HAL
open science

Compréhension de l'anglais oral et TICE -Les conditions d'un apprentissage signifiant

Nicolas Guichon

To cite this version:

Nicolas Guichon. Compréhension de l'anglais oral et TICE -Les conditions d'un apprentissage signifiant. Linguistique. Université de Nantes, 2004. Français. NNT : . tel-00870131

HAL Id: tel-00870131

https://theses.hal.science/tel-00870131

Submitted on 5 Oct 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 de Nantes
UFR de Langues

Doctorat
Didactique de l'Anglais

Compréhension de l'anglais oral et TICE

Les conditions d'un apprentissage signifiant

Nicolas GUICHON

Présentée et soutenue publiquement le 6 décembre 2004

Jury :

M. Alain Cazade	Professeur à l'Université de Paris Dauphine
Mme Catherine Cuet	Maître de Conférences, Université de Nantes
Mme Françoise Demaizière	HDR, Université de Jussieu
M. François Mangenot	Professeur à l'Université de Grenoble 3
M. Jean-Paul Narcy-Combes	Professeur à l'Université de La Rochelle, Directeur de la thèse

Université de Nantes
UFR de Langues

Doctorat
Didactique de l'Anglais

Compréhension de l'anglais oral et TICE

Les conditions d'un apprentissage signifiant

Nicolas GUICHON

Présentée et soutenue publiquement le 6 décembre 2004

Jury :

M. Alain Cazade	Professeur à l'Université de Paris Dauphine
Mme Catherine Cuet	Maître de Conférences, Université de Nantes
Mme Françoise Demaizière	HDR, Université de Jussieu
M. François Mangenot	Professeur à l'Université de Grenoble 3
M. Jean-Paul Narcy-Combes	Professeur à l'Université de La Rochelle, Directeur de la thèse

Remerciements

J'aimerais tout d'abord exprimer ma reconnaissance à Jean-Paul Narcy-Combes qui m'a accompagné dans cette entreprise, ainsi que toutes les personnes qui m'ont aidé à mener à bien cette recherche, mes collègues du Centre de Langues de Lyon 2, parmi lesquels Marie-Thérèse Maurer, Alain Pastor et Sinead McLornan, les étudiants du DESS Apprentissage des langues et TICE, et Erick Ghaumez du Service informatique de Lyon 2 qui a assuré avec talent la médiatisation de *Virtual Cabinet*.

Je tiens également à remercier Françoise Demaizière, Christine Develotte, Chantal Parpette et Bertrand Tallaman pour leurs précieux conseils, Frédérique Gallo, Stéphanie Meunier, Pauline Migeon et Joséphine Rémon pour leur relecture, et, bien entendu, Ciro Arturo Jaén Paniza pour son patient guidage informatique et son irremplaçable soutien.

Table des matières

Table des matières *4*

Introduction générale *12*

Première partie : Cadre Théorique *21*

Introduction *21*

Chapitre 1 : Dispositifs, représentations et appropriation de l'innovation *23*

1.1. Introduction **23**

1.2. Le dispositif **24**
1.2.1. Définitions 24
1.2.2. Emergence de la notion de dispositif 24
1.2.3. Un outil de structuration pour l'apprentissage médiatisé 25
1.2.4. Le souci d'efficacité 26
1.2.4.1. Questionner les finalités de l'innovation 26
1.2.4.2. Une exigence fonctionnelle 27
1.2.4.3. Une exigence institutionnelle 27
1.2.5. Un objet collectif 28
1.2.6. Trois types de dispositif intégrant les TICE 29
1.2.7. Le dispositif du Centre de Langues de Lyon 2 30
1.2.7.1. Description générale du dispositif 30
1.2.7.2. Les acteurs du dispositif 30
1.2.7.3. Modalités d'organisation du dispositif 31
1.2.8. Problématisation 33

1.3. Les représentations **35**
1.3.1. Les représentations ont une histoire 35
1.3.2. Les représentations comme "processus et produit" 36
1.3.3. Le bagage représentationnel 37
1.3.4. Synthèse et hypothèse 37

1.4. La question de l'appropriation **38**
1.4.1. Entre ressource et dispositif 38
1.4.2. Le micro-dispositif comme ressource investie 41
1.4.3. Les significations d'usage 42
1.4.4. Les usagers coproducteurs de l'apprentissage médiatisé 43
1.4.5. Appropriation et mise en projet 45

1.5. Conclusion **48**

Chapitre 2 : La compréhension de l'anglais oral *49*

2.1. Introduction **49**

2.2. Comprendre l'oral **50**
2.2.1. Une affaire de construction 50
2.2.2. Deux processus complémentaires 52

2.3. Mémoires et compréhension **54**
2.3.1. Définition de la mémoire de travail 55
2.3.2. Fonctionnement de la mémoire de travail 55
2.3.4. Les différences interindividuelles 57
2.3.5. La mémoire à long terme 58

2.4. Unités lexicales et propositions : les deux principaux véhicules de l'information 60
2.4.1. Les unités lexicales 60
2.4.1.1. Définition 60
2.4.1.2. La reconnaissance lexicale 61
2.4.1.3. Le facteur temps 62
2.4.1.4. Proéminence et groupes de souffle 63
2.4.1.5. L'activation 64
2.4.2. La proposition 65
2.4.2.1. Définition 65
2.4.2.2. L'inférence : le pont entre deux propositions 66
2.4.2.3. L'assemblage impossible 67
2.4.2.4. Points de contact avec la théorie de l'interlangue 68

2.5. Implications didactiques 69
2.5.1. La question de la compétence 69
2.5.2. La compétence langagière 70
2.5.3. Compétences dissociées ou intégrées 71
2.5.4. Compétences effectives ou virtuelles 72
2.5.5. Développer les compétences en compréhension de l'oral 73
2.5.5.1. Les trois paramètres 73
2.5.5.1.1. La fluidité 73
2.5.5.1.2. La justesse 74
2.5.5.1.3. La complexité 74
2.5.5.2. Développer des compétences stratégiques 75
2.5.5.3. Développer des compétences de repérage 76

2.6. Conclusion 76

Chapitre 3 : Construire des objets de sens 78

3.1. Introduction 78

3.2. Apprentissage 79
3.2.1. Deux définitions de l'apprentissage 79
3.2.1.1. La définition constructiviste 79
3.2.1.1.1. Transformer 79
3.2.1.1.2. Construire 80
3.2.1.1.3. Un processus intentionnel 80
3.2.1.2. La définition cognitiviste 81
3.2.1.3. Les divergences entre les deux définitions 82
3.2.1.4. Convergences entre cognitivisme et constructivisme 83

3.3. Compréhension de l'oral et apprentissage 83
3.3.1. Comprendre est une expérience 83
3.3.2. Un apprentissage signifiant 84
3.3.3. Une construction contingente, singulière et complexe 85

3.4. Sens et langue étrangère 85
3.4.1. La culture comme vecteur du sens 85
3.4.2. La nativisation : l'écoute sous influence 86
3.4.3. Apprentissage d'une Langue 2 et représentations 87
3.4.4. Le rôle de la culture pour l'apprentissage de la langue étrangère 89
3.4.5. Une relation ancienne à renouveler 90
3.4.6. Synthèse 92

3.5. De l'*input* à l'output 92
3.5.1. L'*input* compréhensible : la thèse de Krashen 92
3.5.2. Les critiques émises au sujet de ce modèle 94
3.5.2.1. Un transfert non automatique 94
3.5.2.2. Input compréhensible ou signifiant ? 94

3.5.2.3. L'output compréhensible ... 95
3.5.2.3.1. La définition de Swain ... 95
3.5.2.3.2. Le rôle joué par la production ... 96

3.6. Synthèse ... 99

Chapitre 4 : Macro-tâche et apprentissage médiatisé ... 101

4.1. Introduction ... 101

4.2. L'approche par la tâche ... 102
4.2.1. Définition ... 102
4.2.2. Types de tâches ... 103
4.2.3. Macro-tâche et micro-tâche ... 104

4.3. Macro-tâche et apprentissage médiatisé ... 106
4.3.1. Contourner la logique algorithmique ... 106
4.3.2. Quelques exemples de macro-tâches médiatisées ... 108
4.3.2.1. Les micromondes ... 108
4.3.2.2. La cyberenquête ... 109
4.3.2.3. Situations problèmes ... 109
4.3.3. Primauté de l'écrit sur l'oral ... 110

4.4. Macro-tâches médiatisées ... 111
4.4.1. Authenticité et réalisme ... 111
4.4.1.1. Définition ... 112
4.4.1.2. Authenticité(s) et ressources multimédias ... 112
4.4.1.2.1. Authenticités situationnelle et interactionnelle ... 112
4.4.1.2.2. Authenticité de la langue et authenticité d'usage ... 114
4.4.2. Le choix des documents et leur agencement ... 115
4.4.2.1. Facteurs de complexité liés aux types de discours ... 115
4.4.2.2. La complexité de la tâche ... 116
4.4.2.2.1. La complexité du code oral ... 116
4.4.2.2.2. La complexité situationnelle ... 117
4.4.2.3. Facteurs de complexité liés au temps ... 118
4.4.3. Conséquences didactiques ... 119
4.4.3.1. Moduler la complexité ... 119
4.4.3.2. Varier les registres ... 120
4.4.3.3 Respecter les grammaires du récit ... 120
4.4.3.4. Proposer une approche thématique ... 121
4.4.3.5. Proposer une approche prismatique ... 122
4.4.3.5.1. La multiréférentialité ... 123
4.4.3.5.2. La multimodalité ... 124
4.4.4. Scénarisation et simulation ... 126
4.4.4.1. Macro-tâche médiatisée et simulation ... 126
4.4.4.2. Simulation et représentation de l'action ... 127
4.4.4.3. Simulation et jeu ... 128
4.4.4.4. Actions et métaphores ... 129
4.4.5. Synthèse et positionnement ... 131

Chapitre 5 : Conception de micro-tâches médiatisées ... 136

5.1. Introduction ... 136

5.2. Fondements psycholinguistiques et didactiques ... 137
5.2.1. Définition de la micro-tâche ... 137
5.2.2. L'attention ... 138
5.2.3. Automatisation et pratique ... 139
5.2.3.1. Le rôle de la pratique ... 140
5.2.3.2. La constitution d'un répertoire représentationnel ... 141

5.2.3.3. Analyse et contrôle ... 142
5.2.4. Articulation macro-tâche et micro-tâches ... 143
5.2.4.1. Compétition fond et forme ... 143
5.2.4.2. Le modèle d'Ellis ... 143
5.2.4.3. Réconcilier l'analyse et la synthèse ... 144
5.2.4.4. Un modèle de résolution de problème ... 145

5.3. Capacités opératoires et micro-tâches ... **146**
5.3.1. Définition ... 146
5.3.2. Taxonomie des capacités opératoires en compréhension de l'anglais oral ... 149
5.3.3. Micro-tâches et apprentissage médiatisé ... 150

5.4. L'apport de l'ergonomie ... **151**
5.4.1. Prendre en compte les régulations ... 151
5.4.2. Définition de l'ergonomie ... 152
5.4.3. Tâche prescrite, tâche réalisée ... 153
5.4.4. Analyse de l'activité d'apprentissage ... 154

5.5. Concevoir des micro-tâches ... **156**
5.5.1. Les contraintes de conception ... 157
5.5.1.1. Les contraintes informatiques ... 157
5.5.1.2. Quelques recommandations didactiques ... 158

5.6. Conclusion ... **159**

Conclusion de la première partie ... ***161***

Deuxième partie : Méthodologie ... ***165***

Introduction ... ***165***

Chapitre 6 : Recherche et développement ... ***168***

6.1. Les représentations des apprenants ... **168**
6.1.1. Images et représentations ... 169
6.1.2. Méthodologie de recueil des données ... 171
6.1.3 Deux moments charnières ... 172
6.1.4. Les traits pertinents ... 173
6.1.4.1. Les traits sociaux ... 174
6.1.4.2. La représentation des compétences ... 174
6.1.4.3. La confrontation à la technologie dans l'apprentissage ... 175
6.1.4.4. La capacité d'autonomisation ... 177
6.1.5. Les biais ... 178

6.2. Modéliser l'activité d'apprentissage ... **180**
6.2.1. Introduction ... 180
6.2.2. Deux modélisations possibles ... 181
6.2.2.1. Modéliser l'élève ... 181
6.2.2.2. Modéliser les instruments ... 181
6.2.3. Le brouillon comme artefact ... 182
6.2.4. Construction du corpus ... 185
6.2.4.1. Public et contexte ... 185
6.2.4.2. Description de l'expérience ... 185
6.2.4.3. Echantillonnage ... 186
6.2.5. Méthodologie : création d'un effet de transparence ... 188

6.3. Méthodologie de conception : Cahier des charges et dialogue collaboratif ... **190**
6.3.1. Introduction ... 190
6.3.1.1. Définition du cahier des charges ... 190
6.3.1.2. Les sept moments du cahier des charges ... 191

6.3.2. Zone de dialogue entre didactique et médiatisation 193
6.3.2.1. Introduction 193
6.3.2.2. Les temps du dialogue 194
6.3.3. Travail de mémoire 195
6.3.4. Rendre compte du produit 197

6.4. Conclusion **197**

Chapitre 7 : Evaluer l'innovation ***198***

7.1. Les enjeux de l'évaluation **198**
7.2.1. Définition 200
7.2.2. Observation et verbalisations 200
7.2.2.1. Dispositif clinique "entre pairs" 201
7.2.2.2. Dispositif d'observation par un tiers 202
7.2.3. Les objectifs de l'observation 202
7.2.4. Méthodologie de recueil 206
7.2.4.1. Description générale 206
7.2.4.2. Echantillonnage 207
7.2.4.3. Procédure 208

7.3. Evaluation des productions **209**
7.3.1. Introduction 209
7.3.2. Trois types d'évaluations 209
7.3.3. Les critères d'évaluation 210
7.3.4. Construction du corpus et définition des critères 211
7.3.5. Synthèse 212

7.4. Evaluation des utilisations et des usages **213**
7.4.1. Introduction : usages et utilisations dans un contexte particulier 213
7.4.2. Méthodologie de recueil : questionnaires sur les utilisations 213
7.4.3 Les enseignants-tuteurs comme usagers 214
7.4.4 Méthodologie 215
7.4.4.1. Effets de contexte 215
7.4.4.2. Echantillonnage 217
7.4.4.3. Méthodologie de recueil 218

Conclusion de la deuxième partie ***220***

Troisième partie : Résultats et discussion ***222***

Introduction ***222***

Chapitre 8 : Les usagers du dispositif ***223***

8.1. Introduction **223**

8.2. Les données objectives **223**

8.3. Capacités et compétences **224**
8.3.1. La note au baccalauréat 224
8.3.2. La représentation de la compétence en langues 225
8.3.3. Compréhension de l'oral : une compétence négligée ? 226
8.3.4. La représentation de la progression 227

8.4. La représentation des outils **229**
8.4.1. Outils et ressources utilisés pour la compréhension de l'oral 229
8.4.2. La représentation de l'efficacité des outils 230
8.4.3. Le degré d'institutionnalisation des TICE 231
8.4.4. La place des TICE dans le dispositif d'autoformation 232

8.5. Les représentations de l'autoformation guidée **233**

8.5.1. Appréciations des difficultés liées à l'autoformation 233
8.5.2. Rupture et métacognition 234
8.5.3. Rupture ou continuité ? 235
8.5.4. L'accompagnement en question 236

8.6. Synthèse 237

Chapitre 9 : Analyse de l'activité de prise de notes 238

9.1. Les données du problème 238

9.2. Prise de notes et vocabulaire 239

9.3. La reconnaissance lexicale 241

9.4. Proposition et compréhension de l'oral 243
9.4.1. Trois étapes pour construire une proposition 243
9.4.2. La phrase 244

9.5. Phénomènes liés à la compréhension 244
9.5.1. L'inférence 244
9.5.2. Une représentation de plus en plus large 246

9.6. L'erreur 247
9.6.1. Les traces d'incompréhension 247
9.6.2. Les propositions erronées 248
9.6.3. Synthèse 250

9.7. Trois phénomènes annexes liés à la prise de notes 251
9.7.1. Le recours aux signes non linguistiques 251
9.7.2. Le recours au français 252
9.7.3. Le recours aux informations visuelles 253

9.8. Synthèse 253

Chapitre 10 : Une application possible : l'exemple de Virtual Cabinet 255

10.1 Introduction 255

10.2. La situation choisie pour concevoir Virtual Cabinet 256

10.3. Le choix des thèmes 257

10.4. Le croisement des voix et des supports 259

10.5. Le choix de la tâche principale : la note de synthèse 261

10.6. Deux outils pour la prise de notes : le calepin et le bloc-notes 264
10.6.1. Le calepin 264
10.6.1.1. Problématique 264
10.6.1.2. Structuration de l'espace de travail : deux boucles en parallèle 264
10.6.1.3. Spatialisation et fonctionnalités de la rédaction 266
10.6.1.4. Une écriture en attente 268
10.6.2. Le bloc-notes 269
10.6.2.1. Problématique 269
10.6.2.2. Le choix de la tâche 270
10.6.2.3. Le scénario de découverte 272
10.6.2.4. Préparation des données 273
10.6.2.5. Quelles rétroactions proposer après la validation ? 275

10.7. Les micro-tâches 276
10.7.1. Introduction 276
10.7.2. Trois exemples de micro-tâches médiatisées 278

10.7.2.1. Apprentissage pragmatique ... 278
10.7.2.2. Reconstitution de la macrostructure d'un document ... 279
10.7.2.3. Activité de résumé dans trois représentations ... 280
10.7.3. Synthèse au sujet des micro-tâches ... 280

10.8. Synthèse ... **283**

Chapitre 11 : Le processus d'évaluation ... ***284***

11.1. Des évaluations croisées ... **284**

11.2. L'évaluation collaborative par le biais des observations cliniques ... **284**
11.2.1. Redéfinitions ergonomiques ... 284
11.2.2. Affiner les décisions ... 287
11.2.3. Mise au point des aides ... 289
11.2.3.1. Les consignes ... 289
11.2.3.2. La navigation ... 289
11.2.3.3. Les stratégies ... 290
11.2.4. Cohérence interne entre macro-tâche et micro-tâches ... 291

11.3. Evaluation des productions ... **292**
11.3.1. Analyse d'une production représentative ... 292
11.3.2. Analyse des conclusions ... 295
11.3.2.1. Introduction ... 295
11.3.2.2. Créativité ... 296
11.3.2.3. Argumentation ... 297
11.3.2.4. Modalisation ... 297
11.3.2.5. Synthèse ... 299

11.4. Evaluation des utilisations ... **300**
11.4.1. Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage médiatisé ... 300
11.4.2. Durée et lieu d'apprentissage ... 301
11.4.3. Les thèmes ... 303
11.4.4. Cartographie de la satisfaction ... 304
11.4.5. Synthèse ... 306

11.5. Evaluation des usages des enseignants-tuteurs ... **307**
11.5.1. Le discours sur les TICE ... 307
11.5.2. Représentations de l'identité professionnelle en relation avec les TICE et l'autoformation ... 309
11.5.3. Mises en projets et profils associés ... 310
11.5.4. Un continuum d'attitudes professionnelles ... 312
11.5.5. Le levier de l'évaluation ... 314
11.5.6. Synthèse ... 316

Chapitre 12 : Discussion ... ***317***

12.1. Introduction ... **317**

12.2. Résultats de l'enquête sur les représentations sociales des étudiants ... **318**
12.2.1. Les valeurs sensibles du dispositif ... 318
12.2.2. Mettre les représentations au travail ... 320
12.2.3. Un nouveau contrat pédagogique ... 321
12.2.4. Les limites de l'enquête par questionnaires ... 322
12.2.5. Synthèse : l'intervention du sensible dans le dispositif ... 323

12.3. Des éléments objectifs ... **324**
12.3.1. Le passage par l'observable ... 324
12.3.2. Valeur ajoutée ... 325
12.3.3. L'avenir du brouillon électronique ... 326
12.3.4. Synthèse : une science de l'ajustement ... 327

12.4. La potentialité du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé 328
12.4.1. Trois approches 328
12.4.2. De la notion de potentialité 330

12.5. L'utilité sociale du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé 332
12.5.1. Cadres technologiques et communauté 333
12.5.2. La logique de l'appropriation 334
12.5.3. Développer une culture de l'innovation 335

12.6. Conclusion : Dix conditions pour concevoir un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé 336

Conclusion de la troisième partie : Cahier des charges et processus de développement 339

Conclusion générale 342

Liste des Tableaux 345

Liste des Figures 347

Glossaire* 349

Liste des sigles employés 354

Bibliographie Thématique 355

Bibliographie alphabétique 369

Index des auteurs 382

Index des notions 385

Table des annexes 388

Introduction générale

Retrouver l'objet c'est vraiment retrouver le sujet : c'est se retrouver à l'occasion d'une renaissance matérielle. On avait la matière première dans le creux de la main. Pour qu'elle soit plus pure et plus belle, on l'a plongée dans le sein perfide des acides ; on a risqué son bien.
Un jour l'acide adouci a rendu le cristal. Bachelard

La pénétration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) dans le champ de la didactique a obligé, dans un premier temps, à poser la question des moyens au détriment, parfois, de la finalité : puissance de calcul, rapidité, multimodalité, l'outil est dans un premier temps devenu plus intéressant que le contenu. Cet émerveillement initial était peut-être nécessaire pour que des expériences pionnières soient menées et qu'éclate l'unité cellulaire de la classe.

C'était sans doute aussi la condition pour que les technologies et leur potentialités, réelles ou supposées, servent de levier pour reposer des questions liées à l'apprentissage des langues : le diaporama, par exemple, devait permettre de "capter" l'attention des apprenants ; les TICE allaient "accroître la motivation", "individualiser les apprentissages", "respecter les profils cognitifs", "rendre l'apprentissage plus ludique", "plus attrayant", "plus interactif". Ces affirmations portaient en elles la croyance que l'introduction des technologies en éducation allait faciliter l'apprentissage de manière quasi automatique. Cet optimisme technocentrique vient cependant d'être tempéré par l'ouvrage de Legros et Crinon (2002), le premier en France à procéder à une synthèse sur l'apport des TICE pour l'apprentissage, qui conclut que ces dernières n'ont un effet réel que lorsqu'elles s'inscrivent avec pertinence dans un dispositif[1] approprié.

Si nous évoquons dans cette introduction l'émerveillement suscité par les TICE, c'est que nous y avons d'abord succombé. Alors en poste à l'IUT de Grenoble, nous avions piloté la

[1] Nous aborderons cette notion dans le chapitre 1.

conception d'un cédérom d'apprentissage de l'anglais des affaires. Sollicités pour écrire un article, nous nous étions retrouvés dans la posture intenable de justifier *a posteriori* des choix théoriques, alors même que la conception n'avait été guidée que par une connaissance empirique de l'anglais de spécialité et des apprenants, et une part d'intuition et de créativité. Nous reconnaissions d'ailleurs les limites de notre démarche en concluant l'article finalement écrit de la façon suivante (Guichon et Penso, 2002) :

> *"En recherchant le progrès de nos étudiants, nous avons entamé notre propre parcours, notre propre progression, et nous sommes convaincus que dans le domaine des TICE l'action ne va pas sans recherche et réciproquement".*

Cette première expérience des TICE pour l'apprentissage de l'anglais nous fit entrevoir que l'appropriation d'outils constitue une étape importante mais limitée si elle ne s'accompagne pas d'une conceptualisation de l'apport des technologies pour l'apprentissage et, plus largement, si le praticien ne se dote pas de connaissances en didactique des langues.

La présente recherche, menée au Centre de Langues de l'Université de Lyon 2, se structure autour de deux notions didactiques, celle de tâche (unité d'activité d'apprentissage signifiante) et celle de dispositif, et elle pose une question principale :

Quelles conditions internes (propres à l'environnement d'apprentissage médiatisé) et externes (spécifiques à un contexte) est-il possible de mettre en place pour que des apprenants puissent développer leur compréhension de l'oral dans un dispositif d'autoformation intégrant les TICE?

Nous proposons de voir l'activité d'apprentissage au prisme du dispositif car celui-ci remet l'usager au premier plan dans le contexte de l'apprentissage des langues en autoformation, tandis qu'il remise les TICE à leur statut d'outils. Ce changement de perspective permet d'aborder le domaine de recherche avec plus de sérénité et de substituer au technologisme ambiant un projet humaniste guidé par "une raison éthique, non contingente et non technologique" (Barbot et Camatarri, 1999 : 226).

Faut-il pour autant ignorer la technologie? Une mise à distance des outils semble pouvoir garantir un recul nécessaire à la théorisation. Toutefois, une prise en main de l'outil ne procure t-elle pas un savoir-faire qui solidifie le savoir didactique? L'approche ici adoptée tente de concilier ces deux perspectives et propose de s'emparer de l'outil, même succinctement, pour en mesurer la puissance et les limites, de même que pour se familiariser avec son fonctionnement et ses exigences. Cette approche devrait nous rendre capable de comprendre l'action de la technologie sur l'activité d'apprentissage et de pouvoir la mettre en discours. Nous pensons, en effet, que c'est par la mise en discours que la technique peut être maintenue à distance par le didacticien. **Il ne s'agit pas de faire pour se colleter aux outils, mais de détenir suffisamment de connaissances pour faire faire et être en mesure d'entretenir un dialogue collaboratif avec un médiatiseur[2], ou une équipe de médiatisation, chacun dans son domaine de spécialité, chacun à même de comprendre les visées et les contraintes de l'autre, afin de mettre des compétences partagées au service de l'apprentissage médiatisé.**

Ce dialogue collaboratif entre didactique et technologie prend corps, en ce qui nous concerne, dans la conception de *Virtual Cabinet*, un site d'apprentissage de l'anglais oral. Celui-ci s'inscrit dans le contexte précis de l'autoformation guidée, s'adresse à un public d'étudiants de licence non spécialistes et est utilisé comme ressource depuis novembre 2003. La décision de concevoir un site d'apprentissage de la compréhension de l'anglais oral a été motivée par trois raisons :

- Fournir une ressource aux usagers du Centre de Langues de Lyon 2 pour répondre à un besoin de développement de la compréhension de l'oral rendu plus aigu par la mise en place

[2] Nous définirons plus précisément le rôle du médiatiseur dans le chapitre 6. Certains DESS (ou Master), tels que celui de Grenoble 3, proposent une spécialisation "Industrie de la langue" qui préparent à la conception de produits pour l'apprentissage des langues et fournissent à leurs étudiants des outils en informatique, en didactique et en traitement de la langue nécessaires à l'élaboration de produits multimédias.

du Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (désormais CLES) à la rentrée de 2003.

- Concevoir un objet de formation qui satisfasse à la fois à des critères scientifiques et des critères d'utilité, c'est-à-dire qui puisse réellement être utilisé par les apprenants.
- Evaluer les changements (psychosociaux, cognitifs et pédagogiques) impliqués par l'intégration des TICE dans un dispositif d'autoformation guidée.

La conception de *Virtual Cabinet* est nourrie d'apports théoriques dans les domaines de la psycholinguistique et des sciences cognitives. Ce n'est pas un produit fini qui se suffit à lui-même, mais un moyen de tester des hypothèses au sujet de l'apprentissage de l'anglais et, plus particulièrement, du développement de la compréhension de l'oral dans un contexte donné. C'est en cela que sa conception et son intégration dans le dispositif du Centre de Langues de Lyon 2 correspondent à une **recherche-action.** Notre démarche est hybride, prospective et réactive. Elle anticipe l'action par la recherche théorique en constituant un réseau de conditions didactiques, pédagogiques, technologiques pour créer des zones potentielles d'apprentissage. Elle éprouve des savoirs dans l'action pour mieux les théoriser.

Le fait que cette recherche-action s'organise autour d'un objet (préparation, conception, intégration, appropriation, évaluation) soulève deux interrogations majeures :

- la première concerne le statut de cet objet : est-ce une application de la recherche théorique? Un objet ayant valeur d'illustration? La recherche sur les TICE n'a réellement commencé qu'il y a environ trois décennies et n'a gagné sa reconnaissance universitaire[3] que depuis une dizaine d'années avec l'apparition de publications et de colloques propres au domaine. Relativement peu de thèses ont été écrites sur le sujet des TICE et la modélisation de ce type

[3] Cette reconnaissance reste d'ailleurs fragile comme le fait remarquer Chapelle (2003 : 77) : [I]f faculty in higher education almost by definition are considered ineligible for tenure if they work in CALL, the entire field remains the unwelcome stepchild of the larger profession of language teaching (…).

de recherche reste à définir[4]. De plus, la recherche sur les TICE se structure autour de deux disciplines (didactique et informatique) dont l'hybridation demeure un objet de méfiance au sein de l'université.

- la seconde interrogation est d'ordre méthodologique : la conception d'un environnement d'apprentissage médiatisé suit forcément un schéma narratif linéaire. C'est une histoire avec ses protagonistes, ses épisodes, ses actions, son épilogue. Pour que l'action devienne recherche-action, il faut que l'objet construit puisse être mis à distance et que le déroulement narratif soit déconstruit. Ce recul épistémologique requis par la recherche universitaire entraîne de fait une confusion entre ce que Barbier (1996) a appelé "les savoirs d'action" et la théorie. Les savoirs d'action correspondent aux connaissances élaborées par le chercheur pour résoudre des problèmes rencontrés sur le terrain ou lors de la conception de l'objet de formation. Ils allient la créativité et l'expérience amassée empiriquement, mais n'ont pas de valeur épistémologique s'ils ne sont pas théorisés. La théorie contribue, en effet, à extirper la recherche de la conception et à décontextualiser l'action d'un terrain particulier. Elle est "l'acide" dont parle Bachelard qui travaille l'objet pour lui donner une nouvelle forme. C'est pourquoi nous ne souhaitons pas que l'objet éclipse le sujet, ni que la technologie fasse écran à l'apprentissage des langues. L'objet conçu fut et demeure une hypothèse de travail, un prétexte pour étudier ce que la technologie et la didactique des langues peuvent contribuer l'une à l'autre.

Chapelle (2003 : 175) a repéré trois approches selon que l'accent est mis sur l'analyse critique des changements induits par les TICE, les possibilités offertes par la technologie, ou l'action sur le réel. Si le didacticien se doit d'être à la fois critique et informé sur les possibilités technologiques, ce qui importe réellement du point de vue de la recherche, c'est l'action qu'il peut imprimer au réel. De cette visée praxéologique découle la nécessité

[4] Joseph Rézeau (2001 : 3) a déjà évoqué ce problème dans sa thèse.

d'envisager les TICE pour ce qu'elles peuvent potentiellement apporter à l'apprentissage de la langue. Comme Chapelle (2003), nous nous plaçons dans une perspective pragmatique et pensons que l'axe de recherche qui conduit à comparer l'apprentissage avec ou sans technologie est dépassé, et nous préférons privilégier une approche qui étudie les conditions pour que la médiatisation de l'apprentissage de l'anglais apporte une valeur ajoutée.

La recherche-action est non seulement un levier pour agir sur et dans l'institution, "un moyen d'action systémique" (Mangenot, 2002), mais aussi une méthodologie de recherche particulièrement appropriée (Narcy-Combes, 2002) pour interroger, dans une dynamique processuelle, des pratiques pédagogiques. Nous proposons d'étudier certains aspects liés à la conception d'outils en interaction avec leur intégration dans le dispositif d'apprentissage. Cette étude des effets systémiques et technologiques n'est pas sans rappeler ce que Jacquinot et Choplin (2002) ont désigné sous le terme de "recherche-innovation".

L'intégration des TICE dans un dispositif d'apprentissage nécessite un certain nombre d'ajustements pédagogiques, psychologiques et technologiques. Ces ajustements relèvent de la négociation et de la régulation, et ils constituent, en propre, **le jeu de la didactique**. Nous entendons par "jeu", ce qui a échappé aux prévisions et sur lequel on peut agir pour qu'une innovation fasse ce pour quoi elle est innovation : introduire un élément de déstabilisation dans un dispositif, avant de voir émerger les conditions d'un nouvel équilibre.

Une des caractéristiques majeures de la recherche-action est d'être interdisciplinaire : notre cadre théorique va forcément se construire avec divers outils théoriques (psychosociologie, psycholinguistique, didactique) et s'inspirer de modèles déjà éprouvés comme le constructivisme. Pour donner de la résistance à notre cadre théorique, nous emprunterons aux sciences cognitives le concept de représentation qui, du fait de sa richesse, permettra de garder une cohérence entre les divers outils utilisés et servir de "notion frontière" tout au long de notre thèse.

Cette recherche s'articule en trois parties. La première est consacrée aux fondements théoriques qui guident la conception et l'intégration d'un dispositif d'apprentissage multimédia dédié à la compréhension de l'anglais oral pour des étudiants francophones. Le premier chapitre présente le contexte de la recherche-action et explore, par le biais des représentations sociales, les notions de dispositif et d'appropriation des TICE. Les chapitres 2 et 3 sont l'occasion de présenter les enjeux psycholinguistiques et cognitifs liés à la compréhension de l'anglais oral comme construction du sens, et ils abordent deux aspects primordiaux que constituent la culture et la production langagière. Enfin, les deux derniers chapitres du cadre théorique se concentrent sur les questions relevant de l'apprentissage médiatisé et articulent les deux notions de macro-tâche et de micro-tâche, deux unités d'activité cognitive, l'une centrée sur le sens et l'autre sur la forme.

La seconde partie concerne les aspects méthodologiques. Nous décrirons, dans le chapitre 6, de quelle façon les représentations des apprenants ont été étudiées et de quelle manière l'étude d'un artefact (les brouillons) permet de modéliser l'activité d'apprentissage pour concevoir un autre artefact (calepin électronique). Ce sera également l'occasion de proposer une méthodologie de conception articulée autour du dialogue collaboratif entre la didactique et la médiatisation. Le chapitre 7 sera tout entier consacré à différentes méthodologies pouvant être utilisées pour évaluer une innovation.

La troisième partie s'organise autour de la présentation des résultats des différentes expérimentations ainsi que leur discussion. Nous commencerons cette partie en présentant les usagers du dispositif, leurs représentations de la compétence langagière, des outils pour l'apprentissage des langues et de l'autoformation guidée. Puis, le chapitre 9 sera l'occasion de revenir sur l'analyse des besoins en étudiant les stratégies déployées par un échantillon du public cible lors d'une tâche de compréhension de l'oral. Le chapitre suivant présentera *Virtual*

Cabinet et abordera, par l'exemple, les notions de situation, d'*input*[5] ainsi que les activités de construction du sens et de travail sur la forme. Il sera alors temps, dans le chapitre 11, d'évaluer le dispositif selon quatre perspectives : activité en cours de réalisation de la tâche, résultat du travail de production sur le logiciel, utilisations des apprenants et usages construits par les enseignants-tuteurs. Le chapitre 12 permettra enfin de discuter les résultats des expériences menées tout au long de la recherche-action. Ce chapitre montrera qu'un dispositif d'apprentissage se structure autour de valeurs sensibles et de valeurs tangibles. Il reviendra sur le dialogue entre didactique et technologie et tentera de montrer ce que les TICE peuvent apporter à la fois comme valeur ajoutée pour développer la compréhension de l'anglais oral, et comme levier pour propager une culture de l'innovation au sein d'un dispositif.

[5] Le vocable "input" sera conservé dans le texte dans son acception didactique, à savoir tous les matériaux en langue anglaise, authentiques ou fabriqués, écrits ou sonores, auxquels sont exposés les apprenants.

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1 : Dispositifs, représentations et appropriation de l'innovation
Chapitre 2 : La compréhension de l'anglais oral
Chapitre 3 : Construire des objets de sens
Chapitre 4 : Macro-tâche et apprentissage médiatisé
Chapitre 5 : Concevoir des micro-tâches médiatisées de compréhension de l'oral

Première partie : Cadre Théorique

Introduction

Selon l'approche cognitiviste qui a fortement nourri notre cadre théorique, apprendre consiste, à partir de données sensorielles et en interaction avec l'environnement, à "élaborer des représentations" et à "effectuer des transformations" sur celles-ci (Costermans, 2001 : 12). **La capacité à transformer ses représentations**[6] permet, par exemple, de s'adapter graduellement à un nouvel environnement de travail (savoir-être), de développer l'étendue de ses connaissances lexicales en anglais (savoir), de prendre des notes avec une efficacité grandissante (savoir-faire).

Nous distinguerons deux types de représentations qui traversent le cadre théorique:

- **les représentations sociales** des apprenants et des enseignants-tuteurs : comment ces deux groupes donnent-ils du sens aux TICE ? Comment se les approprient-ils? Quels changements représentationnels sont consentis par chacun des deux groupes?
- **les représentations mentales** qui correspondent à des "constructions circonstancielles que nous faisons mentalement afin de répondre aux nécessités d'une situation ou d'une action." (Vignaux, 1991 : 224). Comment l'information en L2 est-elle traitée? Quelles opérations sont en jeu?

Ainsi, nous nous attacherons aux représentations sociales et aux représentations mentales, deux intermédiaires liés à ce qui nous paraît constituer l'objectif principal de la compréhension d'une langue étrangère, à savoir **la construction du sens**.

L'enjeu de ce cadre théorique est d'étudier les conditions à mettre en place pour favoriser le développement de la compréhension de l'anglais oral par l'intermédiaire des TICE dans un dispositif d'autoformation guidée. Cela requiert de prendre en compte trois types de données :

---

[6] Capacité qui dépend de la plasticité des synapses (Jeannerod, 2002 : 57; LeDoux, 2003 : 18).

- les données **psychosociologiques** pour comprendre comment les acteurs au sein d'une institution donnent du sens à l'apprentissage médiatisé dans un contexte d'autoformation guidée (chapitre 1)
- les données **psycholinguistiques** afin de savoir comment les apprenants construisent du sens quand ils sont en situation de compréhension de l'oral (chapitre 2)
- les données **didactiques** concernant les théories de l'apprentissage (chapitre 3) et les moyens (**pédagogiques et technologiques**) à mettre en place pour la construction d'un objet de sens (chapitre 4 et 5).

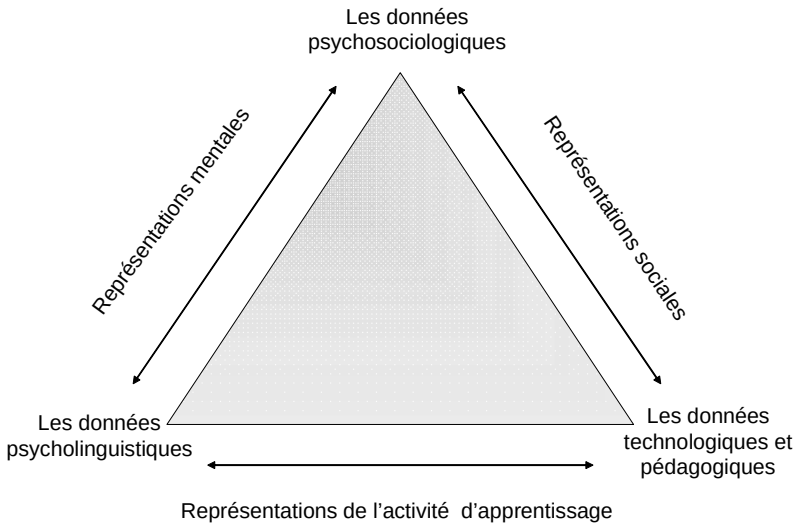


Figure 1.1 : *les données du problème*

Le cadre théorique devrait, *in fine*, permettre d'émettre un certain nombre de conditions pour que l'apprentissage médiatisé de la compréhension de l'oral soit le plus signifiant possible.

Chapitre 1 : Dispositifs, représentations et appropriation de l'innovation

1.1. Introduction

Toute situation d'apprentissage contient en soi un certain nombre de tensions auxquelles le didacticien se trouve confronté, tensions avivées lorsqu'il s'agit d'insérer un changement, même minime, dans un dispositif éducatif existant. Les TICE tiennent ce rôle de **corps étranger** que des discours politiques volontaristes, des incitations financières ou des généralisations pédagogiques hâtives tentent d'injecter dans la situation traditionnelle d'apprentissage en les proclamant innovation. Pourtant, l'innovation en éducation n'est justifiée que si elle s'ajuste au mieux à un contexte donné, si elle prend en compte les représentations des futurs usagers et, enfin, si elle répond à des besoins réels d'apprentissage. L'analyse de ces trois conditions permet de partir des apprenants et des enseignants-tuteurs dans un souci de présenter la technologie au service de l'apprentissage et de l'enseignement.

Notre approche est à la fois **humaniste**, c'est-à-dire qu'elle reconnaît la place primordiale des facteurs affectifs et cognitifs dans l'apprentissage (Ellis, 2003 : 31), et **systémique** dans le sens où elle tente, comme le souligne Springer (1996 : 129), "de proposer une modélisation rationnelle du système d'enseignement et d'apprentissage des langues [… en visant] une meilleure articulation entre les fins et les moyens éducatifs". Ceci nous conduit à proposer, pour ce premier chapitre une approche qui croise un concept clé de la psychologie sociale, celui de représentation, avec la notion, émergente dans le champ de la didactique, du dispositif.

Ces deux notions nous fourniront l'opportunité de décrire le contexte de notre recherche, de préciser la nature de l'objet du développement envisagé et de déterminer, enfin, les conditions d'appropriation sociale et pédagogique.

1.2. Le dispositif

1.2.1. Définitions

"Système sociotechnique" pour Moreau et Majada (2002), "configuration de paramètres" selon Montandon (2002 : 15), ou "construit d'objets" pour Bernard (1999 : 263), les définitions abondent pour cerner cette notion complexe qui entrelace discours, représentations et conditions. Paquelin et Choplin (2003 : 173) apportent une définition particulièrement adaptée à notre propos. Pour ces auteurs, le dispositif exprime formellement et symboliquement les **objectifs** souhaités en prenant en compte les **contraintes** inhérentes à l'organisation et à l'institution ainsi que les **besoins** des apprenants. Ces termes pourraient aisément s'appliquer au cahier des charges (cf. infra p. 190), document de référence utilisé pour la conception d'un produit multimédia ou d'un dispositif de formation qui, une fois qu'il a énoncé les objectifs didactiques et pédagogiques ainsi que le public visé, précise en détails les moyens, outils, phases, budget, et protocoles d'expérimentations liés à la réalisation.

1.2.2. Emergence de la notion de dispositif

La récente émergence de la notion de dispositif [7] signale que la recherche sur les TICE et l'autoformation est parvenue à un moment où des approches et des préoccupations hétérogènes requièrent une notion unifiante pour déployer toutes leurs forces. Montandon (2002 : 63) s'interroge sur l' "inflation" de l'emploi de ce terme qui pourrait, selon elle, "correspondre à un tournant épistémologique dans les sciences de l'éducation et les rapports entre pédagogie et didactique". De la même façon, Linard (2002 : 143) souligne que l'apparition de ce concept indique "la reconnaissance par le langage d'un changement de points de vue et de pratique sociale" et elle ajoute que "son actualité coïncide avec la généralisation des TIC en tant qu'instruments ordinaires d'action et de connaissance". Ce

[7] La Revue Hermès n° 25 y était consacré en 1999 ainsi que le N°152 de la Revue Education Permanente en 2002.

même auteur décèle dans cette émergence une "tension" révélatrice de "contradictions". Quelques unes de ces contradictions peuvent d'ailleurs être repérées au gré d'articles récents[8] portant sur l'utilisation des TICE pour l'apprentissage des langues au sein de l'enseignement supérieur : innovation et institution, individualisation et massification, artisanat et industrialisation, autant de notions disparates, voire antithétiques, auxquelles se trouve actuellement confrontée la didactique des langues. Si, en soi, l'apprentissage médiatisé ne comporte pas de changements de paradigme, il a cependant obligé les acteurs de l'enseignement et de la formation à aborder une myriade de problématiques touchant à des domaines aussi différents que l'ergonomie, la sociologie du travail, l'ingénierie, en plus des questions relevant plus traditionnellement de la didactique des langues.

1.2.3. Un outil de structuration pour l'apprentissage médiatisé

En plus de fournir un cadre pour l'action, le dispositif serait un moyen d'intégrer la complexité de l'apprentissage médiatisé qui inclut des savoirs et des compétences, mais aussi des publics et des institutions, et nécessitent des ressources humaines et techniques. Le dispositif serait donc un **outil de structuration**, le produit d'objets qui jusqu'alors s'additionnaient, et délimiterait enfin le champ des possibles, pour établir une réévaluation devenue indispensable après avoir beaucoup (trop) prêté aux TICE. Ce serait ainsi le moyen de relier deux logiques : celle des moyens offerts par la technique, et celle des finalités de la didactique qui se donne, entre autres objectifs, de donner du sens à l'apprentissage, mais aussi de l'aménager et de l'organiser. En définitive, cet outil de structuration permet, comme le remarque Linard (2003 : 260), d'articuler le statut de l'homme et de la technologie au sein des dispositifs médiatisés, ceux-ci devant désormais être pensés "comme des 'objets intellectuels'

[8] On peut par exemple relever l'usage du mot risque dans deux titres d'articles de la Revue Education Permanente n°152, celui de Jacquinot et Choplin d'abord "La démarche dispositive aux **risques** de l'innovation" et celui de Fichez ensuite "L'innovation pédagogique au **risque** de l'industrialisation".

médiateurs, mixtes de personnes et d'artefacts dotés de potentiels qui ne se réalisent qu'en relation avec l'activité mentale des utilisateurs."

1.2.4. Le souci d'efficacité

1.2.4.1. Questionner les finalités de l'innovation

Certes, la notion de dispositif semble émerger en raison d'une nécessaire prise en compte de la complexité de l'apprentissage médiatisé, mais elle répond aussi à un souci d'efficacité. Il suffit de parcourir les revues professionnelles françaises dédiées à la didactique des langues dans l'enseignement supérieur[9] publiées ces dernières années pour voir le foisonnement d'expériences en tous genres : élaborations d'outils, de logiciels, de sites internet… Sont décrites des solutions techniques souvent originales, des tâches prenant en compte les potentialités du multimédia. Pourtant beaucoup de ces comptes-rendus résonnent comme des promesses (gains de motivation, individualisation, adaptation aux profils d'apprentissage, diversification), et peu d'évaluations viennent réellement infirmer ou confirmer les hypothèses de travail qui ont présidé aux choix de la conception. Linard invite ainsi à analyser ce qui constitue les quelques réussites et les nombreux échecs dans le domaine de l'apprentissage médiatisé. Selon elle (2003 : 249), ce qui différencierait les unes des autres serait "la prise en charge ou non des aspects cognitifs, psycho-affectifs et sociaux qui déterminent l'acte d'apprendre, ce dernier étant défini, non seulement en tant qu'acquisition de connaissances, mais aussi en tant que pilotage de soi par soi et engagement social". En cela, cet auteur rejoint Fusulier et Lannoy (1999 : 189) qui avancent que le rôle du dispositif est "**d'organiser un espace d'effectivité** de comportements librement choisis mais en accord avec les finalités déterminées." Cet espace d'effectivité dépend non seulement de la faculté des apprenants à mettre en place des stratégies qui rendent l'apprentissage possible. L'effectivité se crée également à l'intérieur du dispositif en rendant les ressources à

[9] ASp, Cahiers de l'APLIUT, *éla* pour citer trois revues destinées aux linguistes.

disposition, l'organisation et l'évaluation aussi lisibles et compréhensibles que possible pour les usagers. L'espace d'effectivité serait donc le contrat explicite, la transparence fonctionnelle, entre usagers et prescripteurs. Nous pouvons dès lors penser que le dispositif impose la nécessité de ne plus se contenter de l'innovation pour l'innovation, mais de répondre à deux exigences supplémentaires, l'une fonctionnelle et l'autre institutionnelle.

1.2.4.2. Une exigence fonctionnelle

Pothier (2003 : 5) perçoit dans les dispositifs d'apprentissage l'opportunité "d'établir un lien fort et congruent avec le multimédia en **rentabilisant** au maximum les potentialités techniques et en les adaptant aux **intérêts** des apprenants dans une synergie intelligente et **efficace**". Cette citation et le lexique employé révèlent une perspective fonctionnelle du dispositif. Ce nouveau modèle de référence constitue un moyen de sortir d'une sorte d'artisanat qui a prévalu ces dernières années pour tendre vers un modèle d'industrialisation, entendu comme processus rationalisé de conception. L'émergence de ce souci de fonctionnalité vient sans doute du fait que nombre d'expériences sont demeurées à l'état d'ébauches ou de prototypes (Albero, 2003 : 66). Elles ont mobilisé un temps et une énergie considérables sans déboucher, dans la plupart des cas, sur une utilisation effective. Rationaliser l'innovation permet de relativiser la portée des TICE tout en prenant davantage en compte les attentes et les besoins réels des apprenants.

1.2.4.3. Une exigence institutionnelle

Cette approche fonctionnelle fait écho à une autre préoccupation, celle d'inscrire l'innovation dans un cadre institutionnel. En effet, maintes expériences ont été menées de manière artisanale, mais elles l'ont été aussi hors des contraintes institutionnelles. Quand il s'est agi de faire vivre des dispositifs innovants sur le terrain, les concepteurs se sont heurtés à l'institution, aux apprenants, aux collègues, voire dans certains cas, aux parents, ce qui n'a pas manqué de générer incompréhension et frustration.

Certes, peu de contextes ont été en mesure d'accompagner ou d'anticiper les conséquences pédagogiques induites par le changement de paradigme (de l'instruction à l'apprentissage). Les innovations sont souvent restées l'apanage des Centres de Langues, des Centres de formation continue pour adultes, ou des Centres de formation à distance. Ainsi, Linard (2003 : 247) évoque les expériences du CRAPEL[10] ou du CNAM[11] qui ont démontré par l'exemple la possibilité, "en remplissant les conditions institutionnelles, pédagogiques et techniques nécessaires, de créer des dispositifs répondant aux besoins d'une formation des étudiants à, et par, l'autonomie".

1.2.5. Un objet collectif

Bien souvent, les dispositifs innovants demeurent le fait d'individualités, avec le risque d'isolement ou d'épuisement que cela suppose. Pour déjouer cet éparpillement de bonnes volontés, certains chercheurs, tels Thibault (2003 : 196), vont même jusqu'à se revendiquer du courant "institutionnaliste". Celui-ci vise à se démarquer des entreprises d'individus isolés qui n'associent pas de partenaires au processus de conception et courent ainsi le risque de rendre l'innovation inopérante. L'institution devient le cadre naturel dans lequel il convient de penser l'innovation, car elle peut alors jouer son rôle médiateur entre les différents acteurs impliqués, nouant ainsi un réseau complexe de relations entre apprenants, concepteurs, tuteurs, enseignants, certificateurs, financeurs, techniciens, personnels administratifs, ingénieurs, et moniteurs. C'est la condition pour que le produit de l'innovation devienne **un objet collectif**, approprié par le plus grand nombre, assurant ainsi une sorte de retour sur les investissements (cognitifs, professionnels, financiers, technologiques…) qui auront été concédés.

---

[10] CRAPEL = Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (créé en 1969)

[11] CNAM = Conservatoire National des Arts et Métiers, le dispositif d'apprentissage de l'anglais en semi-autonomie a été créé en 1994

1.2.6. Trois types de dispositif intégrant les TICE

Après avoir longtemps été l'apanage de quelques lieux de formation isolés, comme le CRAPEL qui fut pionnier dès les années 1970, les dispositifs d'autoformation intégrant les TICE se sont peu à peu ancrés à l'université et ont pris des formes diverses. Springer (1996 : 217-228) a répertorié trois grands types de dispositifs dont nous résumons les principales caractéristiques dans le tableau ci-dessous. Pour gagner en clarté, nous proposons des exemples de dispositif, les didacticiens de référence, le rôle de l'enseignant, les mots-clés, l'élément pivot de la formation et, enfin, ce qui est demandé à l'apprenant.

Tableau 1.1 : *Typologie des dispositifs d'autoformation*
adapté de Springer, 1996 : 217-228

	Le dispositif pédagogique personnalisé	**L'autoformation guidée**	**L'apprentissage auto-dirigée**
Exemples	Strasbourg	Bordeaux 2 (SAPAG)	Nancy 2 (CRAPEL)
Didacticiens de référence	Springer	Perrin	Holec, Gremmo
Rôle de l'enseignant	Tuteur	Concepteur / tuteur	Conseiller
Mots-clés	Autonome, bilan, accueil, accompagnement	Documents authentiques	"Apprendre à apprendre." déconditionnement, autodirection.
Pivot de la formation	Centre de ressources + tutorat	Ressources authentiques en libre accès + guidage + notion de cadre institutionnel	Entretiens de conseil
Ce qui est demandé à l'apprenant	- Apprendre à analyser ses capacités d'apprentissage - Mieux comprendre comment apprendre - Choisir de manière pertinente le matériel disponible	- Analyse de documents - Faire des expériences d'apprentissage	- Sortir de la dépendance vis-à-vis de l'enseignant - Définir des objectifs et des contenus - Choisir l'input et l'évaluation.

Il est possible de noter une communauté entre ces trois types de dispositif ; tous sont marqués par le renversement de paradigme, de celui d'enseignement à celui d'apprentissage, évoqué par Tardif (1998) et Albero (2000). Trois notions clés structurent ce renversement : tout d'abord, **l'apprenant prend le contrôle de son apprentissage** tandis que l'enseignant

n'a plus la place centrale qu'il occupait dans la situation d'apprentissage traditionnelle. "L'acte d'apprendre" est au centre des préoccupations et des actions des enseignants, lesquels vont s'efforcer, selon Tardif (1998 : 32), de faire de l'école "**une institution axée sur le sens**". Enfin, qu'il soit tuteur, concepteur de matériaux pédagogiques ou conseiller, l'enseignant va faciliter **l'autonomisation de l'apprenant.** Les différences entre les trois types de dispositif viennent en particulier du contenu et de la forme de l'évaluation, cette dernière étant de première importance puisque le pouvoir de l'enseignant, et plus largement de l'institution, réside précisément dans l'évaluation. Seul un dispositif comme le CRAPEL va jusqu'au bout de la logique de l'autoformation en proposant à l'apprenant de choisir lui-même son évaluation.

1.2.7. Le dispositif du Centre de Langues de Lyon 2

1.2.7.1. Description générale du dispositif

Le dispositif dans lequel s'est déroulé cette recherche-action existe depuis l'ouverture du Centre de Langues (désormais CDL) de Lyon en 1995. Le CDL est une entité à part qui tient à valoriser son approche pédagogique des langues. Alliant les notions de guidage, de parcours et de ressources en libre accès, il s'inscrit dans la catégorie de l'autoformation guidée[12] telle que nous venons de la définir en recourant aux catégories de Springer. Cette structure dispose d'un vaste centre de ressources qui propose méthodes, abonnements à des hebdomadaires, romans, grammaires, dictionnaires, cassettes audio et vidéo, cédéroms, accès libre à internet… - un fonds qui est constamment augmenté et réévalué.

1.2.7.2. Les acteurs du dispositif

Le dispositif concerne les étudiants de premier cycle des composantes qui ont passé un contrat avec le Centre de Langues (facultés des langues, de sociologie, de sciences du

[12] La réforme du LMD (Licence, Master, Doctorat) mise en place à la rentrée 2003 a substantiellement modifié l'organisation et la philosophie de ce dispositif, ce qui nous amènera à expliciter, dans le chapitre 7, les implications de la réforme sur notre recherche.

langage, et d'arts du spectacle). Le public est, selon une dénomination rappelée par Pothier (2003 : 113), un "public captif" car de son travail dans le dispositif découle l'obtention de son diplôme. Nous mentionnons cette contrainte institutionnelle (à opposer à une démarche individuelle de formation ou de requalification comme c'est la règle au CRAPEL) car, dans le contexte de l'autoformation guidée, elle modifiera les représentations des apprenants au sujet du travail en autonomie et du recours aux TICE.

Le corps enseignant (une vingtaine de personnes pour l'équipe d'anglais) qui intervient dans ce dispositif regroupe à la fois quelques professeurs en poste, des maîtres de langue (anglophones diplômés en poste pour deux ans) et de nombreux vacataires. Cette hétérogénéité de statuts ne va pas sans soulever des questions car il est plus difficile de partager des valeurs communes à partir du moment où il y a une forte rotation de personnel et un recours ponctuel à des enseignants. La diversité de l'équipe est compensée par la forte identité du dispositif qui structure les représentations des différents protagonistes et génère une adhésion à la plupart des aspects de l'autoformation guidée. De plus, cette culture partagée est renforcée par le fait que le CDL est un lieu de recherche sur la didactique des langues et qu'il propose un DESS (Didactique des Langues et TICE). Enfin, il est à noter que la production d'outils d'apprentissage intégrant les TICE est fortement encouragée et accompagnée, ce qui contribue à ce que l'équipe se dote de moyens de réflexion au sujet de l'innovation et prenne des initiatives en lien avec l'apprentissage en autoformation.

1.2.7.3. Modalités d'organisation du dispositif

Au cours des années, le dispositif du CDL a évolué, mais au début de cette recherche-action, c'est-à-dire à la rentrée de septembre 2002-2003, il comprenait pour ce qui concernait la partie la plus importante de son activité :

- un test de positionnement, administré la veille du début du stage intensif afin de former des groupes de niveau

- une semaine de cours en septembre (3 heures par jour pendant 7 jours) appelé stage intensif
- une séance d'orientation au CDL à la fin du stage pour familiariser les étudiants avec les outils de l'autoformation guidée
- 8 heures de guidage pédagogique par semestre. Fonctionnant en groupes de six à dix étudiants, ces regroupements sont l'occasion de donner des outils méthodologiques, de fournir un soutien et de proposer un accompagnement aux apprenants
- 2 heures minimum d'ateliers d'expression orale par semestre
- 10 heures minimum de travail en autoformation au CDL par semestre
- un dossier thématique, appelé *logbook*, qui rassemble les travaux des apprenants et qui lui sert de document de "liaison" et d'évaluation. Ce *logbook* a également une fonction d'évaluation pour l'enseignant car il le renseigne sur la régularité du travail de l'étudiant et sur l'adéquation des objectifs fixés à l'issue du stage intensif, en début d'année. Il possède aussi une fonction d'autoévaluation pour l'étudiant, qui prend conscience de ce qu'il a – ou n'a pas fait- en cohérence avec son contrat.

Le tableau suivant permet de résumer ce dispositif et les objectifs selon les niveaux cognitifs, sociocognitifs et métacognitifs :

Tableau 1.2 : Opération Langues : moyens et objectifs

	Stage intensif	**Séances de guidage**	**Travail au CDL**	**LOGBOOK**
organisation	7 jours X 3 h en septembre	8 h / semestre	10 h minimum par semestre + 2 h d'expression orale	Collection de travaux + Autoévaluations
Niveau cognitif	✓ Travail sur la langue et sur la communication ✓ Remise en question des représentations des étudiants (habitudes, valeurs, cultures) ✓ Travail méthodologique en vue de l'autonomisation	✓ Suivi du travail en autoformation	✓ Organisation du travail avec l'aide de l'enseignant-tuteur : 2 objectifs sont fixés ✓ travail selon les besoins, niveaux et envies à partir de documents authentiques (presse, vidéos), des grammaires, des cassettes et des cédéroms	✓ Traces d'activités réalisées au Cdl ✓ La créativité de l'apprenant est en jeu: sélectionner et organiser l'information, inférer des relations,élaborer des règles, insérer des exemples
Niveau sociocognitif	✓ Constitution d'un groupe qui demeurera une référence toute l'année	✓ Éviter l'isolement des étudiants et permettre une construction sociale: même si l'apprentissage est individualisé, un contexte social est nécessaire. L'accent est mis sur la coopération.	✓ Ateliers d'expression orale favorisant les interactions	
Niveau métacognitif	✓ Travail sur les stratégies ✓Détermination des forces et faiblesses ✓Définition d'objectifs d'apprentissage	✓ Réflexion sur le rythme de travail, son organisation, son efficacité	✓ Remise en question des représentations des étudiants par rapport à l'apprentissage	✓Explicitation de la trajectoire de développement ✓ Identification de la pertinence des choix opérés

Parce qu'il intervient au tout début de l'année universitaire, le stage intensif constitue le premier contact des nouveaux étudiants avec le monde universitaire. En raison d'une demande forte de la part de ces étudiants, une dynamique de groupe peut aisément être instituée. On peut également tirer avantage de ce stage pour déstabiliser les représentations cognitives des étudiants et proposer des méthodes et des stratégies plus en phase avec un fonctionnement qui allie l'autoformation guidée et l'utilisation des TICE. Les séances de guidage sont l'occasion de travailler les stratégies d'apprentissage, de guider l'appropriation des ressources et leur sélection pour la constitution du *logbook*, de motiver les apprenants, en résumé, de leur apporter une écoute bienveillante ainsi que des outils méthodologiques. Parce que le déroulement pédagogique suit un mouvement d'étayage (stage intensif) et de désétayage par le biais de l'autonomisation (séances de guidage), la mission des professeurs intervenant dans le dispositif est double. C'est pourquoi nous proposons désormais de désigner ceux-ci par le syntagme "enseignants-tuteurs".

1.2.8. Problématisation

Depuis quelques années, le dispositif que nous venons de décrire s'était stabilisé. Cette homéostasie avait produit un "objet collectif" tel que nous l'avons décrit plus haut (cf. supra p. 28), avec ses rythmes, son langage propre et son organisation qui cristallisaient les représentations des acteurs autour de l'autoformation, du guidage et de l'utilisation des ressources.

Les TICE étaient essentiellement utilisées **en complément**, c'est-à-dire pour leurs possibilités de pratique répétitive (pour l'entraînement à la grammaire avec *English +*), de jeu (pour finir agréablement une séance de travail avec *Tell Me More*), d'appoint linguistique (pour l'authenticité des discours avec, par exemple, *Voicebook*). Il n'y avait pas de rejet massif de ces outils, mais pas non plus d'appropriation significative de la part des apprenants

et des enseignants-tuteurs, ces deux groupes les considérant comme faisant partie de l'offre globale au même titre que les vidéos ou la presse.

De prime abord, cette banalisation des TICE constitue plutôt un atout, car elle mettait le dispositif à l'abri de toute fétichisation de ces outils. Pourtant, elle niait par la même occasion qu'ils puissent comporter d'autres potentiels d'apprentissage que ceux que nous avons cités plus haut.

Deux questions méritent alors d'être posées : **La négation du potentiel des TICE, au-delà de leur valeur de complément, provient-elle d'une résistance des acteurs du dispositif qui ne voient dans celles-ci qu'un engouement suspect qui perturbe une organisation *a priori* harmonieuse ? Ou bien signale-t-elle une inadéquation des TICE à constituer réellement une offre signifiante d'apprentissage ?**

Un début de réponse à ces deux questions s'impose immédiatement. Les logiciels (*English +*, *Tell Me More*, *Voicebook*) qui constituent les ressources TICE les plus utilisées du CDL de Lyon 2 ne sont pas des innovations. Ce sont des supports plus ou moins bien faits qui, bien qu'il faille les utiliser avec un ordinateur, ne modifient pas le dispositif d'apprentissage. Il est certes possible de guider le travail des apprenants pour que l'apprentissage soit optimal et plusieurs pistes d'appropriation pédagogique sont envisageables : sélectionner les activités les plus prometteuses, détourner certaines des fonctions, ajouter des conditions de temps ou de modalités d'exécution et créer ainsi un enjeu, ou bien encore inclure le travail sur ces logiciels dans un parcours individualisé afin de répondre à des besoins spécifiques. Toutefois ces outils correspondent bien à des ressources de complément qui ne doivent pas leurrer, du fait de leur support technologique (et de leur coût), quant à leur valeur pédagogique ou à leur potentiel d'innovation.

Une innovation, pour mériter ce statut, se doit de comporter une véritable dimension de changement ; une déconstruction d'une partie du dispositif initial précède une

reconstruction normalement plus cohérente. Cette idée de déconstruction-reconstruction est d'ailleurs évoquée par Fichez (2002 : 176) qui préconise d'envisager l'innovation comme "un processus d'appropriation sociale […] lié à une dynamique qui s'appréhende à trois niveaux différents, micro-individuel (aspects cognitifs et affectifs), méso-social (relations entre les acteurs) et macrosociologique (normes, valeurs, culture de l'organisation...)". Cette définition permet de souligner qu'une innovation ne suppose pas des ajustements de surface mais qu'elle implique un changement structurel, cognitif et professionnel profond. Ainsi, aux deux questions précédentes, est-il souhaitable d'ajouter celles-ci :

Quelles sont les conditions pour que les TICE puissent comporter une offre d'apprentissage susceptible d'être adoptée pour le potentiel qu'elles représentent? Quelles adaptations du dispositif entraînent-elles ?

Revenir à la question des attentes et des conditions d'appropriation correspond de fait à une des visées de la didactique. Aussi convient-il de définir les caractéristiques du public et de procéder à une étude préalable du contexte afin de pouvoir, selon Grégori (2002 : 123), "identifier des significations d'usage" (cf. infra, pp.42-3). Cette volonté d'analyser le contexte représentationnel dans lequel l'innovation va se déployer part de l'idée énoncée par Mallein et Panisset (1997, cités par Grégori, 2002 : 123) que "l'intégration des technologies, produits ou services innovants, dépend plus de leurs potentialités d'usage et des représentations qui sont investies dans l'objet que des seules sophistications techniques et fonctionnelles mises en oeuvre".

1.3. Les représentations

1.3.1. Les représentations ont une histoire

A son arrivée à l'université, l'étudiant est à l'opposé de la créature de Frankenstein. Celle-ci, vierge de représentations parce qu'abandonnée par son créateur, symbolisait pour les

Romantiques la promesse de la *Tabula Rasa*. Meirieu (1996 : 62), qui s'est penché sur le mythe de Frankenstein pour voir ce qu'il pouvait apporter à la didactique, préconise de ne pas "fabriquer une créature capable de satisfaire notre goût pour le pouvoir ou notre narcissisme, mais d'accueillir celui qui vient comme un sujet, tout à la fois inscrit dans une histoire et représentant la promesse d'un dépassement radical de celle-ci." Cette recommandation fait écho à la définition de la représentation proposée par Sallaberry.

1.3.2. Les représentations comme "processus et produit"

Dans son ouvrage de 1996, Sallaberry s'interroge sur l'importance et le rôle de la représentation dans l'apprentissage. Il définit la représentation (ibid, pp. 19-20) comme une "capacité, détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image, à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet." Cette définition de la représentation contient la notion que l'apprenant est le sujet **d'un acte de volonté** qui le met en situation de **pouvoir** et que l'objet de sa représentation est "à la fois un processus et un produit". L'auteur explicite cette dichotomie dynamique / figé en avançant que le sujet "élabore et modifie sans cesse ses représentations de la vie environnante" (processus), mais également qu'"à un instant donné, les contours d'une représentation peuvent être tracés à partir de sa description" (produit)[13].

Le caractère double de la représentation justifie la mise en place d'une enquête longitudinale, présentée dans le chapitre 6, qui permettra non seulement de "figer" les représentations des apprenants au sens photographique, mais de trouver aussi une méthodologie, un révélateur, pour évaluer leurs modifications. On peut faire l'hypothèse que c'est dans le "jeu" entre le devenir et le devenu que se trouve la dynamique de l'apprentissage. Explorer le bagage représentationnel est donc une tâche primordiale.

---

[13] Quand la croyance "l'apprentissage de la langue ne peut se faire efficacement que par le biais de la traduction" s'efface, par exemple, au profit de la croyance "le recours à la traduction est un frein à la fluidité au moment de la compréhension de l'oral".

1.3.3. Le bagage représentationnel

Nous définissons le bagage représentationnel constitué par tout étudiant comme un ensemble de valeurs, de croyances que le sujet s'est construit d'une manière plus ou moins ordonnée, plus ou moins scientifique, et qui lui donne son identité d'apprenant, comment il s'envisage en tant que compreneur[14] d'une langue étrangère, quels sont les filtres, les désirs, les préjugés à l'égard de cette langue étrangère, ce qu'il place comme priorité pour apprendre à la maîtriser, autrement dit tout l'appareil conscient ou inconscient, hérité ou construit, que le sujet possède à un moment donné de son activité cognitive et comment cette représentation évolue au cours de son apprentissage. (Sallaberry, 1996 ; Narcy, 1990 ; Trocmé-Fabre, 1999). Il est important de souligner que les individus ne sont pas véritablement conscients de ce bagage représentationnel comme cela a été expérimentalement mis en évidence par la psychologie sociale car "une bonne partie de l'activité mentale est non consciente au sens strict, c'est-à-dire inaccessible à la conscience subjective" (Channouf, 2004 : 39). Toutefois, le passage du lycée, qui propose habituellement un dispositif d'hétéroformation, à un dispositif d'autoformation guidée intégrant les TICE peut donner l'occasion d'une rupture des schémas mentaux. Cette rupture peut amener les apprenants à questionner leurs représentations initiales, et éventuellement, conduire à une modification de leur bagage représentationnel, condition *sine qua non* à l'apprentissage.

1.3.4. Synthèse et hypothèse

Alors que le dispositif est un objet collectif rationalisé, nous avons vu que la représentation est un objet personnel et changeant. Mais l'un comme l'autre peuvent participer à la structuration de l'apprentissage, surtout si nous envisageons la représentation, à l'instar de Sallaberry (2003), comme la propriété d'articuler l'individuel et le collectif. Les représentations partagent cette fonction structurante avec d'autres "objets" culturels comme

[14] Nous empruntons ce terme à Gineste et Le Ny (2002) que nous préférons désormais à auditeur ou récepteur.

les organisations humaines parmi lesquelles se trouvent les dispositifs d'autoformation intégrant les TICE.

Il convient donc de cerner ces représentations, voir comment elles s'articulent et voir surtout comment une pédagogie adaptée peut les transformer ou, au moins, les rendre, cohérentes et en adéquation avec le dispositif. Pour Abric (1994 : 13), la représentation est "un guide pour l'action" car elle constitue "un système de pré-décodage de la réalité [et] détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes". Nous postulons l'analyse des représentations sociales comme une étape préalable à la conception d'un dispositif d'apprentissage. L'analyse des représentations devrait pouvoir nous donner des indications quant aux besoins des futurs usagers du dispositif, mais aussi formuler des objectifs et des principes qui formeront le cadre de l'innovation.

1.4. La question de l'appropriation

La volonté d'inscrire cette recherche dans un contexte précis est motivée par l'hypothèse qu'un outil pédagogique, au sens large du terme, ne peut être socialement utile qu'à la condition de prendre en compte les contraintes locales, mais aussi et surtout, de partir des futurs utilisateurs et de les garder à l'esprit tout au long de la conception et de la mise en œuvre. Notre objectif est de concevoir un outil qui se démarque de la ressource "de complément" décrite plus haut (cf. supra, p.33). Pour que la ressource soit investie d'un potentiel d'apprentissage, il s'agit d'y inclure la dimension sociale et pédagogique qui lui fait généralement défaut. Cela suppose de trouver un moyen terme entre la ressource et le dispositif.

1.4.1. Entre ressource et dispositif

La figure 1.2 résume les différents éléments d'un dispositif d'autoformation. Elle permet de distinguer : (1) des objectifs, (2) des actions pédagogiques et (3) des moyens.

(1) **Deux objectifs principaux se dégagent pour les apprenants :** une adaptation progressive aux enjeux (et aux contraintes) de l'autoformation qui requerra de leur part "de tisser un réseau mobilisateur de ressources signifiant, de construire une cohérence entre ce qui est proposé par le dispositif prescrit et les pratiques effectives" (Paquelin et Choplin, 2003 : 174), mais d'abord et surtout, une montée en compétences dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais.

(2) **Des actions pédagogiques,** en amont et en aval, ménagent une place à l'accompagnement cognitif et méthodologique par le biais du guidage.

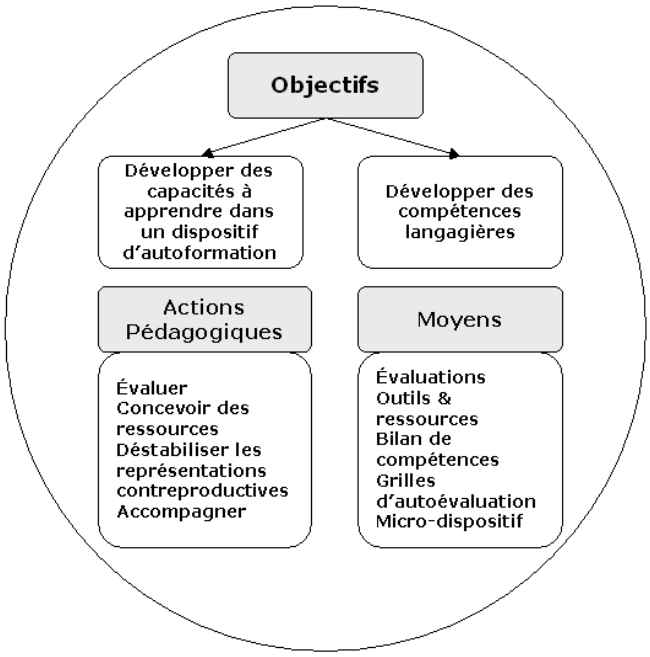


Figure 1.2 : *Les éléments du dispositif*

(3) **Des moyens** pédagogiques permettent aux apprenants de développer leurs compétences langagières par le biais de ressources diverses, médiatisées ou non, et de s'évaluer.

Les ressources (cédéroms, romans, méthodes, livres de grammaire, cassettes audio…) peuvent être rassemblées et organisées (médiathèques, bibliothèques), mais ne comportent pas nécessairement d'intervention pédagogique. Demaizière et Achard-Bayle (2003) parlent de "ressources brutes", c'est-à-dire qui ne contiennent pas de scénario pédagogique. En outre, ces

auteurs mettent en avant une des limites des ressources comme les grammaires et les dictionnaires auxquels ont recours les apprenants. Ceux-ci ont en effet tendance à leur conférer une valeur particulière : "Ils deviennent le point de départ de l'apprentissage et dérivent donc vers un statut de ressources pédagogiques qui ne peut que préoccuper le didacticien et le pédagogue." Demaizière et Achard-Bayle évoquent par exemple les cas d'utilisations contre-productives de ressources, comme la traduction mot à mot, et de "détournements peu efficaces" de la part des apprenants. Un étudiant devrait se doter d'une panoplie de compétences stratégiques s'il n'a accès qu'à des ressources brutes. Cette démarche peut être souhaitable dans le cas d'adultes en formation continue ou si le dispositif prévoit un accompagnement individuel de premier plan comme c'est le cas au CRAPEL.

Le dispositif tel qu'il est représenté par la figure 1.2 pourrait être défini *a minima* comme la conjonction d'un programme pédagogique et des moyens (humains, technologiques et financiers) mis en œuvre pour rendre le programme opérationnel. Nous proposons de porter le dispositif tel que nous venons de le définir au niveau de **macro-dispositif**, c'est-à-dire une unité organisationnelle cohérente, ce qui correspondrait au CRAPEL de Nancy 2, au SAPAG de Bordeaux 2 ou au dispositif d'autoformation guidée du CDL de Lyon 2. Cela nous permet de créer une entité entre macro-dispositif et ressources, celle de **micro-dispositif** (cf. figure 1.3).

Ainsi, les séances de guidage ou les ateliers d'expression orale proposés au CDL sont des micro-dispositifs et possèdent un statut différent de la ressource. La différence vient principalement de l'investissement humain impliqué. En effet, le micro-dispositif tel que nous le définissons, est un objet de médiation alors que la **ressource** est "inerte".

En ce qui concerne l'apprentissage médiatisé, un micro-dispositif propose non seulement une sélection de documents mais aussi une aide méthodologique et un accompagnement, ce qui en

fait une ressource raffinée, dans le sens d'un produit qui a été traité, didactisé, afin de le rendre propre à un apprentissage signifiant.

Tableau 1.3 : *Macro-dispositif, micro-dispositif et ressources*

	Macro-dispositif	**Micro-dispositif**	**Ressources**
Définitions	Le macro-dispositif est la conjonction d'un programme pédagogique et de moyens (humains, technologiques et financiers) mis en œuvre dans le cadre d'une formation.	Le micro-dispositif est un objet de médiation entre les acteurs d'une formation. C'est une ressource "raffinée". et une réponse partielle à un besoin de formation.	Les ressources sont des moyens de formation qui ne comportent pas nécessairement de scénario, ni d'intervention pédagogique.
Exemples	CRAPEL; Centre de Langues de Lyon 2	Atelier d'expression orale	*Robert & Collins, L'anglais de A à Z*
Exemples multimédias	Open University	Galanet; Cultura; *Virtual Cabinet*	*Tell Me more, Voice Book*

C'est ainsi le cas du projet *Galanet*[15] qui propose une plate-forme de formation à distance sur internet permettant à des locuteurs de quatre langues romanes de pratiquer l'intercompréhension. C'est dans cette même catégorie que se trouve le projet *Virtual Cabinet* qui fait l'objet de notre recherche-action.

1.4.2. Le micro-dispositif comme ressource investie

Le micro-dispositif correspond donc, pour nous, à une ressource investie par les protagonistes de la situation d'apprentissage. Dans la lignée du socioconstructivisme, une innovation est "un construit social" modelé par les différentes classes d'usagers qui vont l'interpréter de manière différente, voire concurrente (Vedel, 1994 : 15-21). Selon cette perspective, ce n'est plus la technologie qui impose mais l'utilisateur qui dispose. En effet, au-delà des sophistications techniques et d'une adéquation à une demande initiale de formation, un dispositif nouveau sera adopté à condition que les usagers reconnaissent son efficacité dans le domaine de l'apprentissage. Pour qu'une ressource devienne micro-dispositif, il faut en outre que l'utilisation fasse usage en étant investie de significations par

[15] http://www.galanet.be/

les deux classes d'usagers de la situation pédagogique : les apprenants et les enseignants-tuteurs.

Il convient toutefois de se garder d'analyser trop tôt les usages car ceux-ci ne peuvent se construire que sur le long terme, une fois que le dispositif quitte la phase expérimentale pour entrer dans une époque de consolidation. L'usage est une utilisation devenue routinière, débarrassée de ses premières gaucheries, quand l'utilisateur est moins préoccupé des instruments et des ajustements techniques, et qu'il peut se concentrer sur l'activité d'apprentissage. En tout état de cause, nous pensons comme LeDoux (2003 : 219) que "l'activité de la pensée ne peut être pleinement comprise si les émotions et les motivations ne sont pas prises en compte". C'est pour cette raison que nous recourons maintenant à la notion de significations d'usage.

1.4.3. Les significations d'usage

Pour aborder cette notion, nous allons prendre comme point de départ la définition que donne Bruner (1991 : 81) de la signification. C'est, pour lui, "un phénomène culturellement médiatisé, qui dépend de l'existence préalable d'un système symbolique partagé par les membres d'une communauté". Contrairement au sens qui est construit par chacun, une signification est acquise ou transmise et ne peut émerger qu'après avoir été adoptée par un groupe de personnes. Il est dès lors possible de dire que la signification est le contrat de sens qui contribue à donner son unité à une communauté. Les situations de formation dépendent de ce contrat initial, explicite ou non, qui détermine le rôle de chacun, les attentes, mais qui ménagent aussi des interprétations et des ajustements. Barbier (2000 : 78-81) définit les situations d'enseignement "comme un espace caractérisé par une intention de mise à disposition de savoirs en vue de leur appropriation" ; toujours pour cet auteur, "c'est l'essentiel de l'activité de l'enseignant qui peut être analysé en termes d'offre de signification." (Barbier, 2000 : 78-81). Ainsi, certaines formes de tutorat et certaines procédures d'accompagnement

peuvent donner l'occasion aux apprenants d'expliciter les significations qu'ils attribuent à leur apprentissage, permettant ainsi de faire émerger la cohérence d'une démarche là où certains étudiants ne perçoivent parfois qu'une superposition d'activités morcelées.

Il semble que l'association "signification d'usage" soit apparue assez récemment à la faveur de l'émergence des TIC dans le champ de l'enseignement. Chambat (1994) définit la notion d'usage, comme une combinaison de pratiques de communication et de représentations qui leur sont associées. Selon cet auteur, travailler sur les usages revient à mettre en perspective le statut de la technique, le statut des objets et le statut des pratiques. Pourtant, comme le montrent bien les ouvrages de Ginet (1997) ou de Desmarais (1998), les objets techniques sont apparus depuis longtemps dans l'enseignement sans nécessairement provoquer de repositionnement intellectuel de la part des apprenants.

En effet, tant que les technologies ont été manipulées par l'enseignant, il n'a pas été nécessaire de leur accorder une autre signification que celle d'un accès à la L2 par le biais d'outils plus ou moins sophistiqués. Dès lors que les technologies ont été mises à la disposition des apprenants et ont dépassé leur condition de moyens en fournissant un contenu, en impliquant des changements dans l'organisation et en réaménageant l'espace, le temps et les interactions, la nécessité est apparue de dégager non seulement un mode de fonctionnement mais un discours d'accompagnement qui caractérise la situation pédagogique. **Ce n'est donc pas de l'adoption d'une technologie donnée qu'il s'agit, mais de l'adaptation de celle-ci à des besoins spécifiques dans des situations déterminées.** L'usage est donc ce qui va modeler la technologie, l'ajuster, la détourner, l'approprier.

1.4.4. Les usagers coproducteurs de l'apprentissage médiatisé

Ce modelage par l'usage est ce qui a conduit Vedel (1994 : 15) à parler d'une "technologie molle" qui permettrait de prendre en compte les usages non seulement pendant la phase de production, mais aussi pendant la phase de diffusion. L'évaluation des usages est

donc le levier qui permettrait de corriger les erreurs du cahier des charges et d'adapter la technologie aux usages et non l'inverse. Cela revient à donner aux usagers le statut de coproducteurs de l'apprentissage médiatisé. L'approche préconisée par Vedel met donc en interaction la technique et le social. Elle met également en regard l'offre et l'utilisation et inscrit l'usage dans la rencontre de l'objet et du contexte. Cela impliquera d'évaluer, parmi les différents parcours, possibilités, modalités proposés dans un produit multimédia, ce qui est utilisé par les usagers et ce qui est sous-employé ou disqualifié.

