprite turque dans le cadre de son stage long de master 2 DLC-FLES²⁹. Comme pour le projet Tana-Clermont, le scénario s'articule autour de la réalisation d'une macro-tâche écrite par des apprenants de niveau A2-B1. Cette macro-tâche consiste en l'écriture d'un *guide du routard* de Chypre à destination d'étudiants français souhaitant se rendre dans cette région. Un accompagnement à distance est réalisé par des étudiants de master 2 DLC-FLES *via* deux modes de communication, les forums et les clavardages.

²⁹ DLC-FLES pour Didactique des Langues-Cultures et Français Langue Étrangère et Seconde.

Dans ce dispositif, donc, interagissent 13 apprenants de FLE chypriotes de la Middle East Technical University à Güzelyurt (Chypre) et 21 étudiants clermontois de master 2 DLC-FLES. Les apprenants chypriotes sont tous turcophones, ils sont non spécialistes de français et suivent une formation universitaire pour devenir professeur d'anglais. Ils ont entre 18 et 23 ans. Les étudiants de M2, quant à eux, sont un peu plus âgés (25-33 ans) et se destinent à l'enseignement du FLE (certains parmi eux sont déjà enseignants). 14 d'entre eux ont le français pour langue maternelle tandis que les 7 autres ont pour langue maternelle les langues suivantes : chinois, slovaque, russe, polonais, anglais américain, vietnamien, espagnol. Le dispositif intègre donc des « locuteurs dont les compétences linguistiques sont asymétriques » (Degache, 2006 : p. 60) : c'est vrai entre le groupe clermontois et le groupe chypriote de même qu'au sein du groupe clermontois. Deux coordinatrices, une enseignante chypriote turque et une enseignante française, sont également des locuteurs potentiels pour les apprenants des deux côtés.

Il s'agissait de faire écrire aux apprenants chypriotes un *guide du routard* de Chypre en langue française à destination d'étudiants français. Plusieurs objectifs sont visés dans ce cadre large que constitue cette macro-tâche³⁰. Des objectifs sociaux et pragmatiques tout d'abord : prendre et maintenir le contact, coopérer, écouter, négocier et accepter des points de vue différents, transmettre et partager des savoirs. Des objectifs linguistiques, ensuite, en production comme en compréhension : donner et demander des conseils, poser des questions et y répondre, mobiliser et étendre le lexique du voyage, rédiger de courts textes informatifs pour former un guide. Des objectifs interculturels, enfin : faire connaissance avec des francophones, découvrir les habitudes de voyage des voyageurs francophones, particulièrement les routards, mettre au jour ses propres conceptions du voyage, faire découvrir sa région en prenant en compte les intérêts d'autrui.

Pour la réalisation de la macro-tâche, entre le 15 octobre et le 10 décembre 2009, 6 séances de clavardage entre les apprenants chypriotes et les étudiants de master ont été organisées (soit 40 groupes de discussion). Ces clavardages ont en général³¹ été

³⁰ Je me contente de lister les objectifs qui étaient ceux des apprenants chypriotes. Les Clermontois ont également des objectifs qui relèvent de leur formation à la didactique et aux Tice.

³¹ Sauf clavardage du 12 novembre 2009 réalisé sans activité préparatoire.

précédés d'activités pédagogiques menées en présentiel par l'enseignante à Chypre. La grille ci-dessous récapitule les activités réalisées en présentiel avant les clavardages :

Objectifs des activités présentiels	Session de clavardages correspondante
Mobilisation des connaissances sur la notion de « routard » ; découverte des « routards » et de leurs caractéristiques	Pas de clavardage
Étude de la forme et des contenus d'un guide du routard à partir d'extraits ; travail sur les intérêts des routards ; mobilisation de connaissances grammaticales et lexicales (questionnement)	15 octobre 2009 CL1 à CL5
Travail sur les besoins des routards ; mobilisation de connaissances lexicales (transports, repas, vêtements) et grammaticales (qualification, questionnement)	23 octobre 2009 CL6 à CL12
Prise de décision quant aux rubriques du guide à renseigner et à l'organisation groupale ; mobilisation de connaissances lexicales sur les différentes rubriques	6 novembre 2009 CL13 à CL19
Pas d'activité présentielle	12 novembre 2009 CL20 à CL24
Mise en commun des productions	3 décembre 2009 CL25 à CL34
Mise en commun des productions	10 décembre 2009 CL35 à CL40

Tableau 14. Articulation des séances présentiels et distancielles

Des forums (3 au total) ont été ouverts sur la plateforme utilisée, soit à la suite des clavardages, soit à la suite des activités menées en présentiel (en amont des clavardages donc). Des échanges de coordination entre l'enseignante chypriote et les étudiants de master ont régulièrement été organisés à la veille des clavardages avec les apprenants chypriotes ; des clavardages de « debriefing » ont également eu lieu entre les étudiants de M2FLES et les enseignantes du dispositif à la suite des échanges entre apprenants de FLE et master.

Afin d'aider à la visualisation du projet *Dédales* dans son ensemble, je propose le tableau ci-dessous qui regroupe les grandes caractéristiques des trois dispositifs qui le constituent :

Intitulé du dispositif	Mexico-Clermont	Tana-Clermont	Güzelyurt-Clermont
Durée	2 semestres universitaires depuis 2006-2007	1 semestre universitaire en 2008	1 semestre universitaire en 2009
Publics concernés	Master 1 FLE de l'UBP - apprenants hispanophones de FLE (A2-B1) du Centre de Langues Étrangères de l'UAM	Master 2 FLES de l'UBP - apprenants de FOU du CNEAGR	Master 2 FLES de l'UBP - apprenants turcophones de Middle East Technical University à Chypre
Outils	Plateforme Clarotice et ses outils Hot Potatoes	Plateforme Clarotice et ses outils	Plateforme Clarotice et ses outils
Caractéristiques de l'hybridation	Séances présentiels pour le travail de groupe des clermontois / travail individuel en centre de ressources pour les mexicains / échanges asynchrones	Séances présentiels pour le travail de groupe des clermontois et des malgaches / séances distancielles synchrones et asynchrones	Séances présentiels pour le travail de groupe des clermontois et des chypriotes / séances distancielles synchrones et asynchrones
Démarche	Conception d'activités d'apprentissage multimédias par les clermontois pour les mexicains / suivi et correction à distance / forums interculturels	Réalisation de deux macro-tâches différentes mais nécessitant la coopération des clermontois et des malgaches	Réalisation d'une macro-tâche par les chypriotes avec l'aide des clermontois
Rôle des acteurs (côté clermontois)	Concepteur, tuteur et animateur interculturel	Informateur linguistique et culturel pour la langue et la culture française	Tuteur et informateur linguistique et culturel pour la langue et la culture française
Rôle des acteurs (côté mexicain et malgache)	Apprenants et animateur interculturel	Informateur linguistique et culturel pour la langue et la culture malgache	Apprenants

Tableau 15. Caractéristiques générales des dispositifs du projet *Dédales*

Ces trois dispositifs ont été conçus différemment selon les contraintes de part et d'autre. Par exemple, Mexico-Clermont ne peut s'actualiser que de manière asynchrone à raison du décalage horaire : faire concevoir et animer des activités sur forum était presque une évidence. Tana-Clermont, pour la raison inverse, pouvait intégrer des échanges synchrones et le scénario de communication du dispositif tient compte de cette possibilité. Par ailleurs, le niveau de français des Malgaches était suffisant pour des échanges synchrones fluides qui pouvaient donc porter plus aisément sur le fond : j'ai donc opté pour la réalisation d'une macro-tâche comprenant des tâches à visées pragmatique et culturelle plutôt que linguistiques. Dans le cas du dispositif franco-chypriote, les conditions matérielles sur place ont permis la mise en place de plusieurs sessions de clavardage (ce qui n'était pas possible dans le cadre malgache).

Quelles que soient les décisions pédagogiques prises relativement aux trois contextes, trois grandes lignes motivent la mise en place des dispositifs dans *Dédales*. Je me contenterai de les expliciter pour la partie clermontoise ici.

4.5 Contextualisation et expérimentation de situations réelles

Dans le dispositif Mexico-Clermont comme dans Tana-Clermont et Güzelyurt-Clermont, l'accent est mis, pour les étudiants de master, futurs enseignants de FLE sur l'expérimentation et la participation active de situations d'enseignement/apprentissage réelles. Certains parleront de formation située (Mangenot, 2005) pour qualifier ces situations d'apprentissage situé, toujours est-il que j'ai souhaité transposer ce que le stage est à la situation de classe présentielle aux situations d'enseignement/apprentissage non présentielles ou hybrides : une activité signifiante contextualisée permettant de développer des savoirs. J'ai proposé cela aux étudiants de master à partir de 2006 face à leurs difficultés à se représenter et comprendre la complexité des situations d'apprentissage non présentielles. Jusqu'à cette date, la formation aux Tice du master avait pour objectifs principaux la conception d'outils multimédias et la prise de connaissance de différents types de dispositifs médiatisés existants mais ce n'était pas complètement satisfaisant ni suffisant.

Pourquoi procéder ainsi aujourd'hui ? Tout d'abord, parce qu'il est inopérateur, à mon sens, de ne faire que transmettre des connaissances sur les dispositifs,

l'accompagnement, etc. Jamais il ne sera en effet question pour les étudiants d'« appliquer » ces connaissances et le transfert de connaissances acquises hors contexte est difficile. Les psychologues de l'apprentissage ont depuis longtemps souligné cette difficulté du transfert des connaissances acquises hors de tout contexte à un contexte pratique de mise en œuvre. La notion de transfert des connaissances même fait débat et Perrenoud, par exemple, lui préfère la notion de mobilisation de connaissances :

« Mobiliser, ce n'est pas seulement « utiliser » ou « appliquer », c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt que les « déplacer ». » (Perrenoud, 1999 : np)

Par ailleurs, il apparaît que ce transfert (ou cette mobilisation de connaissances) n'est pas quelque chose qui se passe « après » l'acquisition de connaissances. Il faut qu'il puisse s'opérer en parallèle :

« Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise. » (Develay, 1996).

On sait aussi que :

« la situation est une composante intégrale de la connaissance qui se développe, [...], par conséquent, la présentation de connaissances décontextualisées dans l'enseignement est vouée à l'échec en terme d'efficacité pratique. » (Rogalski, 2004 : np)

Le caractère actif de la connaissance est souligné par les socio-constructivistes³² qui font de l'apprenant un acteur de son apprentissage, composant avec ses savoirs initiaux, ses représentations pour élaborer de nouvelles connaissances.

³² Pour une discussion autour des termes de socio-constructivisme, constructivisme, théorie socioculturelle, etc. pour la didactique des langues et l'enseignement/apprentissage des langues médié par les Tice, nous renvoyons à Zourou, 2006, pp. 25-39.

Enfin, la métacognition - penser sa propre pensée - joue un rôle essentiel dans la compréhension et la structuration de ce que l'on vit.

Ces dimensions contextualisée, sociale, participative, active, évolutive, réflexive des connaissances, que nous venons de rappeler rapidement, conduisent « naturellement » à envisager la formation de nos étudiants autrement que dans la transmission. Ainsi, nous leur proposons de s'engager dans une situation authentique de conception et d'animation de dispositif d'apprentissage à distance du FLE. Cette authenticité tient à divers facteurs :

- le premier est celui de la présence (à distance) d'apprenants réels ayant des besoins langagiers et culturels réels ;
- le deuxième est celui de la collaboration essentielle entre étudiants de master, en binôme ou en petits groupes lorsqu'ils sont en présentiel ;
- le troisième est celui de l'interaction nécessaire avec les responsables de formation en FLE du côté mexicain, du côté malgache ou chypriote.

4.6 Collaboration et coopération dans le groupe comme moteur de l'apprentissage

J'ai souligné le rôle essentiel de la contextualisation dans des situations authentiques pour la formation des étudiants, futurs enseignants. Je voudrais mentionner aussi le caractère primordial de l'interaction avec les pairs ou d'autres personnes pour un apprentissage signifiant. Les socio-constructivistes mettent en avant les relations humaines et les questionnements mutuels qu'elles génèrent comme de puissants leviers pour la construction des connaissances :

« [...] la connaissance est conçue comme l'effet d'une construction entre les individus et les groupes et le résultat d'une interaction entre les facteurs culturels et langagiers. » (Legros & al., 2002)

Si les relations humaines peuvent être source de questionnements et par là même, sources d'apprentissage, il paraît plus que souhaitable d'en tenir compte dans la formation. Dans *Dédales*, j'ai multiplié les possibilités offertes aux étudiants de master de pouvoir interagir avec d'autres personnes et cela se décline de la manière suivante. À chaque fois, les interactions sont motivées et contextualisées (cf. tableau ci-dessous) :

Interactions	Dispositif concerné	Interlocuteurs (des étudiants de master)	Modalités	Outils	Finalités
Type 1	Mexico-Clermont Tana-Clermont	Coordinateur enseignant mexicain, malgache ou chypriote	Communication individuelle mais visible par tous	Forum et/ou clavardage	Aide à la prise de décision pour la conception, l'animation
Type 2	Mexico-Clermont	Apprenants mexicains	Binôme clermontois / apprenant mexicain	Fonctionnalité « Travaux » de Clarotice	Tutorat Feed-back sur les productions écrites
Type 3	Les 3	Apprenants	1 à 1 ou 1 à plusieurs Communication visible par tous	Forums	Échange interculturel Réalisation macro-tâche
Type 4	Les 3	Etudiants de master	Grand groupe en présentiel Discussion collective		Prises de décision didactiques ou autres
Type 5	Mexico-Clermont	Etudiants de master	Binôme en présentiel Discussion collective		Conception multimédia
Type 6	Les 3	Enseignant clermontois	Variable		Suivi de la conception Animation des discussions
Type 7	Tana-Clermont	Apprenants malgaches	Grand groupe de part et d'autre	Clavardages Forums	Réalisation de la macro-tâche
Type 8	Güzelyurt-Clermont	Apprenants chypriotes	Binômes ou petits groupes	Clavardage Forums	Aide à la réalisation de la macro-tâche

Tableau 16. Types d'interactions possibles (et encouragées) dans *Dédales*

Donner la possibilité d'interagir ne signifie pas automatiquement qu'il y ait interactions. Ainsi, le type 1 du tableau ci-dessus avec les coordinateurs mexicain ou malgache a généré peu d'interactions. Un élément d'explication réside dans le fait que ce type d'interactions potentielles n'était relié à aucune tâche dans le dispositif mais était « juste » une possibilité offerte aux étudiants de master. Dans le cas du dispositif franco-chypriote, les interactions synchrones avec la coordinatrice chypriote avaient été programmés en amont des clavardages avec les apprenants ou à l'issue de ces clavardages : elles ont de ce fait été plus fructueuses et génératrices d'autres interactions.

Ces types d'interactions et leur rôle dans l'apprentissage, et notamment comme déclencheur et support de la métacognition, constituent des problématiques de recherche qui m'intéressent. Je dirai comment je les envisage dans le chapitre 4.

4.7 Action et réflexion comme moyens d'accès à la complexité de la situation médiatisée

J'ai dit que les étudiants de master avaient des difficultés pour appréhender la complexité des situations d'enseignement/apprentissage médiatisées. Or cette sensibilité situationnelle est essentielle pour un enseignant. Enseigner, c'est en effet être capable de s'adapter à des situations. Il me semble que seule la réflexion peut permettre de « dialoguer » avec la situation et que la capacité à réfléchir constitue finalement un point de stabilité dans des situations variables et complexes (que ce soit en situation professionnelle ou de formation). De plus,

« [...] apprendre, c'est expérimenter, c'est-à-dire agir de façon réfléchie ou réfléchir en vue d'une action, ou pour remettre en continuité la signification avec la réalité, ou pour résoudre les conflits de l'expérience, ou encore pour mettre une idée à l'épreuve ». (Boutet, 2004)

C'est pourquoi, dans *Dédales*, j'ai souhaité « faire réfléchir » les étudiants de plusieurs manières.

Dans l'action d'abord. C'est la forme la plus immédiate de réflexion, la moins formalisée, une réflexion dans le « feu de l'action ». Les étudiants sont amenés à réagir, à s'ajuster, à décider tout au long du déroulement de leur travail (conception multimédia ou réalisation de la macro-tâche) sans que celui-ci soit interrompu.

Sur l'action ensuite. C'est une forme plus élaborée de réflexion qui pourra porter sur des épisodes saillants du dispositif : par exemple, les étudiants constatent l'absence de participation à un forum particulier, ils en font un sujet de discussion collective pour tenter de découvrir ce qui se passe. Autre exemple : certains constatent que les feed-back qu'ils élaborent pour leurs apprenants ne sont pas perçus, lus ou compris, ils portent cela à la connaissance du reste du groupe ou échangent avec un autre binôme pour y remédier. Dans *Dédales*, ce type de réflexion se fait prioritairement à l'oral en présentiel, à l'initiative des étudiants eux-mêmes (ou parfois de l'enseignant). Il peut se mener aussi par le biais de forum réflexif ou de journaux de bord pendant le déroulement du dispositif.

Après l'action enfin. C'est une réflexion qui se veut plus englobante en ceci que les étudiants, à ce moment-là, disposent de l'ensemble des données de leur expérimentation. Ils ont expérimenté une situation, ont des traces de leurs actions et de leurs réactions face aux actions de leurs apprenants, ont échangé sur certains aspects avec leurs pairs. Dans *Dédales*, cette réflexion est voulue plus formalisée et plus individuelle et prend la forme d'écrits réflexifs individuels ou en binôme. Elle a pour but une meilleure compréhension de la situation d'enseignement/apprentissage médiatisée et le développement d'une sensibilité situationnelle.

5. Pour ne pas conclure

L'on aura vu dans ces exemples, du moins je l'espère, à quel point l'expertise didactique est une nécessité dans l'enseignement/apprentissage des langues médié par les Tice. Elle l'est d'autant plus que les situations d'enseignement/apprentissage se sont singulièrement complexifiées. Potentiellement, le didacticien peut intégrer plus d'ouverture, plus d'interactions, plus d'authenticité (dans les échanges mais aussi dans les tâches), plus de médiations « pédagogiques », etc. dans ses propositions. La sensibilité, la réactivité et l'ajustement aux situations deviennent dès lors aussi importants que l'anticipation de ces situations.

J'espère également avoir montré que la scénarisation, la médiatisation et l'expérimentation de didacticiels, d'environnements et de dispositifs constituent à la fois, des contextes propices pour décrire et comprendre ces situations d'enseignement/apprentissage médiatisées et d'excellents leviers d'apprentissage dans le cadre de la formation en didactique et en Tice des futurs enseignants de FLE.

6. Transition 3

« À faire le bilan de ses actions, on est irrémédiablement amené à la modestie », souligne Dominique Montagne-Macaire (2008 : p. 116). Comme elle a raison ! Le caractère très local et non stabilisé des recherches présentées, au ras des terrains ne dit rien d'autre. Pour autant, il a fait naître quantité de questionnements d'ordre épistémologique, praxéologique, méthodologique et c'est sans doute ici qu'il faudra y voir des résultats : dans le changement même de la porteuse de ces recherches.

Quant aux pistes de recherche que je décrirai dans le dernier chapitre, elles sont une manière de prolonger la réflexion sur les liens entre les situations, la recherche et la formation, d'asseoir, je le souhaite, plus fermement des choix et valeurs épistémologiques et de se doter de moyens adéquats pour les « valider » et les faire reconnaître.

Chapitre 4 - Scénarios, tâches et interactions : quelques perspectives pour la DLC et les Tice

Dans les chapitres précédents, j'ai évoqué les travaux réalisés dans les deux cadres que constituent *Amalia* et *Dédales*. Il s'agira dans ce dernier chapitre de revenir sur certaines dimensions de ces travaux qui n'ont été qu'effleurées mais qui s'inscrivent dans des perspectives intéressantes pour la DLC et les Tice, en recherche et en formation. On retrouvera dans ces perspectives mes préoccupations socio-constructivistes pour les interactions et la collaboration et leur potentiel dans l'apprentissage, la médiatisation de scénarios et de tâches pour le développement de certaines compétences en langue étrangère. On retrouvera également les postulats théoriques qui sont les miens et que je reformule de manière lapidaire comme suit :

- l'étayage dans l'apprentissage est fondamental, que celui-ci soit apporté par un pair ou un expert, on n'apprend pas (jamais ?) seul,
- en milieu guidé, cet étayage est porté par l'expertise didactique et les scénarios et tâches pédagogiques proposés à l'apprenant,
- la verbalisation et la réflexion, l'interaction comme l'action sont de puissants leviers pour l'apprentissage,
- l'authenticité (de la situation, des tâches, des supports, des données langagières) est une condition favorable à l'apprentissage.

Il me semble que ces postulats trouvent de nouveaux échos avec les champs que sont la méthodologie actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la communication médiée par ordinateur, les apprentissages collaboratifs médiatisés et les environnements virtuels et multimodaux et leurs discours. Ces échos me semblent autant d'ensembles à explorer : certaines le sont déjà du côté anglo-saxon, mais la plupart sont encore largement en friche du côté français même si émergentes. Les pistes proposées se situent à l'intersection de l'ACAO (Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur), de l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur) et de la CMO (Communication Assistée par Ordinateur) et concernent plus particulièrement :

- les interactions multimodales dans les dispositifs d'apprentissage médiatisés ;
- l'apprentissage collaboratif, sa scénarisation, sa médiatisation ;
- le développement de la compétence interculturelle dans l'interaction médiatisée et la scénarisation et la médiatisation de scénarios et tâches interculturelles.

Ces trois pistes feront chacune l'objet d'un développement dans cette dernière section de l'HDR.

1. Les interactions multimodales dans les environnements d'apprentissage

Dans cette première section de la partie 3, c'est un point de vue linguistique que je prendrai. Je vois en effet plusieurs motivations à l'approfondissement des études linguistiques sur les interactions générées dans des environnements multimodaux pour l'apprentissage.

Le premier intérêt est d'ordre didactique. Connaître mieux (et faire connaître) les discours des apprenants et leurs interlocuteurs (enseignants, tuteurs, natifs, pairs...) dans ces cadres-là pourrait contribuer positivement à la diffusion de ces outils dans l'enseignement/apprentissage des langues et par conséquent, au renouvellement et au développement de dispositifs médiatisés innovants et performants pour l'apprentissage de la langue. De mon point de vue, une connaissance fine de ces discours multimodaux en contexte pédagogique est un élément fondamental pour motiver des choix didactiques articulant outils et tâches.

Le deuxième aspect, toujours didactique, concerne les apports potentiels à la connaissance de la relation pédagogique et de ses régulations dans un contexte médiatisé. Dans une optique de formation d'enseignants, cela serait, par exemple, utile à la prise de conscience et à l'analyse de la nécessaire flexibilité communicative que se doit d'avoir tout enseignant.

Enfin, d'un point de vue acquisitionnel, l'analyse de ces interactions devrait permettre d'apporter un nouvel éclairage sur les séquences potentiellement acquisitionnelles en contexte éducatif, sur le plan linguistique, discursif, pragmatique, et culturel.

1.1 Caractéristiques techno-sémiotiques et apports pour l'apprentissage

Les dispositifs d'apprentissage des langues mis en place aujourd'hui combinent des outils que les acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage (apprenants, enseignants, tuteurs, etc.) sont amenés à manipuler : outils de discussion textuelle synchrone (clavardages), outils textuels asynchrones (forums de discussion), forums vocaux (asynchrones), caméras numériques pour discussions synchrones, etc. Certains de ces outils, forums et clavardages, ont fait l'objet d'études nombreuses

quant à leurs apports potentiels pour l'apprentissage et leurs caractéristiques sémiotiques en contexte pédagogique ou non (Chun, 1994 ; Warschauer, 1995; Kern, 1995 ; Tudini, 2003 ; Alvarez Martinez, 2007 ; Savignon & Roithmeier, 2004 ; Weasenforth & al., 2002 ; Bruillard, 2006 ; Mangenot, 2008). Synchrones, *via* clavardage, la CMO permet une amélioration globale de l'expression en langue-cible et tout particulièrement de la compétence orale (Tudini, 2003a, 2003b ; Alvarez Martinez, 2007), un entraînement à l'interaction orale (Chun, 1994), une attention portée à la forme des messages (Blake, 2000) ou encore le développement d'une compétence interculturelle (Thorne, 2006 ; Belz, 2002). Asynchrone, *via* forum ou courriel, la CMO peut conduire à un apprentissage interculturel (Furstenberg, 2001) même si des recherches récentes nuancent ces résultats (Thorne, 2003), et favorise l'apprentissage collaboratif (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Pour autant, leurs caractéristiques sémiotiques font que ces outils, c'est particulièrement vrai pour le clavardage, ne sont pas toujours perçus comme des leviers pour l'apprentissage. Si l'on adopte un point de vue prescriptif, la correction linguistique souvent défailante constitue un frein certain à l'utilisation des clavardages dans un cadre pédagogique (Kern, 2006).

Les interactions multimodales en revanche - sons, textes, images dans des configurations variées - sont à analyser plus finement (Lamy, 2008) : les modèles des sciences du langage, en analyse conversationnelle pour ne citer que ce domaine, n'étant pas « suffisants » ou adéquats pour les décrire. Dans cette partie, je reviendrai brièvement sur les caractéristiques sémio-technopragmatiques maintenant bien connues de deux outils de CMO que sont le clavardage, pour la modalité synchrone et le forum, pour la modalité asynchrone³³. Je reviendrai également sur leurs apports à l'apprentissage de la langue étrangère pour finir en justifiant l'intérêt de l'analyse des interactions multimodales et les problèmes que pose leur analyse aujourd'hui.

1.2 Les clavardages : entre productions linguistiques jugées déviantes et tremplin pour l'interaction orale en LE

³³ Pour des travaux sur les blogues et les wikis et leurs caractéristiques techno-sémiopragmatiques (dont je ne traiterai pas ici malgré le potentiel de ces outils pour l'apprentissage collaboratif), je renvoie à Herring & al., 2005 ; Godwin-Jones, 2003 ; Lee, 2006 ; Bloch, 2007 ; Soubrié, 2006 ; Springer & Koenig-Wisniewska, 2007).

Pierozak (2003), Anis, avant elle, dès 1998, Panckhrust (1999) Marcoccia (2000) ont souligné combien la communication *via* clavardage s'éloignait d'une langue écrite standard et normée pour adopter les traits de l'oralité sans pour autant délaisser totalement les marques propres à l'écrit. En contexte non pédagogique, ces caractéristiques sont les suivantes.

Au plan graphique (Pierozak, 2003 : p. 400), tout d'abord, l'on trouve dans les interactions des phénomènes que Pierozak situe sur un continuum allant de formes intentionnelles (de la part de celui qui clavarde) à des formes non-intentionnelles. Le premier phénomène (non-intentionnel) est qualifié de non-orthographique par Pierozak et recouvre les fautes d'orthographe. Le deuxième type concerne les phénomènes dits « ergographiques » (fautes de frappe et suppression volontaire des accents) qui peuvent relever, quant à eux, de la non-intentionnalité comme de l'intentionnalité. Le troisième type est constitué des phénomènes para-orthographiques (utilisation des émoticônes, de la ponctuation expressive). Le dernier, enfin, touche les phénomènes para-orthographiques (simplification graphique ou abréviations, écriture phonétique, etc.). Ces phénomènes seront plus ou moins fréquents selon le caractère du clavardage (modéré ou non, relevant de la sphère publique responsabilisée³⁴ ou privée) et ne sont pas propres au français mais ont été observés pour l'anglais par exemple (Herring, 1996 ; Crystal, 2001) ou pour le portugais (Araújo e Sà & Melo, 2003) au delà donc des normes conventionnelles de communication de la communauté linguistique considérée.

Anis, en 1999, parlait de « néographie » pour désigner les mêmes phénomènes qu'il regroupait en sept classes différentes (une huitième classe apparaît dans ses écrits de 2002) :

³⁴ Le terme est de Pierozak (2003 : p. 183). Par "responsabilisée", elle souhaite indiquer que les participants à un clavardage par exemple, engagent leur responsabilité envers une instance extérieure et connue, le modérateur.

Classes de phénomènes	Phénomènes	Exemples
Graphies phonétisantes (allographes de forme standard)	Réduction des conjonctions et adjectifs pronominaux relatifs et interrogatifs-exclamatifs	Qui → ki
	Réfection phonétisante expressive, non abrégative	Moi → moua
Graphies phonétisantes (allographes de forme courante ou familière)	Remplacement e caduc par apostrophe	Je peux → j'peux
	Notations de variantes phonétiques	Ben oui → ben ui
	Notations d'écrasement phonétique	Je suis → chui
	Troncations	D'habitude → d'hab
Squelettes consonantiques		Toujours → tjrs
Syllabogrammes		C'est → c
Logogrammes		Un → 1
Paralogogrammes		Mort de rire → mdr
Étirements graphiques		Nan → Naaaaan
Verlan		Tout seul → seul-tout

Tableau 17. Cartographie de la « néographie » dans le discours médiatisé d'après Anis (1999 : pp. 86-90) et Anis (2002 : np)

Au plan syntaxique, un certain nombre de marques sont récurrentes et rappelées dans Panckhrust (2006, 2009) : globalement, quel que soit l'outil utilisé (clavardage, courriel ou forum), l'on note une prédominance des formes verbales de présent de l'indicatif, une utilisation importante des pronoms personnels de 1^{ère} et 2^{ème} personne, beaucoup d'ellipses. Les catégories syntaxiques présentes dans ces discours sont en grande majorité des noms, les verbes représentant une part moins importante des formes considérées mais ceci est en évolution comme le signale Panckhrust (2009).