Il est désormais courant de comparer les intentions des concepteurs (usages prescrits) avec ce qui se passe réellement lors de l'utilisation (usages réels) et plusieurs auteurs se sont emparés de cette notion pour enrichir leur réflexion sur la conception de produits d'apprentissage médiatisé. Grégori (2002), par exemple, propose de mettre l'usage à contribution pour "se placer au chevet de la conception" tandis que Boullier (2001) met l'usage au cœur de la conception technique d'un dispositif d'enseignement à distance et souligne, dès le titre de son article, que "les choix techniques sont aussi des choix pédagogiques". Davallon et Le Marec (2000) s'intéressent, quant à eux, aux usages des cédéroms des musées et rappellent que "l'usage n'est pas l'utilisation, entendue au sens ergonomique" car cette notion "intègre toute l'épaisseur des représentations". Pour ces deux auteurs, l'usage constitue "la mise en culture de l'utilisation de l'objet". Dans la situation de formation, il semble que cette mise en culture soit le fruit d'un aller-retour entre le faire faire et le faire, entre le prescrit et le réel. La figure ci-dessous résume les tensions émergeant de la situation d'apprentissage médiatisé.

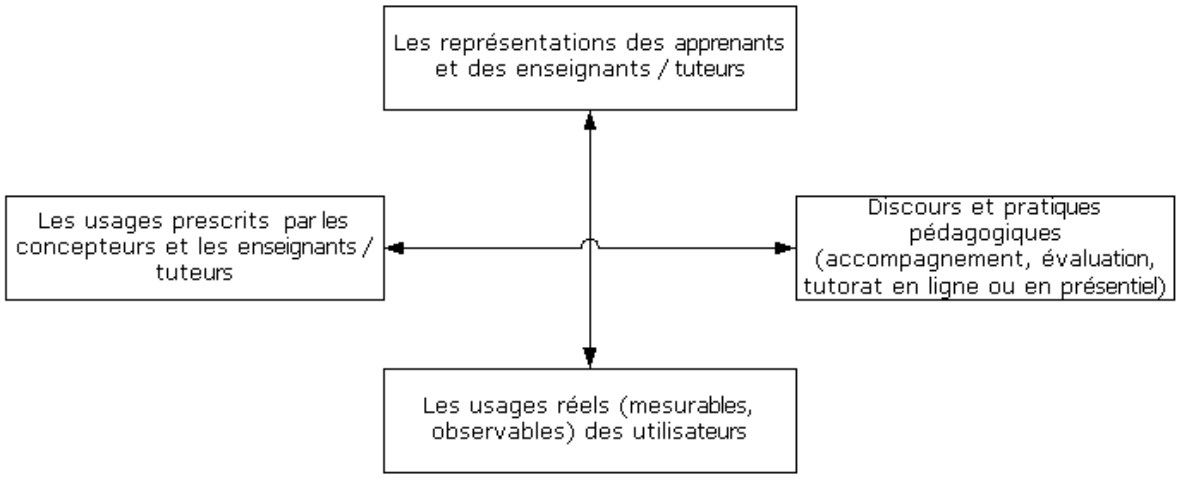


Figure 1.3 : *les tensions du dispositif*

Nous faisons l'hypothèse que l'innovation est d'autant mieux appropriée par les acteurs au sein du macro-dispositif qu'il y a cohérence entre :

- la logique interne du micro-dispositif prévue lors de la conception,
- l'accompagnement, la mise en route, l'articulation avec le cours / tutorat et l'évaluation, c'est-à-dire tous les aspects qui concernent la pédagogie,
- et les usages réels des apprenants.

En effet, apprenants et tuteurs sont des usagers, et l'innovation pédagogique est investie de significations à partir du moment où il y a mise en adéquation du sens donné par chacun des groupes au dispositif. Nous verrons dans le chapitre 11 comment les usagers du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé, en l'occurrence les enseignants-tuteurs, donnent du sens à leur action à travers leurs discours.

1.4.5. Appropriation et mise en projet

L'appropriation constitue un élément fondamental de l'usage. Selon Jouet (2000), l'appropriation peut se signaler à deux niveaux :

- dans le discours construit, les "significations subjectives et sociales que revêt l'usage pour l'acteur"

- dans des emplois particuliers d’un dispositif nouveau. On parle dans ce cas de détournements (Flichy, 2003 : 153) qui révéleraient la construction d’un usage autonome.

Jouet module cette notion d’autonomie en indiquant que se dégagent rapidement des applications dominantes laissant finalement assez peu de champ à des variations. Elle propose plutôt de s’intéresser à "un agencement propre" développé par l’acteur en interaction avec le dispositif. De leur côté, Jacquinot et Choplin (2002 : 193) évoquent "la transformation, voire la déformation, dans l'usage, du dispositif de formation initialement élaboré par les concepteurs" qui peut être liée à trois facteurs allant des fonctionnements psychologiques des utilisateurs aux caractéristiques sémiologiques du dispositif, en passant par les données psychosociologiques du contexte d’utilisation.

Il est évidemment difficile de demander à des étudiants de travailler avec tel ou tel support si l’enseignant-tuteur ne s’est pas préalablement doté d’une culture par rapport à ces supports, culture qui ne peut s’acquérir qu’à travers une confrontation réelle avec l’objet d’apprentissage et pas uniquement par le biais d’un discours élaboré par les apprenants ou par les modes d’emploi. Tout dispositif médiatisé gagne à être expérimenté, manipulé par les formateurs en compagnie d’une personne experte qui va faciliter, si besoin est, la découverte du contenu et de l’interface. Prendre le temps de se mettre à la place de l’apprenant, déjouer les problèmes techniques, apprécier les limites de l’outil et ses potentialités, établir des passerelles avec son cours ou son tutorat, développer une expertise et le discours correspondant, ainsi pourraient être tracées les pistes de l’appropriation pour les enseignants-tuteurs confrontés un nouveau dispositif d’apprentissage médiatisé.

Mais au-delà de la construction d’une panoplie de schèmes d’actions, l’appropriation implique également une "mise en jeu de l’identité personnelle et de l’identité sociale des individus" (Jouet, 2000). On ne saurait méconnaître le repositionnement identitaire dont ont

dû faire preuve les enseignants-tuteurs travaillant dans des structures semblables au CDL : dessaisissement de la maîtrise du contenu et de l'organisation, développement d'une culture de la contractualisation, technicisation des compétences…, c'est-à-dire une redistribution de ce qui fondait le pouvoir de l'enseignant au bénéfice de l'apprenant. Nous verrons quand nous détaillerons les profils d'usagers (cf. infra pp. 310-2) que des changements plus ou moins profonds ont été consentis pour redéfinir une identité en rapport à la technologie de la même façon que les secrétaires ont dû redéfinir la leur dans les années 1980 quand l'avènement de la bureautique a bouleversé leur domaine de compétence (Singéry, 1994).

L'appropriation étant un processus, elle nécessite du temps pour que se façonnent les usages, en ébranlant les résistances initiales et en modifiant peu à peu les habitudes. Quatre moments se succèdent dans ce processus : adoption, découverte, apprentissage et banalisation, un cycle qui va dissoudre l'innovation, "désenchanter la technique" (Jouet, 2000) avant de pouvoir réellement constituer un objet d'apprentissage.

Pour Davallon et Le Marec (2000), l'appropriation culmine lorsque le sujet est à même d'inscrire l'objet dans un projet. Après avoir distribué des cédéroms culturels à un échantillon de sujets pour étudier leurs usages, ces deux auteurs se sont aperçus que la déception prévalait chez ces primo-utilisateurs. Ils expliquent ce sentiment de déception par le malentendu inhérent à ces objets :

> *"Le discours d'accompagnement sur les nouvelles technologies prône la possibilité d'une utilisation allégée de tout projet. Est mis en avant, au contraire, le caractère plaisant, intuitif, immédiat du rapport au cédérom, qui manifesterait ses propres potentialités et livrerait son propre mode d'emploi dans le moment même où il est appréhendé. L'utilisation elle-même peut ainsi être anticipée comme étant sa propre finalité, c'est-à-dire qu'elle peut apparaître comme promettant un rapport anonyme, plaisant, intuitif et immédiat, à la technique et à la culture".*

Le champ de l'éducation n'a pas été exempt de tels discours d'accompagnement mettant en avant des gains de motivation grâce aux TIC, vantant leur caractère ludique, créant une

illusion technologique autour de l’apprentissage linguistique facilité par le multimédia. Ce surinvestissement idéologique lié à la technologie a généré des attentes exagérées. L’utilisation des TIC pour l’apprentissage nécessite que les usagers puissent les démystifier en leur redonnant leur place d’outils. Cette démystification, qui tient aussi de la mise en capacité, ne peut survenir qu’à travers un accompagnement technique et pédagogique afin de pouvoir faire émerger les significations d’usage.

1.5. Conclusion

Ce premier chapitre a donné l'occasion de situer le contexte dans lequel s'est déroulée notre recherche et d'en décrire les protagonistes. Une présentation précise de ce que nous appelons désormais le macro-dispositif s'est avérée d'autant plus nécessaire que l'innovation peut déstabiliser une partie de l'organisation pédagogique et sociale. Cette dimension sociale, que nous nous proposons d'approcher par le biais des représentations et des usages (cf. chapitre 8 pour les apprenants et chapitre 11 pour les enseignants-tuteurs), paraît primordiale dès lors que nous ne cherchons pas à concevoir une "ressource de complément" mais un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé socialement et pédagogiquement investi. La prise en compte des acteurs et du contexte permet d'énoncer deux conditions qui vont guider la recherche :

- le micro-dispositif ne peut survivre socialement que s'il s'insère au mieux dans le macro-dispositif (institution, valeurs, contraintes…)
- il ne sera approprié par les deux classes d'usagers qu'à la condition de représenter un potentiel d'apprentissage et d'enseignement.

Chapitre 2 : La compréhension de l'anglais oral

2.1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons articulé la notion de micro-dispositif d'apprentissage médiatisé comme une offre pédagogique et technologique proposée à des apprenants. Toutefois, l'apprentissage médiatisé de l'anglais en situation d'autoformation guidée ne dépend pas seulement d'un accompagnement approprié et de technologies adaptées. Il suppose que les théories linguistiques sous-jacentes au contenu de formation soient explicitées et servent de bases théoriques valides à la solution technologique qui sera développée. Nous souscrivons au positionnement de Chapelle (2003: 181) quand elle énonce :

> *"The issues at the intersection of applied linguistics and technology are both important for the profession and unlikely to be probed, understood, and developed by those who study either linguistics or technology separately. Rather it is necessary to develop this area of inquiry through a combination of knowledge about applied linguistics and technology."*

Dans cette citation, Chapelle met l'accent sur la combinaison de connaissances nécessaire à la recherche sur les TICE. Le développement d'un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé ne peut que profiter d'une recherche **préalable** pour cerner l'objet d'apprentissage, en l'occurrence la compréhension de l'anglais oral. Notre approche sera psycholinguistique car il paraît essentiel d'appréhender les processus de compréhension et les modèles de l'activité mentale des apprenants. Nous détaillerons tout d'abord les processus cognitifs en jeu lors de la compréhension de l'oral et le rôle de la mémoire. Nous étudierons ensuite les principaux vecteurs d'information, avant de nous pencher sur les inférences. Enfin, en reprenant la notion de compétence, nous esquisserons quelques pistes pour le développement de la compréhension de l'oral.

2.2. Comprendre l'oral

2.2.1. Une affaire de construction

Il convient dans un premier temps de décrire le fonctionnement de la compréhension de l'oral. Selon l'approche cognitiviste, comprendre est une opération de traitement de l'information et se base sur la manipulation de représentations mentales.

Plusieurs opérations ont lieu :

Lors de la perception[16], le compreneur sélectionne des informations pertinentes dans le message et / ou dans le contexte ; ce sont des informations considérées comme "porteuses" de sens. Suite à la sélection, il analyse ces éléments d'information et il les combine en une représentation. On gardera en tête ce double mouvement d'analyse et de combinaison, c'est-à-dire de **déconstruction et de reconstruction** du message. La déconstruction désigne les différentes opérations psycholinguistiques implicites et fait référence au "mouvement" d'appropriation mentale et à la transformation de l'information en une "représentation acceptable" (De Man-De Vriendt, 2000 : 25). L'emploi de l'adjectif *acceptable* semble particulièrement pertinent en cela que la compréhension de l'oral s'opère grâce à une mise en adéquation d'une représentation externe (le message oral) et d'une représentation interne. La mise en adéquation de ces deux représentations fait l'objet d'une renégociation continue de la part du compreneur. La gestion de l'information n'est donc pas un processus linéaire mais elle dépend d'une représentation continuellement modifiée et enrichie.

Dans le schéma proposé par Laks (2002 : 234) pour expliquer le circuit de communication, il est à noter que ce spécialiste des sciences du langage a recours à la bulle[17] de la bande dessinée pour signifier la représentation de l'image acoustique construite par

[16] Selon Kintsch (1998 : 2), la perception ne fait pas à proprement parler partie du processus de compréhension. On peut parler de perception quand aucune action ne dépend de l'écoute : "Understand is used when the relationship between some object and its context is at issue or when action is required. Understanding is clearly the preferred term when the perception involves language".

[17] Appelée phylactère, elle fait référence, en archéologie, à la banderole à extrémités enroulées portant le texte des paroles prononcées par les personnages d'une œuvre d'art au Moyen Age et de la Renaissance. (Robert)

l'auditeur (cf. figure 2.1). Cette référence, bien qu'elle paraisse peu scientifique, a le mérite de montrer que la représentation construite par l'auditeur possède des contours flous, qu'elle n'est pas une reproduction fidèle, mais une reconstruction mentale du message du locuteur, ou pour être plus précis, de son intention. De plus, comme le rappelle Laks, "il est crucial que les deux locuteurs aient sensiblement la même 'compétence linguistique'" (ibid., p. 236). Plus la compétence de l'auditeur est éloignée de celle du locuteur (comme cela est le cas pour la compréhension d'une langue étrangère en contexte scolaire), plus la représentation sera lacunaire ou même erronée. Dans le cas de l'incompréhension totale, le message perd même sa qualité de vecteur d'informations pour n'être plus que l'émission d'ondes sonores sans signification.

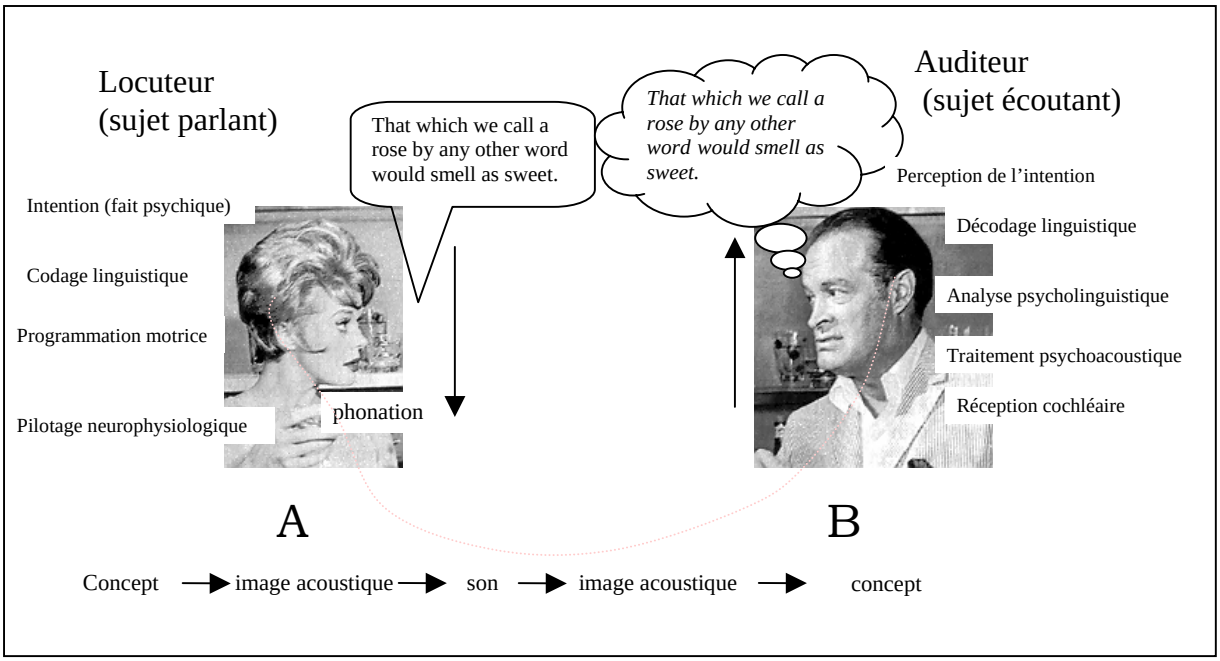


Figure 2.1 : *le circuit de communication,*
(adapté de Laks, 2002, p.234.)

En somme, comprendre un message oral consiste à fabriquer des représentations en vue d'agir. Deux types d'actions sont alors possibles pour le compreneur :

⇨ Produire une réponse et / ou s'engager dans une interaction.

Ces deux actions vont dépendre du sens que l'auditeur aura construit, ou, pour le dire en termes cognitivistes, de la représentation dont il se sera doté pour traiter l'information. Nous

pouvons avancer, à ce stade, que la zone de développement de la compréhension de l'oral d'une langue étrangère se situe à ce niveau de la représentation transitoire, dans sa plus ou moins grande richesse, dans la capacité de traitement du sujet écoutant et dans l'adéquation de la réponse.

2.2.2. Deux processus complémentaires

Il semble que deux processus soient en jeu lors du traitement d'une information orale : le processus ascendant (*bottom-up*) et le processus descendant (*top-down*).

Selon le processus ascendant, nous comprenons un message en construisant la signification à partir des unités les plus concrètes de l'*input* (du phonème, au mot, à l'énoncé, au contexte) selon une démarche sémasiologique (Gremmo & Holec, 1990) qui va de la forme au sens.

A l'inverse, la démarche onomasiologique (ibid.) va du sens à la forme. Selon ce processus descendant, le contexte, mais aussi la connaissance que nous possédons d'un sujet ou d'une situation, nous permettent d'émettre un certain nombre d'hypothèses au sujet de l'*input*, hypothèses que nous allons ensuite vérifier grâce aux données plus concrètes prélevées par échantillonnages (Caron, 1989 : 55). Ainsi, quand le présentateur des informations radiophoniques annonce un sujet sur la guerre du Golfe, tout se passe comme si les mots "*war*", "*bombing*", "Bush", "Blair", "*demonstrations*",… étaient activés grâce à la connaissance du monde acquise par l'auditeur, et n'attendaient plus que d'être reconnus.

La plupart des psycholinguistes (Caron, 1989, N. Ellis, 1996, Marslen-Wilson, 1989) reconnaissent la complémentarité des deux traitements. La construction du sens dépend, selon eux, d'une interaction entre le traitement des données acoustiques et l'analyse des données conceptuelles fournies par le contexte. Cette combinaison, ce va-et-vient dans le traitement, a permis à Marslen-Wilson (1989 : 3) d'énoncer la théorie de la cohorte selon laquelle, dès la perception du signal, une cohorte de mots possibles dans le contexte est activée. L'auditeur

procède alors par ajustements progressifs grâce aux connaissances morphologiques ou syntaxiques à sa disposition. Comme l'indique Caron (1989 : 62), ce que les données physiques fournissent, ce ne sont pas des phonèmes, mais une collection d'indices à partir desquels s'effectue un travail d'interprétation dont seul le produit final est accessible à la conscience. Buser (1998 : 152) évoque, lui aussi, la complémentarité des deux traitements, ajoutant cependant une notion de motivation : "toute la nuance est sans doute entre passivité dans l'hypothèse ascendante et liberté du tri dans l'hypothèse descendante".

Resche (1999) a proposé un schéma pour la compréhension de l'écrit que nous proposons d'adapter à la compréhension de l'oral. Ce schéma (figure 2.2) montre la complémentarité des deux traitements.

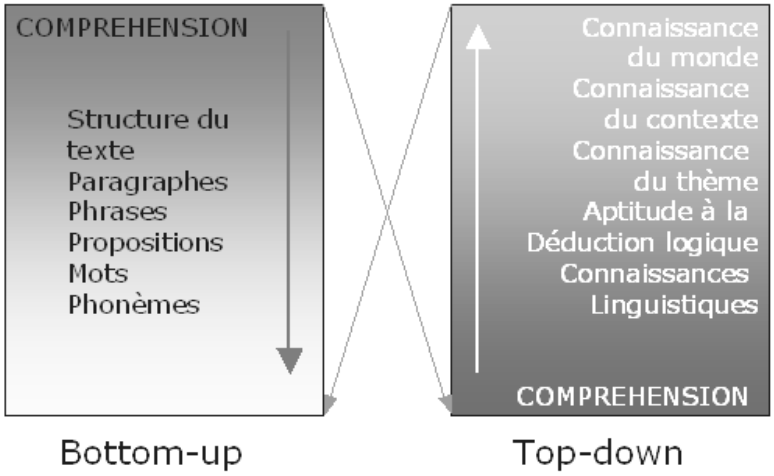


Figure 2.2 : *Approches complémentaires pour la compréhension d'un texte*

Cette présentation en tableau, si elle a le mérite de la clarté, semble aussi suggérer que le processus de traitement de l'information correspond à une succession d'opérations. Il convient toutefois de préciser que ces opérations sont **simultanées et interdépendantes**. Même si les deux traitements sont utilisés en situation d'écoute, il est raisonnable de penser que du niveau de compétence de l'auditeur va dépendre un traitement privilégié. Des apprenants qui découvrent une L2 vont s'appuyer davantage sur un traitement ascendant tandis que des experts vont utiliser leurs connaissances conceptuelles pour le traitement. Ceci

trouve sa confirmation dans l'ouvrage *Mind over machine*[18] (Dreyfus & Dreyfus, 1986) où sont décrits les cinq stades pour passer de l'état de novice à celui d'expert dans un domaine de connaissances.

Tableau 2.1 : *Cinq stades de l'état de novice à celui d'expert*

Stades	Approche de l'apprenant	Fonctionnement
1&2 **Novice**	Pensée **analytique** et **fragmentaire** quand le sujet est confronté à une situation inconnue (*bottom up*)	✓ Fonctionne par discrimination et décomposition de faits isolés et de micro-situations significatives, très liés aux conditions concrètes de l'expérience
3 **Intermédiaire**	Pensée analytique et logique (*bottom up et top-down*)	✓ Capacité à hiérarchiser l'information ✓ Capacité à se définir des objectifs et à planifier pour mener l'objectif à son terme.
4 **Début de l'expertise**	Pensée intuitive à partir de la reconnaissance (*bottom up et top-down*)	✓ Capacité à organiser **la compréhension intuitive** des situations sous formes de **configurations d'ensemble** ✓ Capacité à reconnaître **les similarités** ✓ Reconnaissance intuitive instantanée des relations qui s'établit à partir de comparaisons automatiques entre **expériences passées et expérience présente**.
5 **Expertise véritable**	Le stade logique-analytique y a été littéralement digéré, ou compilé, au sein d'ensembles cognitifs composites de niveau supérieur qui fonctionnent essentiellement sur l'analogie avec les expériences antérieures mémorisées. (*topdown* avec un recours rare au *bottom up*)	✓ Capacité, qui vient avec l'expérience, à « voir » et à comprendre **inconsciemment** des ensembles significatifs comme des configurations d'ensemble sans recourir à l'application de règles, mais aussi à les **associer instantanément** en paquets (« *chunks* ») avec les actions, décisions ou tactiques appropriées. ✓ Ces automatismes globaux fonctionnant sur le modèle de prototypes condensés en « routines » ne s'acquièrent qu'à partir d'une pratique soutenue et répétée dans des situations nombreuses et diverses.

2.3. Mémoires et compréhension

Il semble exister un large consensus dans la communauté scientifique pour souligner le rôle prépondérant de la mémoire dans la compréhension d'un message oral. Depuis les travaux de Baddeley (1986), il est d'usage de distinguer la mémoire de travail[19] et la mémoire à long terme.

Pour visualiser le fonctionnement de la mémoire, nous empruntons ce schéma à LeDoux (2003 : 225).

[18] cité par Linard (1996 : 32-33).
[19] Les travaux de Baddeley ont imposé de remplacer la notion de "mémoire à court terme" par celle de "mémoire de travail".

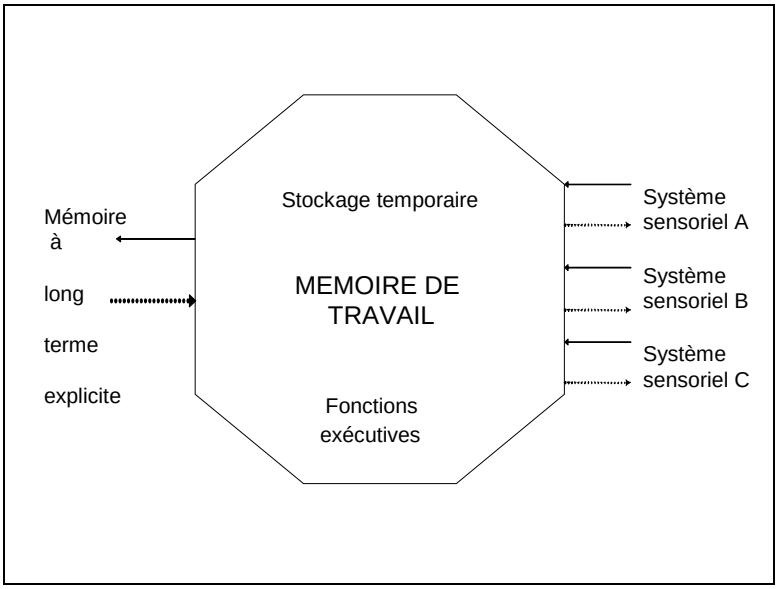


Figure 2.3 : *La mémoire de travail*
(LeDoux, 2003 : 225)

2.3.1. Définition de la mémoire de travail

Malgré une capacité restreinte à quelques minutes, la mémoire de travail est ce qui permet de stocker temporairement des informations en vue de mener à bien différents types de tâches cognitives, dont la compréhension de l'oral (cf. figure 2.3). Cette mémoire est dite "de travail" car ce qui est gardé provisoirement en mémoire[20] est la représentation intermédiaire nécessaire à la préparation d'une action qui est, dans notre cas, l'accès à la signification. Gineste et Le Ny (2002 : 110) soulignent les propriétés fondamentales de la mémoire de travail, c'est-à-dire "la conservation de l'information" mais aussi son "traitement", et ils insistent sur cette "fonction active".

2.3.2. Fonctionnement de la mémoire de travail

Pour décrire le fonctionnement de la mémoire de travail, Skehan (1998 : 44-45) propose le schéma suivant : "Quand quelqu'un reçoit un message, la capacité de sa mémoire étant limitée, il lui est impossible de tout stocker. (…) La mémoire de travail doit alors extraire de l'*input* ce qui est important pour la compréhension en cours". Comme le suggère le

[20] On estime à plus ou moins sept le nombre de mots qui peuvent être gardés en mémoire par un sujet. Parmi une liste de 30 mots sélectionnés au hasard, des étudiants de 18-20 ans se rappelleront 12 à 14 mots après une lecture. Cela prend environ une heure pour mémoriser cent mots sélectionnés au hasard. (Kintsch, 1998 : 215).

verbe "extraire" employé par Skehan, la mémoire de travail est un processus actif et non passif comme on pourrait se le représenter *a priori*. Pour décrire la mémoire de travail, Kintsch (1998 : 102) propose l'image du projecteur qui se déplace de phrase en phrase, construisant et intégrant une représentation mentale pendant le processus. La mémoire de travail est ce qui permet de maintenir une cohérence fonctionnelle entre les éléments du message. Quand nous assistons à une conférence, nous recourons ainsi à la mémoire de travail pour garder le sujet de chaque phrase à l'esprit jusqu'à l'apparition du verbe, ou bien pour balayer des énoncés récents afin d'attribuer un pronom. (LeDoux, 2003 : 221).

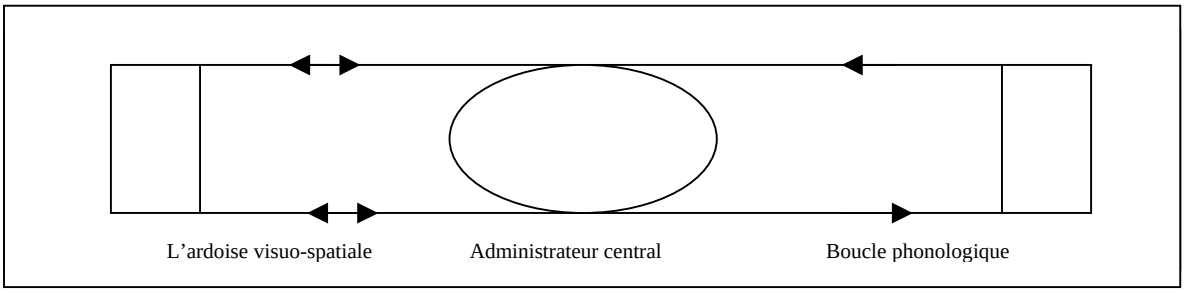


Figure 2.4 : La structure de la mémoire de travail
(Baddeley, 1986)

Selon Baddeley (1986), la mémoire de travail est composée d'un module de commande, l' "administrateur central", et de deux systèmes asservis, la "boucle phonologique" et l' "ardoise visuo-spatiale". La boucle phonologique a une capacité de stockage limitée. Nous utilisons cette boucle, par exemple, pour garder en mémoire un numéro de téléphone en vue de le composer. En utilisant cette voix intérieure, on prolonge "la trace mnésique d'une information verbale" (Piolat, 2002 : 50) en rafraîchissant les données.

De la même façon, l'ardoise visuo-spatiale est cette capacité que nous avons tous de "photographier" un mot ou un groupe de mots et de les garder en mémoire quelques instants avant de les restituer sur un autre support.

Le fonctionnement de la mémoire de travail peut être illustré de la façon suivante. Quand un sujet, coutumier du traitement de texte, recopie sur son ordinateur des notes à partir

d’un livre, il n’effectue pas d’aller retour de la page à l’écran pour retranscrire chaque mot. Le texte est découpé en fragments selon la complexité des mots, leur longueur, leur orthographe, leur familiarité, le lien qu’ils forment avec les autres mots du même fragment. Pour éviter de retourner à la page, le sujet peut ainsi les redire à voix haute ou bien garder leur forme à l’esprit. La mémoire de travail est donc ce qui permet de ne pas faire, dans le cas décrit, un travail de copie mot à mot. Elle est fonctionnelle, dans le sens où le sujet ne retiendra pas tout ce qu’il a écrit, et seulement une infime partie sera stockée en mémoire à long terme. La prise de notes, manuelle ou informatique, permet d’agrandir artificiellement l’empan de la mémoire de travail (Rost, 1994 : 71-2).

2.3.4. Les différences interindividuelles

Cornaire (1998 : 49) cite les travaux de Stevick (1993) sur le rôle de la mémoire de travail dans la compréhension de l'oral. Selon cet auteur, "cette opération (la facilité, l’exactitude, et la vitesse de récupération) est fonction de nombreuses variables, dont les indices disponibles et l’état psychologique et physiologique des individus." Comprendre un message oral posera donc la question de l’empan de cette mémoire de travail et on peut faire l’hypothèse que la quantité, la qualité et la vitesse de récupération vont varier selon un continuum. A ce sujet, Skehan (1998 : 212-3) évoque des recherches montrant que les apprenants remarquables ne semblent pas avoir ni une intelligence exceptionnelle ni des capacités cognitives hors du commun, mais possèdent d’excellents résultats dans plusieurs domaines du fonctionnement de la mémoire. Il semblerait ainsi que la capacité à traiter de grandes quantités de matériel (verbal, notamment) et à mémoriser rapidement et facilement constituent une compétence essentielle pour la compréhension.

Gineste et Le Ny (2002 : 115) citent les travaux de Just et Carpenter (1992) et ceux de Barouillet (1996) pour avancer l’idée selon laquelle il existerait des différences entre les individus concernant la capacité de leur mémoire de travail. Ces auteurs ont particulièrement

travaillé sur la lecture, mais il est probable que cette lenteur de traitement de l'information par certains sujets puisse avoir des conséquences dans le domaine de la compréhension de l'oral.

2.3.5. La mémoire à long terme

Nous avons précédemment montré que pour comprendre un message oral, un auditeur doit posséder en mémoire un certain nombre de connaissances (du monde, du contexte, du thème, de la langue), sans quoi toute information serait considérée comme nouvelle et déclencherait un processus complexe d'identification qui devient rapidement coûteux en attention. Il suffit d'être immergé dans une langue inconnue pour se rendre compte que la compréhension dépend du "contrat" décrit par Caron (1989 : 196) entre information connue et information nouvelle.

Ainsi, la mémoire à long terme contient toutes sortes de connaissances qui se distribuent dans deux grandes catégories (cf. figure 2.5) : des connaissances explicites (je sais que la suite phonémique /ea/ ne se prononce pas de la même façon dans "*heard, beard, dead, bead*"[21]) ou des connaissances implicites (il me semble que cette phrase n'est pas correcte, mais je ne saurais pas dire pourquoi).

---

[21] *Beware of heard, a dreadful word /*
That looks like beard and sounds like bird,
And dead : it's said like bed, not bead-/
For goodness' sake don't call it "deed"!
Watch out for meat and great and threat /
(they rhyme with suite and straight and debt).
cité par Pinker (1994 : 188).

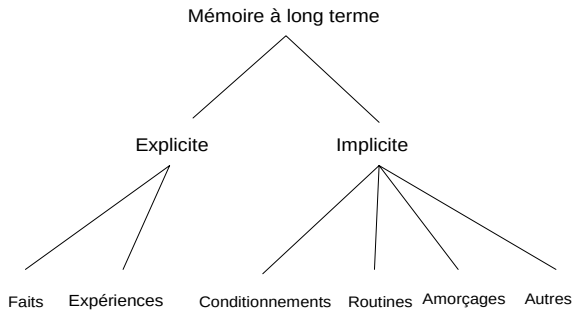


Figure 2.5 : *Taxonomie de la mémoire à long terme,*
(d'après LeDoux, 2003)

En phase de construction du message, le compreneur dispose donc de deux sources d'information : l'une, externe, provient du message entendu, tandis que l'autre, interne, dépend des connaissances préalables du sujet. Comprendre consiste donc à "combiner deux sortes d'informations, agréger de l'information venue du dehors, qui entre par les oreilles ou les yeux, avec de l'information venue de dedans, tirée de la mémoire du compreneur" (Gineste et Le Ny, 2002 : 104).

Pour Rost (1994 : 70), la mémoire à long terme consiste en un réseau complexe de représentations. Celles-ci sont initialement formées lors de nos rencontres avec des messages externes et nous transformons ces images sensorielles en "codes mémoires". Ceux-ci ne représentent plus directement l'expérience originelle (on ne se souvient que rarement de la première fois où un mot nouveau ou une proposition ont été entendus) mais constituent des formes simplifiées de cette expérience qui nous permettent, si nécessaire, d'y avoir accès et de les reconstruire.

Il semble, d'autre part, que la mémoire à long terme puisse être améliorée "par des pauses, des réactivations à des moments favorables, les redondances, plusieurs points de vue, un environnement agréable" tandis qu'elle serait "entravée par les répétitions identiques, l'anxiété, le stress, un environnement menaçant" (Trocmé-Fabre, 1987 : 76). La recherche en neurobiologie (LeDoux, 2003) atteste l'importance des émotions dans les processus

mémoriels. Elle confirme également que "tout matériel, verbal ou non-verbal, étant fixé en mémoire brève, pourra entrer ensuite dans la mémoire à long terme [… ce qui indiquerait] soit qu'il n'existe aucune rupture entre la mémoire à court terme et celle à long terme, soit que la première ne serait que la fraction active (à l'instant t) de la seconde" (Buser, 1998 : 171).

Le Ny et Gineste évoquent une interaction constante et répétitive entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Ces deux auteurs (ibid., p. 112) parlent d'une activité de compréhension "en cycles" au cours desquels deux processus sont accomplis : **l'activation et l'assemblage**. Ce double processus conduit à la construction de "morceaux de sens", c'est-à-dire à des représentations partielles, puis à la surconstruction, au moyen de ces "morceaux", d'une représentation plus ample. Ce sont ces morceaux de sens (mots, propositions et phrases) qui vont maintenant être notre objet d'étude.

2.4. Unités lexicales et propositions : les deux principaux véhicules de l'information

2.4.1. Les unités lexicales

2.4.1.1. Définition

Bogaards (1994 : 19) apporte une distinction entre l'unité lexicale et le mot. Une unité lexicale correspond à une acception, c'est-à-dire à un sens particulier d'un mot. Par exemple, "*hour*" est une unité lexicale, mais dans "*a 24-hour city*", "*hour*" n'est plus une unité sémantique mais un constituant sémantique. Il est d'usage d'appeler "mémoire sémantique" la partie de la mémoire à long terme qui contient tout ce que nous savons concernant les mots. Ces connaissances "sont stockées sous forme de concepts, des unités de sens qui entretiennent des relations de types divers avec les autres concepts" (ibid., p.69). Que ce soit en lecture ou en compréhension de l'oral, la reconnaissance lexicale est une étape obligée.

2.4.1.2. La reconnaissance lexicale

Dans son ouvrage de 1994, Rost propose la liste des cent mots les plus fréquents de l'anglais oral (cf. annexe I). Cette liste comporte une très grande majorité de mots grammaticaux. Ces mots grammaticaux, aussi appelés "fonctionnels" (et *non-content words* en anglais), forment une "classe fermée" (Gineste et Le Ny, 2002 : 98), car on ne peut ajouter de nouveaux mots de ce type contrairement à la possibilité de créer indéfiniment de nouveaux noms, verbes ou adjectifs (*content words*).

Toujours parmi ces cent mots, nous observons la faible quantité de noms (*man, time*…). Si nous faisons le test de ne garder que les mots grammaticaux dans un document donné[22], force est de constater que la compréhension est impossible comme cela apparaît dans la figure 2.6.

the of .
It once the where most would to
But it also one of 's most
Only , and .
one of only who to the .
The of .
"Certainly a ,
especially after about or o'clock in the .
We there as a , as it were the ".
's from its to one of 's ,
to , and around the .

Figure 2.6 : *Premier paragraphe du reportage, seuls les mots grammaticaux (55 mots) ont été conservés*

En revanche, lorsque ce sont les mots grammaticaux qui sont effacés du même extrait, le sens peut, cette fois, être aisément reconstruit (cf. figure 2.7). Seules deux expressions échappent à la reconstruction sémantique: *"the thinnest of thin blue lines"* et *"be merry around the clock"*.

[22] Il correspond au script d'un reportage de la BBC que nous utiliserons dans le chapitre 9 pour étudier comment les apprenants prennent des notes en situation de compréhension de l'oral.

Nottingham is [redacted] very heart [redacted] England.
[redacted] was [redacted] voted [redacted] place [redacted] [redacted] young [redacted] like [redacted] live
[redacted] [redacted]'s [redacted] [redacted] [redacted] Britain [redacted] most violent cities
[redacted] London, Birmingham [redacted] Manchester are worse.
Ian Brophy is [redacted] twenty police officers who are trying [redacted] keep [redacted] peace.
[redacted] thinnest [redacted] thin blue lines.
"Certainly Nottingham is [redacted] busy city,
[redacted] say [redacted] one two [redacted] three [redacted] morning.
We"re [redacted] high visibility police presence, [redacted] thin blue line" .
Nottingham [redacted] violent problems stem [redacted] ambitions [redacted] become [redacted] [redacted] Britain [redacted] twenty-four hour cities,
enabling people [redacted] drink, eat [redacted] be merry [redacted] clock.

Figure 2.7 : *Le même paragraphe avec les seuls mots pleins*

Selon Rost (1994 : 21), la reconnaissance lexicale est le processus de compréhension le plus élémentaire. Il suffit de comprendre les mots clés pour inférer les relations entre eux et ainsi construire une interprétation acceptable du message. Ceci est confirmé par Gineste et le Ny (2002 : 96) qui rappellent que "l'information de surface est contenue pour une large part dans les mots qui constituent l'énoncé". Pour entraîner les étudiants à devenir plus efficaces lors de la prise de notes, il est envisageable de leur faire comprendre qu'ils peuvent reconstituer le sens d'un énoncé avec les seuls mots pleins. Par conséquent, prendre en notes les mots grammaticaux ne peut que ralentir le processus sans gain sensible au niveau de la reconstruction du sens.

2.4.1.3. Le facteur temps

La célérité avec laquelle les apprenants vont reconnaître et relever les mots est déterminante dans une tâche de compréhension. Le temps nécessaire pour reconnaître un mot dépend principalement de quatre éléments:

- la fréquence d'occurrence des mots : *busy*, plus fréquent que son synonyme *lively*, sera reconnu plus rapidement ; N. Ellis (2002) avance que les effets de fréquence sont pris en

compte par les auditeurs qui se construisent peu à peu une connaissance statistique quant au comportement des items lexicaux dans leur L1[23].

- l'existence de mots concurrents : *hobbies* et *bobbies* peuvent entrer en concurrence et affecter la performance de l'auditeur ; (cf. infra, pp. 250-1)
- la proximité temporelle de la dernière occurrence d'un item pour un sujet, appelé "*recency*" (N. Ellis, 2002), le rendra plus ou moins facile à reconnaître ;
- le contexte : un reportage sur la violence urbaine va aussitôt activer un certain nombre de mots rattachés au thème selon le principe de l'anticipation qui assiste la reconnaissance.

2.4.1.4. Proéminence et groupes de souffle

Selon Rost (1994 : 22), la compréhension s'appuie sur les unités les plus proéminentes dans chacun des groupes de souffle. En anglais, les mots porteurs de sens, ceux qui contiennent la plus grande valeur informative comme illustré par la figure 2.7, sont accentués, ce qui assiste utilement le repérage de ces mots. Il n'y a habituellement qu'un seul mot porteur dans chaque groupe de souffle qui constitue le "point de proéminence" de l'énoncé.

Pour l'anglais de conversation, les unités entre deux souffles (*pause units*) ont une durée moyenne de 2 à 3 secondes et comportent environ 6 mots. Nous sommes habitués à évoluer d'une idée à une autre (d'un concept à un autre concept) à un rythme d'un concept toutes les deux secondes. Un auditeur est capable de suivre un discours à un rythme plus élevé mais il a besoin de ce temps pour réfléchir à ce que dit le locuteur. La notion d'unité de souffle est importante pour comprendre comment on traite l'information en temps réel. En situation d'écoute, il semble que nous "divisions" le discours en groupes qui n'ont pas de frontières lexicales distinctes. Ainsi nous entendons des unités signifiantes de langage, plutôt qu'une série de mots individuels. Lors du traitement de l'information, l'auditeur construit le

[23] "Language comprehension is determined by the listeners' vast amount of statistical information about the behaviour of lexical items in their language".

sens à partir des unités les plus saillantes (ou les plus audibles) de l'unité de souffle tandis que les informations manquantes sont automatiquement fournies.

En anglais, on identifie les syllabes accentuées pour organiser, autour de celles-ci, l'identification lexicale. Puisque 90% des mots pleins ont leur accent tonique en anglais sur la première syllabe et puisque les mots grammaticaux ne sont généralement pas accentués, l'auditeur peut utiliser l'accent tonique comme l'indicateur du début d'un nouveau mot (Rost : 2002 : 21).

2.4.1.5. L'activation

Plusieurs auteurs (Cornaire, 1998 : 159) recommandent de préparer la compréhension en montrant les images sans le son. En effet, une connaissance activée se place en mémoire de travail où elle peut être utilisée pour assister la compréhension du message.

Lors de l'écoute et de l'identification de mots individuels, une masse énorme de connaissance sémantique est activée. Un auditeur ne peut pas activer toutes ses connaissances sur les mots entendus, mais seulement les relations qui lui paraissent pertinentes pour comprendre le locuteur. Selon Caron (1989 : 106), les mots sont stockés en mémoire sous deux formes : soit sous la forme d'un ensemble de relations que ce mot entretient avec d'autres mots (synonymes, homonymes, antonymes…), soit sous la forme d'une liste de propriétés enregistrées avec le mot. Il en résulte que l'activation se fait selon deux sortes d'association :

- **l'association syntagmatique** : *city*, synonyme de *town*, différent de *village*, dont l'équivalent espagnol est *ciudad*…
- **l'association paradigmatique** : *a city < any large town or populous place* …

Ces deux formes d'activation sont essentielles pour un auditeur performant mais il semble que la seconde soit la plus utile. D'autre part, les locutions lexicalisées comme "*around the clock*" sont stockées dans la mémoire à long terme.

C'est par le terme "*exemplar*" que de nombreux psycholinguistes réfèrent à ces locutions lexicalisées, une notion qui connaît un intérêt croissant depuis quelques années. N. Ellis présente ainsi cette notion dans un article de 2002 :

> *"Language learning is exemplar based. (…) The knowledge underlying fluent use of language is not grammar in the sense of abstract rules or structure but a huge collection of memories of previously experienced utterances. These exemplars are linked, with like kinds being related in such a way that they resonate as abstract linguistic categories, schema, and prototypes. Linguistic regularities emerge as central tendencies in the conspiracy of database of memories of utterances".*

Ainsi, selon N. Ellis, l'apprentissage de la langue dépendrait en grande partie de la mise en place d'une collection d' "assemblages lexicaux" qui assurent une compréhension fluide du message. Cela nous conduit tout naturellement à la notion de proposition.

2.4.2. La proposition

2.4.2.1. Définition

Dans les sciences cognitives, "la proposition est une configuration sémantique fondamentale" (Gineste et Le Ny : 2002 : 118). La proposition constitue, pour Bialystok (1990) une représentation des connaissances "sous la forme d'un ensemble de descriptions structurées mais abstraites". Toujours pour cet auteur, "apprendre revient alors à accroître le nombre de ces propositions (connaissance croissante), leur formalisation (connaissance structurelle), et leur organisation progressive dans des systèmes (connaissance abstraite). La performance reflète la nature des opérations mentales appliquées à ces représentations".

La proposition est constituée d'un prédicat et des arguments. Ainsi, selon Piolat (2001 : 19), le compreneur effectue "un **traitement sémantique** qui permet à partir du verbe (l'action) de traiter la relation thématique entre les prédicats (verbe, adjectif qualificatif, etc.) et les arguments (substantif, etc.)". Piolat (ibid., p. 22) décrit l'activité du "compreneur [qui] découpe des segments du message (une ou deux phrases) qu'il convertit automatiquement en

unités de sens (ou propositions sémantiques) proches de la littéralité du texte. Celles-ci contiennent un ou deux arguments ainsi qu'un prédicat dont la fonction est de qualifier ces arguments. Dès que le compreneur a isolé trois ou quatre propositions qu'il maintient en mémoire de travail, il tâche de les relier entre elles".

Dans l'énoncé "[*Nottigham is*] *one of Britain's most violent cities*", on désignera le prédicat suivant "*violent*" ( ) ; la parenthèse vide indique une place dans laquelle peut être inséré un élément approprié, qu'on appelle "argument" du prédicat. Ici, par exemple, l'argument (*city*), une fois inséré au prédicat, forme une proposition : *a violent city*.

L'idée de "place vide dans un prédicat" peut être interprétée ainsi : la signification du mot "*violent*", sa représentation sémantique en mémoire à long terme, contient l'équivalent mental d'une parenthèse à remplir, ou, si l'on veut, la connaissance que "*violent"* ne peut suffire seule à véhiculer du sens. Cette représentation en mémoire "attend", en quelque sorte, d'être appliquée à quelque chose, ce qui renforce notre cadre théorique qui pose la compréhension comme une "construction du sens", ou un "assemblage" de représentations. L'énoncé "*This city is violent*" peut être compris parce que l'esprit du compreneur assemble les deux représentations en vertu de leur configuration. Il ne pourrait pas comprendre *"*This city is fright*".

2.4.2.2. L'inférence : le pont entre deux propositions

Gineste et Le Ny (2002 : 134) définissent chacune des inférences comme "un petit morceau de raisonnement, qui conduit le système cognitif du compreneur à franchir un "pas" d'une information à une autre, plus spécifiquement d'une proposition à une autre". La même idée de progression se retrouve chez Caron (1989 : 196-7) qui parle, lui, d' "inférences passerelles" permettant de relier des informations anciennes, déjà stockées en mémoire, à des informations nouvelles. Ces inférences sont nécessaires pour ajouter de la cohérence au discours perçu en raccordant les propositions éparses à des liens manquants en vue de

construire un modèle mental enrichi qui intègre l'information nouvelle à celle déjà en possession du compreneur (Rost, 1994 : 58-59).

Les "inférences pragmatiques" sont, selon Costermans (2001 : 166), tirées de la mémoire sémantique du compreneur et lui permettent de tirer des conclusions vraisemblables. Si on entend, par exemple, l'énoncé : "*They arrested the delinquents*.", les connaissances sémantiques nous permettent d'inférer que le pronom "*they*" recouvre les forces de police. Ces inférences dites "naturelles" peuvent toutefois conduire à des erreurs. De son côté, Ripoll (1998 : 397) rappelle que le terme d'inférence est générique et qu'il désigne "l'opération mentale permettant de conclure un raisonnement à partir d'informations préalables". Cet auteur propose de distinguer la déduction, l'induction, la généralisation et l'analogie.

Rost (2002 : 66) tente de lister les différents usages des inférences parmi lesquels on distinguera l'évaluation des références ambiguës, la provision de liens manquants, l'utilisation du contexte et des genres textuels pour générer des hypothèses. En tout état de cause, les inférences permettent de mettre à jour la représentation cognitive d'un énoncé et, selon un principe d'économie[24] rendu nécessaire par le faible empan de la mémoire de travail, seules les inférences "utiles" seront construites pour maintenir une représentation cohérente du texte tout au long de son écoute.

2.4.2.3. L'assemblage impossible

Toutes les représentations ne deviennent pas forcément plus larges et plus cohérentes. Pour certaines, les morceaux de sens restent disparates et l'assemblage se fait mal ou échoue. Parlera-t-on d'erreur ou d'incompréhension? Pour reprendre la tournure de Gineste et Le Ny

[24] "Le nombre et la nature des indices utilisés lors de la perception d'un objet ne sont pas fixés. On peut considérer que l'activité perceptive met en jeu un principe économique tel que le sujet doive établir un équilibre entre deux exigences contradictoires : n'avoir à recueillir que le plus petit nombre d'indices possible ; limiter autant que nécessaire les risques d'erreur, c'est-à-dire de mauvaise affectation catégorielle. Négliger certains indices peut en effet être source d'erreur. **Percevoir est donc prendre une décision"**. Gaonac'h, 1991 : 89

(2002 : 120), "si une phrase est ‘interdite’ par la langue, c’est parce qu’elle n’a pas de sens, ou, ce qui revient au même, qu’elle ne peut pas être comprise". Dans la perspective de la théorie de la compétence, les erreurs de compréhension constituent des phénomènes importants parce qu’elles indiquent ce que l’apprenant a appris mais n’a pas encore procéduralisé (Ellis, 2003, 172), ce qui nous conduit à la notion d’interlangue.

2.4.2.4. Points de contact avec la théorie de l’interlangue

Vogel (1995 : 19) définit l’interlangue comme la **langue intermédiaire** de l’apprenant entre sa langue maternelle (ou d’autres langues étrangères apprises auparavant) et la langue étrangère. Pour Py (1990), c’est "une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant" qui possède sous une forme atténuée "quelques unes des propriétés essentielles à tout système linguistique : systématicité, variabilité, autonomie".

Cette interlangue comporte des formes correctes ou non et se conforme à des normes grammaticales ou non. Vogel (ibid., p.20) évoque les recherches de Corder qui a mis en lumière "la coupure entre ‘*intake*’ et *input* [qui] explique les divergences […] entre les contenus d’enseignement et le résultat concret de l’apprentissage". Ainsi se posent les questions de l’écart à la norme, de l’instabilité de l’interlangue et du caractère individuel et non social que revêt la langue de l’apprenant.

Tentons maintenant, comme nous y engage Gaonac’h (1991 : 124), de "caractériser le système transitoire de langue" des apprenants et de "connaître les processus qui sont à l’origine de tels systèmes". Marquillo Larruy (2003 : 49) rappelle que pour la psychologie cognitive, "l’erreur (…) est un moyen d’exhiber les processus mentaux auxquels on n’a pas directement accès". De son côté, Widdowson a montré que la description de l’interlangue ne peut être pertinente au plan psycholinguistique qu’à la condition d’analyser l’activité de l’apprenant en plus du produit[25]. Ceci nous conduit à aborder les objectifs liés au

[25] cité par Vogel (1995 : 36).

développement de la compréhension de l'oral. Nous allons tout d'abord explorer ces objectifs didactiques à travers la notion de compétence.

2.5. Implications didactiques

2.5.1. La question de la compétence

La notion de **compétence linguistique** trouve son origine avec Chomsky et se réfère aux "connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes" (Cuq et al, 2003 : 48). Selon cette approche, il est d'usage de distinguer la **performance**, c'est-à-dire ce que les gens sont capables de comprendre un moment donné (selon le débit, la complexité, la longueur…), et ce qu'ils savent sur la langue. Cette connaissance implique non seulement "la faculté de comprendre et de produire un nombre indéfini de phrases nouvelles, mais aussi la capacité de reconnaître les phrases mal formées" (Mounin, 1974 : 75).

Depuis les années 1970 et l'avènement de l'approche communicative, la notion de compétence s'est élargie pour inclure les fonctions sociales remplies par la langue. Ainsi, selon l'approche communicative, la langue est une ressource systématique pour **exprimer des significations en contexte**, et non pas la gamme de toutes les phrases grammaticales possibles (Jordan, 2004 : 6). Dès lors, l'accent a été mis sur les aspects pragmatiques de la compétence en soulignant l'importance de la situation d'énonciation. On s'est donc intéressé à la compréhension de l'oral comme à une **compétence communicative.** Enfin, plus récemment, l'accent a été mis sur la compréhension comme moyen d'appréhender une culture étrangère et d'avoir un comportement social (donc linguistique) approprié. On parle alors de compétence sociolinguistique.

2.5.2. La compétence langagière

Parce que, d'une part, le terme de "compétence linguistique" ne se réfère qu'à la seule connaissance grammaticale et parce que, d'autre part, notre approche vise à inclure les aspects communicatifs et sociolinguistiques, nous préférons concevoir la compréhension de l'oral comme une **compétence langagière.** Bachman (1990 : 66) décrit la compétence langagière comme "une gamme de savoirs spécifiques qui sont utilisés lors de la communication via la langue". C'est à ce même Bachman que nous empruntons la description de la compétence langagière que nous avons résumée dans le tableau 2.2.

Tableau 2.2 : *La compétence langagière,*
d'après Bachman (1990 : 67) et Jordan (2004 : 8-9)

La compétence langagière			
La compétence organisationnelle		**La compétence pragmatique**	
La compétence grammaticale	La compétence textuelle	La compétence illocutoire	La compétence sociolinguistique
Connaissance du vocabulaire, de la morphologie, de la syntaxe, de la phonologie	Connaissance des conventions pour relier les énoncés entre eux et reconstruire un texte	La capacité à interpréter la fonction d'un énoncé. "*It's cold in here*" peut être une affirmation, un avertissement, ou une requête...	Sensibilité à, ou maîtrise des conventions d'usage de la langue qui sont déterminées par le contexte d'énonciation.

Dans cette taxonomie, nous retrouvons les compétences grammaticale et textuelle, que Bachman désigne par le terme de compétence organisationnelle. Celles-ci correspondent plus ou moins à la "compétence linguistique" décrite plus haut. Mais, en s'inspirant des travaux de Widdowson et de Halliday, Bachman ajoute les aspects pragmatiques qui incluent les actes de langage, les registres, le contexte d'énonciation, autant d'éléments qui participent de la construction du sens par le compreneur. Nous verrons dans le chapitre 10 comment

différentes micro-tâches peuvent permettre de développer certains éléments de la compétence langagière.

2.5.3. Compétences dissociées ou intégrées

L'approche communicative a imposé comme postulat que les compétences langagières (généralement désignées par aptitudes linguistiques ou "*four skills*" dans la version anglaise), si elles ne pouvaient pas être enseignées distinctement les unes des autres, devaient cependant être évaluées de cette façon. Ainsi a-t-il été préconisé de faire, par exemple, des synthèses en français de documents sonores anglais pour ne pas tester l'expression écrite, ou bien a t-on demandé à des élèves de collège de flécher un parcours sur une carte pour éviter d'ajouter la lecture de consignes en anglais à la compréhension de l'oral. Par un effet d'homologie, l'évaluation a influencé la conception des tâches d'apprentissage et il a semblé important de distinguer ces quatre compétences. Depuis quelques années, cette répartition a été revue et la notion de compétences intégrées ("*integrated skills*") est apparue au détriment des compétences distinctes ("*segregated skills*"). En effet, dans la perspective cognitiviste, cette distinction perdait de sa pertinence en ce qui concernait l'apprentissage de la langue, particulièrement à un niveau avancé (Oxford, 2001). Il ne paraît donc plus incongru d'associer la compréhension de l'oral à la lecture ou, plus couramment encore, la compréhension de l'oral à l'expression écrite pour évaluer cette compétence mais aussi pour la faire travailler. Ainsi, s'il est commode dans un premier temps de continuer à distinguer les quatre compétences[26], il convient toutefois de ne pas voir l'apprentissage de la langue comme une accumulation de compétences cloisonnées car, comme le remarque Rivenc (2000 : 89), cette dissociation n'est guère pertinente :

> *"L'acquisition des compétences de compréhension et de production n'est pas cumulative mais structurée, et leur temps d'apprentissage n'est pas arithmétiquement multiplié par quatre. Toute avancée dans un domaine en*

[26] Auxquelles on ajoute désormais la compétence à interagir à l'oral et à l'écrit.

entraîne d'autres ailleurs, dont il est dommage de ne pas exploiter la synergie".

2.5.4. Compétences effectives ou virtuelles

Jonnaert et Vander Borght (2003: 53) établissent une distinction profitable entre la compétence effective, c'est-à-dire la capacité à "traiter avec succès une situation inconnue" et la compétence virtuelle, qui correspond à "la description *a priori* et décontextualisée d'habiletés qu'un sujet devrait maîtriser au terme d'une formation". Si les compétences effectives d'un sujet ne peuvent se mesurer qu'*a posteriori*, les compétences virtuelles peuvent être décrites *a priori* de deux façons, à l'aide de référentiels ou de grilles d'autoévaluation.

Ainsi, des référentiels détaillent les **capacités opératoires**[27] requises pour maîtriser une langue étrangère. Quelquefois désignées par le syntagme de sous-compétences en référence à l'anglais *subskills* ou "opérations de bas niveau" (Gaonac'h, 1991 : 203), les capacités opératoires correspondent à toutes les opérations subalternes qui participent à la compréhension de l'oral. Ces capacités opératoires recouvrent ainsi les opérations de reconnaissance (lexicale, syntaxique, pragmatique, morphologique) qui sont implicites lors de la construction du sens. Le repérage de ces capacités opératoires peut être utile car plus elle seront automatisées, et donc peu coûteuses pour la mémoire de travail, plus la compréhension sera fluide et l'attention du sujet pourra être allouée à la justesse et à la gestion de la complexité. Rost (2002 : 119) propose, par exemple, un référentiel de capacités opératoires (cf. annexe II) qui énumère les différents savoir-faire (capacité à…) attachés à la compréhension de l'oral : "*guessing the meaning of unknown words*", "*parsing an utterance into relationships*", "*making predictions as we listen*"…. Nous verrons dans le chapitre 5 que de tels référentiels peuvent guider la conception de micro-tâches médiatisées. D'autre part, des grilles d'auto-évaluation, comme celle fournie par le Cadre européen commun de référence

[27] Nous empruntons cette désignation à Narcy (1990 : 31).

pour les langues (cf. annexe III), établissent des critères précis donnant l'occasion à l'étudiant de se fixer des objectifs d'apprentissage de manière rationnelle et progressive et de pouvoir s'auto-évaluer avec pertinence. Ces grilles d'autoévaluation peuvent tenir le rôle de bilan de compétences qui correspondrait à l'élucidation d'un potentiel propice à la mise en confiance (Camus : 2003 : 120-1). Il convient toutefois de souligner, comme le fait Gremmo (2003), qu'il n'est pas toujours certain que les étudiants sachent ce que recouvre chacune de ces capacités opératoires.

2.5.5. Développer les compétences en compréhension de l'oral

2.5.5.1. Les trois paramètres

Ellis (2003 : 103), Forster et Skehan (1997, 1998), De Keyser (2001) énoncent trois paramètres qui permettent de prendre en compte le développement de la compétence langagière : la fluidité (*fluency*), la justesse (*accuracy*) et la complexité (*complexity*). Nous allons explorer plus avant ces trois paramètres principaux qui sous-tendent la compétence en L2, particulièrement en ce qui concerne la compréhension de l'oral.

2.5.5.1.1. La fluidité

Ce terme fait tout d'abord référence à la rapidité de traitement de l'*input* et l'automatisation nécessaire de la reconnaissance en vue de concentrer l'attention sur l'information. Cela correspond pour DeKeyser (2001 : 147) à la réduction du temps de réaction. Des trois, c'est peut-être le paramètre le plus objectif car, comme le note Bialystok (1990), "la fluidité demeure le seul observable comportemental [… résultant] de la mise en oeuvre efficace de procédures complexes de contrôle, qui sélectionnent et intègrent les informations en fonction des problèmes posés".

Le lien entretenu entre capacité de traitement et mémoire est évident. Cependant, l'aspect "rapidité de traitement" est en soi trop réducteur car il met l'accent sur la quantité

d’informations traitée plutôt que sur la qualité. Nous verrons, dans le chapitre 9, que la quantité de notes prises pendant une tâche de compréhension ne gage en rien de la qualité de la compréhension. La notion de fluidité permet de qualifier l’efficacité du traitement mais aussi d’établir un lien avec l’économie cognitive nécessaire pour traiter un message en L2 en temps réel, ce qui constitue bien un des objectifs de l’apprentissage. Pour développer la fluidité, il est par exemple possible de traiter des messages de plus en plus longs, de faire face à des débits de plus en plus rapides, d'utiliser à bon escient les pauses et hésitations dans l'*input*.

2.5.5.1.2. La justesse

La justesse correspond à la qualité de la reconnaissance, la capacité par exemple à reconnaître des arguments, mais aussi à en mesurer l’importance. Cela concerne donc non seulement le traitement formel de la langue mais aussi la mise en place de compétences pragmatiques. Pour De Keyser (2001 : 147), la justesse coïncide également avec la réduction du taux d’erreurs. La justesse est la capacité d’un auditeur à construire une représentation cohérente du message en L2. Cet élément de la compétence est peut-être celui qui est le plus entraîné en compréhension de l'oral quand il s'agit d'évaluer la justesse d'arguments, et les hiérarchiser, et de pouvoir attribuer une information à son émetteur.

2.5.5.1.3. La complexité

La complexité correspond à la capacité de reconnaître les intentions langagières des locuteurs, les connotations culturelles, tout ce qui concerne le contexte, le non-verbal, pour construire le message en prenant en compte les conditions d’émission. La complexité implique également que l’apprenant soit en mesure de travailler au niveau du texte et non pas seulement des phrases, d’évaluer les conditions sociales, de faire face à l'imprévu. Il s'agit donc de la capacité à improviser des représentations suffisamment souples pour être à même

de traiter ce qui n’est pas encore en mémoire à long terme. En bref, la complexité fait référence à la construction d’une représentation où le sens a été négocié, réélaboré et approprié. Pour la compréhension de l'oral, cela correspondra à des tâches où l'on demande d'identifier les niveaux de langue, les intentions langagières, tous les éléments que Bachman inclut dans "la compétence pragmatique"(cf. tableau 2.2, p.70).

Skehan et Forster (1997) ont montré que la justesse, la fluidité et la complexité pouvaient entrer en concurrence étant donné les capacités attentionnelles limitées dont disposent les apprenants de L2. Au moment de l'exécution d'une tâche, il leur est difficile – voire impossible- de hiérarchiser les paramètres qu'ils doivent privilégier pour faire face. Ainsi, on peut prédire de fortes variations dans les performances des sujets selon qu'ils écoutent pour apprendre du vocabulaire, pour prendre une décision ou pour chercher une information précise.

2.5.5.2. Développer des compétences stratégiques

Rost (2002 : 154-5) rappelle que certains des aspects de l’écoute sont sous le contrôle conscient de l’auditeur, tandis que d’autres sont davantage automatiques ou dépendent d’un contrôle indirect. Les aspects conscients d’un comportement orienté vers un but sont appelés en psychologie des "stratégies". Les performances expertes dans un comportement donné impliquent la planification et la sélection de stratégies appropriées. Les stratégies pour qu’elles puissent réellement être considérées comme porteuses de développement doivent être identifiées et pratiquées. Nous verrons dans le chapitre 11 comment l'identification de stratégies efficaces peut guider la conception de micro-tâches de compréhension de l'oral.

Toujours est-il que l'approche stratégique de l'apprentissage met les apprenants en situation de "monter en compétences". Cette approche, particulièrement appropriée à un dispositif d'autoformation guidée, est d'autant plus valable qu'elle s'adresse à de jeunes adultes à même de déployer des habiletés métacognitives leur permettant d'évaluer leur niveau

de développement à un moment donné ainsi que l'action stratégique qu'ils peuvent déployer pour faire un progrès décisif.

2.5.5.3. Développer des compétences de repérage

La notion de repérage a particulièrement été travaillée par Schmidt (2001 : 31). Pour cet auteur, le repérage est à distinguer de la métacognition. Le repérage ne concernerait que la surface des énoncés et non pas des règles abstraites ou des principes dérivées d'une analyse linguistique de l'*input* : "*Noticing is therefore the first step in language building, not the end of the process*". N. Ellis (2002) va dans le même sens. Pour lui, le repérage signale le problème. Seule la prise de conscience peut accélérer sa résolution. Un apprenant peut, par exemple, repérer que sa difficulté de compréhension vient de sa méconnaissance d'un accent particulier ou d'un manque de vocabulaire dans un domaine spécifique. Rost (2002 : 162) préconise de mettre en place des tâches métacognitives qui vont amener à un apprentissage explicite et fonctionner au niveau de la compréhension plutôt que du seul repérage. Enfin, R. Ellis (2003 : 111-2) articule la notion de repérage de l'écart (*noticing-the-gap*). Il ne s'agit plus de repérer quelque chose dans l'*input* mais de prendre conscience d'un écart entre la performance du sujet et celle d'un expert et tenter de réduire ce différentiel. Cela suppose d'avoir accès à des comparatifs (ce que je suis capable de comprendre d'un document et ce qu'un natif comprend) et de trouver un moyen, par comparaison, d'améliorer la performance.

2.6. Conclusion

La perspective psycholinguistique de ce chapitre nous a permis de voir que la compréhension de l'oral n'est pas une aptitude passive de réception, mais au contraire, un processus actif de sélection, d'analyse et de combinaison en vue de la construction du sens. La compréhension d'un message oral s'appuie sur les connaissances générales du compreneur et du contexte d'émission, mais aussi, selon son niveau de développement ou suivant la difficulté

du message, la compréhension de l'oral peut reposer sur une reconstruction plus analytique de l'*input*. En tout état de cause, ces deux processus sont complémentaires et interdépendants. La mémoire joue un rôle essentiel, permettant à la fois de faire appel à des connaissances préalables (mémoire à long terme) mais aussi de traiter le message en temps réel (mémoire de travail). La compréhension de l'oral dépend de la reconnaissance lexicale qui fournit une grande partie de l'information contenue dans le message. La proposition intervient à un niveau de complexité supérieur dans la construction du sens et permet, grâce à l'inférence, d'assembler des "morceaux de sens". En suivant les théories de l'interlangue, il est possible de postuler que chaque apprenant peut développer des compétences de compréhension de l'oral. Cette compétence langagière peut se développer selon des paramètres de justesse, de fluidité et de complexité et les apprenants peuvent être amenés à améliorer leurs performances en mettant en place des compétences stratégiques grâce à des opérations de repérage et de repérage de l'écart.

Chapitre 3 : Construire des objets de sens

3.1. Introduction

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la compréhension de l'oral est principalement une affaire de construction du sens. Après avoir décrit le fonctionnement cognitif de cette construction, nous allons maintenant préciser le rôle joué par le sens dans l'apprentissage de l'anglais. La langue est "un ensemble socialement institué" (Neveu, 2000 : 65) et peut être abordé de deux façons : soit, dans la tradition saussurienne, comme un **système** régi par des règles formelles de construction, soit comme **un ensemble de moyens** permettant d'exprimer et de transmettre des significations.

La seconde définition de la langue, comme outil de transaction entre les individus, s'accorde avec notre approche cognitiviste, attaché que nous sommes, à l'instar d'Ellis (2003 : IX) à "une forme d'enseignement qui traite la langue d'abord comme un outil de communication plutôt que comme un objet d'étude ou de manipulation". Elle semble, en outre, davantage appropriée quand il s'agit de créer des conditions d'apprentissage où la langue étrangère n'est pas une fin en soi mais un vecteur de sens, d'intentions et de valeurs.

Dans cette partie, nous déterminerons en quoi les approches cognitivistes et constructivistes fournissent un cadre cohérent pour créer des conditions d'apprentissage privilégiant la construction du sens. Nous montrerons également quel rôle la culture joue dans cette construction de sens. Enfin, nous verrons comment la notion d' "*output* compréhensible", reprise à Swain (2000), peut être pertinente dès lors qu'il s'agit de rendre l'apprentissage signifiant.

Nous allons tout d'abord réfléchir au lien entre compréhension et apprentissage en général, puis à la place de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier.

3.2. Apprentissage

La conception de ressources d'apprentissage requiert de clarifier nos conceptions de l'apprentissage. A quelles théories nous référons-nous? En quoi ces théories rentrent-elles en résonance avec la construction du sens que nous avons définie comme une priorité? C'est à ces deux questions que nous allons apporter des réponses en mettant en miroir deux définitions de l'apprentissage, la définition constructiviste et la définition cognitiviste.

3.2.1. Deux définitions de l'apprentissage

3.2.1.1. La définition constructiviste

Legros et al. (2002 : 29) soulignent le retour au premier plan des théories constructivistes qui semblent, selon eux, "constituer le paradigme de référence pour développer les environnements conçus à l'aide des TIC et favoriser leur intégration dans les classes".

Cette définition s'articule autour de trois actions : transformer, construire, et mobiliser des intentions.

3.2.1.1.1. Transformer

Selon Giordan (1998), ce n'est pas l'accumulation d'informations qui détermine l'apprentissage, mais la confrontation et l'intégration de connaissances nouvelles à des connaissances anciennes. Ce processus implique une transformation des conceptions, et Giordan parle du passage "d'un réseau explicatif à un autre, plus pertinent" (ibid. : 88). La même idée de transformation est émise par Fourez (1992 : 28) pour qui "apprendre c'est abandonner une représentation pour en adopter une plus prometteuse".

Cette transformation va, pour devenir signifiante, devoir s'accompagner d'une prise de conscience de la part de l'apprenant, selon le principe de métacognition, concernant le nouveau savoir ou le nouveau savoir-faire. A ce sujet, Giordan parle d' "un surcroît de sens" (op. cit., p.114) nécessaire pour que l'apprenant s'approprie un nouveau savoir.

3.2.1.1.2. Construire

Le constructivisme de tradition piagétienne définit l'apprentissage comme une construction de connaissances, l'objectif étant "la recherche constante de l'équilibre dynamique entre le sujet et son milieu" (Bourgeois & Nizet, 1997 : 62-63). Cet équilibre repose sur deux opérations : l'assimilation et l'accommodation.

L'apprenant sélectionne et organise les informations pertinentes parmi ses connaissances stockées en mémoire à long terme afin de faire face et donner sens à des informations nouvelles. Ceci décrit l'assimilation. Mais l'apprentissage n'aura réellement lieu qu'avec la seconde phase du processus, lors de l'accommodation, lorsque la "structure d'accueil" s'adapte à l'information nouvelle en se réorganisant. L'apprentissage recouvre donc cette réorganisation interne par le sujet, la transformation de la structure mentale de son état initial vers un état nouveau (Bourgeois & Nizet, 1997 : 63).

3.2.1.1.3. Un processus intentionnel

La construction de connaissances est, par définition, une activité (Jonnaert & Vander Borght, 2003 : 29), infirmant ainsi l'hypothèse de Krashen selon laquelle l'apprentissage pourrait se faire incidemment (cf. infra, p.92-3). Pour apprendre, il faut donc que le sujet en ait l'intention, c'est-à-dire qu'il ait un projet suffisamment mobilisateur pour accepter que ses conceptions initiales soient perturbées. L'imagerie cérébrale a d'ailleurs montré que lorsque le sujet entend un discours sans le comprendre, l'activité du cerveau est limitée au système auditif. Lorsqu'il le comprend, son cerveau se trouve investi par une activité qui met en jeu un

nombre important d'aires cérébrales dans les régions frontales et temporales de l'hémisphère gauche[28], confirmant ainsi la traditionnelle distinction entre entendre (réception passive) et écouter (réception active). L'apprentissage n'est enclenché qu'à la condition qu'il y ait une question à laquelle répondre, un problème posé, un enjeu quelconque pour l'auditeur. Comme le dit Giordan (ibid., p.114), "un savoir est une "chose" que l'on s'invente pour expliquer – c'est-à-dire donner du sens à - une situation".

3.2.1.2. La définition cognitiviste

Legros et al. (2002 : 28), s'appuyant sur les travaux de Duffy et Cunningham (1996), relèvent deux principes structurants dans la définition cognitiviste de l'apprentissage : "Tout d'abord, l'apprentissage est conçu comme un processus de construction des connaissances, et non pas comme un processus d'acquisition des connaissances. Ensuite, les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances".

Ouellet (1994 : 4-5) énonce, quant à lui, six principes généraux qui président à la définition cognitiviste de l'apprentissage. Selon cet auteur, (1) l'apprentissage est un processus actif et constructif; (2) il est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures. (3) Il concerne autant les connaissances procédurales conditionnelles que les connaissances déclaratives[29]. (4) Par ailleurs, l'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances et (5) concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. Enfin, (6) la motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.

---

[28] Conclusion des travaux de Jacques Melher cités par La Borderie *et al*. (2000 : 50).

[29] "Les connaissances pragmatiques (ou connaissances conditionnelles) se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre". (Cornaire, 1998 : 76)

Malgré une proximité réelle entre la définition cognitiviste et la définition constructiviste présentées plus haut, quelques divergences apparaissent toutefois.

3.2.1.3. Les divergences entre les deux définitions

Dans une perspective cognitiviste issue du traitement de l'information, l'apprenant travaille au départ d'informations venant de l'extérieur, alors que dans une perspective constructiviste, il travaille d'emblée au départ de ses propres connaissances (Jonnaert & Vander Borght, 2003 : 258). De plus, à la notion d'assimilation-accommodation, les didacticiens d'inspiration cognitiviste préfère celle voisine d'obstacle et d'équilibre.

Ainsi, pour Grangeat (1997 : 64), "l'apprentissage survient suite au dépassement d'un obstacle cognitif". Partant des représentations initiales de l'apprenant, il convient selon lui de provoquer une rupture, une déstabilisation, un déséquilibre, par la rencontre d'un problème sortant de l'ordinaire, d'un enjeu intellectuel. Un nouvel équilibre est atteint quand l'apprenant a mis en place une structure cognitive nouvelle, momentanément stabilisée, qui est, selon les termes de Grangeat, "plus étendue", "plus profonde", mais suffisamment fragile pour rester ouverte à d'autres déséquilibres.

La divergence principale entre les deux approches provient de la place centrale de la représentation accordée par les cognitivistes alors que les constructivistes préfèrent la notion de connaissance ou de conception.

Pour Puren (2002 : 64), la conception est "un système d'action" alors que les représentations seraient surtout liées aux perceptions. Entre les deux existerait "le saut qualitatif impliqué par le passage des représentations de l'autre (mobilisées dans le "parler avec" et dans "l'agir sur") aux conceptions communes (créées pour et par l'agir avec)". La distinction opérée entre représentation et conception ne paraît toutefois pas toujours pertinente. Il faut néanmoins admettre que la grande polysémie du terme "représentation" tend à entretenir un certain nombre de confusions.

3.2.1.4. Convergences entre cognitivisme et constructivisme

Ainsi, à l'exception de quelques puristes[30], il semble que les didacticiens s'accordent à trouver un grand nombre de convergences entre les deux approches. Comme le signalent Jonnaert et Vander Borght (ibid., p. 258), "bien des cognitivistes se disent aujourd'hui constructivistes". La comparaison des deux modèles suffit à montrer que tous deux insistent sur le caractère dynamique de l'apprentissage qui relève de la construction de connaissances plutôt que de leur transmission. (Legros et al., 2002 : 28)

Parce qu'il pose comme centrales les notions d'intentionnalité, de signification et de construction, nous nous plaçons dans le paradigme général du constructivisme. Nous allons maintenant étudier la place de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage de la langue étrangère.

3.3. Compréhension de l'oral et apprentissage

3.3.1. Comprendre est une expérience

Selon Rost (2002 : 72),

"Apprendre peut se définir comme une modification du concept à travers une expérience. (…) Le degré d'apprentissage se reflète d'abord dans la façon dont l'auditeur représente ce que désormais il connaît. Mais ce degré d'apprentissage se reflète alors dans l'impact que ce nouveau savoir va avoir sur les attitudes, croyances et actions de l'auditeur. Apprendre à travers l'écoute requiert d'activer des connaissances préalables ou des schèmes de connaissance et de les <u>mettre à jour</u> d'une façon ou d'une autre : grâce à l'addition, la négation, la généralisation, la réduction ou l'abstraction. (…) L'apprentissage à long terme

[30] Voici, par exemple, une critique de l'approche cognitiviste : "Les cognitivistes issus des théories du traitement de l'information véhiculent une vision technique et instrumentale de l'enseignement. Le vocabulaire de ce courant est très proche de celui des sciences administratives et de l'informatique : efficacité, expertise, rentabilité, mesure, excellence, contrôle, performance, rendement. Peu de place y est laissée à l'imprévisible, aux connaissances pratiques, à l'improvisation [...] La pratique de l'enseignement est considérée comme une science appliquée. Dans l'action de l'enseignant toute forme de contingence est éliminée afin d'arriver à une gestion la plus efficace possible des informations." (Gauthier et al, 1997 : 112-113)

implique un modèle situé de la mémoire qui intègre des connaissances préalables à des connaissances acquises au contact du texte".

Rost se place résolument dans le sillage de la psychologie cognitive pour définir l'apprentissage. Apprendre par l'écoute se fait donc selon le schéma de la confrontation d'informations nouvelles et anciennes à travers ce qu'il appelle une "expérience d'écoute". Rost réconcilie les deux modèles évoqués plus haut. Du constructivisme, il met en avant la notion d'expérience ; du cognitivisme, il garde celle de représentation. Pour lui, l'apprentissage va se mesurer autant par l'enrichissement des représentations sociales (attitudes et croyances) que par sa capacité à fournir une action en adéquation avec le message. La compréhension ne serait donc pas seulement affaire de construction d'une signification, mais un moyen de donner du sens à la réalité. Le psycholinguiste N. Ellis (2002) souligne lui aussi l'importance de l'expérience dans l'acquisition d'une langue étrangère :

"*Language learning occurs through experience, and because all experiences leave a trace in the memory store, all previous experiences are a factor, either facilitating or inhibiting the learning of a new language*".

3.3.2. Un apprentissage signifiant

Nous avons montré dans le premier chapitre combien il était nécessaire que les apprenants puissent donner du sens à leur apprentissage, nécessité plus aiguë encore dans le contexte de l'autoformation.

Nous faisons l'hypothèse que la recherche de sens est également ce qui peut motiver le développement de la compréhension de l'oral. Une telle hypothèse requiert de définir ce que le sens veut dire et comment il fait corps avec la langue. C'est pourquoi, en empruntant aux recherches de la sémantique cognitive, nous allons définir cette notion de sens avant de montrer comment elle se rapporte à l'apprentissage en général, et au développement de la compréhension de l'oral en particulier.

3.3.3. Une construction contingente, singulière et complexe

La plupart des auteurs (Gineste et Le Ny, 2002, Laks, 1996, Rastier, 2000) s'accordent à dire que **le sens n'est pas donné**. C'est au contraire toujours **le produit d'une construction** de la part du lecteur ou de l'auditeur, une interprétation, "un produit conceptuel" (Laks, 1996, 79).

Parce qu'il n'est pas donné, le sens dépend de la construction de chaque compreneur. Ainsi, Galatanu (2000 : 29) définit le sens comme "l'association de deux ou plusieurs représentations proposées par un sujet parlant dans un acte discursif, nécessairement singulier, dans une situation discursive, nécessairement inédite".

Cette **singularité** du sens lui confère un caractère fluctuant. Il dépend fortement du contexte dans lequel il est émis. La langue et la situation d'énonciation permettent de contextualiser l'énoncé et de lui donner sens. Barbier (2000 : 62) évoque le caractère quasi évanescent du sens qui "laisserait au sujet la possibilité de se différencier au sein d'une communauté linguistique d'appartenance".

La construction du sens est une **opération complexe**, appelée par Gineste et Le Ny (2002 : 101) un "calcul de sens". Si nous rappelons la définition des représentations donnée par Richard (1990 : 11) – des "constructions circonstancielles faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques (...) très particulières, occasionnelles, et précaires par nature" – il est aisé comme le font Barbier et Laks de souligner la proximité entre la représentation et la construction du sens.

3.4. Sens et langue étrangère

3.4.1. La culture comme vecteur du sens

Comprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement pouvoir la découper en unités compréhensibles et répondre de manière adéquate ; c'est, comme nous l'avons vu avec

Rost, modifier ses représentations initiales pour enrichir son système de valeurs ; c'est concéder une part de soi-même à l'autre. Cet enrichissement, cette construction du sens, trouve son vecteur naturel avec la culture qui permet de créer le lien entre la recherche du sens et l'apprentissage de la langue étrangère.

Le lien entre langue et culture est fort bien établi par Sallaberry (1996 : 21-2) pour qui "la langue et la culture prédécoupent la réalité : elles constituent une structure –une "présentation" de la réalité comme collection d'objets repérés, désignés – à partir de laquelle je construis des représentations, je pense, je produis du sens". "Découpage", "repérage", "désignation"… l'Autre, avec sa culture et sa langue, est de prime abord source d'effroi. Langue et culture sont les deux outils qui permettent d'apprivoiser le monde en lui donnant sens, en le faisant rentrer dans des catégories rassurantes. La différence existant entre langue maternelle et langue étrangère serait toute entière contenue dans cette peur de l'étranger.

3.4.2. La nativisation : l'écoute sous influence

De même que notre façon de voir le monde est fortement conditionnée par notre culture d'origine, il est raisonnable de penser que l'écoute est, elle aussi, culturelle. Ainsi, bien qu'il soit à même de percevoir n'importe quelle langue, il semble que le nourrisson apprenne la langue maternelle aux dépens des autres langues. Tout semble indiquer que la concentration sur la L1 crée une sorte de filtre[31] à tout ce qui n'en fait pas partie, conférant à la L2 le statut de "corps étranger". Narcy (1997 : 90) se réfère à la notion de nativisation dans le domaine de la didactique de l'anglais en rappelant qu'elle se définit comme le "processus qui conduit l'apprenant à analyser la L2 ou la Culture2 selon des critères qui lui sont propres". Ce processus est inhérent à l'apprentissage langagier : alors que la connaissance du monde et la connaissance de la langue se développent simultanément lors de l'acquisition de la L1, les

[31] "*When we learn a second language, we tend to filter the concepts of the language through those we already know in our first language. The second language can thus never be learned fresh, as an independent system, since it must be filtered through what we already know about how language works*". (Rost, 1994 : 134)

apprenants de la L2 se basent sur des connaissances conceptuelles et disposent de moyens opérationnels et formels sophistiqués qui leur permettent de traiter la langue comme un objet explicite d'apprentissage. (N. Ellis, 2002) Cette conscientisation, qui s'accompagne forcément d'une part de comparaison de la L1 à la L2, provoque le phénomène de nativisation et crée ainsi un certain nombre de filtres. Selon ce modèle, un apprenant développerait une sorte de surdité partielle à certains phonèmes absents de la langue d'origine. L'*input* ne serait pas compris car il ne serait pas complètement perçu. La nativisation varie selon un continuum. L'éducation parentale, le contexte sociocognitif de l'enfant, ainsi que la mise en contact plus ou moins précoce avec l'Etranger (langue et culture) auront un impact sur ce continuum, créant ou non une sorte de "malentendu initial" qui rendra l'apprenant plus ou moins perceptif à la phonologie de la L2.

Certains auteurs comme Tomatis (1991 : 22) ont proposé de "rééduquer" les sujets en leur faisant percevoir les différences phonologiques de la langue. Nous pensons, à l'inverse, que c'est en prenant ce problème de nativisation non pas du côté acoustique (modèle *bottom-up*) mais du côté culturel (modèle *top-down*) que des apprenants adultes peuvent être sensibilisés à des phénomènes particuliers à la L2. Cette hypothèse, qui reste à valider, a été également émise par Bruner (1991 : 48) qui a souligné comment la culture peut faire office de "prothèses" et transcender des limites biologiques "brutes" comme les limites de notre mémoire ou de notre spectre auditif.

3.4.3. Apprentissage d'une Langue 2 et représentations

L'intérêt pour les représentations attachées aux langues et à leur apprentissage a commencé dans les années 1960 et n'a cessé depuis de prendre de l'importance. L'hypothèse principale est que les représentations de la L2 possèdent "un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même" (Castellotti et Moore, 2002 : 10). L'anglais fournit ainsi tout un "stock de croyances" selon qu'il sera perçu comme un rouleau

compresseur (croyance culturelle et idéologique), la langue naturelle des affaires (économique), qui se construit sans grammaire (linguistique) et ne peut réellement s'apprendre que par immersion (cognitif).

Nombre de didacticiens (Beacco, 2000; Castellotti & Moore, 2002; Zarate, 1993) préconisent ainsi de repositionner ces représentations pour rendre l'apprentissage possible en déjouant les stéréotypes et en montrant la richesse et la diversité d'une langue et de ceux qui la parlent. Les représentations permettent également de structurer la réalité et peuvent servir, comme le dit joliment Kayser (1997 : 7), de "condensé d'expériences". A ce titre, "elles donnent un cadre d'exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées (elles permettent l'intercompréhension) et guident les comportements" (Castellotti et Moore, ibid., p.10). Ces représentations trouvent souvent leur point d'ancrage dans la langue maternelle et le scénario d'apprentissage peut fournir la possibilité de comparer les deux systèmes pour pouvoir faire jaillir du sens. C'est ce que proposent Furstenberg et al. (2001) avec le projet Cultura[32] qui, par le biais d'Internet, met en relation des étudiants français et américains. Ceux-ci, à partir de tâches portant sur des extraits de films, de faits divers, de proverbes et d'enquêtes représentant la culture des autres, sont invités à émettre des hypothèses sur les valeurs culturelles des deux pays et, par extension, à modifier les représentations linguistiques et culturelles attachées aux deux langues. En cela, les principes didactiques sous-jacents à ce dispositif rejoignent la définition que Zarate (1993 : 37) donne de l'intercompréhension :

> "*Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à l'autre.*"

Au moment de concevoir un dispositif d'apprentissage, au moment surtout d'élaborer des tâches de compréhension et de choisir les documents, la prise en compte de la

[32] Pour une présentation de ce projet, voir le site :
http://www.mit.edu/afs/athena/org/f/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html

représentation de la langue semble être déterminante pour donner aux apprenants des objets structurants, des ancrages cognitifs. Ainsi, nous proposons de diversifier les points de vue, les approches, les accents, les canaux, pour que les représentations soient riches et signifiantes et nous rejoignons ainsi les recommandations de Castellotti et Moore (ibid., p.21) qui préconisent une démarche didactique interculturelle encline à "réconcilier des tensions *a priori* contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues".

3.4.4. Le rôle de la culture pour l'apprentissage de la langue étrangère

La culture permet d'attirer l'attention de l'apprenant sur le lien qui existe entre **le fond et la forme** car la langue est d'abord un vecteur culturel. La sociolinguistique nous a appris que les codes de la langue sont également des codes culturels ; le modal *will* dit quelque chose de l'éthique protestante, une connotation absente du futur français. Comprendre une langue étrangère, c'est aussi comprendre une culture au plus près de ses subtilités.

D'autre part, l'approche culturelle permet de **problématiser l'apprentissage** en donnant un enjeu à la prise d'information. Cette notion a particulièrement été travaillée par Bruner (2000 : 148) :

> *"Dès lors qu'on considère que ce qui constitue une culture n'est qu'un texte ambigu, qui doit sans cesse être interprété par ceux qui en sont membres, le rôle constitutif du langage dans la production de la réalité sociale devient un problème pratique".*

Si une information est univoque (et c'est souvent le cas des documents traditionnellement proposés pour la compréhension de l'oral), l'enjeu principal est celui de l'exactitude de la reconnaissance. A partir du moment où la culture est perçue comme

équivoque, c'est-à-dire sujette à interprétations diverses, la négociation du sens, et partant, la complexité deviennent les enjeux de la compréhension de l'oral[33].

Enfin, la culture permet de **replacer l'apprentissage dans un contexte plus large** et concourt ainsi à nous fournir une représentation d'ensemble de la société. Cette vision d'ensemble provient, selon Ascher (2000 : 66), de deux sources distinctes : "la réflexivité de chaque individu qui lui permet de formaliser ses parcours, d'établir ses propres cartographies, avec ses légendes personnalisées, et "l'institution imaginaire de la société" qui lui fournit les références communes, les normes, les valeurs, les mythes, les représentations, les projets, les traditions, plus ou moins spécifiques pour chacun des champs". La culture est donc ce qui permet de relier les représentations individuelles aux représentations des autres en comparant, agrégeant, sélectionnant, en bref, en apprenant. Comme le remarque Puren (2002), "on a fini par oublier que, dans le monde extrascolaire, la communication n'était pas une fin en soi mais un moyen au service d'activités socialement significatives." Au lieu du "parler sur", Puren propose l' "agir avec" qui suppose de partager une culture commune.

3.4.5. Une relation ancienne à renouveler

Selon Puren (2002), la culture a été et demeure un des ressorts de l'apprentissage des langues étrangères. Le didacticien évoque quatre étapes : (1) au départ, l'apprentissage de la langue s'est faite **à partir des grands textes de la littérature étrangère**. La seule source sonore était alors la lecture à voix haute des textes par le professeur. Puis, dans les années 1920-1930 (2), la radio et le cinéma font leur apparition dans le cours de langue et donnent ainsi **accès aux documents culturels en langue étrangère.**

Un troisième moment fondateur provient des travaux européens sur le niveau seuil (1975) qui vont déboucher sur la méthode communicative (3). Au niveau de la compréhension de l'oral, cette approche va se traduire par l'écoute de documents audio ou vidéo authentiques

[33] C'est d'ailleurs ce qui va justifier une approche prismatique d'un thème ou d'un sujet (cf. chapitre 10, p. 258-60).

mettant en scène des situations quotidiennes. Ainsi, les "*pair work*" ont mis en place des **situations d'échanges** sur le mode vicariant (rendant présent quelque chose d'absent), comme une répétition de communication pour rendre les apprenants capables d'être opérationnels plus tard en situation réelle de communication avec un locuteur anglophone.

Puren montre comment l'approche communicative a privilégié des situations d'apprentissage se modelant sur des échanges brefs, ponctuels et fonctionnels. Alors que la construction européenne prenait son essor en même temps que le tourisme se démocratisait, le cadre de référence européen énonçait comme priorité communicationnelle la rencontre avec l'autre et la nécessité de "fonctionner" rapidement à l'étranger. Ainsi, toute une génération de tâches a été imaginée sur le modèle de la "survie" : comprendre un itinéraire, réserver une chambre, acheter un billet de train, commander un repas au restaurant, etc. L'expérience à l'étranger a été découpée en autant d'unités d'action qui ont servi de canevas pour la conception de micro-situations. Ces dernières ont d'ailleurs inspiré un grand nombre de concepteurs de matériaux pédagogiques et, par exemple, le cédérom *Tell me More* fonctionne en partie sur ce modèle.

Enfin, la **"réalisation commune d'actions sociales"** constitue à ce jour la dernière étape (4). Se plaçant dans le sillage des travaux du cadre de référence européen, la perspective actionnelle repérée par Puren se donne pour objectif de former des "acteurs sociaux" à travers des "co-actions" définies comme des "actions communes à finalité collective".

La culture étrangère ne serait donc plus seulement un objet de comparaison d'un système à un autre, ni une matière à expliquer, mais un objet de transaction (approche communicative) voire le produit de conceptions partagées. Pour reprendre la formule de Puren (2002), "lorsqu'il s'agit non plus seulement de "vivre ensemble" (co-exister ou co-habiter) mais de "faire ensemble" (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances".

3.4.6. Synthèse

La culture devrait être considérée comme l'autre face du langage et ainsi constituer un élément fondamental dans la construction du sens. Une approche culturelle permettrait de donner un accès privilégié à la langue étrangère. S'il ne s'agit plus seulement de traduire (grands textes), d'expliquer (exégèse à partir de documents authentiques) ou d'interagir (à partir de situations d'échanges ponctuels) mais de **construire le sens ensemble**, se pose alors la question cruciale de l'apport des données (*input*) et de leur traitement (*output*).

3.5. De l'input à l'output

Il semble difficile d'étudier la compréhension de l'oral sans aborder rapidement un débat qui agite la communauté des chercheurs depuis plus d'une vingtaine d'années. Ce n'est cependant pas une perspective historique qui nous intéresse ici, mais la compréhension d'un mouvement qui trouve son origine dans les théories de Krashen concernant l'hypothèse de l'*input* compréhensible et le modèle qui lui fait écho, de l'*output* compréhensible.

3.5.1. L'input compréhensible : la thèse de Krashen

Au début des années 1980, Krashen (1981, 1982, 1985) a exposé un certain nombre de théories qui ont eu une influence considérable sur l'enseignement des langues étrangères. La thèse de Krashen s'articule autour de l'idée que l'apprentissage de la langue dépend davantage des compétences de réception de l'apprenant que de ses compétences de production. Selon lui, une "période silencieuse" est nécessaire pour que l'auditeur puisse s'imprégner de la langue étrangère et, une fois que cette phase d'absorption est suffisamment engagée, son niveau de compétence en production ne constitue qu'un reflet de sa compréhension. Le rôle de l'enseignant serait donc d'exposer l'apprenant à une grande variété d'*input*, l'hypothèse étant que ce contact prolongé finira par se répercuter sur les capacités de production des apprenants.

La seconde idée force de Krashen est que l'acquisition d'une langue étrangère se ferait suivant un ordre naturel allant de i, le niveau d'un apprenant à un moment donné, à i+1 le niveau suivant dans cet ordre naturel :

> *"Humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input '… We move from i, our current level, to i+1, the next level along the natural order, by understanding input containing i+1".* (1985 : 2)

L'hypothèse de l'ordre naturel, selon laquelle les règles langagières s'acquièrent selon un ordre prévisible, a certainement eu un impact sur les méthodes scolaires dédiées à la compréhension. Celles-ci proposaient un soigneux dosage du nombre de structures nouvelles et proposaient une progression pas à pas dans l'exposition à l'*input*. Cette hypothèse a été critiquée depuis, car ce que Krashen met sous *i* n'est pas clair. De plus, cette hypothèse n'a jamais vraiment été étayée par des preuves empiriques, ce qui l'empêche d'être réellement opératoire. Ce qui demeure cependant, c'est l'idée que l'*input* doit être au bon niveau de complexité (cf. infra, p. 204), un niveau approprié pour que l'apprentissage ait lieu. Narcy-Combes et Walski (2004) proposent à ce sujet la notion de "faisabilité".

Comme nous allons le montrer maintenant la théorie de Krashen a prêté le flanc à de nombreuses critiques. Ce chercheur a néanmoins eu le mérite d'attirer l'attention sur l'importance de la compréhension de l'oral dans l'acquisition de la L2 à une époque où l'apprentissage était encore largement basé sur la grammaire.

3.5.2. Les critiques émises au sujet de ce modèle

3.5.2.1. Un transfert non automatique

Plusieurs études[34] ont démontré que, malgré des années d'apprentissage en immersion, des enfants commettaient toujours un certain nombre d'erreurs dans leurs productions orales et écrites, ce qui remettait en cause le transfert automatique entre compréhension et production.

Comme le souligne Skehan (1998 : 15), la compréhension peut constituer une compétence en partie autonome. Il est en effet possible que son développement ne soit pas automatiquement transféré vers d'autres compétences. D'autre part, une bonne capacité de compréhension peut alors simplement provenir d'une bonne utilisation des stratégies, pour dépasser les difficultés. Nous verrons d'ailleurs dans le chapitre 9 que certains apprenants déploient une gamme de stratégies, en particulier des stratégies d'évitement, qui peuvent se révéler ponctuellement efficaces pour une compréhension de surface mais qui, si elles étaient employées systématiquement, empêcheraient le développement de l'interlangue. Il semble donc que ce ne soit pas seulement en écoutant une langue qu'on puisse apprendre à la parler.

3.5.2.2. Input compréhensible ou signifiant ?

Une autre critique qui peut être émise au sujet du modèle de Krashen, c'est de s'être focalisé sur la compréhensibilité de l'*input*, ce qui a eu pour conséquence de favoriser une vision très fonctionnelle de la langue au détriment d'une approche tournée vers la signification. Au lieu de la compréhensibilité de l'*input*, Rost insiste sur la notion d' "*input* signifiant" :

> *"The common ground for most claims about the role of input in L2 acquisition appears to be that the L2 acquirer must have ongoing access to <u>meaningful input.</u> What is meaningful to a learner will of course change over time, and needs to be*

[34] Les études de McLaughlin (1987), Gregg (1984), Spolsky (1985) et Skehan (1984a) sont citées par Skehan (1998 : 12).

tuned to the learner's interests and needs, and be at a level that is both comprehensible and also progressively closer to the native user norms of the target language".(2002 : 94)

Rost pose avec force la finalité de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage. Il ne s'agit pas simplement de faire preuve de sa compréhension ; encore faut-il avoir une motivation pour écouter, et celle-ci ne peut provenir que d'une tentative authentique de l'apprenant à communiquer, et ne peut réellement prendre corps que lors de la production. Boulouffe (1992 : 192) a montré pourquoi compréhension et production gagnaient à s'imbriquer plutôt qu'à se succéder :

"Si tant est qu'on vise la maîtrise totale du langage et non la seule compréhension, on voit mal comment la position de l'enseignement axé sur la compréhension peut se justifier : remettre la production à plus tard équivaut à postposer l'accès à la subjectivité sans laquelle le langage reste hors d'atteinte. Même si la compréhension crée le terrain de l'apprentissage, la production en constitue probablement le moteur principal."

Mettre l'accent sur la recherche du sens semble d'autant plus crucial que l'on s'adresse à un public d'un certain âge. Toujours est-il qu'il est difficile de demander à des apprenants de produire un objet signifiant sans que cela se matérialise d'une façon ou d'une autre, ce qui nous amène à la notion d'*output*.

3.5.2.3. L'output compréhensible

3.5.2.3.1. La définition de Swain

Cette théorie de l'*output* compréhensible a été formulée suite à deux recherches menées par Swain (1985) et Swain et Lapkin (1995) auprès d'étudiants de L1 anglaise en stages d'immersion de français au Canada. Ces étudiants suivaient des cours dans la langue

cible et des tests extensifs ont montré que leurs performances en compréhension de l'oral étaient équivalentes à celles de locuteurs natifs. Or les recherches mettaient également à jour une fossilisation de leur production orale, c'est-à-dire présentant une interlangue figée.

Sur la base de cette recherche, Swain a proposé l'hypothèse de l'*output* compréhensible, qui reconnaît que la compétence en compréhension de l'oral doit être acquise grâce à des moyens "sémantiques et pragmatiques". C'est, selon elle, l'effort de composer de nouveaux énoncés, plutôt que de simplement pouvoir les comprendre, qui va nécessiter de la part des apprenants de formuler de nouvelles hypothèses au sujet de la syntaxe de la L2. Parce que la définition de l'*output* est centrale à notre cadre théorique, nous allons citer Swain (2000 : 99) *in extenso* avant d'analyser sa proposition :

> *"It seems to me that the importance of output to language learning could be that output pushes learners to process language more deeply –with more mental effort- than does input. With output, the learner is in control. In speaking or writing, learners can 'stretch' their interlanguage to meet communicative goals. To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can and cannot do. Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Students' meaningful production of language – output- would thus seem to have a potentially significant role in language development."*

3.5.2.3.2. Le rôle joué par la production

Si nous reprenons point par point l'hypothèse de Swain, nous pouvons dégager un certain nombre de pistes concernant le rôle joué par la production.

a) **La production engage plus activement l'apprenant**. L'écoute n'est pas envisagée comme une réception passive, contrairement au modèle de Krashen, mais comme l'occasion de se préparer à agir ou à interagir. Comme le rappelle Varela (1996 : 102), "la perception est

un processus actif dans la production d'hypothèses, et non le simple miroir d'un environnement donné".

b) Avec un effort de production, **le traitement de l'information est moins superficiel**. Cette notion de traitement est explicitée par Kintsch (1998 : 291). Selon lui, si l'apprenant se contente de mémoriser un texte, et si la preuve de sa compréhension se mesure à la capacité de reproduire le texte en le résumant ou en le paraphrasant, le traitement de l'information et l'apprentissage subséquent vont être superficiels. En revanche, quand le sujet est capable d'utiliser l'information acquise lors de la compréhension dans un contexte nouveau, l'apprentissage est plus profond. Ceci confirme que tous les traitements ne sont pas équivalents en terme de rétention. Une tâche de mémorisation est d'autant plus efficace qu'elle fait intervenir un traitement et pas seulement une intention de retenir (La Borderie et *al.*, 2000 : 115).

c) Amener l'apprenant à produire revient à lui donner **le contrôle de son activité**. Dès lors qu'il sait qu'il va être en situation de construire un objet qui dépend de sa compréhension, il est raisonnable de penser que l'apprenant va déployer un certain nombre de stratégies plus mobilisatrices en termes d'attention.

d) La production amène les apprenants à voir les limites de leur compréhension et **crée des besoins langagiers**, ce qu'Ellis (2003, 144) a désigné par le repérage de l'écart et que nous avons identifié comme un élément crucial pour le développement de la compétence langagière (cf. chapitre 2, pp. 75-6)

e) La production est la seule façon de **développer une interlangue** ; Pica (1994) confirme que l'implication dans une "négociation de sens" en utilisant, par exemple, des demandes d'éclaircissements, des vérifications de confirmation ou de compréhension, est un facteur de développement, non seulement parce que cela permet d'obtenir un meilleur *input*, plus adapté, mais aussi parce que ces tentatives de communication auront un impact sur le

développement de l'interlangue. Cela nécessite que les étapes de compréhension et de production ne soient pas radicalement séparées, mais que des zones d'interaction avec l'*input* soient ménagées pour que l'accès au sens soit négocié. (Skehan, 1998 : 19-20). Skehan et Forster (1997) insistent eux aussi sur la nécessité d'impliquer l'apprenant dans une utilisation signifiante du langage pour l'amener à développer son interlangue[35].

f) Allier la production à la compréhension **amène l'apprenant à porter son attention** non seulement sur le fond mais **également sur la forme**. Swain met l'accent, tout comme Rost (2002 : 139), sur la nécessité d'amener les apprenants à une production signifiante et compréhensible. A partir du moment où l'accent est mis sur le sens et le besoin de communiquer avec d'autres, cela crée une opportunité d'attirer l'attention des apprenants sur la précision, la cohérence et la pertinence de leurs messages, accroissant ainsi leur attention à la forme.

g) **La production permet de "forcer le processus syntaxique".** (Skehan, 1998 : 17). Quand les apprenants concentrent leur attention sur la compréhension, ils activent principalement des processus descendants (*top-down processing*) au niveau sémantique, alors que la production les amène à activer des processus ascendants (*bottom-up processing*) et de travailler au niveau syntaxique. La combinaison de la production et de la compréhension permettrait de faire des progrès notables en L2. D'après Swain (2000), un apprenant qui sait qu'il devra parler est plus attentif à la syntaxe quand il écoute. En effet, il est conscient que pour transmettre un message, il sera dans l'obligation de s'en donner les moyens. Se limiter à extraire le sens ne suffit donc pas.

h) En sus des qualités cognitives relevées par Swain, Skehan (1998 : 18-20) ajoute que l'*output* permet aux apprenants de développer des capacités à discourir et donne l'occasion de

[35] "*Interlanguage development will come about, not through control and practice, but through the meaningful use of language and the engagement of more naturalistic acquisitional processes*". Skehan & Foster (1997 : 186).

mettre en place une voix personnelle. Cette voix devenue singulière peut laisser une trace grâce au langage écrit qui acquiert ainsi le "statut d'instrument cognitif [car il] apparaît à la fois comme moyen et objet d'une négociation permanente entre les partenaires de travail sur l'élaboration des connaissances" (Crinon, Mangenot, Georget, 2002 : 82).

i) Produire un objet signifiant constitue enfin un modèle d'apprentissage **plus en phase avec des apprenants adultes.** Trocmé-Fabre (1987 : 54) cite une étude menée sur une population d'apprenants âgés de dix-neuf à vingt-et-un ans, période où le cerveau atteint un nouveau stade de développement qui correspond à la capacité de recherche du problème. Les autres aptitudes de ce dernier stade seraient, toujours selon cette étude, le raisonnement inductif, la pensée créative ou divergente. Cette adéquation entre le projet de recherche du sens et l'âge est confirmée par Skehan (1998 : 2-3) qui note la priorité chez les apprenants adultes, du sens sur la forme, tant pour la compréhension que pour la production.

3.6. Synthèse

En reprenant la théorie de Swain et les apports de Skehan, nous avons montré en quoi la construction d'un objet signifiant pouvait constituer un débouché cognitif valable à la compréhension. Pour le concepteur de scénarios pédagogiques, la conséquence directe sera de proposer des tâches qui ne sont plus des activités de reproduction (dictées) ou de vérification (QCM ou exercices lacunaires), mais qui vont engager les apprenants dans un processus de transformation et d'appropriation de l'*input* en vue de le rendre compréhensible à d'autres apprenants. Par voie de conséquence, il devient impossible d'imposer une grille unique de compréhension mais il convient, en revanche, de favoriser, dans les propositions didactiques, la multiplicité des points de vue. Ce respect du point de vue divergent est nécessaire à l'émergence de l'altérité car elle implique de "faire exister de l'autonomie et de la liberté là où il ne pourrait y avoir que de la contrainte" (Develay, 1997 : 10).

L’objet à construire va bien entendu répondre à certains impératifs, certaines normes, mais il importe qu’il ménage une part non négligeable au développement d’une voix personnelle, qui, parce qu’elle est rendue publique, rend l’apprenant responsable du fond (en cela elle est étayée, articulée, informée) et de la forme (l’objet donné à l’autre se doit d’être intelligible). Ainsi, il ne s’agit pas de demander à un apprenant de répondre à des questions sur un document ou d’écrire un résumé. Il s’agit de le placer dans une situation dans laquelle les paramètres décrits plus hauts seront présents afin de rendre cette situation d’apprentissage signifiante. Celle-ci devra enfin, selon la perspective cognitiviste qui est la nôtre, amener l'apprenant à transformer ses représentations et à construire du sens grâce à un projet d'écoute orienté par la culture de la langue cible.

Chapitre 4 : Macro-tâche et apprentissage médiatisé

4.1. Introduction

Si les deux précédents chapitres ont permis d'approcher l'objet principal de notre problématique, à savoir la construction du sens lors de la compréhension de l'oral, le temps est maintenant venu de confronter cet objet à la question de l'apprentissage médiatisé.

Comprendre est un processus dynamique, une activité cognitive de haut niveau, à travers laquelle il est possible d'apprendre. Ce lien entre connaissance et action, aussi vieux que la pédagogie, a été remis au goût du jour par le cognitivisme. Ainsi comme le notent La Borderie et al (2000 : 30) :

> *"[La] connaissance s'inscrit pleinement dans une action. Elle n'est pas séparée d'elle, ne la précède pas. La connaissance est action. Par conséquent, toute "opération" cognitive est à considérer fondamentalement comme une action […] qui se déroule dans le cadre d'une situation et qui rencontre des déterminations sociales. Toute cognition est située."*

En termes didactiques, et avant d'aborder les problèmes soulevés par la médiatisation de l'apprentissage, se pose la question de l'opérationnalisation de l'activité cognitive et de sa mise en situation. Comment créer les conditions pour privilégier la construction du sens ? Quelles situations mettre en place ?

Depuis environ vingt ans, la notion de tâche est apparue en didactique des langues, et avec elle, l'approche dite "par la tâche". Nous allons examiner de quelle façon cette approche peut permettre de faire le lien entre la connaissance et l'action. Puis, nous verrons ce que la tâche peut apporter à l'apprentissage médiatisé.

4.2. L'approche par la tâche

4.2.1. Définition

Même si elle n'était pas désignée ainsi, la tâche était déjà plus ou moins sous-jacente à ce qu'écrivait Widdowson (1978), un des précurseurs de l'approche communicative; celui-ci insistait pour amener les apprenants à utiliser la langue pour agir, et non seulement pour l'étudier. La notion de tâche serait donc un élément fondateur de l'approche communicative et signalerait, en quelque sorte, la fin de l'approche structurale dans l'enseignement des langues. Avec *Designing tasks for the communicative classroom,* Nunan (1989) a écrit le premier ouvrage consacré en entier à la tâche en indiquant que priorité devait être donnée au sens plutôt qu'à la forme dans l'apprentissage des langues. Les définitions de la tâche abondent dans la littérature depuis quelques années, une profusion qui illustre l'apport de cette notion à la didactique des langues. En 1998, Mangenot émettait trois conditions pour qu'une tâche linguistique soit réellement profitable, à savoir la complexité et l'authenticité des données de départ, la richesse des activités proposées et enfin la variété des interactions pendant et après la tâche. En 2003, Ellis a consacré un ouvrage entier à l'apprentissage et à l'enseignement centrés sur la tâche et il a proposé une définition que nous allons citer *in extenso* avant d'en dégager les six points qui nous paraissent essentiels :

> "*A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various processes*".

1. Une tâche comprend un plan pour l'activité d'apprentissage, une démarche. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
2. Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite. C'est pourquoi elle induit une lacune initiale (une information, une opinion ou un morceau du raisonnement) qui constitue son enjeu. Une tâche contient toujours un problème à résoudre.
3. Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire.
4. Une tâche peut inclure n'importe laquelle des quatre compétences langagières.
5. Une tâche déclenche des processus cognitifs complexes.
6. Une tâche débouche sur un *output* (un produit langagier) clairement défini.

4.2.2. Types de tâches

En nous référant à Ellis (2003), nous proposons dans le tableau 4.1 une typologie des tâches assortie de leur fonctionnement. Les tâches supposent que des choix soient opérés concernant l'organisation, l'*input* et la répartition de l'*input*.

Tableau 4.1 : *Typologie de tâches*
(d'après Ellis, 2003: 86-89, 162-3, 210)

Types de tâches	Fonctionnement
Les tâches d'échange d'informations *"Information gap tasks"*	Impliquent un échange d'informations ; pour que l'échange soit authentique, il faut que l'information fournie soit répartie entre les apprenants.
Les tâches d'échange d'opinions *"opinion gap tasks"*	Impliquent que les apprenants aillent au-delà de l'information en ajoutant leurs propres idées. Les apprenants impliqués dans la tâche partagent la même information. selon Prahbu (1987, p.47), ce type de tâche implique d' "identifier et d'articuler une préférence, un sentiment ou une attitude propres face à une situation donnée".
Les tâches ouvertes *"Open tasks"*	Les participants savent d'emblée qu'il n'y a pas de solution prédéterminée. C'est le cas des tâches d'échange d'opinions, par exemple des activités qui amènent les apprenants à faire des choix, les enquêtes, les débats, les classements, car les participants sont libres de choisir la résolution.
Les tâches fermées *"Closed tasks"*	Requièrent des apprenants qu'ils parviennent à une solution unique ou qu'ils choisissent parmi un nombre fini de solutions. C'est le cas des tâches d'échange d'informations, ou des tâches qui demandent de déterminer si les éléments d'un dessin sont identiques ou non. Une tâche est "ouverte" quand les participants savent qu'il n'y a pas de solution prédéterminée et elle est "fermée" dès lors qu'une seule solution correcte est possible.
Les tâches réciproques ou non réciproques *"reciprocal or non reciprocal tasks"*	Tâches qui nécessitent ou non une interaction pour parvenir au résultat attendu.
Les tâches méta-cognitives *"consciousness-raising tasks»*	S'adressent en particulier à l'apprentissage explicite, c'est-à-dire qu'elles ont pour but de développer le niveau de "compréhension" plutôt que le niveau de "repérage" (*noticing*). Le résultat souhaité de ces tâches est donc la prise de conscience du fonctionnement de certains traits langagiers.

4.2.3. Macro-tâche et micro-tâche

Une autre distinction qui nous paraît particulièrement pertinente est celle qu'Ellis établit entre "*unfocused tasks*" et "*focused tasks*". Nous avons montré que deux processus étaient à l'œuvre lors de la compréhension d'un message oral : le processus ascendant et le processus descendant (cf. supra, p. 52). Le processus ascendant s'appuie sur les unités les plus concrètes et met en jeu des opérations de bas niveau, alors que le processus descendant part du contexte et de la situation et met en œuvre un ensemble complexe de compétences.

Nous proposons d'appeler "micro-tâches[36]" les tâches qui consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue et "macro-tâches" les projets d'apprentissage plus globaux.

[36] Nous consacrons le chapitre 5 à la notion de micro-tâche.

Buck (2001 : 102) rappelle qu'il existe deux façons de construire un modèle d'apprentissage. La première façon consiste à définir quelles compétences les sujets devraient posséder tandis que la seconde se base sur les tâches que les sujets devraient être capables de mener à bien. Ces deux approches représentent des positions philosophiques différentes, et toutes deux présentent des avantages et des inconvénients. Buck propose une troisième voie qui consisterait à essayer de combiner les deux. Cette distinction, et la proposition de combinaison, permettent de faire la différence entre macro-tâche et micro-tâche.

Nous proposons de formaliser la distinction entre macro-tâche et micro-tâche dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 : *Micro-tâches et macro-tâche*

	Micro-tâches	**Macro-tâches**
Fonctionnement	Plutôt de bas en haut	Plutôt de haut en bas
Compétences	Les compétences sont implicites (c'est-à-dire que le sujet n'en a pas forcément conscience).	Une agrégation de compétences est nécessaire pour la réalisation de la tâche.
Apprentissage	La micro-tâche appartient au domaine du ponctuel, du détachable, d'un "meccano" de capacités opératoires. L'hypothèse qui est couramment émise à ce sujet est que de la répétition viendra l'aisance (ce qui reste à mesurer).	La macro-tâche se donne comme but d'inscrire l'apprentissage dans le temps, c'est une "expérience feuilletée", qui a nécessairement une épaisseur, condition *sine qua non* à l'apprentissage. Il y a peu de chances qu'un apprenant se rappelle un exercice lexical ; il pourra se souvenir plus sûrement d'un débat qui a eu lieu sur un sujet important pour lui. La macro-tâche est inscrite dans un dessein, elle est le fruit d'une intentionnalité.
Identification	Comme les capacités opératoires sont implicites, on peut faire l'hypothèse que les nommer, les isoler, les faire travailler permettra d'améliorer les performances. Leur identification est une façon de sortir d'une vision quasi déterministe de la compréhension de l'oral ("je n'y arrive pas" ; "je ne comprends rien" ; "ça me dépasse...") qu'ont parfois les apprenants les plus faibles. C'est une clé.	Partir de la macro-tâche permet à l'apprenant d'identifier lui-même les compétences qu'il lui faudra maîtriser pour mener la tâche à bien.
Exemples	✓ Écoutez la recette de ce cuisinier et relevez tous les ingrédients. ✓ Écoutez cette publicité et relevez tous les verbes ayant trait au déplacement.	✓ Plusieurs candidats sont interviewés pour un poste dans une entreprise. Il faut choisir. ✓ Un psychologue recueille l'avis des membres d'une famille dysfonctionnelle et doit proposer un diagnostic circonstancié. ✓ Le sélectionneur de l'équipe d'Angleterre doit composer son équipe. Il va écouter les joueurs, les sponsors, le sélectionneur de l'équipe adverse...

La construction de l'objet signifiant se joue clairement au niveau de la macro-tâche ; cependant, le travail du sens ne se fait pas forcément au détriment du travail sur la forme et nous verrons comment, dans le chapitre 5, il est possible de concevoir des micro-tâches de compréhension. Nous verrons également, dans le point suivant, que la tâche est la meilleure

façon de "problématiser" l'apprentissage et ainsi d'échapper à la logique algorithmique[37] de l'ordinateur.

4.3. Macro-tâche et apprentissage médiatisé

Maintenant que nous avons défini la macro-tâche comme **une unité d'activité d'apprentissage signifiante**, nous allons voir à quelles conditions cette notion est transposable dans le domaine de l'apprentissage médiatisé. Nous allons montrer que l'approche par la tâche peut être un levier pour concevoir des situations d'apprentissage signifiantes en contournant la logique algorithmique. Nous donnerons ensuite quelques exemples d'apprentissage médiatisé pour dégager un certain nombre d'invariants.

4.3.1. Contourner la logique algorithmique

Selon Rost (2002 : 3), la compréhension d'un message en langue étrangère comporte trois opérations principales :

- une représentation du message original,
- une reconstruction du sens, une interprétation et un positionnement intellectuel,
- une préparation à l'action, assortie de la mise au point d'une réponse adaptée au message du locuteur.

La plupart des produits multimédias privilégient la première opération et tendent à négliger les deux autres. Comme l'ont souligné Hamon (2003) pour l'analyse de *Tell me More* et Poussard (2001) pour celle de *VoiceBook*, les activités proposées vérifient la compréhension mais n'invitent que rarement à la négociation et à l'action. Il a dès lors été remarqué (cf. Brodin, 2002) que malgré des apports importants (individualisation du rythme, gestion du stress…), la médiatisation s'était soldée par un retour au béhaviorisme (mise en

[37] Comme le rappelle Bertin (2001 : 44), "pour "agir", l'ordinateur doit être guidé pas à pas par un jeu d'instructions élémentaires appelé "programme" ou "application". Celui-ci reflète la logique de l'informaticien qui le conçoit (d'où le terme "logiciel") et décrit chaque étape du problème à résoudre avec précision et ordre".

place d'automatismes) non pas du fait du seul bégaiement de l'histoire, mais en raison du fonctionnement algorithmique des outils informatiques.

Un algorithme est composé d'un certain nombre de règles qui mènent à la solution correcte dès lors que la procédure appropriée a été suivie pas à pas. Le fonctionnement algorithmique impose donc des procédures figées et des résultats prédéterminés. Ainsi est-il courant de trouver dans les logiciels de compréhension de l'oral des QCM, des questionnaires vrai / faux et des appariements qui correspondent à des activités comportant un effort cognitif moindre. Si ces "micro-tâches" ne suffisent pas à l'apprentissage de la compréhension, elles pourraient néanmoins permettre, comme le note Cazade (1998), de renforcer les compétences langagières. Nous reviendrons plus longuement sur ces aspects dans le chapitre 5. Cependant, comme nous allons le mettre en évidence dans le tableau 4.3, les opérations cognitives diffèrent selon que le fonctionnement est algorithmique ou heuristique.

Tableau 4.3 : *Algorithmes et heuristiques : deux fonctionnements différents adapté de Gaonac'h (1987 : 111-112) et Ripoll (1998 : 385)*

	Les algorithmes	Les heuristiques
Définitions	**Un algorithme** est un ensemble de règles qui, si on les suit bien, produiront automatiquement la bonne solution. (ex : les règles de la multiplication).	Les **stratégies heuristiques** ressemblent plus à des règles empiriques ; ce sont des tactiques de recherche de solutions relativement simples à appliquer, et leur identification ne repose souvent que sur leur efficacité dans la solution de problèmes antérieurs.
Procédures	**L'algorithme** est donc une procédure figée, aboutissant automatiquement à un résultat déterminé, mais qui doit prendre en compte de manière exhaustive et systématique toutes les données du problème.	**Les heuristiques** présentent un intérêt quand il est difficile sinon impossible de prendre en compte tous les cas et toutes les données. Il faut alors sélectionner les règles selon leur importance estimée, en fonction de critères variables.
Résultats	Succès assuré	Succès incertain
Activité du sujet	activités dites de "bas niveau", plutôt automatiques, incontrôlées, rapides, effort cognitif peu important. ex : tâche de reconnaissance de visage	l'activité cognitive est lente, délibérée, contrôlée et requiert donc toute l'attention du sujet : on parle souvent d'activité cognitive de "haut niveau" ex : résolution d'un problème

Comprendre une langue relève principalement d'une procédure heuristique. La découverte du sens résulte de décisions (Gaonac'h, 1987 : 117) déterminées par des choix pertinents parmi un ensemble d'indices, et ces choix conduisent à la mise en place de relations de sens grâce aux inférences (cf. supra, p. 66). En raison de l'attention qu'elle requiert de la part de l'auditeur, la compréhension de la L2 à l'oral est lente et contrôlée. Elle ne peut pas se déployer dans des micro-tâches comme des questionnaires fermés ou des appariements.

Il est, dès lors, possible d'émettre l'hypothèse suivante : transformer une tâche de compréhension de l'oral en une situation de résolution d'un problème complexe peut permettre de contourner la logique algorithmique. Nous allons maintenant analyser quelques situations signifiantes d'apprentissage médiatisé, dans le domaine de la compréhension, pour tenter de dégager quelques invariants.

4.3.2. Quelques exemples de macro-tâches médiatisées

Depuis une dizaine d'années, les enseignants profitent de plus en plus d'Internet pour proposer des tâches de compréhension à partir de contenus en ligne. Suivant le niveau de compétence et l'âge des apprenants, des tâches plus ou moins guidées sont proposées. Nous allons donner le détail de trois types de tâche qui proposent de traiter de l'information en L2 : les micromondes, les cyberenquêtes et les situations problèmes.

4.3.2.1. Les micromondes

Les micromondes sont construits sur le format du scénario et les apprenants sont amenés à jouer des rôles pour mener à bien une tâche. Des communautés diverses (hôpitaux, villes, immeubles, …) forment des "microcosmes" stylisés sur lesquels il est possible d'agir, en faisant des choix concertés et ils fournissent l'opportunité de résoudre des problèmes. Comme le note Doly (1997 : 36) "sont visées des fonctions à la fois sociales et pragmatiques, nécessaires pour aller au but commun". Ainsi, Chanier (2001) a proposé à des

étudiants de l'Université d'été de *l'Open University* de construire une ville universitaire française imaginaire devant servir de cadre à la session d'été de l'université. En utilisant à plein les fonctions de forum et de discussions en ligne, les apprenants sont amenés à négocier ensemble. Ainsi, la langue est davantage un outil de transaction, de construction et de résolution plutôt qu'une fin en soi.

4.3.2.2. La cyberenquête

Catroux (2004) définit la cyberenquête (ou *webquest*) comme "une recherche d'informations sur des sites Internet présélectionnés par l'enseignant, organisée autour de la résolution d'une tâche impliquant la participation active des étudiants, et reposant sur un travail collaboratif et autonome". Cette auteure a également montré que cette tâche, très utilisée dans le secondaire, pouvait être exploitée avec des apprenants du Primaire (niveau CM). La cyberenquête propose d'utiliser, en particulier, deux fonctionnalités propres à Internet, les moteurs de recherche et l'hypertextualité, afin de mener une investigation et, chemin faisant, de traiter de l'information en L2. Cette démarche peut être illustrée par une tâche proposée par *Ardecol* de l'académie de Grenoble[38] : en partant du site du FBI et de la rubrique des dix personnes les plus recherchées, il est proposé de résoudre une enquête policière. Ceci n'est possible qu'à la condition d'acquérir le lexique de la description physique. Selon Catroux (op. cit.), "le travail d'enquête virtuelle favorise l'acquisition des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en plaçant l'étudiant dans un contexte d'action".

4.3.2.3. Situations problèmes

Si les micromondes et les cyberenquêtes proposent une utilisation en ligne de ressources, les situations problèmes s'apparentent davantage à une démarche de projet hors-ligne qui s'articule autour d'une recherche d'informations fournies par Internet. A partir d'un objectif

[38] http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/enquest5.htm

défini en commun et d'un obstacle à surmonter pour l'atteindre, les apprenants sont amenés à mettre en place des procédures de résolution pour surmonter le problème (nous retrouvons les catégories de tâches d'échange d'opinions ou d'informations mentionnées dans le tableau 4.1). Ainsi, une fiche de travail proposée par un site australien (cf. annexe IV) propose à des adolescents de réaliser une campagne de sensibilisation sur les méfaits du tabac. Le plus intéressant dans cette approche vient de la place accordée à l'évaluation de l'activité, pendant et après la tâche, l'idée étant que l'apprenant "puisse l'autoréguler et faciliter le transfert de connaissances et les compétences ainsi construites". (Doly, 1997 : 36)

Comme nous le voyons, ces trois situations d'apprentissage partagent une mise en situation préalable au traitement de l'information, la recherche ou la production d'informations et une collaboration plus ou moins importante entre les apprenants. Toutes relèvent de l'approche constructiviste. Elles utilisent plus ou moins les fonctionnalités d'Internet. Enfin, nous pouvons constater que toutes proposent de traiter une information majoritairement écrite.

4.3.3. Primauté de l'écrit sur l'oral

La surreprésentation du code écrit sur le code oral dans l'apprentissage en ligne peut tenir à trois raisons : (a) des raisons techniques, (b) des raisons documentaires et (c) des raisons pédagogiques.

(a) En effet, les fichiers son et vidéo sont plus "lourds" que les fichiers texte et la lecture de ces fichiers nécessite encore souvent le téléchargement d'un logiciel qui peut différer d'un document à l'autre suivant l'encodage. D'autre part, les sites proposant du son ou de la vidéo (http://bbc.co.uk) ne le font que si l'utilisateur est connecté et donnent rarement la possibilité d'une utilisation *off-line*.

(b) L'hypertextualité et le fonctionnement par mots clés des moteurs de recherche permettent de trouver assez rapidement des sites intéressants autour de thématiques choisies.

L' "hypertextualité sonore" n'existant pas encore, trouver de l'information sonore pertinente demeure difficile. D'autre part, l'information écrite est représentée par différents genres textuels : journalistique, publicitaire, universitaire, politique, littéraire… permettant de croiser les informations alors que l'information sonore est majoritairement journalistique (sites de chaînes de radio et de télévision) ou musicale. En conséquence, à quelques rares exceptions (comme les chansons), la compréhension de l'oral a été peu favorisée par la généralisation d'Internet dans l'apprentissage.

(c) Parmi les sites de compréhension de l'oral visités, on trouve en abondance les exercices suivants : des dictées (avec une tolérance à l'erreur quasiment nulle), des QCM, des exercices vrai/faux et des questions fermées.

Il semble que la compréhension de l'oral résiste à la médiatisation, et les tâches proposées par le multimédia sont souvent décontextualisées, mécaniques et répondent mal aux besoins et aux attentes des étudiants (Guichon, 2004). Les raisons techniques et documentaires que nous venons d'évoquer expliquent pourquoi la compréhension de l'oral s'est peu développée dans le domaine de l'apprentissage médiatisé. Les avancées technologiques récentes comme le "*streaming"* [39] ou le haut débit vont certainement entraîner des évolutions et permettre aux concepteurs de proposer des situations d'apprentissage médiatisé signifiantes dans le domaine de la compréhension de l'oral.

4.4. Macro-tâches médiatisées

4.4.1. Authenticité et réalisme

Les documents authentiques d'abord, puis les TICE plus récemment, ont été présentés comme des moyens efficaces pour rendre la situation d'apprentissage plus motivante. Nous allons définir cette notion d'authenticité, un "terme piège" en didactique des langues selon

[39] Technique qui permet de regarder des vidéos ou d'écouter de l'audio en continu sans attendre le téléchargement complet pour visionner ou écouter.

Poussard (2001), avant de voir la façon dont les concepteurs de matériaux pédagogiques l'appréhendent.

4.4.1.1. Définition

Pour Tardif (1998 : 55), "le degré d'authenticité d'une situation à des fins d'apprentissage est déterminé par les points ou les traits communs qu'elle partage avec des problématiques, des phénomènes ou des contextes qui existent dans l'univers, dans la 'vraie vie'". Cette définition de l'authenticité fait écho à la préoccupation des enseignants qui déplorent que la situation d'apprentissage traditionnelle (c'est-à-dire en classe de langues) soit le lieu d'une communication forcée, faussée, coupée de la réalité extrascolaire. La situation scolaire obligerait à une "suspension volontaire de l'incrédulité" de la part des apprenants qui, passant le seuil de la classe, accepteraient de se voir transportés en langue étrangère alors que tout ou presque dans le contexte les ramène à leur langue maternelle. Ainsi, comme le remarque N. Ellis (2002), le modèle typique d'acquisition de la L1 est le résultat d'une exposition naturelle dans des situations où des éducateurs (*care-givers*) étayent naturellement le développement langagier des enfants tandis que, pour l'apprentissage de la L2, l'environnement de la classe peut dénaturer les conditions d'exposition et de fonctionnement de la langue et fausser les interactions sociales.

4.4.1.2. Authenticité(s) et ressources multimédias

4.4.1.2.1. Authenticités situationnelle et interactionnelle

Selon Buck (2001 : 106), l'authenticité peut revêtir deux formes : soit elle est **situationnelle**, et les tâches proposées sont perçues par les sujets comme partageant des caractéristiques de tâches réelles dans la langue cible (j'écris une lettre de réclamation), soit elle est **interactionnelle** et la tâche met en jeu des compétences d'interaction semblables à celles susceptibles de se produire dans la vie de tous les jours (je négocie au téléphone le prix

d’une location avec l'employée d'une agence). Ainsi, les concepteurs de *Tell me More* déclinent dans la version ‘affaires’ un certain nombre de situations filmées montrant des acteurs jouant la vie en entreprise. Il est raisonnable de penser que ces scènes ont été construites à partir d’un corpus recueilli sur le terrain, ce qui confère à ces vignettes une authenticité situationnelle telle que définie plus haut. Il est en outre probable que de futurs cadres d’entreprise puissent être confrontés aux situations mises en scène dans le cédérom (cf. plaquette de la maison d’édition Auralog présentée dans l'annexe V), remplissant ainsi la condition d’authenticité interactionnelle. Cette conception de la situation est dans le droit fil de l’approche communicative (cf. chapitre 3, p. 91) qui envisage la réalité langagière comme une succession de scénarios. Il est, d'autre part, remarquable que les dialogues de ces vignettes proposent une langue standardisée, débarrassée de toute idiosyncrasie et de toute créativité.

Petit (1999) a abordé la question de l’authenticité par le biais des FASP (Fictions à Substrat Professionnel). S’appuyant sur des passages de films en version originale, il a repéré des situations de communication professionnelle et a construit des séquences pédagogiques autour de ces extraits afin de pouvoir travailler l’anglais de spécialité. Il est indéniable que cette approche permet de donner accès à une variété de langue (accents, débits, registres…) et possède un potentiel culturel autrement plus important que les vignettes de *Tell me more*.

Les approches "de spécialité" (*English for Specific Purposes, ou* Français sur Objectifs Spécifiques dans le domaine du FLE) permettent une entrée forte et originale par la compétence. Il s’agira d’apprendre à se débrouiller dans telle ou telle situation professionnelle et cela délimitera le lexique ainsi que les interactions. Ainsi, certains estiment que la tâche de compréhension de la conférence (*academic listening*) constitue une compétence obligée pour tous les apprenants au niveau universitaire et ont construit des situations entraînant des étudiants à prendre des notes. Parpette est ainsi en train de concevoir un site d’apprentissage

de la prise de notes à destination d'étudiants chinois venant à Lyon 2 et rencontrant des difficultés importantes dans la maîtrise de cette compétence. Le tableau 4.4 reprend quatre types de tâches d'écoute dans lesquelles l'authenticité ne reçoit pas le même traitement ; elle peut concerner plus particulièrement l'authenticité de la situation ou l'authenticité de la langue.

Tableau 4.4: *Caractéristiques de 4 situations d'apprentissage*

	FASP	Academic Listening	Tell me more	Voice Book
Supports	Films en VO	Conférences captées	Situations filmées	Discours
L'accent est mis sur	L'authenticité de la langue	L'authenticité de la situation	L'authenticité de la langue	L'authenticité de la langue
Tâche principale	Développer des compétences de compréhension	Développer des compétences de prise de notes	Se préparer à communiquer	Recomposer les discours
Type de langue	Tout type	Langue recherchée, souvent lue	Langue aseptisée	Tout type

4.4.1.2.2. Authenticité de la langue et authenticité d'usage

Rost (2002 : 124-5), plus pragmatique que Buck, traduit le critère d'authenticité en termes didactiques. Il affine la distinction entre authenticité situationnelle et interactionnelle et propose, lui, **l'authenticité de la langue** (reflétant l'utilisation de la langue hors de la classe) et **l'authenticité de la tâche** (ce qui est approprié aux besoins des apprenants). Il oppose d'ailleurs "*authenticity*", (la langue située, ancrée dans une situation), et "*genuineness"* (qui pourrait être traduit comme langue "garantie d'origine"). Cette approche nous semble la plus féconde et elle nous conduit à évaluer la langue traditionnellement proposée dans les ressources pédagogiques comme souvent lue, aseptisée, et d'un registre élevé (cf. tableau 4.4). Elle nous incline également à réfléchir à la notion de registres de langue que nous aborderons plus loin (cf. § 4.4.3.2).

Pour conclure sur ce point, il semble difficile de prétendre entraîner des apprenants à la compréhension de l'oral si un seul type de langue est privilégiée. Pour nous, l'authenticité

n’est pas seulement affaire de situation ou de compétence, mais d’exposition à une langue aussi diverse que possible. Ceci nous amène à revenir à la question de l’*input* afin de déterminer selon quels critères les documents en L2 peuvent être choisis et agencés afin de rendre l’apprentissage (médiatisé ou non) aussi fécond que possible.

4.4.2. Le choix des documents et leur agencement

Choisir les documents est une étape essentielle pour le concepteur de ressources médiatisées, d’autant plus que dans la situation de découverte autonome typique de l’autoformation, l’enseignant est rarement présent pour contextualiser le document.

4.4.2.1. Facteurs de complexité liés aux types de discours

D'un point de vue cognitif, au moment de la découverte d'un document sonore, l'apprenant est tout d'abord confronté à la détermination du type de discours afin d'orienter son écoute pour interpréter le texte. Nous présentons ci-dessous une liste non exhaustive de types de discours qui peuvent être utilisés pour la compréhension de l’oral :

- Situations de la vie courante ou professionnelle
- Descriptions
- Instructions
- Annonces
- Bulletins
- Entretiens
- Documentaires
- Conférences
- Débats
- Plaisanteries
- Conversations
- Monologues / discours
- Récits

Si l’on essaie d’établir une typologie des discours selon leur complexité une conférence peut sembler, *a priori*, plus complexe à saisir qu’une conversation entre deux collègues au travail en raison du thème, un débat plus difficile à suivre qu’un monologue parce qu’il diversifie les locuteurs, une plaisanterie mettre en jeu davantage de connaissances culturelles que des instructions. Cependant les propositions peuvent être inversées : les deux collègues

peuvent être des experts de la NASA et le conférencier désireux de se faire comprendre par des étudiants de FLE, un monologue est plus écrit (et moins naturel) qu'un débat et il est plus simple de suivre un épisode de *Friends* que de monter un meuble acheté chez IKEA avec la brochure correspondante.

Une évidence s'impose : la complexité n'est pas inhérente à un type de discours donné, mais d'autres facteurs (linguistiques, temporels, situationnels) interviennent qui rendent un discours oral plus ou moins facile à saisir.

Nous allons examiner dans un premier temps les facteurs qui rendent l'*input* plus ou moins complexe et nous verrons comment les variables liées à la complexité peuvent être modulées à des fins d'apprentissage. Nous montrerons ensuite les avantages d'une approche croisant les types de discours et les médias.

4.4.2.2. La complexité de la tâche

A la suite de Robinson (2001 : 287), nous choisissons de distinguer la complexité de la tâche (c'est-à-dire les exigences cognitives liées à la réalisation de la tâche qui peuvent être manipulées *a posteriori*) et la difficulté de la tâche (qui comprend des facteurs liés aux apprenants tels que l'aptitude, la confiance et la motivation). Nous reviendrons en détail sur ces deux notions dans le chapitre 5 quand nous aborderons l'activité déployée par les apprenants lors de la réalisation des micro-tâches. Il est possible de repérer deux types de complexité. Une complexité propre à la langue orale et une complexité situationnelle propre au contexte.

4.4.2.2.1. La complexité du code oral

A partir d'un corpus de discours authentiques (du langage dans un contexte naturel), Rost (2002 : 30-31) a établi les traits représentatifs de l'anglais parlé et les différences avec la langue écrite. Nous présentons dans le tableau 4.5 cette liste de caractéristiques car elle

résume bien les caractéristiques du code oral auxquelles doivent faire face les apprenants de l'anglais oral.

Tableau 4.5 : *Caractéristiques de l'anglais oral*
(adapté de Rost, 2002 : 31)

Caractéristiques	Exemples
Les locuteurs parlent de façon morcelée.	*The last time I saw him /* *He wasn't as friendly/ I don't know why.*
La langue orale contient davantage de reformulations du thème principal que l'anglais écrit.	*The people in this town- they're not as friendly as they used to be.*
Les locuteurs utilisent fréquemment des connecteurs tels que *and, then*, *so* et *but*.	*He came home /* *and then he just turned on the TV /* *but he didn't say anything/* *so I didn't think much about it.*
Le discours oral contient une proportion plus élevée de mots grammaticaux (articles, …) que de mots porteurs de sens (verbes, noms, adjectifs).	Version écrite *: The court declared that the deadline must be honoured.* Version orale : *The court said that the deadline was going to have to be kept.*
Le discours oral comporte des unités grammaticales incomplètes, des faux départs, des structures laissées en suspens.	*It's not that… I just wanted to… But, only…*
Les locuteurs utilisent fréquemment des ellipses : des éléments grammaticaux ou des thèmes demeurent implicites.	*- (Are you) Coming (to dinner)?* *- (I'll be there) In a minute.*
Il se peut que le locuteur choisisse de garder les thèmes implicites. (anaphores et cataphores).	*I'm not sure it's a good idea for us to do that.*
Les locuteurs utilisent fréquemment des mots bouche-trous (*gap-fillers*).	*And, well, um, you know, there was, like, a bunch of people…*
Les locuteurs utilisent fréquemment des déictiques pour faire des références exophoriques (hors du discours, le référent est situé dans la situation extralinguistique) et se servent de gestes et de signaux non verbaux pour faire passer le message.	*That guy over there, this thing, why are you doing that?*
Le débit, l'accent, les gestes et autres traits paralinguistiques (caractères individuels de la voix et les moyens de communication non linguistiques comme les mimiques) variant d'un locuteur à un autre.	

4.4.2.2.2. La complexité situationnelle

En situation d'interaction, le locuteur ajuste son discours en temps réel pour se faire comprendre de son interlocuteur. Dans une majorité de situations verbales, la forme du message est moins importante que le message lui-même. Par conséquent, plus le thème du discours sera connu par les deux parties, plus il sera elliptique et difficile à comprendre par une tierce personne. Cela explique la relative absence de documents oraux réellement "pris sur le vif" (conversation entre deux conjoints dans le métro par exemple), qui répondraient à des critères d'authenticité mais seraient incompréhensibles tels quels.

Selon Brown (1995), il est plus facile de comprendre n'importe quel texte s'il présente les caractéristiques suivantes :

- Un nombre limité de personnes et d'objets
- Des personnes ou des objets clairement distincts
- Des relations spatiales simples
- Le respect de l'ordre chronologique des événements
- Un lien entre les différents énoncés (par exemple, les relations de cause à effet)
- La possibilité de relier facilement la nouvelle information aux connaissances antérieures

4.4.2.3. Facteurs de complexité liés au temps

Dans le tableau 4.6, Narcy (1990 : 179) propose une progression des tâches d'écoute qui n'est pas sans rappeler la progression du CLES concernant la compréhension de l'oral (cf. annexe VI) :

Tableau 4.6 : *Choix des enregistrements*
(Narcy, 1990 : 179)

Niveaux et types de texte	Facteurs de difficulté	Types de langue	Contenu
Niveau ½ monologues dialogues (2 interlocuteurs)	Courts Débit normal / lent Simplicité langue / accent Peu de questions / dialogue (niveau pragmatique / fonctionnel)	Situations de la vie courante ou professionnelle Descriptions Instructions simples Annonces simples	Contenu répondant à des questions simples : qui, quoi, où, comment, quand, combien.
Niveaux 2/3 Monologues Dialogues (2 interlocuteurs ou plus)	Moyenne longueur (1'30) Débit normal / rapide Accent standard ou variations légères 4 questions / dialogues (pragmatiques/ fonctionnelles et thématiques)	Comme niveaux 1 et 2 Et en plus : entretiens d'intérêt général pas trop élaboré / plus documentaire Conférences débats	Contenu où entrent des relations de cause à effet : conséquences, justification, avantage, accord, désaccord, etc.
Niveaux ¾ Monologues longs Dialogues à plusieurs interlocuteurs	Long (+ 2 mn) Débit peut être rapide ou haché Langue riche et complexe Accents variés	Comme niveaux précédents avec en plus : anecdotes, plaisanteries, sketches, commentaires, etc., élaborés	Contenu riche en nuances culturelles ou liées au domaine

A partir de ce travail, il est possible de déterminer plusieurs facteurs qui vont complexifier le traitement du message. En raison de notre faible capacité mémorielle (cf. chapitre 2, p. 56), la longueur d'un document va ajouter à la difficulté du traitement. En effet, lors du traitement psycholinguistique du message, le compreneur retient l'image du discours entendu en mémoire de travail. Plus le message oral est long, plus le risque de surcharge

cognitive est grand en raison de la faible capacité de cette mémoire de travail. Plus le niveau de l'apprenant est faible, plus vite sa mémoire de travail sera saturée, empêchant un traitement efficace de l'*input* et bloquant parfois la réception.

D'autre part, certains auteurs comme James (1986, cité par Cornaire, 1998 : 125-6) ont montré que la longueur du texte constitue une source de complexité plus grande que le type de texte lui-même. Il semble qu'une longueur de trois minutes représente un seuil au-delà duquel un apprenant rencontre des difficultés pour maintenir son attention. Il convient donc de moduler la longueur du document selon le niveau de développement de l'apprenant.

Le débit est un autre facteur lié au temps, ou plus précisément à la vitesse. Par débit, nous entendons le nombre de mots prononcés pendant un laps de temps donné. Il est difficile de moduler le débit d'un discours authentique sans affecter la qualité de la prosodie et le schéma intonatif de la source. Il est envisageable de modifier l'*input* en allongeant les pauses entre les groupes de souffle afin de ménager des silences propres à faciliter la compréhension.

4.4.3. Conséquences didactiques

4.4.3.1. Moduler la complexité

Le choix des documents va se faire non seulement en prenant en compte les différents facteurs de complexité que nous venons d'exposer, mais en les modulant. Il est possible, surtout en début d'apprentissage, de proposer des documents courts, principalement informatifs, simples à comprendre, afin de rassurer les apprenants qui ont, à cette étape, une propension à vouloir comprendre non seulement l'ensemble du message, mais tous ses composants. Cependant, le recours à ce type de documents est rapidement à éviter si l'on souhaite amener les apprenants à gérer l'imprévu. Il est d'ailleurs remarquable que certains concepteurs de matériel pédagogique destiné aux enfants du Primaire n'hésitent pas à proposer une langue riche, variée et authentique en faisant l'hypothèse que cette exposition

sera le meilleur moyen d'habituer les apprenants à ne pas tout comprendre dans un message[40]. La complexité peut certes venir de la langue, mais elle dépend aussi beaucoup de la tâche d'écoute que l'auditeur doit réaliser.

4.4.3.2. Varier les registres

A la notion de type de discours, nous préférons celle de registre qui nous paraît davantage pertinente dès lors que l'exposition à une langue variée constitue un des objectifs pédagogiques. Ainsi, il est possible de repérer trois registres :

- Le registre soutenu (bulletins journalistiques, conférences) propose une langue recherchée, formelle qui pourrait être qualifiée d'écrit oralisé ;
- Le registre intermédiaire présente une langue où le locuteur parle naturellement, mais s'adresse à un interlocuteur étranger : ce serait, par exemple, le cas de l'interview ;
- Le registre familier qui donne à entendre une langue riche des caractéristiques propres à la langue orale telles que décrites dans le tableau 4.5.

Il semble souhaitable que les apprenants soient exposés autant que possible à tous ces registres car chacun d'eux représente des variations linguistiques. Cependant, le registre familier est souvent absent du matériel pédagogique. Cette absence pourrait s'expliquer par la difficulté de capter cette langue par nature fortement contextualisée (cf. supra, p.117). Elle pourrait également venir d'une représentation normative de la langue en situation scolaire. Pourtant, cette langue familière, avec ce qu'elle comporte de traits caractéristiques, pourrait préparer les apprenants à comprendre les interactions d'une grande majorité d'anglophones.

4.4.3.3 Respecter les grammaires du récit

Gaonac'h et Passerault (1998 : 349) ont proposé la notion de grammaires du récit ; selon ces auteurs, le récit comporte invariablement une superstructure narrative composée d'une exposition et d'un ou plusieurs épisodes. En étudiant les scripts des reportages télévisés de la

[40] Un bon exemple de cette approche : Enjeulangues, Editions Chrysis, Poitiers, 2004.

BBC, il est possible de voir que ceux-ci suivent généralement la même logique narrative : présentation des protagonistes, de la situation et d'un événement initial (ce qui répond aux questions en Wh- : *who, when, where, what about* ?). Cet événement initial provoque un certain nombre de réactions (correspondant à la phase interview du reportage) et l'élaboration d'hypothèses avec l'apport d'informations complémentaires (phase commentaire). Kintsch (1998 : 18), par exemple, a évoqué l'atout cognitif des histoires qui constituent des modèles mentaux nous permettant d'appréhender le monde :

> *"The world becomes more comprehensible to us when we are able to tell a coherent story about it. There is again a social component to narrative learning because stories are told by someone to someone (including to oneself). […]Stories are the cognitive structures that hold a culture together."*

Les récits présentés selon cette organisation canonique seraient mieux rappelés car le schéma narratif permettrait de créer des repères structurants dans le flot de l'information. Ainsi, les tâches qui présentent un message clairement structuré seraient plus faciles car les apprenants peuvent s'appuyer sur des schèmes préexistants pour organiser leur compréhension et leur production (Ellis, 2003 : 223).

4.4.3.4. Proposer une approche thématique

Relativement peu d'auteurs se sont penchés sur la question, pourtant cruciale, du thème (*topic*) qui unifie sémantiquement la tâche. Or le thème semble motiver la compréhension, et son choix pourrait avoir un impact sur la propension des apprenants à négocier le sens. (Ellis, 2003 : 91)

Deux questions se posent dès lors qu'on examine cet aspect subjectif de l'apprentissage :

- comment identifier les thèmes qui encouragent un investissement dans la tâche ?
- comment mesurer l'impact d'un thème sur la performance de l'apprenant ?

A la première question, il semble que la familiarité de l'apprenant avec le thème va susciter une motivation à apprendre. Estaire et Zanon (1994, cités par Ellis, 2003 : 219) ont ainsi proposé un générateur de thèmes (cf. annexe VII) censé représenter les centres d'intérêts d'apprenants non adultes. Selon ces auteurs, les thèmes les plus motivants sont aussi ceux qui sont les plus proches de la vie courante de l'apprenant. (famille > vie scolaire > vie alentour > vie imaginaire). Il est raisonnable de penser que des apprenants adultes seront plus à mêmes de se décentrer, et que ce sera davantage l'intérêt intrinsèque du sujet ou le potentiel perçu pour des interactions futures qui motiveront leurs choix. En tout état de cause, il semble qu'une implication émotionnelle soit souhaitable pour motiver l'apprentissage et le rendre aussi mémorable que possible car, comme le souligne LeDoux (2003 : 277), "les émotions (…) amplifient le souvenir". D'autres auteurs comme Tardif (1998) ont suggéré que le choix du thème soit le fruit d'une négociation au sein de la classe afin de s'assurer une implication maximale de la part des apprenants.

Enfin, le choix du thème variera considérablement, selon que l'objectif pédagogique de la tâche est d'atteindre une maîtrise générale ou bien une utilisation spécifique de la L2. De même, les thèmes choisis vont dépendre du niveau linguistique des apprenants ainsi que des valeurs et de la culture du contexte d'apprentissage. (Ellis, 2003 : 219)

4.4.3.5. Proposer une approche prismatique

Dans le domaine de la compréhension de l'oral, l'introduction du multimédia a permis de croiser les supports et les discours pour enrichir les représentations. Lancien (1998 : 24-29) a repéré quatre attributs du multimédia, à savoir, la multiréférentialité, la multicanalité[41], l'hypertextualité et l'interactivité. Parce qu'ils nous semblent plus appropriés à notre sujet, nous ne parlerons que des deux premiers.

[41] Que nous préférons appeler multimodalité.

4.4.3.5.1. La multiréférentialité

La multiréférentialité est la possibilité de rassembler des sources d'information diverses sur un thème donné. C'est en utilisant ces différentes sources, en assurant la complémentarité des documents et des contextes d'énonciation, que se crée la multiréférentialité[42].

Pudelko, Crinon, & Legros (2002 : 84-106) se sont intéressés à la lecture à partir de sources multiples. Cette tâche met en jeu, selon eux, des opérations de comparaison, de synthèse et de mise en cohérence d'informations éparses. Ils expliquent qu' "une lecture efficace des sources multiples nécessite la maîtrise d'autres habiletés, telles que prendre les notes, organiser l'information, détecter les incohérences et les redondances". D'autre part, ils citent les travaux de chercheurs qui ont montré que l'entrecroisement des sources en lecture est particulièrement bénéfique pour des lecteurs experts tandis qu'une découverte plus linéaire semble préférable pour des apprenants novices (ibid, p.105). Ces résultats concernent la compréhension de l'écrit, mais il est raisonnable de penser qu'ils seraient valables dans le domaine de la compréhension de l'oral. De son côté, LeDoux (2003 : 138), le neurobiologiste américain, s'est intéressé à la façon de présenter l'information, soit en bloc, soit de manière progressive. La seconde méthode d'apprentissage (dite "interfoliée") où la représentation s'affine graduellement à partir de répétitions des stimuli, permet un affinage graduel de la représentation de telle sorte que "la nouvelle information n'interfère pas avec la base de données et s'intègre plutôt progressivement à elle".

---

[42] *Si on accepte l'idée qu'une conception générale applicable à un objet –coordination élaborée des représentations, véritable schème dès qu'il s'agit de plusieurs coordinations –est un processeur au sens de l'approche système, la possibilité de se représenter autrement une réalité accroît la variété. Quant à la faculté de relier entre elles ces conceptions et de les croiser, elle accroît la fermeté. Or cette possibilité de varier les représentations que l'on peut construire d'un objet constitue à la fois le projet et la condition de la multiréférentialité, pour peu qu'on se donne la peine de préciser, pour chaque conception, le point de vue adopté, pour peu qu'en même temps on ait le souci de commencer le repérage du référentiel simultanément à la description qu'il entraîne.* Sallaberry (1996 : 98).

4.4.3.5.2. La multimodalité

Lancien (1998 : 9-10) a parlé des rapports de redondance ou de forte complémentarité entre les trois canaux (images, sons et textes), ce qui permettrait de faciliter la compréhension des énoncés linguistiques. La multimodalité, que Lancien désigne par "multicanalité", rend possible la diversité de la prise d'information sensorielle (Trocmé-Fabre, 1987 : 139) et donne l'occasion de "cerner" une même information dans des représentations différentes (Legros *et al*, 2002 : 42).

Cette multimodalité semble constituer une des propriétés fondamentales des TICE avec un potentiel certain pour l'apprentissage. Barbot et Camatarri (1999 : 102) y ont vu, par exemple, la possibilité "d'activer un processus constructiviste". Dans une liste de recommandations pédagogiques, Rost (2002 : 105) préconise que "la présentation de l'*input* [soit] multimodale [pour] permettre plusieurs perspectives". En s'appuyant sur les travaux de Clark et Paivo, (1991), Rost suggère que "des activités qui fournissent des représentations multiples du contenu permettent une construction du sens plus stable de la part de l'apprenant".

Nous ne détaillerons pas ici les bénéfices de la vidéo. Cornaire (1998 : 129) cite la recherche menée par Batlova qui a montré que l'usage de la vidéo présentait des avantages indéniables en rendant l'attention plus soutenue, en particulier, grâce à sa charge affective. La vidéo constitue surtout, pour nous, un moyen puissant de contextualiser le discours, d'apporter des indices extralinguistiques, de permettre aux apprenants de se construire un répertoire de vignettes culturelles associées à des situations d'énonciation précises. En bref, c'est une opportunité de situer la langue et de la donner à voir.

La multimodalité ne se résume toutefois pas à donner l'accès à des formes différentes d'information, mais aussi à créer une interactivité entre ces représentations. C'est même ce qui est souvent mis en avant par les tenants de l'apprentissage multimédia. Cornaire (1998 :

127) cite une recherche qui a conclu que l'appréhension d'un texte écrit est facilitée par l'addition d'un titre ou d'images significatives. On peut toutefois se montrer plus réservé sur l'utilité de lier la vidéo et le texte. Il est en effet devenu commun de proposer une version sous-titrée d'un extrait vidéo selon l'hypothèse que l'association du texte et de l'image faciliterait la compréhension. Ainsi, Chapelle (2003 : 87) rapporte une étude conduite par Korn (2002) concernant la compréhension d'un cours magistral selon des modes de présentation différents présentés dans la première colonne du tableau 4.7. Les résultats de cette recherche ont indiqué que plus il y a de modalités de présentation, plus le nombre de mots acquis est grand. Cette recherche confirmerait donc le principe de multimodalité.

Tableau 4.7 *Modes de présentation et acquisition lexicale*
(adapté de Korn 2002 : 52)

Mode de présentation	Nombre de modalités	% de mots acquis [1]
Audio / vidéo	1	25
Audio / vidéo + questions écrites de compréhension	2	32
Audio / vidéo + notes de transparents	2	39
Audio / vidéo + questions écrites de compréhension + notes de transparents	3	67

[1] Résultats basés sur la performance à des post-tests après un laps de temps conséquent

Si la multimodalité semble favoriser la mémorisation lexicale, il faut néanmoins attendre la réplication d'enquêtes empiriques venant confirmer les résultats de Korn en ce qui concerne la compréhension de l'oral. Nous pouvons néanmoins avancer que les images permettent de mieux fixer les événements et surtout de prendre des repères chronologiques dans le déroulement textuel. Mais nous tendrions à penser que l'information écrite vient en concurrence avec l'information orale plutôt qu'en complément. L'adjonction du mot et du son (ou de l'image) peut faciliter la compréhension, mais elle peut également créer des effets de parasitage. Des études supplémentaires mesurant les effets de redondance ou de parasitage sont en tout cas souhaitables.

4.4.4. Scénarisation et simulation

Il semble que la tâche ne soit signifiante qu'à partir du moment où elle est située (cf. supra, p.101) et ceci implique de la part du concepteur de réfléchir à la situation qu'il va proposer pour structurer l'apprentissage. Plutôt que de tenter de mimer le réel, il nous semble plus fécond de suivre les traces de Rey (2000 : 125) qui préconise :

> *"une pratique jouée, stylisée, dont les phases principales sont soulignées, répétées, mais dont on montre les enrichissements et les variations possibles et donc la créativité. Ni la seule parole exigée par la collaboration et tendue vers l'efficacité de l'action, ni la parole explicative, didactique, prescriptive, mais un échange spécifique, très prégnant, sans finalité utilitaire et qui ne vise finalement que la fabrication d'une connivence, c'est-à-dire d'un sens partagé".*

Sans doute, la connivence évoquée par Rey fait écho à la co-construction de Puren. Construire le sens, le partager et le confronter avec le reste d'une communauté, voilà ce qui nous paraît constituer un enjeu authentique de communication, non pas ponctuel, ni seulement fonctionnel, mais réaliste. Les échanges observables entre les étudiants américains et les étudiants français sur la plateforme Cultura (Furstenberg, Levet, & Maillet : 2001) montrent que la connivence peut en effet s'installer autour d'objectifs interculturels. La construction de la connivence nécessite une situation adéquate pour s'épanouir. Ceci nous amène naturellement aux notions de scénario et de simulation.

4.4.4.1. Macro-tâche médiatisée et simulation

Nous allons tâcher, dans un premier temps, de définir le concept de simulation et voir en quoi il est intéressant pour l'apprentissage médiatisé. Il est d'usage de distinguer la simulation de la simulation globale. La simulation tente de reproduire avec "la plus grande authenticité la situation de communication à laquelle se prépare l'apprenant" (Cuq, 2003). Cela a donné le jeu de rôle (*pair-work*) qui a été l'activité de prédilection de l'approche communicative. Quand la simulation devient globale, il y a la tentative de faire construire **un univers de**

référence par une communauté d'apprenants[43] et de le peupler, de provoquer des événements, des interactions entre les personnages. La langue est considérée comme un outil de construction et le monde ainsi créé est la traduction virtuelle de la thèse austinienne de l'action incarnée par la langue. Il est traditionnellement fait référence à cette notion de simulation globale pour la conception de situations d'apprentissage médiatisé.

4.4.4.2. Simulation et représentation de l'action

La simulation a particulièrement intéressé les sciences cognitives pour les potentialités d'apprentissage qui lui sont prêtées. La représentation d'un objet semble en effet avoir la même charge cognitive que l'objet lui-même. Delouis (1997 : 57) cite des travaux menés à l'INSERM qui ont montré que les zones cérébrales stimulées par les images virtuelles d'un objet étaient les mêmes que celles qui étaient stimulées par l'objet lui-même, donnant à ce dernier deux facettes : l'une sensible, qui peut être appréhendée par les sens, l'autre symbolique, qui correspond à la capacité de chacun de se représenter l'objet. Cela n'est pas sans rappeler la distinction saussurienne entre signifié et signifiant. Cette représentation est souvent visuelle (lorsque nous nous remémorons une scène les yeux fermés), mais elle peut quelquefois être sonore (quand nous nous remémorons la voix de quelqu'un ou une musique). Ainsi, nous possédons tous la capacité de construire une image mentale d'un son sans le prononcer, ce qui nous permet de garder accessible une information verbale par une sorte de récapitulation subvocalique, en se répétant intérieurement, par exemple, une adresse ou un numéro de téléphone. (Costermans, 2001 : 149-50 ; Damasio, 1995 : 140-1)

Jeannerod (2002 : 150) propose d'étendre la théorie de la simulation de l'objet à l'action : "si […] les zones motrices du cerveau de l'observateur sont activées pendant l'observation, on peut bien imaginer que l'action observée sera ensuite facilitée lorsque l'observateur deviendra acteur". Pour ce spécialiste de la neurophysiologie, "les

[43] cf. les micromondes, p. 108 ou les *Multi-Oriented Objects* (MOOs).

représentations d'action acquièrent ainsi les caractéristiques de véritables actions, […et constituent] de véritables préfigurations de l'action, qui permettront à celle-ci de se dérouler harmonieusement lorsqu'elle viendra à exécution. (ibid., p. 155). Nous avons dit plus haut que comprendre était un processus dynamique qui consistait à construire du sens. Fournir à l'apprenant une situation d'apprentissage lui permettant de se représenter sa compréhension, d'en percevoir une image symbolique grâce, par exemple, à l'*output*, tel semblerait être l'enjeu de la simulation. En termes cognitivistes, **la simulation est donc à la fois une représentation d'objet et une représentation d'action**.

D'après Sallaberry (1996 : 138), "ce qui caractérise la situation de formation, c'est qu'on y prépare l'action, que s'il est question d'action, c'est sous la forme d'une simulation de ce que sera, après la formation, l'action réelle ; dans la formation, on agit prioritairement sur les représentations, fussent-elles représentations d'action". L'action en formation n'a pas de conséquence réelle et irréversible, comme ce peut être le cas dans la vie extrascolaire. Il est toujours possible de réécouter, de revoir une vidéo, de reposer une question en situation de formation. En somme, la simulation contient la possibilité de faire des erreurs et de recommencer, une possibilité essentielle à l'acte d'apprendre.

4.4.4.3. Simulation et jeu

Derrière la notion de simulation, se profile celle de déguiser l'acte d'apprendre sous l'apparence du jeu. Cyrulnik (1997 : 235) a souligné le lien existant entre le jeu et la simulation de la réalité. Pour jouer, nous dit-il, "il faut donc être capable de se faire une représentation d'un même comportement qui peut à la fois être authentique et théâtralisé". Evoquant le "pour de bon" des enfants ou le "pas pour de bon", Cyrulnik met en évidence la capacité des enfants à jouer avec la réalité, une façon ancestrale de "s'entraîner à prendre sa place dans un milieu écologique et social". La simulation impliquée par le jeu peut donc faciliter l'apprentissage. L'aspect ludique dépendra cependant de l'âge des apprenants et la

complexité induite par la simulation sera idéalement proportionnelle au niveau du développement langagier. La simulation permet de jouer un rôle, de s'octroyer la possibilité "d'agir comme si", d'accepter d'autres codes culturels que les siens.

Barbot et Camatarri (1999 : 68) vont même jusqu'à parler "du plaisir à apprendre" procuré par des "machines cognitives" adaptées à l'homme, semblable à celui procuré par les jeux multimédias qui stimulent la réflexion et présentent des situations-problèmes (à la différence des jeux qui stimulent des réflexes ou des réactions). La simulation a quelquefois été assimilée à l'immersion. Ainsi, les effets d'enveloppement du jeu vidéo ont été mis en avant selon l'idée que plus le support numérique favorise une implication semblable à celle des jeux vidéo, plus la motivation serait grande. Pour séduisante qu'elle paraisse au premier abord, cette conception relève à notre avis du mythe de l'apprentissage incident et dénué d'effort. Peut-il y avoir apprentissage sans que la chose apprise soit mise à distance[44] ? Bien sûr, on peut supposer des apprentissages par incidence selon la théorie de l'*input* compréhensible développé par Krashen (cf. chapitre 3, p. 92-3), voire des apprentissages fonctionnels. Pour autant, la question des traces mnésiques se pose car l'implication forte dans la tâche peut se faire au détriment de la mémorisation et de l'apprentissage. Il semblerait que si une simulation gagne à être enveloppante dans un premier temps, il faille ménager des pauses à l'apprenant, des "temps de latence" (Cazade : 1998), pour lui permettre de décontextualiser son apprentissage et le rendre plus durable.