Au plan structurel, le produit des clavardages est souvent associé à une co-élaboration de l'interaction incohérente : dispersions thématiques, indéterminations quant aux partenaires de l'interaction, incohérences discursives, nombre supérieur d'interventions initiatrices par rapport aux interventions réactives ... Herring (1999 : p. 1) revient sur cette incohérence pour en souligner plutôt le caractère stratégique : « [...] *users employ adaptive turn-taking strategies to overcome interactional limitations of CMC systems* ». Elle note que la gestion des tours de parole des clavardages est analysée selon un modèle de l'analyse conversationnelle qui postule une séquentialité des tours de parole, une alternance respectée de ces tours, une

adéquation thématique et un non-chevauchement des tours sans que soient prises en compte les contraintes techniques des outils (délai entre message posté et réponse, manque de feed-back visuel et sonore *a fortiori* dans les clavardages à plusieurs, etc.). Elle souligne également, et c'est à ma connaissance peu développé dans les études francophones, que la modération des tours de parole et le respect des normes conversationnelles de Grice dans un clavardage peuvent être appréciées par les utilisateurs mais que c'est au détriment très marqué de leur intérêt et leur plaisir de communiquer.

Au plan pragmatique enfin, le clavardage remplit deux fonctions majeures, l'expression affective et la socialisation (Anis, 2006), ce qui se traduit par un relâchement du contrôle des locuteurs, le recours à la « néographie » (cf. plus haut) et la présence dominante de phatèmes dans les messages. La présence notamment des emoticônes (ou smileys) étudiée par Marcoccia & Gauducheau (2007) participe à la fois de la socialisation et de l'affectivité. Il identifie en effet quatre fonctions principales pour ces emoticônes : ils sont à la fois expressifs, marqueurs de l'ironie et de l'humour, relationnels et constituent en eux-mêmes un procédé de politesse.

Pour beaucoup d'enseignants encore, les caractéristiques ci-dessus sont des dérégulations linguistiques, du « non-standard » qui font que le clavardage n'est pas considéré comme un outil d'apprentissage potentiel. Cette position relève pour moi à la fois d'une méconnaissance des caractéristiques d'un genre, de la projection d'une norme subjective sur la « langue des clavardages » (sans doute due à la persistance d'un modèle de locuteur natif parfait), de la difficulté relevée par les linguistes de véritablement marquer une frontière entre écrit et oral :

« L'interaction verbale médiatisée par ordinateur [...] possède une dynamique interactionnelle multidéterminée qui est le résultat de son positionnement à un carrefour ou lieu de confluence de quatre continuums : l'oral et l'écrit [...], le style formel et informel, l'écriture graphique et phonétique et le monologue et le polylogue. » (Araújo e Sà & Melo, 2006 : p. 165)

Cela relève également, je pense, de la persistance chez les enseignants d'une vision de ce qui « dévie », de la « faute » comme quelque chose à éviter et à éliminer surtout dans des contextes d'apprentissage.

Encore une fois, connaître et faire connaître les caractéristiques des discours produits en clavardage, en forum ou en environnement multimodal, en contexte pédagogique

me semble être un bon moyen pour vaincre les réticences des enseignants quant à utilisation de ces outils. Car le clavardage présente tout de même des potentialités pour l'apprentissage qu'il serait dommage de nier. Je les rappelle brièvement. La première d'entre elles est sans conteste la facilitation de l'acquisition de la compétence d'interaction. En développant les formes de prises de parole possibles, le clavardage constitue une passerelle entre la compétence d'expression écrite et d'expression orale. Il permettrait de réduire l'anxiété de ceux qui n'osent pas prendre la parole en présentiel et fournirait donc plus d'occasions de « prendre la parole » en langue étrangère pour les apprenants « timides » (ce qui ramènerait à l'équilibre les productions langagières des apprenants timides et des apprenants bavards). Par ailleurs, la « quantité de langue » produite par les apprenants dans les clavardages est supérieure au présentiel (Araújo e Sà, Ceberio & Melo, 2007). Le clavardage stimulerait également l'expression d'une parole plus libre, ce qui me paraît être un facteur motivationnel intéressant.

D'un point de vue plus formel, le clavardage faciliterait la prise de conscience chez les apprenants de leurs lacunes lexicales (Blake, 2000) et permettrait donc des négociations sur le sens et sur la forme dans des contextes de résolution de problèmes. Il contribuerait également au développement de la compétence grammaticale et à la conscience métalinguistique des apprenants (Kern, 2006 reprenant les résultats de Pelletieri, 2000).

Sur le plan du contrat didactique et de l'apprentissage maintenant, il semble que le clavardage puisse autoriser un repositionnement de l'enseignant et des apprenants en ce qui concerne notamment la présence de questions référentielles et métalinguistiques ou métacommunicatives et le statut de l'erreur (Araújo e Sà, Ceberio & Melo, 2007). L'enseignant serait plus « tolérant » avec les erreurs d'une part, parce qu'il ne peut matériellement pas toutes les relever (les interactions sont plus courtes, plus rapides et plus nombreuses qu'en présentiel) et d'autre part, parce les apprenants, plus autonomes, s'ils considèrent que l'intervention métalinguistique de l'enseignant perturbe le flux de la conversation, ignorent tout simplement le message. Ce renforcement de l'autonomie chez les apprenants passe également par une prise en charge facilitée de l'étayage par ces mêmes apprenants. Degache (2006) a ainsi noté, dans des interactions synchrones, que l'étayage linguistique était plus fréquemment assuré par les apprenants entre eux, à leur initiative et avec effet

immédiat (cet étayage peut éventuellement être suivi d'un étayage renforcé par les animateurs mais pas nécessairement).

Ces quelques résultats de recherche évoqués rapidement sont bien évidemment très intéressants pour qui se place dans un optique socio-constructiviste de l'apprentissage.

1.3 Les forums : entre co-construction de l'apprentissage et limites cognitives et sociales

Contrairement au clavardage, le forum est plutôt prévu pour un fonctionnement asynchrone bien qu'il soit utilisé en synchrone dans certains dispositifs. Outre la facilitation logistique évidente qu'il permet (pour des dispositifs réunissant des apprenants d'institutions et pays différents), le forum et sa caractéristique principale - l'asynchronicité - « *offre de nombreux avantages par rapport au caractère éphémère de la conversation de vive voix* » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : p. 69) et du clavardage. Le premier avantage que citent ces deux auteures concerne la mise en mémoire des messages des participants : rien n'est perdu et tous les messages peuvent faire l'objet de questionnement, de clarification, d'approfondissement, de contradiction... Le second, corollaire du premier, est relatif à la réflexivité des participants qui est favorisée par cette mise en mémoire de tous les messages. On aura donc dans l'idéal, à l'inverse du clavardage, des messages postés plus construits, prenant en compte les précédents messages, plus cohérents et plus proches de la norme écrite (les messages échangés sont plus riches du point de vue lexical et appartiennent à un registre plus soutenu que ce n'est le cas dans les clavardages). Ce sera particulièrement vrai si le nombre de messages n'est pas trop grand (auquel cas les apprenants risquent de ne pas aller lire les productions d'autrui avant de poster la leur). Vrai également si une tâche motivante est proposée aux apprenants. En l'absence d'un objectif partagé, le forum risque de ne pas vivre vraiment. Malgré ces écueils, cet outil semble tout à fait adéquat pour mettre en place des situations collaboratives d'apprentissage. Le dispositif conçu par Gilberte Furstenberg (Furstenberg & al., 2001 ; Furstenberg & English, 2006) est à ce titre remarquable pour la qualité des échanges réflexifs menés sur la culture américaine et francophone : les forums y sont à la fois des lieux d'expression personnelle (en langue maternelle), des lieux de négociation, des lieux d'explicitation.

Henri (2007) souligne en outre que le forum présenterait l'avantage de centrer l'attention des apprenants sur le contenu. Il favoriserait un climat libérateur permettant les jeux de langage et autres messages humoristiques voire autocritiques, orientés vers l'aide et la socialisation plutôt que vers la compétition. Il serait même source de cohésion sociale.

S'il permet l'expression libre et la collaboration, le forum a toutefois des limites : la présence sociale des participants s'exprimant très peu, il ne favorise guère le lien social et le sentiment d'appartenance à un groupe et renforcerait l'individualisme. Il s'avère de plus que les échanges sont le plus souvent brefs et vont rarement au-delà du deuxième tour de parole, allant de ce fait complètement à l'encontre de ce qui favorise la collaboration et la co-construction, c'est-à-dire l'engagement, la communication et la coordination des apprenants. Le mode prédominant des échanges reste binaire (question-réponse) et dans une grande majorité des cas, en FOAD notamment, les messages émanent du tuteur.

Là encore, l'outil doit nécessairement être articulé à des tâches pédagogiques et à un scénario de communication défini. Comme l'a constaté Mangenot (2002), les apprenants participent peu aux forums lorsqu'il n'y a pas de tâches précises proposées. Le fait de signaler, sans autre consigne, qu'un forum est disponible ne suffit pas pour développer une participation des apprenants (Degache & Nissen, 2008).

Henri & Lundgren-Cayrol (2001) identifient quatre types de limites propres aux forums. Au plan cognitif d'abord, la représentation linéaire des interventions, le nombre parfois important de messages, l'étirement des forums dans le temps, rendent difficile l'appréhension de la globalité thématique des échanges. Au plan de la réflexion, l'on constate le plus souvent que les apprenants ne reviennent pas sur les messages postés. Au plan des normes conversationnelles, c'est la standardisation qui domine et cela, quelles que soient les activités qui sont conduites. Enfin, au plan relationnel, la limitation de la présence sociale constitue un obstacle notable à la vie d'un forum. Mangenot (2008) ajoute que les caractéristiques sémiotiques des forums peuvent également constituer des limites au regard des intentions pédagogiques des utilisateurs et qu'il est nécessaire d'en avoir une bonne connaissance avant d'intégrer l'outil dans des scénarios pédagogiques.

Sur un plan linguistique maintenant, les forums constituent des objets problématiques. En effet, alors que les clavardages relèvent de l'interaction, certains auteurs, comme Maroccia (2004), doutent de la pertinence d'utiliser le terme « interaction » pour définir les forums. Si l'on considère la définition qu'en donne Kerbrat-Orecchioni, on peut effectivement discuter de la validité de ces critères pour le forum :

« Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit qu'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture ». (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : p. 216)

L'unité du cadre participatif, dès lors qu'on se situe dans des forums ouverts et publics, est discutable. En revanche, dans un cadre pédagogique, le groupe de participants peut être davantage « contrôlé ».

L'unité de cadre spatial peut être métaphoriquement reconstituée et il est possible, avec Maroccia (2004 : p. 6), de considérer que le forum constitue un « *espace de communication partagé qu'au prix d'un saut métaphorique fondé sur la dimension spatiale des interfaces de communication* ».

Les critères temporels et thématiques sont par contre plus problématiques, que le cadre soit pédagogique ou non.

Le temps, d'abord, ne semble pas être un critère définitoire. On sait en effet que le décalage entre une intervention initiatrice et son pendant réactif peut être très long voire jamais comblé. Certains auteurs qualifient les forums de « *persistant conversations* » (Erickson, 1999 : np) autorisant de nouveaux usages :

« persistent conversations may be searched, browsed, replayed, annotated, visualized, restructured, and recontextualized, with what are likely to be profound impacts on personal, social, and institutional practices ».

Structurés de manière hiérarchique, à la fois chronologique et thématique, organisés en fils de discussion, les forums offrent en revanche une unité thématique toute relative plus proche en réalité de la « *décomposition thématique* » (Maroccia, 2004). Selon lui, cela est dû à deux phénomènes : à « *la difficulté pour les utilisateurs d'un forum d'avoir une lecture globale des échanges qui leur permettrait d'identifier ce*

qui est hors-sujet » (p. 8) d'abord et à l'asynchronie ensuite qui favorise l'initiation de nouveaux fils de discussion quand les réponses ou réactions tardent à venir.

L'on voit ici la partielle inadéquation ou en tout cas les limites d'un cadre d'analyse conçu pour l'analyse conversationnelle classique (en présentiel à l'oral) et « appliqué » à des forums écrits³⁵. C'est particulièrement vrai pour les recherches sur les forums pédagogiques. Les résultats de ces recherches sont en réalité très disparates et pointent des problèmes liés davantage à l'entrée scientifique retenue par les chercheurs et la méthodologie qu'à l'outil lui-même (Henri, Peraya & Charlier, 2007). Cette dernière remarque me fait souligner le fait que les recherches menées sur les discours et les interactions produits en clavardage et en forum en contexte pédagogique ont assez souvent été conduites dans une démarche de comparaison avec ce qui se passe en face à face, en présentiel. Cette orientation de recherches n'est pas sans intérêt de mon point de vue mais me semble toutefois un peu réductrice et les conclusions tirées de ces études finalement peu productives. Les auteurs aboutissent en effet souvent à des conclusions faisant apparaître les faiblesses et les points forts de chacun des modes dans un contexte particulier. Étudier ces discours dans leur complémentarité et leur articulation, dans des configurations variées (présentiel + distance, asynchrone + synchrone, synchrone écrit + synchrone oral, etc.) me paraît en revanche plus intéressant pour formuler des préconisations didactiques. Les environnements multimodaux fournissent des contextes pertinents d'analyse de ce point de vue.

1.4 Les environnements multimodaux : potentialités pour l'apprentissage et nécessité de décrire les interactions générées dans ces environnements

Moins connus et moins utilisés que les précédents outils mais en plein développement, les environnements multimodaux sont encore peu documentés dans le contexte éducatif et dans le champ de l'apprentissage des langues. Les chercheurs en didactique des langues s'y intéressent depuis quelques années : Erben (1999), Chanier & Vetter (2006) et Lamy (2006, 2008) par exemple pour les environnements

³⁵ Cette remarque n'aurait peut-être pas la même portée en ce qui concerne les forums vocaux (Fynn, 2007) mais à ma connaissance, il n'existe pas d'analyses linguistiques des interactions générées dans un tel cadre.

audio-graphiques synchrones, Svensson (2003) pour un espace virtuel d'apprentissage combinant texte et images. De quoi s'agit-il ? Dans les environnements multimodaux, l'apprenant a à sa disposition toute une série de systèmes sémiotiques pour s'exprimer : le mode linguistique à l'écrit ou à l'oral, le mode iconique et le mode symbolique. Ainsi, dans un tel environnement, un message peut être tapé au clavier, énoncé à l'oral, appuyé par des icônes (des émoticônes bien sûr, mais d'autres icônes pour demander la parole dans un clavardage, par exemple) et renforcé par des symboles (liés à l'outil comme, par exemple, le fait de signifier, par un avatar grisé, le retrait momentané d'un participant de l'interaction)³⁶.

Bien que les recherches soient encore peu nombreuses qui intègrent ces environnements multimodaux, les auteurs avancent un certain nombre d'avantages intéressants du point de vue didactique.

Ainsi, Vetter (2004), dans un article sur les spécificités du tutorat à distance médiatisé par une plateforme audiographique synchrone, souligne l'implication des apprenants dans la communication sur deux points : l'écoute, l'action et la réaction. La capacité d'écoute des apprenants est très sollicitée car ils doivent s'assurer du bon déroulement des interactions avec leurs pairs. Il y a de plus, dans ce contexte multimodal, nécessité d'actions et de réactions pour manifester sa présence, sa compréhension, négocier un contrat de parole, répéter, reformuler si un pair n'a pas saisi le sens d'un message par exemple, ...

Audras & Chanier (2006), quant à eux, notent que cet environnement, articulé à un scénario pédagogique mettant en contact des apprenants de langue et culture différentes, permet d'observer des traces de l'acquisition d'une compétence interculturelle au sens de Byram : posture d'ouverture à l'autre et à sa culture, engagement, savoir-faire, savoir comprendre...

Chanier & Jeannot (2008) soulignent également le potentiel multimodal de ce type d'environnement pour la mise en place et le développement de stratégies d'apprentissage riches et diversifiées (notamment sociales et métacognitives), même chez des apprenants de faible niveau en langue étrangère.

³⁶ cf. Vetter, 2003 et Reffay & Betbeder, 2006 pour un descriptif de Lyceum, environnement multimodal de type audiographique synchrone utilisé à l'Open University.

Par ailleurs, concernant la prise de parole en langue étrangère, Chanier & al. (2006) ont montré que ces environnements audiosynchrones pouvaient offrir un cadre réaliste aux apprenants pour qu'ils s'engagent réellement dans une expression orale alors même qu'ils ont une compétence fragile dans ce domaine.

Ces résultats partiels mais prometteurs sont toutefois à mettre en balance avec les remarques suivantes relatives aux *affordances* de l'outil.

Ce type d'outils, complexe du fait des différentes modalités de communication possibles à utiliser en même temps, implique une prise en main technologique lors d'une formation préalable. Il implique aussi « *une auto-préparation logistique autant que cognitive avant [l'] arrivée dans une session* » (Lamy, 2006 : p. 7) de même qu'une vigilance technologique accrue lors des séances pédagogiques à distance, ce qui peut « interférer » dans la relation instaurée avec les étudiants (Vetter, 2004).

Par ailleurs, selon le design de l'environnement, on pourra constater les différentes « colorations » des discours des apprenants : Lamy (2008) note ainsi que la fonction référentielle domine dans un environnement qualifié de « scolaire » tandis qu'un environnement ludique favorise la fonction émotive, expressive du langage.

Avec ce dernier point d'ordre pragmatique, l'on perçoit déjà combien le discours peut être influencé par les caractéristiques de l'environnement multimodal (comme c'est le cas dans un environnement « unimodal »). Combien également la nature de ce discours peut être complexe. C'est à ce niveau d'analyse, du discours multimodal comme objet, que les recherches en sciences du langage sont attendues.

1.5 Quelles pistes de travail pour l'analyse des échanges multimodaux ?

J'ai dit combien l'analyse des interactions multimodales constituait un champ intéressant directement la didactique des langues-cultures. Mais analyser la nature de ces discours multimodaux pose toutefois un certain nombre de problèmes au premier rang desquels figure le choix du cadre théorique retenu pour l'analyse. La présentation des données même constitue, selon moi, un deuxième point focal, tant les unités d'analyse sont complexes à délimiter. Ces deux dimensions sont deux pistes de travail que j'envisage pour la suite de mes recherches. Je les développe ci-après brièvement.

1.5.1 *Quel(s) cadre(s) théorique(s) ?*

Le cadre théorique des analyses des clavardages et des forums que j'ai citées plus haut relève de l'analyse du discours en ligne hors contexte pédagogique (notamment Herring et Marcocchia). Mondada (1999) s'appuie, pour analyser le phénomène de la séquentialité dans les forums et les courriels, de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, l'énonciation et la pragmatique. Develotte (2006a) convoque Maingueneau et Kerbrat-Orecchioni pour analyser ce qu'elle appelle l'analyse du discours multimédia. Ces cadres sont-ils adéquats pour décrire du discours multimodal produit en contexte pédagogique ? Certains auteurs pensent que ces cadres sont potentiellement utilisables mais non suffisants. Lamy (2008) par exemple, dans un article intitulé « Ce que cyber-parler veut dire : quels cadres théoriques pour l'analyse des interactions multimodales en réseau ? », note, à propos de l'analyse conversationnelle, que c'est la multimodalité qui constitue la pierre d'achoppement. En effet, selon elle, le volet linguistique des interactions multimodales peut être analysé avec les outils de l'AC (tours de parole et gestion des faces) mais le fait que le discours soit partagé en différents modes et que la structuration de l'écran influe sur le sens que l'utilisateur perçoit semblent échapper à l'interprétation avec ce cadre.

De même, Vetter et Chanier (2006) voient des limites dans le modèle conversationnel au départ conçu pour le discours monomodal sur deux plans : comment rendre et interpréter le jeu entre les modalités utilisées par les apprenants ? comment articuler le verbal et le non-verbal dans ces contextes ?

Sans me risquer à fournir des réponses ici, j'illustrerai le manque actuel d'outils conceptuels et techniques pour traiter les interactions en donnant un exemple de problème concret auquel est confronté le chercheur travaillant sur des interactions multimodales : celui de la présentation même de ces données multimodales.

1.5.2 *Présenter les données issues d'échanges multimodaux : un redoutable problème méthodologique...*

Pour celles et ceux qui étudient les interactions dans les clavardages, il est relativement « aisé » d'accéder au corpus, celui-ci pouvant être enregistré sur la plateforme et accessible in extenso. Avec des outils de traitement de texte classiques

(word ou excel) et après anonymisation, on peut obtenir un corpus « propre » comme dans l'extrait ci-dessous³⁷ :

```
14:59:58 JSc : mais, je me demande, « froid » ça signifie quoi pour toi ?
15:00:18 JSc : pour moi, froid, c'est 0° en hiver
15:00:40 YAg : hiim
15:01:09 YAg : pas si froid
15:01:25 JSc : ah !
15:01:28 JSc : :)
15:01:44 YAg : c'est 18 en hiver
15:01:57 JSc : ok !!!
15:02:25 YAg : connaissez vous des vetements traditionnels
15:02:33 JSc : ici, à Clermont, 18° en hiver, c'est très chaud !
15:02:40 JSc : non, je ne connais pas du tout
15:02:43 YAg : a CHYPRE?
15:03:00 JSc : comment sont les vêtements traditionnels ?
```

Extrait 13. Interaction *via* clavardage entre un étudiant chypriote, YAg et un étudiant clermontois, JSc (6 novembre 2009).

Dans le cas des forums, le recueil du corpus est plus délicat. En effet, même si les données brutes peuvent être enregistrées, un travail de construction du corpus s'imposera selon le type de structuration du forum (cf. Mangenot, 2008). Par exemple, l'outil forum de la plateforme que j'ai utilisée dans les différents dispositifs mis en place est structuré en catégorie / forum / sujet / message (chronologiquement), ne permettant pas une visualisation des contributions sur plusieurs plans. Dans le cas d'une analyse « simple » de la progression thématique dans les forums, il sera nécessaire de réagencer thèmes (les sujets) et rhèmes (les messages) en un « nouveau corpus ».

Dès lors que l'analyse portera sur des interactions multimodales, la constitution du corpus requerra, selon le degré de multimodalité, la combinaison de données accessibles in extenso et/ou de données qui nécessiteront un protocole de recueil construit (transcriptions, etc.), ce qui complexifie considérablement la présentation même du corpus.

³⁷ Cet extrait de clavardage est issu d'une séance distancielle synchrone du dispositif franco-chypriote ayant eu lieu le 6 novembre 2009 entre un étudiant chypriote, YAg, et un étudiant clermontois, JSc.

Soit l'exemple d'une séance d'apprentissage collaboratif³⁸, où des apprenants malgaches et des étudiants clermontois interagissent via un clavardage associé à deux forums utilisés en mode synchrone³⁹. Cette séance distancielle présente les caractéristiques quantitatives suivantes :

	Début	Fin	Nombre de messages	Nombre de contributeurs
Forums	10/12/08 à 12h04	11/12/08 à 14h38	43	12
	09/12/08 à 9h20	11/12/08 à 12h19	41	13
Clavardage	11/12/08 à 10h36	11:12/08 à 12h26	131	15

Tableau 18. Caractéristiques de la séance d'apprentissage collaboratif bimodale

Lors de la séance, les participants échangent via clavardage et postent des messages dans les deux forums ouverts. Cette alternance des contributions des uns et des autres peut être représentée en privilégiant la séquentialité temporelle (ici un extrait aléatoire où 32 contributions sont produites dont 20 en clavardage) :

³⁸ La séance étudiée dans cet exemple constitue la deuxième séance distancielle du dispositif Tana-Clermont. Elle s'est déroulée le 11 décembre 2008 mettant en relation le groupe malgache et le groupe clermontois.

³⁹ Bien que le mode utilisé soit unique ici - l'écrit - et que la temporalité soit identique (synchronie), je considère les interactions produites dans la séance comme des interactions bimodales, du point de vue de la structuration par les outils et des représentations qu'en ont les participants.

message	initiateur	date heure
Fo6.14	AH3	9/12/08 9:20
Fo5.26	ZY45	10/12/08 11:45
Fo5.1	RT19	10/12/08 12:04
Fo5.2	AF4	10/12/08 13:32
Fo5.3	AH3	10/12/08 13:51
Fo5.27	AF4	10/12/08 13:56
CL3.1	FAL11	11/12/08 10:36
CL3.2	RS36	11/12/08 10:36
CL3.4	RA32	11/12/08 10:37
CL3.3	MM16	11/12/08 10:37
CL3.6	FAL11	11/12/08 10:38
CL3.5	MM16	11/12/08 10:38
CL3.7	FAL11	11/12/08 10:39
CL3.8	MM16	11/12/08 10:39
CL3.9	FAL11	11/12/08 10:40
CL3.10	RA32	11/12/08 10:44
Fo5.28	RA32	11/12/08 10:45
CL3.11	FAL11	11/12/08 10:46
CL3.12	MM16	11/12/08 10:48
Fo5.4	RA32	11/12/08 10:49
CL3.13	MM16	11/12/08 10:49
Fo5.5	EE10	11/12/08 10:50
Fo6.15	CL7	11/12/08 10:50
CL3.14	MM16	11/12/08 10:50
CL3.15	MM16	11/12/08 10:51
CL3.16	FAL11	11/12/08 10:52
CL3.17	MM16	11/12/08 10:52
Fo6.16	CL7	11/12/08 10:53
Fo5.29	RH25	11/12/08 10:53
CL3.18	MM16	11/12/08 10:56
CL3.19	FAL11	11/12/08 10:57
CL3.20	MM16	11/12/08 10:57

Figure 18. Extrait de l’alternance des contributions malgaches et clermontoises de la séance bimodale

Cette présentation permet par exemple, en termes quantitatifs, de mesurer :

- le nombre de contributions produites en clavardage et en forums,
- le temps écoulé entre une contribution produite en clavardage et une produite en forum par un participant,
- le nombre de contributions produites en clavardage ayant été suivies d’une contribution en forum, etc.

L’on peut choisir également de faire apparaître le contenu des contributions toujours en privilégiant l’organisation séquentielle temporelle comme ci-dessous dans un autre extrait aléatoire.

Fo6.33	ZY45	11/12/08 11:45	Comment vous allez regrouper toutes les rubriques dans votre brochure. Nous par exemple nous avons choisi 3 volets pour notre brochure... RT19, TS42 et ZY45
CL3.49	RH25	11/12/08 11:46	nous sommes deux donc à travailler sur une brochure mais vous avez de l'avantage car vous pouvez avoir d'amples in
Fo5.37	EE10	11/12/08 11:48	Bonjour, merci pour vos réponses! Est-ce que la limite de la production de bois est respectée? Utilisez-vous d'autres sources d'énergie? Et si oui, pensez-vous quelles peuvent être développer et constituer une alternative à la déforestation? Sinon quelles solutions proposeriez vous? CEB et EE10.
Fo5.36	RI35	11/12/08 11:48	Q:4: la probléme de déforestation ici a Madagascar c'est aussi le grand probléme majeur car l'exploitation de l'arbre pour la construction de charbon domine dans tous les régions surtout dans la région Est de l'île qui est considéré comme zone verte! cette recyclage de déchet est encore loin ici a Madagascar!!!
CL3.51	RO22	11/12/08 11:49	apparemment la rubrique ENGREF manque de critique!!!qu'est-ce qu'on doit ajouter ou améliorer?
CL3.50	RH25	11/12/08 11:49	...information vue la liberté d'employer les ordinateurs car chez nous il faut se déplacer loin pour avoir accès à un ordinateur connecté
Fo5.39	FAL11	11/12/08 11:49	Je viens de lire l'expression "pollution blanche". Nous n'utilisons pas cette expression en France. Pourriez-vous me dire de quoi il s'agit précisément ? Merci d'avance. FAL11
CL3.53	AF4	11/12/08 11:50	Salut à tous! quels sont les sites touristiques les plus visités à clermont-ferrand donc les plus importants

Figure 19. Extrait de l'alternance des contributions produites en forums et en clavardage avec le contenu de ces contributions

Cette présentation des données ne rend en revanche guère visibles les relations entre les deux modalités et les stratégies discursives des participants. Une présentation des données comme ci-dessous (ici un extrait aléatoire encore) est plus adéquate de ce point de vue. On y peut voir par exemple la stratégie de deux étudiantes clermontoises (ES9 et KA14, connectées ES9) qui consiste à poster une question dans un forum et en l'absence de réponse malgache, poser à nouveau la même question dans le clavardage (on notera aussi la variation syntaxique).