4.4.4.4. Actions et métaphores

Plutôt qu'une réalité virtuelle enveloppante, nous proposons, et cela est peut-être plus vrai pour un public d'adultes, l'acceptation volontaire d'une situation d'apprentissage par l'apprenant pour **le potentiel cognitif** qu'il lui reconnaît. En tout état de cause, l'âge et le

[44] "L'essentiel du processus de l'éducation consiste à pouvoir prendre des distances avec ce que l'on sait en étant capable de réfléchir sur son propre savoir". Bruner (2000 : 154).

niveau de développement cognitif sont certainement décisifs pour déterminer le degré d'implication et d'immédiateté de la tâche comme nous le résumons dans la figure 4.1.

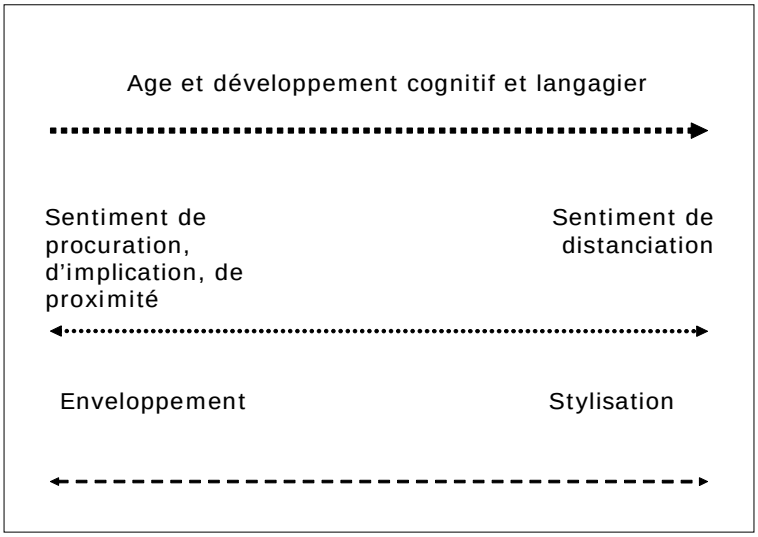


Figure 4.1 : *Influence de l'âge et du développement cognitif et langagier*

Plus l'apprenant sera âgé, plus la stylisation (entendue comme simplification sémiotique) et la distanciation seront souhaitables. La phrase de Pascal selon laquelle "trop de distance et trop de proximité empêche la vue" peut servir de guide au moment du choix et de la réalisation de la situation d'apprentissage afin de maintenir l'équilibre entre réel et virtuel.

L'approche culturelle implique qu'un certain degré de réalisme soit respecté par la situation. Il s'agit alors de déterminer une métaphore qui va permettre de donner cohérence à la situation d'apprentissage, de créer une unité conceptuelle propice à la simulation[45]. Comme le dit Damasio (1999 : 33), "les bonnes actions ont besoin de la compagnie des bonnes images." Pour lui, les images possèdent deux fonctions principales : elles servent de **repères** en fournissant un choix entre des répertoires de schèmes d'actions existant dans la mémoire à long terme, ce qui permet d'optimiser la mise en œuvre de l'action choisie. Elles servent

[45] Depover, Quintin & De Lièvre (2000) soulignent "l'intérêt de recourir à une ou plusieurs métaphores pour structurer le design des possibilités dialogiques offertes au sein d'un environnement d'apprentissage multimédia". Pour ces auteurs, la métaphore peut avoir plusieurs fonctions : installer une ambiance, créer une analogie avec le connu, ou recréer les conditions de mise en place de compétences spécifiques à un contexte donné.

également de **références** en donnant la possibilité d'inventer l'application de nouvelles actions à des situations nouvelles et de construire les plans de futures actions, facilitant ainsi la créativité.

Les cognitivistes préfèrent le terme de script qui peut être défini comme "l'organisation temporelle et causale d'informations liées à des actions d'événements stéréotypés dont le sujet a l'expérience et qui donc sont devenues familières" (Cordier, 1994 : 90). Nous retrouvons dans cette définition la notion de stylisation qui permet de simplifier la situation et de créer immédiatement un réseau de références implicites[46]. Le script devient scénario en ingénierie.

Dans les produits existants, nous pouvons repérer plusieurs types de scénario allant de l'aventure, l'enquête, la résolution d'une énigme à la visite d'un lieu connu. Tous ces types de scénario correspondent aux simulations d'actions telles que nous les avons définies et fournissent **un cadre narratif** pour l'apprentissage. Celui-ci est structuré autour de l'acquisition de connaissances ou de compétences en vue de réaliser un certain nombre d'actions ou de parvenir à un résultat.

4.4.5. Synthèse et positionnement

Comprendre une langue étrangère pour des apprenants adultes peut revêtir trois formes :

(1) Elle peut tout d'abord se résumer à **un exercice scolaire comme un autre**. L'exercice de compréhension de l'oral peut se révéler mécanique, morcelé et peu signifiant. Le supplément de sens qui fait la différence entre exercice et tâche doit pouvoir être perçu par l'apprenant.

[46] Les tests réalisés par des spécialistes montrent qu'en effet nos performances peuvent être grandement améliorées si les objets que nous manipulons à l'écran nous sont connus et sont bien adaptés aux tâches que nous envisageons de réaliser. Le principe du WYSISWYG, par exemple, rassure le rédacteur d'une lettre qui a le sentiment de voir à l'écran sa réplique exacte, alors qu'elle ne deviendra tangible que hors de l'ordinateur. Després-Lonnet et al. (2003 : 181)

(2) La compréhension de l'oral peut également être perçue comme **l'occasion d'acquérir une compétence** pour ceux qui sauront l'identifier comme telle ou qui auront un projet qui la rendra nécessaire. Comme nous l'avons déjà montré (cf. chapitre 2), être compétent ne peut se réduire à la capacité de réaliser des tâches (pouvoir comprendre un bulletin météorologique, pouvoir comprendre un changement de quai, pouvoir prendre une commande) dans une situation donnée. Rendre un apprenant compétent, c'est le doter d'un "large répertoire de ces compétences élémentaires [… afin qu'il sache] les choisir, les combiner, les modifier ou les complexifier pour répondre à une situation singulière, nouvelle et prise hors de la liste de celles qui ont fait l'objet d'un apprentissage explicite". (Rey, 2000 : 108)

(3) La compréhension de l'oral peut enfin être **l'occasion d'une démarche cognitive**. Comprendre la langue étrangère et la transformer en un objet signifiant, c'est me saisir des codes, valeurs, intentions, savoirs, coutumes, normes, interdits, croyances, rites, mythes, en bref, m'approprier la culture étrangère par le biais du langage.

De la culture, E. Morin (2001 : 347) avance qu'elle "se perpétue de génération en génération, se reproduit en chaque individu et entretient, par génération et ré-génération, la complexité individuelle et la complexité sociale". De la définition de Morin, nous retiendrons que la culture établit le lien entre l'individu et la société, et que le sens généré par la culture est suffisamment stable pour faire lien mais suffisamment évolutif pour que ce lien garde sa solidité. Comment l'école peut-elle donner à construire du sens ?

Dans *L'Homme Pluriel*, Lahire (1998 : 122) évoque l'objectivation (il serait presque possible de parler de réification) que l'école fait subir au langage, transformant celui-ci en un système abstrait, vécu de l'extérieur par les apprenants :

> *"L'enfant était dans son langage, il le tient désormais face à lui et l'observe, le découpe, le souligne, le classe, le range en catégories. Il se servait du langage*

pour dire ou faire des choses. […] On lui fait désormais prendre conscience du langage en tant que tel, dans sa matérialité et son fonctionnement propre, et on ne lui apprend pas vraiment à s'en servir dans des contextes d'usages particuliers, mais à en découvrir les lois spécifiques de fonctionnement, à voir comment il sert".

La macro-tâche pourrait constituer une façon de remettre l'apprenant au cœur du langage en lui assignant le rôle d'utilisateur là où bien souvent, en situation scolaire, il n'est qu'observateur. Elle lui fournit un contexte réaliste et une raison valable de comprendre et de produire le langage. Pour que ce glissement de paradigme puisse s'opérer, les concepteurs de tâches doivent accepter de changer leurs représentations du langage. Le découpage entre micro-tâches (centrées sur la forme) et macro-tâches (centrée sur le sens) constitue une première approche, mais **le choix de la situation**, de ce qui est demandé à l'apprenant comme attitude face au langage, est déterminant.

Cinq conditions semblent importantes pour rendre la situation opérationnelle :

- proposer une tâche **réaliste** de traitement de l'information (susceptible de se produire dans la vie hors des lieux d'apprentissage) ancrée dans un contexte approprié. (Chapelle, 2003 : 149)
- permettre à l'utilisateur de faire une **expérience** et ménager ainsi une place pour l'erreur comme constitutive du processus. Cette notion d'expérience nous semble primordiale car elle souligne le caractère individuel d'"une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures" (Barbier, 2000 : 69). Si le parcours est trop balisé, s'il n'y a pas de place pour l'imprévu, pour l'individu, pour les chemins de traverse, la tâche redevient exercice. En conséquence, le résultat attendu sera ouvert à l'interprétation. La tâche présente un degré d'ouverture suffisamment grand pour s'adresser à l'apprenant comme à un individu

pour lequel l'objectivation dont parle Lahire laisse le pas à la subjectivation, c'est-à-dire au retour du sujet, maître de son expérience d'apprentissage et auteur à part entière.

- être unifiée par une **métaphore** qui fournit "une structure familière", un "modèle mental" et établit des associations entre des informations anciennes et nouvelles (Poyet, 2002 : 20). Cette métaphore va servir de cadre narratif, de scénario, et constituer un univers de référence pour la réalisation de la tâche.
- ménager un **dispositif à entrées multiples** : soit par la tâche principale (le problème à résoudre et son scénario) soit, selon les besoins des apprenants, par les tâches secondaires qui correspondent à la construction de compétences pour pouvoir mener à bien la macro-tâche, mais qui doivent être perçues comme un moyen et non une fin.
- présenter un **obstacle** à dépasser car l'enjeu intellectuel véritable et l'investissement conséquent sont conditionnés par la proposition d'un objectif cognitif sans procédure immédiate, linéaire, pour l'atteindre (Ripoll, 1998 : 406). Les enjeux cognitifs sont pour nous indissociables des enjeux sociaux. Le langage et la culture relient l'apprenant à la société. Il se construit non seulement en faisant évoluer ses représentations mais aussi en les confrontant avec celles des autres. L'enjeu est donc double : comprendre les autres pour comprendre sa place dans le monde. L'école a bien sûr cette mission normative évoquée plus haut par Lahire et elle ne peut négliger la langue en tant que système ni outil. Il est de son devoir de proposer une objectivation du savoir, mais si nous souhaitons que la langue étrangère soit autre chose qu'un code, il nous faut réfléchir aux enjeux sociaux de la tâche : non seulement repérer des arguments et hiérarchiser l'information mais revendiquer des préférences, raisonner mais aussi convaincre et, pourquoi pas, jouer avec la langue et utiliser cette fonction poétique de Jakobson largement ignorée de la situation d'apprentissage : faire

de l’humour, de l’ironie, exprimer des colères, être de mauvaise foi, tout ce que l’institution rejette habituellement comme si cela ne faisait pas partie du langage, comme si cela constituait la part obscène de la culture. La culture –étrangère ou non- a ceci de commun avec le sens que ni l’une ni l’autre ne sont donnés, mais font l’objet d’une re-création constante. La culture est non seulement "un ensemble de règles et de spécifications permettant d’expliquer l’action telle qu’elle se réalise", mais elle est aussi, comme le souligne Bruner (2000 : 149) "un forum où se négocie et se renégocie la signification".

Chapitre 5 : Conception de micro-tâches médiatisées

5.1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons défini la macro-tâche et précisé les implications didactiques de cette notion appliquée à l'apprentissage médiatisé de l'anglais. Si la macro-tâche constitue un cadre qui semble propice à un apprentissage signifiant, une des questions que pose avec force l'enseignement centré sur la tâche concerne l'intervention et l'étayage pédagogiques qu'il pourrait être nécessaire de mettre en place. Une macro-tâche est en effet implicite par nature, c'est-à-dire qu'elle amalgame un ensemble d'opérations subalternes (segmentation, reconnaissance lexicale, étiquetage grammatical, inférence, assemblage sémantique…) plus ou moins identifiables par l'apprenant, mais que ce dernier se trouve obligé d'effectuer pour mener la tâche principale à son terme. Pour le didacticien soucieux de concevoir un dispositif d'apprentissage médiatisé, se pose la question de l'inclusion de micro-tâches pour accompagner la compréhension de l'oral et de leur articulation avec la macro-tâche.

Dans cette section, nous allons définir plus précisément la notion de micro-tâche que nous allons coupler à celle de capacité opératoire (cf. chapitre 2, p. 72). Cela nous amènera à proposer un certain nombre de pistes pour la conception de micro-tâches de compréhension de l'oral. Nous verrons enfin ce que l'ergonomie cognitive peut nous apporter comme outils conceptuels et méthodologiques pour organiser les micro-tâches dans un environnement multimédia et assurer une collaboration efficace entre didactique et médiatisation.

5.2. Fondements psycholinguistiques et didactiques

5.2.1. Définition de la micro-tâche

Nous définissons la micro-tâche comme **une unité de pratique cognitive** centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique. Si nous choisissons, pour désigner ces unités de pratique cognitive, le terme de micro-tâche plutôt que celui d'exercice, c'est parce que nous pensons que le travail sur la forme ne se fait jamais totalement indépendamment du sens, et que l'activité cognitive déployée lors de la réalisation de ces micro-tâches n'est pas machinale comme dans des exercices structuraux, mais constitue une partie signifiante de l'apprentissage de la langue.

La principale distinction entre micro-tâche et macro-tâche[47] réside traditionnellement dans ce que l'une attire l'attention de l'apprenant sur la forme (*form-focused language use*) tandis que l'autre porte davantage sur le sens (*meaning-focused language use*) (Ellis, 2003 : 3). Toutefois, l'une et l'autre participent de l'apprentissage de la langue. Plusieurs auteurs, dont Widdowson (1978), ont souligné la limite de la distinction entre la forme et le fond. Conjuguer des verbes au prétérit ou au *present perfect* dans un exercice lacunaire nécessite bien de l'apprenant qu'il connaisse la formation des temps et des aspects de l'anglais, mais aussi qu'il puisse apprécier le contexte d'énonciation et donc la signification. Par conséquent, ce n'est pas la signification en soi qui fait la différence entre micro-tâche et macro-tâche, mais le type de signification. Alors que la macro-tâche met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 (ou du moins il le rapproche des activités de la vie extrascolaire), la micro-tâche découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention de l'apprenant sur les ressorts langagiers de l'activité.

[47] Nous avons déjà mis en miroir la micro-tâche et la macro-tâche dans le chapitre 4 (cf. tableau 4.2, p. 105).

C’est d’ailleurs cette notion de focalisation de l’attention qui a conduit Ellis (2003 : 37) à distinguer les "*focused tasks*", qui correspondent à des tâches attirant **intentionnellement** l’attention des apprenants sur une forme spécifique, aux macro-tâches ("*unfocused tasks*") 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. Selon Ellis, (2003 : 144), les **tâches à objectifs spécifiques,** que nous désignons par "micro-tâches", ont deux fondements psycholinguistiques : le premier concerne les théories de construction des compétences et la notion de traitement automatique héritée de la psychologie cognitive, tandis que le second repose sur l’importance du **repérage** et du **repérage de l'écart** dans le contexte d'une attention fortuite à la forme dans le cadre d’une activité communicative.

5.2.2. L’attention

Krashen (1985) a constamment défendu l’idée selon laquelle l’acquisition est un processus subconscient, c'est-à-dire que les apprenants ne sont pas conscients de ce sur quoi ils portent leur attention dans le message et sont, par conséquent, inconscients de ce qu’ils acquièrent. Cette théorie a maintes fois été remise en cause. Schmidt (2001 : 11), par exemple, a montré que l’attention portée à l’*input* est consciente. L’attention constitue même, pour cet auteur, le point de rencontre entre les facteurs intrinsèques à chaque apprenant (aptitude, motivation, niveau en L2 et capacité de traitement) et les facteurs extrinsèques tels que la complexité de l’*input*, le contexte discursif et interactionnel, le traitement des consignes et les caractéristiques des tâches. Doughty (2001), pour sa part, avance que le traitement du discours fournit des opportunités pour attirer l’attention des apprenants qui sont en train de planifier leurs énoncés. De même, pour Rost (2002 : 12), l’attention est déterminante car elle constitue "le début de l’implication, ce qui signale la différence essentielle entre audition et écoute".

Depuis William James, il y a plus d'un siècle, la psychologie s'est attachée à définir les caractéristiques de l'attention :

a) elle est **limitée** et, par conséquent, elle est **sélective**. A ce sujet, Buser (1998 : 156) a employé l'image du "phare attentionnel" qui resserre son faisceau sur un aspect précis et laisse dans l'obscurité tout ce qui n'est pas pertinent.

b) **elle dépend en partie d'un contrôle volontaire qui donne l'accès à la conscience** : la plupart des théoriciens s'accordent à voir dans l'attention à l'*input* le résultat d'une opération **active** liée à une commande "descendante". "Dans cette hypothèse, c'est l'individu qui décide activement qu'il prendra en compte tel signal plutôt que tel autre et sera en quelque sorte la cause de l'orientation de l'attention" (Buser, 1998 : 152). Buser identifie deux sous-ensembles, l'un, celui de l'attention consciente, qui est actif et contient des données effectivement sélectionnées et retenues au niveau conscient, l'autre, passif, qui abrite un ensemble beaucoup plus vaste d'informations captées, pertinentes ou non, mais pouvant rester à l'état de "stock inconscient" (ibid., p. 152-3).

c) **l'attention est déterminante pour l'apprentissage**. L'attention détermine le développement de la langue, y compris l'accroissement des connaissances avec la mise en place de nouvelles représentations et un accès rapide à celles-ci. Se focaliser délibérément sur des aspects peu saillants de la L2 peut s'avérer déterminant pour l'apprentissage et justifie amplement que des micro-tâches attirent l'attention des apprenants sur des éléments qu'ils sont peu enclins à remarquer. (Schmidt, 2001: 29)

5.2.3. Automatisation et pratique

L'importance accordée à l'attention par de nombreux psycholinguistes (De Keyser, 2001 ; Ellis, 2003; Schmidt, 2001 ; Skehan, 1998) signale combien l'apprentissage d'une langue est, dans un premier temps, un processus contrôlé. Il est courant de comparer cet apprentissage à celui de la conduite automobile qui requiert lors des premières leçons une

attention décuplée à divers stimuli visuels et auditifs. La conduite automobile ressemble à l'utilisation communicative d'une langue étrangère en cela que toutes deux nécessitent qu'après une étape initiale de traitement contrôlé, un certain nombre de processus soient automatisés par le transfert de l'information de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Pour DeKeyser (2001, 125-6), l'automaticité désigne la vitesse et la facilité avec lesquelles nous menons à bien des tâches, et celle-ci est le résultat d'un processus lent appelé automatisation. Ce dernier terme peut désigner un processus de changement quantitatif progressif (accélération), ou un changement qualitatif de restructuration, (c'est-à-dire de sélection et de reconfiguration des éléments de la tâche). Il est d'usage, en psychologie cognitive, de distinguer les activités fondées sur des automatismes (cognition expérientielle) de celles fondées sur des connaissances (cognition réflexive). (Leplat, 1997 : 68)

5.2.3.1. Le rôle de la pratique

Selon la théorie développée par Anderson (1996, cité par Brodin, 2002), la construction de compétences commence par des connaissances déclaratives (des faits concernant la langue) pour se muer en connaissances procédurales (un comportement adéquat dans une situation communicative). Brodin (2002), souligne que c'est par un processus interactif entre "construction et déconstruction […] que l'apprenant accède à la nécessaire conceptualisation qui permettra l'automatisation des processus de bas niveau et la procéduralisation des connaissances". Pour Mc Laughlin et Heredia (1996), la pratique permettrait que les connaissances déclaratives deviennent des connaissances procédurales:

> *"A skill must be practised again and again, until no attention is required for its performance. Repetitio est mater studiorum- practice, repetition, time on task – these seem to be the critical variables for successful acquisition of complex cognitive skills, including complex cognitive skills such as second language learning".*

La compétence dans un domaine donné dépendrait ainsi de la capacité à réduire le coût cognitif lié à une tâche grâce à la répétition. Cependant, comme le remarque Ellis (2003 : 146), la notion de pratique est un concept plutôt fruste, particulièrement lorsqu'elle est appliquée à l'apprentissage de la L2. Selon la perspective traditionnelle, la pratique suppose un effort délibéré et répété pour produire un trait particulier de la L2. C'est ce qui a conduit aux exercices structuraux tels que nous les avons connus pendant l'avènement de la méthode audio-orale. Le principal défaut de cette approche vient, selon De Keyser (1998), du fait qu'on a négligé l'importance de la pratique sur le "comportement" au profit de l'importance de la pratique de la "structure". Pour changer de comportement (c'est-à-dire développer des traitements automatiques), il est nécessaire de fournir une pratique du comportement réel lui-même, ce qui implique que les apprenants puissent pratiquer la structure ciblée lors d'une activité communicative. (Ellis, 2003 : 46)

5.2.3.2. La constitution d'un répertoire représentationnel

Au-delà de l'utilisation toujours plus efficace de règles grâce à la pratique, il est également possible de voir l'automatisation comme la récupération toujours plus rapide d'exemples dans la mémoire (Logan, 1988 : 493). En effet, selon la théorie de Logan, la fluidité n'est pas le résultat de la mise en place de routines peu coûteuses en attention, mais plutôt la substitution de procédures algorithmiques basées sur l'application de règles par un traitement plus rapide qui s'appuie sur la mémoire.

La représentation de la langue est donc de première importance. Selon certains chercheurs comme Skehan, c'est en s'appuyant sur des exemples déjà constitués en mémoire, donc rapidement et facilement accessibles, que des sujets sont capables de parler et de comprendre efficacement. Mais cela suppose que les apprenants aient au préalable élaboré un vaste répertoire représentationnel composé d'assemblages (*formulaic chunks*). Pour comprendre l'*input*, nous verrons dans le chapitre 9 que les étudiants compétents s'appuient

sur des assemblages de mots (des propositions) pour construire une représentation linguistique plus large et plus cohérente.

Ainsi, pour Logan, la fluidité (cf. chapitre 2, p. 73) ne reposerait pas sur l'application rapide de règles de fonctionnement de la langue, mais sur la récupération de formules toutes faites (*exemplars*) qui nécessitent une capacité de traitement moindre parce qu'elles constituent déjà des ensembles. Les fondements théoriques de Logan sont repris par N. Ellis (2002) pour qui les connaissances permettant l'utilisation fluide de la langue ne reposent pas sur la grammaire, dans le sens de règles abstraites ou de structures, mais sur une vaste collection de souvenirs d'énoncés passés. Les exemples mémorisés sont liés avec d'autres du même type, ce qui fait qu'ils semblent former des catégories linguistiques abstraites, des schèmes et des prototypes. La langue pourrait donc être vue comme un système fonctionnant à partir d'exemples, au moins en partie, sans quoi comprendre en temps réel serait impossible.

5.2.3.3. Analyse et contrôle

S'appuyant sur les travaux de Bialystok, Schmidt (2001: 15-6) rappelle que le développement de la compétence en L2 s'appuie sur deux traitements cognitifs, en l'occurrence l'analyse et le contrôle. L'analyse est le processus qui permet la construction de représentations formelles. Des représentations ayant seulement bénéficié d'une analyse de surface, comme les formules toutes faites utilisées dans la conversation courante, vont devoir subir graduellement une analyse plus poussée afin que l'apprenant puisse se confronter à des tâches de haut niveau. Ainsi, s'il est souhaitable que le vocabulaire nouveau soit appris en contexte, une simple écoute ou lecture ne suffisent pas pour en assurer l'apprentissage. Il faut que l'attention ait été attirée. Schmidt (2001: 30-31) insiste sur le fait que la phonologie ne peut s'acquérir qu'à la condition que les sons de l'*input* en L2 soient l'objet d'une focalisation. De même, pour acquérir le vocabulaire, il faut faire attention à la forme du mot (prononciation et orthographe) mais aussi à tous les indices disponibles dans la situation

d'énonciation pour guider la découverte de la signification. Enfin, si ce sont les connaissances pragmatiques qui doivent être acquises, il faut prêter attention à la forme linguistique des énoncés et des caractéristiques sociales et contextuelles auxquelles ils sont associés.

5.2.4. Articulation macro-tâche et micro-tâches

5.2.4.1. Compétition fond et forme

Ellis (2003 : 49) rapporte une étude effectuée par Van Patten en 1990 au cours de laquelle des sujets devaient écouter un texte en espagnol selon quatre conditions :

- écoute du contenu seulement
- écoute du contenu et indication de chaque occurrence du mot *inflacion*
- écoute du contenu et indication de chaque occurrence de l'article défini '*la*'
- écoute du contenu et indication de chaque occurrence du morphème verbal –n.

L'enquête de Van Patten a révélé une différence notable dans les performances des sujets à qui on avait demandé de se rappeler le texte : les tâches (1) et (2) ont reçu des scores comparables tout comme les tâches (3) et (4), mais les scores des sujets ayant effectué les deux dernières étaient nettement inférieurs à ceux des deux premières. Van Patten a pu déduire de son expérience que lorsque l'attention des auditeurs était attirée sur la forme, leur compréhension était altérée et il en a conclu que le fond et la forme entrent en compétition.

5.2.4.2. Le modèle d'Ellis

S'appuyant sur les résultats de Van Patten, Ellis (2003 : 36) propose une approche modulaire qui ne tente pas d'intégrer fond et forme. Au contraire, le programme d'apprentissage est conçu comme deux modules entièrement séparés : un module communicatif et un module centré sur le code linguistique. Le premier constitue la composante principale du programme et consiste en un certain nombre de tâches ouvertes. Les étudiants progressent de manière systématique dans ce module, ce qui leur donne

l'opportunité d'entraîner leurs compétences à travers des activités centrées sur le message. Cela ne signifie pas que les apprenants ne feront pas attention à la forme, mais seulement que rien n'est fait pour déterminer *a priori* quelles formes seront nécessaires à la réalisation de la tâche. D'autre part, le module centré sur le code consiste en une liste de traits linguistiques qui présentent potentiellement des difficultés pour les apprenants. Grâce à un travail de remédiation, on aide les apprenants à acquérir ces traits résistants à l' "acquisition naturelle".

Ainsi les micro-tâches peuvent fonctionner comme des modules qui attirent l'attention sur des aspects critiques du code et qui sont potentiellement porteurs d'un changement de l'interlangue.

5.2.4.3. Réconcilier l'analyse et la synthèse

Nous nous différencions cependant d'Ellis car il nous semble plus opportun de ne pas systématiquement séparer le travail sur le code du travail sur le sens, mais de profiter du travail sur le code pour construire le sens. A l'instar d'Ellis, De Keyser (2001 : 148) reconnaît que pour un individu donné à un moment donné, il se peut que fluidité et justesse soient difficile à réconcilier. Pourtant, il continue sa réflexion en avançant que ces deux composantes de la compétence ne sont pas forcément antagonistes tout au long du processus de développement. C'est pourquoi De Keyser suggère un modèle alliant des exigences de sens et des exigences de forme par le biais d'activités communicatives.

Skehan (1998 : 91) souligne, quant à lui, que l'automatisation des règles doit se faire par alternance dans le long processus d'apprentissage de la langue : "les apprenants ont besoin de se trouver engagés dans des cycles d'analyse et de synthèse. Autrement dit, si la primauté du sens et le besoin de communication militent en faveur de l'apprentissage centré sur la construction d'assemblages lexicaux, il est important que demeure une pression continue sur les apprenants pour qu'ils analysent les unités linguistiques qu'ils utilisent, de telle sorte qu'ils puissent accéder à ce matériau sous la forme d'un système basé sur des règles". Il est

raisonnable de penser que nous faisons appel à un fonctionnement (*rule-based*) ou à un autre (*exemplar-based*) selon notre niveau de compétence langagière, selon notre style cognitif et selon les traits spécifiques de l'*input*.

5.2.4.4. Un modèle de résolution de problème

Hoc (1996 : 127) propose un modèle, mis au point en collaboration avec Amalberti, de résolution de problème en situation dynamique (cf. figure 5.1).

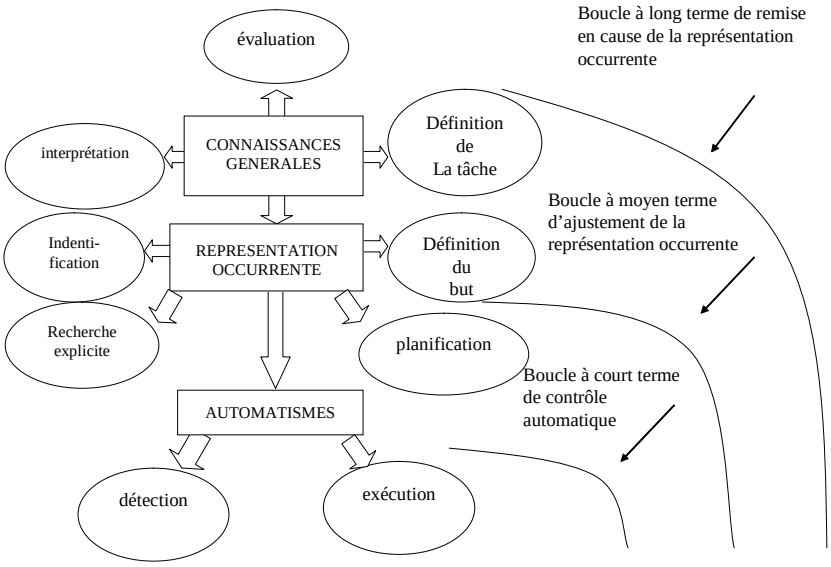


Figure 5.1 : *Modèle de résolution de problème en situation dynamique (Hoc : 1996)*

Celui-ci nous paraît résumer les données à prendre en compte pour concevoir l'architecture d'un scénario pédagogique. Leur schéma s'articule autour de la **représentation occurrente** qui concerne les opérations d'identification du problème, de définition du but, de planification et de recherche explicite. Cette représentation occurrente "fournit une compréhension suffisante pour agir, mais insuffisante pour assurer une cohérence complète" (op. cit., 128), et c'est pour cela qu'elle dépend de deux autres boucles parallèles d'activité : l'une permet sa **remise en cause** en puisant dans les connaissances générales et permet de

redéfinir la tâche, de faire un travail d'interprétation et d'évaluation. L'autre concerne le **contrôle automatique** avec deux opérations principales de détection et d'exécution[48].

Nous verrons dans le chapitre 10 comment cette modélisation peut permettre d'articuler la macro-tâche et les micro-tâches. Ces dernières seront conçues comme des opportunités offertes, quand les apprenants le jugent nécessaire, pour mettre en place des automatismes dans des opérations de détection et d'exécution. Ainsi, lorsqu'un apprenant est confronté à un document sonore mais ne possède pas tous les savoir-faire nécessaires pour réaliser une tâche de compréhension, il peut recourir à des procédures intermédiaires pour fractionner la tâche en opérations subalternes. Ceci nous amène à la notion de spécialisation et de capacités opératoires.

5.3. Capacités opératoires et micro-tâches

5.3.1. Définition

Nous avons défini les capacités opératoires, dans le chapitre 2, comme toutes les opérations subalternes qui participent à la compréhension de l'oral. D'après Leplat (1997 : 171-2), "il est possible de faciliter l'apprentissage des tâches complexes en les décomposant en **unités qui ont une signification pour l'action**, et en entraînant les opérateurs sur ces unités ou tâches élémentaires". La capacité opératoire est donc un module de traitement de l'information entendue au sens large qui, associé aux autres, constitue une compétence générale. Pour désigner les capacités opératoires, Leplat (1997 : 141) parle de compétences incorporées qui "font corps avec les actions qui les expriment. (…) Elles sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte".

[48] Ce fonctionnement n'est pas sans rappeler les opérations de bas et de haut niveaux de Gaonac'h (1990).

Nous avons déjà exposé dans le chapitre 2 (cf. supra p. 50-2) l'hypothèse selon laquelle la compréhension de l'oral se fait grâce à un système de traitement parallèle qui allie les processus descendants (holistiques) et les processus ascendants (analytiques). Ainsi, la compréhension est à la fois une compétence globale (nous rendant incapable de détailler les étapes du décodage) et l'agrégation de capacités opératoires alliant une connaissance phonologique, lexicale, grammaticale et pragmatique. A ce propos, Rost (1994: 142) parle d'une intégration des compétences:

> *"Successful listening involves an integration of these component skills. In this sense, listening is a co-ordination of the component skills, not the individual skills themselves. The integration of these skills constitutes a person's listening ability".*

De son côté, Field (1998) suggère de faire pratiquer chaque capacité opératoire à tour de rôle. Les capacités opératoires choisies pour une micro-tâche, seules ou en combinaison, devraient naturellement être adaptées au type d'*input*. Certains auteurs (Chojnacka : 2000 : 125-134) préconisent de faire **repérer** les éléments susceptibles de provoquer des difficultés dans des situations d'écoute variées. Dissocier les capacités opératoires semble en effet constituer une façon réaliste de fournir un référentiel pour établir un diagnostic et ménager une marge de progression. Cela peut permettre de rendre les étudiants conscients des processus en jeu et, éventuellement, de les aider à mettre en place des **stratégies compensatoires** pour mener ces opérations à terme.

Le recours à la micro-tâche pour développer les capacités opératoires est ainsi motivé par l'argument qu'un auditeur compétent est un auditeur conscient des stratégies adéquates qu'il est en mesure de déployer dans une situation donnée. Ainsi, O'Malley et Chamot (1990 : 133) préconisent une approche stratégique de la compréhension de l'oral, en particulier pour les apprenants les plus en difficulté. Pour sa part, Rost (2002 : 155) identifie six stratégies performantes :

- prédire de l'information avant d'écouter
- faire des inférences à partir d'informations incomplètes
- contrôler soi-même ses processus d'écoute et ses réussites
- essayer de clarifier les zones de confusion
- répondre au message en fournissant une réponse personnelle aux informations ou aux idées présentées
- évaluer ce qu'on a compris et vérifier si un problème initial a été résolu.

Chojnacka (2000 : 134) a mené une étude qui révèle toutefois qu'il demeure très difficile pour les apprenants d'identifier des stratégies valables et elle conclut, elle aussi, sur l'utilité d'enseigner ces stratégies et de les amener à en prendre conscience avec l'aide, par exemple, d'un journal d'apprentissage.

Cela nous amène à ce qu'Ellis a appelé **l'enseignement explicite** et qu'il a illustré par la figure 5.2. Cette dernière illustre bien notre propos, particulièrement après ce que nous avons vu sur le rôle de l'attention.

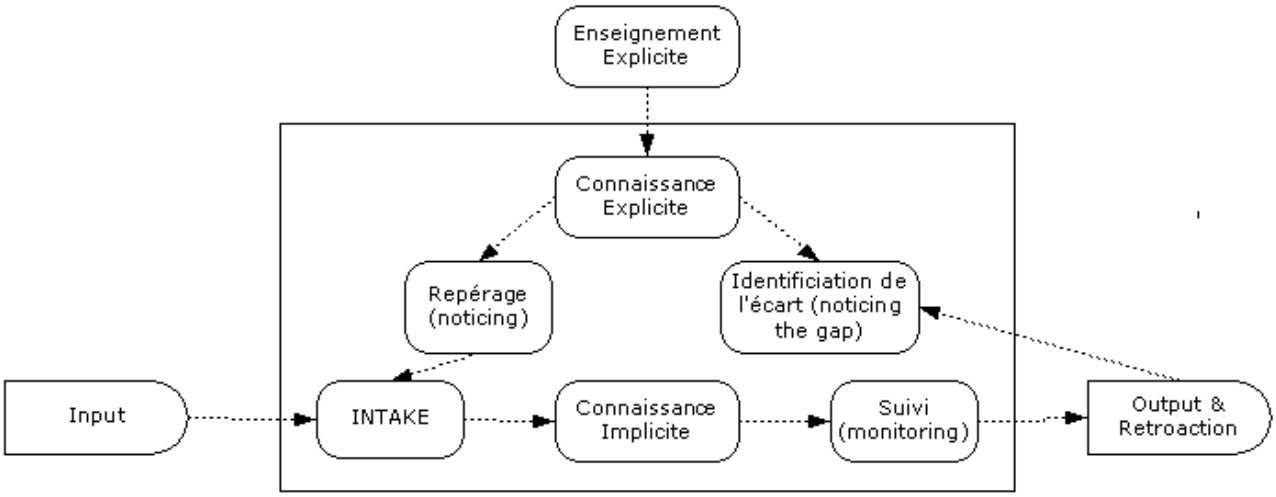


Figure 5.2 : *Rôle de la connaissance explicite dans l'apprentissage implicite (Ellis, 2003: 149)*

La micro-tâche correspond bien à une forme d'enseignement explicite (tout du moins en partie) puisqu'elle conduit l'apprenant à repérer certains traits dans l'*input* et, partant, certaines capacités opératoires nécessaires pour traiter l'information. Elle peut l'amener à

identifier en quoi sa performance est plus ou moins proche d'une performance optimale afin de déployer, quand nécessaire, une stratégie appropriée.

5.3.2. Taxonomie des capacités opératoires en compréhension de l'anglais oral

Selon Rost (2002, 120), deux hypothèses sous-tendent ce genre de taxonomie :

a) Les capacités opératoires peuvent être enseignées et évaluées indépendamment.

b) Quand un apprenant progresse nettement dans le domaine d'une capacité opératoire, sa performance générale s'améliore également.

Tableau 5.1 : *Taxonomie de capacités opératoires, d'après Rost (2002 : 119)*

Liste des micro-compétences	Type principal d'opération
a) Repérer les mots saillants	phonologique
b) Repérer les unités de souffle	phonologique
c) Repérer les assimilations, élisions et contractions	phonologique
d) Entendre les variations dans les schémas intonatifs	phonologique
e) Deviner la signification de mots grammaticaux dans un énoncé	grammaticale
f) Identifier les relations syntaxiques entre les éléments d'un énoncé (agent, objet, lieu...)	grammaticale
g) Deviner la signification de mots inconnus	lexicale
h) Distinguer des mots semblables	lexicale
i) Retrouver les informations manquantes d'un énoncé	sémantique
j) Déterminer la signification d'un énoncé ambigu	sémantique
k Faire des prédictions avant l'écoute	stratégique
l) Utiliser le raisonnement pour faire des inférences	stratégique
m) Décoder les gestes, mimiques, pour guider la compréhension	pragmatique
n) Comprendre la fonction d'un énoncé (excuses...)	pragmatique
o) Comprendre l'intention du locuteur	pragmatique
p) Repérer les différences dans les styles de conversations et de discours	pragmatique
q Repérer les modèles d'organisation discursive du locuteur	pragmatique
r) Utiliser le contexte	pragmatique

A partir du travail effectué par Rost, nous proposons dans le tableau 5.1 une taxonomie des capacités opératoires liées à la compréhension de l'oral. Nous n'avons pas repris tous les items proposés par le didacticien américain, mais seulement ceux qui peuvent être perceptibles par l'apprenant. Ces capacités opératoires formant des "blocs d'action" (Leplat, 1987 : 153), il serait en effet peu pertinent d'aller trop loin dans la granularité. Pour

gagner en clarté, nous les avons également regroupées en fonction du type principal d'opération. Pour l'enseignement et l'évaluation, les taxonomies les plus utiles sont celles qui posent des critères progressifs. Buck *et al.* (1997, cités par Rost, 2002 : 120) ont identifié une taxonomie des compétences d'écoute selon un schéma progressif qui évalue l**a capacité à :**

- traiter des messages de plus en plus rapides
- traiter du lexique de moins en moins commun
- traiter des textes dont la densité en vocabulaire est de plus en plus grande
- traiter des structures de plus en plus complexes
- traiter des segments de plus en plus longs
- traiter des textes dont l'information est de plus en plus dense
- traiter de l'information provenant de sources de plus en plus variées.

Si cette liste s'avère pertinente pour l'évaluation, son caractère est trop général quand vient le temps de concevoir des micro-tâches d'apprentissage médiatisé.

5.3.3. Micro-tâches et apprentissage médiatisé

Parce qu'il permet de nombreuses mises en valeur et associations multiples, l'environnement multimédia peut se révéler approprié pour attirer l'attention de l'apprenant sur certains aspects de la langue (Bertin : 2001 : 38) et faciliter l'opération de repérage à l'origine de l'apprentissage de la forme. Grâce notamment aux écouteurs mais également à d'autres moyens (fléchages, hypertextualisation …), il est possible de fixer l'attention du sujet sur le message et éviter le phénomène de dispersion dit "de la réception mondaine" (Buser, 1998 : 150) où l'attention est distraite par une multitude de messages simultanés. Enfin, le fait de procurer des rétroactions individualisées en temps réel peut amener l'apprenant à identifier la marge de progression qui lui reste à couvrir pour que sa performance se rapproche de la performance cible.

Contrairement à la macro-tâche, la micro-tâche peut "spécialiser" l'apprentissage sur un aspect de la langue. La possibilité de pouvoir répéter une activité à volonté, souvent désignée comme une des principales caractéristiques du multimédia, se trouve ici pleinement justifiée par la nécessité d'automatiser certaines capacités opératoires et de les faire pratiquer selon le rythme individuel de chaque apprenant. La médiatisation permet également de créer une pression temporelle, grâce, par exemple, à un sablier virtuel, susceptible d'amener le sujet à améliorer la rapidité de sa performance. Chaque micro-tâche peut fournir l'opportunité de constituer une réserve représentationnelle ; un processus de "copié-collé" mental pourrait renforcer les connexions en mémoire et accroître le nombre des propositions facilement accessibles.

Tableau 5.2 : *Apports des micro-tâches médiatisées*

Fixer et spécialiser l'attention
Repérer : mettre en valeur, associer
Identifier l'écart en terme de performance
Pratiquer (+ rapide, + solide)

Bien que nous pensions que l'apprentissage d'une langue se fasse principalement grâce à un travail de construction du sens (et donc à travers une macro-tâche), certaines micro-tâches médiatisées peuvent cependant contribuer à apporter des solutions appropriées pour attirer l'attention sur des aspects formels de la L2 et créer des conditions appropriées pour rendre la performance des apprenants plus fluide et leur permettre de monter en compétence.

5.4. L'apport de l'ergonomie

5.4.1. Prendre en compte les régulations

Les fondements didactiques étant maintenant posés, il reste à savoir comment ceux-ci peuvent être transposés dans la logique multimédia. En situation traditionnelle d'enseignement, c'est-à-dire lors du face-à-face pédagogique, l'enseignant met en place

quantité de régulations qui permettent un déroulement optimal de l'activité d'apprentissage : explicitation et répétition des consignes, choix du contenu, du déroulement et de la durée des tâches, variation de l'*input* et des supports, explications individuelles ou collectives, utilisation du tableau ou du rétroprojecteur, reformulations, traductions, encouragements… Toutes ces régulations, bagage professionnel des enseignants, méritent de se retrouver dans l'environnement médiatisé pour assurer le bon déroulement de l'apprentissage. En effet, la médiatisation ne peut se contenter de proposer des tâches sous un format électronique, mais elle devrait également être une transposition technologique des régulations pédagogiques qui optimisent l'apprentissage. De plus, comme le souligne Chapelle (2003 : 40-1), en situation de classe, l'enseignant attire l'attention des apprenants par diverses mises en valeur ("*enhanced input*"). Ils soulignent, par exemple, certaines structures au tableau, ou accentuent certains mots à l'oral afin de faciliter la compréhension. De tels procédés sont destinés à transformer le langage lu ou entendu en séquences potentielles d'acquisition. L'un des objets de la recherche sur l'apprentissage médiatisé est de voir de quelle façon les TICE peuvent contribuer à la mise en valeur de certains traits.

Dans le chapitre 2, nous avons montré la nécessité didactique de comprendre les processus cognitifs liés à la compréhension de l'oral. Nous proposons maintenant d'enrichir la connaissance de ces processus par une observation de l'activité de l'apprenant dans un environnement multimédia. L'objectif d'une telle démarche est de pouvoir modéliser les régulations pédagogiques nécessaires et les inclure dans la scénarisation.

5.4.2. Définition de l'ergonomie

Leplat (1997 : 3) définit l'ergonomie "comme une technologie, c'est-à-dire comme une discipline qui vise à transformer le travail en fonction de critères […] qui s'imposent en grande partie à celui qui définit la transformation." Pour de Montmollin (1996 : 189), "l'ergonome n'est pas le psychologue, ni le sociologue, car il doit non seulement observer et

interpréter, mais aussi résoudre des problèmes pratiques de conception et d'amélioration". Nous voyons dans ces deux définitions les similarités de cette discipline avec la didactique : **une analyse préalable en vue d'une transformation concrète de la pratique**. Si nous ne souhaitons pas réduire la didactique à sa seule visée spéculative, il nous semble important de pouvoir suivre la méthode la plus rigoureuse possible afin de sortir d'un discours généralisateur au sujet des TICE et déterminer les conditions d'un apprentissage médiatisé approprié.

5.4.3. Tâche prescrite, tâche réalisée

L'ergonomie s'intéresse particulièrement à l'écart qui existe entre la tâche prescrite, c'est-à-dire ce qui est attendu, dans notre cas, par le didacticien et le médiatiseur (1), et ce qui est réellement effectué par l'apprenant-opérateur (2). Cette confrontation permet de déterminer l'adéquation ou les insuffisances des conditions de la tâche et de l'environnement de travail proposé à l'apprenant.

La figure 5.3 permet d'illustrer ce qui se joue dans la confrontation entre la tâche prescrite (3) et la tâche à réaliser (4). Entre les deux se glisse la notion d'intention qui va conduire l'apprenant à se représenter l'action, à planifier et à déclencher le processus de résolution.

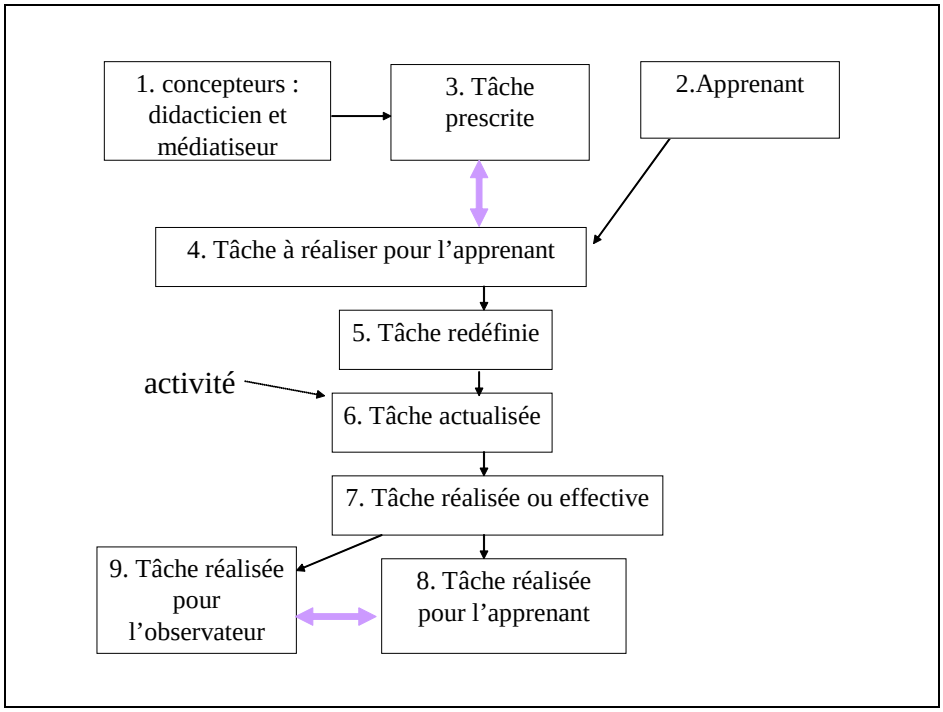


Figure 5.3 : *Tâche prescrite, tâche à réaliser*
(adaptée de Leplat, 1997)

De plus, ce schéma montre qu'une même tâche diffère selon le point de vue et selon le moment du traitement. La tâche, "définie comme un but à atteindre dans des conditions déterminées" (Leplat, ibid., p.17) va subir divers traitements de la part de l'apprenant : ce dernier va l'apprécier selon son utilité supposée, la faire rentrer dans ses schémas cognitifs (5), lui donner une forme permettant le traitement, par exemple en la décomposant ou en déterminant des procédures intermédiaires (6), l'effectuer selon ses aptitudes et sa motivation (7). D'évidence, il y aura un écart plus ou moins important entre ce que l'apprenant est en mesure de dire de son activité, de ses stratégies et de ses difficultés (8), et ce qu'un observateur percevra dans l'activité (et dans le discours sur l'activité) de l'apprenant (9).

5.4.4. Analyse de l'activité d'apprentissage

Pour Leplat (1997 : 4), "l'activité est […] un objet complexe qui s'inscrit dans un réseau de conditions qui la modèlent et qu'elle contribue inversement à modeler." Nous empruntons à ce spécialiste de l'ergonomie son schéma sur l'analyse de l'activité (op. cit., 5),

et nous le modifions en prenant en compte les remarques de Robinson (2001 : 287) sur la complexité et la difficulté. Cet auteur distingue en effet la complexité de la tâche (les exigences cognitives de la tâche) de la difficulté de la tâche (qui dépendent de facteurs liés à l'apprenant tels que l'aptitude, la confiance et la motivation, etc.) et les conditions de la tâche (leur organisation).

L'activité dépend à la fois des caractéristiques du sujet qui l'exécute et de la tâche qui est prescrite. L'organisation va être fonction de la prise en compte conjointe des conditions externes et internes. Seules les conditions externes (nombre d'items, longueur de l'*input*, débit, …) sont manipulables en amont.

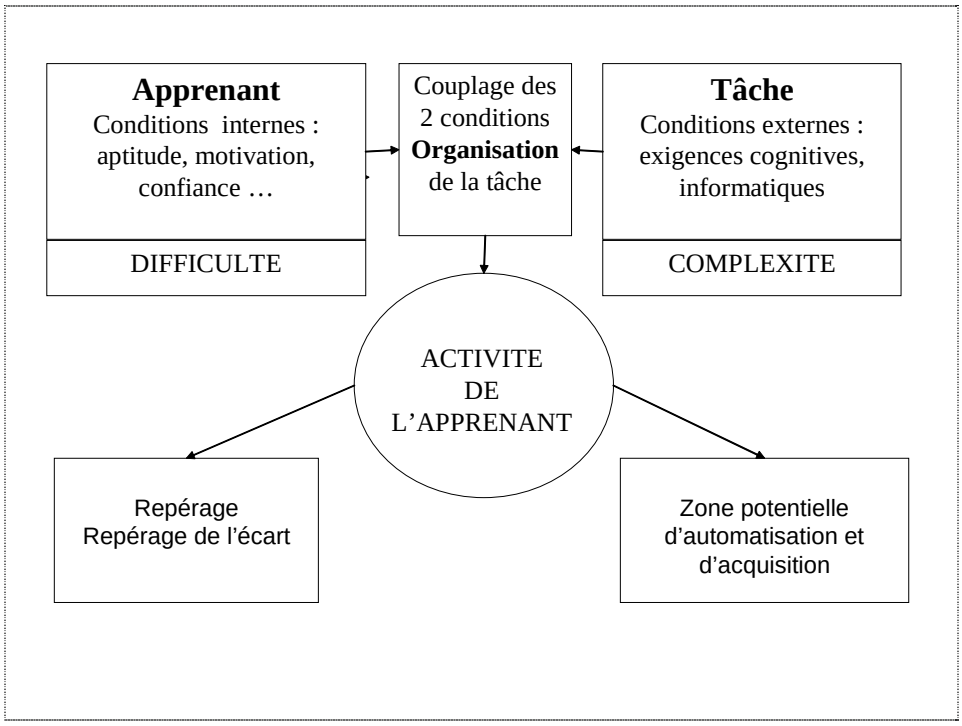


Figure 5.4 : *Activité de l'apprenant*

L'observation de l'activité *in situ* de l'apprenant dans des conditions expérimentales devrait permettre de renseigner au sujet de l'adéquation du niveau de complexité par rapport aux aptitudes d'un groupe d'apprenants donné et influer sur le séquençage, les facteurs quantitatifs (par exemple le temps alloué pour effectuer la tâche,…), la clarté des consignes et de l'organisation. Deux autres types de données peuvent également être pris en compte : la

métaconnaissance, qui serait la capacité à repérer l'écart entre ce que l'apprenant sait et ce qu'il ne sait pas encore ("je ne connaissais pas ce mot."), et la **métacompétence** qui serait la capacité à repérer l'écart entre ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas encore faire ("il faudra que je m'entraîne à écouter des américains parce que j'ai vraiment des difficultés avec cet accent".). L'analyse de l'activité d'apprentissage pourrait donc être effectuée aussi en ces termes, le repérage de ses lacunes par l'apprenant et sa capacité à les verbaliser constituant deux éléments clés de l'apprentissage. Pour reprendre les mots de de Terssac (1996 : 238), "mettre les connaissances en actes et transformer les actions en connaissances constituent bien les deux processus qui règlent ce passage des connaissances à l'action et de l'action à la connaissance".

5.5. Concevoir des micro-tâches

Dans la section précédente, nous avons, d'une part, isolé des capacités opératoires qu'il nous paraît utile de faire pratiquer en vue d'améliorer la compréhension de l'oral et, d'autre part, nous avons identifié des actions pédagogiques susceptibles d'améliorer ces mêmes capacités. Le croisement des deux soulève un certain nombre de questions au sujet de la conception de micro-tâches, particulièrement en ce qui concerne les notions de difficulté et de complexité, celle de transparence, de guidage, et celle enfin de rétroaction.

Dans un processus de qualité, le concepteur doit s'interroger sur la façon dont le futur utilisateur va interagir avec les différentes tâches proposées par le dispositif. Entre les attentes (fruit de l'expérience et des lectures) et l'évaluation une fois le produit fini, il est possible de mettre en place des procédures intermédiaires qui incluent l'analyse des comportements et des discours des apprenants face à la tâche pendant le processus de conception. Ces procédures valident ou infirment les hypothèses didactiques et s'intègrent au processus. Nous détaillerons ces opérations dans le chapitre 6 quand nous aborderons les observations cliniques.

5.5.1. Les contraintes de conception

Les micro-tâches répondent à la double exigence du fonctionnement algorithmique de l'informatique et de la fonction didactique qui leur est assignée. C'est pourquoi nous choisissons de présenter les contraintes informatiques. Puis nous proposerons un certain nombre de recommandations nourries des enseignements de l'ergonomie.

5.5.1.1. Les contraintes informatiques

Depuis quelques années, un format canonique de micro-tâches informatisées s'est imposé (cf. tableau 5.3 pour le détail). Certains logiciels comme *Hot Potatoes*[49] proposent des matrices qui permettent, assez simplement, de générer des exercices.

Tableau 5.3 **:** *Taxonomie de formats de tâches fermées*
(adaptée de Beatty, 2003 : 213-4)

Types de tâche	Fonctionnement
1. *Glisser-déposer* (*drag and drop*)	L'apprenant sélectionne un item parmi une sélection et le fait glisser à l'endroit approprié.
2. Exercise lacunaire (*fill-in-the-gaps*)	Un énoncé est émaillé de blancs (un ou plusieurs mots) ; le sujet doit écrire le(s) mot(s) manquant(s). Plusieurs possibilités peuvent être données (synonymes) ainsi qu'une tolérance plus ou moins grande à l'erreur orthographique.
3. Choix (*Hotspot*)	L'apprenant se contente de cliquer sur l'image / le mot / le fichier son approprié pour répondre.
4. Échelle de Likert (*Likert scale*)	L'apprenant fait son choix parmi une liste d'items du type (pas du tout d'accord, plutôt d'accord...) auxquels sont attribués un score.
5. Appariement (*matching*)	Deux (ou plusieurs) listes de mots, énoncés, sons, images, sont présentés à l'apprenant qui doit les apparier.
6. Choix multiple (*multiple choice*)	Un choix doit être opéré parmi une liste d'items.
7. Questions numériques (*numeric questions*)	L'apprenant est amené à taper un chiffre qui correspond à une réponse exacte.
8.Exercice de classification (*ranking*)	Une liste de choix doit être classée numériquement.
9. Vrai / Faux (*true / false questions*)	L'apprenant décide de la véracité d'une proposition.

Le recours à de tels exercices présente l'avantage de pouvoir faire travailler des aspects spécifiques aux apprenants dans des formats qui leur sont familiers. Deux réserves méritent cependant d'être émises. La première concerne la rigidité de ces formats : leur

[49] http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/

fonctionnement algorithmique interdit créativité et émotion, et rappelle les modèles béhavioristes de l'apprentissage. La seconde réserve, dans le prolongement de la précédente, vient de ce que ces micro-tâches sont parfois présentées comme la panacée de la formation en ligne, accréditant l'idée auprès des apprenants qu'une langue s'apprend avec force QCM et appariements (cf. chapitre 4, pp.106-7).

Il est donc de première importance que le concepteur ne prête pas à ces micro-tâches des vertus éducatives qu'elles ne possèdent pas : toute micro-tâche n'est qu'une réponse fragmentaire à un besoin de formation et ne prend réellement de sens qu'à la condition d'être articulée à une macro-tâche. D'autre part, la rigidité des formats informatiques peut être perçue comme un moteur pour l'action pédagogique. La connaissance des outils peut permettre de détourner les contraintes algorithmiques et stimuler l'inventivité des concepteurs. Nous verrons dans le chapitre 10 que les caractéristiques de l'*input* (types de discours, registres, modes de diffusion) constituent une base de départ pour concevoir des micro-tâches qui fournissent des unités de pratique aux apprenants afin qu'ils développent leurs capacités opératoires. Entre la rigidité informatique et la rigueur didactique, il existe un espace de créativité pour les concepteurs de ressources médiatisées.

5.5.1.2. Quelques recommandations didactiques

En ce qui concerne les micro-tâches, notre cadre théorique s'est particulièrement enrichi des apports de l'ergonomie cognitive (Leplat, 1997) et de la didactique (Ellis, 2003; Robinson, 2001). Nous avons tenté de montrer que les capacités opératoires pouvaient être développées par le biais de certaines micro-tâches bien que nous insistions pour rester très prudent quant à leurs propriétés réelles. Un certain nombre de recommandations, prenant en compte les enseignements de l'ergonomie cognitive, peuvent guider la conception de micro-tâches d'apprentissage médiatisé.

- **Variété et stabilité :** Les micro-tâches doivent être variées pour ne pas lasser l'apprenant, mais leur format doit être suffisamment reconnaissable pour ne pas être déroutant.
- **Intégration :** La micro-tâche ne suppose pas d'intervention extérieure au programme. Le guidage, les corrections et les rétroactions doivent, par conséquent, être intégrés.
- **Intelligibilité :** La conception des micro-tâches peut être guidée par le principe de "repérage" et de "repérage de l'écart". Les tâches doivent être étiquetées de telle façon que l'apprenant sache quelle capacité opératoire il va pratiquer.
- **Autoévaluation** : Quand cela est possible, l'apprenant doit être mis en situation d'évaluer sa propre performance. D'après Leplat (1997 : 171), la connaissance des résultats permet à la fois d'informer l'apprenant sur l'état de ses connaissances à un moment donné et de le motiver selon le principe de la satisfaction.
- **Contextualisation :** Pour que la situation fonctionne à plein, il est souhaitable que tout l'environnement soit en L2 ; les consignes et les aides doivent par conséquent être suffisamment explicites pour ne pas déconcerter les apprenants les plus faibles.
- **Adéquation moyens-fin :** La micro-tâche doit être ressentie comme un moyen en vue de se doter de capacités opératoires et non comme une fin. C'est pour cela que chaque micro-tâche ne doit pas excéder un temps raisonnable ni représenter un coût cognitif trop important.

5.6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons montré que les micro-tâches pouvaient fournir l'occasion d'attirer l'attention des apprenants sur des aspects spécifiques de la langue (repérage) ou de la compétence langagière (repérage de l'écart). Les micro-tâches peuvent automatiser certaines

capacités opératoires en les faisant pratiquer sans toutefois les isoler de leur contexte d'énonciation.

D'autre part, nous avons montré que l'ergonomie peut être mise à contribution pour conceptualiser l'activité cognitive et déterminer les formats les plus efficaces pour médiatiser les micro-tâches. En prenant en compte les conditions d'exécution de la tâche, il est en effet possible d'ajuster l'offre technicopédagogique pour qu'elle soit la plus appropriée aux besoins et aux fonctionnements cognitifs d'un groupe donné d'apprenants.

Conclusion de la première partie

Maintenant que l'objet de recherche est circonscrit, il convient de tirer un certain nombre de conclusions tout en restant très prudent sur la façon dont elles seront traduites pédagogiquement et technologiquement. Les biais contextuels et les limitations techniques préviennent, en effet, les généralisations.

Nous allons énoncer huit conditions qui permettent, selon nous, que le développement de la compréhension de l'anglais oral par le biais d'un micro-dispositif médiatisé soit signifiant. Rappelons que nous englobons sous l'adjectif "signifiant" :

- la signifiance d'un dispositif pédagogique qui puisse générer une adhésion des usagers (apprenants et enseignants-tuteurs) pour le potentiel d'apprentissage qu'ils lui reconnaissent.
- la signifiance d'un dispositif médiatisé qui puisse conduire les apprenants à développer des compétences langagières tout en construisant un objet de sens.

Nous allons distinguer les conditions externes, c'est-à-dire les aspects psychosociaux et pédagogiques, et les conditions internes propres au dispositif médiatisé.

Conditions externes

1. Proposer un projet qui répond à un problème réel ou comble un manque de formation.

2. Connaître précisément le public auquel va s'adresser le micro-dispositif (représentations, besoins, niveau de développement langagier).

3. Associer les enseignants-tuteurs, dès l'écriture du cahier des charges, pour prendre en compte leurs points de vue et s'assurer que le produit final sera utilisable. Maintenir cette association au-delà de la conception et accompagner l'appropriation de l'innovation et la mise en projet.

4. Evaluer l'adéquation de l'offre pédagogique avec les attentes des usagers et leurs fonctionnements cognitifs pendant et après la phase de conception.

Conditions internes

5. Développer une connaissance solide des processus d'apprentissage liés aux compétences langagières ciblées par le micro-dispositif.

6. Développer un cadre théorique cohérent qui pose la construction du sens comme priorité.

7. Ecrire un scénario pédagogique (situation, sources, agencement, rétroactions *on-line* et *off-line*, évaluations…) qui favorise la construction d'un objet de sens.

8. Inclure dans le scénario un apprentissage formel dès lors qu'il participe à la construction du sens et qu'il est perçu comme un moyen et non comme une fin.

Nous avons fait le choix de ne pas inclure dans le cadre théorique des considérations relevant de l'ingénierie de formation même si le rôle de celle-ci est de réintroduire le réel dans le théorique. C'est pour cela qu'aux huit conditions énoncées ci-dessus, nous ajoutons deux conditions qui méritent d'être mentionnées à cette étape. La première est une condition "politique" dans le sens où un projet qui ambitionne de mobiliser une équipe, des moyens importants, et qui va engendrer une déstabilisation momentanée du macro-dispositif, doit recevoir un soutien institutionnel. Nous réaffirmons l'importance d'inscrire un projet innovant dans le cadre institutionnel pour le pérenniser (cf. chapitre 1, p. 27).

D'autre part, le projet ne peut se dérouler que si des conditions humaines (enseignants, informaticiens, techniciens, moniteurs…), financières (budget alloué à la production) et matérielles (compatibilité du dispositif avec le système informatique, logiciels, postes informatiques accessibles, qualité de la connexion…) sont réunies.

L'apparition du réel à la fin de ce cadre théorique et avant de passer à la partie méthodologique pourrait laisser penser que le développement a succédé à la phase de recherche de manière distincte. Nous verrons dans le chapitre 6, quand nous présenterons le processus itératif de cette recherche-action, que si la recherche théorique a en effet constitué une étape préalable, une véritable interaction entre théorie et application s'est ensuite établie.

Les conditions énoncées plus haut ne sont que des hypothèses de travail que la suite de cette recherche va tenter de valider. Ainsi, le chapitre 8 tentera d'apporter une connaissance psychosociale du public visé tandis que le chapitre 9 nous permettra d'analyser les besoins en ce qui concerne la compréhension de l'oral. Ce même chapitre nous permettra de comprendre comment fonctionne la prise de notes en situation d'écoute afin de modaliser cette activité et de proposer une solution technologique. Le chapitre 10 va donner l'occasion de donner un exemple de macro-tâche et de micro-tâches médiatisées et d'opérationnaliser notre cadre théorique. Le chapitre 11 permettra enfin d'évaluer la cohérence du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé, son utilisabilité et sa pertinence. Le chapitre 12 donnera l'occasion de revoir les conditions exposées dans cette conclusion pour les affiner, les illustrer, les consolider par les résultats des expériences, en bref, pour montrer comment les savoirs deviennent aussi savoir-faire.

Deuxième partie : Méthodologie

Chapitre 6 : Recherche et développement
Chapitre 7 : Evaluer l'innovation

Deuxième partie : Méthodologie

Introduction

Nous avons mis en place dans notre cadre théorique un certain nombre de notions qu'il convient à ce stade de rappeler :

- Le **macro-dispositif** inclut les caractéristiques du contexte, les représentations des acteurs (apprenants et enseignants-tuteurs), les contraintes et les besoins.
- Le **micro-dispositif** d'apprentissage médiatisé met en relation un environnement multimédia destiné à l'apprentissage et une organisation pédagogique.
- La **macro-tâche** est une situation d'apprentissage qui crée des zones potentielles d'apprentissage de la L2 en proposant de construire des objets de sens.
- La notion de **micro-tâche** correspond à une unité de pratique de la L2 en vue de développer la justesse, la fluidité et la complexité. La figure 6.1 symbolise l'articulation de ces quatre notions.

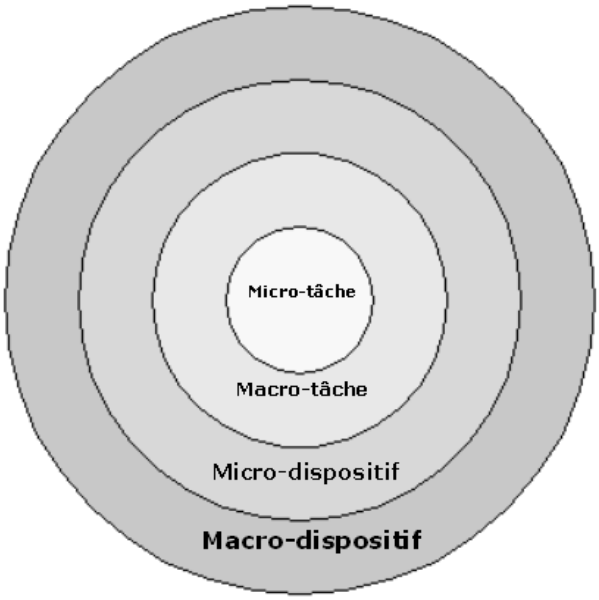


Figure 6.1 : *Quatre objets imbriqués*

Cet objet théorique complexe a pour objectif d'appréhender l'apprentissage médiatisé dans ses dimensions cognitives, psychosociales, technologiques et pédagogiques. Notre

démarche systémique n'est pas sans rappeler l'approche prônée par Van Lier (2000 : 250) qui reconnaît lui aussi l'ampleur de l'entreprise :

> *"By studying the interaction in its totality, the researchers must attempt to show the emergence of learning, the location of learning opportunities, the pedagogical value of various interactional contexts and processes, and the effectiveness of pedagogical strategies. No ready-made research procedures exist for this sort of work."*

Il existe certes quelques références (Rézeau, 2001) pour ce type de recherche, mais les différences contextuelles et les moyens humains et technologiques nécessitent de mettre en place des méthodologies forcément composites pour prendre en compte à la fois la créativité déployée pour s'adapter à une réalité donnée, et la rationalité requise par l'ingénierie de projet.

Tableau 6.1* : *Méthodologies de recherche

Questions de recherche	Types de recherche	Méthodologie	Échantillon	Période
1. Comment prendre en compte les représentations sociales dans la conception du micro-dispositif ?	Enquête sur les représentations sociales	Questionnaire 1 Questionnaire 2	120 étudiants 89 étudiants	Sept. 2002 Avril 2003
2. Comment modéliser l'activité d'apprentissage pour concevoir des outils d'aide à la prise de notes électronique?	Enquête sur la prise de notes	Analyse psycho-linguistique	10 étudiants	Déc. 2002
3. Comment recourir à certains outils de l'ingénierie de formation pour assister la conception du micro-dispositif ?	Développement de *Virtual Cabinet*	Recherche-développement	Déc. 2001 à déc. 2002 : cahier des charges Janv. 2003 à sept.2003 : phase de développement nov. 2003 à mai 2004 : mise en œuvre pédagogique	
4. Comment les analyses successives de (a) l'activité d'apprentissage, (b) des productions des étudiants, (c) de l'utilisation du micro-dispositif par les apprenants, (d)de la construction des usages par les enseignants-tuteurs renseignent-elles sur l'adéquation de l'offre pédagogique et technologique au fonctionnement cognitif des utilisateurs ?	**Évaluation** de l'activité	Observations cliniques	14 étudiants	Février à avril 2003
	Évaluation de l'utilisation	Questionnaires	99 étudiants	Janvier 2004
	Évaluation des usages	Entretiens	8 enseignants-tuteurs	Février 2004
	Évaluation des productions	Analyse linguistique	16 productions	Avril 2004

Le tableau 6.1 vise à fournir une vision synthétique en récapitulant les quatre questions de recherche, les techniques employées, l'échantillon concerné, et le moment où elles interviennent par rapport au développement du projet *Virtual Cabinet*.

Ces quatre questions de recherche nous situent clairement du côté de la didactique puisqu'il s'agit de créer les conditions d'un apprentissage signifiant de la compréhension de l'anglais oral par le biais d'un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé.

Nous allons maintenant détailler chacune de ces enquêtes en suivant l'ordre chronologique indiqué dans le tableau. Nous prendrons soin de détailler les outils théoriques utilisés, l'organisation du recueil des données ainsi que les biais éventuels.

Chapitre 6 : Recherche et développement

6.1. Les représentations des apprenants

Hypothèse : les représentations sociales renseignent sur le fonctionnement psychocognitif des apprenants et fournissent des "guides pour l'action" pour concevoir le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé.

Pour étudier les représentations, la **sociologie des activités cognitives** en éducation nous fournit un cadre approprié car elle constitue, selon La Borderie (2000 : 20-1), "une sociologie des limites de l'autonomie de l'action (individuelle ou collective) face aux structures, et réciproquement des limites de la détermination, par les structures de l'action". Ainsi, notre approche emprunte à la psychosociologie cognitive, laquelle va nous fournir les outils conceptuels pour mener cette enquête sur les représentations. L'objet de la psychosociologie cognitive concerne, selon La Borderie (ibid., p. 19) les "interactions entre l'individu ou le groupe, et le contexte en milieu scolaire. Elle va montrer comment l'individu catégorise, attribue, se représente, infère, compare, rationalise, communique, autant de traductions, sous formes de verbes, de concepts psychosociologiques."

La psychosociologie est désignée par le vocable de 'psychologie sociale' par certains auteurs qui soulignent, à l'instar de Beitone et Silem (1997 : 44), la fécondité de l'alliance de ces deux approches :

> *"la dimension psychologique correspond à l'individu qui exprime sa représentation d'un objet, la dimension sociologique est dans l'objectivation et la nature partagée ou sociale de la connaissance exprimée".*

C'est en particulier la psychologie culturelle de Bruner (1991 : 31) qui paraît indiquée pour élucider les représentations des apprenants car son approche "s'appuie (et doit s'appuyer) non seulement sur ce que les gens font réellement, mais aussi sur ce qu'ils disent qu'ils font, et sur ce qu'ils disent des raisons qui les ont poussés à faire ce qu'ils ont fait. Elle

doit également prendre en compte ce que les gens disent de ce que les autres font et des raisons qui les y ont poussé. Par dessus tout, elle doit s'intéresser à ce que les gens disent du monde où ils vivent."

6.1.1. Images et représentations

En 1999, Trocmé-Fabre abordait la question de la représentation et soulignait son caractère central dans la situation éducative :

> *"C'est toute la biographie de celui qui apprend qui entre en relation avec le nouveau domaine de connaissance, le nouveau savoir-faire, la nouvelle compétence. C'est donc bien en première ligne de la nouvelle situation d'apprenance que se trouvent nos constructions mentales, nos schèmes de perception, de pensée et d'action".* (1999 : 121)

Au sujet des représentations, elle ajoutait d'ailleurs qu'elles "nous traduisent et nous trahissent", deux verbes également utilisés pour parler de la fidélité plus ou moins grande au texte premier. Pour éviter cette corruption de la signification, Trocmé-Fabre préconise une démarche qui part de l'expression des représentations par les apprenants et provoque la conscientisation grâce à l'explicitation et à la confrontation avec d'autres schémas mentaux.

Trois pistes originales sont explorées par Trocmé-Fabre :

- un sondage qualitatif qui s'articule autour de la définition de concepts tels que "comprendre, c'est…", "apprendre, c'est …"
- des représentations métaphoriques ; les sujets sont invités à compléter des propositions telles que : "l'autonomie, c'est comme…"
- des représentations graphiques qui sont élaborées et discutées en petits groupes afin de faire émerger les postures apprenantes (et enseignantes).

Comme le rappelle Sallaberry (2003 : 7), "une représentation est toujours à la fois une représentation d'un objet par un sujet, mais aussi représentation du sujet. Ce dernier, en effet,

en communiquant, donc en décrivant comme il se représente le monde, les choses, les gens, se dévoile". Partant de ce principe, nous avons mené une expérience auprès d'un groupe d'apprenants usagers du Centre de Langues lors de la première séance de guidage du second semestre (cf. présentation du contexte, chapitre 1, pp. 30-2). Nous avons proposé aux étudiants de choisir un des deux thèmes *English and me* (leurs représentations de l'apprentissage de l'anglais), et *My work at the Language Centre* (leurs représentations du dispositif d'autoformation) et de dessiner ce que cela signifiait pour eux. Quand les sujets estimaient avoir terminé, ceux qui le désiraient pouvaient présenter leurs dessins en anglais aux autres membres du groupe et expliciter leurs représentations. L'expérience est modeste, mais confirme néanmoins que les apprenants se représentent leur apprentissage et les difficultés rencontrées avec pertinence[50]. De plus, dans la série "*English and me*", les étudiants se sont tous représentés, ce qui a conféré à ces dessins une valeur d'autoportraits.

Une analyse des dessins a permis de repérer des éléments intéressants pour construire le second questionnaire, car certains étudiants avaient mis en relief la solitude de l'apprentissage, une prééminence de l'écrit sur l'oral dans la hiérarchie supposée des compétences, ou une vision morcelée de l'apprentissage en autoformation (cf. figure 6.2). Abric note l'intérêt de cette approche qui met en évidence non seulement les éléments constitutifs de la représentation, mais aussi ce qu'il appelle (1994 : 64) "la signification centrale de la représentation produite". Pour lui, les dessins constituent "un ensemble structuré et organisé autour d'éléments ou de significations centrales [et permettent] donc de repérer le contenu et de formuler des hypothèses sur les éléments centraux de la représentation".

Prendre le temps de tracer une carte des représentations avec les étudiants, quelle que soit la méthode employée, constitue donc une piste de travail. L'élucidation des

[50] Ce travail de représentation aurait pu être amélioré en demandant aux étudiants de donner un titre à leurs dessins.

représentations peut servir de base pour déstabiliser certaines routines intellectuelles et autres attitudes fossilisées vis-à-vis de l'apprentissage.

6.1.2. Méthodologie de recueil des données

Reprenant William Thomas (1923), Coulon (1997 : 69), explicite la "définition de la situation" :

> *"Un individu agit en fonction de l'environnement qu'il perçoit de la situation à laquelle il doit faire face, mais il définit également chaque situation de sa vie sociale par rapport à ses attitudes et à ses croyances préalables, qui lui permettent d'interpréter et de donner sens à son environnement. La définition d'une situation prend donc en compte l'ordre social mobilisé dans l'action présente, en même temps que l'histoire personnelle d'un individu. Elle est toujours le résultat d'un conflit entre la définition sociale que nous fournit la société et notre définition "spontanée" de la situation présente".*

Dans le cas qui nous occupe, la définition de la situation passe par une connaissance aussi fine que possible des individus qui composent le groupe de nouveaux étudiants qui vont devenir usagers du Centre de Langues. Un certain nombre de déterminants sociaux doivent nous donner des indications, et une première approche des représentations peut également être initiée, afin d'appréhender les attentes et les conduites de ces nouveaux étudiants.

De Singly (2001 : 23-27) préconise le questionnaire dans le cas où "les effets de certains facteurs sociaux doivent être repérés", d'autant, ajoute-t-il plus loin que "le social comprend aussi les représentations, les discours". Le sociologue évoque la première étape de l'analyse pendant laquelle les phénomènes sociaux sont étudiés en eux-mêmes, "du dehors comme des choses extérieures". C'est l'étape du détachement, lequel est garanti par l'utilisation des statistiques qui "dissolvent par sommation les différences individuelles considérées comme secondaires, et ne conservent que les régularités statistiques, témoins de l'action des facteurs déterminants." (ibid., p.17-8). Le questionnaire doit donc nous aider à

déterminer des catégories d'apprenants pour mettre en place des outils et des méthodologies qui leur permettent de s'approprier les conditions de leur apprentissage.

Plusieurs auteurs avancent cependant que l'entretien est plus propice que le questionnaire pour analyser les représentations. Ainsi Abric (1994 : 62) souligne que "le questionnaire limite nécessairement l'expression des individus aux strictes interrogations qui lui sont proposées, et qui peuvent éviter les propres interrogations du sujet", mais ce même auteur rappelle l'avantage majeur du questionnaire, c'est-à-dire, la standardisation qu'il permet, "qui réduit à la fois les risques subjectifs du recueil (comportement standardisé de l'enquêteur) et les variations interindividuelles de l'expression des sujets".

6.1.3 Deux moments charnières

Les deux mois d'été qui séparent l'obtention du baccalauréat de l'entrée à l'université agissent, dans la plupart des cas, comme un catalyseur psychologique. Il y a un monde entre la familiarité d'un contexte lycéen et l'inconnu d'un campus aussi vaste que celui de Lyon 2. Il suffit de lire les ouvrages d'Erlich (1998) et de Coulon (1997), tous deux consacrés aux bacheliers qui font leurs premiers pas à l'université, pour souligner que cette arrivée constitue *de facto* un point de rupture. Parce qu'ils n'ont pas eu le temps de développer de nouveaux schèmes d'action, on peut faire l'hypothèse que ce passage constitue le moment idéal pour évaluer les représentations des nouveaux étudiants. Faire intervenir un questionnaire sur les représentations à ce moment charnière se base sur l'idée de Bachelard selon laquelle

> *"le passé intellectuel, comme le passé affectif, doit être connu comme tel, comme un passé. Les lignes d'inférence qui conduisent à des idées scientifiques doivent être dessinées en partant de leur origine effective ; le dynamisme psychique qui les parcourt doit être surveillé ; toutes les valeurs sensibles doivent être démonétisées."* (1960 : 251)

Le premier questionnaire (cf. annexe VIII) a été administré à l'ensemble des étudiants (soit 487) participant au stage intensif du Centre de Langues de Lyon 2 le 6 septembre 2002,

avant le test de positionnement qui précède le début de "la semaine intensive". 120 questionnaires ont été prélevés de manière aléatoire et ils ont été traités avec *Modalisa*, un logiciel de traitement de données statistiques.

Le deuxième questionnaire (cf. annexe IX) est intervenu à la fin de la première année, le 16 avril 2003, lors du partiel d'anglais qui est une réplique, aux niveaux psychologique (tension générée) et matériel (amphithéâtre), des conditions du premier questionnaire. On peut imaginer qu'après ces huit mois, les étudiants se seront appropriés le dispositif et qu'ils posséderont le recul nécessaire pour donner leurs sentiments par rapport à leur travail en autoformation guidée. De nouveau, le choix a été fait d'administrer le questionnaire à tous les étudiants. Grâce à un système de codage[51], 89 répondants (sur les 120 du premier questionnaire) ont pu être retrouvés et leurs réponses ont également été traitées avec le logiciel *Modalisa*.

La recherche-action présuppose une bonne connaissance d'un contexte et de ses particularités. Dans le cas qui nous occupe, la définition de la situation passe par une connaissance aussi fine que possible des individus qui composent le groupe de nouveaux étudiants qui vont devenir les usagers de l'environnement d'apprentissage, de leur origine effective.