P	T	Forum A	Forum B	Clavardage
ES9	11/12/08 11:22	Bonjour à tous! Nous voudrions avoir plus de renseignements d'après les questions de ZY45. La brochure aura 3 parties : -problèmes -conséquences -conseils donc, par rapport à la déforestation on voudrait vous demander si le mouvement de reboisement est soutenu par le gouvernement. Si oui, quels sont les organismes qui s'en occupent? Vous avez dit que le tri était fait dans la famille. Vous pourriez nous donner un peu plus de détails sur ce phénomène. Est-ce qu'il y a des entreprises qui s'occupent du recyclage? Est-ce que vous avez l'eau potable au robinet? KA14 et ES9		
EE10	11/12/08 11:38	Merci beaucoup pour les traductions. Pourriez-vous s'il vous plaît nous traduire : -Pour un avenir vert, réagissons ! - Ille verte Merci beaucoup. CE8 et EE10		

EE10	11/12/08 11:48	Bonjour, merci pour vos réponses! Est-ce que la limite de la production de bois est respectée? Utilisez-vous d'autres sources d'énergie? Et si oui, pensez-vous quelles peuvent être développer et constituer une alternative à la déforestation? Sinon quelles solutions proposeriez vous? CE8 et EE10.		
EE10	11/12/08 11:56	Bonjour FAL11, « pollution blanche » est une expression traduite du chinois par ZY45 pour désigner la pollution due aux sacs plastiques retrouvés dans la nature. CE8 et EE10.		
ES9	11/12/08 12:05			Pourriez vous nous expliquer « le balayage »? C'est le nettoyage collectif des rues, des routes etc...?
EE10	11/12/08 12:06			Et nous est-ce que vous pourriez s'il vous plaît répondre à nos questions pour notre brochure sur l'environnement on est un peu à cours d'informations!!! SOS! Aidez-nous !!!!!
ES9	11/12/08 12:08			merci AF4!!
ES9	11/12/08 12:09			vous avez l'eau potable au robinet?
EE10	11/12/08 12:09			A part les feux de brousse et le braconnage quels sont les autres problèmes environnementaux ?
EE10	11/12/08 12:10			quelles sont les conséquences et conseils que vous pourriez donner?
ES9	11/12/08 12:11			c'est génial à Chypre et en Ukraine , on achete l'eau potable
ES9	11/12/08 12:12			vous avez de la chance!!
ES9	11/12/08 12:13			Pourriez-vous nous donner un plus de détails??
ES9	11/12/08 12:15			l'eau des rivières n'est-elle pas polluée?
EE10	11/12/08 12:18			Est-ce que cela provoque des maladies?
EE10	11/12/08 12:21			merci pour les réponses sur les problèmes environnementaux

Tableau 19. Extrait aléatoire d'interactions bimodales

Ce bref exemple de manipulation des données - ici sur un extrait bimodal seulement - montre, je pense, la difficulté qu'il y a à présenter des données pour l'analyse.

Par ailleurs, l'unité d'enregistrement que j'ai choisie pour mon exemple se confond avec la contribution ou le message posté par l'apprenant et ce, indépendamment de l'outil vecteur du message. Ce choix soulève pourtant des questions méthodologiques, que l'on se situe dans une démarche inductive où les catégories d'analyse sont induites du corpus ou dans une approche hypothético-déductive, où les catégories seront « appliquées » au corpus : cette unité d'enregistrement peut-elle constituer mon unité d'analyse ? Est-ce pertinent dans un tel contexte bimodal de considérer comme équivalentes (et donc comptables et comparables) une contribution produite en clavardage et une contribution produite en forum ?

Ce travail de catégorisation et de présentation des données, loin d'être trivial, devient même crucial si l'on se place dans une démarche de partage et de diffusion de ces données.

2. L'apprentissage collaboratif, sa scénarisation, sa médiatisation

Quand on plonge dans les fondements théoriques de l'apprentissage coopératif ou de l'apprentissage collaboratif, on retrouve bien évidemment les noms de Piaget et Vygotsky, les notions de conflit cognitif, d'interaction de tutelle et la Zone de Proximal Développement (pour une présentation des bases scientifiques de ces deux formes d'apprentissage, cf. Baudrit, 2005 et 2007). C'est donc assez « naturel » que je m'y sois intéressée. Plus paradoxal peut-être est mon intérêt pour l'apprentissage collaboratif au détriment de l'apprentissage coopératif. On peut en effet penser que le premier laisse peu de place, en apparence, à la didactique dans sa mise en place. Il n'en est rien selon moi. L'effacement de l'enseignant lors des phases d'apprentissage ne veut pas dire que l'expertise didactique n'intervient pas, au contraire. J'y vois plutôt un défi didactique a fortiori dans des situations médiatisées.

Dans cette partie, je reviens sur les notions de collaboration et coopération pour ensuite m'appuyer largement sur Dillenbourg (1999) afin de donner une définition de l'apprentissage collaboratif. Après avoir présenté ce qui fait l'intérêt de l'apprentissage collaboratif pour l'apprentissage de la langue étrangère, je formule un certain nombre d'implications didactiques qui me semblent devoir être connues avant la mise en place de scénarios collaboratifs. Puis j'analyse quelques scénarios dits collaboratifs selon les critères proposés par Dillenbourg et discute, pour finir, quelques données issues de l'expérimentation d'un scénario collaboratif fondé sur l'interdépendance des groupes et le contrôle des tâches par les apprenants.

2.1 Collaboration et coopération

Il est commun de définir ce que peut être l'apprentissage collaboratif en abordant d'abord ce que recouvrent les notions de collaboration et de coopération. Ainsi,

« Collaboration is a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem. [...] Cooperative work is accomplished by the division of labor among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving. » (Roschelle & Teasley, 1995 : p. 170)

Dans la coopération⁴⁰, le travail de groupe est organisé de manière hiérarchique, on parle alors de rapports verticaux. Le fonctionnement est coordonné et planifié : un calendrier est déterminé, les tâches sont partagées. Chaque intervenant sait ce qu'il doit faire dès le début et communique, échange ou partage des éléments uniquement pour arriver à son objectif individuel. À la fin, le travail de chacun est relié pour créer un objet unique de travail sur le mode de l'addition des contributions individuelles, qui sont de fait facilement repérables. La réalisation du travail se fait plutôt sur un mode différé, asynchrone bien que la « synchronicité » soit aussi envisageable.

À l'inverse, dans la collaboration, l'« activité est coordonnée et synchronisée [et] résulte d'une tentative continue de construire et entretenir une conception partagée d'un problème » (Roschelle & Teasley, 1995 : p. 70 traduits par Baudrit, 2007 : p. 9). Le travail se fait « chemin faisant » pour citer Baudrit (2007 : p. 10), dans un groupe où les individus ne créent pas de lien hiérarchique de commandement ou d'impulsion (on parle de rapports horizontaux). Le groupe fonctionne sans véritable organisation préalable : chaque intervenant apporte son savoir, son idée en pouvant ou non s'inspirer des apports réalisés précédemment par les autres. Le travail est non-directif et se fait par accumulations et modifications permanentes sans qu'il soit possible d'identifier la part apportée par chacun à la fin. Ce travail se réalise en un mode synchrone le plus souvent mais le travail asynchrone est possible également.

⁴⁰ On peut distinguer plusieurs types de coopération : la coopération additive, la coopération intégrante et la coopération de débat. La première met l'accent sur le fait que la combinaison des capacités et des efforts conduit un ensemble d'individus à effectuer une tâche qu'un seul individu n'aurait pu réaliser seul. La deuxième se fonde sur la spécialisation des individus investis dans la coopération cette spécialisation sans avoir à réaliser d'autres tâches. La troisième, très proche de la collaboration, développe une aide à la réflexion et à la résolution de problèmes en collectant un ensemble de points de vue et en extirpant la solution la plus adéquate au problème posé.

Pour l'une comme pour l'autre, deux dimensions sont essentielles, les moyens et le but : les interactions entre les membres d'un groupe dans leur activité collective et la co-production d'un objet final.

À partir de ces descriptifs de l'activité coopérative et de l'activité collaborative, on peut essayer de définir ce qu'est l'apprentissage collaboratif bien que ce soit assez difficile. Dillenbourg (1999 : p. 1) en donne une définition qu'il qualifie lui même d'insatisfaisante :

« [...] it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together. Each element of this definition can be interpreted in different ways:

- *« two or more » may be interpreted as a pair, a small group (3-5 subjects), a class (20-30 subjects), a community (a few hundreds or thousands of people), a society (several thousands or millions of people)... and all intermediate levels.*

- *« learn something » may be interpreted as « follow a course », « study course material », « perform learning activities such as problem solving », « learn from lifelong work practice », ...*

- *« together » may be interpreted as different forms of interaction: face-to-face or computermediated, synchronous or not, frequent in time or not, whether it is a truly joint effort or whether the labour is divided in a systematic way.*

These three elements of the definition define the space of what is encountered under the label 'collaborative learning': pairs learning through intensive synchronous joint problem solving during one or two hours, groups of students using electronic mail during a one-year course, communities of professionals developing a specific culture across generations, ... »

Plus loin, tout de même (1999 : p. 6), il détermine quatre paramètres essentiels permettant de fonder une « théorie » de l'apprentissage collaboratif : la situation, les interactions, les processus et les effets. Chacun de ces paramètres pourra constituer un élément d'un apprentissage collaboratif s'il répond à un certain nombre de critères.

La situation, tout d'abord. Celle-ci sera collaborative si les individus de la situation ont plus ou moins le même niveau, peuvent réaliser les mêmes actions, ont un but

commun et travaillent ensemble⁴¹. Les situations de tutorat, d'enseignement, de soutien,... ne peuvent donc être des situations collaboratives. Quant au « niveau » mentionné par Dillenbourg, il peut s'agir du niveau de connaissances ou de compétences dans un domaine donné. Cela renvoie également au statut des individus dans la situation. Ces individus doivent de plus pouvoir être capables de réaliser le même type d'actions. Dillenbourg parle de symétrie (de connaissances, de statuts, d'actions) dans l'interaction tout en reconnaissant qu'il ne peut y avoir de symétrie parfaite (mais que cela ne constitue pas forcément un problème ou un obstacle). Malgré son caractère imparfait et instable, cette notion de symétrie me paraît tout à fait intéressante pour la scénarisation de tâches collaboratives. J'y reviendrai par le biais d'un exemple de macro-tâches collaboratives médiatisées. Poursuivre un but commun constitue la troisième dimension propre aux situations collaboratives. Ce but commun n'est pas pour autant quelque chose de présent avant de commencer la collaboration. Au contraire, il est construit dans les actions menées par les individus et devient dès lors négocié et partagé. Le « travailler ensemble », pour qu'il soit qualifié de collaboratif, nécessite un faible degré de partage des tâches, et est par conséquent plus instable et mouvant : dans la collaboration, les rôles peuvent changer rapidement contrairement à la coopération, où les rôles sont définis explicitement et préalablement.

Les pratiques collaboratives ne conduisent pas systématiquement à un apprentissage. On sait maintenant que certains facteurs, en interrelation complexe, conditionnent l'efficacité de la collaboration : la composition des groupes, et particulièrement l'hétérogénéité, les paramètres de la tâche à accomplir et l'outil de communication choisi. Ces différents facteurs ont une influence sur la qualité des interactions des apprenants engagés dans un apprentissage collaboratif et « *les effets d'apprentissage dépendent de l'émergence de certaines interactions riches telles que l'explication, la résolution de conflits et la régulation mutuelle* » (Dillenbourg & al., 2007 : p. 46). Le deuxième paramètre de la théorie de l'apprentissage collaboratif de Dillenbourg concerne donc les interactions. Pour qu'il y ait apprentissage collaboratif, il faut qu'il y ait des interactions collaboratives, non en quantité mais en qualité. Selon

⁴¹ La citation exacte, en anglais, de Dillenbourg (1999 : p. 7) est la suivante : "Intuitively, a situation is termed 'collaborative' if peers are more or less at the same level, can perform the same actions, have a common goal and work together".

Dillenbourg (1999), les interactions potentiellement acquisitionnelles doivent présenter les spécificités principales suivantes :

Les interactions doivent avoir un impact sur les processus cognitifs des membres de la situation. Dillenbourg reconnaît la difficulté de « mesurer » cet impact mais insiste sur le caractère perturbateur des interactions. Les partenaires de la situation collaborative doivent pouvoir s'engager dans des « *interactions productives telles que poser des questions, expliquer, justifier ses opinions, articuler son raisonnement ou bien élaborer les connaissances des autres* » (Dillenbourg & al., 2007 : p. 46).

Les interactions doivent de plus présenter un caractère de « synchronicité », non pas dans le sens technologique du terme mais dans son sens social, de contrat interactionnel : les individus engagés dans la collaboration doivent pouvoir interagir spontanément, simultanément sans qu'aucune structuration des échanges soit imposée.

Il s'agit enfin de favoriser la « négociabilité » des interactions sur la forme et sur le fond. Deux grands types d'interactions ont été étudiés comme pertinentes pour l'apprentissage collaboratif : la négociation et l'argumentation.

Le premier type est défini par Dillenbourg, Baker, Blaye & O'Malley en 1996 (p. 19) comme

« a process by which students attempt (more or less overtly or consciously) to attain agreement on aspects of the tasks domain (how to represent the problem, what sub-problem to consider, what methods to use, common referents, etc.), and on certain aspects of the interaction itself (who will do and say what and when) ».

Dans le domaine des apprentissages langagiers, ce type de négociation, et particulièrement la négociation du sens, est bien documenté. Nombre de chercheurs s'accordent sur le fait que la CMO crée des conditions d'apprentissage favorisant à la fois une communication orientée vers le sens et une réflexion portée sur la forme linguistique (du point de vue lexical mais aussi syntaxique même si c'est dans une moindre mesure) (Blake, 2000 ; Warshauer & Kern, 2000 ; Sotillo, 2000 ; Lee, 2008 pour ne citer que ceux-là). Le second type, l'argumentation, est vu comme un moyen de résoudre un conflit cognitif (de connaissances et non de personnes) et par là même un soutien potentiel à l'apprentissage. Baker (2004 : pp. 100-101) propose quatre catégories relevant de l'interaction argumentative qui sont autant de mécanismes

d'apprentissage selon lui : l'explicitation des connaissances, les changements d'attitudes épistémiques, la co-élaboration de nouvelles connaissances, le changement conceptuel.

Pour qu'il y ait négociation et argumentation, il faut qu'il y ait des espaces de négociation ou d'incompréhension possibles, toujours selon Dillenbourg. Des tâches où il n'y a rien à négocier (ni sur le plan de la conduite de la tâche, ni sur le plan des contenus), où les ambiguïtés terminologiques sont absentes ne sont pas propices à l'émergence d'interactions riches et collaboratives.

Quant aux processus, qui constituent le troisième paramètre évoqué par Dillenbourg, ils recouvrent les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans une situation collaborative (que l'on retrouve au niveau de la pensée individuelle - celle de l'individu dans le groupe - également). Il s'agit de l'induction, de la modification de la charge cognitive, de l'explication et du conflit.

L'induction concerne la représentation de la tâche que les partenaires de la situation collaborative doivent avoir en commun : en effet, chaque individu a sa propre représentation de la tâche et si le groupe veut fonctionner de concert, un accord doit être trouvé quant à une représentation commune de la tâche. Ceci passe par une mise au jour et une prise en compte des représentations de chacun.

Alors que dans le travail individuel, la charge cognitive n'est pas distribuée et ne peut donc être réduite, on peut penser qu'elle l'est dans l'apprentissage collaboratif. Ceci n'est qu'en partie vrai car le fait même d'interagir, de devoir s'expliquer, exposer son point de vue, prendre en compte les opinions des autres, etc. représente une charge cognitive supplémentaire. Un équilibre est donc à trouver dans les situations collaboratives.

Le mécanisme cognitif qu'est l'explication, qu'elle s'adresse à soi-même ou aux autres, semble être bénéfique pour l'apprentissage (davantage en ce qui concerne l'explication à d'autres d'ailleurs). De même, le conflit (socio-cognitif) généré par la présence des points de vue divergents favorise une réorganisation cognitive car il oblige à envisager un problème sous des angles que les individus seuls ne peuvent voir.

Le dernier paramètre, enfin, celui des effets de l'apprentissage collaboratif, est difficile à décrire tant il y a de variétés de contextes et d'interactions. Dans

l'apprentissage collaboratif, la marge de manoeuvre des individus d'un groupe est très grande et de fait, la certitude de voir apparaître certaines interactions particulières est incertaine : tout dépendra « *du jeu interactif que les partenaires sont prêts à mobiliser, de l'effort collaboratif qu'ils sont disposés à fournir* » (Baudrit, 2007 : p. 128). Toutefois, quand cela « fonctionne », il semblerait que cela permette de percevoir les autres de manière plus authentique, dans des interactions qui le sont également, avec du sens donné à la tâche collective et aux rapports avec les partenaires.

Ces paramètres décrits, l'on peut essayer de considérer ce que la mise en place de situations collaboratives pourrait apporter à l'apprentissage de la langue étrangère et qu'implique cette mise en place dans des situations médiatisées d'un point de vue didactique.

2.2 Intérêts des situations collaboratives pour l'apprentissage de la langue étrangère

L'intérêt premier que je vois à la mise en place de situations d'apprentissage collaboratif de la langue étrangère concerne la possibilité d'interagir en langue étrangère. Ces interactions en LE ne sont pas propres aux situations collaboratives, bien évidemment mais dans le cadre de la collaboration, elles vont présenter des caractéristiques très intéressantes pour l'apprentissage de la LE.

Imaginons une situation collaborative où des apprenants de FLE ont à interagir en français, seule langue d'interaction possible⁴², pour atteindre un objectif commun (un travail d'écriture en LE sur un thème donné par exemple). Les apprenants, dans cette situation, ont à planifier, rédiger, réviser et corriger un texte unique⁴³. Les interactions relatives à la planification, c'est-à-dire la sélection des idées à retenir et à développer dans le texte pour l'essentiel, pourront être plus ou moins riches selon

⁴² Des situations collaboratives avec des apprenants de niveau débutant (A1) paraissent peu pertinentes et même difficiles à mettre en œuvre mais cela est concevable avec des apprenants en fin de A2 ou B1.

⁴³ Planifier, rédiger, réviser et corriger sont les étapes classiquement retenues pour décrire le processus d'écriture mais l'ordre de ces étapes, a fortiori dans une situation collaborative, n'est pas chronologique et de nombreux chevauchements entre ces différentes activités peuvent avoir lieu.

que les partenaires de l'interaction mobilisent les mêmes représentations, les mêmes expériences, les mêmes savoirs sur le thème. On a donc à la fois, dans cette situation, la possibilité d'une expression réellement personnelle, culturellement située de chacun des membres du groupe et par l'écoute des autres, la possibilité d'une décentration culturelle. L'étape de rédaction offre la possibilité d'interactions portant sur les formes linguistiques (lexique, syntaxe) et sur les aspects textuels (cohésion, cohérence, ponctuation, normes de présentation en fonction du type de texte). Je vois là le moyen de conduire des conversations réflexives en LE (au sens de Lamy et Goodfellow , 1998), les pairs devenant fournisseurs de modèles de structures linguistiques, discutant de formes et d'usages des unités lexicales, etc.

La phase de révision est à même également d'engager le groupe dans des interactions réflexives portant sur l'adéquation du texte rédigé avec le (ou les) objectif(s) de départ, sur la qualité formelle et pragmatique du texte.

La phase de correction verra se développer des interactions de même type portant sur les formes conventionnelles de la langue écrite.

Pour toutes ces activités réalisées en LE, on a de surcroît la nécessité d'une compréhension mutuelle des membres du groupe, d'une prise en charge énonciative réelle, autrement dit d'une communication authentique et responsabilisée : il faut écouter et comprendre les autres et être soi-même compris. Ces facteurs me semblent essentiels pour une autonomisation en langue étrangère.

Le second intérêt qui me semble intéressant à souligner concerne la conception de l'autonomie sous-jacente à l'apprentissage collaboratif. Si l'on considère que tout apprentissage, quel que soit le domaine, doit conduire à l'autonomie ou plus modestement doit contribuer à l'autonomisation de l'apprenant, je pense que les situations collaboratives constituent un moyen pertinent d'y parvenir. Dans l'apprentissage collaboratif, le « pouvoir » est aux partenaires de la situation collaborative : le contrôle est donc exercé par les membres du groupe sur leur activité à différents niveaux en interdépendance. Cet « exercice du pouvoir » dans le groupe me semble avoir deux conséquences. D'une part, la collaboration joue le rôle d'un révélateur, révélateur du fait que l'autonomie est nécessaire : il faut être actif dans le groupe et responsable vis-à-vis des autres membres sous peine de « crise ». D'autre part, le groupe collaboratif constitue le contexte dans lequel l'apprenant est soutenu dans sa quête d'autonomie : l'étayage cognitif est aussi réalisé par les pairs, et n'est

plus uniquement celui de l'enseignant ou du tuteur (dont l'étayage ne se fait plus en direction d'un individu mais d'un groupe).

Enfin, le troisième intérêt de l'apprentissage collaboratif pour la LE touche au caractère actionnel de ces situations collaboratives en LE et au parallèle évident qu'il convient de faire entre la perspective actionnelle du CECR et l'apprentissage collaboratif dont le CECR serait le versant méthodologique pour l'apprentissage des langues étrangères. Dans mon exemple du début, celui d'un travail d'écriture collaborative en LE, les partenaires collaboratifs ont à agir ensemble et interagir en LE pour prendre des décisions collectives sur des aspects divers et réaliser concrètement les étapes qui mèneront à un texte commun en LE. Cette réflexion et cette action communes, soutenues par des interactions, correspondent aux principes forts de la perspective actionnelle, tels que Rosen (2009 : pp. 8-9) les décrits :

« importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité) ; pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé ; centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire ; aspects sociaux et pragmatiques de la communication. »

Intérêts pour l'apprentissage de la LE, adéquation avec le courant méthodologique dominant actuellement en LE ne doivent pas masquer pour autant les difficultés que revêt l'apprentissage collaboratif. J'en développe quelques-unes dans la partie suivante.

2.3 Implications didactiques de la mise en place de situations (médiatisées) d'apprentissage collaboratif de la langue étrangère

La mise en place de situations collaboratives pour l'apprentissage de la langue étrangère implique, pour celui qui les met en place - enseignant ou formateur -, un certain nombre de changements dans la manière d'envisager sa position et le « contrôle » qu'il peut exercer, le temps et l'espace d'apprentissage. Faerber (2002 : p. 103) note à ce sujet que la mise en place d'une pédagogie de la collaboration (en présentiel), malgré une forte tradition de recherche francophone dans le domaine (Freinet, l'école nouvelle, etc.) se heurte à de nombreux obstacles. Le paradigme dominant est encore celui de l'enseignement frontal et expositif et l'environnement spatial, social ou institutionnel constitue un frein de taille. Ce n'est plus vrai (ou

moins vrai) en ce qui concerne la formation médiatisée le plus souvent mise en œuvre dans des cadres (formation continue) ou des établissements (universités) plus autonomes. Il n'en reste pas moins que la dématérialisation partielle ou totale de la formation par l'introduction d'un environnement médiatisé ne lève pas toutes les difficultés. J'examinerai trois dimensions qui me paraissent devoir être interrogées relativement à la mise en place de situations collaboratives : la position et le rôle de l'enseignant, les contenus, les groupes d'apprenants.

Le premier point concerne la position et le rôle de l'enseignant dans les situations d'apprentissage collaboratif. *A priori*, l'apprentissage collaboratif, qui fait la part belle à la découverte et à la réflexion collectives et se fonde sur l'indépendance et la liberté des groupes, réduit considérablement la présence et l'influence de l'enseignant. Pourtant, la peur encore très présente de perdre le contrôle de la classe (même virtuelle), la suspicion quasi-inévitable qui pèse sur les interactions de groupe (sont-ils réellement en train de travailler ? Leurs discussions portent-elles sur la tâche à réaliser ? etc.), la volonté de « dominer les contenus » par la correction notamment, font que les situations mises en place ne sont pas vraiment collaboratives.

Entrer dans le collaboratif implique d'introduire, dans le triangle pédagogique bien connu - apprenant, enseignant, savoir -, un quatrième pôle qui est celui du groupe. Cette introduction d'un quatrième pôle redistribue les cartes : si l'apprenant participe aux activités du groupe, si le groupe partage les savoirs construits en commun, qu'en est-il de l'enseignant ? Quelle position doit-il adopter ? Quel rôle doit-il jouer ? Henri & Lundgren-Cayrol (2001 : p. 41) résument l'intervention de l'enseignant ou du formateur de la manière suivante : « *Il est un facilitateur, une ressource parmi plusieurs autres. Il fournit de l'aide sur demande et anime le groupe quand le besoin est exprimé* ». Dans le cas où l'enseignant est aussi le concepteur de l'environnement par le biais duquel va se dérouler la collaboration, il doit de plus proposer des outils qui vont favoriser et soutenir l'activité de collaboration des groupes.

Si, dans les situations d'apprentissage collaboratif, l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif des savoirs mais plutôt un accompagnateur, son rôle n'est pas monolithique et est amené à évoluer. Henri & Lundgren-Cayrol (2001 : pp. 157-159) situent les rôles possibles de l'enseignant dans les situations collaboratives sur un continuum allant du rôle de modérateur (au début de la collaboration, lorsque les groupes

explorent leur fonctionnement pour collaborer) à celui d'animateur (lorsque la collaboration est installée et fonctionne, il peut être sollicité en cas de besoin mais toujours à l'initiative des groupes).

La deuxième difficulté identifiée pour la mise en place de situations collaboratives concerne les contenus en langue étrangère. Est-ce que tous les contenus peuvent être « appris » de manière collaborative ? On peut penser, *a priori*, que les contenus déclaratifs se prêtent moins bien que les contenus procéduraux à un apprentissage collaboratif. Si l'on se réfère à Henri & Lundgreen-Cayrol (2001) ou encore à Baudrit (2007), ce n'est pas si évident.

Les premières s'appuient sur la théorie de la flexibilité cognitive (qui s'intéresse à l'épistémologie de la connaissance) pour dire que l'apprentissage collaboratif semble plus adéquat pour s'approprier « *des domaines de connaissances complexes, peu ou mal structurés* » (p. 19). Par domaines de connaissances peu structurés, elles entendent plusieurs choses : les connaissances qui autorisent des interprétations (comme l'histoire par exemple), les connaissances dont l'application dans des situations réelles ne répond pas à des critères stables (comme les règles d'arithmétique pour résoudre un problème de vie quotidienne en langage naturel). Il me semble que l'apprentissage d'un objet complexe comme la langue étrangère relève du deuxième type évoqué par Henri & Lundgren-Cayrol.

Baudrit (2007 : p. 118), qui prend comme exemple l'apprentissage de l'écriture de textes, indique que ce sont plutôt les « savoirs non fondamentaux » (partage des idées, etc.) qui sont favorisés dans la collaboration. Il ajoute toutefois que tout ce qui concerne des savoirs fondamentaux relatifs au processus d'écriture, valorisés par l'institution scolaire (orthographe, grammaire, ponctuation, etc.), font aussi l'objet d'une activité collaborative dans les groupes.

Il semblerait donc que les objectifs d'apprentissage collaboratif possibles soient vastes et puissent concerner des aspects divers.

La dernière dimension que j'examine comme difficulté possible pour la mise en place de situations collaboratives touche aux membres eux-mêmes des groupes amenés à collaborer. La collaboration, pour qu'elle soit effective et potentiellement fructueuse, implique cohésion et productivité des groupes. Cette cohésion et cette productivité, étroitement liées, nécessitent de la solidarité au sein du groupe, de l'autorégulation et plus le sentiment d'interdépendance positive sera présent, plus la productivité sera

jugée satisfaisante. Or mettre en œuvre cette dynamique de collaboration ne se décrète pas. En dehors de facteurs liés à la taille et au mode de constitution du groupe (sur lesquels l'enseignant peut jouer), plusieurs aspects, plus difficilement « contrôlables », peuvent influencer la dynamique collaborative des groupes :

- la culture d'apprentissage des individus qui compose le groupe peut se révéler être problématique pour la mise en place de la collaboration : il est évident que des apprenants issus de cultures d'apprentissage où l'enseignant occupe une position centrale pourront évidemment être désarçonnés par ce changement, rendant leur adhésion à une telle démarche plus difficile, plus lente ou anxiogène voire impossible ;
- les représentations des membres du groupe, du point de vue interculturel, linguistique ou communicatif, peuvent constituer des obstacles si les apprenants ne consentent pas à l'effort qu'exige l'apprentissage collaboratif ;
- des comportements individuels négatifs (domination, sarcasme, méchanceté, perturbation, ...) peuvent aboutir à des conflits de personnes entre les membres du groupe ;
- en contexte médiatisé complètement à distance, le manque d'habiletés à utiliser les outils de l'environnement peut isoler un apprenant et compromettre la collaboration.

Poids des représentations (enseignante ou apprenante), profils des groupes collaboratifs, etc. sont autant d'obstacles qui font que les dispositifs dits collaboratifs documentés dans la littérature du domaine présentent des caractéristiques très différentes.

2.4 Examen de quelques dispositifs dits collaboratifs pour l'apprentissage de la langue étrangère

J'ai évoqué plus haut la différence entre collaboration et coopération et montré, je l'espère, l'intérêt que peut revêtir la première pour l'apprentissage des langues étrangères. Je souhaiterais maintenant examiner quelques dispositifs décrits comme collaboratifs par leurs auteurs afin de mettre en lumière les différentes mises en œuvre et conceptions qu'ont les auteurs de la notion de collaboration. Les trois projets, récents, présentent les caractéristiques principales suivantes :

Intitulé du projet	Auteurs & date	Modalités de travail	Tâches	Objectifs
Projet n° 1 - Tridem 06	T. Chanier, I. Audras (2006)	Modes asynchrone et synchrone Apprenants en tridems	Scénarios thématiques articulant tâches de socialisation, d'expression d'opinions, de synthèse individuelle, consensus-building tasks...	Construction d'une compétence interculturelle
Projet n° 2 - German-Spanish exchange	R. O'Dowd (2003)	Mode asynchrone Apprenants en dyades	Tâches d'expression d'opinions, d'argumentation, d'information, d'explicitation	Développement de la compétence communicative interculturelle
Projet n° 3 - Babelweb - Le plus bel endroit du monde et Sulis	C. Jeanneau, C. Ollivier	Mode asynchrone Apprenants individuels Apprenants captifs	Tâches d'expression personnelle sur un thème d'actualité ou sur le plus bel endroit du monde et de réaction aux productions des autres	Expression en langues romanes dont le français (Babelweb) Expression en français dans le cadre d'un cours de Français sur Objectifs Spécifiques (Sulis)

Tableau 20. 3 exemples de projets collaboratifs

Dans le premier projet, celui d'Audras & Chanier (2006), la dimension collaborative réside dans la mise en place de « *tâches de nature collaborative* » (p. 2) où les tuteurs jouent un rôle de gestion des différends possibles entre les partenaires collaboratifs. Le deuxième projet, celui de R. O'Dowd (2003), s'il ne mentionne que peu la collaboration en tant que telle, fait partie selon l'auteur des projets dont le propos est d'étudier dans quelle mesure une collaboration interculturelle à distance permet aux apprenants de développer leur sensibilité à la culture de l'Autre (p. 118). Le troisième, enfin, proposé par C. Ollivier et C. Jeanneau (2009), se situe clairement dans un cadre théorique dont le postulat principal fait de la CMO un levier pour l'interaction et la collaboration. Trois projets collaboratifs donc à des degrés divers pour des conceptions différentes de la collaboration.

Tous utilisent des outils de communication asynchrone, le courriel pour le projet ° 2, le blogue pour le projet n° 1 et le forum pour le projet n° 3. Seul le projet n° 1 propose aux groupes, en plus du travail sur blogue, un outil synchrone via une plateforme audio-graphique permettant aux tridems d'apprenants d'interagir à l'oral, en synchrone dans des sessions tutorées. Le projet 3 semble donc le plus collaboratif du point de vue des ressources de l'environnement technologique. En effet, il associe le blogue (utilisé comme un forum) et un outil vocal synchrone, introduisant ainsi la variable « synchronicité » décrite par Dillenbourg (1999) pour qualifier l'apprentissage collaboratif. On sait, depuis Henri & Lundgren-Cayrol (2001 : p. 67), que le forum est un outil susceptible de couvrir un grand spectre de besoins des partenaires engagés dans la collaboration (d'autres études ont montré son potentiel de dynamisation de la collaboration (Grosjean, Pudelko & Henri, 2003)). Il n'y a pas, à ma connaissance, d'études relatives au courriel ou au blogue et leurs potentialités spécifiques pour l'apprentissage collaboratif.

Si l'on examine les scénarios pédagogiques proposés dans les projets, l'on constate que deux d'entre eux (projets 1 et 2) présentent des scénarios pédagogiques très élaborés, articulant des tâches de nature variée, dans un ordre prescrit selon un calendrier défini. Pour moi, ces deux projets relèvent plutôt d'une démarche coopérative et non collaborative du fait même du fort encadrement et de la structuration en tâches morcelées du processus d'apprentissage (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : p. 30). Dans ces deux cas, la part de contrôle du tuteur ou de l'enseignant est importante et celle des apprenants l'est nettement moins. On n'a pas ici la flexibilité de scénarios souples et ouverts qui caractérisent l'apprentissage collaboratif, où les parcours de découverte et d'exploration pourraient être libres. Les scénarios proposés dans les projets 1 et 2 sont contraints temporellement (chacune des étapes du scénario possède une durée pré-déterminée dans le projet n° 1 par exemple), ils sont contraints technologiquement (les tâches sont à réaliser avec tel ou tel outil). Dans le projet n° 3 (partie Sulis), en revanche, si la première tâche est prescrite, le déroulement des interactions qui suit n'est pas déterminé. Pourtant, une contrainte forte vient « parasiter » la collaboration : le scénario d'évaluation prévoit en effet un nombre de contributions minimales en deçà duquel le module ne peut être validé.

Si l'on suit Dillenbourg (1999) et Henri & Charlier (2001), la poursuite d'un but commun et partagé constitue le fil conducteur des démarches collaboratives dans lesquelles de plus la tâche est « *la même pour tous et réalisée par tous* » (Henri & Charlier : p. 34). À l'examen des trois projets, l'on constate que le caractère « commun et partagé » ne s'applique pas forcément à l'objectif final du scénario. C'est le cas du projet 3 (partie Babelweb), par exemple, dont la consigne est la suivante : « *Le plus bel endroit du monde - Quel est, pour vous, le plus bel endroit du monde ? Partagez avec nous vos textes et photos et commentez ceux des autres ! Vous pouvez écrire dans la langue romane que vous voulez (espagnol, français, italien, roumain, créole...)*. » Ici ce sont les tâches (communiquer textes et photos et commenter des messages) qui sont identiques pour tous mais on ne peut pas considérer qu'il y ait un but commun poursuivi (définir ensemble ce que pourrait être le plus bel endroit du monde, par exemple). Dans les deux autres projets, certaines étapes des scénarios ont des objectifs communs : dans l'étude de chez Chanier & Audras (2006 : p. 11), l'étape 5 du scénario par exemple comporte un objectif partagé : les apprenants sont en effet invités à « se mettre d'accord sur une nouvelle définition de la liberté » à partir de ce qui ressort de leurs discussions. Dans le projet de O'Dowd, les dyades ont toutes en commun l'objectif de développer leur sensibilité culturelle et d'y travailler ensemble.

En ce qui concerne les publics considérés dans ces projets, deux points sont à souligner : tous les apprenants (organisés en tridems ou en dyades pour les projets 1 et 2) sont sur un pied d'égalité et si dans certains cas, il y a une hétérogénéité de la compétence en langue étrangère, les rapports entre apprenants sont égalitaires. L'interdépendance des membres des groupes ne semble pas toutefois une donnée essentielle : dans les dyades du projet n° 2 par exemple, il n'y a pas d'identité de groupe à construire pour stimuler le sentiment d'appartenance et par conséquent la collaboration. En revanche, le partage des ressources⁴⁴ est essentiel car il est le « carburant » nécessaire à l'atteinte de l'objectif commun. Pour les tridems (dans Chanier & Audras), l'interdépendance au niveau des ressources est aussi importante (l'étape de scénario intitulée « mon collage d'éléments du blogue » nécessite par exemple qu'il y ait eu des contributions dans le blogue par le tridem en nombre

⁴⁴ Dans le projet de O'Dowd (2003 : p. 123), les apprenants partagent leurs représentations de la culture de leur partenaire, partagent leurs explications quant à certaines réactions culturelles qu'ils ont pu avoir, etc. Tous ces points de vue constituent les ressources qui sont exploitées dans le projet.

suffisant). Les auteurs insistent également sur le sentiment d'appartenance au groupe comme condition d'une bonne collaboration mais il n'est pas clair que cela ait été favorisé par la plupart des tâches : apports individuels de documents, *mon* collage d'éléments de blogues, rapport personnel.

Dans le projet 3, en revanche, les rapports sont *a priori* égalitaires mais il n'existe pas de notion de groupe et encore moins d'interdépendance entre les membres du groupe.

En conclusion de cette analyse rapide, je constate qu'aucun des projets n'est complètement collaboratif au sens de Dillenbourg car aucun ne réunit la totalité des paramètres ci-dessous :

- poursuite de buts communs,
- conduite et contrôle de la tâche par le groupe,
- rapports égalitaires dans le groupe et interdépendance,
- utilisation d'outils de communication adéquats pour le travail collaboratif.

Le deuxième paramètre notamment, dans les projets qui sont plus collaboratifs (c'est-à-dire les projets 1 et 2), n'est pas présent. Les apprenants ont un contrôle relatif à l'intérieur des tâches mais dans des scénarios dont la structure est inchangeable et pré-déterminée.

De même le mode de fonctionnement des apprenants dans ces projets ne semble pas complètement reposer sur l'interdépendance des membres des groupes : la réussite collective n'est une fin en soi et rend, de ce fait, moins pertinentes les contributions et l'efficacité de chacun.

Ces deux derniers points m'ont interpellée et j'ai essayé de concevoir, dans *Dédales*, des scénarios réellement collaboratifs où ces notions d'interdépendance et de contrôle des tâches par les apprenants, pouvaient vraiment s'exercer. J'en donne un exemple dans la partie qui suit et fournis quelques résultats quant à ces deux notions.

2.5 Interdépendance et contrôle par les apprenants comme fondements d'un scénario collaboratif

Le scénario que je vais présenter se veut collaboratif mais ne saurait constituer un modèle du genre. Son expérimentation a toutefois fait apparaître un certain nombre de données qui, analysées, me permettent de dire que les apports de ce type de

scénario mériteraient d'être approfondis sur le plan de la qualité des interactions générées, sur le plan de la motivation, sur le plan de l'impact de l'environnement technologique.

Il s'agit d'un scénario pour deux types de publics (déjà décrits en chapitre 2) : à Antananarivo, des étudiants de FLS malgachophones, non spécialistes du français et à Clermont-Ferrand, des étudiants de master 2 en didactique des langues à. Face à ces deux publics aux objectifs de formation généraux différents, hétérogènes du point de vue du nombre et de l'équipement matériel⁴⁵, j'ai proposé une scénarisation en deux macro-tâches distinctes pour lesquelles chaque groupe doit communiquer par le biais de clavardages et forums sur une plateforme à distance.

Les macro-tâches doivent conduire les apprenants à l'élaboration d'objets de sens écrits. Les Malgaches réalisent une brochure d'information en français pour tout étudiant malgache de génie rural souhaitant effectuer un stage en France et tout particulièrement dans une institution clermontoise. Les Clermontois rédigent une plaquette de sensibilisation à la protection de l'environnement en malgache, pour le grand public. Par la réalisation de ces deux objets, j'ai voulu permettre aux apprenants de part et d'autre de poursuivre un but commun, créant ainsi de l'interdépendance entre les membres au sein du groupe malgache et au sein du groupe clermontois. La mise en place de deux macro-tâches distinctes répondait au souci de créer de l'interdépendance au niveau culturel et linguistique entre cette fois-ci le groupe malgache et le groupe clermontois. Les macro-tâches sont conçues afin qu'elles sollicitent le locuteur interculturel potentiellement présent ou en devenir chez tous les participants. Ainsi, dans les deux cas, il y a nécessité d'une prise en compte de la culture de l'autre : sans connaissances des réalités malgaches, les Clermontois ne peuvent réaliser leur plaquette ; de même, sans informations sur le contexte auvergnat, les Malgaches ne peuvent organiser les contenus de leur brochure. En outre, cette prise en compte de la culture de l'autre implique en parallèle une distanciation par rapport à sa propre culture : les préoccupations environnementales des Français ne peuvent être plaquées sur les réalités malgaches et doivent faire l'objet de questionnements. De même, les centres d'intérêts d'un

⁴⁵ Les Malgaches n'ont pas de connexion internet dans la salle informatique de leur institution, le CNEAGR et doivent, de ce fait, se "délocaliser" pour les séances distancielles avec les clermontois.

étudiant malgache ne seront pas forcément compris en contexte français et devront faire l'objet d'explicitations. Enfin, les productions finales étant rédigées dans la langue de l'autre, là encore, j'ai supposé qu'il y aurait « ajustement » linguistique aux réalités culturelles de part et d'autre.

Pour mener à bien leur macro-tâche respective, les Clermontois comme les Malgaches disposaient de séances en présentiel médiatisé (9 au total) et des séances distancielles (3 en tout). Les Malgaches et les Clermontois se sont rencontrés à distance à trois reprises lors de sessions présentant les caractéristiques suivantes (tableau 2) :

	Objectifs	Modalités de travail	Date et durée
Séance distancielle 1	Faire connaissance Démarrer le travail sur les macro-tâches	Clavardage Organisation libre	27/11/2008 1h41
Séance distancielle 2	Obtenir des informations culturelles pour les macro-tâches respectives Corriger les premières productions des malgaches Obtenir des traductions en malgache	Clavardage 2 forums 2 sous-groupes malgaches (A et B) 2 sous-groupes clermontois (C et D) forum 1 : travail de A et C forum 2 : travail de B et D	11/12/2008 1h56 de clavardage Forum 1 : - 1er message posté le 10/12/08 à 12h04 - dernier message posté le 11/12/08 à 14h38 Forum 2 : - 1er message posté le 09/12/08 à 9h20 - dernier message posté le 11/12/08 à 14h38
Séance distancielle 3	Lire et apprécier la production malgache finale Compléter les traductions malgaches Lire et apprécier la production clermontoise finale	Clavardage Organisation libre	18/12/2008 1h16

Tableau 21. Caractéristiques principales des séances distancielles

Lors de ces séances distancielles, qui sont celles que j'ai analysées plus particulièrement, les objectifs ont été définis en fonction de l'état d'avancement du travail collaboratif de part et d'autre (sauf pour la première qui inaugurerait la collaboration). Pour chaque séance, les outils ont été déterminés par les

coordinateurs. Pour la séance 2, par exemple, les forums ont été utilisés de manière synchrone en parallèle avec le clavardage. Les modalités de travail et le contrôle du déroulement du travail ont totalement été laissés à l'appréciation des apprenants sauf pour la séance 2 où une répartition préalable en demi-groupe et une « affectation » de ces sous-groupes à des forums précis ont été imposées.

2.6 Quelques résultats intéressants à propos du scénario collaboratif Tana-Clermont

Les données recueillies lors de l'actualisation de ce scénario collaboratif (cf. partie 2) ont été partiellement analysées. Plusieurs constats peuvent être dressés qui portent sur le plan de la participation, de l'engagement, du recul métacognitif manifesté par les étudiants et de l'impact de certaines tâches sur l'engagement et la nature des interactions. Intéressants, ces résultats méritent, je pense, d'être affinés et je compte mener d'autres investigations dans d'autres contextes médiatisés, avec d'autres scénarios dans les années qui viennent.

2.6.1 La participation

Durant les trois sessions distancielles, la participation globale (mesurée en nombre de tours de parole) des deux groupes est équilibrée. Malgré le déséquilibre des effectifs (les Malgaches sont 30 et les clermontois seulement 12), l'on constate un nombre équivalent de contributions malgaches et de contributions clermontoises (à l'exception de la session 3 sur laquelle je reviendrai).

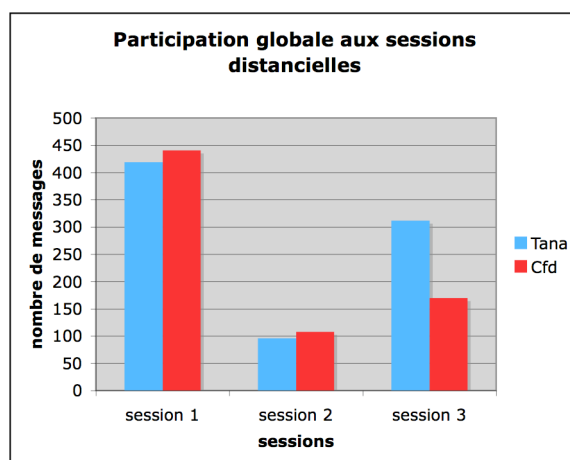


Tableau 22. Participation globale des Malgaches et des Clermontois lors des trois sessions distancielles

Ce résultat surprenant au regard des effectifs s'explique en partie par les contraintes institutionnelles malgaches et à l'organisation en binôme ou en trinôme qui en résulte : le groupe malgache doit se déplacer dans une salle extérieure à l'institution – cyber-café ou salle informatique autre – et n'a à sa disposition que 10 à 12 machines. Cette configuration limite de fait les connections individuelles du côté malgache et laisse la place à des connections de groupes où les tours de parole sont pris en charge énonciativement collectivement.

Cette configuration donne également lieu à d'autres stratégies de connexion de la part des étudiants malgaches qui sont remarquables et qui me laisse penser que la participation malgache aurait été nettement supérieure si tous les étudiants avaient eu la possibilité de travailler individuellement sur machine. En effet, tous les étudiants malgaches répartis par groupe de 2 ou 3 ne conservent pas le même login tout au long de la séance, ce que l'on peut considérer comme plus économique en temps et plus commode en termes stratégiques. Certains se connectent en effet pour envoyer un message en leur nom propre (avec une seule signature). D'autres, toujours en groupe (ils signent leur message des prénoms des membres du groupe), alternent les logins. Il y a sans doute là la volonté de marquer sa présence dans un clavardage collectif et je considère que cela est un marqueur de l'engagement dans la macro-tâche plus qu'un marqueur de non-collaboration.

L'équilibre de la participation en nombre de tour de paroles réalisés est corroborée par l'examen du contenu thématique des contributions et des types d'actes de langage réalisés qui montre aussi une participation analogue.

Ainsi, 329 contributions (toutes sessions confondues) portent sur des contenus relatifs à la macro-tâche malgache, tandis que 340 font référence la macro-tâche clermontoise comme.

Les types d'actes réalisés, hormis les actes de type régulation qui sont les plus nombreux dans les messages malgaches, sont répartis de manière relativement identique entre le groupe clermontois et le groupe malgache.

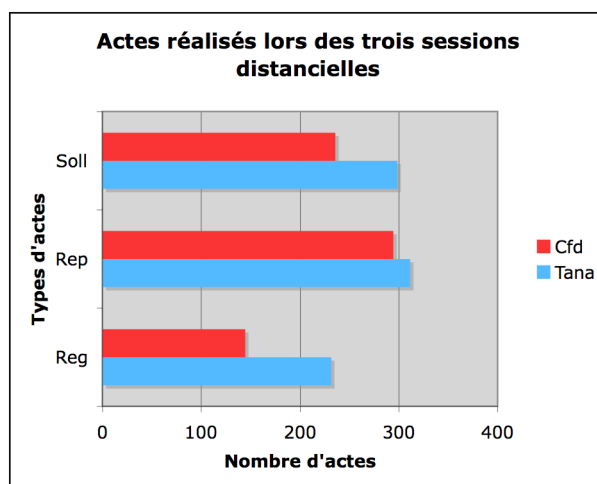


Tableau 23. Actes réalisés lors des trois sessions distancielles par les groupes malgache et clermontois

Les données présentées rapidement ci-dessous semblent montrer la pertinence d'un scénario collaboratif pour la participation des groupes engagés dans le dispositif. L'activité déployée par les uns et les autres dans le dispositif est pertinente pour l'apprentissage. Déployée de manière équilibrée entre les membres des groupes, elle est sans doute plus propice à l'émergence d'interactions potentiellement acquisitionnelles : un déséquilibre des contributions au profit d'un groupe ou de quelques membres laisserait peu de place à un partage de représentations, à l'explicitation, au conflit socio-cognitif, etc. Autant d'éléments qui peuvent mener à un apprentissage.

Si l'on examine maintenant le ressenti exprimé dans les questionnaires recueillis, il s'avère que la collaboration a été appréciée par les participants pour ses apports culturels et linguistiques. Quant aux interactions générées lors des sessions distancielles, elles révèlent que la collaboration est structurante et qu'elle constitue un enjeu « discuté » par les uns et les autres. Je développe maintenant ces deux aspects.

2.6.2 Apports de la collaboration et ressenti

Interrogés sur leurs apports à la réalisation de la macro-tâche clermontoise, les étudiants malgaches pensent effectivement y avoir contribué (22 sur 30 pour 8 non-réponses). Tous ont apprécié le rôle d'expert linguistique et culturel qu'ils ont joué auprès des Clermontois, pour le plaisir procuré, pour l'échange culturel, pour

l'amélioration des connaissances en français mais également pour l'occasion qui leur a été fournie de décentrer leur propre regard sur Madagascar :

Tana_Q3_5_GrA : parce qu'on a eu l'occasion de vous aider, de vous montrer à quel point on aime notre pays. Enfin, on a pu approfondir notre connaissance sur Madagascar en cherchant des informations pour vous.

Extrait 14. Appréciation de leur collaboration par les Malgaches

73,31 % considèrent que leurs apports ont été à la fois linguistiques et culturels. Les raisons qu'ils donnent pour justifier leur ressenti sont évoqués en termes de :

- sensibilisation interculturelle :

Tana_Q3_2_GrA : parce qu'avant le projet, vous n'avez rien su sur Madagascar. Alors nous avons échangé des informations. Il y aussi la traduction de certains mots.

Extrait 15. Appréciation de leur collaboration par les Malgaches

Tana_Q3_2_GrE : parce qu'on peut le faire savoir sur notre Ile, de la faire découvrir tout ce qui est intéressant ici.

Extrait 16. Appréciation de leur collaboration par les Malgaches

- interactions :

Tana_Q3_2_GrB : parce qu'on a répondu à toutes les questions.

Extrait 17. Appréciation de leur collaboration par les Malgaches

Tana_Q3_2_GrC : puisqu'ils nous ont remercié d'avoir répondu à leurs questions.

Extrait 18. Appréciation de leur collaboration par les Malgaches

- informations culturelles :

Tana_Q3_2_GrD : parce qu'on pense que les informations qu'on leur a données étaient suffisantes.

Extrait 19. Appréciation de leur collaboration par les Malgaches

Les apports clermontois sont appréciés voire très appréciés (73,34 % des Malgaches apprécient les aides culturelles apportées par exemple) et plusieurs messages échangés lors des séances distancielles vont également dans ce sens comme ci-dessous :

11/12/08 11:15 <HM13> (Fo6.37) : Bonjour à tous! Nous avons apprécié votre remarque sur notre brochure et on vous remercie de nous avoir corrigé sur l'orthographe ainsi que de nous avoir donné des informations complémentaires. Et concernant la lutte on va encore chercher quelques précisions le concernant. S'il y a encore quelques détails ou autres que vous voulez nous préciser, nous sommes ravis de les accueillir.

Extrait 20. Appréciation de la collaboration clermontoise

Les Clermontois, quant à eux, sont plus nuancés. Dans leurs récits d'expérience finaux, certains reconnaissent la contribution malgache comme essentielle :

RE_TS42 : Je dois avouer que les apprenants malgaches apparaissent plus organisés. Ils sont bien préparés, très appliqués et surtout motivés. Quant aux Clermontois, ils me semblent moins énergiques que les Malgaches, parfois un peu embrouillés voire dissipés. [...] J'avoue que nous étions menés par les Malgaches qui ont l'air bien organisé. Je tiens à les féliciter. Leur travail témoigne de leur motivation, un vrai catalyseur pour un apprentissage réussi.

Extrait 21. Appréciation de la collaboration malgache

D'autres font apparaître ce « temps de co-construction à distance » comme « agréable » bien que confus parfois, « plutôt performant même si de notre côté il a été un peu difficile d'obtenir des informations concernant les problèmes environnementaux » (RE_CE8).

Peu évoquent leurs propres apports aux étudiants malgaches. Seul un étudiant clermontois BP6 estime avoir joué un rôle culturel dans les échanges⁴⁶ :

BP6_Q8 : Selon moi, mon rôle a été plutôt d'ordre culturel puisque j'ai une bonne culture générale sur la géographie, l'histoire et la géopolitique. [...]

Extrait 22. Appréciation de son profil collaboratif par BP6c

⁴⁶ Cette impression à l'issue du projet est toutefois à nuancer : BP6 n'a interagi en son nom propre que dans la première session et les interactions auxquelles a participé cet étudiant ne sont pas des exemples d'interactions "réussies" du point de vue interculturel.

D'un point de vue qualitatif donc, les participants ressentent globalement la collaboration comme plutôt :

- productive et performante (pour le travail à réaliser),
- motivante,
- pertinente pour l'apprentissage linguistique (pour les Malgaches) et culturel (pour les deux groupes).

2.6.3 Interactions et interdépendance

Il semblerait qu'un scénario réellement collaboratif ait une influence sur les interactions générées en termes quantitatifs, je l'ai dit plus haut. Sur l'ensemble des sessions distancielles en effet, j'ai pu observer :

- un équilibre entre la participation malgache et la participation clermontoise (clavardages et forums confondus),
- un équilibre entre les interactions ayant pour but la réalisation de la macro-tâche malgache et celles ayant pour objectif la concrétisation de la macro-tâche clermontoise,
- un équilibre entre les actions réalisées (quasiment autant de sollicitations que de réponses).

En parallèle à cet engagement équilibré des deux groupes dans la collaboration, apparaît un autre aspect qui me semble important pour la réussite d'une collaboration et qu'il serait intéressant de creuser. J'ai en effet pu remarquer que l'interdépendance des groupes figurait explicitement au centre de certaines interactions.

Dans les échanges à distance, à plusieurs reprises, l'interdépendance posée dans le contrat didactique de départ est rappelée aux collaborateurs comme ici :

11/12/08 11:23 <RT20t> (Fo6.1) : Slt à vous tous Vous voulez connaitre un plus sur les problemes environnementaux à Madagascar, en revanche on voudrait savoir sur la gastro française.Quel est votre aliment de base?Parler nous de votre specialité.
--

Extrait 23. Rappel du contrat par un étudiant malgache

Posée dans l'extrait qui précède sur le mode du « donnant-donnant », l'interdépendance peut aussi être rappelée dans des messages moins injonctifs comme ici (par deux étudiantes clermontoises) :

11/12/08 12:06 <EE10c> (CL3) Et nous est-ce que vous pourriez s'il vous plaît répondre à nos questions pour notre brochure sur l'environnement on est un peu à cours d'informations!!! SOS! Aidez-nous !!!!!

Extrait 24. Rappel du contrat par un étudiant clermontois

27/11/08 11:42 <MM16c> (CL2) alors la réponse au tri sélectif?????????

Extrait 25. Rappel du contrat par un étudiant clermontois

À d'autres moments, l'interdépendance est légitimée que ce soit dans des interactions réactives (1^{er} extrait ci-dessous) ou dans des interventions initiatives (2^{ème} extrait ci-dessous) :

11/12/08 10:50 <CL7c> (Fo6.15) : Merci pour vos productions. Il y a beaucoup d'informations. Nous avons nous-même découvert des endroits que l'on ne connaissait pas. On se demande comment vous pensiez votre brochure et où vous avez trouvé vos informations ?

Extrait 26. Exemple de collaboration valorisée en réaction

11/12/08 10:50 <EE10c> (Fo5.5) : Bonjour à tous! C'est CE8 et EE10. Nous aurions besoin de quelques informations concernant les problèmes environnementaux à Madagascar. Nous savons qu'il y a des problèmes de déforestation et feux de brousse. Quels sont les risques et conséquences? Et quels sont les conseils que vous donneriez pour lutter contre ces problèmes environnementaux ? Et est-ce qu'il en existe d'autres? Si oui, quels sont également les risques, les conséquences et conseils? Merci de votre réponse qui nous sera si précieuse! A tout de suite! CE8 et EE10.

Extrait 27. Exemple de collaboration valorisé en initiative

Ces interactions de rappel ou de légitimation de la collaboration sont le fait des étudiants malgaches comme des clermontois et indiquent d'une part, que les participants ressentent la nécessité de redire le contrat tout au long de la réalisation des tâches et d'autre part, qu'ils donnent du sens à cette interdépendance.

2.6.4 Le recul métacognitif des participants

Pour finir sur le scénario collaboratif pour l'apprentissage, j'indiquerai simplement qu'il me semble pouvoir être un cadre favorable au développement d'interactions métacognitives ou métastratégiques. En l'absence d'analyses de données réalisées, je

me contenterai de commenter un exemple d'interactions ayant eu lieu dans le dispositif franco-malgache et portant explicitement sur le ressenti, les conditions et les apports du travail collaboratif pour les deux groupes. Ces interactions surgissent suite à un incident technique lors de la 3^{ème} session de clavardage : les Malgaches ne parviennent pas à envoyer le fichier volumineux de leur brochure ; les Clermontois doivent apprécier ce document et l'attendent impatiemment ; cette attente très forte de la part du groupe clermontois avec des sollicitations nombreuses portant sur la mise à disposition de la brochure malgache suscite un agacement grandissant de la part des Malgaches⁴⁷... Et ce, jusqu'à un épisode critique⁴⁸ qui relance la discussion sur une autre thématique en parallèle aux échanges de traductions d'énoncés en malgache et qui porte sur le travail collaboratif en tant que tel. Si les Clermontois s'expriment peu sur leur conception du travail collaboratif, ils posent en revanche beaucoup de questions aux Malgaches qui, eux, montrent une appréhension assez fine de ce qu'est la collaboration dans ses différentes dimensions :

- quant au plaisir procuré par ce mode de travail :

```
18/12/08 11:44 <RA28t> bien sûr que ça nous a plu!! en plus on s'est bien amusé!
```

Extrait 28. Message « méta » portant sur le travail collaboratif

- quant à l'efficacité d'un tel mode :

```
18/12/08 11:48 <RA32t> moi je trouve que c'est assez efficace vu que plusieurs personnes travaillent sur un même thème, ce qui facilite vraiment la tâche.
```

Extrait 29. Message « méta » portant sur le travail collaboratif

- quant aux conditions socio-affectives nécessaires à la collaboration :

⁴⁷ L'agacement est matérialisé par des messages en majuscules, une ponctuation expressive et des formulations qui se font plus directes ("*on vous remercie pour l'attente*"---> "*patience svp*").

⁴⁸ Dans cet épisode, un étudiant malgache poste un message humoristique en direction de son enseignante qui lui répond hors discussion, en présentiel (elle est occupée). Le message qui suit émanant du même étudiant malgache montre que l'humour n'a pas été perçu par l'enseignante. L'apprenant malgache se justifie, ce qui génère ensuite deux messages du côté clermontois, un de "mise en garde" et un portant sur le contenu de la brochure malgache et non plus son hypothétique envoi.