6.1.4. Les traits pertinents

Pour établir le questionnaire, il convient de retenir un certain nombre de traits pertinents tout en s'efforçant de ne pas présumer des résultats de l'enquête. Citons de Singly (op. cit., p.41) car il résume notre propos :

> *"La vision du monde, l'estimation de ses chances de réussite, l'estime de soi ou d'autrui, à un moment donné, résultent de l'expérience accumulée. Dans la perspective de la théorie de l'habitus, ils marquent le double mouvement de*

[51] Lors de l'administration des deux questionnaires, les étudiants ont fourni les quatre derniers numéros de leur carte d'étudiant, ce qui nous a permis de retrouver les auteurs tout en conservant leur anonymat.

l'intériorisation des conditions objectives dans lesquelles les individus ont vécu, vivent, et de leur extériorisation sous la forme de valeurs, d'opinions, de représentations, de dispositions."

Notre objet est de saisir les représentations des apprenants et de les croiser avec des indicateurs sociaux. Pour notre enquête, nous adoptons quatre catégories : les traits sociaux, les compétences personnelles et langagières, la représentation des outils pour l'apprentissage et, enfin, les représentations de l'autoformation guidée.

6.1.4.1. Les traits sociaux

La représentation participe de la caractéristique sociale des apprenants et elle en constitue une image intime. D'autre part, le profil sociologique des étudiants usagers du CDL est divers. C'est pourquoi on cherchera tout d'abord à connaître la provenance géographique, socioculturelle des individus testés. Il semble d'ailleurs que les chercheurs en psychologie sociale s'accordent à reconnaître l'influence inconsciente des origines sociales des individus et ils recommandent d'en faire une donnée directe et explicite (cf. Channouf, 2004 : 139). En ce qui concerne notre problématique, certains traits sociaux (le sexe, l'âge, la série de baccalauréat) pourraient fournir des indications utiles quand ils seront croisées avec les représentations.

6.1.4.2. La représentation des compétences

Perrenoud (1996 : 16) propose la définition suivante de la compétence comme la capacité à déployer "une action efficace en situation complexe [et] à mobiliser tout ou partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations complexes". Il est probable que les apprenants ne soient pas en mesure d'identifier quels aspects cognitifs et affectifs ils sollicitent pour faire face à une situation d'apprentissage; on peut supposer, en revanche, qu'ils commencent à être capables d'évaluer leur efficacité, l'expérience scolaire et l'entourage fournissant, selon Channouf (2004 : 56), "une sorte de

miroir dans lequel l'individu va puiser des informations".

Les futurs usagers du Centre de Langues proviennent de diverses filières qui ne proposent pas la même évaluation au baccalauréat ni ne mettent l'accent de la même manière sur les différentes compétences langagières[52]. Deux questions (cf. annexe VIII) permettent de faire le point sur la façon dont les apprenants se représentent les compétences selon l'importance qu'ils accordent à chacune, celle qu'ils estiment la mieux maîtriser, et celles qui ont bénéficié d'un entraînement régulier au lycée. Puis, lors du second questionnaire, il leur sera demandé s'ils estiment avoir progressé ou non dans ces différents secteurs. S'attacher aux compétences, c'est se donner les moyens de réaliser un état des lieux sur la façon dont les étudiants se représentent l'apprentissage de l'anglais, mais aussi d'établir un pronostic quant aux habiletés requises ou à développer. Rappelons que le Certificat en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES), mis en place à la rentrée 2003 au Centre de Langues de Lyon 2, a remis au goût du jour la nécessité de prendre en compte les compétences langagières.

6.1.4.3. La confrontation à la technologie dans l'apprentissage

Tout sujet apprenant met en place des modèles mentaux (représentations ou métaphores) qui guident ses actions et l'aident à comprendre ses interactions avec le dispositif (Rabardel, 1995 : 148). Ces modèles ne cessent d'évoluer et l'enquête longitudinale pourra donner une idée de l'évolution des représentations. D'autre part, les modèles mentaux donnent lieu à des conceptions plus ou moins naïves, mais toujours fonctionnelles car élaborées par l'usage. L'utilisation de machines dans l'apprentissage n'est pas neutre, l'ordinateur devenant une sorte d'objet transitionnel comme l'ont fait remarquer de nombreux auteurs. Ainsi pour Rouet (2001 : 53), "le rôle de l'ordinateur dans l'interaction pédagogique est bien moins dépendant de ses caractéristiques techniques que des *intentions* et des *valeurs sociales* qui

[52] Comprendre l'anglais à l'écrit, comprendre l'anglais à l'oral, parler en anglais et écrire en anglais.

entourent les usages, et tout particulièrement des croyances et des attentes des enseignants eux-mêmes". L'ordinateur et l'apprentissage médiatisé sont donc investis, voire surinvestis, de représentations qu'il convient de décoder. Ainsi, l'objet de cette partie du questionnaire sera de recenser les discours, représentations liés aux machines en partant de métaphores qui permettront de situer la dyade apprenant-machine.

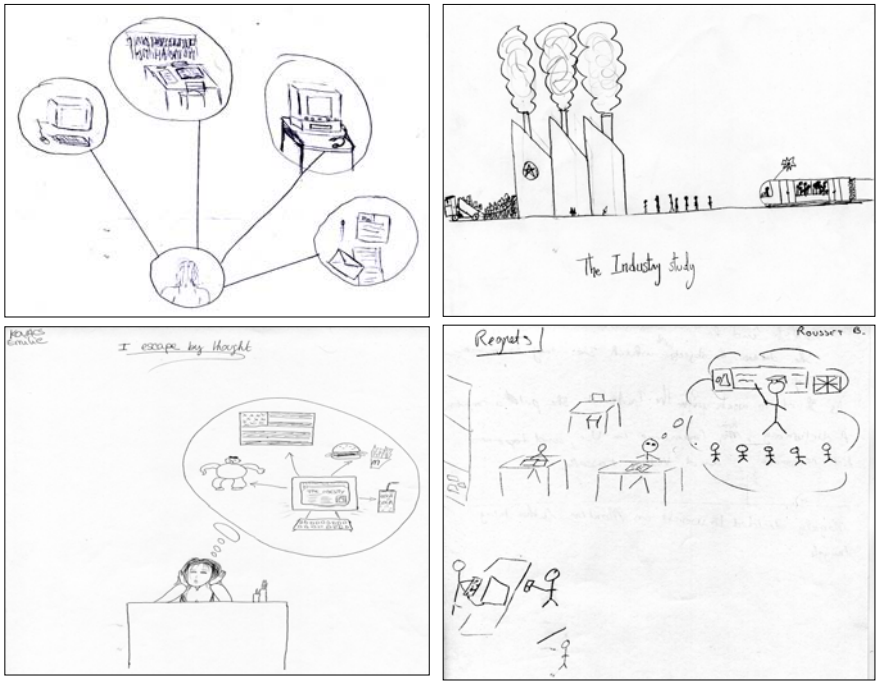


Figure 6.2 : *quelques pistes de structuration*

Des dessins faits par les étudiants de la population cible (cf. figure 6.2) ont permis de dégager quelques pistes structurantes parmi lesquelles on peut distinguer :

- Les TICE comme *nouveaux outils* qu'il faut adopter pour une adaptation nécessaire à un nouvel environnement, à de nouvelles conditions d'apprentissage ;
- Les TICE comme *prothèses.* Ce peut être une prothèse mémorielle ou perceptive ;
- Les TICE comme *capteurs ou antennes sensibles* à l'air du temps, à la culture étrangère ;
- Les TICE comme *automates* (qui vont se charger des opérations de bas niveau comme la syntaxe et l'orthographe pour laisser le champ libre aux opérations de haut niveau.) ;
- Les TICE comme facteurs de la *robotisation* progressive de l'apprenant.

Nous tâcherons donc de voir lesquelles de ces représentations sont favorisées par les étudiants. Mais, la représentation ne suffisant pas ici, seront également collectées des informations sur la familiarité des étudiants avec les TICE, ce qu'ils savent déjà faire, pour nous informer sur l'accompagnement qu'il conviendra de mettre en place pour que la formation soit réellement opérationnelle.

6.1.4.4. La capacité d'autonomisation

Au terme "autonomie", Meirieu (1996 : 76) préfère celui d' "autonomisation" pour "combattre l'illusion d'une autonomie qui serait un état définitif et global dans laquelle la personne se serait installée une bonne fois pour toutes". L'autonomisation est donc un processus au cours duquel se développe la capacité à gérer l'apprentissage de manière autonome, et ce processus constitue une condition nécessaire à l'autoformation.

Ainsi pour Linard (2003 : 241-4), "l'autonomie constitue le point de rencontre de l'autoformation et des technologies" et la "latitude de choisir au mieux son propre parcours dans un chaos de déterminismes". Cet apprentissage requiert un certain nombre d'adaptations de la part des nouveaux étudiants. Du temps du collège et du lycée, l'enseignement reposait en effet sur une unité de lieu, de temps et d'action : le cours avait lieu dans une salle équipée ou non pendant une période ou deux de cinquante-cinq minutes et les activités étaient plus ou moins semblables pour tous les élèves. Le professeur était celui qui imprimait (imposait) le rythme. L'arrivée dans un dispositif d'autoformation guidée suppose de la part des nouveaux étudiants une déconstruction du modèle d'enseignement jusque-là familier, pour passer d'une unité imposée (temps, lieu, protagonistes) à une unité choisie – ou au moins négociée. Adopter un "rythme propre" suppose que les étudiants s'accoutument progressivement à dissocier leur apprentissage de celui des autres étudiants. Il suppose également qu'ils sachent prendre en charge l'organisation de cet apprentissage.

Pour déterminer la capacité d'autonomisation des nouveaux étudiants, on les interrogera, ainsi que le suggère de Singly (2001 : 59-60), sur leurs inquiétudes : "Les personnes qui retiennent les réponses "très inquiet" trahissent à la fois une impression du moment et leur sentiment général face à l'évolution du monde qui leur échappe. Sans qu'il ait été initialement programmé pour cela, cet indicateur peut être détourné comme l'expression d'un 'soi dominé'". Faire émerger les angoisses liées au passage à l'université peut donner des éléments d'appréciation quant à la capacité d'adaptation et d'autonomie dans le nouvel environnement. Comme le note Cyrulnik (1997 : 103),

> *"le fait de vivre dans un monde imperçu contraint l'organisme à une adaptation représentationnelle. Pour se sécuriser, il doit partir en quête de l'objet d'angoisse afin de le transformer en objet de peur, face auquel il connaît une stratégie d'effondrement ou de fuite."*

Le second questionnaire devrait donner des indications sur la façon dont les étudiants ont apprécié le travail en autoformation guidée tel qu'il est organisé au Centre de Langues, les difficultés rencontrées ainsi que les besoins.

6.1.5. Les biais

Le recours à une enquête longitudinale par questionnaires comme moyen d'accès aux représentations comporte un inconvénient majeur, celui de ne laisser aucune liberté aux interviewés quant à la formulation de leurs réponses et ainsi de "ne pas donner accès au processus de représentation, c'est-à-dire au processus d'élaboration de la réponse du sujet" (Seliger et Shohamy, 1989 : 101-2). Nous essaierons de compenser ce biais en proposant des questions ouvertes à la fin de chacun des deux questionnaires comme le préconisent Seliger et Shohamy (ibid.), questions ouvertes qui "permettent d'analyser les raisonnements déployés, d'accéder au vocabulaire propre des individus au lieu d'inférer des représentations à partir du vocabulaire imposé".

Seliger et Shohamy (ibid., p.101) définissent les facteurs de validité interne qui vont avoir une influence négative sur la collection des données. Ces "biais", selon ces auteurs, sont au nombre de trois : *history, attrition et maturation*. Dans le cas d'une étude longitudinale, les sujets de la recherche peuvent rencontrer des difficultés dans leur vie d'étudiants qui ne sont pas en prise directe avec leur apprentissage de l'anglais mais qui rejaillissent cependant sur leurs représentations.

Second biais important, le groupe a de fortes chances de rétrécir. Sur les 120 étudiants testés en septembre 2002, il n'en reste, après réorientation, changement d'université ou abandon, que 89, soit une baisse d'effectif d'un quart de la population de départ, altérant la validité de l'enquête. Il est facile d'imaginer que les étudiants qui abandonnent leurs études au cours de leur première année de licence et ne participent pas à l'enquête finale, sont peut-être aussi ceux qui se sont sentis le moins à l'aise dans la situation d'autoformation et ont eu le plus de mal à intégrer les "règles" du métier d'apprenant. Ces abandons devront donc être pris en compte.

Dernier facteur, celui de la maturation … mais c'est un biais qui fait lui-même partie de l'enquête. Le fait que les deux questionnaires soient administrés à des moments charnières participe du recul épistémique qui est au cœur de la rupture représentationnelle. Ce recul favoriserait, selon Narcy-Combes (2001) "la mesure plus ou moins juste de l'écart qui existe entre ce que notre conditionnement nous fait vivre, et ce qui s'est passé pour d'autres".

6.2. Modéliser l'activité d'apprentissage

Hypothèse : Le recours à un artefact permet de modéliser l'activité de prise de notes pendant la compréhension de l'oral et fournit ainsi une connaissance fonctionnelle pour proposer un environnement médiatisé et des fonctionnalités appropriés.

6.2.1. Introduction

La macro-tâche de compréhension de l'anglais oral, telle que nous l'avons définie dans le cadre théorique à la suite de Swain (cf. chapitre 3, pp. 95-8), nécessite de fournir à l'utilisateur du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé la possibilité de construire un objet de sens. Il s'agit, en l'occurrence, de fournir des outils pour que la compréhension de l'oral débouche, via la prise de notes, sur une production écrite. Il existe quelques recherches sur la compréhension de l'oral dans un environnement médiatisé, et d'autres relativement plus nombreuses sur la production écrite, mais assez peu, à ce jour, sur la liaison entre ces deux compétences.

La nécessité de parvenir à une représentation claire des différents aspects de l'apprentissage est soulignée par de nombreux auteurs qui en font un préalable à la conception. Ainsi, Rouet (2001) rappelle qu' "il est essentiel que les hypothèses sous-jacentes soient explicitées et validées au moyen de données empiriques" avant d'introduire des innovations technologiques dans le processus pédagogique.

L'expérimentation, dont nous allons présenter la méthodologie, constitue une analyse partielle des besoins du public ciblé, car elle ne concerne qu'un aspect de la compréhension de l'oral. En effet, elle vise à comprendre comment les apprenants organisent leur prise de notes lors d'une tâche de compréhension de l'oral. Les données obtenues devraient permettre de vérifier certaines hypothèses émises sur les processus cognitifs en jeu lors de la compréhension de l'oral (cf. chapitre 2). De plus, les résultats de cette expérimentation

fourniront une base empirique pour modéliser l'activité des apprenants et concevoir des outils de prise de notes que nous présenterons dans le chapitre 10.

6.2.2. Deux modélisations possibles

6.2.2.1. Modéliser l'élève

Une première modalisation possible consiste à définir un modèle-élève pour déterminer ce que peuvent faire ou non les futurs utilisateurs. Ainsi, Rost (1990 : 137-8) a-t-il proposé une échelle de compétences dans le domaine de la compréhension de l'anglais oral et il détaille ce que trois types d'auditeurs (compétent, aux compétences modestes, aux compétences limitées) sont à même de comprendre et les stratégies qu'ils déploient pour ce faire (cf. annexe X).

Toutefois, Linard (1996 : 30-1) souligne les limites du "modèle-élève" pour l'EIAO.[53] Selon elle, le modèle-élève est "la représentation pour la machine de l'apprenant à partir de ses caractéristiques et performances passées mémorisées". Il est certes de première importance d'obtenir une représentation du niveau de compétences des apprenants et de leurs besoins. Toutefois, le "modèle-élève" se révèle insuffisant car il est, selon Linard (op. cit. p.130), "au mieux partiel, au pire caricatural" et de ce fait, limité à n'être qu' "un artefact méthodologique indispensable pour aménager un minimum d'interactivité entre l'apprenant et la machine. Constitutivement faux et limité, il ne lui reste qu'à se soumettre constamment à la confrontation directe avec des apprenants réels et avec une pédagogie de la médiation qui corrige ses insuffisances".

6.2.2.2. Modéliser les instruments

Plutôt que de modéliser l'élève, il est envisageable de modéliser les instruments d'apprentissage mis au point par les apprenants pour réaliser une tâche de compréhension de l'oral. Si l'on souhaite mettre à disposition des apprenants des moyens permettant à des

[53] Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur

utilisateurs compétents de réaliser des tâches, on considérera à l'invite de Rabardel (1995 : 48) "les compétences des sujets à la construction et à l'utilisation des outils [comme] des ressources pour atteindre un but".

Notre hypothèse est donc qu'un instrument conçu pour la résolution de problème par l'apprenant peut constituer un élément valable de connaissance pour re-construire un nouvel instrument qui possédera, quand cela sera techniquement possible et didactiquement pertinent, les propriétés de l'instrument humain. Il semble que le brouillon puisse jouer ce rôle de représentation intermédiaire, d'artefact, que nous allons maintenant nous employer à caractériser.

6.2.3. Le brouillon comme artefact

Lors de tâches de compréhension de l'oral, les apprenants ont souvent recours à des brouillons. Le mot "brouillon" sera conservé parce qu'il décrit bien le caractère expérimental de la compréhension, mais il s'agit réellement de la prise de notes simultanée et / ou consécutive à l'écoute d'un document. Cette prise de notes est la première étape qui prépare la rédaction et les notes constituent "une mémoire externe fiable de bribes d'informations" (Piolat, 2001 : 5). C'est un objet sans statut social car il n'est pas destiné à être vu. D'autre part, le brouillon est un objet construit par l'apprenant, une solution temporaire pour résoudre un problème (de mémorisation et de compréhension). C'est **un artefact** (Rabardel, 1995 : 60) qui "s'inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci".

Arrêtons-nous un instant à l'apparence de ces brouillons (cf. figure 6.3) pour en décrire les contours et surtout l'organisation. Deux éléments se dégagent immédiatement : la page du brouillon est **l'unité** de référence graphique; c'est à l'intérieur de ce cadre que le noteur "distribue spatialement les informations qu'il a sélectionnées en utilisant divers

procédés de mise en forme" (Piolat, 2001 : 57). D'autre part, la prise de notes suit la **chronologie** du texte sonore.

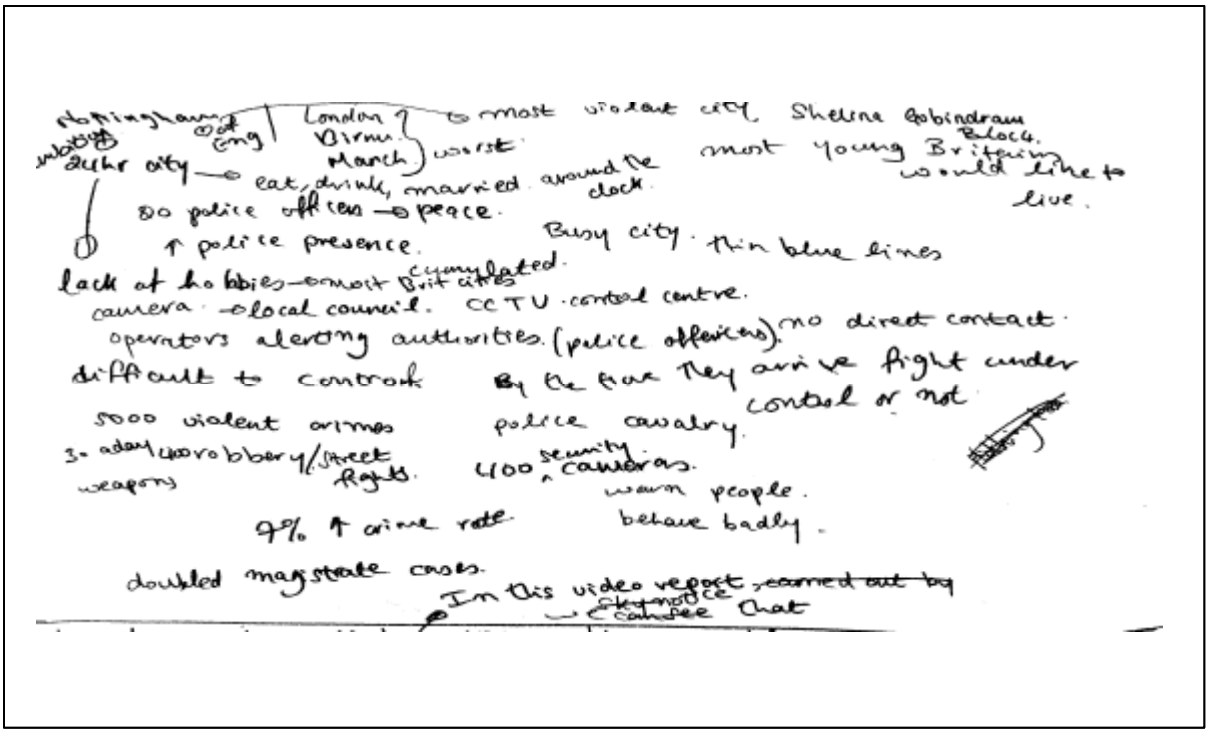


Figure 6.3 : *Fac-similé d'un brouillon (sujet 10)*

Le brouillon constitue donc une unité spatio-temporelle et amène le compreneur à "formuler une macrostructure fonctionnelle qui l'aide à construire la structure générale du texte" (Rost, 1994 : 72). En plus de la prise de notes, le brouillon est le lieu de quatre opérations principales : l'ajout, la suppression, la substitution et le déplacement.

Le brouillon apparaît de prime abord comme un système à double entrée : représentation plus ou moins riche, plus ou moins fidèle du texte sonore, c'est aussi une sorte d'aide-mémoire pour l'apprenant (et la mémoire fugitive de son travail) ainsi qu'une représentation de sa compréhension. Cette fonction d'**interface** peut être, dans un premier temps, schématisée ainsi :

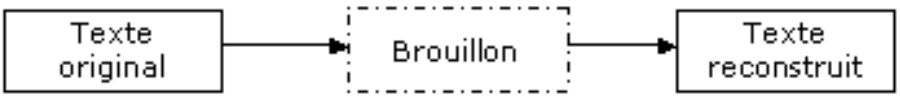


Figure 6.4 : *Le brouillon comme système intermédiaire*

Comme nous l’avons signifié par des pointillés dans la figure 6.4, notre modèle s'inspire de "la boîte de verre" de Rabardel, système transparent pour l’observateur **et** pour l’utilisateur. Cet auteur (1995 : 189) propose en effet "le concept de transparence opérative pour désigner les propriétés caractéristiques de l’instrument, pertinentes pour l’action de l’utilisateur, ainsi que la manière dont l’instrument les rend accessibles, compréhensibles, voire perceptibles pour l’utilisateur". Il s’agit dès lors de se demander ce que cette transparence donne à voir (à comprendre) de l’activité de l’apprenant et comment ceci peut devenir un objet de connaissance pour créer une interface.

Le brouillon révèle les sédiments de la compréhension d’un message oral. Les notes jetées sur le papier sont des particules de sens, extraites du script ou extrapolées. Elles ne sont pas définitives mais restent en attente, susceptibles d’être réorganisées, déplacées, raturées, associées, avant de servir au soubassement de la production d’un objet qui attestera de la compréhension du message. Le brouillon est donc par essence un espace transitoire, indéfini, ouvert et mouvant.

De plus, le brouillon ne contient pas seulement les prémisses d’un texte en devenir mais également la **trace cognitive du compreneur**. "Ces traces", ainsi que le propose Bassis (1998 : 60-1), "sont les indices vivants des recherches bouillonnantes / brouillonnantes sans lesquelles rien ne pourrait germer. Elles sont les premières tentatives d’expression / extériorisation des conduites opératoires engagées, les premières bribes de représentations symboliques, non conscientisées comme telles". Pour cette raison, on peut avancer que le brouillon fournit davantage d’informations au sujet de la compréhension de l'oral que l’étude de productions finalisées.

Enfin, l’objet final étant de construire un instrument cognitif, il semble que le brouillon recouvre en partie celui de **l’espace-problème** (Linard, 1996 : 37), espace où sont explorés les différentes données et mouvements dans une situation de résolution de problème.

En conclusion, pour concevoir un environnement d'apprentissage médiatisé, il est possible de s'appuyer sur la connaissance d'un artefact fabriqué par le sujet apprenant (le brouillon), et d'extraire de cette connaissance des éléments pour que la re-création soit la plus propice à l'apprentissage.

6.2.4. Construction du corpus

6.2.4.1. Public et contexte

Au cours du premier semestre de deuxième année de Licence[54], les étudiants de Sciences Economiques de l'université de Lyon 2 ont suivi 11 séances de TD au cours desquelles ils ont été entraînés en particulier à la compréhension de l'oral. Ces mêmes étudiants ont été amenés à effectuer un travail en autoformation guidée au Centre de Langues et cette compétence leur a été signalée comme étant prioritaire. Les outils préconisés mis à disposition sont, entre autres, des films et reportages didactisés par des enseignants du Centre de Langues, ainsi que des cédéroms tels que *Voicebook*. On peut donc avancer qu'un travail important dans le domaine de la compréhension de l'anglais oral avait été mené par ces étudiants avant cette expérience.

6.2.4.2. Description de l'expérience

Nous avons administré à 3 groupes d'étudiants (73 individus) de deuxième année de Sciences Economiques un test de compréhension en décembre 2002. La forme de cette évaluation était imposée par l'institution. La motivation de ces étudiants était forte parce que ce test correspondait à un partiel. Il leur avait été précisé que leurs copies ainsi que leurs brouillons seraient récupérés à la fin de l'épreuve.

Après deux visionnages d'une vidéo[55] (cf. annexe XI) espacés de trois minutes, puis d'une période de 5 minutes avant le troisième et dernier visionnage, cinquante minutes ont été

[54] Année universitaire 2002-2003.
[55] Cette vidéo évoque le problème de la violence urbaine à Nottingham, violence souvent due à l'abus d'alcool et que les autorités veulent, sans grand succès, réduire à l'aide de caméras de contrôle.

accordées aux sujets pour élaborer une synthèse. Selon les consignes, la synthèse attendue comporte environ 300 mots, comprend une introduction présentant le document, le thème principal ainsi que le plan. Les principaux arguments sont présentés dans un développement organisé en deux ou trois parties. Enfin, une conclusion fait état des opinions des étudiants (avis, réactions, comparaisons,…).

Les critères d'évaluation ont été présentés par ordre d'importance : la qualité du plan, la justesse des arguments, ainsi que la qualité de l'argumentation dans la conclusion. Des attentes concernant la qualité de l'anglais (connecteurs, syntaxe, orthographe, lexique) faisaient également partie des critères d'évaluation.

Il va sans dire qu'une telle épreuve de compréhension présente des défauts formels car sont testées aussi bien la compréhension du document que l'expression écrite. Cependant, un tel examen permet de s'assurer que les conditions d'évaluation (temps, lieu, critères d'évaluation, stress) sont semblables pour tous les sujets et qu'ils partagent le même niveau d'implication dans la tâche. Enfin, le format présente des points de ressemblance avec la tâche prévue pour le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé.

6.2.4.3. Echantillonnage

Les brouillons ont été échantillonnés (cf. tableau 6.2) après avoir évalué les copies selon les critères présentés dans le paragraphe précédent.

Tableau 6.2 : Echantillonnage des sujets

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sexe	H	H	H	H	F	H	F	F	H	F
Né(e) en	1980	1982	1983	1982	1983	1983	1983	1983	1982	1982
L1 = français	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non
Série de bac	S	S	S	ES	S	ES	ES	ES	ES	ES
Note à l'évaluation (sur 16)	4	5	5	9	10	9	12	14	13	14

Dix travaux (cf. annexe XII) ont été sélectionnés parce qu'ils paraissaient refléter le continuum des étudiants de deuxième année de Licence de Sciences Economiques. Les notes s'étalent de 4 sur 16 à 14 sur 16. Le reliquat, soit quatre points, consiste en une note de contrôle continu qui complétait l'évaluation du semestre.

Cet échantillonnage ne prétend pas être exhaustif mais présente un spectre aussi représentatif que possible en ce qui concerne les stratégies, les différences interindividuelles et les niveaux de compétence de compréhension des apprenants. Pour des raisons évidentes, les productions marginales (deux très bonnes copies et trois copies de très faible qualité) ont été éliminées car les sujets n'avaient pas eu recours au brouillon, et l'étude aurait ainsi été impossible. Il convient également de noter un saut qualitatif entre les sujets 3 et 4, ces deux copies étant cependant les plus représentatives d'un niveau médian pour l'ensemble des 73 apprenants testés lors de l'expérience. L'échantillon représente presque également les deux sexes (4 femmes et 6 hommes) et il est relativement homogène pour ce qui concerne l'âge, le baccalauréat obtenu (4 séries S, 6 séries ES). Notons enfin que les sujets 9 et 10 viennent l'un de Grèce et l'autre de l'Ile Maurice.

D'autre part, les brouillons des sujets 6 et 9 ne suivent pas tout à fait la progression dans le continuum des notes car la richesse de leur prise de notes ne s'est pas traduite parfaitement dans leur copie finalisée. Ceci illustre bien, d'une part, que **le brouillon n'est qu'un reflet imparfait de la performance finale des apprenants** et, d'autre part, que ce genre de tâche fait non seulement appel à des qualités dans la compréhension de l'oral mais aussi dans l'expression écrite et que l'une et l'autre de ces compétences peuvent être disjointes. D'après la définition de Seliger et Shohamy (1989 : 94), nous avons ici affaire à des données ordinales dans le sens où ces données peuvent être ordonnées et classées selon un système hiérarchique, tel que la note obtenue, ou la présence de certaines caractéristiques (lisibilité des brouillons).

6.2.5. Méthodologie : création d'un effet de transparence

Le brouillon (cf. figure 6.5) forme un écho du texte original. C'est pourquoi le script du document a été découpé en unités sémantiques, constituant ainsi une trame de référence (cf. figure 6.6). La présentation en trois strates permet de suivre les étapes de notre travail :

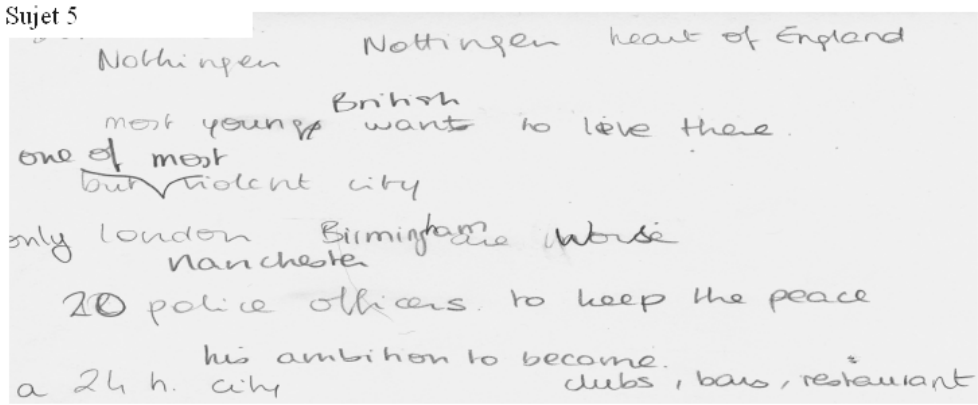


Figure 6.5 : *fac-similé d'un fragment de brouillon (sujet 5)*

Under attack
Nottingham is the very heart of England.
It was once voted the place where most young would like to live
But it's also one of Britain's most violent cities
Only London, Birmingham and Manchester are worse.
Ian Brophy is one of only twenty police officers who are trying to keep the peace.
The thinnest of thin blue lines.
"*Certainly Nottingham is a busy city,*
especially after say about one two or three o'clock in the morning.
We're there as a high visibility police presence, as it were the thin blue line" .
Nottingham's violent problems stem from its ambitions to become one of Britain's twenty-four hour cities.

Figure 6.6 : *début du script de la vidéo*

Under attack
Nottingen is the very heart of England.
It was once voted the place where most young British want to live there
But it's also but one of Britain's most violent city
Only London, Birmingham and Manchester are worse.
Ian Brophy is one of only twenty police officers who are trying to keep the peace.
The thinnest of thin blue lines.
"Certainly Nottingham is a busy city
, especially after say about two or three o'clock in the morning.
We're there as a high visible police presence, as it were the thin blue line" .
Nottingham's violent problems stem from his ambitions to become one of Britain's
a twenty-four hour city

Figure 6.7 : *le brouillon du sujet 5*

A partir de cette grille, nous avons laissé "flotter" les seules traces de sens relevées dans leur brouillon par chacun des apprenants en faisant disparaître le reste du script qu'ils

n’avaient pas pris en notes ; un jeu de couleurs nous a en outre permis de mettre en valeur les occurrences du français, les inexactitudes, et le recours à l’image (cf. figure 6.7).

C’est donc un effet de transparence qui a été mis en place pour représenter les sédiments de sens apparus dans les brouillons alors que du texte premier ne subsistait que la trame, une image en filigrane. Cette grille de lecture s’inspire indirectement de Genette (1982 : 451) et de l’étude qu’il fit du palimpseste "où l’on voit sur le même parchemin, un texte se superposer à un autre qu’il ne dissimule pas tout à fait, mais qu’il laisse voir par transparence". Une fois le travail de découpage effectué, les brouillons ont été soumis à un certain nombre d’observations et de classement. En ce qui concerne l’analyse des brouillons, notre démarche s’organise autour des opérations suivantes :

a) dresser la liste des mots isolés reconnus, des propositions reconnues ainsi que leur longueur, des phrases complètes retrouvées pour enfin faire le compte du nombre total d’unités de sens. Ceci devrait permettre d’obtenir des informations au sujet des vecteurs de signification et de voir parmi les mots, propositions et phrases, les unités retenues par les sujets lors de leur prise de notes.
b) Relever les erreurs pour voir si l’équivalent d’un système interlingual se dessine.
c) Relever les traces d’inférence avec les informations strictement visuelles, les marques extralinguistiques (flèches, …) et le passage par la L1 pour évaluer leur importance.
d) Comparer avec les productions finalisées pour évaluer l'importance de la prise de notes pour la construction du sens.

Cette enquête vise donc à modéliser la prise de notes simultanée à la compréhension d'un message oral. Les résultats devraient fournir des indications pour concevoir un espace de travail médiatisé et des fonctionnalités de prise de notes appropriées.

6.3. Méthodologie de conception : Cahier des charges et dialogue collaboratif

Hypothèse : L'ingénierie de formation fournit une méthodologie pour guider la conception d'un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé.

6.3.1. Introduction

Ardouin (2003 : 15) définit l'ingénierie de formation comme "une démarche socioprofessionnelle" qui se donne pour objectif d' "analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et / ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels". La présente recherche-action se démarque de l'ingénierie de formation en cela que **la conception du dispositif n'est pas une finalité mais le moyen de vérifier des hypothèses théoriques**. Notre perspective est bien didactique et non technologique. Nous pouvons toutefois emprunter à l'ingénierie de formation des procédures, des outils et un savoir-faire qui permettent de satisfaire à des critères de qualité, de pertinence et de viabilité quelquefois négligés par la recherche universitaire.

Deux outils sont particulièrement utiles pour guider la conception. Ce sont le cahier des charges et le dialogue collaboratif.

6.3.1.1. Définition du cahier des charges

Le cahier des charges (Le Boterf, 2001 : 17) est un document mixte, car il allie la recherche au développement et se soucie de mettre en adéquation l'une et l'autre. Il s'efforce de donner des indications précises sur :

- les données objectives du dispositif : public, conditions de mise en place, besoins de formation, utilité ;
- le cadre théorique de référence (et les représentations des concepteurs) ;
- les objectifs institutionnels, didactiques et pédagogiques ;

- les moyens nécessaires (financiers, humains, matériels) ;
- la composition de l'équipe et ce qui est attendu en termes de contribution ; (pédagogique, technique, informatique, linguistique) et de fonctionnement (seul, par deux, en équipe, rythme des réunions…) ;
- les échéances.

C'est un **document de travail**, et à ce titre, sa raison d'être réside dans la clarté de ses objectifs ultimes tout en laissant suffisamment de jeu pour que les moyens s'ajustent au fur et à mesure de la conception. Ce n'est donc pas un carcan mais une ligne directrice.

Parce que c'est un document de travail, il doit être fonctionnel et lisible par les personnes qui sont associées à la conception (collègues, auteurs, techniciens, informaticiens…). Les aspects théoriques seront donc traduits en moyens d'action.

Le cahier des charges est ce que Flichy (2003 : 134) appelle un "objet frontière", c'est-à-dire un objet négocié par les différents protagonistes du projet de développement et qui établit les bases de leur coopération. Le cahier des charges doit donc "donner à voir" l'objet final pour associer les membres de l'équipe à une communauté de projet. Donner un titre au projet et s'obliger à le résumer en quelques phrases peut se révéler utile. Le cahier des charges est aussi un objet politique dont la clarté des objectifs et la définition de l'impact attendu pour l'institution peuvent contribuer à convaincre les financeurs et les décideurs d'apporter leur soutien.

6.3.1.2. Les sept moments du cahier des charges

Le tableau[56] suivant reprend sept étapes qui nous semblent importantes dans le processus de développement. De simple description du projet à outil de référence, le cahier des charges gagne à être travaillé et nourri des apports de toutes les perspectives possibles :

[56] Le même document sera complété et présenté pp. 344-6 pour montrer la totalité du processus de développement.

futurs usagers (apprenants et enseignants-tuteurs), membres de l'équipe de conception et de l'équipe de médiatisation, experts extérieurs, techniciens, représentants institutionnels.

Tableau 6.3 : *Cahier des charges et processus de développement*

Actions	Réflexions
1. Élaboration d'une proposition de dispositif (avant-projet)	✓ A cette étape, le cahier des charges va se contenter d'énoncer les grandes lignes du projet, les objectifs, l'impact attendu. ✓ Mentionner également quelques repères d'identité du macro-dispositif, tels que sa mission. ✓ Prendre en compte le public (ses valeurs, ses attentes, ses besoins) ainsi que les conditions de mise en place du dispositif. ✓ Indiquer les modalités de formation prévues (autoformation guidée, parcours personnalisés, activités synchrones ou asynchrones, tutorat…)
2. Retour à la littérature du domaine et affinement de la partie didactique du cahier des charges	✓ Construire un cadre théorique de référence ✓ S'assurer de l'intersection des objectifs institutionnels, didactiques et pédagogiques
3. Scénarisation	✓ C'est le découpage écran par écran du déroulement pédagogique ; il permet de visualiser le(s) parcours de l'utilisateur et la logique interne du projet. Il peut être utile d'en réaliser une version médiatisée simplifiée.
4. Travail sur la partie technologique du cahier des charges	✓ Liste des ressources technologiques (et les éventuelles formations complémentaires) nécessaires pour répondre aux besoins du dispositif; ✓ Négociation avec le médiatiseur. ✓ Mise au point d'un échéancier.
5. Opérationnalisation du cahier des charges	✓ Définition des moyens nécessaires (financiers, humains, matériels) ; ✓ Composer l'équipe et spécifier ce qui est attendu en termes de contribution ; (pédagogique, technique, informatique, langagière) et de fonctionnement (seul, par deux, en équipe, rythme des réunions…) ; ✓ Fixer les échéances.
6. Retour sur le cahier des charges	✓ A cette étape, « le jeu » qui existait au départ doit disparaître autant que possible. Le cahier des charges ne peut évoluer qu'à la marge. Il constitue désormais une référence pour l'équipe des auteurs et des médiatiseurs.
7. Prise en compte des évaluations et redéfinition du cahier des charges et nouvelle boucle de production.	✓ Pour qu'un produit multimédia ne disparaisse pas avec le concepteur ou le médiatiseur, il convient de s'assurer dès cette boucle d'un transfert de compétences afin que le produit puisse s'institutionnaliser et continuer de vivre sur le terrain tant qu'il est valable.

Le cahier des charges ci-dessus correspond typiquement au produit d'une recherche-action, c'est-à-dire qu'il s'est construit dans une action contextualisée. Nous ne pensons pas qu'il existe une méthodologie unique pour garantir une procédure efficace, mais certains éléments (analyse du contexte institutionnel et pédagogique, référence à un cadre théorique, description précise des moyens et des objectifs, et échéances) nous semblent toutefois incontournables.

6.3.2. Zone de dialogue entre didactique et médiatisation

6.3.2.1. Introduction

La conception d'outils pour l'apprentissage médiatisé connaît une stabilisation progressive. Encore confus du temps des pionniers, les rôles des professionnels impliqués dans le processus de production se précisent, en même temps que se développent des compétences spécifiques. Les logiques didactiques et technologiques se rencontrent et (se) travaillent pour, ensemble, donner forme à un objet commun. Ces logiques s'incarnent dans des équipes mixtes (cf. figure 6.8) regroupant, d'une part, des spécialistes de l'apprentissage, des auteurs et une équipe pédagogique et, d'autre part, des informaticiens, des graphistes, des ergonomes et des techniciens.

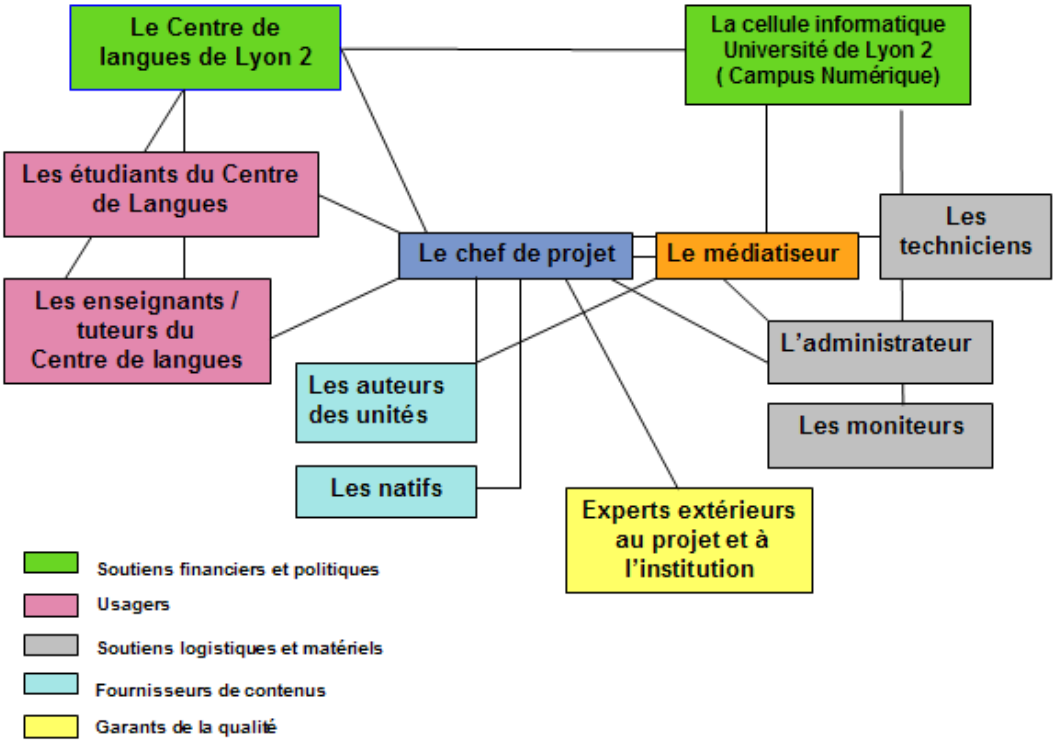


Figure 6.8 : *Un travail en réseau*

Pour simplifier notre propos, nous utiliserons deux termes hyperonymes, didacticien et médiatiseur, pour désigner les deux entités principales. A l'origine du projet, le didacticien assure un "*leadership* pédagogique" (Depover et al, 2000) tout au long de la conception et garantit que l'outil demeure au service de l'apprentissage, et non le contraire. Est-ce à dire

alors que le rôle du médiatiseur se résume à celui d'exécutant des prescriptions didactiques selon la traditionnelle séparation entre "le savoir et le faire" décrite par De Terssac (1996) ? Le cahier des charges qui énonce les contraintes, les échéances et les moyens suffit-il à incarner la collaboration entre le didacticien et le médiatiseur? Nous proposons que le cahier des charges soit assorti d'un dialogue collaboratif, une sorte de "langage frontière[57]" qui pourrait non seulement générer une dynamique créative entre les deux logiques, mais également permettre de construire une grammaire élaborée sur des savoirs d'action.

6.3.2.2. Les temps du dialogue

Une fois les besoins des apprenants évalués, le scénario d'apprentissage établi et les tâches spécifiées par le didacticien et son équipe, le médiatiseur est celui qui interprète les propositions didactiques et leur donne une dimension interactive et ergonomique selon des logiques propres au multimédia.

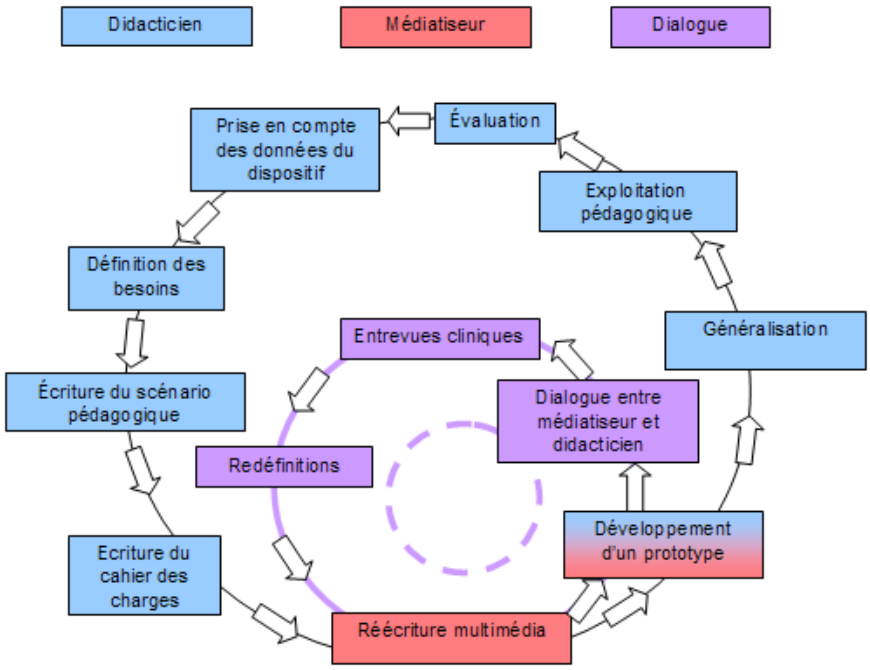


Figure 6.9 : *Un processus itératif*

Pour le médiatiseur, la première étape consiste en un traitement selon des logiques de présentation et d'organisation de l'information pour faciliter l'apprentissage. Un premier

[57] Par analogie à l' "objet frontière" par lequel De Flichy (2003 : 134) désigne le cahier des charges.

temps de collaboration peut être envisagé pour que les propositions technologiques et graphiques (en particulier), s'ajustent aux spécifications didactiques. Toutefois, pour que la médiatisation ne se résume pas à une transposition technique, il semble nécessaire de créer une zone de dialogue entre médiatisation et didactique en valorisant la complémentarité des champs d'expertise plutôt que les antinomies. Cette zone de dialogue intervient particulièrement au moment où il y a mise en regard des deux logiques et que des hypothèses par rapport à des comportements sont émises. Une procédure doit être définie afin de valider ou d'infirmer ces hypothèses (didactiques et médiatiques) et entraîner des rétroactions et un travail de réécriture selon une méthodologie itérative.

Cette méthodologie de résolution d'un problème par rapprochements successifs n'est possible qu'à deux conditions : disposer d'outils informatiques qui "permettent la réalisation de prototypes capables d'évoluer sans exiger une refonte en profondeur de la programmation" (Depover et al. 2000) et prendre en compte, dès que cela est pertinent, l'utilisateur auquel le programme d'apprentissage est destiné.

6.3.3. Travail de mémoire

Les deux paragraphes précédents ont montré qu'une recherche-développement telle que nous la concevons échappe au seul chercheur. La mise au point d'un "objet frontière" (le cahier des charges) et d'un "langage frontière" (le dialogue collaboratif) souligne la nécessité de rendre la recherche intelligible aux différents acteurs. D'autre part, l'implication du médiatiseur dans le projet soulève une question d'ordre épistémologique. A partir du moment où le médiatiseur n'est plus considéré comme un exécutant mais comme un collaborateur de la recherche, à partir du moment où le processus de développement est itératif et non linéaire et autorise des incrémentations le plus tard possible dans le projet (jusqu'à la généralisation dans la figure 6.9), se pose avec force la question du processus. Pourquoi une décision intervient-

elle à un moment précis? D'où vient-elle? Quelle est la part de contraintes, de créativité, de concession? En bref, comment se construit la solution?

Au terme d'une recherche-développement, le produit tend à annihiler le processus. La théorisation lentement élaborée par le didacticien a disparu et ne demeurent, à la fin du processus, que la théorie et le produit. Ainsi, les colloques sur les TICE sont souvent l'occasion de présentations où la plupart des phases de gestation du projet sont omises pour ne laisser la place qu'aux fonctionnalités diverses et à des résultats (et parfois des promesses) pédagogiques et technologiques. Cette disparition du processus tient, à notre avis, à l'utilisation de l'informatique qui efface la trace du travail puisqu'elle ne garde que la version la plus récente d'un document[58]. A moins de garder toutes les versions d'un document (et d'engorger la mémoire de la machine), le chercheur ne peut se livrer *a posteriori* à une archéologie de la connaissance qui serait pourtant éminemment utile pour la didactique. Comment s'étonner en effet que les concepteurs butent sur les mêmes problèmes et réinventent inlassablement les mêmes solutions s'il n'y a pas de "travail de mémoire" ?

S'obliger à tenir un carnet de bord dans lequel le chercheur et le médiatiseur consignent les étapes, retours, apports de l'un et de l'autre, essais, pistes abandonnées,… pourrait constituer un moyen de redonner sa place au processus de développement et à la théorisation. Comme le notent Seliger et Shohamy (1987 : 47) :

> *"While these diary reports are subjective in terms of what is reported and recalled, they can raise interesting questions for further controlled research".*

Un tel journal de bord n'a pas été tenu pendant notre recherche-développement et nous le regrettons pour la validité épistémologique de certains de nos résultats. Nous verrons toutefois dans le chapitre 11 que la conservation de propositions successives de micro-tâches et la mise en place d'observations cliniques permettent de rendre compte de certains aspects du processus de conception.

[58] La question du logiciel Word: "ce document existe déjà, voulez-vous l'écraser?" est à cet égard parlante.

6.3.4. Rendre compte du produit

Quand le chercheur participe activement au développement, le risque méthodologique inhérent est de succomber au récit fasciné, voire à l'anecdote. L'ingénierie pédagogique fournit divers outils qui permettent de rendre compte du produit final et de "dissoudre" un projet de développement dans un ensemble plus grand.

Nous allons rapidement présenter certains de ces outils que nous allons utiliser pour décrire *Virtual Cabinet* dans le chapitre 10 :

- l'organigramme permet de visualiser l'architecture entière du site.
- le schéma de développement indique toutes les étapes de la réalisation.
- les copies d'écran permettent de donner une idée du scénario pédagogique et des choix sémiotiques qui ont été effectués.
- les copies de parties d'écran focalisent l'attention sur certains aspects significatifs du micro-dispositif.

6.4. Conclusion

Ce chapitre 6 décrit deux expérimentations, l'analyse des représentations des futurs usagers et celle de l'activité de prise de notes, qui constituent des moments importants du développement du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé. Deux objectifs sont visés : comprendre comment l'apprenant se représente l'apprentissage de l'anglais dans un dispositif intégrant les TICE et appréhender son activité d'apprentissage pour la modéliser. Ces deux expérimentations participent à la prise en compte des fonctionnements cognitifs des futurs usagers pour que la proposition pédagogique réponde à des besoins spécifiques. La troisième expérimentation emprunte certains outils à l'ingénierie de formation pour rendre compte du processus de développement du dispositif.

Chapitre 7 : Evaluer l'innovation

7.1. Les enjeux de l'évaluation

La question principale à laquelle se trouve confronté le chercheur, au terme d'une phase complète de conception, est celle de l'évaluation. Quels outils utiliser pour objectiver l'action sur le terrain ? Comment se déprendre d'un réflexe d'autosatisfaction ? Comment poser un regard neuf sur une réalisation connue dans ses moindres détails ?

Le concepteur n'est sans doute pas la meilleure personne pour évaluer sa propre création. Cros (2001 : 34-35) remarque le style épique qui parcourt les récits faits par des innovateurs et elle explique le ton apologétique généralement employé de cette façon :

> *"L'innovateur entre en croyance ; il s'aveugle de son désir de faire mieux, d'offrir la nouveauté comme perspective d'un paradis. Il s'identifie à son innovation : il devient militant et effectue les démarches permettant à son innovation d'exister et de convaincre les sceptiques".*

Toutefois, le moment de l'évaluation fait partie de la césure épistémologique à laquelle doit faire face le chercheur engagé dans une recherche-action. Il ne s'agit pas seulement de changer de posture (le chercheur rationnel contre l'acteur engagé) ni de rationaliser une action *a posteriori*, mais d'entamer un travail de mise à distance et d'élucider la théorisation peu à peu construite dans l'action (Narcy-Combes, 2002).

Bonami & Garant (1996 : 187) définissent l'innovation comme "le fait d'introduire une nouvelle pratique au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu de l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles". En plaçant l'innovation en priorité sur le terrain de l'efficacité, celle-ci est présentée comme une réponse qui produit un effet attendu. Le changement introduit par l'innovation peut être radical et, dans ce cas, l'innovation se substitue à l'existant, ou bien il peut être marginal et va se donner comme objectif de partir de

l’existant pour proposer, par hybridation, une réponse plus adéquate à un problème initial généralement lié à une insatisfaction ressentie par un enseignant ou un groupe d’enseignants.

Virtual Cabinet est une innovation marginale : s’il y a nouveauté par rapport à l’existant, celle-ci provient de l’agencement des ressources et du scénario. Le micro-dispositif est une réponse ***a priori*** adaptée aux besoins, à l’âge, aux méthodes de travail des usagers du Centre de Langues. Conçu pour s’inscrire dans le temps et dans un projet d’apprentissage, le micro-dispositif aspire à constituer un usage plutôt qu'une utilisation ponctuelle, "mosaïque" (Brodin : 2002), qui est souvent l’apanage de l’enseignement instrumenté.

En tout état de cause, l’évaluation coïncide avec le retour sur les visées initiales et peut conduire, par comparaison, à une redéfinition. Nous projetions de fournir un micro-dispositif d’apprentissage pour répondre à des besoins identifiés dans le domaine de la compréhension de l’oral, et nous souhaitions que cet apprentissage soit le plus signifiant et le plus ergonomique possible. Toute aussi importante, la seconde visée de cette recherche projetait que le micro-dispositif s’insère le mieux possible dans le macro-dispositif constitué par le Centre de Langues et qu’il soit investi de signification par les deux classes d’usagers : les apprenants et les enseignants-tuteurs. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, le nouveau dispositif, pour être adopté, doit non seulement répondre à des besoins, mais il faut que l’usager reconnaisse son efficience dans le domaine de l’apprentissage.

Pour évaluer l'innovation, nous allons adopter trois méthodologies différentes mais complémentaires : l'évaluation collaborative, l'évaluation des productions et finalement l'évaluation des utilisations et des usages.

7.2. L'évaluation collaborative

Hypothèse : L'observation clinique de l'activité d'apprentissage fournit des indications pour la mise au point de solutions technologiques et pédagogiques qui répondent à des critères d'ergonomie cognitive.

7.2.1. Définition

L'évaluation collaborative correspond à une méthode de recherche impliquant l'observation de l'apprenant en situation d'activité. Elle est également désignée par le terme d'enquête clinique. Ce type d'enquête trouve son origine dans la conduite de diagnostic médical. Afin de cerner les symptômes et d'affiner son jugement, le médecin procède à un questionnement du patient au sujet de ses perceptions. "Les possibilités de ces techniques en éducation", note Van der Maren, "résultent d'une analogie évidente : pour savoir comment l'enfant construit une notion ou résout un problème, on lui demande de réaliser une tâche, de résoudre un problème, en discutant intelligemment avec lui pendant qu'il s'exécute. L'entrevue clinique a donc pour objectif de mettre en évidence des processus par la mise en actes et par la réflexion sur ces actions dans la réalisation d'une tâche" (1999 : 155).

Les études cliniques revêtent généralement deux formats (entretiens et observations) qui peuvent se compléter. Ces méthodologies complexes allient l'observation minutieuse du travail cognitif d'un échantillon d'apprenants pendant la tâche (navigation, stratégies, hésitations, corrections…), et la transcription de leurs verbalisations (hypothèses, décisions, difficultés rencontrées…). La complémentarité des approches est généralement présentée comme un atout (cf. Crinon et al, 2002 : 17).

7.2.2. Observation et verbalisations

Duquette (2002) décrit le procédé de verbalisation "concurrente" initiée par Ericsson et Simon (1987), selon laquelle les apprenants verbalisent tout ce qui leur vient à l'esprit pendant qu'ils tentent d'effectuer une tâche. Selon Pothier (2001), cette méthode "constitue le

seul moyen d'accéder au fonctionnement interne de l'utilisateur. En son absence, on en est réduit à observer le comportement extérieur du sujet". Plusieurs auteurs, dont Duquette (2002), Meirieu (1996 : 103), Sallaberry (1996 : 22-23) soulignent sa pertinence dans le cas de tâches métacognitives, mais nombreux sont les chercheurs qui évoquent le risque de surcharge cognitive et d'interférence avec la tâche de compréhension (Crinon et al., 2002 : 15), sans parler des risques de surcompensation de la part du sujet pour donner au chercheur les réponses qu'il estime attendues. (Seliger & Shohamy, 1989 : 170). L'apprenant peut-il, en effet, expliciter tous les faits significatifs de son comportement ?

De son côté, Hoc souligne que "la pertinence de ces verbalisations pour l'analyse de l'activité dépend grandement de l'attitude de l'opérateur vis-à-vis de l'observateur, plus précisément de la représentation dont le premier dispose des intérêts de l'autre" (1996 : 23) et cet auteur note également que cette technique gagne en intérêt si elle est effectuée entre pairs qui ont l'habitude de travailler ensemble. (*op. cit*., p.26)

7.2.2.1. Dispositif clinique "entre pairs"

En suivant les recommandations de Hoc, le dispositif suivant peut être mis en place : deux sujets sont observés en train de travailler sur une même machine, l'un étant le tuteur de l'autre selon un protocole dialogique expert-consultant (Falzon, 1989 : 151). La fonction d'expert est reconnue comme telle en raison, par exemple, d'un niveau supérieur en anglais ou d'une connaissance préalable du programme. On encourage l'expert à guider son apprenti pour que sa découverte d'une tâche soit la plus économique possible. Leur dialogue est enregistré et permet ensuite de proposer une interface isomorphe de découverte. Ce dispositif semble idéal car il évite l'intervention d'une personne étrangère. Cependant, il nécessite, d'une part, de former des paires répondant aux critères énoncés (un expert et un novice) et, d'autre part, que les interactions soient filmées ou enregistrées, avec les interférences inévitables de ce type de dispositif.

7.2.2.2. Dispositif d'observation par un tiers

Bien que séduisant, le dispositif décrit ci-dessus n'a pas été retenu en raison de la difficulté de mise en place qu'il supposait, la vidéo ne permettant pas de suivre dans des conditions satisfaisantes ce qui se passe simultanément **sur** l'écran et **devant** l'écran. A l'association de pairs, nous avons substitué celle plus classique apprenant-observateur extérieur. Des tests préalables, menés sur une partie seulement des tâches, ont permis de dégager un certain nombre de pistes de travail :

- il est préférable, en raison de la proximité à l'objet, que le test ne soit pas administré par les concepteurs.
- il convient de former les personnes qui administrent le test et de les sensibiliser aux techniques d'entretien.
- Il convient qu'elles connaissent le contenu des tâches et leur déroulement. Une pratique préalable du programme est essentielle.
- Il est important de reconnaître les limites de cette méthode de recherche ainsi que les biais qui sont introduits par la verbalisation.

7.2.3. Les objectifs de l'observation

Grâce à l'appareil théorique fourni par l'ergonomie (cf. chapitre 5), nous avons formulé sept questions pour guider l'observation. Nous en donnons la liste avant de détailler chacune.

a) La tâche est-elle réalisable ou non ?
b) La tâche provoque-t-elle une surcharge cognitive ?
c) Est-il possible de déterminer une procédure experte?
d) Quelles compétences sont mises en jeu ?
e) La consigne est-elle suffisamment explicite ?
f) La correction est-elle pertinente ?
g) L'apprenant est-il en mesure de percevoir l'intérêt de la tâche ?

a) **La tâche est-elle réalisable ou non ?** la faisabilité est la condition minimum d'une tâche. Celle-ci ne doit pas contenir d'éléments entravant son déroulement ou produisant des résultats erronés.

b) **La tâche provoque-t-elle une surcharge cognitive ?** Leplat (1997 : 59-60) définit la charge de travail par **le coût de l'activité** pour un sujet. Il convient de distinguer celle-ci **des exigences de la tâche** qui correspondent aux contraintes imposées par la tâche. Trois exigences principales peuvent provoquer un sentiment de charge trop important créant ainsi une **surcharge cognitive** : un temps alloué à la réalisation de la tâche qui est insuffisant, un nombre d'informations trop important à traiter, la compétition entre deux objectifs qui semblent également importants à l'opérateur (résolution de problème et mémorisation, prise de notes et compréhension de l'oral, …). Le multimédia a banalisé ces sollicitations multiples. Il convient cependant de s'interroger sur la capacité de traitement de messages parallèles, de la coordination que cela suppose, et de l'éparpillement attentionnel que cela peut provoquer. Il est souhaitable de faire estimer cette charge cognitive par les apprenants eux-mêmes, par exemple avec des échelles d'évaluation subjective (cf. annexe XIII), ce qui devrait pouvoir permettre de proposer les micro-tâches selon le niveau progressif de difficulté ressentie. Robinson (2001 : 294) a résumé les différences qui existent selon lui entre complexité, difficulté de la tâche et conditions.

Le tableau 7.1 pourrait fournir des critères pour l'organisation des micro-tâches et pour évaluer le niveau de complexité de chacune d'entre elles. La difficulté des tâches est en rapport avec les perceptions d'exigence que les apprenants ont vis-à-vis de la tâche, et celles-ci sont déterminées par des variables affectives (telles que la motivation à mener la tâche à son terme) et des facteurs de compétence telle que l'aptitude.

La difficulté de la tâche devrait donc expliquer les variations de performance entre deux apprenants effectuant la même tâche (simple **ou** complexe), tandis que la complexité de

la tâche devrait permettre des variations intrinsèques à chaque apprenant face à deux tâches différentes (simple **et** complexe).

Tableau 7.1 : *Complexité de la tâche, conditions et facteurs de difficulté (Robinson, 2001 : 294)*

Complexité de la tâche (facteurs cognitifs)	Conditions de la tâche (facteurs interactifs)	Difficulté de la tâche (facteurs dépendant des apprenants)
a) Concernant les ressources, c'est-à-dire + ou – d'éléments, + ou – d'ici et maintenant, + ou – de raisonnement	a) variables liées à la participation, c'est-à-dire tâche unidirectionnelle ou bidirectionnelle, convergente ou divergente, ouverte ou fermée	a) variables liées à l'affectivité c'est-à-dire motivation, confiance anxiété.
b) Ayant un impact sur les ressources cognitives : + ou – de planification, une tâche + ou – complexe (lecture, ou écriture ou…), + ou – de connaissances préalables	b) variables liées aux participants : le sexe, la familiarité.	b) variables liées aux capacités, c'est-à-dire l'aptitude, le niveau, l'intelligence
Critères de séquençage, décisions prospectives sur l'unité des tâches		Critères méthodologiques : décisions sur le vif concernant l'organisation (paires ; groupes…)

Puisque les variables affectives qui contribuent à la difficulté de la tâche sont délicates, voire impossible, à diagnostiquer par avance, elles ne peuvent jouer qu'un rôle minime dans les décisions *a priori* sur l'organisation des tâches, même si elles sont extrêmement importantes à évaluer lors de l'activité d'apprentissage. (Robinson, 2001 : 295)

c) **Est-il possible de déterminer une procédure experte**? Une réalisation idéale (peu ou pas de retours en arrière, d'hésitations,…) peut renseigner sur des critères d'efficacité et permettre de mettre au point des procédures qui peuvent être opérationnalisées dans les consignes ou dans les aides. Cependant, le processus d'apprentissage peut s'épanouir, pour certains étudiants, dans des cheminements apparemment laborieux. Apprentissage et productivité sont à différencier soigneusement et la confusion entre ces deux objectifs peut constituer une des limites de l'approche ergonomique appliquée à l'enseignement. Toujours est-il que la connaissance de la tâche experte fournit une référence pour apprécier l'activité des sujets.

d) **Quelles compétences sont mises en jeu** ? Plusieurs types de compétences peuvent être utilisées pour exécuter une tâche identique, mais toutes ne sont pas également pertinentes ou coûteuses. La compétence attendue correspond toujours à une hypothèse des concepteurs. L'observation peut donner des indications quant aux compétences déployées lors de l'exécution et valider ou non les hypothèses initiales. Il peut être intéressant d'étudier l'activité d'un sujet sur le même type de tâche (analyse synchronique), son activité sur une période donnée (analyse diachronique), ou par rapport à d'autres sujets (analyse différentielle). L'identification des compétences mises en jeu est essentielle pour la conception des systèmes experts et des systèmes d'aide. (Leplat, 1997 : 37)

e) **La consigne est-elle suffisamment explicite ?** Moins le sujet est compétent, plus la consigne devra être explicite et apporter des éléments de compréhension à l'activité à déployer en répondant prioritairement à la question : à quoi cela sert-il ? L'activité visée devrait être rendue aussi transparente que possible par la consigne.

f) **La correction est-elle pertinente ?** La correction dans une tâche fermée est primordiale. Comme le rappelle Chapelle (2003 : 39), "gap noticing is also prompted by requiring learners to produce the target language, and it is enhanced when learners have time to plan their production and when they are offered correction". Plusieurs questions doivent trouver réponses lors des observations concernant le nombre d'essais possibles, le type de validation (code couleur, le suivi, le nombre d'essais, le temps nécessaire pour réaliser la tâche), le type de rétroaction, et les incitations à prendre des notes. Trop de données pouvant brouiller le message de correction, il s'agit de choisir ce qui semblera le plus approprié aux apprenants.

g) **L'apprenant est-il en mesure de percevoir l'intérêt de la tâche ?** Cela peut se faire *a priori* ou *a posteriori* : avant que le sujet commence à effectuer la tâche, il est possible de lui demander comment il se la représente en lui demandant ce qu'il estime qu'on attend de lui. La réponse sera fonction de la prescription, mais également du niveau d'expertise de l'apprenant,

de sa connaissance du contexte (conditionnée par une pratique préalable des TICE) et de son style d'apprentissage. De même, il est envisageable de demander au sujet d'évaluer le travail qu'il vient d'effectuer en l'interrogeant sur son activité ("à quoi cette tâche vous a-t-elle servi ?") ou en lui demandant de l'apprécier sur une échelle d'auto-évaluation (cf. annexe XIII).

Comme cela transparaît dans cette liste de questions, il s'agit de faire un certain nombre de vérifications quant aux hypothèses de travail qui ont présidé à la mise en place de choix didactiques et de solutions technologiques afin de parvenir à un diagnostic et procéder à d'éventuels ajustements ou changements. Ces observations peuvent également conduire à l'élaboration d'aides au travail et à l'adaptation de l'interface.

7.2.4. Méthodologie de recueil

Après avoir défini ce que nous attendions de ces enquêtes cliniques et avoir établi une liste de questions pour orienter les observations, nous allons maintenant décrire l'expérimentation telle qu'elle a été mise en place.

7.2.4.1. Description générale

Le recueil des données a été organisé en quatre campagnes successives qui se sont étalées sur trois mois[59]. Les trois premières campagnes concernent plus particulièrement les micro-tâches conçues pour chacun des documents (la vidéo, le reportage et la conversation), tandis que la quatrième correspond à une observation de l'ensemble du site. Une équipe de cinq personnes (deux collègues et trois étudiantes de DESS) ont collaboré à ces campagnes. Les versions prototypes des tâches ont été installées sur cinq postes équipés et munis de casques pour que les sujets ne se gênent pas. Les observations ont duré en moyenne deux heures pour chaque sujet. Les assistants avaient à leur disposition les scripts et les corrections des micro-tâches, ce qui leur permettait de suivre au mieux l'activité du sujet. Ils s'étaient en

[59] De février à avril 2003.

outre préalablement entraînés sur les versions prototypiques afin de se familiariser avec le programme. Chaque micro-tâche était décrite et un certain nombre d'hypothèses concernant leur exécution avaient été émises afin de guider l'observation (cf. annexe XIII). Ces aides devaient permettre de mesurer les écarts entre les procédures prescrites (didactiques ou techniques), c'est-à-dire les hypothèses émises par les concepteurs, et l'activité réellement déployée par les apprenants. (cf. schéma de Leplat présenté dans le chapitre 5, p. 154).

7.2.4.2. Echantillonnage

Les étudiants ont été choisis parce qu'ils représentaient des profils et des niveaux différents. Hoc (1996 : 22) préconise de sélectionner des sujets susceptibles de "présenter des types et des niveaux d'expérience variés". Ceux-ci provenaient pour moitié de la deuxième année de Sciences Economiques et pour l'autre moitié de première année de Sociologie. Il est entendu que le nombre réduit de sujets (trois pour chaque campagne liée aux documents et cinq pour la dernière campagne d'ensemble) suppose une prudence certaine au moment de l'analyse des résultats. Nielsen (2000) a cependant montré qu'il suffisait de cinq utilisateurs pour déceler la plupart des problèmes d'utilisabilité[60].

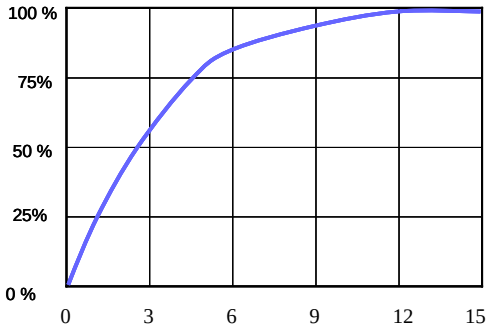


Figure 7.1 : *rapport du nombre d'utilisateurs et du pourcentage de validité (Nielsen, 2000)*

Pour l'entretien, nous avons utilisé un questionnaire mis au point par Narcy (1990) pour mieux cerner le profil d'étudiants et voir l'influence éventuelle que cela pouvait avoir

[60] Nogier (2002 : 198) définit ce concept d'utilisabilité comme "l'ensemble des fonctions que l'utilisateur connaît et utilise efficacement". On considère qu' "un système est utilisable lorsqu'il permet à l'utilisateur de réaliser sa tâche avec efficacité, efficience et satisfaction dans le contexte d'utilisation spécifié". (ibid., 201).

sur leurs stratégies de résolution (cf. annexe XIII). Mais, comme le note Channouf (2004 : 55), "les individus ne connaissent véritablement ni leurs attitudes ni leurs émotions [mais] essaient de les déduire à partir de leurs comportements effectifs comme le ferait un observateur". C'est pourquoi cette échelle d'attitudes a surtout été utilisée pour détecter des profils atypiques.

7.2.4.3. Procédure

D'emblée, la situation a été expliquée aux sujets. Les assistants ont été munis d'une fiche d'observation (cf. annexe XIII) sur lesquelles ils devaient noter toutes les indications pertinentes ainsi que le recommande Hoc (1996 : 25) qui définit l'observation comme "le recueil systématique de données au cours du déroulement de l'activité (…), avec une prédominance des comportements spontanés". Avant de commencer l'observation, il a également été précisé aux sujets qu'ils devaient décrire le plus précisément possible ce qu'ils faisaient, comment ils le faisaient et les assistants étaient tenus de leur poser des questions de temps en temps pour relancer le processus de verbalisation. Hoc (1996 : 23) insiste sur l'importance qu'il y a d'associer l'opérateur pour qu'il soit partie prenante de l'observation et "faire de ce dernier un acteur à part entière de la recherche".

Les résultats des observations ont ensuite été compilés afin de guider un certain nombre de redéfinitions ergonomiques, d'affiner des choix pédagogiques et technologiques et de proposer des aides dans les trois domaines sensibles des consignes, de la navigation et des stratégies. Les résultats seront présentés dans le chapitre 11.

7.3. Evaluation des productions

Hypothèse : L'analyse d'un échantillon de productions effectuées par le biais du micro-dispositif permet de fournir un certain nombre d'indications au sujet de son potentiel d'apprentissage.

7.3.1. Introduction

Deux questions se posent naturellement quand vient le temps de l'évaluation : quel est l'apport de ce micro-dispositif d'apprentissage médiatisé au développement de la compréhension de l'oral ? Quels types d'évaluation choisir pour apprécier les apprentissages? Nous commencerons par explorer la seconde question avant de revenir à la première.

7.3.2. Trois types d'évaluations

L'évaluation synchronique, diachronique et l'évaluation des compétences sont envisageables pour mesurer les apports de *Virtual Cabinet*.

L'**évaluation synchronique** correspond à l'évaluation de la production d'un échantillon d'utilisateurs selon certains critères. Ils peuvent être formels et s'intéresser à la richesse lexicale, la correction syntaxique, et la longueur, ou bien conceptuels et évaluer, par exemple, la richesse argumentative ou la créativité.

L'évaluation diachronique correspond à l'analyse de la production d'un échantillon d'utilisateurs sur une période de temps donnée. Le corpus constitué donne la possibilité d'analyser les productions avec les critères listés ci-dessus, mais aussi de comparer le résultat du travail des apprenants dans le temps afin d'étudier les effets de progression et de fossilisation. Cette option paraît particulièrement appropriée lorsqu'il s'agira de mettre au point des aides à la correction. Mais la nouveauté du dispositif et une mise en route retardée n'ont pas permis d'implémenter une telle méthodologie.

L'évaluation des compétences, enfin, par le biais d'un jeu de pré-tests et de post-tests, peut contribuer à déterminer si l'utilisation du micro-dispositif a permis aux utilisateurs de

développer leurs compétences en compréhension de l'oral. Cependant, ce type d'évaluation ne peut être valide qu'à la condition d'être administré à des apprenants qui utilisent le micro-dispositif de manière répétée, à l'exclusion d'autres moyens d'apprentissage et sur une période de temps suffisamment longue. Ce n'est bien sûr pas le cas de *Virtual Cabinet* qui est conçu comme une réponse partielle aux besoins d'apprentissage des usagers du Centre de Langues.

En conclusion, **l'évaluation synchronique** a été choisie pour évaluer les productions des apprenants. Une telle évaluation ne nous renseignera que très partiellement sur leur compétence en compréhension de l'oral. Elle permettra seulement de vérifier les hypothèses émises dans le cadre théorique concernant l'investissement des apprenants dans la macro-tâche, et la pertinence du scénario pour la construction d'un objet de sens.

7.3.3. Les critères d'évaluation

En ce qui concerne le développement de la compréhension de l'oral, nous avons construit notre cadre théorique (cf. chapitre 2, pp. 73-4) autour des propositions didactiques de Skehan et Forster (2001) et Ellis (2003). Rappelons que pour ces auteurs, l'approche par la tâche a pour objectif principal de développer la justesse et la fluidité des compétences des apprenants et d'augmenter la complexité de leur production linguistique. Notre objectif premier étant de fournir à de jeunes étudiants de sciences humaines l'occasion de construire un objet de sens, il nous semble pertinent d'évaluer la réalisation de la tâche selon les critères de complexité résumés par le tableau 7.2.

Tableau 7.2 : *Complexité de la tâche selon l'approche cognitive (adapté de Skehan & Forster 2001)*

Critères	Définitions
Complexité du code	✓ Complexité et variété syntaxiques et lexicales
Complexité cognitive	✓ Complexité du contenu thématique
Familiarité cognitive	✓ Familiarité du thème, du genre discursif et de la tâche
Traitement cognitif	✓ Organisation de l'information, importance du traitement requis ✓ Clarté et quantité de l'information

Trois critères supplémentaires semblent particulièrement pertinents pour évaluer le travail cognitif des apprenants : la créativité, l'argumentation et l'investissement dans la tâche.

7.3.4. Construction du corpus et définition des critères

Le corpus a été constitué en choisissant de manière aléatoire quinze productions correspondant à la troisième et dernière note de synthèse que les étudiants devaient produire sur le semestre. Il est raisonnable de penser, qu'à cette étape, les utilisateurs de *Virtual Cabinet* étaient déjà accoutumés à la tâche et au format attendu, ce qui ôte tout élément de surprise ou de non-respect de la consigne de la tâche. L'échantillon est composé de onze étudiantes et de quatre étudiants en deuxième année de sociologie-anthropologie.

Parce que celle-ci nous semble être le lieu privilégié de la formulation d'opinions et de l'appropriation du thème, nous avons isolé la conclusion de ces quinze productions. Le nombre de mots a été le premier critère observable pour classer les quinze textes formant notre corpus (cf. annexe XXVII).

D'autre part, nous avons évalué la créativité des conclusions en comptabilisant le nombre d'arguments présents qui ne provenaient pas directement des documents mis à disposition. La richesse de l'argumentation a été mesurée en comptabilisant cette fois

l'ensemble des conseils politiques proposés, ce qui correspond à l'objectif principal de la tâche. Enfin, tous les marqueurs de modalisation ont été relevés pour apprécier l'investissement des apprenants dans la tâche.

7.3.5. Synthèse

Il peut sembler paradoxal de "mesurer" la créativité et l'investissement dans la tâche. Ces deux éléments constituent cependant la base même de la macro-tâche telle que nous l'entendons, c'est-à-dire l'occasion de s'approprier des éléments linguistiques, culturels, intellectuels et pragmatiques pour construire une signification personnelle. Cela coïncide également avec notre approche théorique qui consiste à définir des habiletés langagières spécifiques à un contexte particulier. Ainsi, dans le scénario de *Virtual Cabinet*, les apprenants ont besoin de développer des connaissances concernant le système politique britannique (culture), mais aussi le lexique approprié pour aborder une question donnée (linguistique) ou encore le registre de langue approprié pour s'adresser à un ministre (pragmatique). Ils ont également besoin de savoir-faire pour étayer leur argumentation avec pertinence ou bien encore utiliser des connecteurs pour articuler leur discours (compétence syntaxique). Cela correspond bien à l'approche par la macro-tâche telle que nous l'avons définie qui définit la compétence comme une "habileté langagière située" (Chapelle, 2003 : 149). Procéder à une telle évaluation participe de cette approche cognitive qui n'évalue pas "la compétence pour la compétence" mais les savoirs et savoir-faire mis en place dans un contexte particulier pour un objectif déterminé.

7.4. Evaluation des utilisations et des usages

L'étude des utilisations du micro-dispositif par les apprenant et l' analyse de la construction des usages par les enseignants-tuteurs fournissent des éléments de compréhension du dispositif et esquissent des pistes pour des améliorations ultérieures.

7.4.1. Introduction : usages et utilisations dans un contexte particulier

Nous avons distingué dans le cadre théorique deux notions que nous empruntons à la sociologie de l'innovation, celles d'usage et d'utilisation : l'usage ne peut se constituer que sur un temps relativement long à la différence de l'utilisation qui est, par nature, plus ponctuelle et superficielle.

Cette distinction nous paraît particulièrement pertinente dans notre contexte. En effet, *Virtual Cabinet* a été mis à la disposition des étudiants deux mois après la rentrée. Certains problèmes techniques n'avaient pas suffisamment été anticipés et l'organisation du macro-dispositif venait d'être modifiée en profondeur en raison de la réforme du LMD[61]. Or, avant de repérer les usages des apprenants, il convient d'attendre que le recours à une technologie donnée soit stabilisé, que la banalisation ait remplacé l'enthousiasme ou le rejet, en bref que la nouveauté se soit institutionnalisée. Trois entretiens préparatoires nous ont d'ailleurs confirmé que les apprenants n'avaient pas encore constitué de significations d'usage (cf. chapitre 1).

7.4.2. Méthodologie de recueil : questionnaires sur les utilisations

Les trois entretiens ont donné l'occasion de dégager un certain nombre de questions sensibles concernant le temps consacré à l'apprentissage en ligne et le lieu de cet apprentissage. D'autre part, ils ont souligné l'importance d'évaluer comment les apprenants jugeaient les éléments du dispositif, les thèmes proposés et l'accompagnement pédagogique. Il

[61] La réforme dite "Licence, Master, Doctorat" a été mise en place à Lyon 2 à la rentrée 2003.

importait donc d'apprécier, à l'aide d'un questionnaire, toutes les données concernant les utilisations afin de pouvoir ultérieurement apporter des améliorations au dispositif.

Une enquête par questionnaire a donc été mise au point (cf. annexe XIV) et administrée à 99 apprenants (53 de Sciences du Langage et 46 de Sociologie-anthropologie) à la fin du premier semestre d'utilisation de *Virtual Cabinet*.

7.4.3 Les enseignants-tuteurs comme usagers

Bien des dispositifs multimédias ne trouvent pas leur véritable place parce que l'enseignant est tout bonnement évacué de la situation d'apprentissage médiatisé ou bien que celle-ci lui impose un réseau de contraintes techniques et pédagogiques qui lui demandent une adaptation coûteuse. Il est dès lors possible de faire l'hypothèse que l'enseignant-tuteur pourrait, au même titre que l'apprenant, être envisagé comme un usager, c'est-à-dire comme quelqu'un qui va être amené à utiliser de manière répétée un outil qu'il n'a pas conçu lui-même.