18/12/08 11:54 <RA28t> la solidarité est le plus important dans un groupe
18/12/08 11:54 <RS40t> oui ,on a l'habitude de travail en groupe et on s'entre aide beaucoup

Extrait 30. Message « méta » portant sur le travail collaboratif

- et quant aux apports ressentis d'un tel mode de travail :

18/12/08 12:08 <AF4t> C'est à dire de vous connaître, de savoir aussi qu'il y a une malgache qui habite à clermont, et que vous vous intéressé à madagascar;quand est-ce que vous viendrez ici tous?

Extrait 31. Message « méta » portant sur le travail collaboratif

18/12/08 12:08 <AF4t> c'est à dire de vous connaître un peu, de savoir que vous vous intéressé à notre île..pas vrai?

Extrait 32. Message « méta » portant sur le travail collaboratif

18/12/08 11:59 <RA32t> moi je trouve que c'était très instructif.

Extrait 33. Message « méta » portant sur le travail collaboratif

Il apparaît que cet échange sur la dimension collaborative du travail réalisé en interdépendance (où les perceptions des uns et des autres sont différentes) a suscité des interrogations du côté des clermontois et a occasionné une prise de conscience du décalage existant entre les représentations qu'ils avaient de la pédagogie malgache (qu'ils associaient à une méthodologie d'enseignement traditionnelle) et la réalité des pratiques de l'institution à laquelle appartient le groupe malgache (comme en témoignent les écrits réflexifs des étudiants).

Cet exemple d'interaction ne saurait avoir valeur de preuve mais il laisse à penser que des changements d'attitudes épistémiques chez les apprenants peuvent advenir dans de tels contextes pédagogiques où l'interdépendance est fondatrice. Repérer plus systématiquement ces interactions et déterminer l'évolution cognitive qui en découle, à l'instar de ce que fait Baker (2004) sur l'argumentation dialoguée entre apprenants, me semble être une piste intéressante à suivre.

2.6.5 L'impact des tâches sur le type d'interactions

Le dernier point que je souhaiterais examiner pour cette partie intéressant l'apprentissage collaboratif concerne l'impact des tâches sur les interactions

produites par les apprenants. Différentes dimensions des tâches médiatisées peuvent avoir une influence sur ces interactions.

La médiatisation des tâches tout d'abord. Les auteurs qui ont étudié les affordances⁴⁹ des outils (médiatisant ou non des tâches pédagogiques) s'accordent sur le fait que l'ergonomie des outils et l'utilisateur entretiennent des relations dynamiques. En contexte pédagogique, pour le clavardage par exemple, Warschauer (1996), Fitze (2006) et Razola (2009), ont noté qu'il permettait un équilibre participatif entre les individus : en modifiant des dynamiques interactionnelles, le clavardage conduit à « *une distribution plus équilibrée de la responsabilité discursive* » et à « *l'adoption de démarches communicatives de caractère collaboratif* » (Razola, 2009 : p. 13). D'autres études sur la structuration des forums, comme celle de Mangenot (2008), en soulignent l'impact sur la structuration même des interactions quant à la progression thématique, l'alternance des tours de parole. Quel que soit l'outil utilisé, un relatif consensus semble exister pour dire, comme O'Rourke que :

« Choice of mode will affects the kinds of activities that the learners can engage in, perhaps the nature of the relationships that emerge, and certainly the kind of language used, the way it is processed, and the way in which language itself comes into focus in the course of interaction. »
(O'Rourke, 2007 : p. 52)

Les caractéristiques de la tâche ensuite. Les auteurs qui analysent des réalisations de tâches en milieu guidé (comme Ellis au carrefour du domaine de Second Language Acquisition et de l'approche de l'enseignement/apprentissage par les tâches) ont, quant à eux, répertorié les types de tâches les plus à même de générer des interactions. Les *jigsaw tasks* ou *two-way information gap tasks* par exemple semblent être celles qui se révèlent les plus stimulantes pour les interactions négociées (Kitade, 2006 ; Blake, 2000). Dans ces deux cas, les apprenants sont interdépendants les uns des autres et la négociation est fondamentale pour la réalisation de la tâche :

« jigsaw tasks provide the greatest inducement for negotiations, perhaps because they require each partner to both request and contribute parts of the solution, exacting from L2 learners a certain

⁴⁹ Tous les auteurs n'utilisent pas le terme d'affordance comme le souligne Mangenot (2008 : p. 4).

level of cooperation, convergence, and a pooling of resources » (Blake, 2000 : p. 133)

De même, les decision making tasks ou les consensus-building tasks sont choisies par les auteurs pour s'assurer que les étudiants interagissent à coup sûr les uns avec les autres (Vandergrift, 2006). Dans les tâches d'échanges d'opinions, en revanche, les apprenants s'engagent dans des discussions et échangent des idées mais ne sont pas nécessairement obligés de parvenir à un accord (ces tâches sont dites « tâches divergentes du point de vue de l'orientation du but » par Ellis, 2003). Ellis (2003 : p. 96) propose six variables des tâches pouvant être retenues comme déclencheur d'interactions (en interrelation les unes avec les autres mais pas forcément de manière additionnelle) :

- l'échange nécessaire d'informations entre participants à la tâche ;
- le partage des informations nécessaires à la réalisation de la tâche entre les différents participants ;
- le caractère « fermé » du produit final pour lesquels les participants doivent s'accorder ;
- des sujets familiers aux dimensions humaines et/ou éthiques,
- un type discursif narratif et/ou collaboratif,
- une « demande » cognitive significative pour la réalisation de la tâche.

Il me semble qu'il serait intéressant et utile d'articuler ces deux grandes orientations (impact de la structuration des outils et impact des paramètres de la tâche) pour la « mesure » des interactions produites par les apprenants, non pas uniquement en termes acquisitionnels, linguistiques ou pragmatiques (comme dans les travaux de Nancy et Grosbois), mais également dans une optique d'aide à la conception de tâches et de formation des enseignants. Une « anecdote » révélatrice à mon sens me conduit à vouloir approfondir dans cette double optique, celle de la formation des enseignants et celle de l'apprentissage :

Dans le dispositif Tana-Clermont, avant que les groupes malgaches et clermontois n'entrent en collaboration pour la réalisation de leur macro-tâche, j'ai proposé aux étudiants de master de concevoir des tâches dont l'objectif était que les groupes clermontois et malgaches fassent connaissance. Ces tâches devaient être menées en présentiel, à Antananarivo par l'enseignante malgache sur place. Parmi ces tâches,

une tâche élaborée par les étudiants de master a eu des répercussions inattendues (pour eux) sur l'ensemble du scénario de communication prévu dans le dispositif. Il s'agissait d'une tâche de production écrite : à partir de l'observation d'une photo du groupe clermontois, les étudiants malgaches devaient choisir un correspondant, dire pourquoi il avait choisi cette personne et se présenter à elle.

Activité 4 : Qui es-tu ?

Fiche pédagogique pour l'enseignante malgache

A Madagascar :

Modalité de travail : travail individuel.

Objectifs :

- **Communicatif :** savoir se présenter et se décrire à l'écrit. Justifier un choix (dans le cadre de la sélection d'un correspondant)
- **Linguistique :** mobilisation du lexique vu dans les phases précédentes, des connecteurs logiques pour la phrase complexe. Savoir argumenter.

Compétence travaillée : Production écrite

Durée de l'activité : 20 minutes

Consignes à formuler à l'oral :

Écrivez un courriel de 10-15 lignes à un(e) correspondant(e) de votre choix. Dites pourquoi vous l'avez choisi(e). Présentez-vous à votre tour.

Vous pouvez envoyer une photo de vous.

En France : Évaluation

- Capacité à argumenter, à réutiliser le lexique de la description.
- Soins de la présentation du courriel, salutation, respect du registre et du temps de l'énoncé.
- Les fautes récurrentes, la structure de la phrase simple et complexe. Le résultat sera renvoyé à Madagascar sous forme de conseils pour l'enseignante.

Extrait 34. Fiche pédagogique élaborée par les Clermontois pour l'enseignante malgache

Cette tâche, qui ouvrait potentiellement une interaction personnalisée entre un étudiant malgache et un étudiant clermontois sur un temps relativement long - une correspondance -, a conduit les étudiants malgaches, une fois la tâche accomplie, à s'adresser prioritairement à leur correspondant, et systématiquement lui demander des nouvelles tout au long des sessions distancielles qui ont suivi. Ceci a suscité une grande incompréhension des étudiants clermontois (voire des conflits cognitifs⁵⁰) : ces derniers avaient fait de cette tâche une activité close sur elle-même, n'impliquant rien d'autre que la manipulation linguistique de structures argumentatives et des outils de description en français. Elle a, en fait, structuré les interactions sur la totalité de la durée du dispositif et contraint, dans une certaine mesure, les interactions spontanées qui devaient naître de la collaboration.

Pour anecdotique qu'il soit, cet exemple illustre l'impact que peuvent avoir les dimensions de certaines tâches, ici le scénario de communication (échange duel via courriel), sur les interactions produites non seulement pour la tâche mais plus largement dans le dispositif.

3. Le développement de la compétence interculturelle dans l'interaction médiatisée

Les deux problématiques précédemment évoquées, celles des interactions multimodales et des apprentissages collaboratifs, peuvent être articulées à une troisième piste féconde pour la recherche en didactique des langues, celle du développement de la compétence interculturelle en situation d'interaction médiatisée.

Il existe aujourd'hui un relatif consensus autour de la notion de culture dans l'enseignement/apprentissage des langues : que les didacticiens citent Kramersch (1998), Byram (1997), Zarate (1993) ou encore Abdallah-Preteille (1996), ils retiennent la définition d'une culture en actes (à l'opposé d'une culture d'objets), fortement contextualisée, qui ne peut pas s'appréhender autrement que par le

⁵⁰ Ceux-ci n'ont pas compris pourquoi les étudiants malgaches avaient réellement choisi leur correspondant (alors que la consigne mentionnait le libre choix), laissant de fait des étudiants clermontois sans correspondant !

discours des individus. Des modèles de la compétence interculturelle sont également disponibles (Byram, encore). Mais l'étude de l'acquisition ou du développement de cette compétence interculturelle dans les interactions multimodales en est à ses balbutiements : quelles tâches et quels scénarios de communication à distance mettre en place pour favoriser le développement de cette compétence ? Quels observables dans les interactions retenir quant à son acquisition et son développement ? Pour quel référentiel d'évaluation ?

Les dispositifs d'apprentissage que j'ai mis en place depuis 2006 dans *Dédales* m'ont permis d'apporter des éléments de réponse modestes à la première question posée ci-dessous et m'ont amenée à m'intéresser à la seconde :

- quelles dimensions des tâches collaboratives sont susceptibles de favoriser l'émergence d'interactions conduisant à un apprentissage interculturel ?
- l'engagement de l'individu peut-il être considéré comme un observable de la mise en place de la compétence interculturelle et de la réussite de collaboration ?

Ce sont ces deux points que je développe dans les deux sections qui suivent.

3.1 Faire émerger des interactions potentiellement acquisitionnelles du point de vue interculturel

En concevant des tâches où des groupes d'apprenants sont engagés dans des réalisations collaboratives, en interdépendance, avec des statuts symétriques, je fais l'hypothèse que l'on peut faire surgir de réels épisodes interculturels et encourager la sensibilisation interculturelle. L'étude de ces interactions collaboratives du point de vue interculturel me semble donc pouvoir constituer une aide pertinente à la conception de tâches interculturelles pour les futurs enseignants.

Je présente ci-dessous trois exemples d'interactions ayant eu lieu dans le dispositif franco-malgache et qui, à mon sens, constituent des contre-exemples et des exemples d'interactions potentiellement acquisitionnelles. Les deux premiers sont des exemples où les contenus relatifs aux macro-tâches sont explicitement au centre de l'interaction. Le troisième exemple porte sur la vision personnelle de la notion de culture de deux étudiantes (une malgache et une clermontoise).

Le premier exemple est une interaction qui démarre lors de la première session de clavardage et se termine lors de la deuxième session distancielle (forum et

clavardage). Elle s'ouvre sur une requête malgache et une négociation du sens de « aliment de base » :

```
27/11/08 10:42 <AF4Tt> TS42Cc,quelle le principal aliment à clermont?
27/11/08 10:42 <TS42Cc> AF4Tt, est ce que tu veux dire le plat principale
ici à clermont ( Auvergne)??
27/11/08 10:43 <AF4T> AF4T: je veux dire aliment de base
27/11/08 10:43 <AF4T> AF4T comme chez nous c'est le riz
27/11/08 10:45 <TS42C> En france, il n'ya pas vraiment un aliment de base
quoi que le pain reste un aliment qui accompagne tous les repas presque
```

Extrait 35. Échange issu de l'interaction « Gastronomie »

Elle se poursuit par une négociation de sens avortée autour du terme « gastronomie » : KA14c, étudiante clermontoise, sollicite les Malgaches car elle ne comprend pas la question portant sur la gastronomie mais elle ne reçoit pas de réponse.

```
27/11/08 10:46 <KA14C> RA32T, je ne comprends pas bien la question à propos
de la gastronomie
```

Extrait 36. Message issu de l'interaction « Gastronomie »

Quant à CL7c, une autre étudiante clermontoise, elle répond en soulignant la difficulté de l'entreprise.

```
27/11/08 10:46 <CL7C> RA32T : c'est difficile à dire , chez nous il y a
beaucoup de plat à base de fromage
```

Extrait 37. Message issu de l'interaction « Gastronomie »

Sa tentative de réponse donne lieu à quelques messages concernant les fromages auvergnats. Après des sollicitations personnelles concernant la capacité de cuisiner et les plats préférés des Clermontois, les Malgaches se tournent vers leur compatriote malgache étudiante à Clermont (RT19c) qui « avoue » qu'elle n'a pas encore goûté les plats régionaux.

```
27/11/08 11:01 <RT19C> J'avoue que je n'ai pas encore essayé les plats de
la région...ah si! la « pompe », c'est une pâtisserie aux pommes
```

Extrait 38. Message issu de l'interaction « Gastronomie »

Par la suite, une nouvelle négociation de sens s'initie autour du terme « menu » mais elle avorte également car elle n'est pas suivie par l'initiatrice même de la négociation (CL7c). Suivent des échanges symétriques quant au contenu informationnel (1 plat local malgache et 1 plat local auvergnat). En fin de session 1, sur un mode humoristique, un étudiant malgache (RB37t) fait état d'une inquiétude culturelle : RT19c aurait-elle oublié les spécialités de son pays ?

```
27/11/08 11:33 <RB37> RT19C:pardon ms je n'ai pas encore vu ça.J'aime chanter ,balader avec mes amis.Dis moi est-ce que aime encore notre menu.est-ce tu les a déjà oublié j'espère que non
```

Extrait 39. Message issu de l'interaction « Gastronomie »

Lors de la 2^{ème} session, ce sont deux sollicitations sur « l'aliment de base » et la « gastronomie locale » qui ouvrent le forum, générant des réponses clermontoises assez standards mais aussi

- un ajustement culturel entre trois clermontoises (CE8c, EE10c et MM16c) :

```
11/12/08 11:33 <MM16C> (Fo6.2) alors l'aligot : mélange de pommes de terre avec de la tome (fromage), s'accompagne en général d'une grosse saucisse.la truffade : mélange de pommes de terre, de tomme, de lardons, se déguste accompagnée de jambon d'auvergne la potée auvergnate : chou, poireaux, navets, pommes de terre, saucisson, porc... tout mélangé
```

Extrait 40. Message de l'interaction « Gastronomie »

```
11/12/08 11:36 <EE10C> (Fo6.4) Encore nous.... Juste pour dire que l'Aligot ne s'accompagne pas d'une saucisse sans vouloir contredire MM16C ! EE10C et CE8C
```

Extrait 41. Message de l'interaction « Gastronomie »

```
11/12/08 11:43 <MM16C> (Fo6.6) désolée mais j'ai trouvé ça sur un site de recettes auvergnates sans vouloir te contredire, et je pense qu'on peut l'accompagner de n'importe quel genre de charcuterie!!!! « sans vouloir te contredire!!!! »
```

Extrait 42. Message de l'interaction « Gastronomie »

- une demande explicite de prise en considération des interlocuteurs malgaches dans leurs spécificités :

11/12/08 11:42 <RT20T> (Fo6.5) Merci, mais concernant le boisson, quels sont les meilleurs? Quels sortes de plats conseillez-vous pour les visiteurs, spécialement pour les étudiants du CNEAGR?

Extrait 43. Message de l'interaction « Gastronomie »

- un positionnement assez radical et très expressif d'une étudiante clermontoise sur le sujet de la gastronomie dans la macro-tâche malgache (qui constitue le dernier message sur ce sujet) :

11/12/08 12:19 <MM16C> (Fo6.9) JE PENSE QUE VOTRE BROCHURE NE DOIT PAS COMPORTER TROP D'ELEMENTS SUR LA GASTRONOMIE ET LAISSER LES LECTEURS DE VOTRE BROCHURE LE DESIR D'ALLER VOIR!!!!!! IL FAUT AUSSI CREER LE DESIR DE VENIR GOUTER NOS SPECIALITES, JUSTE DONNER L'EAU A LA BOUCHE!!!!!!!!!!!!!!

Extrait 44. Message de l'interaction « Gastronomie »

Le deuxième exemple a pour cadre la macro-tâche clermontoise et porte sur le tri sélectif (annexe 2). Une étudiante clermontoise (MM16c) sollicite le groupe malgache sur leur pratique du tri sélectif à deux reprises avant d'obtenir une demande d'explicitation (RH3ot). Elle fournit une explication (que double un autre étudiant clermontois, BP6c) et très vite repose sa question de manière impatiente et expressive⁵¹.

27/11/08 11:35 <MM16C> faites vous du tri sélectif chez vous?

Extrait 45. Message de l'interaction « Tri sélectif »

27/11/08 11:36 <MM16C> alors qui veut me répondre sur le tri sélectif?

Extrait 46. Message de l'interaction « Tri sélectif »

27/11/08 11:42 <MM16C> alors la réponse au tri sélectif?????????

Extrait 47. Message de l'interaction « Tri sélectif »

Un étudiant malgache finit pas répondre que ce n'est pas une préoccupation à Madagascar. Pourtant cette réponse ne sera pas réellement intégrée par les clermontois car les messages qui suivront sur ce thème du tri sélectif seront des demandes de traductions sur le sujet (session 3).

⁵¹ MM16 est l'étudiante qui utilise le plus la ponctuation expressive.

27/11/08 11:45 <RA23T> Dans le domaine du recyclage dans mon pays elle n'est pas très considérer

Extrait 48. Message de l'interaction « Tri sélectif »

Bien que portant explicitement sur des aspects culturels, ces deux premiers exemples ne constituent pas des interactions « réussies » au sens potentiellement acquisitionnel du terme. Dans le premier cas, je pense que c'est parce que le cœur de l'interaction, la thématique de la gastronomie, n'est pas interrogée dans sa pertinence par rapport à la macro-tâche malgache ni par les uns ni par les autres. Dans le deuxième cas, une réalité du quotidien clermontois (et français) - le tri sélectif - est plaquée sur les réalités malgaches sans distance et ne fait pas l'objet de changement épistémique de la part des clermontois. Pour ces deux exemples, les acteurs n'ont réellement pas joué le rôle d'expert linguistique et culturel qui devait être le leur. Dans l'exemple 1, les Clermontois n'ont pas réagi au choix fait par les Malgaches de traiter de la gastronomie dans une brochure d'information pour des stages. Dans le cas de l'exemple 2, les Malgaches n'ont pas argumenté sur la problématique du tri sélectif et ont simplement fait le constat que cela n'existait pas à Madagascar. Parallèlement à cela, les uns et les autres n'ont pas réellement considéré que leurs interlocuteurs pouvaient avoir des vues différentes sur ces deux thèmes (gastronomie et tri sélectif) et ont en quelque sorte nié leur statut d'expert linguistique et culturel.

Mon troisième exemple porte sur une réflexion plus « méta » à propos de l'échange interculturel et de la notion de culture. Cette interaction a pour origine une sollicitation personnelle en direction de l'étudiante malgache de Clermont :

27/11/08 11:20 <RN18> RT19:quel diférence trouvez vous entre l culture d'ici et là bas?

Extrait 49. Message extrait de l'interaction « La notion de culture »

Il n'y aura pas de réponse à cette sollicitation. En revanche, débutera une interaction sur la définition de la culture principalement entre deux étudiantes : ES9c (clermontoise et chypriote) et AF4t (malgache). Deux autres étudiants clermontois se joignent à cette interaction : l'un, BP6c en s'adressant à ES9c mais en ignorant AF4t, l'autre KR15c s'adressant à AF4t mais en ignorant ES9c. Dans cet échange, ES9c demande à AF4t sa conception de la culture. AF4t répond mais ne se contente pas de la validation-accord faite par ES9c :

27/11/08 11:23 <AF4T> ES9C:pour moi,la culture c'est l'ensemble des tradions,de la danse traditionnelle ,chants musiques,..

27/11/08 11:24 <ES9C> d'accord!

27/11/08 11:24 <ES9C> merci!!!

27/11/08 11:31 <AF4T> ES9C:mais c'est quoi vraiment la culture ?

Extrait 50. Échange issu de l'interaction « La notion de culture »

AF4 « pousse » ES9 à expliciter sa propre conception et dans les messages qui suivent, on assiste une co-élaboration de la notion de culture : d'une vision folklorique (danses, chants...) à une vision interpersonnelle (partage, expression personnelle des idées) en passant par une vision opposant nature / culture :

27/11/08 11:32 <ES9C> pour moi , la culture, toutes les pratiques qui succèdent à la nature...

27/11/08 11:32 <ES9C> les échanges!!!!

27/11/08 11:46 <AF4T> la culture c'est les qlq petites choses préente dans la matière grise sauf que le temps imparti pour le faire sortir et l'échanger avec les autres nous arrètent de le partager

27/11/08 11:47 <ES9C> oui la culture c'est qqch qu'on partage!! Pour éviter les différences entre nous!

27/11/08 11:51 <AF4T> la culture oci, c'est de laisser les autre exprimer leur idées, ravi de connaitre ton metier et j'espère sue la prochaine fois on aura plus de temps et de liberté. dsl pr l'indifférence. bne continuation.

Extrait 51. Échange issu de l'interaction « La notion de culture »

Je tire deux pistes de réflexion de ces exemples. Paradoxalement, des contenus culturels ou un thème culturel au centre d'une interaction ne conduisent pas forcément à une interaction potentiellement acquisitionnelle pour l'interculturel (comme dans les deux premiers exemples). En revanche, il semblerait que la tâche collaborative dans sa dimension d'interdépendance soit un facteur déclencheur de ces interactions. Plus précisément, il apparaît qu'un engagement personnel réel puisse produire des interactions plus intéressantes de ce point de vue. Dans ce 3^{ème} exemple, l'on constate que les réponses stéréotypées ou non prises en charge énonciativement sont rejetées (ou acceptées poliment) par l'étudiante malgache alors qu'elle prend en compte les réponses personnelles.

C'est ce lien entre engagement et interaction potentiellement acquisitionnelles du point de vue interculturel que je questionne dans la section suivante.

3.2 L'engagement de l'individu comme observable de la mise en place de la compétence interculturelle ?

Les éléments que je vais présenter ci-dessous ne constituent pas des résultats mais plutôt une hypothèse contextualisée dont le traitement via des données d'interaction est en cours actuellement⁵².

D'un côté, les travaux sur l'apprentissage collaboratif ont montré que la conduite réussie d'une tâche collaborative d'apprentissage nécessitait que les apprenants y contribuent cognitivement et socialement de manière significative, qu'ils mobilisent leurs capacités et les mettent au service de tous et qu'ils s'intéressent à la coordination du travail (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Curtis & Lawson, 2001 ; Pawan, Paulus, Yalcin & Chang, 2003 ; Arnold & Ducate, 2006 ; Baudrit, 2007). Le modèle de Henri & Lundgren-Cayrol (2001) particulièrement fait de l'engagement une des trois composantes essentielles de la dynamique de collaboration. Les deux auteurs conçoivent l'engagement comme « *une disposition affective et psychologique sans laquelle la collaboration ne peut être envisagée* » (2001 : p. 112). Selon elles et les auteurs qu'elles citent, trois facteurs en étroite relation contribuent à l'engagement, chacun d'entre eux découlant de prises de conscience ou d'actions (chez les apprenants) : l'appartenance au groupe, la cohésion du groupe et la perception qu'a le groupe de sa productivité. Le deuxième facteur notamment, la cohésion de groupe, qui se mesure à la capacité des membres du groupe à partager des informations, expliquer, questionner, exemplifier, prendre des initiatives, commenter positivement et manier l'humour de manière adéquate, me semble pouvoir être mis en correspondance avec certains des paramètres du modèle de la compétence interculturelle.

De l'autre côté en effet, le développement d'une compétence interculturelle requiert ouverture à l'altérité, connaissance de soi, négociation avec l'Autre des rapports aux valeurs, croyances et représentations, et enfin, compétence d'interaction et d'analyse

⁵² Les résultats seront présentés lors d'une communication à Eurocall'10, à Bordeaux, en septembre prochain.

(Byram, 1997 ; Belz, 2002 ; Abdallah-Preteceille, 2005). Pour devenir un locuteur interculturel au sens de Byram (1997 : pp. 32-38), différents types de savoirs ou de capacités sont à acquérir, exercer ou mobiliser (savoirs, savoir-être, capacités d'interprétation et de mise en relation, capacités de découverte et d'interaction). Parmi eux, figure le savoir s'engager ou la capacité de vision critique : « *il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures* » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 : p. 15).

Collaboration et développement interculturel s'articulent donc en partie sur une dimension commune, celle de l'engagement de l'individu. Je pense que cette dimension peut être la trace observable de la mise en place de la compétence interculturelle et de la réussite de collaboration et qu'elle peut être un levier fécond pour une aide à la scénarisation de tâches interculturelles : créer les conditions d'une réelle collaboration pourrait influencer le développement de la compétence interculturelle.

Je me propose d'explorer cette hypothèse en m'appuyant sur les terrains et les données qui sont actuellement les miens.

3.3 Scénariser et médiatiser des scénarios et des tâches interculturels

Dans cette dernière et courte section, je ferai état d'une série de questionnements autour de la scénarisation et la médiatisation de scénarios et/ou tâches interculturels. Comme pour les pistes de recherche que j'ai précédemment décrites, mon souci est, d'une part, de fournir aux étudiants de didactique des langues-cultures, futurs enseignants de FLE, les outils conceptuels, méthodologiques et technologiques nécessaires au développement, à la mise en place effective de tâches interculturelles et à leur analyse une fois réalisées, et d'autre part, de contribuer à une meilleure observation puis connaissance et compréhension du processus d'élaboration de ces tâches.

Ces deux plans sont étroitement liés et alimentent comme ils sont nourris par les terrains de recherche-action que j'ai développés en mettant en place des dispositifs médiatisés.

Concernant la scénarisation de tâches interculturelles médiatisées par les étudiants de master DLC-FLES, j'ai pu mesurer (au sens qualitatif du terme) combien étaient prégnantes chez eux :

- une attitude normative et linguistique,
- une vision événementielle ou thématique de la culture⁵³,
- une conception contrastive et bilatérale de la culture (culture-cible *versus* culture maternelle des apprenants),
- une conception de l'enseignant comme dépositaire désincarné de la culture-cible.

Paradoxalement, sur un plan théorique, ils s'accordent tous sur le fait que le développement de la compétence interculturelle passe par l'interaction entre des membres de cultures différentes, entre des individus culturels subjectifs. Ils sont par ailleurs sensibilisés au fait que ces interactions peuvent conduire à un échange d'informations issues de l'expérience individuelle, des connaissances culturelles (ordinaires ou cultivées) mais aussi à la décentration culturelle, à l'ouverture, à l'enrichissement mutuel.

Face à cette dichotomie, il apparaîtrait souhaitable que les étudiants disposent de trames de tâches ou scénarios interculturels à expérimenter auprès d'apprenants avant de pouvoir mettre en œuvre leurs propres scénarios. Or les scénarisations interculturelles qui sont proposées et pertinentes pour cela (Furstenberg, bien évidemment, mais aussi Belz, O'Dowd déjà cités) prennent le plus souvent la forme de projets menés sur plusieurs semaines dans des contextes assez marginaux, peu contraignants où les finalités de la recherche sont valorisées. Ce décalage entre les propositions didactiques faites autour de l'interculturel et la réalité des contextes institutionnels que rencontreront nos étudiants n'est pas de nature, je pense, à

⁵³ L'examen des thématiques choisies par les étudiants de master pour leurs scénarios interculturels dans le dispositif *Dédales* (sur les 3 années) montre que la grande majorité des scénarios relèvent de la culture partagée, quotidienne. On note également que ces thématiques relèvent du Faire (activités) ou de l'Être (personnalité) plutôt que du Penser (opinions) (Defays, 2003). Cette absence de contenus culturels idéologiques (convictions spirituelles, politiques, etc.) me semble faire écho à ce que dit Chantal Forestal sur la classe de langue perçue assez souvent comme un lieu de "pseudo-neutralité et pseudo-objectivité" (Forestal, 2004).

encourager la mise en place de tâches permettant le développement de la compétence interculturelle. On peut le déplorer mais

« [...] dans leur insertion institutionnelle, les projets (pédagogie du projet), les simulations (globales ou moins globales), les échanges scolaires et autres ensembles d'activités constituant une sorte de macro- ou supra-tâche gardent souvent un caractère paradoxalement marginal et ne s'inscrivent pas pleinement dans le cursus « ordinaire ». » (Coste, 2009 : 19)

C'est plus vrai encore sans doute pour des projets aux objectifs interculturels. Il n'existe pas à ma connaissance de formats « courts » de scénarios interculturels⁵⁴ où il s'agirait de faire atteindre des objectifs interculturels plus modestes (au sens de moins vastes, moins complexes et plus vite atteints) que ceux qui sont affichés dans le projet Cultura par exemple :

« Cultura vise essentiellement à (1) faire saisir la partie « invisible » de la culture, c'est-à-dire les modes de pensée et de fonctionnement, les valeurs, attitudes et croyances partagées de ceux qui vivent dans une culture, y compris les paradoxes et contradictions inhérents et (2) à essayer de faire comprendre les raisons et le fondement de ces attitudes » (Furstenberg, à paraître).