A la différence de la plupart des apprenants, les enseignants-tuteurs possèdent une expertise concernant l'apprentissage qui fait partie intégrante de leur identité. A une exception près, les enseignants qui ont fait partie de la mise en place expérimentale de *Virtual Cabinet* travaillent dans une logique d'autoformation depuis plusieurs années et se sont dotés d'une connaissance fonctionnelle concernant les TICE (cf. chapitre 1, pp. 33-4). Toutefois, l'introduction d'un dispositif nouveau peut être ressentie de diverses manières et créer des déséquilibres en entraînant, par exemple, une redéfinition des savoir-faire ou de l'identité personnelle et professionnelle. S'intéresser à l'appropriation d'un dispositif par les enseignants revient à débusquer les contradictions qui peuvent apparaître entre les représentations sociales que chacun développe par rapport à son métier et ses pratiques (ou du moins, le discours qu'il a sur ses pratiques).

D'autre part, la segmentation des identités sociales des usagers dans leur rapport au changement pourrait permettre de déterminer quels outils méthodologiques (initiation, guide d'accompagnement) fournir pour que les enseignants-tuteurs puissent s'approprier l'innovation au mieux et, éventuellement, sur quels profils d'usagers il est envisageable de s'appuyer pour accompagner le changement au sein d'une équipe. On peut faire l'hypothèse que, selon que l'innovation est adoptée ou imposée, l'appropriation sera plus ou moins active.

Les entretiens ne vont pas seulement servir à identifier des profils d'usagers. L'analyse de discours devrait également permettre d'étudier deux valeurs sensibles de l'usage, l'appropriation et la mise en projet (cf. chapitre 1, pp. 45-7).

7.4.4 Méthodologie

7.4.4.1. Effets de contexte

Virtual cabinet a été mis en place en novembre 2003 au centre de langues de Lyon 2. Huit enseignants ont souhaité participer à cette expérimentation et proposer ce micro-dispositif à leurs étudiants (Sciences du langage, Sociologie et Anthropologie). Cette mise en place s'est effectuée simultanément à l'implémentation de la réforme du LMD instaurée dès la rentrée 2003 sur le site Lyonnais. Si nous mentionnons cette réforme, c'est parce qu'elle a engendré des changements dans l'organisation du macro-dispositif tel que nous l'avons décrite dans le premier chapitre.

Le premier cycle est désormais organisé comme suit pour les langues :

- 21 heures de TD de 1h30 par semaine (semestre 2)
- 42 heures de TD de 1h30 par semaine (semestre 3 & 4)
- 21 heures de TD de 1h30 par semaine (semestre 5)

Ce découpage va au delà de la modification organisationnelle vu que le tutorat a été supprimé au profit d'un enseignement traditionnel assorti d'heures complémentaires d'autoformation. Le travail d'apprentissage en autoformation guidée qui faisait la spécificité,

voire l'identité, du Centre de Langues, a été réévalué par les étudiants. La juxtaposition de l'hétéroformation et de l'autoformation a été mal perçue par les apprenants et a suscité des résistances multiples. Cette réforme structurelle n'est pas anodine pour nous. Conçu comme un micro-dispositif, *Virtual Cabinet* prévoyait un investissement important de la part des apprenants et des tuteurs. En raison d'une charge de travail ressentie comme déjà importante, il semblait difficile de demander une implication aussi forte de la part des usagers. La recherche-action oblige au pragmatisme et, à des moments charnières, rappelle au chercheur qu'il est aussi praticien, impliqué dans un contexte dont il ne maîtrise pas toutes les variables.

Dans la perspective du CLES, l'équipe pédagogique du Centre de Langues a décidé d'organiser l'apprentissage de l'anglais autour de la notion de compétence (cf. tableau 7.3). Le semestre 2 est le seul à entraîner toutes les compétences, et l'accent est mis sur les méthodologies de travail en autoformation et la découverte des ressources (par exemple découvrir les outils multimédias qui sont les plus efficaces pour chacun d'entre eux, mettre au point des procédures d'autocorrection, etc.). Le semestre 3 insiste particulièrement sur la compréhension de l'oral, tandis que le semestre 4 est consacré à la production orale. Enfin, la production écrite et la compréhension de l'écrit interviennent plus particulièrement au cours du semestre 5. Notons qu'il n'y a pas de cloisonnements stricts entre les compétences, mais des priorités pour chacun des semestres.

Tableau 7.3 : *Organisation pédagogique à la rentrée 2003*

	Compétences prioritaires	Evaluation de fin de semestre
Semestre 2	Toutes + méthodologie de travail en autoformation	Collection de travaux
Semestre 3	Compréhension de l'oral	Epreuve de compréhension de l'oral sur le modèle de *Virtual Cabinet*
Semestre 4	Production orale	Exposé + entretien oral
Semestre 5	Compréhension de l'écrit + production écrite	Travail de recherche dans le domaine de spécialité => mémoire de recherche

Cette approche permet d'attirer l'attention sur des stratégies et des capacités opératoires plus directement liées à une compétence donnée. De plus, l'évaluation de fin de semestre

permet aux apprenants de faire le point sur ce qu'ils maîtrisent et le mettent en capacité de préparer le CLES selon des besoins identifiables qu'ils peuvent ainsi améliorer, au cours de l'autoformation, en vue de la certification.

L'équipe pédagogique a donc décidé d'utiliser *Virtual Cabinet* au semestre 3 pour entraîner la compréhension de l'oral. **L'usage conseillé** (cf. annexe XV) était le suivant : après une séance d'initiation, par demi groupes, où l'accent était mis sur la découverte des fonctionnalités du site et sur les attentes du tuteur, trois notes de synthèse étaient attendues au cours du semestre avec une gradation dans les exigences. Au terme du semestre, une évaluation reprenant le même format que celui de *Virtual Cabinet* (cf. annexe XVI) devait être proposée aux étudiants. L'usage conseillé n'était qu'une proposition et il a clairement été précisé aux enseignants-tuteurs qu'ils avaient toute latitude pour utiliser le dispositif à leur guise.

7.4.4.2. Echantillonnage

Les huit enseignants volontaires pour utiliser *Virtual Cabinet* avec leurs groupes d'étudiants constituent notre échantillon d'usagers (cf. tableau 7.3.)

Tableau 7.4 : *Présentation des usagers*

Sexe	âge	origine	statut	ancienneté dans la structure	public
F	25 ans	natif	maître de langues	première année	Science du langage
H	34 ans	natif	vacataire	première année	Sociologie anthropologie
H	38 ans	non natif	en poste	depuis 7 ans	Sociologie anthropologie
F	38 ans	natif	maître de langue	deuxième année	Science du langage
F	39 ans	natif	contractuel, ancien maître de langue	depuis 4 ans	Science du langage
F	42 ans	natif	vacataire	première année	sociologie anthropologie
H	54 ans	non natif	en poste	depuis 7 ans	Science du langage
H	59 ans	natif	en poste	depuis 7 ans	Sociologie anthropologie

Plusieurs facteurs sont pris en compte : la familiarité de l'enseignant avec les TICE, la façon dont il se définit professionnellement, son âge, son statut au sein de l'institution. Ce tout

dernier facteur nous semble particulièrement sensible : plus la situation d'un enseignant est précaire au sein d'une institution (comme c'est le cas pour des vacataires ou des maîtres de langue), plus le discours risque d'être contraint, entraînant ainsi une adhésion de façade malgré de possibles réticences (Cros, 2001 : 32-33). Enfin, il convient de prendre en compte le public d'apprenants auxquels s'adressent les enseignants-tuteurs, les étudiants de sociologie-anthropologie étant dans des groupes plus restreints (quinze en moyenne) mais moins impliqués dans l'apprentissage de l'anglais, alors que les étudiantes de Sciences du Langage, fortement investies dans l'étude de l'anglais, étaient réparties dans quatre groupes comptant chacun trente membres.

7.4.4.3. Méthodologie de recueil

Dans le chapitre 1, nous avons défini les significations d'usage comme les significations accordées à un objet après une utilisation répétée et négociée dans l'action (cf. supra, pp. 45-8). Les significations d'usage peuvent être révélées par un entretien car, comme le soulignent Blanchet et Gotman (2001 : 25), "l'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits", continuent les deux sociologues, "concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expériencés)". En effet, l'usage se construit autant dans l'action que dans les discours. Ces discours se décomposent en discours privé de l'habitus et en discours public de la pédagogie et ils recouvrent les valeurs, les intentions, les normes, et les attentes. Nous avons élaboré la structure d'entretien (cf. annexe XVII) selon deux axes, celui de la description du dispositif et des pratiques pédagogiques (discours référentiel) et celui des appréciations du travail des apprenants, du site et de leur propre attitude (discours modal). Il eût été pertinent de recueillir, comme le préconise Barbier (2003 : 247), les discours d'accompagnement (présentation du dispositif, prescriptions, rétroactions, évaluations) au moment de leur énonciation mais, pour des raisons de faisabilité, nous

n’avons pu organiser ces entretiens qu’en fin de semestre et reconstruire le discours d’accompagnement qu’*a posteriori*. Pour éviter les "discours contraints" évoqués dans le paragraphe précédent, il a semblé plus judicieux que ce ne soit pas le concepteur du dispositif qui administre les entretiens. C’est pourquoi cinq étudiants du DESS Acquisition des langues de Lyon 2 ont été formés à la technique d’entretien selon les recommandations de Blanchet et Gotman (cf. annexe XVIII) et ont été chargés de recueillir les entretiens. Chaque session a duré environ trente minutes, a été enregistrée et retranscrite.

Le contenu des discours a été interprété et une attention particulière a été portée aux marques de normativité, aux contradictions, aux jugements, aux commentaires, aux rappels à l’histoire personnelle et aux émotions significatives. L’analyse de contenu a été résumée en tableau (cf. annexe XIX). Sur l’axe horizontal, il est possible de découvrir le profil de chacun des huit formateurs à travers le discours individuel. L’axe vertical permet d'établir un certain nombre de comparaisons entre les enseignants-tuteurs concernant (1) leurs relations aux TICE, (2) les représentations de l’identité professionnelle en relation avec les TICE et l’autoformation, (3) l'appropriation du dispositif et (4) l'évaluation mise en place.

Cette méthodologie de présentation des entretiens s’inspire de celle suivie par Souchier et al (2003, pp. 93-158) qui ont étudié les représentations de lecteurs de sites concernant les OGM et l’appropriation du texte de réseau. Comme eux, il nous semble capital de souligner que ce tableau ne se veut ni exhaustif, ni systématique et qu’il existe une certaine plasticité entre certains profils de formateurs. Enfin, les résultats des interprétations ont été envoyés à chacun des huit enseignants-tuteurs pour recueillir leur aval. Cinq d’entre eux ont répondu, parmi lesquels trois ont souhaité des modifications plus ou moins importantes. Cette confrontation nous a non seulement permis d’affiner notre analyse, mais elle a également contribué à ne pas déposséder des collègues de leurs paroles.

Conclusion de la deuxième partie

Tableau 7.5 : *Méthodologies, recherches et visées*

Types de méthodologie	Types de recherche	Visées
Questionnaires	Explicative	1. connaître le public et le contexte 2. connaître les utilisations des TICE en général et du micro-dispositif en particulier
Analyse des brouillons et des productions	Descriptive	Faire des prédictions (du brouillon manuscrit au brouillon électronique) Corroborer ou réfuter ces prédictions
Observations + verbalisation	Expérimentale	Comprendre les fonctionnements cognitifs des apprenants en situation d'apprentissage médiatisé
Entretiens + analyse	Qualitative	Comprendre les processus d'appropriation de l'innovation par les enseignants-tuteurs
Recherche-action	Praxéologique	Transformer une partie du macro-dispositif en concevant un micro-dispositif

D'évidence, une recherche-action requiert un dispositif méthodologique composite comme cela apparaît dans le tableau récapitulatif ci-dessus. Crinon et al. (2002 : 17) font d'ailleurs un constat semblable quand ils soulignent que la nature des TICE impose le recours à des recherches différentes, mais complémentaires afin de mieux cerner un objet aussi complexe.

Notre approche systémique nécessite d'assortir la conception d'une recherche expérimentale solide afin de déterminer, par exemple, les modalités d'accompagnement et de proposer des outils appropriés à l'apprentissage. Elle implique également de prendre en compte les acteurs à toutes les phases du développement pour s'assurer que le dispositif répond à des besoins précis selon des fonctionnements connus. Elle suppose enfin d'évaluer aussi finement que possible les utilisations et les usages pour procurer, autant que faire ce peut, les conditions de la survie sociale de l'innovation.

Troisième partie : Résultats

Chapitre 8 : Les usagers du dispositif
Chapitre 9 : Analyse de l'activité de prise de notes
Chapitre 10 : Une application possible : l'exemple de *Virtual Cabinet*
Chapitre 11 : Le processus d'évaluation
Chapitre 12 : Discussion des résultats

Troisième partie : Résultats et discussion

Introduction

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats des différentes études que nous avons menées. Cette partie suivra la progression recherche / application / évaluations et retour sur l'application. D'une part, les résultats des enquêtes longitudinales fourniront des indications sur l'apprenant en partant de son bagage représentationnel et des ajustements rendus nécessaires par son arrivée dans un dispositif d'autoformation guidée. L'étude des brouillons permettra, d'autre part, de cerner l'objet d'apprentissage (la compréhension de l'oral et la production écrite).

Une seconde partie permettra d'exposer les applications technologiques et pédagogiques qui s'incarnent dans le micro-dispositif médiatisé *Virtual Cabinet*.

Une troisième et dernière partie sera enfin l'occasion d'apprécier l'adéquation de l'offre technologique et pédagogique et des besoins d'apprentissage et d'enseignement en évaluant le travail en interaction avec le dispositif et le ressenti des apprenants et des enseignants-tuteurs.

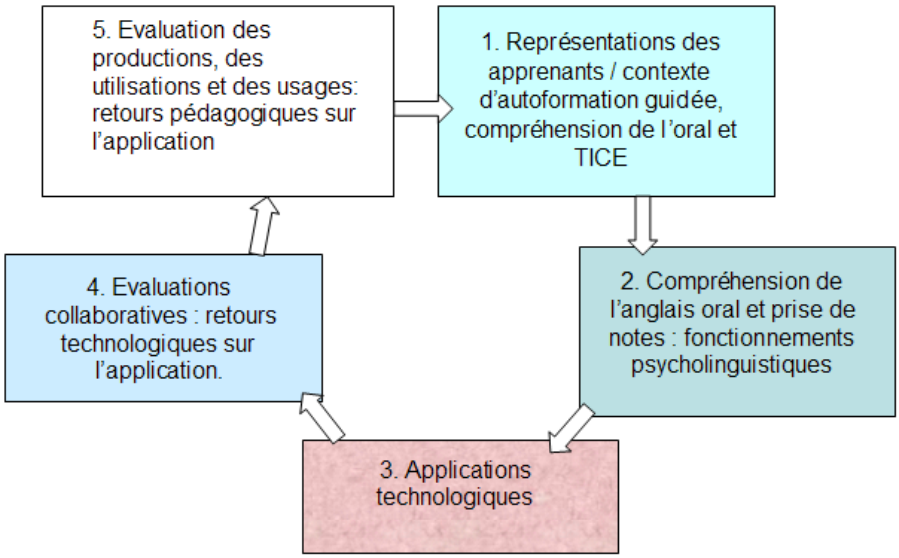


Figure 8.1 : *Cinq types de résultats*

Chapitre 8 : Les usagers du dispositif

8.1. Introduction

L'enquête longitudinale menée aux deux extrémités de l'année universitaire 2002-2003 avait pour ambition de connaître le public d'apprenants du Centre de Langues de Lyon 2 en partant des représentations qu'ils avaient d'eux-mêmes comme apprenants de langue, comme utilisateurs des TICE et comme usagers d'un dispositif d'autoformation guidée. Cette première enquête était motivée par l'hypothèse selon laquelle il serait contreproductif de concevoir des ressources d'apprentissages sans percevoir les intérêts, difficultés et besoins cognitifs du public auquel elles sont destinées.

8.2. Les données objectives

La méthodologie (cf. chapitre 6, p. 171) que nous avons suivie préconise dans un premier temps d'analyser les données objectives afin de les croiser, quand cela semble pertinent, avec les résultats obtenus par questionnaires.

Les usagers du Centre de Langues proviennent pour un tiers de la série Economique et Sociale (ES), pour un autre tiers de la filière Lettres (L), le troisième tiers étant composé de lycéens des filières Scientifique (20%) et de Sciences Technologiques Tertiaires (11%). Le public est à 87,5% composé d'étudiantes. D'autre part, la population inscrite au Centre de Langues est plutôt homogène en ce qui concerne l'âge ; en effet, 45% des primo-inscrits ont 18 ans ; 24,2% ont 19 ans et 16,7% 20 ans. Pour ce qui est des catégories socioprofessionnelles, les étudiants se recrutent majoritairement parmi les professions intermédiaires (26,7 %), les employés (27,5%) et les ouvriers (19,2%). Il aurait été intéressant d'inclure une question pour déterminer quelle proportion d'étudiants avait placé leur venue à Lyon 2 en premier choix d'études, mais un indicateur empirique (le départ d'étudiants dans les

trois premières semaines de septembre) permet de penser qu'une proportion non négligeable préfère des IUT, des BTS ou autres filières professionnalisantes.

En bref, le déséquilibre homme/femme, la provenance socioprofessionnelle et l'âge des étudiants donnent une idée du recrutement actuel d'une université de Sciences Humaines comme Lyon 2.

8.3. Capacités et compétences

Nous avons vu dans le chapitre 1 que l'apprentissage en autoformation est signifiant, et donc à terme, profitable, à la condition que les apprenants soient amenés à se positionner par rapport à leur capacité d'apprentissage et à leur compétence. Ces deux facteurs ont, selon Channouf (2004 : 56), un impact important sur l'estime de soi perçue par chacun. Nous allons distinguer la capacité comme ce qui met le sujet en situation favorable pour apprendre, et la compétence en langues comme les savoirs et savoir-faire accumulés par le sujet en vue d'une utilisation appropriée de la langue dans des contextes divers.

8.3.1. La note au baccalauréat

Sans doute, le produit le plus marquant de l'histoire du nouvel étudiant est sa note au baccalauréat, et, pour autant qu'elle soit significative, elle constitue certainement un indicateur quant au bagage représentationnel de l'apprenant en langue étrangère.

Tableau 8.1. : *La note d'anglais au baccalauréat*

	Effectif	%
Pas de réponse	2	1,7
Moins de 5	2	1,7
De 5 à 7	10	8,3
De 8 à 9	14	11,7
10	14	11,7
11 à 12	**37**	**30,8**
De 13 à 15	26	21,7
Plus de 15	15	12,5
TOTAL	120	100

Le baccalauréat est censé objectiver le niveau de connaissances et de compétences et constitue ainsi un point de repère pour les lycéens. Beaucoup d'étudiants se revendiquent

comme "moyens en anglais", et ceci est peut-être déjà une représentation de l'évaluation institutionnelle reflétée par le tableau 8.1.

La Borderie et al. (2000 : 47) passe en revue les raisons d'un fatalisme quasi institutionnel de l'apprentissage et il dégage deux raisons : "d'abord la croyance (sue ou insue) en la prééminence de l'inné et à l'existence préalable chez chaque sujet d'un capital "intelligence" en quelque sorte immuable (primauté du génétique); dans ce cas, la faculté de comprendre ne pourrait être que vérifiée, mais non développée ; ensuite, la force de la tradition qui conduit à imposer aux élèves la norme de la courbe de Gauss, ou courbe en cloche, selon laquelle on rencontre nécessairement dans un groupe, quelques très bons, des bons et des mauvais". La note au baccalauréat semble reproduire une réalité de fait, une représentation quasi naturelle et immuable, comme cette étudiante arrivée en retard le jour du test de positionnement le soulignait : "de toute façon en anglais, j'ai toujours valu 11, alors…". La question de l'évaluation institutionnelle dépasse le cadre de cette thèse. Nous pouvons toutefois avancer qu'à moins de déstabiliser les représentations négatives de soi, qu'elles soient ou non véhiculées par l'institution, l'apprentissage ne peut avoir lieu.

8.3.2. La représentation de la compétence en langues

Les usagers d'un dispositif d'apprentissage en autoformation guidée peuvent-ils s'emparer de ses fonctionnalités avec efficacité (choisir des ressources, mettre au point des stratégies, évaluer leur propre performance) sans posséder une représentation favorable de ce qu'apprendre une langue étrangère recouvre ? Une question interrogeait les étudiants sur la représentation des compétences sur le continuum de l'inné et de l'acquis (cf. tableau 8.2) et ils devaient se situer sur une échelle d'intensité.

Tableau 8.2 : *Acquis ou inné ?*

Une langue ne s'apprend pas. C'est un don	2,2 %	4,5 %	20,2 %	42,7 %	30,3 %	Apprendre une langue est possible

La proportion d'apprenants qui voit la langue étrangère comme un don est très faible. Il serait toutefois intéressant, dans des recherches ultérieures, d'analyser cette attitude de soumission et ses provenances, et déterminer quels moyens un dispositif d'autoformation peut déployer pour doter ces apprenants soumis aux déterminismes d'une attitude plus propice envers l'apprentissage des langues. Il serait également pertinent de mesurer si ce sentiment évolue dans le temps en comparant des groupes semblables en situation d'autoformation et d'hétéroformation. Une très nette majorité de répondants estime, toutefois, que l'apprentissage des langues est éducable et on peut supputer avec François (2002 : 57) que ceux-ci chercheront à identifier les moyens efficaces de leur amélioration.

8.3.3. Compréhension de l'oral : une compétence négligée ?

Pour opérer des choix stratégiques, il convient de déterminer les domaines où le travail s'impose prioritairement. C'est la raison pour laquelle le questionnaire proposait, par une série de trois questions, de mesurer quelle compétence langagière semblait "la plus importante à maîtriser" selon les étudiants, celle qu'ils estimaient "la mieux maîtriser" et celle, enfin, à laquelle ils pensaient avoir été "le plus régulièrement entraînés au lycée" (cf. tableau 8.3).

Tableau 8.3 : *Tableau croisé compétences et représentations*

	La compétence la plus importante à maîtriser	Ce que chaque étudiant estime le mieux maîtriser	La compétence la plus régulièrement entraînée au Lycée
Compréhension de l'écrit	3,3 %	70 %	45,8 %
Compréhension de l'oral	51,7 %	10 %	13,3 %
Production orale	44,2 %	5,8 %	12,5 %
Production écrite	0,8 %	14,2 %	28,3 %

Il est saisissant de constater que les étudiants placent largement en tête des compétences à maîtriser la compréhension de l'oral (51,7%) et la production orale (44,4 %). Le faible score accordé à la compréhension de l'écrit (3,3%) et à la production écrite (0,8%)

est peut-être dû au fait que ces deux compétences sont celles que les bacheliers estiment le mieux maîtriser et c'est à ces mêmes deux compétences qu'ils ont été le plus régulièrement entraînés lorsqu'ils étaient au lycée.

Il serait à ce stade important de s'interroger sur ces représentations et de préciser que cette enquête ne s'inscrit pas contre l'enseignement dispensé au lycée, mais **dans sa continuité**. Plusieurs explications méritent d'être évoquées pour comprendre ces résultats : la place prépondérante accordée à l'écrit au baccalauréat, la difficulté de travailler l'oral avec des groupes de lycéens importants numériquement ; l'insuffisance d'équipements audiovisuels et leur accessibilité au lycée. Il convient également d'évoquer de possibles biais qui ont influencé les réponses au questionnaire, au premier desquels l'inscription au Centre de Langues qui, par sa disposition, leur fait entrevoir le type d'environnement d'apprentissage qui les attend pour le reste de l'année. Toujours est-il qu'un rejet de l'écrit peut être décelé, rejet d'autant plus massif que les deux compétences liées à l'oral, et en particulier la compréhension de l'oral, correspondent à des représentations positives de l'apprentissage de l'anglais. Déjà en 1990, Gremmo et Holec soulignaient que la compréhension de l'oral était "l'aptitude oubliée" et il semble qu'en dix ans la situation n'ait pas évolué. Cette lassitude envers l'écrit est certainement un facteur à prendre en compte dans l'organisation du macro-dispositif, de même que l'appétence pour l'oral peut servir de levier pour rendre l'apprentissage plus motivant.

8.3.4. La représentation de la progression

A l'issue d'un processus de formation dans un dispositif d'autoformation, il est attendu que l'apprenant ait modifié la perception qu'il a de lui-même en tant qu'acteur de son apprentissage. Après les deux premiers semestres d'autoformation au Centre de Langues, il était ainsi demandé aux étudiants d'évaluer le sentiment de progression ou de régression, ce qui constitue une tâche d'autoévaluation difficile pour la plupart des étudiants. Il leur était

donc demandé d'apprécier ce sentiment dans le domaine des quatre compétences linguistiques sur une échelle allant d'un sentiment de très forte régression à un sentiment de très forte progression (cf. tableau 8.4). Par exemple, 24,7% des 89 répondants ont choisi d'encercler la proposition 4 sur l'échelle d'intensité pour indiquer qu'ils pensent avoir progressé assez nettement en compréhension de l'écrit alors que seulement 4,5 % font état d'une forte régression pour cette compétence.

Tableau 8.4 : *Echelle d'intensité : sentiment de régression ou de progression*

Compréhension de l'écrit						
Sentiment de régression	4,5%	20,2%	47, %	24,7%	3,4 %	Sentiment de progression
Production écrite						
Sentiment de régression	7,9%	**30,3%**	39,3%	19,1%	3,4%	Sentiment de progression
Compréhension de l'oral						
Sentiment de régression	6,7%	19,1%	25,8%	**37,1%**	**11,2%**	Sentiment de progression
Production orale						
Sentiment de régression	11,2%	**31,5%**	41,6%	13,5%	2,2%	Sentiment de progression

Si dans le domaine de la compréhension de l'écrit, le bilan est somme toute assez équilibré, il n'en va pas de même pour la production écrite pour laquelle le sentiment incline assez nettement du côté de la régression. On peut faire l'hypothèse que la production écrite a en effet été beaucoup moins travaillée au Centre de Langues qu'au lycée, ce qui expliquerait ce sentiment. Plus étonnant, seule une minorité (15,7% si on ajoute les répondants ayant mentionné un fort et très fort sentiment de progression) pense avoir fait des progrès dans le domaine de l'expression orale. Les ateliers de conversation semblent avoir souffert d'un manque d'organisation pédagogique (absence de progression sur le semestre) et pratique (des groupes de conversation regroupant jusqu'à vingt apprenants).

Seule la compréhension de l'oral bénéficie d'un sentiment penchant nettement du côté de la progression, ce qui confirme plusieurs enquêtes (Demaizière et Foucher, 1998) selon

lesquelles les centres d'autoformation sont particulièrement adaptés pour un travail portant sur cette compétence.

8.4. La représentation des outils

S'interroger sur la représentation des outils par les apprenants peut certes refléter une vision fonctionnaliste du dispositif. La simple évocation des potentialités pourrait suffire. Cependant, parce que l'utilisation d'outils s'accompagne de discours et que les moyens ne sont jamais neutres, nous avons choisi d'explorer la perception des outils utilisés au lycée pour développer la compréhension de l'oral. Il s'agit déjà de connaître la familiarité des futurs usagers du Centre de Langues avec ces outils, mais aussi de savoir comment ils étaient investis par les étudiants.

8.4.1. Outils et ressources utilisés pour la compréhension de l'oral

Le tableau 8.5 reprend les différentes ressources (humaines, documentaires ou technologiques) utilisées pour le développement de la compréhension de l'oral. Leur fréquence d'utilisation au lycée fournit des indications sur la familiarité des apprenants avec les ressources.

Tableau 8.5 *:* Les ressources pour la compréhension de l'oral au lycée

	1 à 2 fois par semaine	1 à 2 fois par mois	1 à 3 fois dans l'année	jamais
films, vidéos, docs télévisés	1,7 %	16,7 %	61,7 %	19,9 %
Cassettes audio	20,8 %	31,7 %	35,8 %	10,8 %
Une assistante	10 %	16,7 %	19,2 %	53,3 %
Des cédéroms	0,8 %	0,9 %	7,5 %	90,8 %

Si le support audio est utilisé assez régulièrement, l'utilisation de la vidéo est quasiment marginale. Plus de la moitié de ces mêmes lycéens (53,3%) n'ont jamais été en

contact avec un(e) assistant(e). Quant au cédérom, son utilisation pour le développement de la compréhension de l'oral est une exception. En effet, 90 % des lycéens déclarent ne jamais en avoir utilisé dans le contexte scolaire. Ce n'est pas tant qu'il est fait peu usage des ressources citées, c'est surtout que cela révèle que l'accès à des documents sonores authentiques est rare et que la dimension orale de la langue semble avoir été quelque peu délaissée.

8.4.2. La représentation de l'efficacité des outils

Quand on sollicite ces mêmes étudiants pour classer des outils selon l'efficacité supposée pour l'apprentissage de l'anglais (cf. figure 8.2), on peut être surpris de voir qu'ils sont beaucoup plus traditionnels que ce à quoi on pouvait s'attendre. Les moyens classiques (avec en première place la correspondance) sont considérés comme efficaces, tandis que le compact-disc musical vient s'intercaler en cinquième place (sur dix) entre les journaux et les livres.

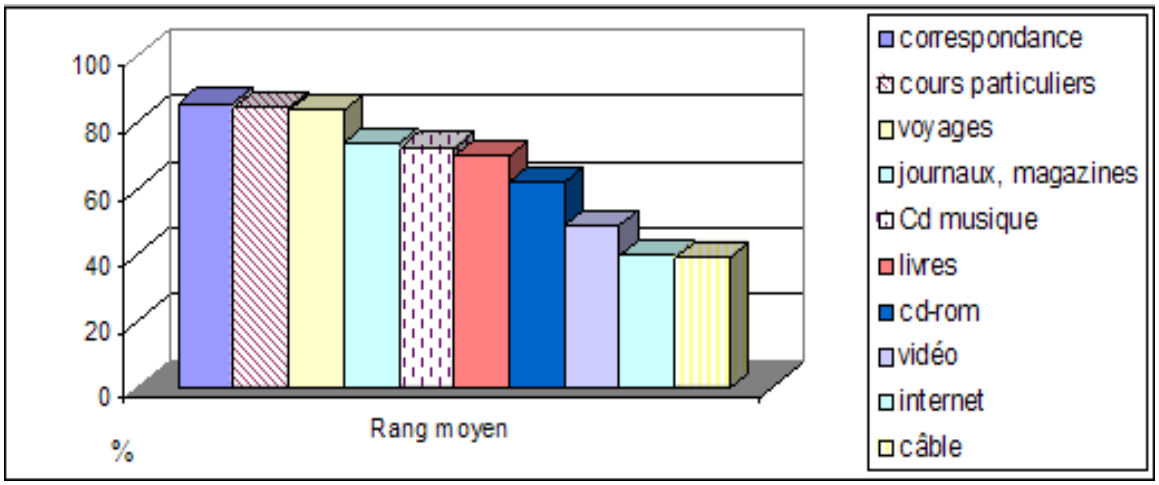


Figure 8.2 : *Efficacité perçue des outils pour apprendre l'anglais*

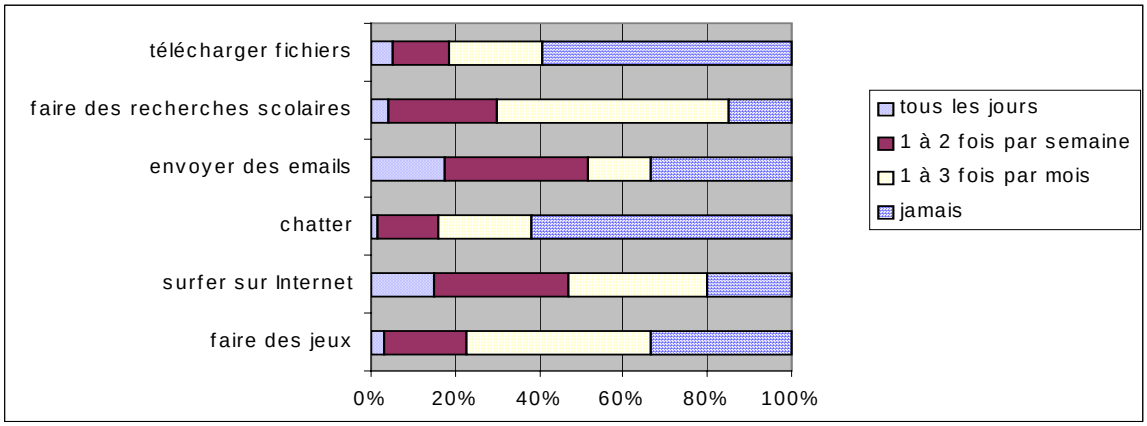
Les ressources de type technologique (dans l'ordre cédéroms, vidéo, internet et télévision câblée) sont perçues comme relativement ou complètement inefficaces dans l'apprentissage de la langue. Le rejet de certains outils, considérés comme inopérants, signale que leur potentiel pédagogique n'a pas été exploité ni expliqué auparavant. Mais ce rejet s'explique aussi certainement par la peur de l'inconnu. En effet, Channouf (2004 : 76) rapporte les résultats de recherches confrontant des sujets à divers stimuli (morceaux de musique,

odeurs, visages). Tous les résultats montrent que "la familiarité augmente l'attrait et la préférence. La familiarité aurait comme fonction de donner des informations positives et rassurantes sur l'environnement. En revanche les objets non familiers signifient que l'environnement extérieur n'est pas rassurant et peut présenter une menace pour l'individu par le fait qu'il est inconnu".

8.4.3. Le degré d'institutionnalisation des TICE

Un des objectifs du questionnaire était de voir si Internet faisait maintenant partie de l'usage courant pour les étudiants, s'il avait subi l'effet d'institutionnalisation. Narcy (1990 : 265) signale l'accueil favorable de la nouveauté dans l'apprentissage, de la motivation accrue voire des progrès qui l'accompagnent. Mais, ajoute-t-il, "ce n'est lorsqu'une nouveauté est institutionnalisée que l'on peut en mesurer son efficacité réelle" et il propose, à l'instar de Sallaberry, de mesurer les effets de celle-ci dans le temps.

Tableau 8.6 : *Les utilisations d'Internet*



Les étudiants ont été interrogés pour déterminer avec quelle fréquence ils utilisaient Internet et pour quelle utilisation. Les résultats, rassemblés dans le tableau 8.6, indiquent que l'institutionnalisation d'Internet n'a pas encore eu lieu au lycée et suggèrent, en conséquence, que l'effet de nouveauté peut encore jouer à plein. Seuls l'échange de courrier électronique et une utilisation superficielle (*surf*) de la Toile sont pratiqués régulièrement par les étudiants. L'utilisation de babillards, le téléchargement de fichiers et la pratique de jeux restent des

pratiques minoritaires et peu fréquentes. On peut cependant constater qu'Internet est utilisé à des fins de recherches scolaires. Seuls 16 % des répondants n'ont jamais utilisé Internet dans ce but.

En bref, les lycéens ne sont pas encore emparés des fonctionnalités de la Toile. Ces résultats viennent confirmer l'idée selon laquelle "le taux de pénétration des technologies [est] bien en deçà de ce que laissent entendre les effets d'annonce" (Haeuw, 2002 : 78). Ils rappellent également qu'un dispositif utilisant Internet nécessite un accompagnement initial pour que l'apprentissage ne soit pas gêné par une méconnaissance des outils.

8.4.4. La place des TICE dans le dispositif d'autoformation

Interrogés sur la place des TICE dans le dispositif d'autoformation, les étudiants ne voient pas celles-ci comme un substitut aux enseignants. S'ils reconnaissent majoritairement que les TICE peuvent leur apporter une ouverture culturelle, ils sont nettement plus partagés quant au fait que les technologies contribuent à l'acquisition de compétences linguistiques.

Tableau 8.7 : *Représentations des TICE*

	De pas du tout d'accord à très d'accord					
Échelle d'intensité	1	2	3	4	5	6
les TICE peuvent remplacer les profs	63	34	12	5	4	2
les TICE vont robotiser l'apprenant	**37**	**22**	**23**	**13**	**17**	**8**
les TICE permettent d'avoir un accès à la culture	2	4	12	24	34	44
les TICE sont nécessaires pour être compétent en anglais	17	15	**28**	**42**	12	6

La représentation la plus contrastée vient de la supposée robotisation des apprenants par les TICE. Dans cet étalement des réponses, on peut déceler une appréhension quant au rôle et à la place des étudiants en langue devant l'ordinateur.

L'intégration des TICE dans les dispositifs d'autoformation comporte un impact non négligeable sur la façon que les étudiants ont d'appréhender leur apprentissage. Il convient alors de veiller à ce que les outils ne fassent pas écran ni qu'ils installent un sentiment de

solitude. Sans doute cette relation des apprenants aux TICE gagnerait à être approfondie, mais au-delà des TICE, la vraie question concerne davantage l'autoformation guidée que les seuls moyens.

8.5. Les représentations de l'autoformation guidée

8.5.1. Appréciations des difficultés liées à l'autoformation

Le passage de l'hétéroformation à l'autoformation suscite un certain nombre de changements qui peuvent être plus ou moins anxiogènes. C'est pourquoi le questionnaire initial interrogeait les nouveaux étudiants sur leurs appréhensions liées à leur arrivée à l'université.

Tableau 8.8 : *Les inquiétudes des nouveaux étudiants*

	très inquiet	assez inquiet	peu inquiet	plutôt confiant	très confiant
ne pas parvenir à comprendre les cours	**11,7**	**39,2**	35,0	13,3	0,8
ne pas parvenir à être à la hauteur	**14,2**	**47,5**	25,8	11,7	0,8
être livré à soi-même	5,8	18,3	**30,8**	**34,2**	**10,8**
être dans un univers impersonnel	7,5	21,7	**35,0**	**28,3**	**7,5**
ne pas parvenir à s'organiser	6,7	23,3	**24,2**	**42,5**	**3,3**
TOTAL	9,18	30	30,17	26	4,65

Interrogés sur leurs inquiétudes (tableau 8.8), les étudiants indiquent que l'université paraît dans un premier temps relever surtout du défi intellectuel. Une majorité déclare en effet craindre de "ne pas parvenir à comprendre les cours" et plus encore de "ne pas parvenir à être à la hauteur". Il est en revanche frappant de noter que l'autonomie dans le travail et l'adaptation à un univers plus impersonnel que celui du lycée ne semblent pas effrayer ces étudiants outre mesure.

8.5.2. Rupture et métacognition

A l'autre extrémité de l'année universitaire, les étudiants reconnaissent à une écrasante majorité (88,7%) que le travail au Centre de Langues a "été l'occasion d'une rupture par rapport à [leurs] habitudes de travail de l'anglais au lycée".

Tableau 8.9 : *Les sentiments liés à l'autoformation*

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. été l'occasion d'une rupture par rapport à vos habitudes de travail de l'anglais au lycée	3,37 %	7,87 %	35,96 %	**52, 81 %**
b. donné l'occasion de réfléchir à votre apprentissage en anglais	10,1 %	38,2 %	**41,6 %**	10,1%
c. été déstabilisante par manque de guidage dans le travail.	20,2 %	28,1 %	**32,6 %**	19,1 %

Mais que recouvre cette rupture ? Une rupture dans la façon de travailler (organisation), de se représenter l'apprentissage d'une langue étrangère et de développer des compétences propres à l'autoformation ? Il va sans dire que les compétences (psychologiques, méthodologiques et métacognitives) sont inégalement distribuées parmi de jeunes étudiants qui ont des parcours et des attitudes hétérogènes. Ainsi, les répondants se répartissent quasiment également entre ceux qui déclarent que cette année de travail en autoformation a été pour eux l'occasion de réfléchir à leur apprentissage et ceux qui pensent le contraire. Si la métacognition est la clef de voûte de l'autoformation, on est en droit de penser qu'un effort pourrait être fait dans cette direction afin que les étudiants acquièrent une représentation plus efficace de leur apprentissage.

Près d'un tiers des apprenants affirme que cette première année d'autoformation a été déstabilisante par manque de guidage dans le travail. Les apprenants provenant de filières STT semblent avoir ressenti cette déstabilisation de manière plus intense que ceux venant de S et de L, tandis que les anciens Terminales de la filière ES disent s'être mieux ajustés à ces conditions de travail. Ajoutons à ce propos que le terme "déstabilisant" possède une connotation négative mais que la "rupture, déstabilisation, déséquilibre par la rencontre d'un

problème sortant de l'ordinaire, d'un enjeu intellectuel, d'un obstacle cognitif" est, selon Grangeat (1997 : 164), la condition nécessaire pour que les représentations initiales soient restructurées en vue de faciliter des apprentissages.

8.5.3. Rupture ou continuité ?

A la question ouverte qui concluait le premier questionnaire et demandait aux étudiants "en quoi [ils souhaitaient] une continuité ou une rupture avec le lycée en ce qui concerne [leur] apprentissage de l'anglais", on note avec intérêt que seulement un étudiant sur cinq cite explicitement le désir de rupture avec le lycée (cf. annexe XX) ; ceux-ci expriment surtout un rejet du contenu des cours ("thèmes rabâchés", "trop de grammaire", "manque d'oral"), et des méthodes (cours "trop méthodiques", "infantilisants", privilégiant le par cœur, pas toujours adaptés aux besoins et aux envies individuels).

De plus, les répondants qui émettent ce souhait de rupture se distribuent à peu près également selon leur note au baccalauréat et selon leur sexe. Encore une fois, il convient de souligner que ces critiques ne sont émises que par un cinquième des bacheliers. Indépendamment de leur filière de provenance, une majorité (59,2%) se déclare attachée à une continuité plus ou moins forte entre lycée et université, et ce souhait est surtout apparent dans la relation pédagogique héritée du lycée. Le tableau 8.10 rassemble quelques uns des commentaires émis au sujet des enseignants.

Tableau 8.10 : *Commentaires sur les enseignants*

- "je souhaiterais continuer à être aussi bien suivie dans mon année scolaire qu'au lycée, que l'on ne soit pas complètement **lâché** et que l'on puisse bénéficier d'un certain encadrement".
- "je souhaiterais une continuité car, **grâce aux méthodes de mon professeur**, j'ai perfectionné mon anglais".
- "Je souhaite une continuité **pour tout ce qui doit être fourni directement à l'étudiante** (fiche…) par le professeur."
- "Continuer le **dialogue** avec le prof."
- "**Je souhaite l'aide du prof en cas de problèmes dans la langue**."
- "Je souhaiterais continuer avec l'**encadrement** d'un professeur **pour une compréhension complète**."
- "Je souhaite **le soutien** du professeur pour progresser."
- "Je souhaite une continuité pour ce qui est de **la rigueur à laquelle m'ont obligé** les différents professeurs que j'ai eus au lycée."
- "Continuité des cours avec un professeur plus qu'avec des "TICE"

Les réponses de ces étudiants abondent en marqueurs affectifs dans la description du professeur : celui-ci est structurant, pourvoyeur, rigoureux, compréhensif, défricheur du sens, et exigeant. Sans aucun doute, le guidage pédagogique est apprécié par les apprenants et les étudiants expriment une certaine anxiété à l'idée de ne plus recevoir la même attention.

8.5.4. L'accompagnement en question

La question ouverte du second questionnaire porte sur le centre idéal. Celle-ci révèle que l'apprentissage au Centre de Langues bénéficierait, selon les répondants, d'un plus grand suivi de la part des enseignants-tuteurs (30%) et ce besoin d'encadrement se retrouve également dans le souhait d'avoir plus d'interactions et d'échanges (16,7 %).

Tableau 8.11 : *vécu et améliorations souhaitées*

L'expérience ...	
a été globalement positive	34,5 %
a été globalement négative	24,4 %
Le centre de langue idéal...	
proposerait plus de suivi	30 %
proposerait plus de places et de créneaux	18, 3 %
offrirait plus d'interactions et d'échanges	16,7 %
offrirait plus de choix quant aux supports	14,2 %
serait plus proche	10 %
Sans opinion	10,8 %

Quand on croise la perception de l'expérience passée et les souhaits d'amélioration, on constate que ceux qui estiment que leur apprentissage a été négatif citent comme améliorations nécessaires un suivi plus grand (18 occurrences) et plus d'interactions (7 occurrences), tandis que ceux qui se disent satisfaits mettent en avant les problèmes matériels comme le manque de places disponibles (14 occurrences) et le choix trop limité de supports de travail (11 occurrences).

8.6. Synthèse

Cette enquête longitudinale s'avère utile pour montrer que les usagers du Centre de Langues forment un public plus homogène que ce à quoi on pourrait s'attendre. En effet, les représentations concernant l'apprentissage, les compétences et l'utilisation des TICE sont largement partagées par ces nouveaux étudiants. Les étudiants semblent avoir pratiqué prioritairement l'écrit quand ils étaient au lycée. Ainsi, la compréhension de l'oral bénéficie d'une attitude positive comme activité efficace d'apprentissage langagier et pourrait, de ce fait, constituer un levier à un moment charnière du parcours d'apprentissage. En tout état de cause, l'arrivée dans un dispositif d'autoformation rend plus que jamais nécessaire la définition de ce qu'apprendre signifie pour chacun.

Cette enquête révèle d'autre part que les outils pour l'apprentissage ne sont pas encore maîtrisés et, par voie de conséquence, les ressources médiatisées mises à disposition sont perçues comme largement inadéquates. En ce qui concerne l'autoformation, il est frappant de constater que les étudiants expriment une forte demande d'accompagnement et que le passage de l'hétéroformation à l'autoformation (telle qu'elle est pratiquée au Centre de Langues de Lyon 2) constitue un facteur de déstabilisation.

Chapitre 9 : Analyse de l'activité de prise de notes

9.1. Les données du problème

L'objectif initial de cette recherche est de réunir les conditions (didactiques, pédagogiques et technologiques) afin de concevoir un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé et donner l'occasion aux usagers du Centre de Langues de Lyon 2 de développer leur compréhension de l'anglais oral. L'hypothèse de départ qui pose un besoin de formation de cette compétence a d'ailleurs été confirmée par les résultats de l'enquête longitudinale présentée dans le chapitre précédent. Pour que l'apprentissage médiatisé de cette compétence soit signifiant, le cadre théorique a montré la nécessité de réinvestir la compréhension de l'oral dans une tâche de production afin de créer un enjeu cognitif. L'adjonction de la production écrite à une tâche de compréhension de l'oral implique d'appréhender le fonctionnement cognitif de la prise de notes pendant l'écoute. Nous avons donc mis au point une expérience, reposant sur l'étude de brouillons (cf. méthodologie pp. 185-9) pour comprendre les mécanismes de prise de notes, les difficultés, les différences interindividuelles afin de pouvoir proposer un environnement de travail propice à la rédaction pendant et après l'écoute.

Nous allons tout d'abord voir de quelle façon se construit la prise de notes lors de l'écoute et quel est le rôle respectif des unités lexicales, des propositions et des phrases. Nous étudierons ensuite la place centrale de l'inférence dans le processus de construction du sens. Enfin, nous analyserons la place de l'erreur et les phénomènes annexes liés à la prise de notes. en situation de compréhension de l'oral.

9.2. Prise de notes et vocabulaire

Le document utilisé pour l'expérimentation était un reportage vidéo de la BBC de 2 minutes 40 sur la nécessité d'installer des caméras de vidéosurveillance dans le centre des villes britanniques. La première partie du reportage (cf. tableau 9.1) présente la situation : la ville de Nottingham pâtit de la violence de jeunes gens éméchés et d'une présence policière insuffisante. Cet extrait dure 53 secondes. Les sujets ont vu le reportage trois fois.

Tableau 9.1 : *Première partie du document sonore*

Under attack (titre en surimpression)	temps	cumul
Nottingham is the very heart of England.	3 sec	
It was once voted the place where most young would like to live	5	
But it's also one of Britain's most violent cities	5	
Only London, Birmingham and Manchester are worse.	7	
Ian Brophy is one of only twenty police officers who are trying to keep the peace.	8	
The thinnest of thin blue lines.	3	
"Certainly Nottingham is a busy city,	3	
especially after say about one two or three o'clock in the morning.	*2*	
We're there as a high visibility police presence, as it were the thin blue line".	*4*	
Nottingham's violent problems stem from its ambitions to become one of Britain's twenty-four hour cities,	9	
enabling people to drink, eat and be merry around the clock.	4	53 sec.

Pour comprendre les enjeux de la reconnaissance lexicale lors de la prise de notes, nous avons dressé une liste de mots clés extraits de la première partie de la vidéo. Puis les mots qui apparaissent dans le brouillon de chacun des sujets (cf. annexe XII) ont été relevés afin d'établir une comparaison entre les deux listes ainsi obtenues. Les sujets sont numérotés par rapport à l'évaluation finale (de 1, copie la plus faible à 10, copie la plus forte). Les résultats sont regroupés dans le tableau 9.2.

Parmi les mots qui ont été les plus relevés, on note la présence de "*police officers*" (10/10), de *violent* (8/10) et de *presence* (6/10). On remarque que ces dernières unités lexicales sont des cognates. Rappelons que les cognates (Bogaards, 1994 : 153) sont des mots de langues différentes qui partagent, plus ou moins approximativement, une forme et un sens identiques, comme par exemple *officer* en anglais et *officier* en français. Cette ressemblance

(ex : *violent* ou *presence*) entraîne une familiarité quand un apprenant entend le mot dans un document sonore.

Tableau 9.2 : *Reconnaissance lexicale des mots clés par les 10 sujets*

sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Nottingham			*		*		X	X	*	X	6
heart					X	X	X			X	4
young			X	X	X	X	X	*	X		7
violent ⊕		X		X	X	X	*	*	X	X	8
police officers ⊕	X	X	X	X	X	X	*	X	X	X	10
keep the peace			X	*	X		X	X		*	6
busy								X	X	X	3
presence ⊕		X			X		X	X	X	X	6
the thin blue line			*		X				X	X	4
Ambitions ⊕					X	X				X	3
twenty-four hour	X					X	*	X	X	X	6
drink	X			X			X	X	X	X	6
eat									X	X	2
be merry around the clock	*		*	*				*	*	*	6
Total	4	3	5	6	9	6	9	0	12	13	77

X signale les mots relevés
**signale que le mot a été noté par le sujet mais mal orthographié*
⊕ signale que le mot est un cognate

La familiarité peut venir de la forme qui sera proche dans les deux langues et facilitera la reconnaissance. Il semble cependant que la reconnaissance des cognates soit plus aisée à l'écrit qu'à l'oral, et nous constatons, par exemple, que le cognate *ambition* n'a été relevé que par trois sujets sur les dix. En outre, une petite divergence phonémique (comme pour *titre* et *title*), suffit parfois à opacifier le sens de ces "mots transparents". Nous pouvons cependant supposer que le repérage de ces cognates peut assister la prise de notes et rendre la compréhension d'un document oral plus facile.

S'il est admis que la prise de notes n'est pas un reflet fidèle de la compréhension du message oral par l'apprenant, elle semble cependant faciliter la reconstruction du message. Cornaire (1998 : 136-7) cite une recherche de Chaudron et al. (1994) qui avancent que "la quantité de notes ne devrait pas servir de mesure directe de la compréhension". Cependant, dans le relevé ci-dessus, il semble bien que la qualité finale des synthèses soit proportionnelle à la quantité des notes, même si certains sujets élaborent des brouillons dont la qualité ne se

retrouve pas parfaitement dans la copie finalisée. Ces résultats corroborent ceux d'une recherche menée par Slotte et Lonka en 1999, citée par Piolat (2001 : 101), qui "indiquent que la quantité de notes prises est positivement corrélée à la compréhension du texte et favorise ainsi la production des définitions et des comparaisons synthétiques".

Quelque chose se joue cependant au-delà d'un processus de compréhension *stricto sensu* ; la prise de notes est un exercice difficile qui demande une bonne synchronisation grapho-motrice et auditive. La performance des sujets ne peut pas être mesurée seulement en termes de mots reconnus, et il conviendrait également d'apprécier les facteurs liés à la pression temporelle qui joue un rôle clé dans ce genre de tâche.

9.3. La reconnaissance lexicale

Nous avons montré dans le chapitre 2 que la reconnaissance lexicale constitue une des étapes primordiales de la compréhension et que la prise en notes de mots juxtaposés pouvait être suffisante pour véhiculer du sens. Nous avons également montré la place prépondérante que tient la proposition dans la compréhension de l'oral. Le relevé suivant (tableau 9.3) récapitule la longueur des items pris en notes par les dix sujets et devrait permettre de vérifier s'il existe une corrélation avec leur performance.

Tableau 9.3 : *Différences interindividuelles : mots, propositions, phrases.*

sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	total
Unités lexicales	0	7	1	3	3	1	2	2	1	1	21
Proposition de 2 mots	1	9	7	3	3	2	2	2	2	3	34
Proposition de 3 mots	3	0	5	5	3	5	3	4	1	10	39
Proposition de 4 mots	0	1	3	6	3	5	4	5	5	7	39
Proposition de 5 mots	3	2	3	2	2	6	3	5	2	2	30
Proposition de 6 mots ou +	1	4	1	2	5	3	9	4	12	3	44
Phrases complètes	1	0	0	5	3	4	1	1	5*	0	20
Total unités	9	23	20	26	22	26	24	22	29	26	228

** dont 4 en Français*

Les étudiants n'ont recours aux mots isolés qu'à de très rares reprises (de une à trois occurrences par brouillons, si nous exceptons le sujet 2 qui a pris en notes sept mots isolés). Certes, les trois écoutes consécutives du document ont dû enrichir des prises de notes forcément plus limitées dans un premier temps[62], mais nous pouvons émettre l'hypothèse que le mot seul ne constitue pas une unité suffisante, ni pertinente, pour une prise de notes utile. Ceci est confirmé par Rost (1994 : 22) selon qui, plutôt qu'une suite de mots individuels, ce sont des morceaux de langue compréhensible (*chunks of meaningful language*) qui nous servent pour comprendre un message. Notre corpus montre également que plus les apprenants sont faibles, plus ils se "raccrochent" à des mots isolés, alors qu'en revanche, les compreneurs experts vont avoir recours à la proposition qui est l'unité sémantique qui se situe entre le mot et la phrase (cf. chapitre 2, p. 65-6).

A l'exception notable du sujet 1, le nombre d'unités de sens relevées est relativement homogène parmi les dix apprenants. En revanche, la comparaison de la longueur des propositions pour les apprenants "experts" (de 6 à 10) amène à constater que les stratégies divergent ; certains, comme les sujets 7 et 9, favorisent des propositions de six éléments ou plus, tandis que les sujets 6 et 8 ont recours à des propositions plus courtes (quatre à cinq éléments) et que le sujet 10 se contente de propositions de 3 à 4 mots.

Nous avons montré le rôle joué par la mémoire de travail dans le cadre théorique (cf. chapitre 2, p.54-7). Celle-ci va être encore davantage sollicitée quand à l'écoute s'ajoute l'activité de prise de notes. Lorsque le facteur temps est pris en compte dans la prise de notes, un phénomène assez net d'engorgement peut être observé pour la plupart des sujets après environ 58 secondes, puis à nouveau après la seconde minute. Cette surcharge se traduit par une difficulté pendant quelques secondes à prendre des notes, comme si le sujet devait délester sa mémoire de travail avant de pouvoir recommencer une opération de traitement. On

[62] Un fichier trace, donnant des indications d'enrichissement, aurait été ici fort utile.

peut empiriquement constater que la capacité de la mémoire de travail dans une tâche de compréhension d'un document en L2 est d'environ une minute mais ceci demanderait à être confirmé par d'autres expériences. Le fait que des difficultés de rétention surviennent à des moments précis confirme l'hypothèse de Gineste et Le Ny qui proposent un fonctionnement de la mémoire par cycles (cf. cadre théorique p. 60).

9.4. Proposition et compréhension de l'oral

9.4.1. Trois étapes pour construire une proposition

Pour comprendre de quelle façon se construisent les propositions, nous allons utiliser un exemple, également issu de la première partie du document, qui a suscité des difficultés de compréhension pour la plupart des apprenants: "*a twenty-four-hour city*". Pour comprendre cette proposition, le sujet procède à un assemblage de trois représentations issues de la mémoire à long terme : *24*, *hour*, *city*. La compréhension de cette proposition va donc suivre les **trois étapes** suivantes :

(1) Tout d'abord, chacun des mots va être perçu successivement, leur forme sera reconnue et leur signification activée.

(2) Le sujet garde la signification des éléments en mémoire de travail sous la forme de représentations transitoires.

(3) Vient enfin l'étape où les différents éléments sont assemblés pour former, toujours dans la mémoire de travail, une représentation plus large, celle en l'occurrence d' "une ville qui ne dort jamais".

Cette représentation est non seulement plus large car elle contient davantage d'information que chacune des représentations lexicales isolées, mais elle est aussi plus spécifique en ce sens qu'elle crée une sous-catégorie, en l'espèce celle des "villes qui ne

dorment jamais" par rapport à la catégorie générale des villes. A partir de trois unités lexicales initiales, le compreneur a donc construit une unité sémantique, qu'on appelle proposition.

9.4.2. La phrase

Si la proposition constitue la base même de la compréhension de l'oral, il n'en va pas de même pour la phrase. Le tableau 9.3 montre clairement que la phrase n'est utilisée que marginalement par les apprenants dans leur prise de notes. Tous les apprenants de l'échantillon n'ont pas la même stratégie. Ainsi, le sujet 4 note cinq phrases, ce qui constitue le maximum ; le sujet 9 (qui est grec) a lui recours au français dans quatre des cinq phrases relevées. Peut-être ces deux apprenants ont-ils utilisé leurs brouillons de prise de notes pour commencer à élaborer leur production, ce qui expliquerait la présence de phrases.

Le manque de temps a peut-être conduit les sujets 1, 2 et 3 à ne noter que peu de phrases, tandis que les sujets 7, 8 et 10 ne semblent pas avoir considéré la phrase comme une unité de sens appropriée. Coûteuse en temps, n'apportant que peu d'informations essentielles, la phrase semble donc moins pertinente que la proposition dans une stratégie efficace de prise de notes. Nous pouvons toutefois ajouter que le type de discours privilégié par le reportage journalistique rend la phrase peu pertinente mais qu'il pourrait en aller autrement dans le cas d'un entretien ou d'une œuvre de fiction.

9.5. Phénomènes liés à la compréhension

9.5.1. L'inférence

Nous avons vu dans le chapitre 2 de quelle façon mots, phrases et surtout propositions étaient pris en notes et participaient à la (re-)construction du sens. Nous avons également montré que l'inférence est une opération fondamentale dans le processus de compréhension. C'est pourquoi un exemple tiré de notre corpus permettra de détailler le fonctionnement des inférences et de révéler les différentes stratégies.

Dans le reportage que les étudiants avaient à comprendre lors de l'expérimentation, un des arguments principaux fait état du manque de contact direct entre le centre de surveillance qui dépend de la municipalité et les officiers de police dans la rue :

> *But there's a problem! In Nottingham, the CCTV cameras are controlled by the local council. Operators have no direct control with the police officers on the street.*

A l'image, le propos est illustré par un opérateur qui regarde les images d'une bagarre et qui s'empare de son téléphone lorsque cette bagarre dégénère.

Nous allons comparer les brouillons des dix sujets et leurs notes finalisées pour cet argument. Nous présentons les résultats sous forme de tableau pour gagner en clarté et nous assortissons ces résultats de commentaires.

Tableau 9.4 : *La reconstruction du sens par inférence*

Notes au brouillon	Notes finalisées	Commentaires
1. Direct contact with the police	❖ This company are in direct contact with the police.	✓ Contresens dû au fait que le sujet n'a pas entendu la négation.
2. Pas de notes sur ce passage	❖ A post of security sees everybody, every streets. Police-officers are speed. It is « police direct ».	✓ A gardé l'image en mémoire ainsi que le mot « direct » ✓ inférence
3. Not control by police. Blue line appeler les policemen	❖ A problem of this camera system is that it isn't link directly with the police. So there is a lose of time in intervention in the street.	✓ Utilisation d'un marqueur logique. ✓ Reformulation : lose, link, intervention.
4. There is no direct contact with police.	❖ The report explains that there is no direct contact with police, which explain too that we meet violence even if there are security cameras.	✓ Mise à distance par rapport à l'énoncé ✓ Travail de déduction.
5. CCTV control by local council No contact police on the street	❖ Nevertheless, the CCTV cameras are controled by the local council which has no real contact with the police officers in the street.	✓ Utilisation d'un marqueur logique.
6. Control by the local council No direct controle on police officer in the street	❖ The program is controle by the local council , but they have no direct controle on police in the street : there is no enough coordination between them.	✓ Explicitation de l'argument
7. Local council No direct contact wit police ofices	Another main problem is that CCTV cameras have no direct contact with the police offices in the town.	✓ Mise en valeur de l'argument.
8.Operators no direct contact with police on the street	But operators have no direct contact with the police on the street. Puis dans la conclusion : To my mind, if the CCTV was linked directly to the policemen, it would be more efficient, useful.	✓ Utilisation d'un marqueur logique. ✓ Appropriation ✓ Explicitation de l'argument
9.CCTV controled local No direct contact with policier Camera surveille ms ne peuvent pas appeler police directement.	✓ The problem that the watchful crew of CCTV is not directly connected to thin blue line and therefore can't warn them in time to properly protect the victim.	✓ Utilisation d'un marqueur logique. ✓ Reformulation ✓ Appropriation
10.Camera local council Operators alerting authorities police offencers no direct contact.	In fact, the CCTV control is an initiative of the local council. [...] As soon as there is a street fight or a shop robbery the operators alert the police officers who go immediately to the indicated place. There is absolutely no direct contact between the thin blue lines and the operators.	✓ Utilisation d'un marqueur logique. ✓ Explicitation de l'argument ✓ Proposition d'exemples ✓ Reformulation ✓ Appropriation

❖ *indique des énoncés incorrects*

La validité d'une inférence ne tient pas seulement au fait que le compreneur a repéré l'information, mais aussi qu'il est en mesure de se l'approprier, c'est-à-dire de la faire rentrer dans son système linguistique. Le tableau 9.4 permet de repérer plusieurs indices de cette appropriation : l'utilisation de connecteurs logiques, l'explication, l'exemplification et la mise en valeur. Il semble que la construction du sens pour des apprenants d'une langue étrangère passe nécessairement par un système intermédiaire entre connaissances anciennes et connaissances nouvelles. D'autre part, l'appropriation lexicale (le fait de reformuler certaines parties du document source) ainsi que l'interprétation (*to my mind,…*) sont également des signes de la compréhension, rappelant ainsi l'étymologie du mot comprendre qui est celle de "prendre avec".

9.5.2. Une représentation de plus en plus large

Si nous reprenons le cœur de l'argument ("*operators have no direct contact with the police*".), nous voyons comment la compréhension se construit par cycles, partant de l'argument principal (habituellement l'ordre sujet / verbe / objet), pour aller chercher dans le contexte immédiat des petits morceaux de sens supplémentaires. L'enquête sur les brouillons illustre le principe de cycle de traitement que nous avons décrit dans la cadre théorique (cf. chapitre 2, p.60)

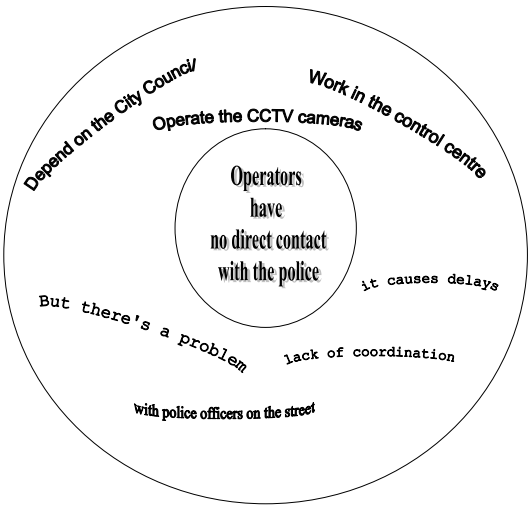


Figure 9.1 : *Une construction concentrique*

Ce fonctionnement de l'inférence pourrait être comparé à la construction de cercles concentriques plus ou moins larges autour de l'argument central (*contact*), qui incluent des compléments de lieu (*on the street*), des compléments de cause (*it causes delays*), des définitions du sujet (*depend on the city council*, *work in the control centre*), ou du complément d'objet, en bref, tout ce qui concourt à donner de l'ampleur à la représentation. Nous pouvons observer que le traitement de l'information procède à partir d'activations de "morceaux de sens" et de leurs assemblages**.** Les notes prises au brouillon sont des représentations partielles qui, grâce à ce processus de mise en relation et de synthèse, produisent progressivement une représentation plus large et plus cohérente (Ellis, 2003 : 104 ; Gaonac'h, 1991 :174). Ainsi, les apprenants se constitueraient peu à peu un répertoire de "morceaux de sens" prêts à être identifiés en phase de compréhension ("*depend + on*" ; "*causes + delays*" ; "*merry + around + the clock*") ou être énoncés lors de la production. Ceci fait écho à la théorie de Logan (1988) concernant les "*exemplars*" qui, parce qu'ils compactent davantage d'informations que des mots isolés, assurent un traitement plus fluide et permettent de comprendre ou de parler en temps réel.

9.6. L'erreur

9.6.1. Les traces d'incompréhension

Pour certaines représentations, les morceaux de sens restent disparates et l'assemblage se fait mal ou échoue. Comment qualifier un énoncé comme celui émis par le sujet 2 : "*The violence is the night.*" ? Si l'étude des brouillons nous donne une idée quant aux éléments sur lesquels les apprenants se fondent pour construire leur compréhension, force est de constater qu'elle ne suffit pas à appréhender la totalité du cheminement cognitif et du traitement sémantique qui se joue pour chacun des apprenants. Pour reprendre la tournure de Gineste et Le Ny (2002 : 120), "si une phrase est 'interdite' par la langue, c'est parce qu'elle n'a pas de

sens, ou, ce qui revient au même, qu'elle ne peut pas être comprise". Le problème n'est donc pas grammatical, à proprement parler, mais sémantique. Dans le premier cas, (*The violence is the night.*), nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse que l'apprenant a voulu dire : "*Violence happens at night*.". Mais la construction choisie (par défaut ?) relie deux noms qui ne peuvent l'être ainsi contrairement, par exemple, à "*The night is young*" ou "*Violence is a scourge*.". Il n'y a pas de congruence sémantique entre *violence* et *night* ; "l'esprit refuse leur assemblage, ou, au moins, y résiste" (ibid., p.120). On trouve dans les brouillons d'autres exemples d'expressions grammaticalement licites mais d'un assemblage impossible, ce qui entraîne la confusion du compreneur.

9.6.2. Les propositions erronées

Pour comprendre le fonctionnement de la compréhension, nous proposons de voir ce que deviennent des propositions erronées dans la production finalisée des apprenants, ou, pour le dire autrement, de mesurer le chemin entre la prise de notes et la rédaction finalisée : pour ce faire, deux exemples extraits du corpus seront utilisés pour montrer les différentes stratégies des compreneurs ; ces deux expressions sont "*merry around the clock*" et "*bobbies on the beat*".

Tableau 9.5 : *Du brouillon à la production finalisée*

	Dans le brouillon	Dans la copie finalisée
1. sujet 1	* « Around a clock »	* « people can drink alcool around a clock »
2. sujet 3	* « Around a clock »	Non utilisée
3. sujet 4	* « Nottingham suffers a lack of hobbies »	* « Nottingham suffers by a lack of hobbies »
4. sujet 9	* « a lack of phobies »	« Small police groups are dispatched into the city streets »
5. sujet 9	* « merri aroud th clock »	« Be merry around the clock »
6. sujet 10	«* »married around the clock »	* « you can get married around the clock . »

** signale les énoncés incorrects*

A partir de cette comparaison, nous pouvons faire les commentaires suivants :

1. L'apprenant réutilise la proposition sans la corriger. (stratégie zéro)
2. Le sujet 3 préfère, quant à lui, ne pas utiliser cette expression. (stratégie d'évitement)
3. *bobbies* a été remplacé par *hobbies*. La proposition "*lack of hobbies*" est grammaticalement et sémantiquement correcte et on peut faire l'hypothèse que ce manque d'occupations est vue par le sujet comme entraînant le désœuvrement et donc la violence. (stratégie de compensation). D'autre part, Le mot *bobbies* est formé de cinq phonèmes /b/ /o/ /b/ /i/ /z/. Il se rapproche du mot *hobbies* qui en compte cinq également. Cela nous donne l'occasion de vérifier la fonction distinctive des phonèmes. Si on substitue comme le fait le sujet n°4 le /h/ au /b/ devant la séquence –obbies, on obtient deux mots différents. Cela confirme bien que le phonème est donc la plus petite unité de parole dont la moindre modification entraîne un changement dans la construction du sens. Notons d'ailleurs que le français, dont le fonctionnement est davantage syllabique, est moins sensible aux distinctions phonémiques que l'anglais.

   D'autre part, les confusions commises au sujet de *bobbies* et *hobbies* ou de *Nottingham* et *Notting Hill* illustrent la théorie de la cohorte (Marslen-Wilson, 1989) selon laquelle à partir du phonème initial, les items ayant le même phonème sont activés. Au fur et à mesure que le signal acoustique est perçu et que l'auditeur reçoit davantage d'informations, les possibilités se réduisent. Mais tous les mots ne sont pas égaux concernant l'activation. Les mots les plus fréquents (*hobbies*) ou les plus récents (Notting Hill récemment utilisé comme titre d'un succès cinématographique) vont recevoir un traitement différent que les mots avec lesquels ils partagent le même phonème ce qui confirme la théorie de la fréquence émise par N. Ellis (2002). (cf. cadre théorique, pp. 62-3)

4. Le sujet ne réutilise pas la proposition prise en notes, mais explicite correctement sa signification. (stratégie de reformulation)
5. Le sujet ne commet dans son brouillon que des erreurs de surface, de nature orthographique, mais il connaît l'expression et la réutilise dans sa copie. (stratégie de correction)
6. La proposition est considérée comme correcte par le sujet qui l'utilise. Grammaticalement et sémantiquement, la proposition "*you can get married around the clock*" est d'ailleurs correcte ; elle est congruente, à la différence près que Nottingham n'est pas Las Vegas. (stratégie de compensation : le sujet fait rentrer la proposition dans un schème personnel qui est intellectuellement satisfaisant).

9.6.3. Synthèse

Tout d'abord, nous pouvons constater que se dessine un continuum quant aux stratégies des apprenants confrontés à des énoncés erronés : de la stratégie zéro, en passant par l'évitement et la compensation, pour finir par la reformulation ou la correction. Cette variété des approches pour résoudre, ou non, des difficultés rappelle, s'il en est besoin, l'importance de tenir compte non seulement de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants, mais aussi de la diversité des styles d'apprentissage.

De plus, la simple exposition à la langue ne peut suffire à garantir que l'apprenant ait appris des expressions telles que "*merry around the clock*" ou "*bobbies on the beat*". Pour faciliter l'apprentissage (et pour qu'il y ait *intake*), il est possible de proposer un travail de repérage et de préparer l'écoute.

9.7. Trois phénomènes annexes liés à la prise de notes

9.7.1. Le recours aux signes non linguistiques

Quelles fonctions remplissent les signes non linguistiques, autrement appelés par Piolat (2001 : 59) "marques sémio-graphiques non linguistiques", qui émaillent la prise de notes ? On peut repérer quatre principaux types de signes dans notre corpus :

- Les accolades permettent de rassembler deux ou plusieurs éléments.
- Les flèches (de loin les signes les plus utilisés) servent à relier des unités lexicales, mais aussi à signaler des conséquences. Elles constituent des vecteurs de construction par excellence.
- Les encadrements sont utilisés comme des titres qui vont déterminer des moments importants du document.
- Les changements de couleur permettent à l'étudiant de tracer ses différentes écoutes et d'être plus efficace dans l'enrichissement de la prise de notes lors des écoutes successives.

Boch[63] (1999) a effectué le recensement de toutes les marques sémio-graphiques (cf. annexe XXI) et, on peut ajouter à la liste ci-dessus des unités graphiques tel que l'entouré, le coché, le surligné, le souligné, ainsi que des éléments non graphiques tels que le retrait de la première ligne, le saut de ligne, la mise en alinéa et le centrage.

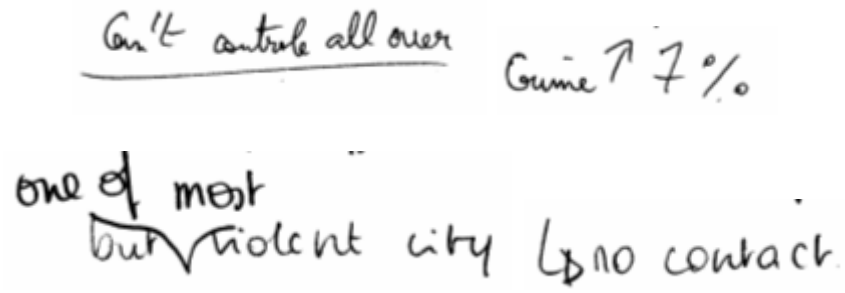


Figure 9.2 : *quelques exemples de marques sémio-graphiques*

[63] cité par Piolat (2001 : 59).

Tous ces signes contribuent à organiser l'information, à la hiérarchiser, et participent de toute façon à la construction du sens. Il est tout à fait envisageable de proposer les quatre fonctions (accolades, flèches, encadrements et jeu de couleurs) dans la boîte à outils d'un brouillon électronique afin de le rendre aussi proche des fonctionnements réels des apprenants que possible.

9.7.2. Le recours au français

S'il arrive parfois que, dans leur production, les étudiants incluent un mot ou une expression en français, cela se fait généralement entre guillemets, entre parenthèses ou au crayon de papier, comme pour signaler qu'ils savent qu'ils ont introduit "un élément étranger" qui ne devrait pas être là, et qu'ils ont eu au recours au français faute de mieux. En revanche, lors de l'étape de compréhension, il est frappant de noter que l'utilisation du français est marginale, ce qui peut laisser penser que le passage par la L1 n'est pas forcément pertinent dans une tâche de compréhension.

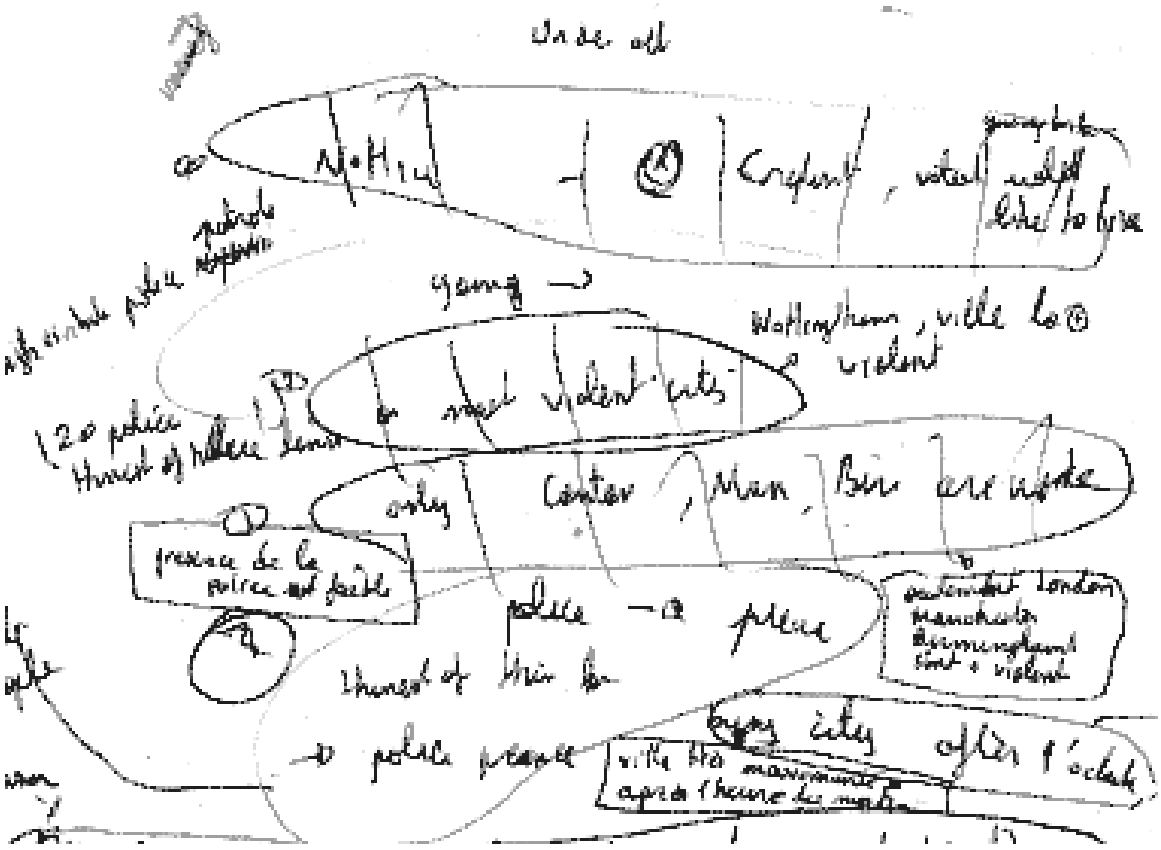


Figure 9.3 : *extrait du brouillon du sujet 9*

Le sujet 9 est le seul à utiliser abondamment le français. En terme de fonctionnement, son brouillon (cf. figure 9.3) est d'ailleurs un des plus intéressants en raison de la stratégie adoptée : les grains de sens sont isolés puis regroupés en segments, c'est-à-dire que le sujet crée, dès cette étape, des unités de sens et les coordonne en "cartouches sémantiques". Chaque élément est enveloppé et étiqueté en français pour expliciter le contenu. Il n'est pas inutile de préciser que cet étudiant est grec et que s'il fait un détour par le français, c'est aussi un détour par sa L2 pour travailler sa L3…

9.7.3. Le recours aux informations visuelles

Il est surprenant de voir que parmi les dix travaux de l'échantillon, seuls deux étudiants ont utilisé la modalité visuelle pour compléter leurs notes, et ceci très fugitivement. Ainsi, le sujet 3 a relevé le nom d'une personne interrogée tandis que le sujet 4 a noté le nom de deux pubs de Nottingham. Il semble que les images ont été négligées au détriment du son. Cependant, mais cela reste à vérifier, les images sont susceptibles de mieux fixer les événements lors de la compréhension de l'oral et de prendre des repères chronologiques dans le déroulement textuel (cf. chapitre 4 p. 123-5).

A cet égard, on remarquera que tous les brouillons respectent la chronologie du document vidéo et certains mots servent d'ancrages dans le flot du texte. Cette organisation de la page comme sorte de cadre à remplir, unité sémantique, est une présentation a priori facilitatrice que nous nous efforcerons de garder lorsque nous proposerons des outils de prise de notes.

9.8. Synthèse

Il semble que les brouillons soient utilisés par les apprenants comme un **auxiliaire** pour comprendre un texte ; c'est une sorte de prothèse qui permet d'agrandir l'empan de la mémoire de travail. Celle-ci a une capacité restreinte et fonctionne par cycles. La

compréhension de l'oral s'appuie également sur la mémoire à long terme où sont stockées des connaissances (lexicales, sémantiques, culturelles, …) qui assistent la reconnaissance et la construction du texte.

En phase de réception, le compreneur s'appuie sur trois vecteurs de sens : les mots, les propositions et les phrases, mais il apparaît que ce sont les propositions qui sont les unités signifiantes les plus appropriées à la prise de notes. Les inférences faites par l'apprenant permettent de construire une représentation de plus en plus riche du texte. Face à des éléments difficiles, plusieurs stratégies sont possibles qui vont de l'évitement pur et simple à la reformulation. S'il est difficile de le caractériser précisément, on peut faire l'hypothèse d'un système transitoire de compréhension – ressemblant au système de l'interlangue, et on peut penser que l'apprentissage de stratégies plus adaptées peut permettre des progrès.

Certains compreneurs enrichissent leur brouillon grâce à un usage marginal du français et des images, et, de manière plus significative, de signes extralinguistiques qui créent une cohésion plus grande et, par conséquent, une représentation plus affinée du document sonore. Nous pouvons cependant avancer que le brouillon est un artefact (une création imaginée par l'homme pour assister sa cognition) sans lequel la compréhension serait moins aisée et moins riche. Le brouillon est donc un instrument de connaissance indirecte pour l'apprenant, et il s'avère être, pour le chercheur, un outil précieux pour se représenter les mécanismes de compréhension d'un document dans une langue étrangère, repérer les difficultés inhérentes à un document donné, et concevoir des outils qui respecteront, tant que faire se peut, les cheminements cognitifs des uns et des autres.

Chapitre 10 : Une application possible : l'exemple de Virtual Cabinet

10.1 Introduction

En guise d'illustration de notre cadre théorique, mais aussi pour présenter des applications possibles, il nous semble intéressant de montrer comment la recherche a guidé nos choix lors de la conception du site *Virtual Cabinet*. La figure 10.1 permet de fournir une vision d'ensemble de l'architecture du micro-dispositif d'apprentissage.