C'est à mon avis un manque qu'il faudrait combler.

Par ailleurs, du point de vue de la recherche cette fois, il pourrait être intéressant de disposer de corpus d'interactions associés à des scénarios ou tâches interculturels réalisables et réalisés dans des contextes plus contraignants institutionnellement. Les analyses et résultats issus de ces corpus moins volumineux, plus ancrés dans des terrains « normaux » gagneraient, je pense, en « validité sociale ».

Cela impliquerait de penser et « traduire » les modèles de la compétence interculturelle qui sont proposés aujourd'hui en tâches et scénarios interculturels réalistes dans leur mise en œuvre et de développer des descripteurs pour évaluer cette compétence interculturelle. Il y a là un chantier didactique considérable, que des chercheurs ont déjà investis (Louis, 2007 ; Auger & Louis, 2009 ; Dervin &

⁵⁴ Les exemples concrets de tâches ou scénarios, interculturels ou non, ne sont pas très répandus dans la littérature du domaine. C'est ce qui a motivé en partie la tenue du 2^{ème} colloque Tidilem organisé par le Laboratoire de Recherche sur le Langage : <http://www.univ-bpclermont.fr/LABOS/lrl/spip.php?rubrique95>

Suomela-Salmi, 2007, etc.), mais dont les répercussions sur le terrain ordinaire ne sont pas encore notables.

Remarques conclusives

La synthèse qui précède a tenté de mettre au jour un parcours finalement assez cohérent mais encore vert. On l'aura remarqué à la lecture, plus que des résultats, ce sont au fond des convictions épistémologiques, des repères théoriques et des préoccupations méthodologiques qui sont présentés. On aura aussi constaté que les perspectives de recherche occupent à elles seules un quart de cette note de synthèse. Sans conteste, le chemin scientifique restant à parcourir est plus long que celui que j'ai eu la chance de parcourir. Je crois toutefois que l'élaboration de ce travail de synthèse m'aura permis de l'envisager plus sereinement sur différents plans.

Sur le plan de la transdisciplinarité tout d'abord. La didactique des langues-cultures doit répondre à des problèmes réels et conduire à l'action dans des situations concrètes et complexes. Cet impératif rend impossible le recours aux savoirs d'une seule discipline pour résoudre ses problématiques et le fait d'avoir pour repères théoriques différentes sciences, méthodes et concepts, a longtemps complexé les didacticiens. Je conçois davantage ces « emprunts » comme le signe d'une intelligence du réel que comme celui d'une faiblesse scientifique. Il est nécessaire d'œuvrer pour une axiomatique commune à un ensemble de disciplines, comme l'avance Tardif (1998).

Sur le plan de la posture de recherche ensuite. La posture de recherche traduit les valeurs épistémologiques du chercheur qui l'adopte. En ce qui me concerne, elle dit le lien fort aux terrains (les situations médiatisées d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère) et l'exigence d'une intelligence interpersonnelle qui aide à « lire » et comprendre ces terrains. Elle n'exclut pas pour autant le souci de la rigueur méthodologique et l'éthique. Elle dit également la conscience du risque qu'il y a à prendre pour objet de recherche les activités et terrains dans lesquels le chercheur est impliqué. Entre action de recherche et action professionnelle, les oscillations sont

inévitables : trop impliqué et l'on risque la complaisance, trop détaché et c'est la validation sociale que l'on perd de vue.

Sur le plan du lien entre la formation à l'enseignement/apprentissage des langues et la recherche en didactique des langues-cultures enfin. Pour moi, la validation sociale de la recherche en DLC prend effet d'abord dans la formation des futurs enseignants, formation, qui elle-même, constitue en quelque sorte une interface entre terrain et recherche en DLC.

Accompagner la formation d'acteurs des situations médiatisées d'enseignement/apprentissage par la recherche, c'est presque inévitablement « sacrifier » à l'engagement local. À l'heure où le chercheur doit être publiant et international, il y a là une difficulté majeure. Il y a là aussi, je pense, un tout petit espace de résistance à la « *mondialisation neutre de la recherche* » (Springer, 2004 : p. 93). C'est ce chercheur-là qu'il ne faudrait pas oublier.

Table des copies d'écrans, figures, tableaux et extraits d'interactions

Copie d'écran 1.	Page d'accueil de l'espace <i>Dédales</i> - Mexico-Clermont-Ferrand 2008-2009	143
Copie d'écran 2.	Page d'adieu de l'espace <i>Dédales</i> - Mexico-Clermont-Ferrand 2007-2008	143
Copie d'écran 3.	Page d'accueil d'Amalia	164
Copie d'écran 4.	Page d'accueil de la phase de travail « Comprendre » dans <i>Amalia</i>	166
Copie d'écran 5.	Localisation du bouton « Aide » sur tous les écrans d' <i>Amalia</i>	167
Copie d'écran 6.	Aides proposées pour la compréhension de l'unité lexicale « une photographe »	167
Figure 1.	Principales dimensions de l'acte d'apprendre (extrait de Giordan, 1999)	48
Figure 2.	Représentation schématique des différents niveaux de la théorie des opérations énonciatives	58
Figure 3.	Opérations de prédication selon Culioli, 1990	60
Figure 4.	Composition de la macro-tâche d'après Grosbois, 2009.	81
Figure 5.	Niveaux d'intervention didactique	88
Figure 6.	Version dynamique des niveaux d'intervention didactique	89
Figure 7.	Repères théoriques pour une recherche en DLC	90
Figure 8.	Le continuum didactique des situations	98
Figure 9.	Le carré pédagogique (Rézeau, 2001).	111
Figure 10.	Extraits de Van der Maren, 1996 : p.178 et Van der Maren, 2003 : p. 105.	122
Figure 11.	Extraits de Guichon, 2004 : np. et Guichon, 2007 : p. 47.	122
Figure 12.	Extrait de Harvey & Loisel, 2007 : p. 110.	123
Figure 13.	Liste des outils disponibles sur la plateforme Clarotice	142

Figure 14.	Conceptualisation d'une démarche de recherche (Charmillot & Dayer, 2007 : p. 132).	148
Figure 15.	Cycle d'une recherche en DLC-FLES	150
Figure 16.	Phases principales de la démarche de conceptualisation dans <i>Les pompiers au secours du temps</i>	155
Figure 17.	Le dispositif Tana-Clermont	176
Figure 18.	Extrait de l'alternance des contributions malgaches et clermontoises de la séance bimodale	206
Figure 19.	Extrait de l'alternance des contributions produites en forums et en clavardage avec le contenu de ces contributions	207
Tableau 1.	Ressources cognitives mobilisées dans la compétence d'après Perrenoud, 1998	65
Tableau 2.	Typologies des exercices	69
Tableau 3.	Paramètres de la tâche (extrait de Puren & al., 1998 : p. 91)	76
Tableau 4.	Taxonomie de scénarios (à partir de Pernin et Lejeune, 2004)	84
Tableau 5.	Paramètres du scénario de communication	87
Tableau 6.	Appareil conceptuel/matriciel de Galisson (1990 : p. 13)	110
Tableau 7.	Caractéristiques principales des environnements <i>Camille</i> et <i>Amalia</i> .	127
Tableau 8.	Classement des données recueillies dans <i>Dédales</i>	139
Tableau 9.	Exemples de sollicitations proposées dans la démarche de conceptualisation	156
Tableau 10.	Détail des intitulés des phases de travail et des tâches dans <i>Amalia</i>	165
Tableau 11.	Répartition des heures dans le dispositif du CNEAO	170
Tableau 12.	Synthèse des rôles possibles de l'entretien dans un parcours d'autoformation	172
Tableau 13.	Scénario de communication du dispositif Tana-Clermont	178
Tableau 14.	Articulation des séances présentielles et distancielles	180
Tableau 15.	Caractéristiques générales des dispositifs du projet <i>Dédales</i>	181
Tableau 16.	Types d'interactions possibles (et encouragées) dans <i>Dédales</i>	185
Tableau 17.	Cartographie de la « néographie » dans le discours médiatisé d'après Anis (1999 : pp. 86-90) et Anis (2002 : np)	194
Tableau 18.	Caractéristiques de la séance d'apprentissage collaboratif bimodale	205

Tableau 19.	Extrait aléatoire d'interactions bimodales _____	208
Tableau 20.	3 exemples de projets collaboratifs _____	221
Tableau 21.	Caractéristiques principales des séances distancielles _____	226
Tableau 22.	Participation globale des Malgaches et des Clermontois lors des trois sessions distancielles _____	228
Tableau 23.	Actes réalisés lors des trois sessions distancielles par les groupes malgache et clermontois _____	229
Extrait 1.	Production mexicaine (<i>Dédales</i> 2008-2009) _____	146
Extrait 2.	Rétroaction des tuteurs clermontois à la production de l'extrait 1 (<i>Dédales</i> 2008-2009) _____	147
Extrait 3.	Écran extrait de Foucher, 1998 : p. 302. _____	154
Extrait 4.	Écran de transition entre le module d'aide à la compréhension globale et le module de conceptualisation (extrait de Foucher, 1998 : p. 306) _____	154
Extrait 5.	Sollicitation dans les <i>Pompiers au secours du temps</i> _____	158
Extrait 6.	Sollicitation dans les <i>Pompiers au secours du temps</i> _____	158
Extrait 7.	Aide dans les <i>Pompiers au secours du temps</i> _____	158
Extrait 8.	Rétroaction A _____	158
Extrait 9.	Rétroaction B _____	159
Extrait 10.	Aide dans les <i>Pompiers au secours du temps</i> _____	159
Extrait 11.	Aide dans les <i>Pompiers au secours du temps</i> _____	159
Extrait 12.	Aide dans les <i>Pompiers au secours du temps</i> _____	159
Extrait 13.	Interaction <i>via</i> clavardage entre un étudiant chypriote, YAg et un étudiant clermontois, JSc (6 novembre 2009). _____	204
Extrait 14.	Appréciation de leur collaboration par les Malgaches _____	230
Extrait 15.	Appréciation de leur collaboration par les Malgaches _____	230
Extrait 16.	Appréciation de leur collaboration par les Malgaches _____	230
Extrait 17.	Appréciation de leur collaboration par les Malgaches _____	230
Extrait 18.	Appréciation de leur collaboration par les Malgaches _____	230
Extrait 19.	Appréciation de la collaboration clermontoise _____	231
Extrait 20.	Appréciation de la collaboration malgache _____	231
Extrait 21.	Appréciation de son profil collaboratif par BP6c _____	231
Extrait 22.	Rappel du contrat par un étudiant malgache _____	232

Extrait 23.	Rappel du contrat par un étudiant malgache _____	233
Extrait 24.	Rappel du contrat par un étudiant malgache _____	233
Extrait 25.	Exemple de collaboration valorisée en réaction _____	233
Extrait 26.	Exemple de collaboration valorisé en initiative _____	233
Extrait 27.	Message « méta » portant sur le travail collaboratif _____	234
Extrait 28.	Message « méta » portant sur le travail collaboratif _____	234
Extrait 29.	Message « méta » portant sur le travail collaboratif _____	235
Extrait 30.	Message « méta » portant sur le travail collaboratif _____	235
Extrait 31.	Message « méta » portant sur le travail collaboratif _____	235
Extrait 32.	Message « méta » portant sur le travail collaboratif _____	235
Extrait 33.	Fiche pédagogique élaborée par les Clermontois pour l'enseignante malgache _____	238
Extrait 34.	Échange issu de l'interaction « Gastronomie » _____	241
Extrait 35.	Message issu de l'interaction « Gastronomie » _____	241
Extrait 36.	Message issu de l'interaction « Gastronomie » _____	241
Extrait 37.	Message issu de l'interaction « Gastronomie » _____	241
Extrait 38.	Message issu de l'interaction « Gastronomie » _____	242
Extrait 39.	Message de l'interaction « Gastronomie » _____	242
Extrait 40.	Message de l'interaction « Gastronomie » _____	242
Extrait 41.	Message de l'interaction « Gastronomie » _____	242
Extrait 42.	Message de l'interaction « Gastronomie » _____	243
Extrait 43.	Message de l'interaction « Gastronomie » _____	243
Extrait 44.	Message de l'interaction « Tri sélectif » _____	243
Extrait 45.	Message de l'interaction « Tri sélectif » _____	243
Extrait 46.	Message de l'interaction « Tri sélectif » _____	243
Extrait 47.	Message de l'interaction « Tri sélectif » _____	244
Extrait 48.	Message extrait de l'interaction « La notion de culture » _____	244
Extrait 49.	Échange issu de l'interaction « La notion de culture » _____	245
Extrait 50.	Échange issu de l'interaction « La notion de culture » _____	245

Liste de travaux

Articles

- Document 1.** (à paraître). « Concevoir des scénarios pédagogiques avec les Tice : que nous dit la didactique ? » *Actes du colloque international SEDIFRALE*, Rosario, Argentine, 19 au 23 avril 2010, 22 p.
- Document 2.** (à paraître en décembre 2010) avec Christine RODRIGUES et Laurence HAMON. « Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ? ». In A. Rivens-Mompean & P. Desmet (dir). *ELAO et production écrite*, n° spécial de la *Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA)*.
- Document 3.** (2010). « Collaborer en présentiel et à distance pour mener à bien une macro-tâche : une expérience franco-malgache ». *Actes du colloque international de l'ADCUEFE, 19 et 20 juin 2009*, Grenoble, pp. 69-81.
- Document 4.** (2009). « Former de futurs enseignants de FLE à la perspective interculturelle par la conception et l'animation à distance de forums avec de « vrais » apprenants ». *Synergie Pays de la Baltique*, n° 6, GERFLINT, pp. 145-155. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique6/baltique6.html>
- Document 5.** (2009) avec Maguy POTHIER et Christine RODRIGUES. « Le projet AMALIA (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant) ». *Philologia XIX*. Bratislava : Univerzita Komenského, pp. 47-61.
- Document 6.** (2008). « Former de futurs enseignants de FLE à la démarche interculturelle par la conception et l'animation à distance de forums avec de « vrais » apprenants ». *Actes du colloque Tice Méditerranée 2008, Revue ISDM (Informations, Savoirs, Décisions et Médiations)*. <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms32/isdms32-foucher.pdf>
- Document 7.** (2007) avec Maguy POTHIER. « Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 10, n° 1. pp. 145-157. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/foucher/alsic_v10_14-rec9.htm
- Document 8.** (2007) avec Hoby ANDRIANIRINA. « Comment les usages réels

d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif? ». *Actes de la journée scientifique Rés@tice 2007*, 13-14 décembre 2007, Rabah, Maroc.
<http://www.resatice.org/jour2007>

Document 9. (2005) avec Maguy POTHIER. « L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation ». *Synergies Pologne*, n° 2, GERFLINT (Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale), pp. 31-38.

Document 10. (2004). « Quels usages les apprenants (f)ont-ils des ressources à leur disposition dans des dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC ? Éléments pour un cadre conceptuel didactique ». *Notions en Questions*, n°8, Lyon : ENS Editions, pp. 109-127.

Document 11. (2000). « La didactique des langues a besoin de la linguistique : remarques à propos d'un didacticiel d'enseignement/apprentissage du FLE sur la notion de référence à l'avenir en français ». *Actes du XXIIème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, 23-29 juillet 1998, Bruxelles, Belgique.

Document 12. (2000). « Quoi de neuf en sémiologie ? ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 382, pp. 11-12.

Document 13. (1999) avec Françoise DEMAIZIERE. « Une approche de la relation individuelle apprenant-enseignant dans des dispositifs dits d'autoformation ». *Le Français Dans Le Monde*, n° 305, pp. 39-41.

Document 14. (1998). « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication)*, vol. 1, n° 1. pp. 3-25.
http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/foucher/alsic_no1-rec1.htm

Document 15. (1998) avec Françoise DEMAIZIERE. « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 110, *Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédias*, pp. 227-236.

Prototype, story-boards, rapports d'expertise, analyses d'ouvrages...

- Document 16.** (2009). Vidéo de démonstration du prototype *Amalia*.
- Document 17.** (2008) Extraits du story-board du prototype *Amalia* - Document « Les membres de la famille » - phase de travail « S'évaluer » - version de décembre 2008 (auteurs : Anne-Laure FOUCHER, Christine RODRIGUES, Maguy POTHIER, Paul LOTIN)
- Document 18.** (2006). Extraits de documents de conception du prototype *Amalia* - Typologie des aides d'*Amalia* par phases de travail
- Document 19.** (2005) Extraits d'une proposition de document permettant le dialogue collaboratif entre les concepteurs du scénario pédagogique et l'informaticien du groupe *Dilema*.
- Document 20.** (2007). « Analyse de Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia ». *Alsic* (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), vol. 10, n° 2, pp. 105-116. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/foucher/alsic_v10_17-liv3.htm
- Document 21.** (2002). Rapport d'évaluation externe du projet européen Babelnet (Action Lingua D) [extraits]
- Document 22.** (2001). Rapport d'évaluation externe du projet européen Babelnet (Action Lingua D) [extraits]
- Document 23.** (2000). Rapport d'évaluation externe du projet européen Babelnet (Action Lingua D) [extraits]
- Document 24.** (2000). « Analyse de *Penser la mise à distance en formation* ». *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication), vol. 3, n° 2, pp. 225-229. http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/foucher/alsic_no6-liv3.htm
- Document 25.** (1998). « Analyse de *Les machines à enseigner* ». *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication), vol. 1, n° 1, pp. 51-54. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num1/foucher2/alsic_no1-liv3.htm

Coordination de numéro spécial de revue ou d'actes de colloques

Document 26. (2010) avec Maguy POTHIER, Christine RODRIGUES, Véronique QUANQUIN (dir). *TICE et Didactique des langues étrangères et maternelles : la tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international *Tidilem*, 10 et 11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Document 27. (2008) avec Maguy POTHIER, Christine RODRIGUES, Véronique QUANQUIN (dir). *TICE et Didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, n° 2. Presses Universitaires Blaise Pascal. 442 p. ISBN 978-2-84516-349-2

Document 28. (2007) avec Maguy POTHIER (dir). *Numéro spécial Tidilem, Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 10, n° 1. <http://alsic.revues.org/index240.html>

Annexes

Annexe 1 - Gastronomie

1. 27/11/08 10:42 <AF4Tt> TS42Cc,quelle le principal aliment à clermont?
2. 27/11/08 10:42 <TS42Cc> AF4Tt, est ce que tu veux dire le plat principale ici à clermont (Auvergne)??
3. 27/11/08 10:43 <AF4T> AF4T: je veux dire aliment de base
4. 27/11/08 10:43 <AF4T> AF4T comme chez nous c'est le riz
5. 27/11/08 10:45 <TS42C> En france, il n'ya pas vraiment un aliment de base quoi que le pain reste un aliment qui accompagne tous les repas presque
6. 27/11/08 10:46 <AF4T> AF4T: et est-ce que tu peux me parler de votre gastronomie en générale TS42C?
7. 27/11/08 10:45 <RA32T> dites, quelle est la gastronomie locale la plus appréciée?
8. 27/11/08 10:46 <CL7C> RA32T : c'est difficile à dire , chez nous il y a beaucoup de plat à base de fromage
9. 27/11/08 10:46 <KA14C> RA32T, je ne comprends pas bien la question à propos de la gastronomie
10. 27/11/08 10:47 <ES9C> TRUFFADE
11. 27/11/08 10:47 <RA32T> ouahh! j'adore le fromage lol
12. 27/11/08 10:47 <TS42C> la gastronomie française est variée, chaque région a une spécialité
13. 27/11/08 10:47 <TS42C> en auvergne, fromage bleu , Aligo
14. 27/11/08 10:48 <ES9C> Cantal, Bleu d'Auvergne et St Nectraire
15. 27/11/08 10:50 <AF4T> TS42C:AF4T,et pendant des fêtes, quelle plats on sert ici en auvergne
16. 27/11/08 10:53 <CL7C> pendant les fêtes : ça dépend surtout des familles mais souvent on mange une volaille (une oie par exemple), du saumon fumè et du foie gras
17. 27/11/08 10:59 <AF4T> KR15C:quelle genre de cuisine aimez-vous?
18. 27/11/08 10:59 <CL7C> AF5T : j'aime bien cuisiner
19. 27/11/08 10:58 <AF4T> KR15C:AF4T, cuisiner j'adorrrrrrrrrreeeeeeee!!!!!!
20. 27/11/08 10:58 <RN18T> RT19C: comment tu trouves la bouffe là bas par raport à mada?
21. 27/11/08 10:59 <RT19C> Personnellement, je préfère goûter aux bons petits plats que l'on me prépare
22. 27/11/08 11:01 <CL7C> AF5T : la truffade, la potée (c'est à base de chou)
23. 27/11/08 11:01 <RT19C> J'avoue que je n'ai pas encore essayé les plats de la région...ah si! la « pompe », c'est une pâtisserie aux pommes

24. 27/11/08 11:02 <KR15C> dans ce domaine là je suis pas difficile, j'aime les choses raffinées aussi bien que simples. Mais je dois reconnaître que la cuisine chinoise et marocaine sont mes préférées
25. 27/11/08 11:05 <AF5T> CL7C c'était RF26T mais non pas AF5T. quelle genre de menu préferiez-vous?
26. 27/11/08 11:06 <CL7C> désolé RF26T , tu entends quoi par menu ? plats ou aliments ?
27. 27/11/08 11:09 <CL7C> RF26T : si c'est aliment je dirais le chocolat
28. 27/11/08 11:10 <AF4T> TS42C: qu'est-ce qu'un aligo?.AF4T
29. 27/11/08 11:11 <BP6C> aligot c'est cela : fr.wikipedia.org/wiki/Aligot
30. 27/11/08 11:11 <TS42C> aligo: pomme de terre (purée)+fromage (Tomme)
31. 27/11/08 11:15 <AF5T> Merci CL7C.En fait tu peut m'apprendre à cuisiner a votre facon
32. 27/11/08 11:15 <CL7C> si tu veux je te donnerais tes recettes ;-) et tu me diras le résultats
33. 27/11/08 11:16 <AF4T> RA17: CE8C tu aime cuisiner quel est ton plat préféré,
34. 27/11/08 11:17 <AN1T> Est ke vs savez cuisiner
35. 27/11/08 11:17 <CE8C> J'aime bien cuisiner et mon plat préféré: pâtes aux brocolis avec un filet d'huile d'olive et du parmesan mais c'est pas très français...
36. 27/11/08 11:19 <CL7C> j'ai jamais entendu parler du « vary amin'anana » qu'est ce que c'est ?
37. 27/11/08 11:19 <FAL11C> Qu'est-ce que le « vary amin'anana » ?
38. 27/11/08 11:19 <RT19C> Fanomezantsoa, tu veux surement distinguer le vary @anana, du variaminanana
39. 27/11/08 11:20 <AF4T> le vary @ anana c'est du riz mélangée avec du brede
40. 27/11/08 11:20 <CL7C> Tojo : je connais pas qu'est ce que c'est ?
41. 27/11/08 11:20 <CL7C> c'est quoi le brede ?
42. 27/11/08 11:21 <RA28> FAL11C! c'est un mélange du riz et du brède!RM39
43. 27/11/08 11:22 <RB37> FAL11C, le vary amin'anana c'est le melange du riz avec de brede qu' on nous prend comme le petit deujhener
44. 27/11/08 11:23 <FAL11C> Le brede ? Je ne sais pas ce que c'est. Dites-moi.
45. 27/11/08 11:24 <AF5T> vary =riz et anana=du genre cresson , sorte de petit déjeuner et très délicieux
46. 27/11/08 11:33 <RB37> RT19C:pardon ms je n'ai pas encore vu ça.J'aime chanter ,balader avec mes amis.Dis moi est-ce que aime encore notre menu.est-ce tu les a déjà oublié j'espère que non

47. 27/11/08 11:58 <AF4T> bon appetit à vous tous!
48. 27/11/08 11:58 <AF4T> grazie?
49. 27/11/08 11:59 <AF4T> QUE MANGEZ6VOUS,veloma daholo ee!
50. 27/11/08 12:00 <ES9C> on va manger au restaurant U (universitaire) ça dépend du menu !!
51. 11/12/08 11:30 <RT20T> (CL3) Est ce que vous pouvez repondre sur la gastronomie dans forum malgache;merci
52. 11/12/08 11:32 <FAL11C> (CL3) CE8C et EE10C sont en train de vous répondre sur la partie Gastronomie.
53. 11/12/08 11:50 <RT20T> (CL3) d'apres ma connaissance, vous aimez le pizza
54. 11/12/08 11:23 <RT20T> (Fo6.1) Slt à vous tous Vous voulez connaitre un plus sur les problemes environnementaux à Madagascar, en revanche on voudrait savoir sur la gastro française.Quel est votre aliment de base?Parler nous de votre specialité.
55. 11/12/08 11:33 <EE10C> (Fo6.3) Pour répondre à ta question, notre aliment de base est le pain. On le trouve sous plusieurs formes : la baguette, la couronne, la flûte...Il existe également des plats typiques régionaux,de montagne car nous sommes en Auvergne, comme par exemple la Truffade à base de pommes de terre, d'un fromage appelé la tomme fraîche et servi avec de la salade verte et du jambon cru. L'Auvergne est également une région productrice de fromage : Saint-Nectaire, Cantal, Bleu d'Auvergne... Voilà, n'hésitez pas si vous avez d'autres questions. CE8C et EE10C
56. 11/12/08 11:32 <FAL11C> (CL3) CE8C et EE10C sont en train de vous répondre sur la partie Gastronomie.
57. 11/12/08 11:33 <MM16C> (Fo6.2) alors l'aligot : mélnge de pommes de terre avec de la tome (fromage), s'accompagne en général d'une grosse saucisse.la truffade : mélange de pommes de terre, de tomme, de lardons, se déguste accompagnée de jambon d'auvergne la potée auvergnate : chou, poireuax, navets, pommes de terre, saucisson, porc... tout mélangé
58. 11/12/08 11:36 <EE10C> (Fo6.4) Encore nous.... Juste pour dire que l'Aligot ne s'accompagne pas d'une saucisse sans vouloir contredire MM16C ! EE10C et CE8C
59. 11/12/08 11:42 <RT20T> (Fo6.5) Merci, mais concernant le boisson, quels sont les meilleurs? Quels sortes de plats conseillez-vous pour les visiteurs, spécialement pour les étudiants du CNEAGR?
60. 11/12/08 11:43 <MM16C> (Fo6.6) désolée mais j'ai trouvé ça sur un site de recettes auvergnates sans vouloir te contredire, et je pense qu'on peut l'accompagner de n'importe quel genre de charcuterie!!!! « sans vouloir te contredire!!!! »

61. 11/12/08 11:54 <CL7C> (Fo6.7) les boissons : il y a du vin en Auvergne mais sinon on a pas vraiment de boissons traditionnelles. Les boissons à base de gentiane et de verveine (qui sont des plantes) mais elles sont à base d'alcool, c'est un peu comme des liqueurs.

62. 11/12/08 12:16 RT20T (Fo6.8) pouvez-vous nous donner d'autres informations concernant la gastronomie pour notre brochure?

63. 11/12/08 12:19 <MM16C> (Fo6.9) JE PENSE QUE VOTRE BROCHURE NE DOIT PAS COMPORTER TROP D'ELEMENTS SUR LA GASTRONOMIE ET LAISSER LES LECTEURS DE VOTRE BROCHURE LE DESIR D'ALLER VOIR!!!!!! IL FAUT AUSSI CREER LE DESIR DE VENIR GOUTER NOS SPECIALITES, JUSTE DONNER L'EAU A LA BOUCHE!!!!!!!!!!!!!!

Annexe 2 - Tri sélectif

1. 27/11/08 11:35 <MM16C> faites vous du tri sélectif chez vous?

2. 27/11/08 11:36 <MM16C> alors qui veut me répondre sur le tri sélectif?

3. 27/11/08 11:37 <RA23T> je comprend pas ta question Magali, de RH30

4. 27/11/08 11:38 <MM16C> le tri sélectif = on trie les poubelles (le plastique, le carton, le verre...)

5. 27/11/08 11:39 <MM16C> et ensuite ça permet le recyclage

6. 27/11/08 11:42 <MM16C> alors la réponse au tri sélectif?????????

7. 27/11/08 11:44 <BP6C> tTRI SELECTIF : le tri selectif est très pratiqué en France, il s'agit de séparer les poubelles en deux natures : recyclable et non recyclable. le tri sert à économiser les ressources en matières premières et moins polluer.