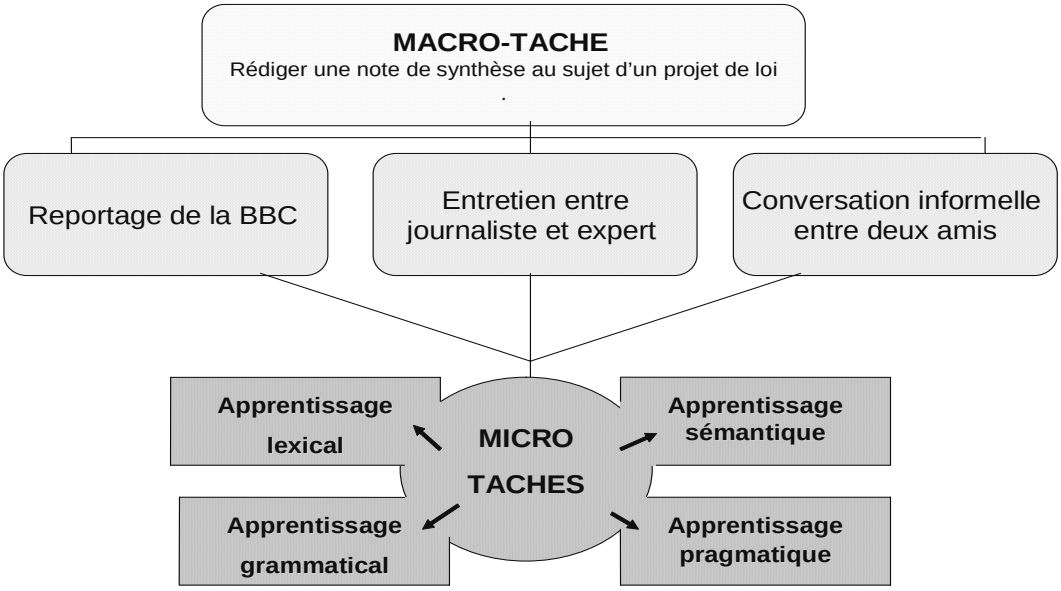


Figure 10.1 : *Architecture d'ensemble*

Nous allons reprendre certains aspects tels que le scénario, la macro-tâche, l'*input* et diverses propositions technicopédagogiques. De plus, nous retrouverons les cinq conditions émises en conclusion du chapitre 4 pour rendre la situation pédagogique opérationnelle, à savoir le réalisme de la tâche, la place laissée à l'expérience, la métaphore unifiante, le dispositif à entrées multiples et l'obstacle cognitif.

10.2. La situation choisie pour concevoir Virtual Cabinet

La métaphore unifiante est celle de la prise de décision politique en vue de la préparation d'une loi. *Virtual Cabinet* se propose en effet de mettre les étudiants dans la peau de conseillers de ministres britanniques. La page d'accueil (figure 10.2) correspond à l'entrée du Parlement Britannique par laquelle accèdent les utilisateurs du site, situant d'emblée la tâche de compréhension dans un contexte connoté.

Figure 10.2 : *Page d'accueil*

Plusieurs facteurs ont présidé au choix de cette situation :

Situer l'action au parlement Britannique permet d'ancrer la situation d'apprentissage dans un contexte où la culture (ce qui relie les hommes) se construit quotidiennement. Il ne s'agit donc pas seulement de comprendre de l'anglais, mais, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, de développer des connaissances linguistiques, culturelles et pragmatiques pour appréhender la culture britannique. Le Parlement est une institution publique, un lieu de débats, un lieu symbolique de la culture d'un pays, car la signification y est publique et forcément partagée. La politique donne, d'autre part, l'occasion de produire un discours plus ou moins normé sur le réel.

Le Parlement correspond à un forum où la culture est l'objet d'une négociation constante, mais aussi le lieu où l'on décide de règles, qui sont autant de significations acceptées par une majorité pour devenir la règle commune. D'autre part, le débat politique est le lieu des confrontations, de la multiplicité des voix qui, après confrontation, doivent parvenir à un consensus, une connivence, pour que la loi soit votée. Le discours politique implique qu'avant de parvenir à une communauté de vue, de compréhension d'un problème, il a fallu dire "je". Cela correspond bien au mouvement de l'intérieur vers l'extérieur que décrit Sallaberry (1996 : 21-22) pour qu'une représentation devienne véritablement sociale. La confrontation permise par la situation permet à l'apprenant de valider sa représentation aux yeux des autres (socialement) mais également avec ce qui est admis par sa culture.

Le discours politique élaboré par les apprenants devrait traduire ce lien entre leurs valeurs propres et celles des autres. C'est en cela que la décision politique correspond à la psychologie populaire chère à Bruner (cf. chapitre 3, p. 89) car elle prend en compte croyances, désirs, valeurs, intentions, et obligations ; elle est l'occasion de toutes les subjectivités et peut, pour cette raison, encourager les apprenants à prendre la parole. Car le discours politique est un genre et, à ce titre, on peut espérer qu'il va induire des positionnements, un engagement feint ou sincère, et accroître la motivation à s'exprimer.

10.3. Le choix des thèmes

Après identification, l'étudiant parvient devant une galerie de portraits représentant cinq ministres du gouvernement Britannique actuel (figure 10.3). En raison de la diversité du public du Centre de Langues, nous avons déjà souligné combien il était difficile de déterminer un domaine spécifique et de se positionner dans une logique d'anglais de spécialité.

Cependant, le découpage thématique suivant cinq ministères[64] permet suffisamment de souplesse pour aborder des problématiques qui peuvent intéresser les composantes de Lyon 2 avec lesquelles le Centre de Langues entretient des partenariats. Chaque sujet est actuel et pose une question plausible liée à un projet de loi (cf. liste des questions en annexe XXII) et constitue un problème "culturel" à résoudre en utilisant la langue comme outil. Les projets de loi soumis à la compréhension des apprenants sont choisis pour leur actualité mais permettent aussi une comparaison avec la culture de la L1. Il est d'ailleurs frappant de constater que les thèmes d'actualité britanniques trouvent un écho dans la politique française et devraient permettre aux utilisateurs d'établir un certain nombre de similitudes avec un pays qui leur paraît souvent étrange.

Figure 10.3 : *La galerie des ministres*

[64] Ministry of Research and Industry, Ministry of Culture and Education, Ministry of the Economy (Exchequer), the Home Office, Ministry of Health.

10.4. Le croisement des voix et des supports

Une fois la question choisie, l'étudiant entre dans son bureau (figure 10.4). Sont à sa disposition trois supports (vidéo, entretien et conversation) portant sur le même thème (cf. annexe XXIII pour le cahier des charges) et les outils (dictionnaire unilingue et calepin) pour construire une note de synthèse destinée au ministre qui l'a chargé d'un rapport sur la question. Nous retrouvons ici la notion de scénario et de croisement des voix dont nous avons souligné l'importance dans le chapitre 4.

Figure 10.4 : *Le bureau*

La métaphore retenue du bureau permet de rendre la situation transparente (Després-Lonnet et al., 2003 : 181) : les icônes (une télévision, un transistor, une photographie et un calepin) proposent une version stylisée mais directement identifiable d'objets réels. Le curseur de la souris signale que ces objets sont des "hyperobjets"[65] qui peuvent être sélectionnés.

Parmi les trois sources d'*input*, on distinguera :

- **un court reportage de la BBC** qui détermine la thématique (cf. cahier des charges en annexe XXIII). C'est le seul document réellement authentique pour chacune des unités. Il

[65] Selon l'analogie texte / hypertexte.

concerne un aspect actuel de la civilisation britannique, permet d'identifier une problématique, et met en situation des points de vue divergents. Une fois que le document vidéo "central" est choisi parce qu'il correspond aux critères cités ci-dessus, des documents complémentaires sont conçus sur le même thème. Si une certaine redondance argumentative et lexicale est nécessaire, voire recommandée, afin de renforcer l'apprentissage, il faut que la conception de ces documents complémentaires (que Cornaire appelle "documents réalistes") puisse permettre à l'apprenant de cerner le problème selon différentes perspectives afin de prévenir une fossilisation des représentations. En effet, un des intérêts majeurs de penser une séquence pédagogique comme une situation de résolution de problèmes est de donner les moyens à l'utilisateur de se "mettre en je" (Meirieu, 1996). On a donc veillé à proposer une approche prismatique qui amène l'apprenant à faire sienne l'information et à choisir sa voix.

- **l'entretien :** Une décision politique dépend de critères objectifs. C'est pourquoi l'entretien apporte des éléments d'appréciation concrets tels que des chiffres, des pourcentages, des précisions historiques, économiques ou autres. Il met en scène un(e) journaliste et un(e) protagoniste de la situation (expert, scientifique, syndicaliste …) dont la discussion va nourrir la prise de décision.
- **la conversation entre Bob et Sharon :** ces deux personnages récurrents sont les représentants de l'opinion publique, "les vrais gens" qui façonnent également la prise de décision politique. Contrairement aux deux autres documents, la conversation entre Bob et Sharon donne à entendre un registre de langue familier, voire populaire, qui s'approche le plus possible de la "conversation naturelle" avec ses hésitations, pauses, et *gap-fillers* (cf. chapitre 4, p. 117). Elle présente le problème sous un jour plus affectif, plus émotionnel.

Ainsi, la situation choisie donne la possibilité de traiter différents types de discours (journalistique, d'expertise, et conversationnel), différents registres (soutenu, intermédiaire,

familier) et de le faire suivant des modalités diverses (son et vidéo). Ce croisement de voix et de supports est une condition importante pour que l'apprenant puisse considérer des arguments variés, acquérir les mots, formules, registres appropriés pour construire une signification qui sera la sienne propre (cf. chapitre 3, pp. 95-100). D'autre part, pour que la macro-tâche reste bien du ressort de la compréhension de l'oral et non de la lecture, il a été décidé de ne pas avoir recours aux sous-titres. Les consignes sont données à l'oral (et disponibles par écrit à la demande) tandis que les rétroactions apparaissent sous forme écrite pour laisser du temps aux apprenants désireux de les prendre en notes.

10.5. Le choix de la tâche principale : la note de synthèse

Tout au long du traitement de l'information, l'étudiant peut avoir accès à son calepin (figure 10.5) pour écrire la note de synthèse qu'il destine au ministre. Grâce à ce calepin, il va être amené à planifier sa note de synthèse, à l'enrichir des différents points de vue et à la corriger.

L'objectif de cette production écrite est donc pour l'utilisateur de faire état de sa compréhension, non pas seulement en étant le plus fidèle aux documents originaux, mais en interprétant les informations mises à sa disposition, qu'il devra passer au filtre de ses représentations, pour les faire siennes. Cela se réfère à l'*output* compréhensible dont nous avons montré l'utilité pour le développement de la compréhension de l'oral dans le chapitre 3. L'apprenant sera également amené à confronter son opinion sur le projet de loi dans le cadre d'un forum avec les autres membres de son groupe classe et, en fin de compte, il aura la possibilité de voter. La note de synthèse soumise à évaluation et le forum devraient garantir que la compréhension des documents ne soit pas une fin, mais un obstacle cognitif à dépasser. *Virtual Cabinet* fonctionnera donc comme une base de données organisée, offerte à la

consultation des étudiants qui dirigeront à leur rythme et selon leurs besoins le processus de résolution de problème.

Figure 10.5 : *Le calepin*

La prise de notes ne correspond qu'à une première étape dans le scénario de *Virtual Cabinet* puisqu'elle débouche sur la composition d'une note de synthèse. Le résultat attendu, en terme d'*output*, est donc un texte qui, au gré des apports, transformations, ajouts, retraits, déplacements, révisions, devrait devenir un objet de plus en plus riche, non pas parce qu'il ressemble à l'objet source mais parce que c'est un objet nouveau, certes nourri des documents, mais enrichi de l'interprétation du sujet.

Cette note de synthèse coïncide avec l'objet signifiant que nous avons défini dans le chapitre 3, mais elle correspond aussi au fonctionnement cognitif qui préside à la compréhension. L'objet de sens, tel que nous l'envisageons dans le scénario de *Virtual Cabinet*, possède trois niveaux :

- personnel (c’est celui de l’apprenant).
- culturel (il est nourri des représentations sociales de chacun)
- social (il peut devenir un objet de transaction).

En effet, cet objet ne prend toute sa valeur qu’à la condition d’être décodé. Deux interlocuteurs, deux récepteurs sont envisagés dans notre dispositif. D'une part, le tuteur, au travers d’une évaluation appropriée, recommence un cycle de négociation du sens et de la forme. D'autre part, les pairs, par le biais du forum, vont accepter, rejeter, commenter l’objet de sens quitte à ce que celui-ci se modifie, s’affine, se renforce, s’obstine. C’est quand le sens particulier, spécifique à un individu, est partagé qu’il peut se muer en signification (cf. supra pp. 42)

Nous avons montré, dans le chapitre 4, que l’approche par la tâche pouvait déjouer la logique algorithmique de l’informatique. Or, même si le scénario se révèle approprié pour l’apprentissage, les aspects liés à l’accompagnement ne sont pas à négliger comme nous l'avons vu dans le chapitre 8. C’est pourquoi nous avons choisi de ne pas confier à la machine la totalité de la gestion de l’apprentissage car celle-ci ne peut pas prendre en charge les émotions des apprenants ni assurer une réelle interaction (Bouchard : 2001). Elargir l’apprentissage contenu par le site à l’interaction avec les pairs et le tuteur permet de donner une place prépondérante aux aspects psycho-affectifs et sociaux de l’apprentissage : il ne s’agit pas de se défier de la technologie mais de la ramener à sa juste place. En cela, nous suivons les recommandations de Linard (1996 : 171) pour qui "l’activité cognitive de l’apprenant [est] rendue affectivement et socialement signifiante par l’échange avec le formateur et les pairs". Sans cet échange essentiel, en ligne par l'intermédiaire du dialogue avec le tuteur, sur le forum avec les pairs ou / et hors ligne pendant les séances de tutorat, le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé n'est qu'une ressource inerte (cf. chapitre 1).

10.6. Deux outils pour la prise de notes : le calepin et le bloc-notes

Nous allons maintenant présenter deux applications multimédias pour assister la prise de notes en situation de compréhension de l'oral. Ces applications ont été mises en œuvre dans la conception du site *Virtual Cabinet*. L'une, le bloc-notes, est la proposition d'une tâche de prise de notes simultanée au visionnage d'une vidéo, ce qui correspond exactement aux conditions cognitives que nous avons décrites dans le chapitre 9. L'autre, le calepin, est la conception d'un espace de travail pour une prise de notes différée de la compréhension de documents oraux, un espace utilisé pour l'assemblage rédactionnel des notes.

10.6.1. Le calepin

10.6.1.1. Problématique

Virtual Cabinet se donne pour objectif principal d'amener les apprenants à rédiger une note de synthèse à partir de deux documents audio et d'un troisième qui est une vidéo. Le recours à un brouillon est donc nécessaire pour assister la prise de notes. En prenant les résultats des recherches sur la mémoire comme point d'appui, il convient dans cette phase de développement de déterminer la structuration de l'espace de travail, les fonctionnalités proposées et de dégager un certain nombre de perspectives.

10.6.1.2. Structuration de l'espace de travail : deux boucles en parallèle

Baddeley a proposé en 1986 un modèle de la mémoire de travail (cf. chapitre 2, p. 56) qui a inspiré la conception de l'espace de travail de *Virtual Cabinet*. Rappelons que la mémoire de travail est composée d'un module de commande, l' "administrateur central", et de deux systèmes asservis, la "**boucle phonologique**" et l' "**ardoise visuo-spatiale**". Ce sont ces deux derniers systèmes que nous proposons de transposer dans l'environnement de travail.

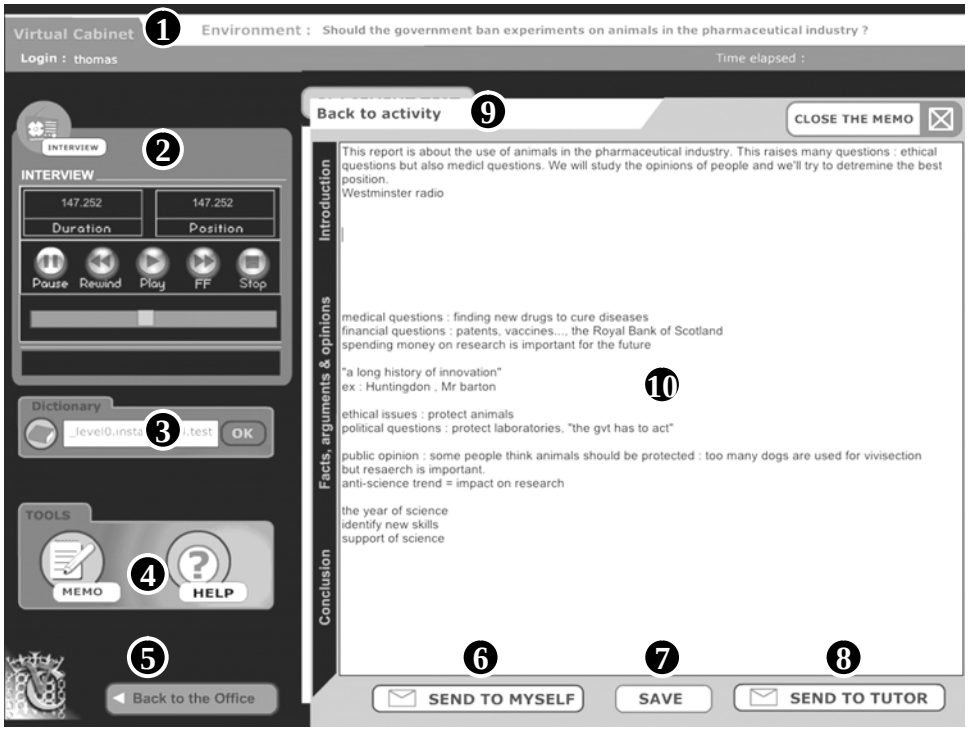


Figure 10.6 : *L'espace de travail de Virtual Cabinet*

1. Information contextuelle : précise le ministère concerné ainsi que le projet de loi en discussion
2. Espace d'écoute (boucle phonologique) : prend la forme d'un lecteur audio ou vidéo
3. Dictionnaire en ligne (Longman) : une fois le mot entré, une fenêtre s'ouvre en "*pop-up*" et propose un certain nombre de définitions
4. Lien qui propose, à la demande, des aides à la relecture et à la rédaction
5. Lien qui permet le retour au bureau du conseiller qui est l'interface qui distribue tous les médias
6. Bouton d'envoi : envoie une trace de son travail sur la boîte électronique de l'étudiant
7. Bouton de sauvegarde : utilisé pour conserver la note de synthèse entre deux séances de travail
8. Bouton d'envoi au tuteur : la synthèse est envoyée sur la boîte électronique de l'enseignant-tuteur. Un système d'adressage permet à ce dernier de renvoyer le travail à son auteur une fois qu'il est évalué
9. Onglet qui permet de passer du calepin (l'espace de la macro-tâche) aux micro-tâches.
10. Espace de prise de notes et de rédaction (ardoise visuo-spatiale). Sur le côté gauche, des indications permettent de structurer la rédaction. Quand l'étudiant a finalisé sa synthèse, il peut l'envoyer à son enseignant-tuteur.

La boucle phonologique ayant une capacité de stockage limitée[66], il semble important de fournir la possibilité à l'utilisateur de pouvoir écouter / regarder le document audio ou vidéo quand il le veut. Le bouton "pause" et le curseur lui permettent d'actionner la boucle phonologique pour ce qui est du message oral.

D'autre part, l'ardoise visuo-spatiale nous permet de garder en mémoire la forme d'un mot ou d'un groupe de mots pendant quelques instants. Nous proposons donc, en parallèle aux outils d'écoute accessibles par les utilisateurs, un environnement de travail qui va faciliter l'élaboration conceptuelle, l'écriture pas à pas, de la synthèse et sa révision. Cela permet de ne pas surcharger la mémoire et de donner à l'apprenant la gestion et le contrôle de son apprentissage.

10.6.1.3. Spatialisation et fonctionnalités de la rédaction

Nous avons vu dans le chapitre 9 que la page sert d'unité d'organisation pour la prise de notes. Certains étudiants sont en mesure de structurer leur brouillon, mais d'autres semblent connaître des difficultés pour organiser une prise de notes efficace. C'est pour cette raison qu'il est apparu important d'aider les apprenants à se représenter le produit final et orienter leur écoute (cf. Ellis, 2003 : 40). L'étude des brouillons a aussi révélé que les étudiants les plus faibles retranscrivent le plus grand nombre de mots possible et linéarisent le discours entendu. Outre cette méthode qui rassure les apprenants, Piolat (2001 : 78-100) décrit trois autres méthodes de prise de notes - la méthode planifiante, la méthode préplanifiée et la méthode des mots clés, que nous présentons dans le tableau 10.1.

[66] Entre 5 et 9 mots suivant les personnes.

Tableau 10.1 : *Trois méthodes de prise de notes*

Méthode planifiante	Méthode préplanifiée	Méthode des mots clés
Utilisation d'indications fournies au préalable au sujet de la structure du discours. Configuration significative des informations transcrites Exige une vigilance très coûteuse en ressources attentionnelles car le noteur doit suivre la mise en plan tout en contrôlant la cohérence de l'ensemble et la bonne insertion de chaque détail.	Anticipation par le noteur des catégories d'informations utiles lors de la prise de notes 2 objectifs a) stockage des idées essentielles et/ou indispensables b) révision des notes facilitée par le regroupement des idées Incitation à clarifier et ordonner les notes au moment même de leur confection. Entraîne à sérier et à synthétiser les informations et prépare la mémorisation	Transcription des mots clés pendant et / ou après l'audition et conception d'un faisceau d'informations. Deux procédés d'organisation 1. modèle de Novak (1990) : construction d'une arborescence de mots clés en carte conceptuelle. 2. méthode « en constellation de mots » (Timbal-Duclos, 1988) répartition de façon plus linéaire des mots clés dans l'espace, puis mise en relation des concepts en utilisant la spatialisation des informations et des marques sémiographiques.

Parmi ces trois méthodes de prise de notes, la méthode préplanifiée nous a semblé la plus propice à favoriser l'organisation des notes des apprenants au fur et à mesure qu'ils traitent l'information. Celle-ci donne un cadre à l'action, mais un cadre suffisamment large pour que le contrôle de l'action revienne principalement à l'apprenant. Nous partageons l'idée de Jeannerod (2002 : 145) selon qui "la partie masquée de l'action doit contenir, avant même que l'action se déroule, une représentation de son but, des moyens de l'atteindre, et de ses conséquences sur l'organisme et sur l'environnement extérieur".

Ainsi, l'espace du brouillon a été découpé en trois sous-espaces permettant de localiser l'introduction, le développement et la conclusion de la synthèse. Le développement a été lui-même découpé par trois sous-catégories : description de la situation (ce qui correspond aux informations de la vidéo), les faits (l'entretien) et l'opinion (la conversation entre Bob et Sharon). Chacun de ces espaces correspondaient à des étapes obligées de la rédaction d'une note de synthèse :

- *Introduce the memo*
- *Present the situation*
- *Give actual arguments*

- *Present opinions*
- *Conclusion*

Dans chacune de ces catégories, on peut trouver non seulement des aides pour, par exemple, introduire la note de synthèse, mais est aussi indiqué le contenu attendu d'une introduction (la problématique, le plan…). De nouveau, cette organisation permet de montrer qu'une synthèse se construit avec des étapes particulières, et chemin faisant, propose des outils pour chacune de ces étapes.

En 1991, Kwiera a mené une recherche (décrite par Piolat, 2001 : 113-114) qui a comparé les bénéfices de plusieurs types de prises de notes. Cette étude a conclu que la matrice préplanifiée suivie d'une révision contribuait à l'apprentissage le plus efficace tandis qu'une prise de notes linéaire était la moins bénéfique en terme de mémorisation. On peut faire l'hypothèse que l'organisation de l'espace de prise de notes avec des macrocatégories permettra de rassurer les apprenants en les aidant à se représenter l'aspect final de la synthèse tout en restant suffisamment vague pour que ce travail de structuration ne se résume pas au remplissage de champs de saisie.

10.6.1.4. Une écriture en attente

Le brouillon est non seulement un espace intermédiaire, c'est aussi un espace dialectique, celui de l'inachevé. Le terme de "mise au propre" couramment utilisé à l'école suppose, en creux, que le travail préalable relève du sale[67], de ce qui dans la tradition française ne se montre pas. L'étude de la présentation des brouillons est, à cet égard, révélatrice. Au brouillon, sont tolérés les erreurs, les approximations, les abréviations, les flèches, le français.

Le texte au brouillon ne fait pas encore corps, mais il est composé de fragments imparfaits. C'est un texte en attente de corrections, de polissage, de cohésion. Une des limites de l'informatique vient de ce que l'ébauche n'y a pas sa place. Le texte tapé a immédiatement

[67] L'anglais qualifie cette copie non finalisée de par "*rough*" qu'on pourrait traduire par brut, mal dégrossi.

une perfection de surface qui semble rendre accessoire le processus de polissage, comme si la représentation de la compréhension de l'oral était déjà complète, fidèle, suffisante. Pour le dire autrement, le risque du traitement de texte est qu'il transforme le processus en produit. On peut supposer qu'il sera plus difficile pour l'apprenant de revenir sur sa production à partir du moment où le traitement de texte rend celle-ci uniforme.

Pour pallier cet inconvénient, deux pistes peuvent être explorées :

- Proposer la correction orthographique (type Word) qui aurait le double avantage de signaler les problèmes orthographiques aux apprenants et ainsi de résoudre habilement une tâche de bas niveau. Cette correction automatique est pour l'heure incompatible avec Flash MX, logiciel utilisé pour le développement informatique de *Virtual Cabinet*.
- Proposer une typographie différente ou un jeu de couleur pour signaler les éventuelles erreurs grâce à un moteur de recherche.

En tout cas, il faut que le brouillon électronique puisse prendre une forme qui accorde sa place au processus et que l'imperfection inhérente à la prise de notes soit symbolisée d'une façon ou d'une autre.

10.6.2. Le bloc-notes

10.6.2.1. Problématique

La prise en notes d'un discours oral ne suffit pas à garantir la qualité de la compréhension d'un apprenant même si nous avons montré qu'il y avait une corrélation certaine entre richesse de l'une et de l'autre. Cette capacité à prendre des notes pendant l'écoute peut cependant constituer une compétence essentielle, en particulier pour des étudiants amenés à suivre des cours et des conférences en d'autres langues que le français. Il est d'autre part probable que la généralisation de l'ordinateur portable va confronter rapidement ces étudiants à la prise de notes informatiques. Aussi, avons-nous choisi de

concevoir une tâche de prise de notes pour permettre aux apprenants d'évaluer leur compréhension immédiate d'un document oral.

Trois questions méritent au préalable d'être évoquées:

- Quels éléments doit-on prendre en compte pour concevoir une tâche de compréhension d'un document vidéo ?
- En quoi une activité de prise de notes est-elle plus indiquée qu'un questionnaire à choix multiples ?
- Comment concevoir la prise de notes, le scénario, les corrections et les rétroactions ?

10.6.2.2. Le choix de la tâche

Dans le scénario prévu par *Virtual Cabinet*, les utilisateurs sont amenés à se positionner pour chacun des documents mis à leur disposition ; l'apprentissage n'étant pas linéaire, les besoins ainsi que les styles d'apprentissage variant d'un apprenant à l'autre, il convient de donner les moyens à chacun de savoir où il se situe par rapport à la compréhension. Il est d'usage d'appeler cette étape "compréhension globale" et de proposer des questions d'ordre général (*who, where, when*…). D'évidence, répondre à ces questions permet aux compreneurs de repérer des éléments essentiels du document, mais ne donne aucune indication sur leur capacité à situer le texte dans un contexte d'énonciation particulier ou à produire une interaction adéquate.

L'étude des brouillons permet de comprendre que l'espace problème, surtout à cette phase cruciale de découverte, ne peut se résumer à cocher des cases, car une opération infiniment plus subtile se joue à ce moment-là. Le QCM, parce qu'il relève en fin de compte d'une démarche algorithmique ("ceci est juste, faux, je ne sais pas, ce n'est pas mentionné dans le document") ne peut complètement rendre compte de la compréhension d'un document. De plus, le QCM impose un cheminement identique à tous, et il est probable qu'un tel questionnaire, auquel un étudiant aura répondu correctement dans son ensemble,

démontrera que ce dernier a une stratégie adaptée ou non pour répondre à un QCM, mais ne donne que peu d'indications sur sa compréhension réelle. Des questions demeurent en suspens sur les compétences phonologiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques qui constituent la compréhension d'une langue étrangère.

D'autre part, un QCM ou un questionnaire vrai-faux incluent nécessairement la réponse attendue, "juste", et l'opération cognitive relève de la vérification dans le cas d'énoncés jumeaux, voire de la détection stratégique dans le cas fréquent de reformulations trompeuses. Ainsi, comme l'avance Caron (1989 : 215), "comprendre un texte ne se réduit pas à reconnaître une situation déjà connue ou à remplir les "cases" d'un schéma préalable. C'est aussi construire une représentation nouvelle, spécifique au texte – ou au discours – particulier auquel on se trouve confronté".

L'apprentissage linguistique appartient donc à la catégorie des "problèmes non-strictement définis, dont la solution dépend très largement des connaissances que le sujet a accumulées et peut mobiliser dans le domaine spécifique en cause" (Costermans, 2001:102). Il convient donc de trouver des procédures de résolution qui ressemblent le plus aux cheminements réels d'un compreneur d'une langue étrangère. C'est pour cette raison qu'une tâche de prise de notes peut s'avérer plus riche qu'un QCM, surtout si cette prise de notes donne l'occasion à l'apprenant de repérer l'écart entre ce qu'il comprend d'un document dans des conditions données et ce que comprend un compreneur plus compétent (Doughty, 2001 : 225). Plutôt que "compréhension globale", nous préférerons le terme de "qualification" que nous définissons comme l'ensemble des connaissances et savoir-faire détenu par un apprenant pour exercer une activité de production. Nous parlerons donc pour ces moments de découverte et d'évaluation de la compréhension des documents de *Virtual Cabinet* de "phases de qualification".

10.6.2.3. Le scénario de découverte

Le premier visionnage de la vidéo est envisagé comme une étape d'activation qui est déterminante, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, pour orienter l'écoute des apprenants ; pour cette raison, la possibilité de prendre des notes ne devient possible qu'une fois ce premier visionnage effectué afin que l'attention de l'apprenant ne soit pas distraite. Cela devrait permettre de lui faire repérer les différents protagonistes et toute autre information contextuelle utile pour activer un certain nombre de schèmes. Cela devrait également attirer son attention sur la situation d'énonciation souvent source de problèmes lors de la compréhension de documents sonores.

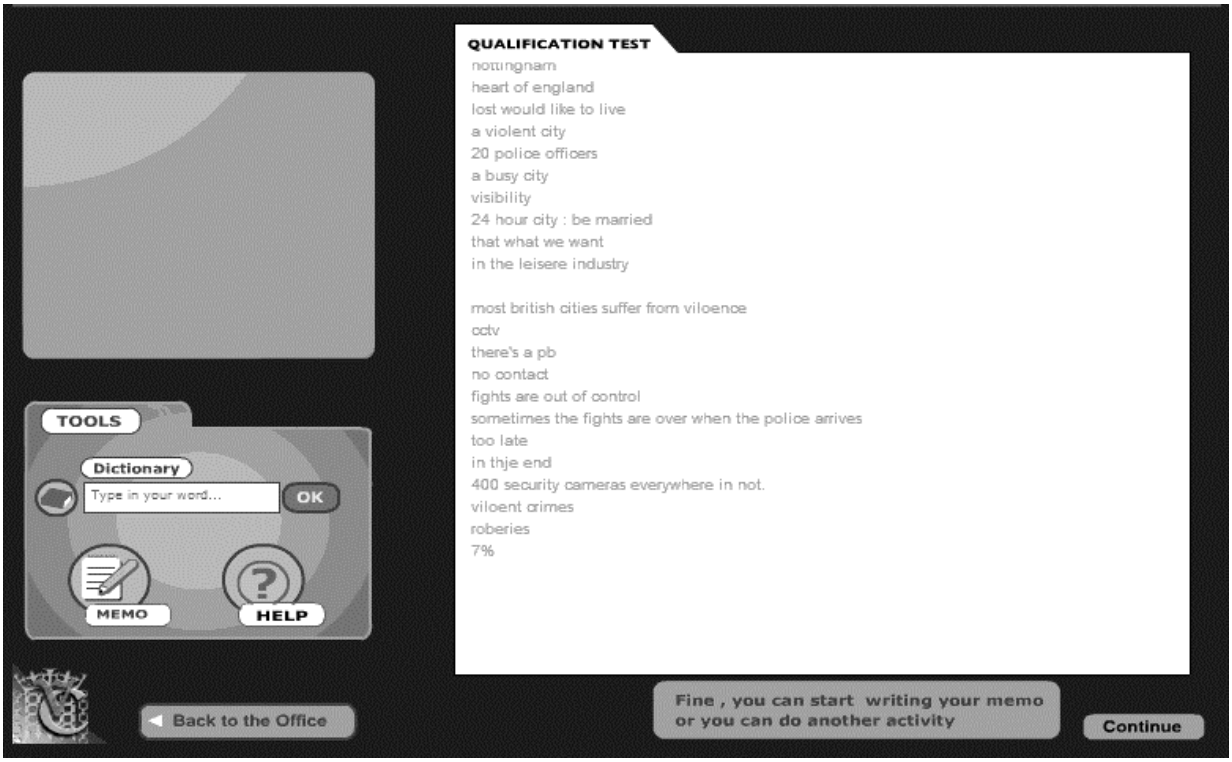


Figure 10.7 : *un exemple de prise de notes sur Virtual Cabinet*

Nous avons vu, dans le chapitre 9, que les étudiants n'accordaient que peu d'attention aux informations contenues par l'image. Celle-ci peut toutefois fournir l'opportunité au compreneur de faire un travail de repérage et de parvenir à une idée d'ensemble du document.

Après ce premier visionnage, où il se concentre sur le document sans avoir d'autre tâche à effectuer, l'étudiant est amené à visionner le document vidéo une autre fois et la

consigne "*Write down the key words and the key arguments.*" lui est donnée. Pour que la tâche de compréhension ne devienne pas une activité de dictée, la tâche de prise de notes est assortie d'une pression temporelle et, à cette étape, la possibilité de ménager des pauses ou de ralentir le débit n'est pas proposée.

Sept minutes sont allouées à l'apprenant après le second visionnage pour lui fournir l'occasion d'organiser ses notes sans lui donner toutefois la possibilité de procéder à d'autres écoutes. Ce délai est important car il ne s'agit pas, à cette étape, de réaliser une production finalisée mais bien d'évaluer ce qui a été compris et ce qui reste à comprendre selon la logique du repérage de l'écart que Schmidt (2001) définit comme la capacité à identifier comment l'*input* auquel l'apprenant est exposé diffère de l'*output* qu'il est en mesure de produire (cf. chapitre 2). A l'issue des sept minutes (ou bien dès qu'il estime son travail achevé), le brouillon est validé et le résultat devrait, c'est notre hypothèse, amener l'étudiant à se positionner, à mobiliser ses connaissances et à prévoir un plan d'actions, en bref, à évaluer l'écart entre sa compréhension initiale et une compréhension plus ample.

10.6.2.4. Préparation des données

La modélisation de l'activité des apprenants, décrite dans le chapitre 9, nous a permis avec l'aide du médiatiseur de mettre au point un moteur de recherche qui permet de comparer les notes prises par l'apprenant avec le contenu du document vidéo. L'étude des brouillons a, en effet, montré que les compreneurs utilisent trois vecteurs de sens dans leur prise de notes : les mots, les propositions et les phrases. Il semble donc pertinent de découper le script du document source en autant de segments que nécessaire en tentant d'être le plus exhaustif possible.

Si le découpage en mots et en phrases ne pose pas de problèmes majeurs, il convient de procurer des propositions plus ou moins longues pour que, lors de la vérification, les

étudiants n'éprouvent pas un sentiment de frustration. Voici, pour donner une idée du découpage à effectuer, un extrait du fichier pour le passage suivant :

"Like most British cities, Nottingham suffers from a lack of bobbies on the beat, officers who can deal with violence before it gets out of hand."

Tableau 10.2 : *Extrait de fichier*

like most British cities	patrolling	before it gets out of hand
most British cities	present in the streets	before it gets
Nottingham suffers	not many	out of hand
the place suffers		out of control
it suffers	officers	officers who can deal with violence before it gets out of hand
suffers from a lack of bobbies on the beat	who can deal with violence	
a lack of bobbies on the beat	with violence	
bobbies on the beat	deal with violence	
not enough bobbies on the beat		
on the beat	manage violence	

Comme cela apparaît dans cet extrait de fichier (cf. tableau 10.2), nous avons essayé d'inclure des synonymes tels "*patrolling*" pour "*on the beat*" ou "*out of control*" pour "*out of hand*". La préparation des données peut également profiter d'un travail préalable de récupération des brouillons pour prévoir les équivalences sémantiques préférées par les apprenants. Il serait en effet dommageable de ne reconnaître que les mots du document source sans envisager de prendre en compte d'autres reformulations pertinentes. Le moteur de recherche proposé est forcément imparfait car il ne peut prévoir l'imprévisible. Il permet toutefois de donner à l'apprenant une image plus fine de sa compréhension que ne le ferait un QCM.

10.6.2.5. Quelles rétroactions proposer après la validation ?

A l'heure des hypothèses de travail, et avant de subir les limitations technologiques, on peut recenser au moins six rétroactions possibles présentées dans le tableau 10.3 :

Tableau 10.3 : *Types de rétroactions possibles*

1. Après validation, n'apparaissent que les mots, propositions, phrases corrects
2. Les mots, propositions, phrases corrects apparaissent dans un cadre et sont signalés comme corrects, tandis que dans un second cadre apparaissent également les « rebuts » (ex : *be married around a clock* au lieu de *be merry around the clock*)
3. Visualiser les unités lexicales d'une part, et les arguments corrects de l'autre en établissant une sorte de comptabilité, d'échelle de compréhension
4. Faire apparaître les mots, propositions, phrases corrects flottants à l'endroit où ils sont censés apparaître dans le document.
5. Faire apparaître les mots, propositions, phrases corrects flottants à l'endroit où ils sont censés apparaître dans le document, et, avec un jeu de couleurs, indiquer les propositions correctes en vert tandis que les propositions erronées apparaissent en gris.
6. Après l'analyse de la production, donner des conseils avisés aux sujets

<u>Remarques :</u>

1. Cette solution, techniquement faisable, a le mérite de la clarté. La correction correspond effectivement à la consigne donnée. On a cependant constaté dans l'étude des brouillons, que la prise de notes ne se limitait pas à une liste d'items.
2. Beaucoup plus difficile à mettre en place techniquement, cette solution risque de magnifier les éventuelles erreurs et de fixer l'attention des apprenants sur celles-ci.
3. Tenir une telle comptabilité permet à l'apprenant de mesurer sa compréhension selon une échelle connue. Mais, cela accrédite l'idée que comprendre, c'est avoir amassé un grand nombre d'informations. Certains brouillons, nous l'avons vu, se sont révélés plus riches lors de la prise de notes que lors de la phase de production.
4. Cette solution permet de donner une représentation spatiale et structurelle du texte.
5. Le jeu de couleurs permet, en outre, de rendre compte du cheminement du compreneur, des erreurs qui ont été faites mais aussi des éléments corrects.

6. Cette solution suppose une grande finesse des données incluses dans le programme. Le risque est de proposer des rétroactions standardisées, et donc peu pertinentes. Une évaluation sur mesure est du ressort de l'enseignant-tuteur.

Pour *Virtual Cabinet*, nous avons choisi la cinquième option, c'est-à-dire de permettre aux apprenants de visualiser, grâce au moteur de recherche, les segments compris (indiqués en vert) sans pour autant faire disparaître les propositions qui, bien qu'erronées ou incomplètes, peuvent néanmoins constituer une étape nécessaire dans la compréhension. Ces dernières apparaissent en grisé[68]. Le texte compris est donc distribué sur la page du bloc-notes et respecte la chronologie de saisie. On peut faire l'hypothèse que cette tâche de prise de notes peut constituer une étape intéressante dans la compréhension d'un reportage vidéo en vue d'une synthèse écrite.

10.7. Les micro-tâches

10.7.1. Introduction

Nous avons vu que la macro-tâche fournit l'opportunité à l'apprenant de traiter l'information de trois documents sonores. Cependant, s'il ne possède pas toutes les connaissances ou savoir-faire nécessaires pour exécuter la tâche, il peut avoir recours à un certain nombre de procédures subalternes (micro-tâches) qui vont lui permettre de développer ses capacités opératoires comme, par exemple, repérer des mots clés, classer les arguments principaux, ou bien encore identifier des intentions langagières.

Toutes les micro-tâches conçues pour *Virtual Cabinet* sont présentées dans le tableau 10.4 afin de procurer une vision d'ensemble. Bien que les catégories ne soient pas étanches, nous avons séparé les types d'apprentissage (lexical, grammatical, pragmatique et

[68] Il est envisageable d'aller plus loin dans le codage couleur, proposer par exemple un vert clair pour un mot isolé reconnu, la couleur devenant plus foncée au fur et à mesure que les propositions sont amples. On peut également imaginer de notifier certaines erreurs pour guider l'apprenant. Ainsi, les mots souvent mal orthographiés comme "*alcohol*" ou des erreurs récurrentes comme *Notting Hill* pour *Nottingham* peuvent être désignées. Une expérience est en cours à Lyon 2 pour affiner les rétroactions proposées.

sémantique) et nous avons indiqué le fonctionnement informatique prévu (choix multiples, appariement, saisie clavier, glisser-déposer et activité lacunaire). Nous avons présenté dans le chapitre 5 les contraintes informatiques et les apports de l'ergonomie cognitive qui ont guidé nos choix pour la conception de ces micro-tâches.

Les formats de présentation et leur variété ont été conditionnés par :

- les exigences de la tâche. Par exemple, un travail sur la morphosyntaxe est plus pertinent avec une saisie au clavier, alors que l'appariement convient davantage à l'apprentissage lexical à partir de synonymes ou de définitions;
- la nécessité d'introduire une certaine variété des formats pour maintenir l'intérêt pour la réalisation des micro-tâches;
- la nécessité d'introduire une diversité des approches qui puisse correspondre aux différents styles d'apprentissage des apprenants et à leurs besoins.

Tableau 10.4 : *Liste des micro-tâches de Virtual Cabinet*

1. Tests de qualification (3)	
Prise de notes	1.1 prendre des notes sur le document en temps réel
Choix multiples	1.2 déterminer si les propositions sont vraies ou fausses
	1.3 trouver l'énoncé qui correspond à ce qui est dit dans le document
2. Apprentissage lexical (5)	
Appariement	2.1 faire correspondre des mots et des synonymes
	2.2 faire correspondre des mots et des définitions
Glisser-déposer	2.3 classer les mots selon les catégories lexicales
	2.4 placer des mots clés dans un résumé du document*
Saisie clavier	2.5 reconnaître la forme graphique d'un mot et l'orthographier
3. Apprentissage grammatical (2)	
Saisie clavier	3.1 reconnaître les mots grammaticaux et les orthographier *
Glisser-déposer	3.2 reformer un énoncé dont les éléments ont été mis en désordre
4. Apprentissage pragmatique (1)	
Appariement	4.1 faire correspondre des énoncés avec des intentions langagières
5. Apprentissage sémantique (5)	
Choix multiples	5.1 à partir de propositions données sous forme sonore, les étudiants doivent décider qui a prononcé l'énoncé.
	5.2 à partir de propositions données sous forme sonore, les étudiants doivent décider si les arguments sont vrais ou faux.
Glisser-déposer	5.3 un court résumé est proposé sous forme de propositions sonores que les étudiants doivent mettre dans l'ordre.
	5.4 reconstituer l'ensemble du document en retrouvant les principaux protagonistes, leur fonction, ce qu'ils disent et comment ils le disent dans un tableau en déplaçant des éléments sous forme de fichiers son.
	5.5 à partir d'un découpage des sous-parties du document, il faudra faire correspondre un photogramme, une légende sonore et un sous-titre.

Le tableau récapitulatif ci-dessus suffit pour présenter la plupart des micro-tâches, et le lecteur intéressé se reportera au cahier des charges inclus en annexe (cf. annexe XXIV) pour une présentation plus détaillée. Nous allons cependant présenter trois micro-tâches (items 4, 5.4 et 5.5 dans le tableau 10.4) parce qu'elles participent plus directement à la construction du sens et tirent profit du potentiel offert par la médiatisation.

10.7.2. Trois exemples de micro-tâches médiatisées

10.7.2.1. Apprentissage pragmatique

Cette micro-tâche consiste à apparier des énoncés prélevés dans la conversation entre Bob et Sharon avec les intentions langagières correspondantes. Ces intentions langagières sont résumées par des adjectifs (*helpless, aggressive, angry*) ou par des propositions notionnelles-fonctionnelles (*asking for precisions, making fun*). Les apprenants ont la possibilité d'écouter les énoncés dans leur contexte d'énonciation ou bien isolés. L'objectif est de faire repérer l'orientation du message du locuteur.

Look at the following emotions and match them with sentences pronounced by Bob and Sharon.

angry: We really are a nation of *wimps* !
asking for precision : What do you mean exactly ?
*aggressive :*Exactly ! It's people like you who are turning this country into a fucking *shambles*.
*helpless :*Why is it that with people like you …
making fun : People like you can continue spending money without feeling bad about it.

Malgré le nombre restreint d'items, on peut supposer que cette tâche demande un haut niveau de compréhension de la part des apprenants. Ils doivent tout d'abord apprécier le contenu sémantique des propositions écrites (voire utiliser le dictionnaire pour les mots difficiles comme *helpless*), puis estimer le contenu sémantique de la proposition enregistrée en se servant de leur connaissance phonologique (prosodie) et lexicale.

Cette micro-tâche vise à développer la connaissance pragmatique, c'est-à-dire la capacité à interpréter le sens voulu par l'énonciateur, et sociolinguistique, à savoir la capacité à comprendre la langue d'un contexte culturel donné.

10.7.2.2. Reconstitution de la macrostructure d'un document

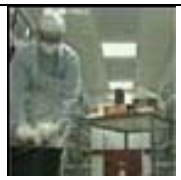
Cette micro-tâche propose de reconstituer l'ensemble du reportage vidéo en retrouvant les principaux protagonistes, leur fonction, ce qu'ils disent et comment ils le disent. Pour ce faire, les apprenants déplacent des éléments sous forme de fichiers son et les déposent aux endroits appropriés. Les photogrammes extraits de la vidéo aident la reconnaissance des trois protagonistes. En effet, une enquête, citée par Chapelle (2003 : 47), suggère que les images peuvent contribuer à faciliter sensiblement l'accès des apprenants à la signification de mots dans l'*input*.

Pour mener à bien cette micro-tâche, les étudiants doivent reconnaître le sens de chacune des propositions, mettre la proposition reconnue à l'endroit approprié, par rapport à ce dont ils se souviennent de la vidéo ou de leur analyse au moment de la tâche et identifier les locuteurs, leurs fonctions, leurs opinions. Cette micro-tâche permet de repérer la macrostructure du document et, avec cette approche globale, devrait leur fournir des éléments clés pour leur synthèse.

	Mike O'Brien	Brian Cass	Les Stevens
They are …	• The Home secretary	• Huntingdon MD	• An animal rights activist
They represent…	• The government	• The laboratory	• The campaign
They speak…	• adamantly	• regretfully	• threateningly
They promise …	• tougher police powers in the future	• better animal care standards	• to continue the struggle against the laboratory.
They want…	• Violence and intimidation to stop	• Staff and researchers to be protected	• The RBS to withdraw its loan

10.7.2.3. Activité de résumé dans trois représentations

On propose, à travers cette micro-tâche, de relier la photographie de trois moments clés du document source, trois légendes sonores et trois titres écrits. L'objectif est de proposer un résumé dans la représentation visuelle, auditive et graphique en partant de l'hypothèse que c'est en liant des représentations dans trois modalités différentes qu'on peut espérer transférer un certain nombre d'informations clés en mémoire à long terme.

Photo			
Title	*People shocked to raise awareness*	*Experiments needed in research*	*Demonstration organised to put pressure*
Sound caption	*"Posters are used to sensitise the public about animal torture"*	*"Laboratory mice are used for the progress of science"*	*"Ethics has to be taken into account by the world of finance."*

10.7.3. Synthèse au sujet des micro-tâches

En guise de synthèse, nous allons formuler quatre remarques. Tout d'abord, la liste de micro-tâches que nous avons présentée ne constitue évidemment pas une représentation exhaustive de ce qui pourrait se faire dans un environnement multimédia. Les micro-tâches de *Virtual Cabinet* ont été conçues avec le souci qu'elles soient aussi appropriées que possible au format du discours des documents (imagées pour la vidéo, factuelles pour l'entretien, pragmatiques pour la conversation…) et de toujours étayer la construction du sens, étant donné que c'est l'objectif prioritaire de la macro-tâche. Le principe de pertinence a guidé leur conception. En effet, comme le note De Keyser (2001 : 143), l'un des fondements de l'enseignement centré sur la tâche, c'est qu'au lieu d'enseigner les formes dans une séquence organisée selon un programme de structures, la forme est enseignée quand cela est pertinent,

utile, nécessaire, en raison des exigences des activités d'apprentissage déterminées par des tâches.

Notre deuxième remarque concerne les opérations cognitives liées à la réalisation des micro-tâches. Bien que nous nous soyons efforcés de rester dans la représentation auditive chaque fois que cela était possible (tâches, consignes, rappels…), force est de constater que la réalisation des tâches proposées par *Virtual Cabinet* nécessite de la part de l'apprenant qu'il déploie d'autres compétences que celles qui relèvent directement de la compréhension de l'oral[69]. Par exemple, avec les items des exercices lexicaux qui sont présentés en représentation graphique, on peut penser que la capacité à réaliser la micro-tâche dépendra en partie de la compétence de lecture en anglais et non pas seulement de compréhension de l'oral. Si elle peut poser problème à un niveau de compétence moindre, l'intégration de plusieurs compétences ne devrait cependant pas être préjudiciable pour des étudiants de premier cycle universitaire (cf. chapitre 2, p. 71).

Notre troisième remarque est consubstantielle à la précédente. Les exigences liées à la tâche (modalité, nombre d'items, …) ont une influence sur leur coût cognitif et vont solliciter de la part des apprenants plus ou moins de ressources cognitives (attention dévolue à l'*input*, à l'*output*, au repérage). Au niveau des mécanismes d'apprentissage, ces micro-tâches tentent d'allier les processus basés sur les exemples et sur les règles en jouant à la fois sur la procéduralisation et sur le renforcement des connexions entre plusieurs types de représentations (son, image, graphie). Enfin, il est attendu, mais cela reste à valider lors de tests à venir, que le fonctionnement modulaire (aller-retour entre capacités opératoires et compétence générale) ait un impact sur la performance en particulier au niveau de la qualité, de la richesse et de la diversité de l'*input* dans la production des apprenants (cf. chapitre 2).

[69] C'est ce que Buck désigne sous l'expression "*construct-irrelevant skills*".

Finalement, à l'exception de la tâche de prise de notes qui vise particulièrement à développer la fluidité, les micro-tâches fournissent l'occasion aux utilisateurs de *Virtual Cabinet* de travailler la justesse, la complexité ou les deux à la fois. Cela est en accord avec l'approche cognitive que nous avons adoptée dans le cadre théorique selon laquelle les bénéfices de la production langagière peuvent être augmentés si les apprenants ont la possibilité de planifier. La plupart de ces micro-tâches participent de cette préparation à la production écrite.

La fluidité a toutefois été négligée par la conception de *Virtual Cabinet* que ce soit au niveau de la macro-tâche ou des micro-tâches. C'est pourquoi il pourrait être proposé deux versions du site, l'une en mode apprentissage et l'autre en mode entraînement. Dans cette seconde version, deux heures seraient par exemple allouées pour écrire une synthèse, amenant ainsi l'apprenant travaillant dans cette condition à équilibrer justesse et complexité sans négliger la fluidité pour réaliser la tâche.

10.8. Synthèse

Le tableau 10.5 permet de reprendre les aspects principaux et les caractéristiques de *Virtual Cabinet* tout en les reliant à notre cadre théorique.

Tableau 10.5 : *Aspects et caractéristiques de la macro-tâche de Virtual Cabinet*

Aspects	Caractéristiques	Références à la théorie
L'objectif de la macro-tâche	A partir de l'écoute de trois documents, réaliser une synthèse et donner son avis circonstancié pour orienter une prise de décision politique	Construction du sens plutôt que simple compréhension de l'oral (Gineste et Le Ny, 2002) Comprendre comme une expérience (Rost, 2002) La production (output compréhensible) comme débouché acquisitionnel de la compréhension (Swain, 2000; Skehan, 1998)) La tâche comme activité signifiante (Mangenot,1998; Ellis, 2003)
Modalités	Deux supports audio et un support vidéo	Multicanalité (Lancien, 1998; Chapelle 2003)
	un calepin pour prendre des notes en ligne (ou la possibilité de prendre des notes manuscrites)	Planification (Piolat, 2001)
Thèmes	Sujets de l'actualité britannique susceptible de générer un projet de loi	Lier la construction du sens et la culture (Puren, 2002; Bruner, 2000) Le choix du thème comme incitation à négocier le sens (Ellis, 2003)
Organisation hors-ligne	Après une séance de découverte en présence de l'enseignant-tuteur, trois synthèses (au moins) sont attendues de l'étudiant sur un semestre. L'enseignant-tuteur s'engage à fournir des rétroactions en ligne ou en tutorat.	Accompagnement (Pothier, 2002, Linard, 2002)
Difficulté de la tâche	Expérience d'apprentissage avec les TICE (y a-t-il un dispositif pour aider à apprendre via les TICE?)	Théorie de l'appropriation et mise en projet (Jouet, 2000)
	Motivation pour réaliser la tâche (correspond-elle aux attentes de jeunes étudiants de sciences humaines?)	L'investissement peut provenir du réalisme de la tâche Tardif (1998)
	Contrôle détenu par les utilisateurs	(Robinson, 2001)
	Aptitude pour réaliser la tâche (la tâche correspond-elle au niveau, aux besoins et aux attentes des étudiants?)	i+1 (Krashen, 1985), place du repérage et du repérage de l'écart (Ellis, 2003)
	Enjeux pour réaliser la tâche (la réalisation de la tâche est-elle évaluée et est-elle reconnue dans la macro-dispositif?)	La tâche envisagée comme un enjeu intellectuel (Grangeat, 1997)
Complexité de la tâche	Complexité de l'input Degré de familiarité avec le sujet, avec le registre, avec le type de tâche… Pressions temporelles pour réaliser la tâche	Complexité du code oral (Rost, 2002) Complexité de la tâche Robinson (2001) Complexité de l'activité (Leplat, 1997)
Résultats attendus	Gains en fluidité, justesse et complexité	Ellis (2003), Skehan et Forster (2001)

Pour gagner en clarté, nous citons les auteurs qui ont guidé nos choix didactiques et pédagogiques au moment de la préparation, ou qui valident nos options maintenant que l'objet est mis à distance et théorisé *a posteriori*. Ce tableau permet, en outre, de rappeler que *Virtual Cabinet* n'est qu'une hypothèse de travail nourrie par les apports théoriques et les expérimentations.

Chapitre 11 : Le processus d'évaluation

11.1. Des évaluations croisées

Pour vérifier la validité de la conception tout au long du processus, il importe de mener un certain nombre d'évaluations. Celles-ci sont au nombre de quatre **:**

- L'évaluation collaborative qui permet d'analyser l'activité des apprenants au cours de l'utilisation de l'outil
- L'évaluation d'un échantillonnage de productions pour valider certaines hypothèses liées à la macro-tâche
- L'évaluation des utilisations qui permet d'étudier comment les étudiants évaluent leur travail avec le micro-dispositif
- L'évaluation des usages qui va donner une idée de l'appropriation et de la mise en projet du micro-dispositif par les enseignants-tuteurs

11.2. L'évaluation collaborative par le biais des observations cliniques

Les observations cliniques ont quatre fonctions principales :

1. guider les redéfinitions ergonomiques entre la version prototype et la version finalisée
2. choisir entre deux options concurrentes pour présenter une micro-tâche
3. déterminer le type d'aide à mettre en place
4. valider ou infirmer les hypothèses de départ

11.2.1. Redéfinitions ergonomiques

Le schéma de Leplat (cf. figure 5.3, p. 154) montre bien qu'une tâche imaginée par un prescripteur peut ne pas coïncider avec ce qui est réellement effectué par un opérateur. Trois raisons peuvent expliquer cet écart : soit l'opérateur a un comportement atypique, soit le

prescripteur a commis une erreur de jugement qui a provoqué l'écart, soit enfin les conditions de la tâche concourent à générer un comportement inattendu. Pour s'assurer que l'écart ne provient pas d'un sujet "hors norme" et écarter la première supposition, il est nécessaire de recourir à plusieurs observations.

Nous allons montrer comment une micro-tâche a évolué entre sa première et sa seconde version médiatisée grâce aux enseignements tirés des observations. Pour illustrer la démarche, nous allons prendre l'exemple de trois étudiants confrontés à une tâche lacunaire.

Fill in the blanks: rights; laboratory; threatened; shareholders; protection; experiments; employees; privacy; lends; survive; customers; support; accounts; opposition; pharmaceutical. fluce

Animal …… campaigners have organised a demonstration to fight against a …….. . They have …… the company's staff and ……. The government promises more money and better …… . The company says …… have to be continued but promised animals will be treated better. The company's managing director wants …… to be protected and their …… to be respected. If the Royal Bank of Scotland …… money to the laboratory, it could ……, but campaigners promise that in that case the bank's …… will be targeted and they will then show their …… by withdrawing their …… . Although it supported animal rights when in the ……, the government now has to protect jobs in the …… industry.

Sans doute parce qu'elle constitue une activité classique de recherche lexicale, nous n'avions pas anticipé les difficultés liées à cette micro-tâche. La version prototype prévoyait que le sujet écoute seize mots enregistrés sous la forme de fichiers son et les place aux quinze endroits appropriés (un pseudo-mot avait été rajouté).

Le premier sujet de l'observation est en deuxième année de Sciences Economiques. Ses réponses au questionnaire préliminaire (cf. annexe XIII) indiquent que cet étudiant de vingt ans se définit plutôt comme un visuel, qui préfère disposer d'une vue d'ensemble de l'activité avant de se lancer. S'estimant de "niveau moyen", il aime travailler par lui-même et reconnaît qu'il est plutôt perfectionniste.

Nous reproduisons le compte-rendu d'observation (cf. tableau 11.1) pour cette micro-tâche qui correspond au résumé des observations et des verbalisations pour ce sujet :

Tableau 11.1 : *compte-rendu d'observation du sujet 1*

*L'étudiant écoute chacun des mots et réécoute plusieurs fois ceux qui lui posent problème (*lends *par exemple) puis lit le texte. Ensuite, il visionne de nouveau la vidéo pour s'aider en repérant des morceaux de phrases du document. Il ne place aucun des mots dans la corbeille (je pense qu'il ne l'a pas remarquée). Il n'a pas vu tout de suite qu'il y avait un pseudo-mot.* *Ensuite il valide, puis essaie de repositionner certains éléments. Il ne relit pas les phrases reconstituées. Il émet le souhait d'avoir accès à la traduction. Il pense que le pseudo-mot pose une difficulté supplémentaire dans un exercice qui est déjà suffisamment difficile. L'étudiant a trouvé l'activité trop longue et a dit que cela ne lui permettait pas d'en apprendre plus sur le document (il a fini par détacher l'activité de son contexte).* *Je pense qu'il faudrait peut-être signaler dans les instructions qu'il y a un piège, et aussi faire apparaître dans le texte les mots correspondants qu'il a placés dans le tableau.*

Une seconde observation concernant une étudiante de Sciences Economiques confirme certains des résultats de la précédente : "l'étudiante n'est pas arrivée à terminer car l'activité était trop difficile. Après quinze minutes, seuls trois items étaient placés. Elle a conclu qu'elle trouvait l'idée d'un résumé utile pour faire la synthèse, mais qu'elle ne voyait pas l'intérêt de l'exercice lacunaire". Une troisième étudiante provenant cette fois de Sciences du Langage se décrit elle-même comme une perfectionniste. Elle trouve l'activité "incompréhensible à première vue". Procédant de manière analytique (elle prend les items dans l'ordre) elle va essayer de se servir de ses connaissances grammaticales pour deviner la nature de chacun des mots, ce qui se révèle être une stratégie extrêmement gourmande en temps et très coûteuse cognitivement. L'observation va nous sensibiliser au problème de mémorisation qui ajoute à la difficulté de la tâche : tous les boutons son étant identiques, la résolution nécessite un grand nombre de réécoutes.

Figure 11.1 : *Version finalisée de la tâche*

En résumé, ces trois observations coïncident pour souligner les insuffisances ergonomiques de la tâche : celle-ci n'est pas toujours faisable, provoque une surcharge cognitive et est perçue comme inutile. Le recueil de ces informations permet alors de simplifier les exigences de la tâche (en passant de quinze à douze items à replacer) et à redéfinir les demandes auprès du médiatiseur afin de réduire l'écart perçu entre la tâche prescrite et la tâche réelle : attention attirée sur la "poubelle" et numérotation des boutons pour alléger la mémoire de travail.

11.2.2. Affiner les décisions

Parfois, les connaissances dont dispose le prescripteur sont insuffisantes et il se trouve confronté à plusieurs alternatives pour présenter une même micro-tâche. Nous allons prendre l'exemple de l'activité de reconnaissance de mots grammaticaux. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, la compréhension d'un message oral dépend de la capacité à segmenter le

flux sonore. Cette opération est rendue plus malaisée dans le cas de l'anglais du fait que les mots grammaticaux ne sont pas accentués. Combler les intervalles entre les mots porteurs de sens avec ce ciment grammatical à peine audible constitue une capacité opératoire liée à la compréhension de l'oral.

Fill in the blanks with the following sounds:

Leave **my** Mum out of **this** please! Of course research **is** important **but** it should **not** be *carried* **out** at **any** costs. **Every** year thousands **of** dogs suffer **and** die in British laboratories **in** cruel and *pointless* experiments. **They**'re subjected **to** the **most** appalling *cruelty* in **the** name of science **and** commercial interest.

Lors de la phase test, il existait **deux versions de cette activité**. Dans la première, nous avons sélectionné un certain nombre de mots grammaticaux dans la chaîne parlée et les avons proposés sous forme de fichiers sons. La consigne est alors de replacer les sons dans le texte aux endroits appropriés. Cependant, le prélèvement de ces mots grammaticaux dans la chaîne parlée[70] a fait apparaître que les sons, ainsi isolés, sont quasiment incompréhensibles. C'est dans ce **quasiment incompréhensible** que réside (peut-être) l'intérêt de cette activité. Il s'agit bien ici de procéder à une écoute extrêmement fine et d'amener les sujets à se rendre compte que ces mots grammaticaux ne sont pas accentués.

Dans la seconde version, on propose aux étudiants d'écouter tout le paragraphe et ils sont amenés à rentrer au clavier les mots grammaticaux qui ont été enlevés. Si, avec la première version, les utilisateurs peuvent manipuler les sons, dans la seconde ils peuvent utiliser le contexte plus efficacement ainsi que leur connaissance de la grammaire.

Les observations ont révélé que la seconde version était privilégiée par les utilisateurs qui ont trouvé l'activité très facile à réaliser. Cependant, ils ont recouru à l'écoute des mots individuels pour procéder à certaines vérifications ou, après avoir validé leurs réponses, pour recommencer la tâche dans une autre modalité. C'est pourquoi, il a été décidé de proposer les

[70] avec le logiciel Audacity.

deux possibilités : les mots grammaticaux sont donc, d'abord, à retrouver dans le contexte de la chaîne parlée en particulier grâce aux connaissances grammaticales, mais il est également possible de procéder à une écoute sélective et repérer ainsi un système propre à la phonologie de l'anglais.

11.2.3. Mise au point des aides

Dans le protocole d'observation (cf. annexe XIII), il était précisé que les assistants devaient rester le plus possible en retrait au moment de la phase de découverte pour examiner de quelle façon les utilisateurs s'emparaient du site. Les observations ont fait apparaître un certain nombre de problèmes concernant (1) les consignes, (2) la navigation et, plus généralement, (3) les stratégies.

11.2.3.1. Les consignes

Le fait que les consignes soient présentées sous la forme d'un fichier son amenait certains étudiants à les négliger et, partant, à commencer la micro-tâche sans savoir exactement ce qui était requis. Il a donc été décidé de mettre les boutons consignes davantage en valeur pour qu'ils ne puissent échapper à l'attention des utilisateurs. D'autre part, les consignes avaient été formulées en termes "techniques". Aussi la verbalisation s'est-elle révélée très utile pour faire décrire par les opérateurs le fonctionnement de chaque activité, ce qui nous a permis de reformuler les consignes en étant plus proche des perceptions et du vocabulaire des apprenants (cf. annexe XXV pour le récapitulatif des observations).

11.2.3.2. La navigation

Concernant la navigation, deux problèmes majeurs sont apparus. Tout d'abord, certains utilisateurs éprouvaient des difficultés à manipuler les boutons son et il a semblé important d'ajouter une aide graphique pour guider le processus.

Figure 11.2 : *Deux aides*

D'autre part, certains étudiants n'identifiaient pas le bureau de *Virtual Cabinet* comme lieu central de l'espace tâche, ce qui nous a amené à rajouter une icône ("*back to the office*") sur toutes les pages pour donner la possibilité de revenir au bureau à tout moment.

11.2.3.3. Les stratégies

Les stratégies de certains apprenants se sont parfois révélées peu efficaces. Par exemple, un étudiant n'a commencé à rédiger sa note de synthèse seulement après avoir effectué toutes les micro-tâches. D'autres omettaient totalement le dictionnaire. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 5 (cf. pp. 151-2), l'enseignant régule les comportements lors de la conduite de classe mais, en son absence, il importe de trouver un moyen pour guider l'activité d'apprentissage. Aussi a-t-il semblé pertinent de rajouter une aide contextuelle pour suggérer des conseils pendant la résolution. Le personnage de Ms Shelley, qui servait jusqu'alors de guide pour la découverte de la situation, a été recyclé en secrétaire légèrement interventionniste qui distille ses conseils (cf. annexe XXVI).

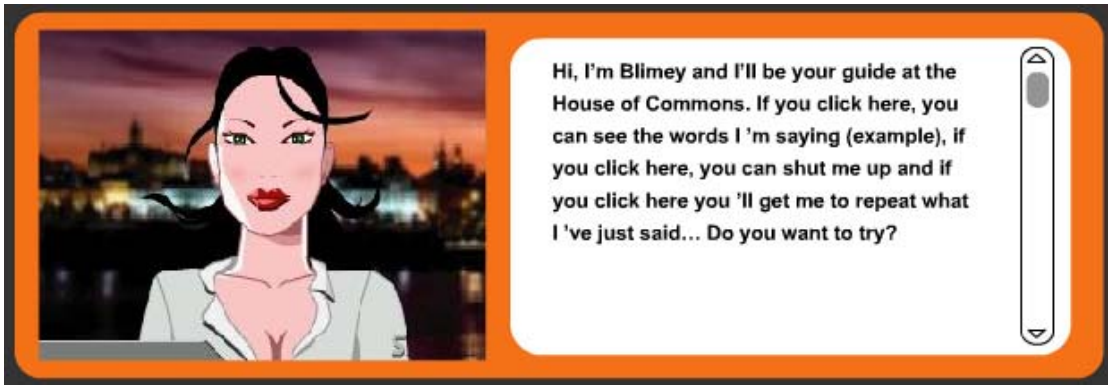


Figure 11.3 : *Un guidage en ligne*

La technologie[71] donne la possibilité d'insérer dans le scénario des événements qui vont ainsi rythmer la progression des apprenants. Ainsi, nous avons isolé quelques stratégies (lire les items du QCM avant d'écouter l'entretien, utiliser le dictionnaire, noter les mots nouveaux pour les mémoriser, commencer la rédaction dès que possible, relire la note de synthèse avant de l'envoyer au tuteur) et avons programmé les interventions aux moments

[71] Flash MX en l'occurrence

opportuns. Ce guidage en ligne est une tentative d'apporter des aides méthodologiques et répond à la nécessité d'attirer l'attention de l'apprenant sur des stratégies (cf. supra, p. 152) et de transposer, de manière forcément imparfaite, l'étayage traditionnellement fourni par l'enseignant à l'environnement multimédia. Le recours à une secrétaire permet, d'autre part, de rester en adéquation avec le scénario pédagogique de *Virtual Cabinet*.

11.2.4. Cohérence interne entre macro-tâche et micro-tâches

Une dernière campagne d'observations (cf. méthodologie, pp. 206-8) a donné l'occasion de rassembler des données concernant cinq étudiants ayant travaillé sur une unité en entier, c'est-à-dire les confrontant à la fois à la réalisation des micro-tâches et à la rédaction de la note de synthèse.

Tableau 11.2 : *Résultats de la dernière campagne d'observation*

Eléments observés	Résultats	Commentaires
navigation dans le site	suffisamment intuitive	Les utilisateurs savent se repérer facilement et comprennent assez rapidement le fonctionnement général du site.
les micro-tâches	effectuées en peu de temps pour ce qui concerne l'apprentissage lexical et grammatical (environ cinq à sept minutes). Ne dépassent pas une durée raisonnable pour les tâches de construction de sens (entre dix et douze minutes).	Dans les deux cas où une surcharge cognitive inutile est apparue, nous avons simplifié la tâche en diminuant le nombre d'items. Rappeler aux étudiants, lors de la présentation, que les micro-tâches ne sont là que pour l'étayage.
Temps de travail pour mener à bien la tâche	En moyenne 3 heures	Nécessité de morceler la tâche et de mettre en place des outils de sauvegarde entre deux sessions. Nécessité de mettre l'accent, au cours du tutorat sur les stratégies à mettre en place et sur le résultat attendu.

Comme on le constate dans le tableau 11.2, le prototype semble remplir des critères d'utilisabilité. Mais, ces dernières observations avant la généralisation indiquent également que le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé gagnera à être présenté lors d'une séance

d'initiation. Une telle contextualisation pédagogique permettra, en outre, de relier le travail sur *Virtual Cabinet* avec le tutorat.

Cette campagne a, pour finir, donné l'occasion de percevoir la cohérence interne entre micro-tâches et la macro-tâche dans le travail des sujets, et d'observer que le scénario était mobilisateur. En effet, si un étudiant regrette que la situation de départ disparaisse jusqu'à passer au second plan et perdre "son côté ludique", la plupart soulignent que le scénario les amène à faire attention à l'*output*. L'un déclare en effet, "elle [la situation] est pertinente dans la mesure où on s'adresse à quelqu'un de haut placé, en clair, on doit s'appliquer !". Un autre continue : "le fait d'être dans la peau du conseiller nous invite à faire attention au sujet. On a l'impression d'avoir des responsabilités et en cela on est plus concentré et on fait plus attention aux exercices". Un dernier étudiant va même jusqu'à trouver la situation "certes pertinente mais effrayante. Car lorsqu'on s'adresse au ministre, il faut bien choisir ses mots". Si ces remarques sont à prendre avec mesure, elles confirment cependant que les apprenants perçoivent l'utilité de faire attention à la forme tout en construisant leur note de synthèse, ce qui répond à un des objectifs recherchés.

11.3. Evaluation des productions

11.3.1. Analyse d'une production représentative

L'observation des processus d'apprentissage médiatisé à laquelle nous venons de nous livrer peut être complémentée par l'analyse de productions d'apprenants. Comme le remarque Chapelle (2003 : 125) : *[Observations] provide a different and useful perspective but they do not replace evidence for learning based on assessment of outcomes.*

Pour donner une idée du résultat attendu, nous avons sélectionné une production qui nous paraît exemplaire des objets que les apprenants peuvent construire à l'aide de *Virtual Cabinet*. D'autres productions du même genre sont jointes en annexe (cf. annexe XXVII). Nous livrons

cette synthèse *verbatim* (cf. tableau 11.3) en mettant en valeur certains éléments significatifs : le nombre de mots, les informations prélevées, les connecteurs logiques et la créativité.

Tableau 11.3 : *Une production étudiante*

439 mots **Créativité, implication dans le sujet et mise en jeu** Informations prélevées dans les documents **Connecteurs**	MEMO: TO: Mike O'Brien For a few months, the ecologists have made more and more demonstrations to defend the animals. These demonstrators denounce firmly the use of the animals in scientific research. We thought that these demonstrations were periodic and that **they were going to stop quickly**. But, that made now two months and this movement takes much width. According to a recent survey, the public opinion agrees with this movement to 43 %. We must absolutely solve this problem, because these activists could put in danger our research and even the evolution of science in our country. But, **we cannot oppose to these ecologists**, because they raise a debate which interests our citizens. We **must recognize that we have lost much time in this affair**. Indeed, the ecologists have much advance compared to us and they managed to convince the public opinion. Moreover, we cannot deny to have been informed of these problems, because Brian Cass, who's director of Huntingdon Life Sciences wrote to Tony Blair 12 months ago to warn us dangers which represent the more violent demonstrators. A part of the militants is very violent and physically threatens the personnel of the laboratories which use animals. We must thus react without opposition. **Initially, it would be necessary to mark our broadmindedness by organizing debates. It is important to show to the population that this problem worries us, and that we work to find a solution.** In order to calm these ecologists, we could reinforce the defence of several animals in the process of disappearance. But, of course, it is unthinkable to stop the tests on the animals, because it is a paramount stage in the evolution of medicine. If we stop the tests on the animals, our research could become much longer and we could very become late compared to the other European countries. **We must absolutely explain to our citizens that the use of animals in scientific research is a very important thing, and that that could save their life**. To conclude, **I think that it is necessary to act in two times**, in order to not destabilize our government nor our scientific research. **Initially, we must organize a debate in order to gain a little time. We could invite the representatives of the researchers and the ecologists. In order to calm the demonstrators and the public opinion, we will widen the list of the protected animals**. But we will explain that we must continue to use animals to ensure the efficacy of our medicine. **While waiting, we must absolutely punish the violent activists who have threatened researchers. Such actions should not reproduce any more**. Damien C.

Nous pouvons tout d'abord noter que cette production répond aux demandes de la tâche principale : la synthèse présente une introduction dans laquelle est présenté le projet de

loi. Dans le corps du texte des informations sont organisées pour conduire à une conclusion dans laquelle l'apprenant fournit un avis circonstancié au ministre au sujet de la question en débat.

D'un point de vue plus formel, le registre de la langue est approprié. La synthèse a été organisée en paragraphes logiques et de nombreux connecteurs structurent l'argumentation. Il est intéressant de remarquer que des éléments proviennent des trois documents à disposition même si le reportage de la BBC fournit la majorité des informations. Certains éléments de sens ont été prélevés tels quels, produisant une opération de copié-collé[72], mais la plupart ont été reformulés avec plus ou moins de justesse lexicale ou syntaxique. Au fur et à mesure de l'argumentation, la synthèse devient de plus en plus personnelle et l'apprenant fait montre de sa créativité pour présenter son avis politique.

Il est possible de déceler une implication dans la tâche, ainsi qu' une véritable mise en jeu repérable dans l'utilisation des pronoms (*we*, *us*, *our*), dans la conviction (feinte ou réelle), voire dans certains traits d'humour (*mark our broadmindedness*). En résumé, cette production présente toutes les caractéristiques de la performance attendue de la tâche, validant ainsi notre cadre théorique : nous pouvons raisonnablement dire que la macro-tâche possède une "puissance" (cf. Tardif, 1998 : 98-9) qui permet de favoriser l'apprentissage. Il convient pourtant de moduler sur le champ ce constat parce que toutes les synthèses ne présentent pas cette créativité et cette mise en jeu, mais sont plutôt de l'ordre du résumé (cf. annexe XXVII).

Les productions des étudiants confirment que la compréhension de l'oral fonctionne, au moins en partie, selon le processus de copié-collé. En effet, les étudiants ont prélevé dans les micro-tâches des mots, des expressions des propositions ou des phrases au fur et à mesure qu'ils rédigeaient leur synthèse. *Virtual Cabinet* s'appuie largement sur la mise en place d'un

[72] Prahbu (1987 : 60) parle d' 'emprunt' et définit celui-ci comme l'action de "reprendre une formulation verbale disponible dans l'input afin d'exprimer une signification propre, au lieu de générer cette formulation à partir de ses compétences propres". L'emprunt se distingue de la reproduction (cf. Ellis, 2003 : 250).

réservoir représentationnel et ceci semble faciliter, au moins en partie, le développement de la compréhension de l'oral grâce à la manipulation d'extraits sonores, à la sollicitation de la mémoire de travail et au réemploi d'exemples (*exemplars*) extraits de l'*input*.

Doit-on voir dans le glisser-déposer la métaphore d'un fonctionnement cognitif particulier ? Les micro-tâches pourraient en tout cas permettre de traiter la séquence sonore en donnant la possibilité d'extraire les unités de sens, de les organiser et les réorganiser, en bref de les manipuler afin de construire la compréhension du message et proposer une réponse adéquate.

Le recours à une production représentative avait pour but de donner une idée générale de la façon dont le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé a été utilisé pour traiter des informations diverses et construire un objet de sens. Nous proposons maintenant d'approfondir cette analyse avec un échantillon plus large.

11.3.2. Analyse des conclusions

11.3.2.1. Introduction

Nous avons choisi de ne sélectionner que les productions correspondant à la troisième et dernière note de synthèse que les étudiants de l'échantillon devaient produire sur le semestre (cf. chapitre 7, pp. 210-1, pour le détail de la méthodologie). Il est raisonnable de penser, qu'à cette étape, ils étaient déjà accoutumés à la tâche et au format attendu. La longueur moyenne des conclusions est de 80 mots, mais les conclusions des sujets 14 et 15 présentent une longueur marginale par rapport à ce qui est attendu d'une conclusion. Nous avons bien entendu laissé le texte des productions tel quel pour donner une idée de l'interlangue de ces 15 sujets en 2ème année de sociologie-anthropologie. Le tableau 11.4 permet de rendre compte du travail d'analyse effectué sur la conclusion du sujet 7.

Tableau 11.4 : Conclusion du sujet 7 et analyse

	A	B	C	D
7. Finally, I don't think that the fact of implementing tougher rules is a good solution, and I think that sending parents to jail is nonsense. We have to reconsider the whole education's system and ***find new means to make school more attractive*** and adapted to its "public". To ***give children more responsibilities*** should be taken into account as the fact of ***talking more often with them***.	3	3	2	F 66

A : ***Arguments non inclus dans les documents = créativité***
B : nombre de conseils politiques proposés = respect de la tâche
C : modalisation = investissement
D : Sexe du sujet et nombre de mots de la conclusion

Trois hypothèses ont guidé l'analyse de ces conclusions (cf. annexe XXVIII pour les 15 conclusions) : La macro-tâche encourage la créativité des apprenants; elle favorise l'apprentissage et l'investissement dans l'apprentissage.

11.3.2.2. Créativité

Le premier critère correspond au nombre d'arguments non inclus dans les documents de *Virtual Cabinet.* Il peut donner une indication au sujet de la créativité des étudiants par rapport à la demande de conseil avisé en vue de prendre une décision politique. Seule la moitié des étudiants (8 sur 15) s'est risquée à s'écarter des documents originaux pour faire preuve de créativité. Le tableau suivant récapitule les arguments ajoutés par les étudiants.

Tableau 11.5 : *Arguments des étudiants*

Sujet 2: for a minister, it can be a good way to win elections.
Sujet 4: In the world, there are millions children who would like to go to school.
Sujet 5: In a few year we will be watched and pen up like animals.
Sujet 7: We have to [...] *find new means to make school more attractive* and adapted to its "public". To *give children more responsibilities* should be taken into account as the fact of *talking more often with them.*
Sujet 10: We must help the young people to set out, while leaving them the moroseness of their life.
Sujet 11: The problem has to be taken at its basis.
Sujet 13: The government should create a body to supervise experimentation on animal.
Sujet 15 : there are actually 73,000 in G-B

La créativité des apprenants reste très relative. Alors que les sujets 7 et 13 se livrent à de vraies recommandations, les sujets 2 et 11 ont une approche politique plus stratégique. Trois autres apprenants (4, 5 et 10) émettent des généralités. Enfin, un dernier sujet (15) a dû faire une recherche sur Internet pour livrer le nombre de prisonniers en Grande-Bretagne et ainsi enrichir son argumentation. Nous tenons néanmoins à rappeler que nous faisons une distinction entre créativité (en terme d'idées avancées par les étudiants mais non prélevées dans les documents source) et l'originalité qui signalerait un désir de se démarquer de la *doxa* scolaire dont nous avons parlé dans le cadre théorique (cf. chapitre 4, p. 132). Jusqu'à un certain point, le conseil émis par le sujet 2 de défendre la vidéosurveillance dans l'espace public parce que cela peut contribuer à gagner la prochaine élection appartient au domaine rare de l'originalité qui est rarement encouragée.

11.3.2.3. Argumentation

Quand on comptabilise le nombre total de conseils politiques émis, on note que chaque étudiant en propose deux en moyenne. La plupart des arguments proviennent des documents et ont été utilisés pour étayer la conclusion ce qui explique leur justesse lexicale et syntaxique si on les compare avec les arguments "créatifs" de la catégorie précédente. Cela confirme l'intérêt du copié-collé qui est à la base du schéma didactique de *Virtual Cabinet* : la proposition orale est reconnue puis reproduite à l'écrit et éventuellement acquise. D'autre part, même si certains aspects formels ont été négligés, on peut toutefois remarquer que la langue utilisée correspond, dans la majorité des cas, au registre attendu pour s'adresser à un ministre.

11.3.2.4. Modalisation

Nous utilisons le terme de modalisation pour signaler tous les phénomènes linguistiques présents dans chaque production pour marquer "le degré d'adhésion du sujet de l'énonciation à l'égard du contenu des énoncés qu'il profère" (Neveu : 2000). Ce marqueur

devrait donner une indication sur l'appropriation de la tâche. Plusieurs types de modalisateurs peuvent être relevés dans notre corpus :

Les incises traditionnellement utilisées pour débuter les conclusions : *as for me, according to me, to my mind, in my opinion*.