8. 27/11/08 11:45 <RA23T> Dans le domaine du recyclage dans mon pays elle n'est pas très considérer

9. 18/12/08 11:40 <ES9C> « gestion des déchets: tri selectif » à traduire

10. 18/12/08 11:41 <RA32T> « gestion des déchets: tri selectif »>>> »fitantanana ny fako.... »

11. 18/12/08 11:42 <RH25T> FAHAIZA- MITANTANA IREO LOTO pour gestion des déchets et ET FANIVANANA POUR tri selectif

Annexe 3 - La notion de « culture »

1. 27/11/08 11:20 <RN18T> RT19C:quel différence trouvez vous entre l culture d'ici et là bas?

2. 27/11/08 11:21 <ES9C> AF4T c'est quoi la culture pour toi?

3. 27/11/08 11:23 <AF4T> ES9C:pour moi,la culture c'est l'ensemble des tradions,de la danse traditionnelle ,chants musiques,..

4. 27/11/08 11:24 <ES9C> d'accord!

5. 27/11/08 11:24 <ES9C> merci!!!

6. 27/11/08 11:29 <BP6C> à ES9C : la culture c'est faire pousser des légumes dans son jardin !! lol
7. 27/11/08 11:31 <AF4T> ES9C:mais c'est quoi vraiment la culture ?
8. 27/11/08 11:32 <ES9C> pour moi , la culture, toutes les pratiques qui succèdent à la nature...
9. 27/11/08 11:32 <ES9C> les échanges!!!!
10. 27/11/08 11:34 <KR15C> la culture est un ensemble de comportements, de modèles assimilés par une société: entre autre
11. 27/11/08 11:35 <AF4T> KR15C:merci pour votre réponse
12. 27/11/08 11:35 <BP6C> CULTURE : Def : « la culture » a justement ces deux sans car on parle de cultiver la terre et de cultiver son intellect !!! cultiver c'est faire apparaître quelque chose pour l'homme et le nourrir intérieurement.
13. 27/11/08 11:35 <KR15C> au plaisir!!
14. 27/11/08 11:46 <AF4T> la culture c'est les qlq petites choses présente dans la matière grise sauf que le temps imparti pour le faire sortir et l'échanger avec les autres nous arrètent de le partager
15. 27/11/08 11:47 <ES9C> oui la culture c'est qqch qu'on partage!! Pour éviter les différences entre nous!
16. 27/11/08 11:51 <AF4T> la culture oci, c'est de laisser les autres exprimer leur idées, ravi de connaître ton métier et j'espère que la prochaine fois on aura plus de temps et de liberté. dsl pr l'indifférence. bne continuation.

Références bibliographiques

Tous les liens étaient valides au 31 mai 2010.

Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abdallah-Preteuille, M. (1996). « Compétence culturelle, compétence interculturelle ». In L. Porcher (dir). *Cultures, culture. Le français dans le monde, recherches et applications*, pp. 28-38.

Abdallah-Preteuille, M. (2001). « Regards croisés sur le FLE et les sciences de l'éducation : à la recherche de la nouvelle vague ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 12, pp. 19-25.

Abdallah-Preteuille, M. (2005). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abé-Hildenbrand, D. (2003). « Autoformation des adultes et contexte institutionnel : l'apprentissage de l'anglais en semi-autonomie au CNAM de Paris ». In B. Albero (dir). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Lavoisier, pp. 141-152.

Adam, J.-M. (1994). « Linguistique et littérature. Un regard sur les vingt dernières années ». In D. Coste (dir). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif-Hatier-Didier, pp. 138-158.

Agostinelli, S. (2003). *Les nouveaux outils de communication des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Altet, M. (2006) (1^{ère} édition 1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Alvarez Martinez, S. (2007). « L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) : quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ? ». In M.-N. Lamy, F. Mangenot & E. Nissen. (dir). *Actes du colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne (Epal) 2007*, Grenoble 7-9 juin 2007, pp. 1-22. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2007.htm

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : L'écriture réinventée ?* De Boeck : Bruxelles.
- Anis, J. (1999). « Chats et usages graphiques ». In J. Anis (dir). *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès, pp. 71-90.
- Anis, J. (2001). « Approche sémiolinguistique d'interactions écrites en temps réel sur l'internet ». In R. Bouchard & F. Mangenot (dir). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en Questions*, n° 8. Lyon : ENS Éditions, pp. 147-168.
- Anis, J. (2002). « Sémiolinguistique de l'écrit : quelques considérations terminologiques ». In J. Anis, A. Eskénazi & J.-F. Jeandillou (dir). *Le signe et la lettre. Hommages à Michel Arrivé*. Paris : L'Harmattan, pp. 49-61.
- Anis, J. (2003). « Communication électronique scripturale et formes langagières ». In *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques* (31 mai et 1^{er} juin 2002), Université de Poitiers. <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=547>
- Araújo e Sà, M. H. & Melo, S. (2003). « Beso en português diz-se beijo. La gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plutilingues romanophones ». *Lidil*, n° 28, pp. 95-108.
- Araújo e Sà, M. H. & Melo, S. (2006). « Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te ni Português e tu ajudas-me a mim no italiano. Les clavardages plurilingues en tant que situations collaboratives d'apprentissage langagier ». In F. Mangenot & C. Dejean-Thircuir (dir). *Les Échanges En Ligne Dans l'Apprentissage Et La Formation*. N° spécial du Français dans le monde, vol. 40, pp. 164-177.
- Araújo e Sà, M. H., Ceberio, M. E., & Melo, S. (2007). « De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre. Le rôle des représentations dans des rencontres interculturelles plurilingues ». *Lidil*, n° 36, pp. 119-139.
- Ardoino, J. (1966). *Communications et relations humaines : esquisse d'un modèle d'intelligibilité des organisations*. Institut d'organisation des entreprises de l'Université de Bordeaux.
- Arnold, L. & Ducate, N. (2006) (dir). *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*. San Marcos, Texas : Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO).

Astolfi, J.-P. (1997). « Du « tout » didactique au « plus » didactique ». *Revue Française de Pédagogie* n° 120, pp. 67-74.

Audras, I. & Chanier, T. (2007). « Tridém, interactions à plusieurs à l'écrit - à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne ». *Revue Linguistique et Didactique des Langues*, vol. 36, pp. 23-42.

Audras, I. & Chanier, T. (2008). « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne ». *Alsic*, vol. 11, n° 1, pp. 175-204.
<http://alsic.revues.org/index865.html>

Auger, N. & Louis, V. (2009). « CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ? ». In É. Rosen (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, n° spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, vol. 45, pp. 102-110.

Bailly, D. (1984). *Éléments de didactique des langues. L'activité conceptuelle en classe d'anglais*. Paris : APLV.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1). Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan-Pédagogie.

Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2). La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan-Pédagogie.

Baker, M. J. (2004). *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue*. Habilitation à diriger des recherches, université de Nancy 2.

Bange, P. (2002). « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». In F. Cicurel & D. Véronique (dir). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses universitaires de la Sorbonne, pp. 21-36.

Bange, P., Carol, R & Griggs, P. (2000). « Conscience linguistique et acquisition des langues secondes ». In G. Holtzinger & M. Wendt (dir). *Didactique comparée des langues et études terminologiques*. Frankfurt - Main : Peter Lang, pp. 59-81.

Bange, P., Carol, R. & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.

Barbot, M-J. Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barker, P. (2002). « On being an online tutor ». *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 39, n° 1, pp. 3-13.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique D. (2005) (dir). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beacco, J.-C. & Chevalier, J.-C. (1988) (dir). *Didactique des langues : quelles interfaces ?*. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72. Paris : Didier Érudition.
- Beacco, J.-C. (2001). « Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage de langues ». In S. Bouquet (dir). *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, pp. 59-80.
- Belz, J.A. (2002). « Linguistic Perspectives on The Development of Intercultural Competence in Telecollaboration ». *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2, pp. 68-99. <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/belz.pdf>
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- Bérard, E. (2009). « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». In É. Rosen (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 45, pp. 36-44.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'harmattan.
- Berthoud, A. & Demaizière, F. (1998). « Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique ». In C. Springer (dir). *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage - Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela*. Strasbourg : université Strasbourg 2, pp. 164-178.

Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne : Peter Lang.

Berthoud, A.-C. (1993). « Apprendre une langue ». In A.-C. Berthoud & B. Py. *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne : Peter Lang, pp. 51-114.

Berthoud, A.-C. (1995). « Interaction et opération de détermination ». *Cahiers de l'ILSL, n° 7, Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*, Université de Lausanne, pp. 49-67.

Berthoud, A.-C. (1996). « Formes linguistiques et processus interactionnels : perspectives théoriques et pistes didactiques ». *Actes du colloque : Conceptualisation et communication en classe de langue*, Université Paris 7, 1996.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif - Hatier.

Besse, H. (1974). « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et images du Crédif n° 2*, pp. 38-44.

Besse, H. (1986). « Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques ». *Les Langues modernes n° 2*.

Besse, H. (1987). *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris : Credif-Didier.

Betbeder, M.-L., Ciekanski, M., Greffier, F., Reffay, C. & Chanier, T. (2008). « Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses ». *Revue Sticef*, vol. 15. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/01-reffay/sticef_2008_reffay_01p.pdf

Betbeder, M.-L., Reffay, C. & Chanier, T. (2006). « Environnement audiographique synchrone : recueil et transcription pour l'analyse des interactions multimodales ». Actes de JOCAIR 2006, *Communication et Apprentissage instrumentés en réseau*, pp. 406-420.

Betbeder, M.-L., Tissot, R. & Reffay, C. (2007). « Recherche de patterns dans un corpus d'actions multimodales ». Actes d'EIAH 2007, pp. 533-544.

- Bibeau, R. (2000). « Guides de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage ». <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenarior.html>
- Blake, R. (2000). « Computer mediated communication : a window on L2 spanish interlanguage ». *Language Learning & Technology*, vol. 4, n° 1, pp. 120-136. <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/>
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (dir) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blandin, B. (2004). « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? ». *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2/3, pp. 357-381.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bloch, J. (2007). « Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere ». *Language Learning & Technology*, vol. 11, n° 2, pp. 128-141. <http://llt.msu.edu/vol11num2/bloch/default.html>
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif / Hatier & Didier.
- Bouchard, R. (2001). « Les échanges entre la didactique du FLE et les autres sciences du langage ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 12, pp. 9-18.
- Bouquet, S. (2001). « Genre, interprétance et didactique des langues étrangères ». In S. Bouquet (dir). *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, pp. 81-90.
- Bourdet, J.-F. (2006). « Construction d'un espace virtuel et rôle du tuteur ». In F. Mangenot & C. Dejean-Thircuir. *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Numéro spécial Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 40, pp. 32-43.
- Boutet, M. (2004). « La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques ». http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf

- Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Liège : Pierre Mardaga.
- Bronckart, J.-P. (2000). « Possibles de l'activité langagière et impossibles de la langue ». *Sémiotiques*, n° 18/19, pp. 153-172.
- Brossard, M. & Fijalkow, J. (2008) (dir). *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brousseau, G. (1980). « L'échec et le contrat ». *Recherches*, n° 41, pp. 177-182.
- Bruillard, É. & Sidir, M. (2006) (dir). *Forum de discussion en éducation*. Revue *Sticef*, n° spécial, vol. 13.
- Bruillard, É. (2006). « Le forum de discussion : un cas d'école pour les recherches en EIAH ». Éditorial du numéro spécial forum. *Revue Sticef*, vol. 13. <http://sticef.org>
- Bruillard, É. (2008). « Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion ». *Éducation – Formation*, n° e-288. <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=4&page=3>
- Bruner, J. (1993) (traduction de l'américain). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucher-Poteaux, N. (2000). « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions ». *Les Langues Modernes* n° 3, pp. 8 –12.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001) (dir). *Researching pedagogic tasks : second language learning, teaching, and testing*. Harlow : Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cain, A. (1979). *Modalités d'apprentissage des notions d'aspect, de détermination et d'anaphore dans le cadre du cycle d'observation (classes de 6^e et 5^e) avec la méthode Charlielle*. Thèse de doctorat, université Paris 7.
- Carette, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». In F. Carton (dir). *Oral : variabilité et apprentissages, Le Français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : CLÉ International, pp. 126-142.

Carol, R., Griggs, P. & Bange, P. (2004). « Analyse du travail cognitif des apprenants dans un exercice en classe de langue ». *Cahiers du français contemporain*, n° 9, pp.155-172.

Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.

Celik, C. & Mangenot, F. (2004). « La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 8, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 75-88.

Celik, C. (2008). « Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication)*, vol. 11, n° 1, pp. 93-119.
<http://alsic.revues.org/index833.html>

Chanier, T. & Cartier, J. (2006). « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 3, n° 3, pp.64-82.

Chanier, T., Pothier, M. & Lotin P. (1996a). *À la recherche d'un emploi*. Premier cédérom de « CAMILLE Travailler en France ». Paris : Nathan - CLE International.

Chanier, T., Pothier, M. & Lotin P. (1996b). *L'acte de vente*. Deuxième cédérom de « CAMILLE Travailler en France ». Paris : Nathan - CLE International.

Chanier, T., Vetter, A., (2006). « Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone ». *Alsic*, vol. 9, n° 1, pp. 61-101.
<http://alsic.revues.org/index270.html>

Chanier, T., Vetter, A., Betbeder, M.-L., Reffay, C. (2006). « Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (dir). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n° spécial du Français dans le monde, recherches et applications, vol. 40, pp. 139-150.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance. À la recherche des effets des dispositifs hybrides ». *Distances et Savoirs*, vol. 4, n° 4, pp. 469-497.

Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques ». *Recherches qualitatives*, n° hors-série, n° 3, pp. 126-139.

Chevallard, Y. (1991). « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12, n° 1, pp. 73-112.

Chini, D. (1997). « Application, transposition...? Quels rôles pour la linguistique dans l'enseignement de l'anglais ? Les choix officiels et les choix de la recherche ». In C. Springer (dir). *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage - Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela*, université Strasbourg 2, pp. 193-201.

Chini, D. (2004). *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?*. Habilitation à diriger des recherches, université de Pau et des Pays de l'Adour.
<http://acedle.org/spip.php?article210>

Chun, D. M. (1994). « Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence ». *System*, vol. 22, n° 1, pp. 17-31.

Ciekanski, M. & Chanier, T. (2008). « Developing online multimodal verbal communication to enhance the writing process in an audio-graphic conferencing environment ». *Revue ReCALL*, vol. 20, n° 2, pp. 162-182.

Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles - Étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Thèse pour le doctorat de l'université Nancy 2.

Cifali, M. (1996 a). « Démarche clinique, formation et écriture ». In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

CNRLT (2009). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*.
<http://www.cnrtl.fr/>

COFDELA (1996). *La linguistique appliquée en 1996. Points de vue et perspectives*. Actes du 1^{er} symposium COFDELA, université Grenoble 3, 18-19-20 janvier 1996.

Collès, L., Dufays, J.-L. & Thyron, F. (2006) (dir). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer - Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg.

Coste, D. (1996). « La linguistique appliquée : en revenir ou y revenir ? ». Actes du symposium COFDELA, pp. 19-40.

Coste, D. (2002). « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? ». *AILE*, n° 16. <http://aile.revues.org/document747.html>

Coste, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum ». In É. Rosen (dir). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 45, pp. 15-24.

Cots, J.-M., Baiget, E., Irun, M., Llurda, E. & Arno, E. (1996). « Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe ». *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, n° 8, pp. 75-106.

Coubard, F. (2003). « Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 132, pp. 445-455.

Crapel (2006). *TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues*. *Mélanges Crapel*, n° 28. Nancy : Crapel / Atilf / CNRS / université Nancy 2.

Crapel (2009). *Des documents authentiques oraux aux corpus : des questions d'apprentissage en didactique des langues*. *Mélanges Crapel*, n° 31. Nancy : Crapel / Atilf / CNRS / université Nancy 2.

Crowston, K. & Williams, M. (2000). « Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide Web ». *The Information Society*, vol.16, n°3, pp. 201-216. <http://crowston.syr.edu/papers/genres-journal.html>

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Culioli, A. & Desclès, J.-P. (1982a). « Traitement formel des langues naturelles. Première partie : mise en place des concepts à partir d'exemples ». *Mathématiques et Sciences Humaines*, n°77, pp. 93-125.
- Culioli, A. & Desclès, J.-P. (1982b). « Traitement formel des langues naturelles. Deuxième partie : dérivations d'exemples ». *Mathématiques et Sciences Humaines*, n° 78, pp. 5-31.
- Culioli, A. (1973). « Sur quelques contradictions en linguistique ». *Communications* n° 20, Paris : Seuil, pp. 83-91.
- Culioli, A. (1981). « Sur le concept de notion ». *Bulletin de Linguistique appliquée et générale*, Université de Besançon, n° 8, pp. 62-79.
- Culioli, A. (1986). « Stabilité et déformabilité en linguistique ». *Études de Lettres, Langages et Connaissances*, Université de Lausanne, pp. 127-134.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. (1999). « De l'énonciation à la grammaire subjective », entretien avec Dominique Ducard. In D. Ducard & M.-A. Paveau (dir). *L'énonciation : questions de discours. Le Français aujourd'hui*, n° 128, pp. 7-19.
- Cuq, J.-P. (dir) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Curtis, D. D. & Lawson, M. J. (2001). « Exploring collaborative online learning ». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 5, n° 1, p. 13.
- De Lavergne, C. (2006). « Posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative ». *Recherches qualitatives*, hors-série, n° 3, pp. 28-43. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In D. Weil & H. Fougier (dir), Actes du 3^{ème} Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, pp. 99-124.
- Degache, C & Tea, E. (2003). « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet ». *Lidil*, n° 28, pp. 75-94.

Degache, C. & Mangenot, F. (2007) (dir). *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*. *Lidil* n° 36. Grenoble : Ellug. <http://lidil.revues.org/index2333.html>

Degache, C. & Mangenot, F. (2007). « Les échanges exolingues via Internet : nouveau terrain d'exploration en didactique des langues ». *Lidil* n° 36, *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*. Grenoble : Ellug, pp. 5-22.

Degache, C. & Nissen, E. (2008). « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : Pratiques, représentations, évolutions ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication)*, vol. 11, n° 1, pp. 61-92. <http://alsic.revues.org/index797.html>

Degache, C. (2006). « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (dir). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde, numéro spécial Recherches et applications*, vol. 40, pp. 58-74.

Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Habilitation à diriger des recherches, université Stendhal - Grenoble 3.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006) (dir). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde, numéro spécial Recherches et applications*, vol. 40.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 8, n° 1. pp. 45-64. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 1-20. http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=602

Demaizière, F. (1986). *Enseignement Assisté par Ordinateur*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F. (1992). *Linguistique, didactique, EAO-NTF*. Habilitation à diriger des recherches, université Denis Diderot - Paris 7.

Demaizière, F. (1996a). « Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Médiations éducatives et aides à l'autoformation*. Cerse : Université de Caen, vol. 29, n° 1-2, pp. 67-100.

Demaizière, F. (1996b). « Multimédia et enseignement des langues : rêves, craintes et réalités nouvelles... ». *Les langues modernes* n° 1, pp. 19-27.

Demaizière, F. (2001). « Autoformation et individualisation ». In L., Vincent-Durroux & R., Panckhurst (dir). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?*. METicE, collection « MédiaTic », université Montpellier 3, pp. 15-30.

Depover, C. & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Depover, C., Giardina, M. & Marton, Ph. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia - Analyse et conception*. Paris - Montréal : L'Harmattan.

Depover, C., Quintin, J.-J. & De Lièvre, B. (2000). « La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique/de la pratique à la théorie ». *Alsic*, vol. 3, n° 1, pp. 3-18. http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/depover/alsic_n05-rec4.htm

Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (2007) (dir). *Évaluer les compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Turku : Université de Turku.

Dervin, F. (2009). « Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université ». In É. Rosen (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, n° spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, vol. 45, pp. 111-121.

Develay, M. (1997). « Origines, malentendus et spécificités de la didactique ». *Revue Française de Pédagogie* n° 120, pp. 59-66.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2007). « Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne ». *Glottopol* n° 10, *Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités*, pp. 127-144. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_10.html

Develotte, C. (2006a). *De L'analyse du discours à l'analyse du discours multimédia*. Habilitation à diriger des recherches. Université Stendhal - Grenoble 3.

- Develotte, C. (2006b). « L'étudiant en autonomie et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ? ». *Synergies Chili*, n° 2. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151852>
- Develotte, C. (2006c). « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique », dans C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (dir), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n° spécial du Français dans le monde, recherches et applications, vol. 40, pp. 88-100.
- Develotte, C., Mangenot, F. & Nissen, E. (2009) (dir). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne* (Epal). Grenoble, 5-6-7 juin 2009. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2009.htm
- Develotte, C., Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). « Learning to Teach Online: « Le français en (première) ligne » Project ». In R. O'Dowd (dir). *Online Intercultural Exchange*. Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters, pp. 276-280.
- Dillenbourg, P. (1999) (dir). *Collaborative learning : cognitive and computational approaches*. Oxford : Pergamon.
- Dillenbourg, P. (1999). « What do you mean by collaborating learning ? » dans P. Dillenbourg (dir). *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches*. Oxford : Elsevier, pp. 1-19.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). « The evolution of research on collaborative learning ». In E. Spada & P. Reiman (dir). *Learning in Humans and Machine : Towards an interdisciplinary science*. Oxford : Elsevier, pp. 189-211.
- Dillenbourg, P., Häkkinen, P., Hämäläinen, R., Kobbe, L., Weinberger, A., Fischer, F. & Harrer, A. (2007). « Structurer l'apprentissage collaboratif au moyen d'environnements informatiques ». *Éducation et formation*, n° 286, pp. 45-50.
- Docq, F. & Daele, A. (2003). « De l'outil à l'instrument : des usages en émergence ». In B. Charlier & D. Peraya (dir). *Technologies et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaire de Namur.

- Donnay, J. (2001). « Chercheur, praticien même terrain ? ». *Recherches qualitatives*, vol. 22, pp. 33-53. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/22donnay.pdf
- Dooly, M. (2007). « Choosing the Appropriate Communication Tools for an Online Exchange ». In R. O'Dowd (dir). *Online Intercultural Exchange. An introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon-Buffalo-Toronto : Multilingual Matters Ltd, pp. 213-234.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M. Wittrock (dir) (3^{ème} édition). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, pp. 392-431.
- Duda, R. (1984). « Apprendre à apprendre les langues : « mais je veux être un handicapé linguistique » ». *Mélanges pédagogiques*, pp. 79-86.
- Duda, R., Moulden, H. & Rees, M. (1988). « Assessing metacognitive ability ». *Mélanges pédagogiques*, pp. 59-73.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Erben, T. (1999). « Constructing Learning in a Virtual Immersion Bath: LOTE Teacher Education Through Audiographics ». In R. Debski & M. Levy (dir). *WorldCall: Global Perspectives on Computer-assisted Language Learning*. Lisse : Swets and Zeitlinger, pp. 229-248.
- Erickson, T. (1999). « Persistent Conversation: An Introduction ». *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 4, n° 4. <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/ericksonintro.html>
- Faerber, R. (2004). « Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe ». *Revue Sticef*, vol. 11. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/faerber-07/sticef_2004_faerber_07.pdf
- Foucher, A.-L. & Pothier, M., (2007) (dir). *Numéro spécial Tidilem. Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 10, n° 1. <http://alsic.revues.org/index240.html>
- Foucher, A.-L. & Pothier, M., (2007). « Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes*

d'information et de communication), vol. 10, n° 1. pp. 145-157. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/foucher/alsic_v10_14-rec9.htm

Foucher, A.-L. (2008). « Former de futurs enseignants de FLE à la démarche interculturelle par la conception et l'animation à distance de forums avec de « vrais » apprenants ». Actes du colloque Tice Méditerranée 2008, Revue ISDM (Informations, Savoirs, Décisions et Médiations). <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms32/isdms32-foucher.pdf>

Foucher, A.-L., Pothier, M., Rodrigues, C. & Quanquin, V. (2008) (dir). TICE et Didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage. Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage, n° 2. Presses Universitaires Blaise Pascal. 442 p.

Foucher, A.-L. (2004). « Quels usages les apprenants (f)ont-ils des ressources à leur disposition dans les dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC ? Éléments pour un cadre conceptuel didactique ». In C. Develotte & M. Pothier (dir). *La notion de ressources à l'heure numérique. Notions En Questions*, n° 8. Lyon : ENS Éditions, pp. 109-127.

Fuchs, C. & Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Paris : Hachette.

Fuchs, C. (1992). « De la grammaire anglaise à la paraphrase : un parcours énonciatif ». *Actes de la table ronde Opérations de repérage et domaines notionnels*, université Paris 7, mai 1991, Paris : Ophrys, pp. 221-226.

Furstenberg, G., English, K. (2006). « Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de Cultura ». In C. Dejean-Thircuir & F. Manganot (dir). *Les échanges en ligne pour l'apprentissage et la formation, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, Recherches et applications*, vol. 40, pp. 178- 191.

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001). « Giving a Virtual Voice to The Silent Language of Culture: The Cultura Project ». *Language Learning & Technology*, vol. 5, n° 1, pp. 55-102. <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>

Fynn, J. (2007). « Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone ». *Alsic*, vol. 10, n° 1. <http://alsic.revues.org/index586.html>.

Galisson, R. & Coste, D. (1976) (dir). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.

Galisson, R. (1990) (dir). *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, Études de Linguistique Appliquée*, n° 79. Paris : Didier Érudition.

Gallien, C. (2001). « Documents d'écoute et débutants : compte-rendu d'une étude empirique ». *Mélanges pédagogiques Crapel*, n° 26. Nancy : Crapel / Atilf / CNRS / université Nancy 2, pp. 91-110.

Gaonac'h, D. & Golder, C. (1995) (dir). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

Germain, C. (2001). « La didactique des langues : une autonomie en devenir ». In S. Bouquet (dir). *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, numéro spécial de la revue *Le français dans le monde*, recherches et applications, pp. 13-28.

Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Belin.

Girardet, J. (1995). « Apprentissage du lexique et mémoire ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°6, *Lexique et didactique du FLE*, pp.164-178.

Godwin-Jones, R. (2003). « Emerging Technologies. Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration ». *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2, pp. 12-16.
<http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/>

Gombert, J.-E. (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue ». *AILE*, n° 8, pp. 41-55.

Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Greffier, F., Reffay, C. (2006). « Les échos du forum de discussion en FAD ». *Actes de JOCAIR 2006, Premières journées Communication et Apprentissage instrumentés en réseau*, Amiens, France, pp. 130-144.

Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). « La compréhension orale : un processus et un comportement ». In D. Gaonac'h (dir). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette, pp. 30-40.

Gremmo, M.-J. (1995a). « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges pédagogiques Crapel*, n° 22, pp. 33-61.

Gremmo, M.-J. (1995b). « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience ». *Mélanges pédagogiques Crapel*, n° 22, pp. 9-32.

Griggs, P. (1998). « L'effet de la tâche sur la régulation de l'activité métalinguistique entre apprenants partageant la même langue maternelle ». In M. Souchon (dir). *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Besançon : Université de Franche-comté, pp. 103-115.

Griggs, P. (2002). « A propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production en L2 ». In D. Véronique & F. Cicurel (dir). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 53-65.

Griggs, P. (2006), « Analyse de la réalisation d'une tâche en cours de langue étrangère dans la perspective de la théorie de l'activité ». In V. Durand-Guerrier, M.-C. Guernier & J.-P. Sautot (dir). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaire*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 97-114.

Griggs, P., Carol. R. & Bange, P. (2002). « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 11, n° 2, pp. 17-29.

Grosbois, M. (2007). « Didactique des langues et recherche expérimentale ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 65-83. Disponible en ligne : http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=606

Grosbois, M. (2009). « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ». *Alsic*, vol. 12. <http://alsic.revues.org/index1239.html>.

Grosjean, S., Pudelko, B. & Henri, F. (2003). « Analysing Collaborative Online Learning ». Actes du Colloque HCP'2003 (*Human Centered Processes, Distributed decision making and man-machine cooperation*), Luxembourg, 5-7 mai 2003, pp. 71-78.

Guichon, N. & Rivens Mompean, A. (2006). « Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université ». Actes du colloque *Innovations, usages, réseaux*. Montpellier 3, 18 et 19 novembre 2006. <http://pagesperso-orange.fr/nicolas.guichon/topic4/guichon-rivens.pdf>

Guichon, N. (2004). « La survie sociale d'une innovation ». *Alsic*, vol. 7, n° 1, pp. 71-83. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guichon, N. (2007). « Recherche-développement et didactique des langues ». *Les cahiers de l'ACEDLE*, pp. 37 à 54.

Guichon, N. (2007). « Recherche-développement et didactique des langues ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 37-54. Disponible en ligne : http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=604

Haeuw, F., Duveau-Patureau, V., Bocquet, F., Schaff, J.-L., Roy-Picardi, D. (2001). *Compétice. Outil de pilotage par les compétences des projets Tice dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. <http://www.unilim.fr/crip/main/IMG/pdf/competice9.pdf>

Hamon, L. (2007). « Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales ». *Alsic*, vol. 10, n° 1, pp. 111-127. <http://alsic.revues.org/index597.html>

Hamon, L. (2007). *L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité*. Thèse pour le doctorat, université Blaise Pascal.

Henri, F. & Charlier, B. (2005). « L'analyse des forums de discussion : pour sortir de l'impasse ». Colloque Symfonic, Amiens, 20-22 janvier. http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.htm

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Henri, F., Peraya, D. & Charlier, B. (2007). « La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques ». *Revue Sticef* (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), vol. 14. <http://sticef.org>

Herring, S. (1996) (dir). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Pragmatics and Beyond series*. Amsterdam : John Benjamins.

Herring, S. (1999). « Interactional coherence in CMC ». *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 4, n° 4.
<http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>

Herring, S. (2004). « Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior ». In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (dir). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press. <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>, pp. 338-376.

Herring, S. (2007). « A faceted classification scheme for computer-mediated discourse ». *Language@Internet*.
<http://www.languageatinternet.de/articles/2007/761>

Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., Welsch, P., Wright, E. & Yu, N. (2005). « Conversations in the blogosphere: An analysis « from the bottom up » ». Actes de *HICSS-38 (Thirty-Eighth Hawai'i International Conference on System Sciences)*. Los Alamitos: IEEE Press.
<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/blogconv.pdf>

Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S. & Wright, E. (2005). « Weblogs as a bridging genre ». *Information, Technology & People*, vol. 18, n° 2, pp. 142-171.
<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/itp.pdf>

Herrington, J. & Oliver, R. (2000). « An instructional design framework for authentic learning environments », *ETR&DT*, vol. 48, n° 3, pp. 23- 48.

Holec, H. & Gremmo, M.-J. (1986/87). « Évolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D ». *Mélanges pédagogiques Crapel*, pp. 85-101.

Holec, H. (1970). « Compréhension orale en langue étrangère ». *Mélanges pédagogiques Crapel*, n° 1, p. 1-16.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Paris : Hatier.

Holtzer, G. (1995). *Autonomie et didactique des langues : Le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990)*. Série Linguistique et sémiotiques, n° 28. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Hugon, M.-A. & Adamczewski, A.-D. (1988). « Introduction ». In M.-A. Hugon & C; Seibel (dir). *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2009). « Éléments influençant les interactions en ligne des apprenants de langue ». In C. Develotte, F. Mangenot & E. Nissen (dir). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité (EPAL 2009)*, université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-jeanneau-ollivier.pdf

Jeannot, L. & Chanier, T. (2008). « Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone ». *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 11, n° 2. pp 39-78. <http://alsic.revues.org/index879.html>

Jeannot, L., Vetter, A., Chanier, T. (2006), « Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone. In F. Mangenot & C. Dejean-Thircuir (dir). *Les Échanges En Ligne Dans l'Apprentissage Et La Formation*. N° spécial du Français dans le monde, vol. 40, pp. 151-161.

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan

Jézégou, A. (2002). « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant ». *Éducation permanente*, n°152, pp. 43-54.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.

Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (1999) (dir). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Joshua, S. (1996). « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? ». In M. Caillot & C. Raïsky (dir). *La didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs*, Bruxelles : De Boeck, pp. 61-73.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998) « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports bilans ». *Langue française* n° 117, pp. 51-67.

Kern, R. (1995). « Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Quality of Language Production ». *The Modern Language Journal*, n° 79, pp. 457-476.

Kern, R. (2006). « La communication médiatisée par ordinateur en langues: recherches et applications récentes aux USA ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (dir). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde : recherches et applications*, vol. 40, pp. 17-29.

Kern, R. (2006). « Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages ». *TESOL Quarterly*, vol. 40, n° 1, pp. 183-210.

Kitade, K. (2006). « The Negotiation Model in Asynchronous Computer-mediated Communication (CMC): Negotiation in Task-based Email Exchanges ». *CALICO Journal*, vol. 23, n° 2, pp. 319-348. https://calico.org/html/article_121.pdf

Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford :Oxford University Press.

Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press.

Lamy M.-N., Mangenot F. & Nissen, E. (2007) (dir). *Actes du colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne (Epal) 2007*, Grenoble 7-9 juin 2007. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/o6_act/actes2007.htm

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). « Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 1, n° 2, pp. 81-99. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1999). « Supporting Language Students' Interactions in Web-based Conferencing ». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 12, n° 5, pp. 457-477.

Lamy, M.-N. (2006). « Interactive Task Design: Metachat and the whole learner ». In M. P. García Mayo (dir). *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-32.

Lamy, M.-N. (2006). « Conversations multimodales : l'enseignement-apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (dir). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, numéro spécial de la revue *Le Français Dans Le Monde*, vol 40, pp. 129-138.

Lamy, M.-N. (2007). « La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures ». *Les Cahiers de l'Acledle*, n° 4, pp. 55-64. Disponible en ligne : http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=605

Lamy, M.-N. (2007a). « La recherche-développement en langues et TICE : trois questions en trois ouvertures ». *Cahiers de l'ACEDLE*, vol 4. http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=605

Lamy, M.-N. (2007b). « Ce que cyber-parler veut dire : quel cadre théorique pour l'analyse des conversations multimodales ? ». In J. Gerbault (dir). *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan., pp. 91-104.

Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language teaching and Learning*. Basingstoke : Palgrave MacMillan.

Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994a) (dir). *Constructivisme et éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, vol. 20, n° 1.

Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994b). « À propos du constructivisme et de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 1, pp. 5-19.

Lautrey, J. (2006). « Les différences de cheminement dans l'apprentissage ». In E. Bourgeois & G. Chapelle (dir). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 83-95.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. Paris : Les Editions d'Organisation.

- Le Bray, J.-E. (2001). « La recherche en FLE : l'exemplarité des études sur les Nouvelles Technologies Éducatives (NTE) ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 12, pp. 37-43.
- Lee, L. (2008). « Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction ». *Language Learning & Technology*, vol. 12, 3, pp. 53-72. <http://llt.msu.edu/vol12num3/lee.pdf>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal : Guérin, Paris : Eska.
- Legros, D. & Crinon, J. (dir., 2002) : *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin.
- Lehmann, D. (1986) (dir). *Didactique du français et Sciences du langage*, Études de Linguistique Appliquée, n°63. Paris : Didier Érudition.
- Lejeune, A. (2004). « IMS Learning Design. Étude d'un langage de modélisation pédagogique ». *Distances & Savoirs*, vol. 2, n° 4, pp. 409-450.
- Levy, M. (2007). « Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a Pedagogical Framework ». *Language Learning & Technology*, vol. 11, n° 2, pp. 104-127.
- Liang, M.-Y. (2010). « Using synchronous online peer response groups in EFL writing : revision-related discourses ». *Language Learning & Technology*, vol. 14, n°1, pp. 45-64. <http://llt.msu.edu/vol14num1/liang.pdf>
- Linard, M. (1996) (nouvelle édition réactualisée). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Loiselle, J. & Harvey, S. (2007). « Propositions d'un modèle de recherche-développement ». *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 2, pp. 95-117.
- Louis, V. (2007). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Cortil-Wodon : EME.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009) . « Tâches, Internet et vie réelle ». In É. Rosen (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 45, pp. 82-90.

- Mangenot, F. & Tanaka, S. (2008). « Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)* vol. 11, n° 1, pp. 33-59. <http://alsic.revues.org/index472.html>
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007a). « Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic*, vol. 10. <http://alsic.revues.org/index650.html>
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007b). « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches ». *Lidil n° 36, Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*. Grenoble : Ellug, pp. 43-67
- Mangenot, F. (1997). « Le multimédia dans l'enseignement des langues ». In J., Crinon & C., Gautellier (dir). *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on?*. Paris : Retz, pp. 119-134.
- Mangenot, F. (2000a). « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 3, n° 2, décembre, pp. 187-206. http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic_no6-rec1.htm
- Mangenot, F. (2000b). *Apports des systèmes informatiques à l'apprentissage des langues : une perspective linguistique*. Habilitation à diriger des recherches, université Lumière - Lyon 2.
- Mangenot, F. (2001). « Multimédia et apprentissage des langues ». In J., Crinon & C., Gautellier (dir). *Apprendre avec le multimédia et Internet*,. Paris : Retz, pp. 59-74.
- Mangenot, F. (2002a). « Forums et formation à distance : une étude de cas ». *Éducation permanente*, n° 152 , pp. 109-119.
- Mangenot, F. (2002b). « L'apprentissage des langues ». In J., Crinon & D., Legros (dir). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 128-153.
- Mangenot, F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet ». In J.-M. Salaün & C. Vandendorpe (dir). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne, Presses de l'Enssib, pp. 103-123.

Mangenot, F. (2005). « Une formation située de futurs enseignants au multimédia ». In C. Tardieu C. & V. Pugibet (dir). *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*. Paris : CNDP, Dijon : CRDP de Bourgogne, pp. 123-133

Mangenot, F. (2007). « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? ». In J. Gerbault (dir). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, p. 105-120.

Mangenot, F. (2008a). « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». In M. Sidir, G.-L. Baron & E. Bruillard (dir). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008)*. Paris : Hermès - Lavoisier, pp. 13-26.

Mangenot, F. (2008b). « Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums ». *Revue Sticef (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, vol. 15. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05.htm

Marcoccia, M. & Gauducheau, N. (2007). « L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques ». *Glottopol*, n° 10, pp. 39-55. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_03marcoccia.pdf

Marcoccia, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette ». In N. Guéguen & L. Toblin (dir). *Communication, société et Internet*. Paris : L'Harmattan, pp.15-22.

Marcoccia, M. (2000a). « La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur ». *Communication & Organisation*, n° 18, pp.265-274.

Marcoccia, M. (2000b). « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur ». In C. Plantin, B. Doury & V. Traverso (dir). *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp.249-263.

Marcoccia, M. (2001). « L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums usenet ». *Document Numérique*, vol. 5, n°3-4, pp.11-26.

Marcoccia, M. (2003). « La communication médiatisée par ordinateur. Problèmes de genres et de typologie ». Journée d'étude « Les genres de l'oral », 18 avril 2003, Université Lumière Lyon 2. http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm

Marcoccia, M. (2004a). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». *Les Carnets du CEDISCOR*, n°8, pp.23-38.

Marcoccia, M. (2004b). « On-line Polylogues : conversation structure and participation framework in Internet Newsgroups ». *Journal Of Pragmatics*, vol.36, n°1, pp.115-145.

Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre, oui, mais comment*. Paris : ESF.

Miles, M. B. & Huberman, A. (2003) (2^{ème} édition). *Analyse des données qualitatives*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (2001). « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques ». In S. Bouquet (dir). *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, pp. 107-142.

Mondada, L. (1999). « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet ». *Alsic*, vol. 2, n° 1, pp 3-25.

Montagne-Macaire, D. (2007). « Didactique des langues et recherche-action ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 93-120. http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf

Morandi, F. (2005). « Cognition, conation, théories de l'esprit et « connaissance » professionnelle des enseignants ». *Recherches & éducations*, n° 10. <http://rechercheseducations.revues.org/index359.html>.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Points.

Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques ».

Recherches qualitatives, vol. 26, n° 1, pp. 110-138. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)

Müller-Hartmann, A. (2000). « The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks ». *Language Learning & Technology*, vol. 4, n° 2, pp. 129-147. <http://llt.msu.edu/vol4num2/muller/default.html>

Narcy-Combes, J.-P. (2001). « La recherche-action en didactique des langues : Apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 21, n° 2, pp. 40-52.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et Tic : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Negretti, R. (1999). « Web-Based Activities and SLA: A Conversation Analysis Research Approach ». *Language Learning & Technology*, vol. 3, n° 1, pp. 75-87. <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html><http://www.univr.it/cla/esercizi.htm>

Nissen, E. (2006). « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides ». In F. Mangenot & C. Dejean-Thircuir (dir). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde : recherches et applications*, vol. 40, pp. 44-58.

Nonnon, E. (2006). « Conclusion ». In V. Durand-Guerrier, M.-C. Guernier & J.-P. Sautot (dir). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaire*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 287-299.

Nonnon, E. (2008). « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir). *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 91-121.

Nonnon, P. (1993). « Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation ». In B. Denis, & G.-L. Baron (dir). *Regards sur la robotique pédagogique*. Liège : Université de Liège/ INRP, pp. 147-154.

Nonnon, P. (2002). *Considérations sur la recherche de développement en éducation : le cas de l'ExAO. Communication au Symposium international, Les*

technologies informatiques en Éducation : perspectives de recherche problématiques et questions vives, janvier 2002, Paris, France, np.
<http://www.mapageweb.umontreal.ca/nonnonp/pdf/exaoeduc.pdf>

Noras, M. (2006). « Un besoin de spécifications des corpus de formation en ligne ». Actes de RJC-EIAH'2006, Premières Rencontres Jeunes Chercheurs en Environnements Informatique pour l'Apprentissage Humain, Evry, France, pp. 165-172.

Noras, M., Reffay, C., Betbeder, M.-L. (2007). « Structuration de corpus de formation en ligne en vue de leur échange ». Actes d'EIAH 2007, Lausanne, Suisse, pp.59-64.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press

Nunan, D. (2006). « Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task' ». *Asian EFL Journal*, vol. 8, n° 3. http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php

O'Dowd, R. (2003). « Understanding The « Other Side »: Intercultural Learning in a Spanish-English E-Mail Exchange ». *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2, pp. 118-144. <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/default.html>

O'Rourke, B. (2007). « Models of Telecollaboration (1) : eTandem ». In R. O'Dowd (dir). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd, pp. 41-61.

OCDE (2002). *Manuel de Frascati. Méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*. Paris : OCDE.
http://www.belspo.be/belspo/stat/pdf/Frascati2002_finalversion_f.pdf

Office Québécois de la Langue Française (OQLF). (2009). *Le grand dictionnaire terminologique*.
http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (2006) (dir). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.

Panckhurst, R. (1998), « Analyse linguistique du courrier électronique ». Actes du colloque *Les relations entre individus médiatisées par les réseaux informatiques*, GRESICO, Vannes, 10-11/9/98, Paris : L'Harmattan, pp. 47-60.

Panckhurst, R. (2006). « Le discours électronique médié : bilan et perspectives ». In A. Piolat (dir). *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*. Marseille : Éditions Solal, pp. 345-366.

Panckhurst, R. (2009). « Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures. ». In T. Arnavielle (dir). *Polyphonies, pour Michelle Lanvin*, Université Paul-Valéry Montpellier 3, pp. 33-52.

Pawan, F., Paulus, T. M., Yalsin, S. & Chang, C. F. (2003). « Online Learning: Patterns of Engagement and Interaction among In-Service Teachers ». *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 3, pp. 119-140.
<http://llt.msu.edu/vol7num3/pawan/>

Pellettieri, J. (2000). « Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence ». In M., Warschauer & R., Kern (dir.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 59-86.

Peraya, D. & Deschryver, N. (2001). « Dimensions d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance - dimension pédagogique ». http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0102/ress/doc/p2_pedag/dim_pedag.pdf

Peraya, D. (1999). « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs virtuels de formation ». In G., Jacquinet & L., Montoyer. *Le dispositif. Entre usage et concept*. Hermès, CNRS, n° 25, pp. 153-168.

Peraya, D. (2005). « Axes de recherches sur les analyses de communication dans les forums : notes pour un texte ». Actes du *Colloque Symfonic*, Amiens, 20-22 janvier.
<http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/peraya.htm>

Pernin, J.-P. & Lejeune, A. (2004). « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios ». http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/75/99/PDF/Pernin_Lejeune.pdf.

Pernin, J.-Ph., Lejeune, A. (2004). « Modèles pour la réutilisation de scénarios d'apprentissage ». Revue *ISDM*, n° 18. <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/48-pernin-lejeune.pdf>

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1995). « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? ». *Pédagogie collégiale* (Québec), vol. 9, n° 1, pp. 20-24.

Perrenoud, Ph. (1996). « Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, septembre 1996, pp. 14-16.

Perrenoud, Ph. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_2_6.html

Perrenoud, Ph. (1998). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_2_9.html

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Pescheux, M. (2007). *Analyse des pratiques enseignantes en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique du FLE*. Paris : L'Harmattan.

Pierozak, I. (2003). *Le français tchaté. Une étude en trois dimensions – sociolinguistique, syntaxique et graphique – d'usages IRC*. Thèse pour le doctorat de

Porcher, L. (1990). « L'évaluation des apprentissages en langue étrangère ». *Études de Linguistique appliquée*, n° 80, pp. 5-38.

Portine, H. (1998). « Conceptualisation, automatiser et didactique de la grammaire ». In G. Legrand (dir). *Pour l'enseignement de la grammaire*. Lille : CRDP du Nord – Pas-de-Calais. pp. 117-130.

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. http://acedle.org/IMG/pdf/Portine_Cah5-1.pdf

Pothier, M. & Foucher, A.-L. (2005) « L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation ». *Synergies Pologne*, n° 2, p. 31-38.

Pothier, M. (1998) « Didactique des langues et environnements hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ? ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 110. Paris : Didier Érudition, pp.147-158.

Pothier, M. (2000). « Vers un module multimédia d'aide à l'apprentissage : les leçons de *Camille* ». Cahiers du Centre interdisciplinaire des sciences du langage, n° 15, *Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone*, Université de Toulouse-le Mirail, pp. 75-88.

Pothier, M. (2001a). « Formation à la recherche et recherche de la formation en FLE ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 123-124. Paris : Didier Érudition, pp. 385-392.

Pothier, M. (2001b). « Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit ». In R, Bouchard & F, Mangenot (dir). *Interactivité, interactions et multimédia, Notions En Questions* n° 5, Lyon : ÉNS Editions, pp.31-49.

Pothier, M. (2002). *Multimédia et dispositifs de formation : de nouvelles perspectives pour l'acquisition des langues*. Habilitation à diriger des recherches, université Blaise Pascal - Clermont 2.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Pothier, M., Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000). « Les aides multimédias d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective ». *Alsic*, vol 3, n°1. Actes du colloque EUROCALL 1999, pp. 147-161. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/pothier/alsic_n05-rec6.htm

Poussard, C. (2003). « Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence ». *Alsic*, vol. 6, n° 1, pp 141 - 147.

Proulx, S. & Breton, P. (2002). « Usages des technologies de l'information et de la communication ». *L'explosion de la communication à l'aube du XXIème siècle*. Paris : La Découverte.

Puren, C. (1997). « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : Pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de linguistique appliquée*, n° 105, pp. 111-125. <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9898110271A.PDF>

Puren, C. (1998). « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Didactica*, n° 10, pp. 271-288.

Puren, C. (2003). « Pour une didactique comparée des langues-cultures ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, pp. 121-126.

Puren, C. (2004). « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? ». *Études de linguistique appliquée* n° 134, pp. 235-249.

Puren, C., Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former à la didactique des langues*. Paris : Ellipses.

Py, B. (1996). « Les apports de la didactique à la linguistique ». Actes du symposium COFDELA, pp. 11-18

Quintin, J.-J. & Depover, C. (2003). « Design pédagogique d'un environnement de formation à distance. Éléments méthodologiques ». In C. Degache (2003) (dir). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues*, de Galatea à Galanet, Lidil n°28, pp. 31-45.

Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts-clés*. Paris : ESF.

Razola, B. M. (2009). « Les rôles participatifs des apprenants dans la réalisation d'une tâche communicative par chat ». In C. Develotte, F. Mangenot & E. Nissen (dir). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité (EPAL 2009)*, université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-razola.pdf

Reffay, C. & Betbeder, M.-L. (2006). « Spécificités des plates-formes audio-synchrones pour un dispositif de formation ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (dir). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde : recherches et applications*, n° 40, pp. 124-127. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00088404/fr/>

Reffay, C., Chanier, T., Noras, M. & Betbeder, M.-L. (2008). « Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pour un meilleur partage en recherche ». *Revue STICEF*, Vol. 15. <http://sticef.org>

Renard, C. (2007). *Étude linguistique et didactique des collocations verbe / substantif en français langue étrangère : vers la conception d'une activité de sensibilisation*. Thèse pour le doctorat de l'université Blaise Pascal.

Reuter, Y. & Cohen-Azria, C. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2008). « Penser Vygotsky dans l'espace des didactiques ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir). *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 157-166.

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 pour le doctorat soutenue à Bordeaux 2. <http://joseph.rezeau.free.fr/theseNet/index.htm>

Rézeau, J. (2008). « Un cas particulier du scénario dans l'apprentissage des langues : le labyrinthe (action maze) ». *Alsic*, Vol. 11, n° 2. <http://alsic.revues.org/index137.html>.

Richterich, R. (1989). « De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer ». *Langue française*, vol. 82, n° 1, pp. 82-94.

Richterich, R. (1996). « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication ». In H. Holec, Little, D. & Richterich, R. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 41-76.

Robert, A. D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rodrigues, C. (2005). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat de l'université Blaise Pascal, Clermont 2.

Rodrigues, C. (2007). « Adaptation des aides aux problèmes de l'apprentissage du vocabulaire en Français Langue Étrangère dans un environnement multimédia ». *Actes du colloque Tidilem, Cahiers du LRL*, n°2, Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, pp. 145-160.

Rogalski, J. (2004). « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions ». @ctivités, vol. 1, n° 2, pp. 103-120. <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>

Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995). « The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving ». In C. O'Malley (dir). *Computer Supported Collaborative Learning*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 69-100.

Rosen, É. (2006). « Quelle(s) posture(s) pour le didacticien-chercheur impliqué dans les relations entre sciences du langage et didactique ? ». In I. Léglise & al. *Applications et implications en Sciences du langage*, Paris, L'Harmattan, pp. 83-92.

Rosen, É. (2009) (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde. Recherche et applications*, n° spécial 45.

Roulet, E. (1989). « Des didactiques du français à la didactique des langues ». *Langue française*, vol. 82, n° 1, pp. 3-7.

Sales Cordeiro, G. & Schneuwly, B. (2004). « La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français : le texte d'opinion et la subordonnée relative »,

Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec.
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/sales-schneuwly.pdf>

Savignon, S. J., Roithmeier, W. (2004). « Computer-mediated Communication: Texts and Strategies ». *The CALICO Journal*, vol. 21, n° 2, pp. 265-290.

Schaeffer-Lacroix, E. (2009). *Corpus numériques et production écrite en langue étrangère : une recherche avec des apprenants d'allemand*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Schneider, D. (2007). « Méthodes qualitatives en sciences sociales ». Extrait de matériaux d'enseignement. <http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/>

Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (dir). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (2008). « Eléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir). *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 19-34.

Schön, D.-A. (1996). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les Editions Logiques.

Sidir M., Bruillard É., Baron G.-L. (2005) (dir). *Actes en ligne du Symposium Symfonic*, Amiens, janvier 2005, <http://www.dep-upicardie.fr/sidir/articles/index.php>

Siegler, R. S. (1999). *Intelligences et développement de l'enfant - Variations, évolution, modalités*. Bruxelles : De Boeck.

Sotillo, S. (2000). « Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication ». *Language Learning and Technology*, vol. 4, n° 1, pp. 82-119. <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>

Soubrié, T. (2006a). « Utilisation d'un blog en formation initiale en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (dir). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, vol. 40, pp. 111-123.

Soubrié, T. (2006b). « Le blog : retour en force de la « fonction auteur » ». In M. Sidir, É. Bruillard, G.-L. Baron (dir.). *Actes du colloque JOCAIR*, 6-7 juillet 2006, université de Picardie Jules Verne. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/84/62/PDF/16-Soubrie.pdf>

Soulé, B. (2007). « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Recherches qualitatives*, vol. 27, n° 1, pp. 127-140. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(1)/soule.pdf)

Soulet, M.-H. (2003). « Penser l'action en contexte d'incertitude : une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles ? ». *Nouvelles pratiques sociales - Une pragmatique de la théorie*, vol. 16, n° 2, pp. 125-141. Disponible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2>

Springer, C. & Koenig-Wisniewska, A. (2007). « Du journal intime aux réseaux sociaux ». *Le Français dans le monde*, n° 351. <http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php>

Springer, C. & Koenig-Wisniewska, A. (2009). « CECR : tâche sociale, scénario pédagogique et TIC ». Actes du 1^{er} Congrès des professeurs de français en Pologne, Pultusk, 25-27 avril 2008. <http://springcloggle.blogspot.com/>

Springer, C. (2004). *Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner et certifier*. Habilitation à diriger des recherches, université Marc Bloch - Strasbourg 2.

Springer, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». In É. Rosen (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 45, pp. 25-34.

Svensson, P. (2003). « Virtual Worlds as Arenas for Language Learning ». In U. Felix (dir). *Language Learning Online : Towards best Practice*. Lisse : Swets nd Zeitlinger, pp. 123-143.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*. Paris : ESF.

Teutsch, Ph., Bangou, F. & Dejean-Thircuir, C. (2008). « Faciliter l'accès et l'analyse des échanges en ligne, le cas de ViCoDiLi ». *Revue Sticef*, vol. 15, pp. 1-16.

http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/03-teutsch/sticef_2008_teutsch_03p.pdf

Thorne, S.L. (2003). « Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication ». *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2, pp. 38-67.
<http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne>

Thorne, S.L. (2006). « Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research ». In J.A., Belz & S.L., Thorne (dir.) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston : Thomson Heinle, pp. 2-30.

Trévisé, A. & Demaizière, F. (1991). « Imparfait, passé simple, prétérit : représentations métalinguistiques et didactique ». Bouchard, R. (dir). *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues - Actes du 8^{ème} colloque international « Acquisition des langues : perspectives et recherches »*. Grenoble : Lidilem - université Stendhal, Grenoble III, pp. 355-363.

Trévisé, A. (dir) (1996). *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*. AILE, n° 8.

Tricot, A. & Nanard, J. (1998). « Un point sur la modélisation des tâches de recherche d'informations dans le domaine des hypermédias ». In A. Tricot & J.-F. Rouet (dir). *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, pp. 35-56.

Tricot, A. (2004). « Guidages, apprentissages et documents ». *NEQ – Notions en Questions* n° 8, pp. 105-108.

Tricot, A. (2007). « L'expérimentation et la démarche scientifique ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 85-92. http://acedle.u-strasbg.fr/article.php?id_article=607

Tricot, A., Golanski, C. (2002). « Vers une description des tâches de recherche d'information au service de la conception d'objets communicants ou de services ». In C. Kintzig, G. Poulain, G. Privat & P.N. Favennec (dir). *Objets communicants*. Paris : Hermès, pp. 175-291.

Tudini, V. (2003a). « Conversational elements of online chatting: speaking practice for distance language learners? ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication)*, vol. 6, n° 2, pp. 83-99.
http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num11/tudini/alsic_n11-pra1v2.htm

- Tudini, V. (2003b). « Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ? ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication)*, vol. 6, n° 2, pp. 63-81. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num11/tudini/alsic_n11-pra1.htm
- Tudini, V. (2003c). « Using native speaker in chat ». *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 3, pp. 141-159. <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/default.html>
- Turoff, M., Hiltz, S. R., Bieber, M., Fjermestad, J. & Rana, A. (1999). « Collaborative Discourse Structures in Computer Mediated Group Communications ». *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 4, n° 4. <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/turoff.html>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'Éducation*. Bruxelles : De Boeck université - Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Vandergriff, I. (2006). « Negotiating Common Ground in Computer-mediated Versus Face-to-Face Discussions ». *Language Learning & Technology*, vol. 10, n° 1, pp. 110-138. <http://llt.msu.edu/vol10num1/pdf/vandergriff.pdf>
- Vasseur, M.-T. & Arditty, J. (1996). « Les activités réflexives en situation de communication exolingue ». *AILE*, n° 8, pp. 57-88.
- Vasseur, M.-T. (2007). « Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche - Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 21-35. http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=603
- Verdelhan, M. (1982). « Le renouvellement des concepts en didactique ». *Langue française*, n° 55, pp. 105-117.
- Vergnaud, G. (2008). « Quels héritages de Vygotsky dans la théorie des champs conceptuels ? ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir). *Vygotsky et les recherches en*

éducation et en didactiques. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 169-180.

Vermesch, P. & Maurel, M. (1997) (dir). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Véronique, G. D. (2006). « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. <http://aile.revues.org/document1707.html>.

Véronique, G.-D. (2007). « L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 121-132. http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=1025

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

Vetter, A. (2003). *Le tutorat en langues avec Lyceum à l'Open University : quelle formation ?* Mémoire de Master IPDOD (Ingénierie Pédagogique dans des Dispositifs Ouverts et à Distance), Besançon, Université de Franche-Comté. <http://www.supportsfoad.com/fichier.php?id=7>

Vetter, A. (2004). « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum ». *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 7, pp. 107-129. http://alsic.u-strasbg.fr/vo7/vetter/alsic_vo7_o6-pra2.pdf

Vetter, A. & Chanier, T., (2006). « Supporting oral production for professional purposes in synchronous communication with heterogeneous learners ». *Revue ReCALL*, Cambridge University Press, vol. 18, n° 1, pp. 5-23.

Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette FLE.

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette FLE.

Vygotsky, L. S. (1985) (Traduction du russe, 1^{ère} édition : 1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Warschauer, M. & Kern, R. (2000) (dir). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Warschauer, M. (1995). *E-mail for English teaching: Bringing the Internet and computerlearning networks into the language classroom*. Alexandria, VA: TESOL Publications.

Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Weasenforth, D., Biesenbach-Lucas, S. & Meloni, C. (2002). « Realizing Constructivist Objectives through Collaborative Technologies: Threaded Discussions ». *Language Learning and Technology*, vol. 6, n° 3, pp. 58-86. <http://llt.msu.edu/vol6num3/pdf/weasenforth.pdf>

Weisser, M. (2006). « Expliquer/comprendre : quel paradigme épistémologique pour les sciences de l'éducation plurielles ». Communication à la 8^{ème} biennale de l'éducation, INRP. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/75.pdf>

Wirthner, M. (2004). « Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet ». Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-wirthner-rev-2emeversion.pdf>

Yun, H. & Demaizière, F. (2008). « Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE. Le clavardage au service du français académique ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, 1, pp. 255-276.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*. Thèse pour le doctorat de l'université Stendhal - Grenoble 3.