Les adjectifs qui permettent aux apprenants de se situer par rapport au projet de loi en discussion : *bad, real good, the best, the most, afraid, harmful, preferable, good, nonsense, very dangerous, very important, very serious, unacceptable, too dangerous, badly, capital, sensitive, not sure, radical, hard and violent, better*

Les verbes pour exprimer la subjectivité : *think, seem, embarrass, hope, take into account, recognize, like*

Les modaux : *have to, must, should, would, will, can*

Les questions rhétoriques : *We can't use human beings in laboratories, can we?*

Dans la tradition académique française, la conclusion est typiquement le lieu où les opinions personnelles sont admises. Cependant, la forte modalisation des énoncés que nous venons de mettre au jour permet d'avancer que la macro-tâche proposée par *Virtual Cabinet* encourage l'appropriation du sens et l'investissement, intellectuel et émotionnel, dans l'activité d'apprentissage.

D'autre part, la situation telle qu'elle a été conçue (conseil au ministre) semble enfin motiver un autre type de discours que celui de la simple synthèse de documents. Ceci peut être détecté grâce à la présence de marqueurs qui entretiennent le contact entre l'énonciateur et le co-énonciateur (*good luck*; *thank you for your attention, dear minister*, yours sincerely) ou qui fonctionnent comme des interpellations (*the solutions that I propose to* ***you*** ; ***you*** *must do something*; *I invite* ***you,*** *I advise* ***you,*** *will have given* ***you*** *desire for acting*). Enfin, l'usage fréquent des pronoms personnels *I* et *we* (non pas le nous de majesté mais le nous collectif de

l'équipe gouvernemental) laisse à penser qu'il y a eu une certaine implication des sujets dans la tâche.

11.3.2.5. Synthèse

A la différence d'un logiciel comme *Gammes d'écriture*, *Virtual Cabinet* se concentre sur la compréhension de l'oral et ne guide pas suffisamment la production écrite. Ceci entraîne une véritable lacune étant donné que l'*output* ne dépend pas d'une simple opération de sélection d'informations, mais qu'elle suppose un traitement. Nous verrons au paragraphe 11.4.5. (cf. infra p. 307) que différentes méthodes d'accompagnement et d'évaluation peuvent pallier ce manque pour permettre que la synthèse puisse gagner en qualité pendant le temps d'apprentissage.

La méthodologie employée ne permet pas de mesurer si la tâche proposée par *Virtual Cabinet* donne l'occasion d'un apprentissage formel. Les résultats rassemblés dans le tableau ci-dessous semblent toutefois indiquer que les étudiants gagnent en justesse dès lors qu'ils réutilisent des tournures trouvées dans les documents. D'autre part, la tâche ne semble encourager la créativité des apprenants que très marginalement mais c'est sans doute le format de la note de synthèse qui bride cette créativité contrairement à ce qui pourrait être produit s'il fallait comprendre des documents pour amener les apprenants à construire, par exemple, le scénario d'un film.

Tableau 11.6 : *Hypothèses et résultats concernant les conclusions*

	Hypothèses	Marqueurs	Résultats
Créativité	La macro-tâche encourage la créativité des apprenants.	Nombres d'arguments hors documents source	Peu concluants
Respect de la tâche	Le copié-collé favorise une acquisition.	Nombres total d'arguments	Gain en justesse lexicale et formelle
Modalisation	La tâche favorise l'investissement dans l'apprentissage .	Modalisateurs Pronoms	Gain en implication dans la tâche

Enfin les nombreux modalisateurs relevés dans les conclusions permettent d'avancer que les apprenants se sont appropriés la tâche et qu'il y a eu de leur part un investissement intellectuel et émotionnel. Nous allons voir quels compléments d'informations les résultats de ces hypothèses peuvent recevoir avec l'analyse des questionnaires d'utilisation.

11.4. Evaluation des utilisations

L'enquête par questionnaires (cf. méthodologie, p. 213) a été conduite cinq mois après que *Virtual Cabinet* a été mis à la disposition des étudiants de deuxième année inscrits au Centre de Langues, c'est-à-dire à la fin du premier semestre de l'année universitaire 2003-2004. Cette enquête avait pour objectif d'évaluer la façon dont le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé avait été approprié par les apprenants. L'utilisation préconisée avait été la suivante:

- un stage d'initiation,
- trois notes de synthèses à rendre au cours du semestre,
- réinvestissement en TD (rétroactions, corrections, débats …)
- évaluation finale sur le même format que celui des synthèses

Il avait été précisé que cette prescription initiale (cf. annexe XV) pouvait être enrichie ou détournée par les huit enseignants-tuteurs impliqués dans l'expérimentation.

11.4.1. Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage médiatisé

Dans un premier temps, il a semblé important de caractériser les utilisateurs. Pour répartir l'échantillon d'apprenants selon leurs sentiments vis-à-vis des TICE, nous avons utilisé les profils proposés par Panisset, Forest et Mallein (1999). Les items proposés ont par conséquent étaient résumés par un adjectif : "Vous adorez travailler comme cela ; cela vous donne plus de liberté." (enthousiaste); "vous travaillez volontiers avec la technologie quand cela vous semble adapté." (pragmatique); "la technologie, ce n'est pas forcément votre truc

mais il faut bien s'y mettre." (suiviste); "vous pensez que la technologie est un frein à l'apprentissage." (objecteur).

Les apprenants questionnés s'avèrent être en grande majorité (76,7%) séduits par l'utilisation des technologies pour l'apprentissage. Ce taux est d'autant plus intéressant que les répondants sont dans leur deuxième année dans le dispositif et qu'un sentiment de rejet ou de lassitude aurait pu être exprimé de leur part. Il convient de noter que les étudiantes inscrites en Sciences du Langage se montrent davantage conquises par les TICE, quasiment une sur cinq déclare "adorer" travailler ainsi et deux sur trois avouent travailler "volontiers" de cette façon.

Tableau 11.7 : *Profils par population*

	Population totale	Sciences du Langage	Socio / Anthropologie
	%	%	%
Enthousiaste	12,1	18,9	4,3
Pragmatique	64,6	64,2	65,2
Suiviste	21,2	15,1	28,3
Objecteur	1	1,9	-
Autre	1	-	2,2
Total	100	100	100
Sexe	F = 85 H = 14	F = 53 H = 0	F = 32 H = 14

En revanche, davantage d'étudiants de sociologie-anthropologie semblent réservés vis-à-vis de l'apprentissage médiatisé. Ces résultats signalent cependant que l'apprentissage médiatisé est en voie d'institutionnalisation et que les attentes des utilisateurs vis-à-vis des TICE sont mesurées.

11.4.2. Durée et lieu d'apprentissage

Un dispositif ne peut ignorer les conditions matérielles de l'apprentissage. "L'investissement de moyens par l'apprenant, et en particulier son temps d'activité, dépend

beaucoup du ou des sens qu'il construit autour la formation, et cette construction dépend elle-même de la représentation qu'il se fait de sa dynamique de transformation identitaire, et de l'environnement". (Barbier : 2000 : 81) Deux données semblent particulièrement importantes : combien de temps dure l'apprentissage sur *Virtual Cabinet* et où se passe-t-il ?

Tableau 11.8 : *Temps de travail par population*

	Population totale	Sciences du Langage	Sociologie / Anthropologie
Moins d'une heure	2,02	-	4,3
Entre 1 et 2 heures	**41,41**	**54,7**	26,1
De 2 à 3 heures	36,36	30,2	**43,5**
+ de 3 heures	20,20	15,1	**26,1**

A la première question, il était demandé de dire combien de temps chacun avait consacré à la réalisation d'une unité (tâches de compréhension de l'oral et synthèse). La moyenne semble s'établir à environ deux heures par unité pour l'ensemble de l'échantillon, mais les étudiants de Sociologie et d'Anthropologie disent avoir passé davantage de temps que leurs homologues de Sciences du Langage. Plus des deux tiers déclarent avoir dépassé deux heures et ils sont encore un quart d'entre eux à dire qu'ils ont travaillé plus de trois heures. Il faut peut-être mettre ce décalage entre les deux filières sur le compte d'une différence de niveau en langues ou bien de stratégies plus adaptées de la part des étudiantes de Sciences du Langage. Il aurait été également utile de calculer de quelle façon la familiarité avec le site et les tâches proposées résulte en une diminution du temps consacré à l'apprentissage au fur et à mesure des utilisations. Quoi qu'il en soit, la durée de la tâche relativement longue doit être mentionnée au moment de la présentation du site pour clarifier l'investissement attendu des apprenants.

Une autre donnée nous renseigne sur le lieu où a été effectué le travail sur *Virtual Cabinet.* Nous devons tout d'abord signaler que deux salles équipées (environ 60 postes,

reliés à Internet et munis de casques audio) sont à la disposition des étudiants sur le campus de Lyon 2.

Tableau 11.9 : *Lieux de travail*

Lieux de travail	Situation réelle (%)	Situation idéale (%)
A la maison	13,1	84,8
Sur le campus	47,5	15,2
Aux deux endroits	39,4	-

Le questionnaire nous révèle qu'environ la moitié des étudiants disposent d'une connexion à haut débit leur permettant d'avoir accès au site mais qu'ils sont encore plus nombreux (84 %) à souhaiter pouvoir travailler de chez eux. Ces chiffres sont intéressants à deux égards : d'abord, le travail en autonomie n'est plus forcément identifié aux salles mises à disposition par le Centre de Langues ; d'autre part, les technologies employées pour la conception du site Internet doivent absolument tenir compte de cette donnée. C'est pourquoi la technique du *streaming*, qui permet un accès continu au fichier son et vidéo, nous semble particulièrement prometteuse pour répondre à cette demande d'accès à distance.

11.4.3. Les thèmes

Nous avions dit dans le cadre théorique (cf. chapitre 4, pp. 121-2) l'importance que nous attachions aux thèmes choisis pour le travail de traitement de l'information proposé aux apprenants. Cette question était l'occasion de vérifier l'adéquation du contenu des documents ainsi que leur intérêt thématique pour des étudiants de sciences humaines âgés d'une vingtaine d'années.

Tableau 11.10 : *Choix des thèmes par population (en %)*

	Total	Sciences du langage	Socio / anthropologie
La renationalisation du système ferroviaire	1	-	2,17
La vidéosurveillance	12,7	5,7	21,74
La lutte contre l'alcoolisme	14,7	18,9	10,87
La lutte contre l'absentéisme à l'école	14,7	18,9	10,87
La dépénalisation du cannabis	13,7	20,8	6,52
L'utilisation des animaux par l'industrie pharmaceutique	18,6	20,8	10,87
L'encombrement des prisons	24,6	15,1	36,96

A l'exception notable de la renationalisation du chemin de fer britannique qui, toutes populations confondues, ne recueille aucune attention, les autres projets de loi semblent intéresser de manière assez égale : l'encombrement des prisons et la vidéosurveillance ont particulièrement séduit les sociologues tandis que la dépénalisation du cannabis et l'utilisation des animaux à des fins de recherche pharmaceutique ont suscité le plus d'intérêt auprès des étudiantes de Sciences du Langage. Il est prévu un renouvellement des unités par tiers chaque année et il est important de sonder régulièrement les utilisateurs de *Virtual Cabinet* concernant cette question essentielle. Certains enseignants-tuteurs de Sciences du Langage avaient imposé trois unités (l'absentéisme, le cannabis et les prisons) et cette prescription ne semble pas avoir provoqué de rejet de la part des étudiants concernés.

11.4.4. Cartographie de la satisfaction

Enfin, et nous parvenons à la partie la plus intéressante de ce questionnaire, il était demandé aux étudiants d'évaluer certains aspects du site sur une échelle de 1 à 10 (du moins au plus satisfaisant). Nous avons reporté les résultats sur un graphique en radar et ceux-ci sont à interpréter comme un indice de satisfaction, avec la part inhérente de subjectivité.

Nous avons repris la suggestion de Le Boterf (2001 : 475) qui propose de cartographier la satisfaction des utilisateurs. Cette notion de satisfaction, qui peut être couplée

à celle de motivation, devrait donner une idée quant à l'adéquation des attentes des apprenants (en termes de contenus, de méthodologie, d'effectivité) avec les moyens déployés par le micro-dispositif et le macro-dispositif pour répondre à ces besoins.

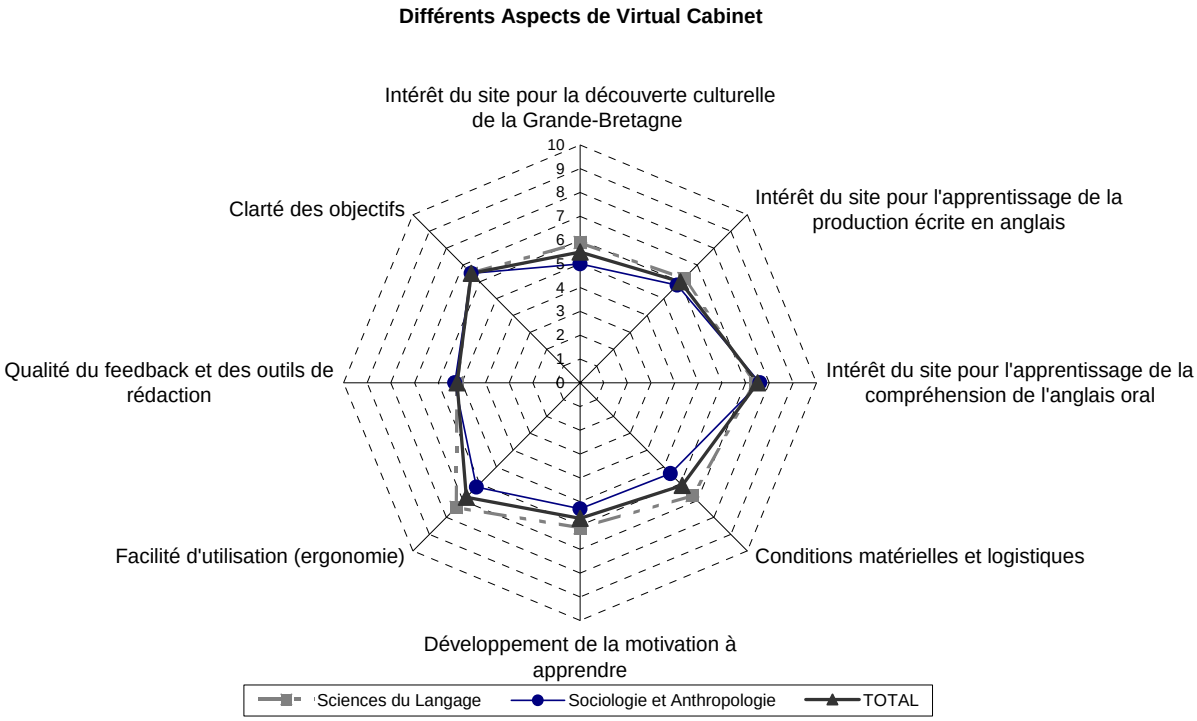


Figure 11.4 : *Carte de satisfaction des apprenants*

Nous avons vu dans le chapitre 8 (cf. supra, p. 230) que la technologie pouvait interférer sur les représentations d'efficience des apprenants. Le site semble néanmoins avoir été identifié par les répondants comme approprié pour le développement de la compréhension de l'oral (7,5 / 10); le taux de satisfaction est un peu moins satisfaisant en ce qui concerne la production écrite (6/10) et, plus préoccupant pour la découverte culturelle de la Grande-Bretagne (5,5/10)[73]. Si les utilisateurs apprécient l'ergonomie du site (6,8 / 10) et la clarté des objectifs visés (6,5 / 10), les résultats sont plus mesurés pour les conditions matérielles proposées (6,1 /10) ce qui peut s'expliquer par certains problèmes techniques que nous avons déjà signalés (disparition aléatoire de la note de synthèse entre deux séances et problèmes au

[73] Une enquête ultérieure est d'ailleurs prévue pour comprendre pourquoi l'aspect culturel semble moins convaincant pour les étudiants de sciences du langage, et plus encore pour ceux provenant de sociologie et anthropologie.

moment de l'envoi), mais cet aspect est facilement améliorable. Le résultat le plus regrettable concerne la qualité du feedback et des outils de rédaction (5,2 / 10). Ce manque est-il à interpréter comme propre au site ou bien comme une carence concernant l'accompagnement fourni par les enseignants-tuteurs ? Cet aspect mérite de recevoir plus d'attention à l'avenir. L'indice de satisfaction concernant le développement de la motivation grâce à un tel outil (5,7 / 10) nous indique que le dispositif n'est pas rejeté comme tel, mais qu'il demeure un moyen d'apprentissage parmi d'autres. Nous pouvons d'autre part souligner que l'appréciation du site est globalement moins positive de la part des étudiants de Sociologie-Anthropologie que de celles de Sciences du Langage.

11.4.5. Synthèse

Une telle enquête sur l'utilisation des apprenants fournit des données précieuses pour faire évoluer le dispositif. Certains auteurs (Grégori, 2002 :24 ; Jouet, 2000) préconisent une observation plus fine des comportements selon les préceptes de l'ethnométhodologie afin de voir comment les apprenants construisent du sens, en situation, en même temps qu'ils agissent. Ceci pourrait, par exemple, permettre de déterminer des méthodologies de travail plus ou moins adéquates et nourrir le discours d'accompagnement des enseignants-tuteurs. Quoi qu'il en soit, nous pouvons avancer avec Le Boterf (2001 : 474) que les résultats obtenus par cette enquête sont "à considérer davantage comme des indices que comme des indicateurs." Il serait cependant souhaitable de poser ces questions à intervalles réguliers auprès de la population d'apprenants afin d'évaluer le dispositif dans le temps et de visualiser son appréciation, ceci afin de redresser les manques et de pérenniser les améliorations.

11.5. Evaluation des usages des enseignants-tuteurs

11.5.1. Le discours sur les TICE

Nous avons vu dans le chapitre 1 que les TICE introduisent une part de déstabilisation et déclenchent parfois un repositionnement professionnel. Nous pouvons avancer que les représentations des enseignants-tuteurs vis-à-vis des TICE peuvent avoir une influence sur leur discours pédagogique. L'analyse des discours des enseignants-tuteurs interviewés à la suite de l'utilisation pédagogique de *Virtual Cabinet* (cf. méthodologie, pp. 215-9) donne l'occasion de déceler un certain nombre de postures.

Une analyse des modalisations, c'est-à-dire ce que chaque énonciateur révèle de lui-même à travers ses choix de déontiques (falloir, devoir…), d'adjectifs, de substantifs, et de verbes, peut donner une idée de la gamme des attitudes possibles. Nous présentons dans le tableau suivant un extrait de discours prélevé dans les entretiens des formateurs que nous résumons d'un adjectif forcément réducteur.

Tableau 11.11 : *Postures et discours des enseignants-tuteurs*

Postures	***Discours***
Pragmatique	"Il faut, si on veut que les choses changent dans l'utilisation du MM, il faut qu'on se demande à quoi ça va servir dans la classe, je pense…" (Formateur 2)
Critique	"En soi les TICE ne révolutionnent rien, voire peuvent produire des régressions didactiques, pédagogiques ahurissantes. Beaucoup de choses qui sont sur des cédéroms ou sur Internet, pédagogiquement, c'est nul, c'est de la répétition, c'est de la reproduction, ça n'a aucun intérêt (…), mais c'est habillé par une aura technologique, techniciste et on fait passer la modernité, dans un habillage moderne, on fait passer des choses complètement ringardes du point de vue de l'apprentissage." (Formateur 2)
Cynique	"Si on renouvelle pas la chose dans deux ans, ça sera sur une étagère voilà donc et puis après il faut se donner les moyens pour faire que ça continue a vivre (…) Oui enfin je connais pas non plus les *technicalities* du machin." (Formateur 3)
Résigné	"On utilise les TICE mais on n'est pas ravi non plus, on est obligé, mais sans plus". (Formateur 6)
Méfiant	"Je pense que pour l'enseignant ça change quelque chose aussi parce qu'on se sent beaucoup plus mis de côté (rires)…enfin, voilà, on est, je sais que quand j'ai accompagné les étudiants en salle multimédia par exemple, ils avaient pas besoin de moi. Enfin, j'étais là mais je servais, je servais pas à grand chose finalement. Donc, c'est vrai que ils sont beaucoup plus autonomes, c'est le mot. Et beaucoup plus indépendants. Ils ont moins besoin de nous en fait et ça surtout pour ceux qui ont un bon niveau, c'est une très bonne chose. Je pense que les étudiants aussi ils sont, ils sont fiers d'eux-mêmes après avoir travaillé sur *Virtual Cabinet* par ce qu'ils se disent "oh là c'est quand même dur et je suis arrivé à faire quelque chose quand même". (Formateur 4)

Hésitant	"Ah, je suis nul, nul, nul, nul, nul ! je sais envoyer des emails, je sais les recevoir, je sais bousiller l'ordinateur, je sais faire appel à la hot line, je sais surfer un peu sur le Web, mais c'est à peu près tout, tout le reste c'est vraiment une forêt vierge donc j'ai peur, j'hésite à me lancer". (Formateur 1)
Subjugué	"Une fois qu'ils ont digéré l'idée de cette sorte de travail, je pense qu'ils ont ….ils apprécient. Moi, je pense que c'est toujours, c'est assez nouveau, encore, donc ça prend du temps pour que ça devienne, je peux pas utiliser le mot 'normal', mais que ça devienne pas aussi étrange que ça. Mais je pense que ça commence." (Formateur 5)
Dominé	"On a résolu [le problème technique] …j'ai crié à l'aide…'aidez-moi !' Je suis allée demander Thomas [le technicien] pour résoudre ça." (Formateur 5)

Nous proposons de rassembler ces postures dans trois groupes plus larges qui vont de l'immobilisation à la prescription, en passant par la réticence.

Immobilisation (dominés, subjugués, hésitants) : Ces enseignants-tuteurs avouent leur impuissance devant la machine et la nécessité de recourir à un spécialiste pour que "ça" fonctionne. Clairement, la technologie est perçue comme une intrusion dans le fait pédagogique, un événement qui crée un déséquilibre difficile à normaliser, et dont l'étrangeté continue de subjuguer. Une tentative de rationalisation commence à se faire jour pour certains d'entre eux qui énumèrent de quelle façon ils ont commencé à circonscrire la chose (je sais, je sais…) pour la dompter.

Réticence (méfiants, résignés, cyniques) : Le second groupe pose le problème des TICE en terme d'investissement. Celui-ci peut se faire aux dépens de l'enseignant-tuteur ("on n'a plus besoin de moi"), contre son gré ("obligé" mais "pas ravi"), ou avec la certitude qu'il ne va pas rapporter les gains attendus (et finir "sur une étagère"). La question dans les trois cas est de savoir ce qu'il est raisonnable de concéder professionnellement pour que la participation soit rentable à moindres frais.

Prudence (critiques et pragmatiques) : Pour cette troisième catégorie, le contenu est plus important que le contenant. Une analyse poussée leur a permis de se construire un avis résolu. Le danger d'un retour au béhaviorisme à la faveur de l'utilisation des TICE est clairement dénoncé ("des régressions pédagogiques et didactiques ahurissantes"). Ces pionniers revenus des promesses initiales de la technologie ont rangé les TICE à leur place

d'outils dans la panoplie professionnelle et prescrivent désormais ("il faut", "il faut") une utilisation pertinente et réfléchie.

Il semble important de souligner que ces propositions ne cherchent pas à figer les enseignants-tuteurs dans des postures immuables. Toute innovation introduit des adaptations plus ou moins longues à concéder. Ceci est d'autant plus vrai que l'utilisation des TICE se fait, ici, dans le contexte de l'autoformation guidée qui introduit elle-même un repositionnement professionnel (cf. chapitre 1, p. 47).

11.5.2. Représentations de l'identité professionnelle en relation avec les TICE et l'autoformation

Pour aborder cette question, nous allons adapter une modélisation proposée par Narcy (1998) car elle semble adéquate pour décrire les attitudes possibles dans le contexte d'un Centre de Langues.

Tableau 11.12 : *Motivations professionnelles (adapté de Narcy 1998)*

Motivation profonde Postures et Conséquences	Extraits
Narcissisme Transmission d'un savoir ou d'un méta-savoir Faire un apprenant à son image	« Moi, je me dis que s'il fallait que j'apprenne une langue seul, que peut-être j'utiliserai… Je saurai utiliser les utiles comme *Keys* ou comme *English Plus* de façon peut-être un petit peu plus pertinente que les étudiants, je sais pas, voilà ceci étant dit, c'est vrai qu'on peut utiliser Internet, on peut l'utiliser, j'utilise beaucoup le site de la BBC et ainsi de suite ; je leur demande de traiter les documents audio sur Internet, voilà, donc je me sers des nouvelles technologies, voilà ». (Formateur 3)
Besoin de pouvoir/ de sécurité Respect de l'ordre et des règles Créer un dispositif rigoureux / contraignant	« J'ai commencé par demander aux étudiants de faire des recherches sur le parlement britannique…et tout ça, pour un peu contextualiser *Virtual Cabinet* (…) et ensuite on a fait donc… une séance à peu près d' une heure et demie où on parlait des institutions parlementaires britanniques et tout ça, et on a comparé aussi le système anglais et le système français…et après la semaine d'après, voilà, j'avais réservé donc la salle multimédia (…) et je suis venue avec les étudiants, (…) et je leur avais préparé aussi une petite fiche, euh, d'évaluation, enfin, il fallait qu'ils évaluent le site, donc voilà : est-ce que c'était attrayant, est-ce que, enfin, est-ce qu'ils trouvaient le niveau trop difficile, enfin, quel genre d'activités y'avait-il, les objectifs, enfin, des choses comme ça…et donc ça voulait dire que quand ils utilisaient Virtual Cabinet, même pour la première fois, ils avaient un certain nombre de questions auxquelles il fallait répondre ». (Formateur 4)
Besoin de reconnaissance Aide à l'apprenant Promouvoir autonomie guidée et apprendre à apprendre	[Les casques], ça isole et puis ça coupe un peu la relation entre eux et moi. Donc, je pense que c'est une bonne chose finalement. Ils voient que nous on est pas la seule source de savoir… (Formateur 4) « Je pense qu'on n'a pas encore appris aux enseignants du lycée de demander aux étudiants d'avoir une sorte de conscience d'où ils ont, ce qu'ils ont à faire, comment se donner une méthodologie, donc ils arrivent comment s'ils étaient à la limite un peu passifs, ils attendent quelque chose du prof, et tout notre travail consiste à lancer la balle dans le cours, leur proposer et les aider à utiliser ce ballon entre eux. » (Formateur 1)

Ces attitudes peuvent surtout donner la possibilité d'appréhender les motivations profondes de chacun des enseignants afin de "comprendre pourquoi et comment il rationalise ses décisions [afin de lui fournir] les moyens de relativiser les effets de ses automatismes de valeurs et de comportements" (Narcy : 1998 : 20).

Dans sa nomenclature Narcy proposait une quatrième catégorie, celle du rejet d'une dépendance qui conduirait au refus d'enseigner, mais aucun des formateurs interrogés ne correspondait à ces caractéristiques. De nouveau, il convient de rappeler que ces catégorisations ne sont pas étanches mais correspondent à des attitudes provisoirement dominantes. La mise en place d'un dispositif contraignant peut être perçue comme une façon de rassurer l'enseignant et les apprenants. Par ailleurs, nous pouvons souligner que la plupart (cinq sur huit) des enseignants-tuteurs revendiquent leur rôle d'accompagnateurs du travail autonome des apprenants et évoquent le soutien, l'aide méthodologique et la démarche métacognitive.

11.5.3. Mises en projets et profils associés

Nous proposons d'observer maintenant de quelle façon chacun des enseignants-tuteurs met en cohérence son action pédagogique (la "mise en projet" discutée dans le chapitre 1) avec son profil d'usager. Il semble que quatre profils se dessinent en écho avec les postures relevées dans le tableau 11.11.

Le profil "désarmé" : Les "désarmés"[74] ont préféré déléguer la séance d'initiation (présentation de *Virtual Cabinet* aux étudiants) aux techniciens du Centre de Langues (c'était une option qui avait été proposée dans le dispositif) comme pour signifier que les enseignants-tuteurs ne maîtrisent plus la situation. Cet effacement s'explique davantage par un malaise face à la technologie que du fait d'une dissidence idéologique. Même si le programme est apprécié pour la variété qu'il semble introduire, il disparaît en quelque sorte derrière la

[74] Nous empruntons ce terme à Glikman (2002).

machine. Celle-ci fait écran, fausse les rapports en interférant dans la relation pédagogique. La prescription de base (trois synthèses à effectuer pendant le semestre) est rapidement abandonnée car elle paraît trop exigeante pour des étudiants. Ce profil fait écho au profil sidéré de certains lecteurs de réseau (Souchier *et al*, 2003 : 154) qui, tellement absorbés par l'objet et par l'activité, ne parviennent pas à définir de stratégie appropriée.

Le profil suiviste : Dans ce cas, ce n'est pas la technique qui fait obstacle à l'appropriation, mais plutôt la représentation de ce type d'outils pour l'apprentissage des langues en terme d'efficience, de pertinence et d'adaptations aux besoins ou aux intérêts des apprenants. Les enseignants-tuteurs qui sont dans cette catégorie n'investissent pas le programme mais se conforment aux prescriptions de départ. L'accompagnement semble limité, une sorte de service minimum qu'il est moins coûteux de mettre en place que la remise en cause de ce qu'ils perçoivent comme un gadget ou comme un outil trop élaboré pour le public visé.

Le profil volontariste : Bien qu'exprimant des réticences ou même une certaine méfiance par rapport aux TICE, les volontaristes mettent le site en projet, c'est-à-dire qu'ils imposent un certain nombre d'exigences (dates butoirs, thèmes…), proposent des outils pour contextualiser la tâche et créent des passerelles avec leurs cours. Ce cadrage pourrait correspondre à une manière de domestiquer la technologie, de rassurer les apprenants, et aussi eux-mêmes par la même occasion.

Le profil expert : Les experts ont pris le temps d'analyser le site avec soin et de voir comment ils allaient l'intégrer à leur pédagogie. Leur connaissance de l'apprentissage et des TICE leur permet d'avoir des attentes raisonnables par rapport à l'outil qu'ils savent ne jamais être une réponse suffisante à un besoin de formation. Ils améliorent le dispositif en s'affranchissant des prescriptions et en investissant leurs fonctions de guidage et d'accompagnement. Ils sont surtout intéressés par les TICE dès lors que celles-ci peuvent

apporter une valeur ajoutée à l'apprentissage. Leur attitude positive peut également jouer un rôle d'entraînement au sein d'une équipe et provoquer l'adoption d'un outil.

11.5.4. Un continuum d'attitudes professionnelles

En résumant les propositions, il est possible de dessiner un continuum de profils d'usagers :

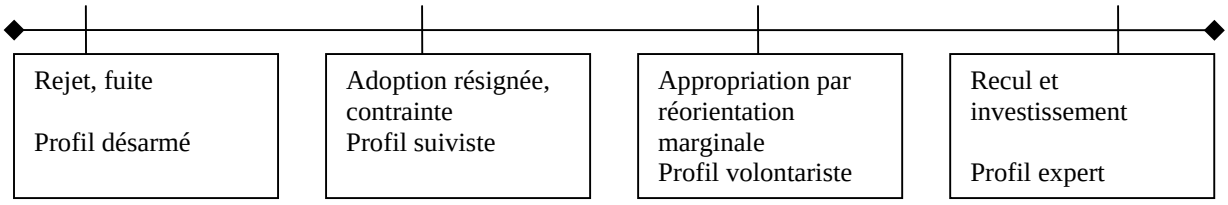


Figure 11.5 : *Attitudes des enseignants- tuteurs usagers*

Le continuum permet de souligner que les enseignants-tuteurs se dotent peu à peu d'une représentation fonctionnelle de leur rôle à partir de la réflexion qu'ils mettent en place par rapport à leur métier et aux outils à leur disposition. Ainsi, l'un d'eux comparent les TICE à un marteau : "C'est très utile un marteau, mais, si on sait pas s'en servir, on se met un clou dans le doigt. Si on n'a pas réfléchi aux spécificités des TICE, on risque de s'en servir d'une manière contreproductive". Dans une certaine mesure, l'utilisation des TICE requiert de parvenir à une redéfinition du métier d'enseignement voire, selon Tardif (1998) et Albero (2003), de négocier le passage du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage. Enfin, les catégories que nous proposons sont nécessairement transitoires et un usager peut développer différentes attitudes, différentes relations aux TICE sur une période longue et non pas rester figé dans une posture (Perriault, 1989 : 213).

Les attitudes de rejet ou de suivisme peuvent signaler un manque d'adéquation entre les besoins perçus et l'objet d'apprentissage ou révéler des dysfonctionnements au sein de l'équipe pédagogique. Mais, ces attitudes sont également à mettre sur le compte du statut professionnel. En effet, à une exception près, les enseignants-tuteurs qui rentrent dans les catégories "désarmés" et "suivistes" sont nouvellement arrivés dans la structure et / ou ont un

statut précaire (vacataire ou maître de langues), ce qui peut légitimement expliquer qu'ils s'investissent peu dans le dispositif bien qu'ils aient souhaité en faire partie. Il est d'autre part probable que cette résistance au changement soit finalement plus difficile à ébranler auprès des suivistes qui font montre d'une opposition au contenu (*software*) qu'auprès des désarmés qui se heurtent surtout à l'aspect technique (*hardware*). Dans un cas, il s'agit d'expliciter l'intérêt de la démarche pédagogique et de les convaincre de son bien-fondé pour l'apprentissage; dans l'autre, une formation plus adéquate peut contribuer à dédramatiser le dispositif et le rendre plus performant du point de vue ergonomique.

Il est intéressant de voir comment les volontaristes orientent le dispositif : encadrement (fiches découvertes), exigences (thèmes imposés et dates butoirs) réinvestissements (débats, rétroactions en cours, travaux de groupes), ouvertures (sur d'autres sites ou sur d'autres tâches). L'action pédagogique qu'ils déploient témoigne de leur souhait de donner du sens à un dispositif forcément perfectible. Les appropriations, même marginales, sont susceptibles de créer un effet d'entraînement et, pour cette raison, méritent d'être valorisées. Enfin, il convient de dire que les experts ne se confondent pas avec des enthousiastes, une catégorie absente de notre continuum. Notons d'ailleurs que si la technophilie peut s'avérer dynamisante dans un premier temps, elle risque de générer des attentes exagérées par rapport à un dispositif donné.

Enfin, nous choisissons de placer les experts à l'extrémité du continuum car les membres de cette dernière catégorie semblent avoir engagé un travail de distanciation par rapport à la technologie et à ses effets supposés. Leurs discours ne révèlent ni crainte, ni résignation, ni cynisme, mais une réflexion construite dans l'action. Ce recul a permis aux enseignants d'incorporer la déstabilisation entraînée par l'utilisation des TIC afin de mettre en place des outils d'analyse, des "modèles mentaux", leur permettant de modifier leurs conceptions initiales (Narcy, 2001). Les experts sont ceux qui ont transformé leurs pratiques

professionnelles en une recherche-action constante et sont, pour cette raison, des alliés précieux pour introduire une innovation dans une institution.

11.5.5. Le levier de l'évaluation

La réflexion sur les pratiques évaluatives peut constituer un moyen d'engager les membres d'une équipe pédagogique dans la logique de la recherche-action. En effet, l'évaluation est une sorte d'interface entre l'enseignant-tuteur et les étudiants et donne des indications sur le contrat négocié entre les deux parties. Prendre le dispositif par ce biais oblige à clarifier les attentes et les objectifs de l'équipe pédagogique afin d'assurer une meilleure lisibilité aux futurs usagers. De plus, la mise en place d'un système d'évaluation constitue une appropriation pédagogique du dispositif par les enseignants.

Plusieurs stratégies d'évaluation ont été déployées par les enseignants-tuteurs durant l'expérimentation :

- les synthèses ont été imprimées et rendues à la fin du semestre. L'apprenant est chargé de s'organiser de manière autonome mais aucune gradation de son travail n'est rendue possible.
- les synthèses ont été rendues au fur et à mesure du semestre. Ce système nécessite comme les deux suivants de fixer des dates butoirs pour rendre les travaux, mais limite par la même occasion l'autonomie des apprenants. Il comporte cependant l'avantage de fournir des rétroactions tout au long du semestre et de rendre la progression possible.
- certaines synthèses ont fait l'objet d'une correction par les pairs. Cette méthode permet de sensibiliser les apprenants à l'autocorrection et à des stratégies métacognitives. Elle suppose d'organiser les séances de travail avec des fiches listant des critères précis (structuration, richesse des arguments, qualités linguistiques) et peut en outre permettre un vrai travail collaboratif.

- un système de "dialogue pédagogique" a été installé entre un tuteur et chacun de ses apprenants. L'étudiant était invité à envoyer son rapport une première fois ; après avoir codé les différents types d'erreurs, le tuteur le lui retournait pour qu'il puisse procéder à une correction. Seul le second rapport était pris en compte pour l'évaluation. L'avantage de ce système est que l'apprentissage peut se faire en confiance à partir du moment où l'interlangue est acceptée comme une étape intermédiaire faisant partie du processus cognitif. Cependant, le système de dialogue pédagogique est coûteux en temps et nécessite que le temps d'évaluation consacré par l'enseignant-tuteur soit pris en compte par l'institution.

Le tableau suivant résume les intérêts et les contraintes des différents types d'évaluation. Nous avons attribué à chacune des situations décrites une évaluation qui reste éminemment subjective.

Tableau 11.13 : *Intérêts et limites des différents types d'évaluation*

	Evaluation par le tuteur en fin de semestre	Evaluation par le tuteur tout au long du semestre	Evaluation par les pairs et par le tuteur tout au long du semestre	Evaluation en aller-retour
Intérêt pour l'apprentissage	-	+	+ +	+ +
Implication pour le tuteur	-	+	+	+ + +
Autonomie dans l'apprentissage	+ +	+	+	+

Une dernière façon de rendre le dispositif lisible de part et d'autre consiste à prévoir une évaluation sommative sur le modèle de *Virtual Cabinet* à la fin du semestre (cf. annexe XV). A partir du moment où les apprenants savent de quelle façon ils seront évalués et selon quels critères, leur travail en autoformation ne peut que gagner en efficacité. Il convient alors de poser le contrat en terme de compétences qui peuvent s'acquérir lors du travail en autoformation. Ainsi, le phénomène de lassitude relevé par trois formateurs au sujet du travail de leurs étudiants peut être atténué dès lors que le site n'est pas introduit comme une

innovation, un gadget ou comme une contrainte, mais comme le moyen de pratiquer la compréhension de l'oral et la production écrite à l'intérieur d'un projet d'apprentissage signifiant et en étant assuré de bénéficier d'un accompagnement pédagogique. La qualité de ce dernier dépend de la mise en projet des enseignants-tuteurs et différencie la ressource du micro-dispositif.

11.5.6. Synthèse

Il semble que l'évaluation puisse être utilisée comme un moyen de créer une cohérence au sein du dispositif entre, d'une part, la demande de rétroaction et de guidage émanant des apprenants pour développer une représentation positive par rapport à l'efficacité de leur travail en autoformation et, d'autre part, la mise en projet et sa traduction en discours d'accompagnement du côté des enseignants. Trois conclusions peuvent être tirées :

- Les exigences qui peuvent être émises en terme de régularité d'envoi de synthèses se justifient par la nécessité d'un suivi pédagogique. Aussi est-il raisonnable de fixer des dates butoirs qui laissent le temps aux apprenants d'organiser leur travail tout en ménageant un cadre temporel rassurant.
- Il convient que l'enseignant-tuteur explicite en début de semestre la nature de l'accompagnement qu'il mettra en place, les attentes en termes de compétences à acquérir et, partant, la forme de l'évaluation finale ainsi que les critères utilisés.
- Il paraît judicieux que l'enseignant-tuteur ne soit pas le seul destinataire de l'apprenant mais qu'une collaboration soit encouragée entre pairs, au moment de la découverte du site, mais aussi de certaines pratiques évaluatives qui peuvent, par exemple, prendre la forme d'ateliers d'écriture. De même est-il envisageable de faire une sélection de certains travaux représentatifs d'étudiants pour publication en ligne ou hors ligne afin de valoriser la recherche de l'originalité, mais aussi de proposer une représentation des résultats attendus.

Chapitre 12 : Discussion

12.1. Introduction

La mise au rebut rapide de tel logiciel qui promettait pourtant des progrès sensibles ou de tel autre dont l'achat avait grevé le budget de fonctionnement montre, s'il en était besoin, la portée limitée des "discours incantatoires" (Annoot, 1996) auprès des apprenants et des enseignants. Le fait qu'une ressource soit utilisée, ou non, dépend de la qualité de son contenu (sa valeur intrinsèque), mais aussi du potentiel pédagogique qu'elle représente (sa valeur extrinsèque). Elle suppose également qu'un réseau de sens soit tissé autour d'elle par les apprenants et les enseignants-tuteurs à l'intérieur du contexte d'apprentissage (macro-dispositif). Pour désigner une situation d'apprentissage intégrant les TICE et la distinguer de la ressource multimédia, nous avons proposé la notion de micro-dispositif d'apprentissage médiatisé qui vise à mettre en place des conditions appropriées à la construction du sens.

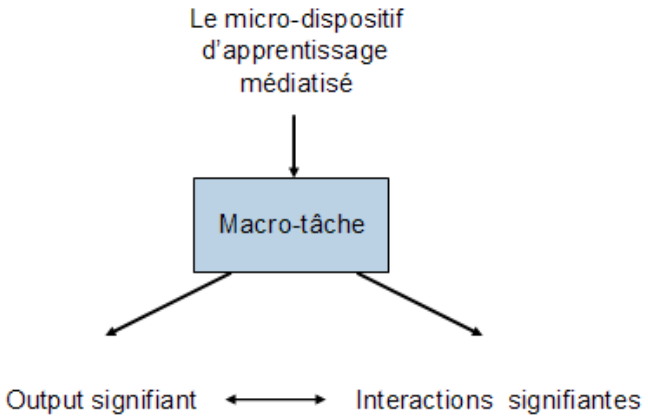


Figure 12.1 : Un enjeu double

Par le biais de la macro-tâche, le scénario pédagogique donne accès à une langue riche et diversifiée et crée un double enjeu pour en motiver la compréhension. Le premier enjeu est cognitif et donne l'opportunité aux apprenants de transformer l'*input* oral en un objet de sens que nous proposons d'appeler "construction langagière signifiante". Le second enjeu est social

et il réorganise les interactions pédagogiques en créant les conditions d'un investissement de la part des apprenants et des enseignants-tuteurs.

Après avoir retracé avec ces quelques lignes les données du problème, nous allons à présent revenir sur les résultats de cette recherche-action et voir de quelle façon ils ont enrichi notre cadre théorique qui, rappelons-le, s'articule autour de l'hypothèse suivante : la construction du sens (via la macro-tâche) est un **moyen** pour développer la compréhension de l'oral et une **condition** pour rendre signifiant l'apprentissage médiatisé. Nous allons voir maintenant si les deux termes de cette hypothèse sont validés. Cela nous amènera, dans la conclusion, à énoncer dix conditions propices à la conception d'un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé.

12.2. Résultats de l'enquête sur les représentations sociales des étudiants

12.2.1. Les valeurs sensibles du dispositif

L'enquête menée auprès d'étudiants nouvellement inscrits au CDL s'articulait autour de l'hypothèse suivante : Les représentations sociales renseignent sur le fonctionnement psychocognitif des apprenants et fournissent des guides pour l'action pédagogique. Cette enquête visait donc à comprendre quelles "valeurs sociales" il convenait de réunir **autour** d'une ressource pour qu'elle représente un potentiel d'apprentissage.

L'enquête longitudinale par questionnaires a constitué un moyen de se représenter le public auquel est destiné le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé. En abordant les TICE par le biais de l'apprenant, nous avons choisi d'explorer la question des significations accordées à l'apprentissage de l'anglais et des moyens à disposition. Un certain nombre de valeurs sensibles sont apparues à travers l'analyse des représentations.

Un premier résultat (cf. tableau 8.3, p. 226) confirme une impression de départ en indiquant que la moitié des étudiants interrogés jugent la compréhension de l'oral comme la compétence langagière la plus importante, alors que seule une minorité (10%) estime la maîtriser à leur arrivée à l'université. Il semble que cette compétence langagière ait été peu entraînée, voire négligée. D'autre part, l'exposition à l'anglais oral au lycée paraît avoir été principalement constituée par les interactions langagières en cours d'anglais. Ces résultats soulignent **le besoin de fournir aux étudiants l'occasion de développer leur compréhension de l'oral et d'aborder ce travail avec des documents aussi authentiques que possible**.

D'autre part, l'enquête (cf. tableau 8.5, p. 229) montre que les TICE ne se sont pas encore totalement banalisées et que leur utilisation demeure marginale au lycée. Par conséquent, les étudiants ne leur reconnaissent pas un potentiel pédagogique important car ils ne sont pas encore dotés de "croyances d'efficacité" (François, 2002 : 46) à leur endroit. Cela implique qu'**une reconnaissance des potentialités des ressources (et de leurs limites)** soit assurée en début de formation afin de développer des outils cognitifs directement liés aux TICE et rendre les apprenants capables de faire des choix raisonnés.

L'enquête révèle également qu'une majorité d'étudiants perçoit les études universitaires comme sollicitant davantage des compétences intellectuelles que méthodologiques (cf. tableau 8.8, p. 233). En effet, une majorité de répondants dit son inquiétude de ne pas parvenir à comprendre les cours ou à être "à la hauteur" du passage à l'université. Ils se montrent en revanche confiants pour ce qui est de savoir s'organiser de manière autonome. Toutefois, les principales difficultés rencontrées par ces nouveaux étudiants sont autant, voire davantage, de nature méthodologique qu'académique. En effet, comme l'observe Coulon (1997 : 209), "l'enjeu du passage à l'université […] pose de façon cruciale la question de l'apprentissage de l'autonomie et, au-delà, le problème d'une pédagogie de l'affiliation qui permette à l'individu d'accéder à une compétence d'étudiant". Sans doute une des fonctions d'un dispositif

d’autoformation dans le supérieur est de fournir des outils à ces nouveaux étudiants pour qu'ils soient à même de **négocier le passage de l'hétéroformation à l'autoformation.** L'enquête par entretiens que Glikman (2002) a mené en partenariat avec trois institutions en Angleterre, en France et en Allemagne, de 1997 à 2000 (cf. annexe XXIX), révèle qu’à l’exception d’une catégorie marginale d’apprenants, pour qui l’autoformation constitue l’apprentissage le plus adapté, les trois autres types d’étudiants ("les déterminés", "les désarmés" et "les hésitants") ont besoin d’un accompagnement pour les aider à choisir un parcours et des ressources, fixer des échéances et des objectifs, en bref pour leur apporter un soutien psychologique et méthodologique.

12.2.2. Mettre les représentations au travail

L'analyse des représentations révèle de quelle façon les usagers s'approprient symboliquement un dispositif d'autoformation guidée. L'approche longitudinale nous a permis d'observer que certaines représentations évoluaient au fur et à mesure que les nouveaux étudiants acceptaient le modèle d'apprentissage qui leur était proposé. Cette évolution est sensible dans la représentation d'efficacité des TICE. Elle apparaît également dans la réorganisation des habitudes de travail. 88 % des répondants déclarent en effet que le dispositif d'autoformation guidée leur a fourni l'occasion de changer leurs méthodes de travail (cf. tableau 8.7, p. 232). En revanche, certaines représentations peuvent se figer et freiner l'autonomisation dès lors que celle-ci repose sur la croyance à un potentiel d'apprentissage. Que penser, par exemple, de ces étudiants (cf. tableau 8.2, p. 225) qui estiment que la maîtrise d’une langue relève davantage d'un don que d’un savoir-faire qui peut s’acquérir ? Gremmo (2003 : 157) souligne avec justesse que les représentations imprécises, inexactes, voire stéréotypées, peuvent influer sur les décisions prises par les apprenants quant à leur apprentissage. De son côté, Sallaberry (2003 : 15) recommande de ne pas rejeter ces représentations non rationnelles, mais il propose de "les mettre au travail". Partir de

l'expérience passée des étudiants pour modifier la valeur qu'ils accordent à leurs propres compétences, définir des contrats de progression réalistes mais ambitieux, établir un référentiel avec eux qui permette de définir des critères de performance, telles sont les pistes qui pourraient permettre de "démonétiser" les représentations initiales et servir de levier à leur réévaluation.

12.2.3. Un nouveau contrat pédagogique

L'autoformation guidée déstabilise en effet certains schémas cognitifs, mais cette perturbation des routines d'apprentissage semble pouvoir être acceptée en **contrepartie d'un accompagnement suivi** (cf. Giordan, 1998 : 93). L'enquête souligne un véritable attachement à la relation pédagogique traditionnelle et des demandes insistantes d'encadrement, de méthode, de dialogue et de soutien (cf. tableau 8.9, p.234). Cette demande d'accompagnement révèle une vraie tension au cœur des dispositifs d'autoformation guidée, celle de la teneur du contrat entre l'apprenant et l'enseignant-tuteur. A l'intérieur d'un dispositif d'autoformation, l'enseignant-tuteur intervient principalement en amont (il prépare les parcours, met au point des outils d'auto-évaluation, s'approprie les ressources pour pouvoir les conseiller, conçoit des supports d'enseignement) et en aval (avec l'évaluation, le suivi à distance, la réorganisation cyclique du dispositif). La rencontre de l'apprenant et de l'enseignant ne peut donc être qu'intermittente, latérale, non pas par refus d'enseigner, mais parce que c'est à cette condition seulement que l'apprenant peut sortir de sa dépendance vis-à-vis de l'enseignant et que son autonomisation devient possible. Cependant, parce que l'autonomisation est par nature graduelle, elle suppose une transition progressive entre l'encadrement du lycée et l'autonomie dans l'organisation du travail. Négocier des échéances pour rendre les travaux, augmenter le niveau d'exigence, exprimer des attentes en terme de régularité constituent autant de moyens pour installer un jeu subtil d'étayage et de désétayage et amener les apprenants à **un nouveau contrat pédagogique**.

12.2.4. Les limites de l'enquête par questionnaires

L'enquête par questionnaires permet de généraliser et, par conséquent, de rendre un dispositif opérationnel pour le plus grand nombre, répondant en cela à un objectif d'efficacité pédagogique et institutionnel présenté dans notre cadre théorique. Le risque inhérent est, justement, de ne pas pouvoir prendre en compte des individualités pour qui un dispositif d'autoformation est vécu comme une expérience désincarnée, morcelée, contraignant à effectuer une succession d'activités dont on ne parvient pas à dégager de signification globale. La lettre d'une étudiante (cf. annexe XXX) permet de comprendre la difficulté de s'emparer des règles d'un dispositif d'autoformation guidée et nous conduit à envisager une procédure complémentaire aux questionnaires. En recourant, cette fois, à des entretiens destinés aux seuls étudiants "désarmés" (Glikman, 2002), une telle enquête pourrait permettre de repérer les représentations récurrentes inhibant l'apprentissage de l'anglais en autoformation.

Les limites inhérentes à l'enquête par questionnaires nous conduisent, d'autre part, à moduler la notion d'appropriation. Celle-ci peut supposer une mise en conformité des représentations, des discours et des valeurs pour passer de l'hétéroformation à l'autoformation. Mais, comme le rappelle Abric (1994 : 220), "il ne suffit pas que l'individu soit engagé dans une pratique pour qu'il la reconnaisse comme sienne et se l'approprie. Encore faut-il qu'elle lui apparaisse comme acceptable par rapport au système de valeurs qui est le sien. La soumission […] n'est déterminante qu'à partir du moment où elle est librement consentie". Cette réflexion d'Abric permet de débusquer un des paradoxes de l'autoformation guidée **en milieu institutionnel** : tout dispositif comporte un certain nombre de contraintes (échéances, règles de fonctionnement, exigences) auquel un public captif **doit** se soumettre et, comme nous l'avons vu, l'autonomisation rend ces contraintes légitimes. Le "paradoxe pragmatique" de la contrainte librement consentie traverse, selon Montandon (2002 : 8-9),

"toute relation éducative" et trouve son origine dans la formule "on le forcera à être libre" énoncée par Rousseau dans *Le Contrat Social*.

La dissolution des représentations par questionnaires pourrait entraîner la construction d'un cadre rigide qui impose l'adaptation, coûte que coûte, de tous les types d'apprenants, leur mise en conformité avec une nouvelle pratique. Sans doute, convient-il de reconnaître qu'il y a des limites à la complétude d'un dispositif et que, pour autant que l'on puisse agir sur les représentations, l'éthique éducative requiert de ne pas gommer les aspérités du problème pour proposer une solution harmonieuse. **A tout dispositif devrait correspondre un contre-dispositif**.

12.2.5. Synthèse : l'intervention du sensible dans le dispositif

Malgré les limites énoncées plus haut, les résultats obtenus nous permettent de confirmer qu'une telle enquête articulée autour des représentations permet de dessiner les contours du macro-dispositif. Une démarche humaniste gagne, en effet, à sortir la didactique du seul cadre organisationnel pour prendre en compte les représentations initiales des apprenants afin d'estimer les conditions pédagogiques à mettre en place pour déstabiliser les croyances ou les habitudes contreproductives. Deux types de données structurent donc le contexte, les valeurs sensibles (représentations) et les valeurs tangibles (attentes institutionnelles et conditions matérielles). La prise en compte des unes et des autres peut accroître les chances pour que l'innovation puisse trouver sa place dans le dispositif et répondre aux besoins du public visé. Cette enquête confirme, s'il en était besoin, que le guidage est essentiel à l'autoformation et que celui-ci mérite d'être pris en compte très en amont de la conception du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé. Pour nous, une ressource potentiellement efficace pour l'apprentissage médiatisé de l'anglais est **une ressource investie** (cf. chapitre 1, p. 41), c'est-à-dire qui comprend un accompagnement pédagogique et des interactions signifiantes.

12.3. Des éléments objectifs

12.3.1. Le passage par l'observable

L'analyse des représentations nous apporte des connaissances pour concevoir un dispositif mais, comme le souligne Barbier (2003 : 269), "ce que l'on appelle les pratiques ne sont souvent que les discours que les sujets tiennent sur leurs propres activités ; elles ne doivent pas être confondues avec les activités elles-mêmes". Ainsi, le fait que les étudiants interrogés sur leurs pratiques d'apprentissage au lycée déclarent avoir travaillé l'écrit au détriment de l'oral est certes à prendre en compte. Cela ne révèle toutefois qu'une partie de la réalité et ne dit rien sur les compétences avérées.

L'analyse des représentations diffère en de nombreux points de l'analyse des besoins**.** L'une s'intéresse à des besoins subjectifs, l'autre à des besoins effectifs, donc mesurables. L'ingénierie de formation pose cependant comme préalable à la construction de tout dispositif une évaluation rigoureuse afin de fournir une **représentation objective** des compétences acquises et à acquérir. L'analyse des besoins et l'analyse des représentations ne sont pas forcément antinomiques car toutes deux participent de la volonté de construire un dispositif adapté aux usagers. Pour objective qu'elle semble de prime abord, l'analyse des besoins véhicule, elle aussi, un certain nombre de représentations sur les priorités, les modalités et les méthodes concernant l'apprentissage des langues. Dans le cas de publics difficiles à cerner comme ceux de Sciences humaines, une approche par la compétence, comme celle proposée par le CLES, peut constituer un cadre de référence adéquat. Le passage par l'observable demeure une condition de la connaissance empirique des besoins.

L'analyse des brouillons avait pour premier objet de valider les fondements théoriques tirés de la psycholinguistique : l'engorgement rapide de la mémoire de travail, le fonctionnement de la reconnaissance lexicale, la place centrale de la proposition pour la construction du sens et les différentes stratégies mises en place par les sujets. En soi, ce genre

d'analyse n'est pas novateur car il confirme des résultats déjà présentés dans d'autres recherches (N. Ellis, 2002; Marslen-Wilson, 1990; Rost, 1994, 2002; Chapelle, 2003; Slotte et Lonka, 1999). D'autres résultats sur les signes extralinguistiques mériteraient d'être reproduits pour gagner en solidité. Cependant, en choisissant un échantillon du public cible et une tâche isomorphe à celle prévue pour *Virtual Cabinet*, cette expérimentation nous a fourni l'opportunité de nous représenter, précisément, l'activité de prise de notes en situation d'écoute d'un message en L2. En effet, parce qu'il a valeur d'artefact, le brouillon donne à voir les processus en jeu lors de la tâche. La recherche technologique a toujours consisté en l'amélioration constante des instruments mis au point par l'homme pour suppléer ses limites. En partant d'un outil utilisé lors de l'écoute pour pallier une mémoire de travail limitée, nous avons réuni suffisamment de connaissances pour concevoir des outils de prise de notes en temps réel et en temps différé.

12.3.2. Valeur ajoutée

Qu'apportent ces deux brouillons électroniques comme fonctionnalités supplémentaires aux brouillons humains ? Le multimédia a banalisé la possibilité de réaliser des activités différentes (voir, écouter, lire et écrire) à partir d'une même machine. La valeur ajoutée de la prise de notes synchrone vient de la place accordée aux approximations et à l'erreur propres à l'interlangue. Un moteur de recherche "reconnaît" les notes prises lors de l'écoute et trie les propositions adéquates et les propositions erronées. Après validation, les premières apparaissent en vert tandis que les secondes ne disparaissent pas, mais restent, en grisé, à la disposition de l'apprenant pour qu'il soit à même, éventuellement, de repérer ce qu'il a compris et ce que lui reste à comprendre. En effet, le passage par le brouillon fournit aux apprenants ce qu'Ellis (2003 : 111) désigne par l' "auto-*input*", c'est-à-dire une opportunité de porter leur attention sur l'*input* généré par leurs propres productions, et non pas seulement l'*input* provenant d' une source externe. La prise de notes initiale peut apporter des éléments

aux apprenants, non seulement sur l'information comprise mais également sur l'état de leur compréhension, les sensibilisant sur ce qu'ils ne savent pas encore ou ne savent pas encore faire.

La notion de valeur ajoutée nous semble cruciale en ce qui concerne la recherche sur les technologies appliquées à l'apprentissage des langues. Il est naturel que ce type de recherche s'appuie sur des résultats déjà validés et s'inspire d'applications connues. Toutefois, de nouvelles expérimentations méritent d'être effectuées pour circonscrire des phénomènes encore mal délimités comme la conjonction de la compréhension de l'anglais oral et de la prise de notes. La recherche sur les TICE ne vise pas seulement à mettre au point des solutions ergonomiques, mais elle se donne comme ambition de concilier les apports de la didactique, de la psycholinguistique, des sciences cognitives et de la technologie. Les unes et les autres se nourrissent alors mutuellement pour offrir des instruments ainsi que des occasions valables pour les utiliser.

12.3.3. L'avenir du brouillon électronique

On peut d'ores et déjà prévoir les limites de ce brouillon électronique adapté à la compréhension de l'oral. Piolat et al. (2003) ont fait la synthèse de plusieurs recherches (cf. annexe XXXI) pour comparer l'effort associé à différents processus cognitifs et ont conclu que "le recours aux technologies informatisées de gestion de l'information provoque un surcoût d'attention. Ecrire avec un ordinateur mobilise plus de ressources attentionnelles qu'écrire à la main, même lorsque les rédacteurs sont experts en traitement de texte."

Nous pouvons risquer deux hypothèses pour le futur : soit l'apprentissage du traitement de texte se banalise et finit par s'automatiser, cessant ainsi d'engendrer un coût cognitif élevé et dommageable pour la prise de notes, soit le traitement de texte disparaît au profit d'une reconnaissance de caractères telle qu'on la voit se développer pour certains

agendas de poche[75]. L'usage et l'économie détermineront quelle solution technologique prendra le pas sur l'autre, mais il est certain que la prise de notes se modifiera dans son interaction avec l'ordinateur.

12.3.4. Synthèse : une science de l'ajustement

Les taxonomies et les cadres de référence fournissent des outils précieux pour fixer des objectifs réalistes, mais, ils possèdent un caractère artificiel car, en décrivant tous les publics, ils n'en décrivent aucun en particulier. Parvenir à une représentation de l'activité d'apprentissage du public cible, malgré tous les biais d'une approche par échantillonnage, constitue un élément clé de la préparation à la conception. L'utilisation d'un artefact (plans, brouillons, mots clés…), tout ce dont se sert un apprenant en situation de compréhension ou de production, peut s'avérer utile pour appréhender une partie des processus en jeu et proposer des outils adaptés. Nous avons décrit dans le chapitre 6 (cf. 6.2.5, p. 188-9) comment les brouillons des étudiants ont été mis en rapport avec le document source. Grâce à un effet de transparence rendu possible par une fonction du traitement de texte, nous avons laisser flotter les morceaux de sens pris en notes par les sujets tandis que nous avons fait disparaître ce qu'ils n'avaient pas relevé.

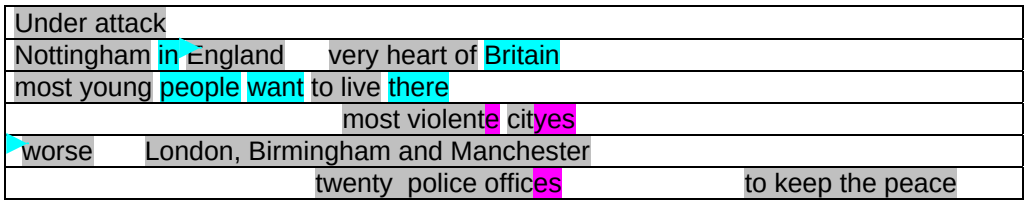


Figure 12.2 : *modélisation à partir de l'artefact*

Cette représentation (cf. fig. 12.2) a servi de base au dialogue avec le médiatiseur pour la conception du calepin électronique.

D'autre part, les emprunts à l'ergonomie nous ont permis, une fois le prototype achevé, de prendre en compte l'écart existant entre la tâche telle qu'elle est imaginée par le didacticien

[75] Pour ces produits appelés "palm", l'utilisateur peut utiliser un stylet pour prendre ses notes sur une palette graphique miniature qui reconnaît les caractères tracés.

et la tâche telle que s’en empare l’apprenant. Ces enquêtes cliniques, décrites dans le chapitre 11, ont attiré notre attention sur certains problèmes de résolution. Les résultats des ces observations ont de nouveau nourri le dialogue avec le médiatiseur. Ensemble, nous nous sommes employés à clarifier certaines consignes, à améliorer certaines procédures de rétroaction, à simplifier la navigation et à proposer des aides adaptées. Ainsi, l'analyse des artefacts précède la conception, tandis que les observations cliniques précisent la représentation de l'activité d'apprentissage et permettent d'affiner l'offre technico-pédagogique. Le résultat des observations contribue à l’enrichissement de la représentation commune au didacticien et au médiatiseur et leur fournit une grammaire pour se comprendre et agir de concert.

Cette méthodologie itérative (cf. chapitre 6, p. 194) constitue le moyen de ne pas plaquer des schémas erronés de conception, mais de partir de l'apprenant et de revenir à lui tant que la solution n'est pas satisfaisante. Les boucles de rétroaction subordonnent la technique à l'apprentissage et font de la démarche technologique ainsi employée une science de l'ajustement.

12.4. La potentialité du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé

12.4.1. Trois approches

Selon que l'approche est industrielle, artisanale ou expérimentale (cf. tableau 12.1), les projets de conception multimédia sont accompagnés de discours divers. Notre propos n'est pas d'opposer une approche aux autres, mais de montrer que selon les objectifs initiaux, le processus de conception ne sera pas envisagé de la même façon ni l'accent mis sur les mêmes résultats. Là où l'approche industrielle débouche sur l'offre d'interfaces soignées, l'approche

artisanale est souvent le départ d'une réflexion pédagogique originale. Dans le cas de l'approche expérimentale, l'objet produit est moins important que le processus de production.

Tableau 12.1 : Trois approches de conception multimédia

	Approche industrielle	**Approche artisanale**	**Approche expérimentale**
Objectifs	Cibler un public le plus large possible et vendre le plus grand nombre d'exemplaires	Produire une ressource pour un public donné Appropriation d'une nouvelle technique pédagogique Promotion professionnelle?	Produire une ressource pour un public donné et produire des connaissances
Personnes impliquées	Partage des rôles entre les développeurs et les didacticiens qui, sont la plupart du temps, des consultants externes	Implication des enseignants dans le développement. La technique peut parfois prendre le pas sur le reste	Collaboration entre didacticiens, médiatiseurs et équipe pédagogique
Place de la théorie	Marginale : la théorie est souvent réduite à un argument de vente	Faible : il sera fait référence à la théorie quand elle est en adéquation avec le ressenti du terrain	Forte : elle est le point de départ de la recherche et une ressource constante
Accent mis sur …	La satisfaction du client	Le produit fini	La production d'hypothèses et leur vérification

Sans doute la différence notable entre les trois approches vient de la place accordée à la théorie didactique. Invisible dans les produits industriels, souvent implicite dans le cas de productions artisanales, la théorie est le point de départ et d'arrivée de l'objet conçu quand la démarche est expérimentale. La didactique, parce qu'elle se nourrit des apports scientifiques des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la linguistique et de des neurosciences (Narcy, 1990 : 18), fournit un cadre théorique suffisamment ample pour guider la conception de manière raisonnée et, chemin faisant, pour produire de nouvelles connaissances dans le domaine des TICE. L'approche expérimentale est aussi ce qui conduit à vérifier l'une des deux hypothèses de départ de cette recherche-action, à savoir que la macro-tâche, définie comme une situation d'apprentissage où la construction du sens est prioritaire, favorise le développement de la compréhension de l'oral.

12.4.2. De la notion de potentialité

Ellis (2003) se montre très prudent sur ce que les tâches favorisant la construction du sens pourraient apporter en termes d'acquisition. Il énonce certaines avancées dans les connaissances, mais montre de manière implacable que les recherches sur le sujet de l'acquisition demeurent contradictoires. C'est pour cette raison qu'il insiste sur la différence entre les **potentialités** prêtées aux tâches et des **propriétés** qui n'ont pas encore été démontrées. Se demandant si des potentialités sont suffisantes pour des praticiens, il conclut par ce qui pourrait apparaître comme une pirouette : "la nature même de l'enseignement d'une langue rend à la fois inévitable, voire souhaitable, que les décisions soient basées sur des potentialités et des probabilités, plutôt que sur des certitudes" (Ellis, 2003, 101).

Tout en gardant la prudence d'Ellis à l'esprit, nous n'allons cependant pas esquiver la question de savoir si un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé, tel que celui de *Virtual Cabinet*, développe la compréhension de l'oral des apprenants.

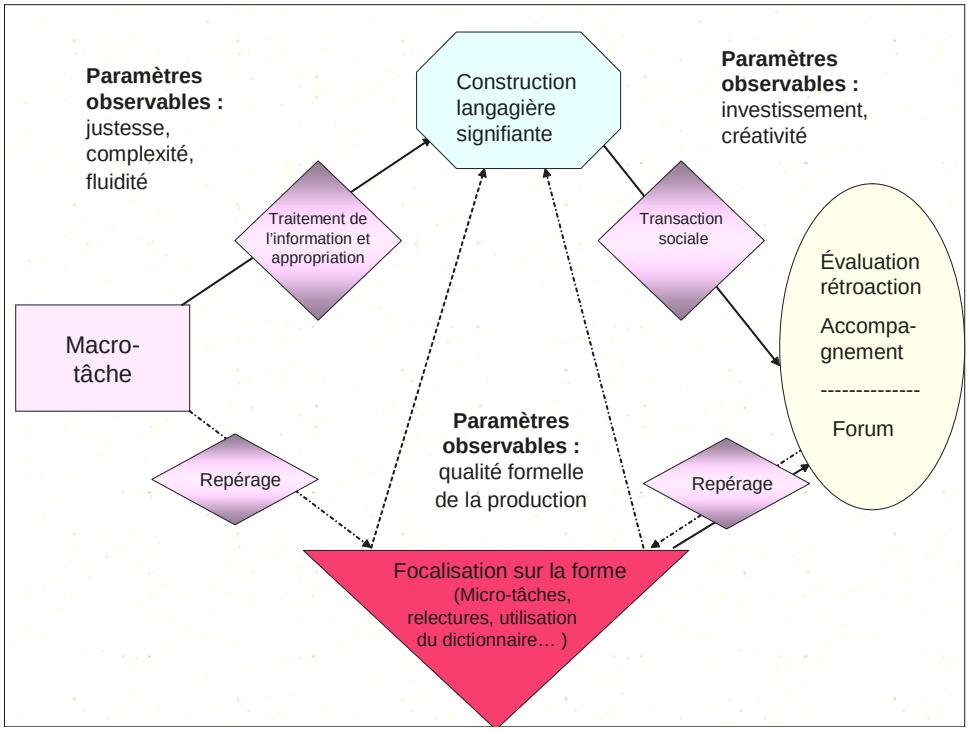


Figure 12.3 : Eléments du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé

La figure 12.3 reprend les différents éléments du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé et décrit deux opérations principales, à savoir la construction du sens par le sujet et la proposition de cette construction à autrui (pairs ou tuteurs), et une opération subalterne, la focalisation sur la forme. Les différentes flèches décrivent les zones potentielles d'apprentissage qui peuvent intervenir lors du traitement de l'information, lors des interactions sociales ou du repérage. Le tableau 12.2 (cf. ci-dessous) résume les différents paramètres qu'il est possible de prendre en compte et propose un certain nombre de pistes pour guider l'évaluation. Le paramètre de la fluidité mis à part, les autres données ne peuvent s'intéresser qu'au produit de la compréhension de l'oral. Nous avons choisi de proposer une gradation pour évaluer les données car seule une évaluation diachronique est à même de mesurer des progrès pour tel ou tel paramètre.

Tableau 12.2 : Données observables

Zones potentielles d'apprentissage	**Paramètres**	**Données observables**
Traitement de l'information et appropriation	Justesse	Argumentation de + en + fournie
	Fluidité	Réalisation de la tâche de + en + rapide
	Complexité	Association d'arguments divers de + en + riche Analyse de + en + fine
Transactions sociales	Investissement	Modalisation de + en + importante
	Créativité	Argumentation de + en + originale
Repérage	Qualité formelle	Qualité syntaxique et lexicale de + en + adéquate

L'enquête que nous avons conduite sur les conclusions des notes de synthèse, de même que les observations cliniques (cf. chapitre 11), nous conduisent à penser qu'un scénario tel que celui de *Virtual Cabinet* encourage un investissement intellectuel et personnel de la part des apprenants. Il conduit les apprenants à produire une "construction langagière signifiante", c'est-à-dire une production langagière qui se structure autour de l'**appropriation de représentations linguistiques et sociales**. Il semble en effet que la macro-tâche favorise la "mise en je" dans la situation d'apprentissage ainsi que l'appropriation de l'objet (respect des codes sociolinguistiques et pragmatiques) et du sujet (modalisation). Enfin, l'enquête sur la

satisfaction révèle que les apprenants prêtent un fort potentiel d'apprentissage au site pour ce qui concerne le développement de la compréhension de l'oral.

Une évaluation diachronique reste à faire pour pouvoir affirmer que *Virtual Cabinet* développe la compréhension de l'oral. Une telle évaluation soulève cependant des questions de validité car elle suppose que les apprenants n'aient accès qu'à cette seule ressource pour développer cette compétence langagière, ce qui va à l'encontre de notre définition du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé (cf. chapitre 1, p. 41) comme "une réponse partielle à un besoin de formation".

En tout état de cause, l'accent mis sur le sens grâce à la macro-tâche, la possibilité de monter en compétence avec les micro-tâches, l'offre d'accompagnement en ligne et hors ligne, la possibilité de réinvestir les constructions langagières dans des interactions, tous ces éléments fournissent des moyens qui concourent au développement de la compréhension de l'oral.

12.5. L'utilité sociale du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé

L'approche expérimentale privilégie, comme nous l'avons vu dans la section précédente (cf. tableau 12.1), le processus sur le produit fini. Cependant, si on considère la recherche-action comme un moyen d'introduire un changement dans des pratiques existantes, cela nécessite de "figer" l'hypothèse à un moment donné et de la proposer aux usagers pour pouvoir en mesurer sa valeur sociale, c'est-à-dire quelle signification se négocie dans l'usage.

Nous avons déjà défini *Virtual Cabinet* comme une innovation marginale (cf. chapitre 7, p. 199). La nouveauté apportée par ce dispositif vient de l'application de l'hypothèse de "l'*output* compréhensible" (cf. chapitre 2) à la compréhension de l'oral, et de l'adoption de l'approche co-actionnelle, co-culturelle déjà présente dans les projets *Cultura* et *Galanet*. Si changement

il y a, il est à trouver autant du côté du contenu cognitif de l'innovation (ce qu'elle apporte à l'apprentissage) que du côté social (ce qu'elle apporte à la **situation** d'apprentissage).

12.5.1. Cadres technologiques et communauté

Nous avons vu que différents groupes sociaux construisent des modèles mentaux pour donner une signification à un objet technique. L'autoformation et le recours à des ressources médiatisées comportent nécessairement une période de conflits soulevés par des problèmes techniques, auxquels nous rajoutons des problèmes d'ordre cognitif. Cette période de conflit trouve sa résolution soit lorsque le dispositif est rejeté par la communauté, soit lorsqu'une définition commune est négociée entre les différentes classes d'usagers avant l'adoption. Il est donc possible d'avancer que cette signification négociée autour d'un artefact va créer une communauté d'usages propice à l'apprentissage.

Dans sa conception même, *Virtual Cabinet* prévoit cette notion de communauté comme référence sociale, et ceci à deux niveaux :

- une communauté d'apprentissage : les apprenants envoient leurs notes de synthèse à leur enseignant-tuteur qui s'engage à évaluer leurs travaux. Ce dernier peut réutiliser les productions en tutorat ou en cours pour proposer des activités de remédiation ou bien pour organiser un débat après que le thème a été travaillé.

- une communauté "politique" : les apprenants sont amenés à échanger sur le forum au sujet des différentes lois.

Si la première application a effectivement été utilisée par certains enseignants du CDL, le forum n'a donné lieu qu'à des échanges très brefs et peu riches sur le plan linguistique et pragmatique. La mise en place d'une communauté d'apprentissage, que nous définissons comme un groupe de référence pour une situation d'apprentissage, est ce qui peut permettre de moduler l'injonction d'autonomie qui "se traduit souvent pas un fort individualisme et, parfois, par une solitude des individus contraints d'être compétents, adaptés

à la situation actuelle et en même temps en évolution perpétuelle pour faire face à la situation de demain, créatrice de peur et de stress" (Craipeau et al, 2002).

12.5.2. La logique de l'appropriation

Perriault a montré dans son ouvrage de 1989 qu'un usage dominant finissait par imposer sa logique sur le long terme parmi un éventail de possibilités. Cette logique consacre-t-elle une certaine inertie en prescrivant une utilisation *a minima*, la réalité pédagogique et son lot de lenteur, de résistance et de cynisme rattrapant le volontarisme ? De la même façon, n'y a-t-il pas la tentation de façonner un usager moyen à la mesure duquel un dispositif sera évalué comme étant ou non satisfaisant, permettant par la même occasion de justifier des investissements? Nous voyons bien que la question de l'usage ne peut pas être posée en termes quantitatifs et que la perpétuation d'un dispositif soulève d'autres interrogations dépassant la seule question de la survie sociale d'une innovation. L'une de ces questions, que nous nous contenterons d'énoncer, concerne le pouvoir attribué aux innovateurs, son institutionnalisation, avec la dérive prévisible de l'innovation pour l'innovation.

Nous avons compris à travers notre enquête que le dispositif n'est viable qu'à la condition qu'un équilibre entre des tensions potentiellement contradictoires soit atteint : qu'à la motivation pour apprendre avec le concours des TICE corresponde une reconnaissance de la part des enseignants-tuteurs de leur potentiel ; que l'autonomie qu'elles permettent coïncide avec une marge de liberté (dans l'organisation ou dans le choix des thèmes) soigneusement ménagée; que l'efficience soit reconnue de part et d'autre et légitimée par des pratiques évaluatives ; que leur utilisation se fasse en adéquation avec un projet personnel d'apprentissage qui puisse lui-même s'articuler avec un projet d'enseignement.

Les usages n'apparaissent pas *ex nihilo* mais suite à une série d'ajustements qui ne doivent que peu à l'accommodation des utilisateurs à la technique, mais dépendent en grande partie du sens qui est accordé à l'apprentissage et de la mise en projet qui en découle (cf.

chapitre 1, pp. 45-7). Certes, tant que les usages concernant l'apprentissage médiatisé ne se seront pas stabilisés, tant que la technologie nimbera l'apprentissage d'une aura techniciste, suffisante pour en cautionner à elle seule l'efficacité, il est à craindre que les TICE continueront à produire illusions et incantations. Pour éviter ces deux écueils, la technologie gagnerait à être désenchantée comme le préconisent Perriault (1989) et Jouet (2000), et ceci ne semble pouvoir se faire qu'à la faveur de son appropriation. Nous avons vu que pour l'enseignant-tuteur cette appropriation se fait peu à peu, à mesure que les outils sont investis de significations et qu'une maîtrise technique et professionnelle se développe. Il en va de même pour l'apprenant : l'appropriation du dispositif ne se fait qu'à la condition qu'elle ait du sens.

12.5.3. Développer une culture de l'innovation

L'analyse des usages des enseignants semble constituer une piste prometteuse au moment de faire évoluer un dispositif d'apprentissage médiatisé. Comme le soulignent Paquelin et Choplin (2003 : 173), "la pertinence de celui-ci doit être constamment maintenue afin que son efficience perdure". Il ne s'agit cependant pas de transformer les enseignants en promoteurs d'un dispositif quelconque, mais de voir comment leur expertise professionnelle leur permet de déployer un réseau de significations inscrites dans la pratique pour réguler l'activité d'apprentissage.

La boucle de rétroaction, terminant la première phase de conception et inaugurant celle de consolidation, ne peut que s'enrichir de la prise en compte des usages, des écarts, contradictions et interprétations entre discours d'accompagnement et utilisations réelles, afin que puissent se mettre en place des corrections pour que l'innovation soit la plus appropriée au contexte, aux besoins et aux attentes des apprenants.

Parce qu'il se veut modeste et qu'il procède par ajustements successifs (c'est aussi une des propriétés de la recherche-action), un micro-dispositif qui prend en compte les usages

peut favoriser le développement d'une culture de l'innovation dans un lieu de formation et initier un changement doux ("*teacher-friendly*") des pratiques professionnelles.

L'entrée des TICE par le micro-dispositif permet de concevoir l'outil comme une réponse à des besoins au service d'une pédagogie, et non pas la nécessité impérieuse de se mettre à la technologie "pour ne pas être dépassé".

12.6. Conclusion : Dix conditions pour concevoir un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé

A la fin du cadre théorique (cf. supra, p. 161-2), nous avions énoncé huit conditions à prendre en compte pour concevoir un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé. En guise de conclusion à notre discussion, nous allons reprendre ces conditions générales, les augmenter de deux nouvelles propositions et les illustrer, quand nécessaire, par les résultats des expériences menées lors de cette recherche-action.

1. **Condition d'utilité :** Un projet trouve sa raison d'être dans la perception d'un problème initial dans le contexte. En l'occurrence, nous avons mis au jour un déficit de compétence dans le domaine de la compréhension de l'anglais oral de la part des étudiants inscrits au CDL ainsi qu'une défiance initiale de la plupart des enseignants-tuteurs à l'égard des TICE. La conception de *Virtual Cabinet* visait à répondre à ce besoin de formation et à ce problème structurel.

2. **Condition de pertinence** : Le public auquel va s'adresser le dispositif mérite d'être circonscrit aussi précisément que possible. Cette connaissance peut passer par une analyse des besoins quand celle-ci est possible et / ou par une analyse des représentations. L'enquête menée auprès des apprenants a montré, par exemple, l'importance du guidage pour l'autoformation et a révélé que les étudiants étaient bien moins à l'aise avec les TICE que nous ne l'avions initialement prévu.

3. **Condition d'adhésion :** Les apprenants inscrits dans un dispositif d'autoformation guidée ne sont pas les seuls destinataires d'une innovation pédagogique. Les enseignants-tuteurs seront associés à toutes les étapes de la conception et seront accompagnés dans la prise en main du dispositif. La survie sociale d'une innovation dépend de son inscription dans un contexte pédagogique et institutionnel. Un dispositif d'apprentissage est une coproduction qui gagne à être négociée, amendée et appropriée par les futurs prescripteurs.

4. **Condition d'efficience :** Evaluer pendant et après la conception permet de maintenir l'efficience d'un dispositif. Il est possible d'évaluer l'adéquation de l'offre en observant l'interaction des apprenants avec le programme (évaluation collaborative), en analysant son résultat (évaluation des productions), en étudiant de quelle façon ils organisent leur apprentissage (évaluation des utilisations) ou en mettant au jour le sens qu'ils ont construit dans l'action (évaluation des usages). Les résultats de ces évaluations croisées permettent d'identifier les éventuels problèmes d'ordre cognitif, matériel ou technologique et d'y remédier.

5. **Condition de validité :** La proposition technico-pédagogique gagnera en validité si l'activité cognitive peut être modélisée. Le recours aux artefacts (brouillons, plans,…) peut contribuer à comprendre comment s'organise la cognition. D'autre part, les observations cliniques peuvent compléter la modélisation et rendre l'offre aussi ergonomique que possible.

6. **Condition de créativité :** La priorité donnée à la construction du sens incite le concepteur à renoncer aux facilités algorithmiques et à tirer l'offre technologique vers le modèle de résolution de problème. Ainsi, la mise au point du calepin électronique trouve son origine dans le souhait de proposer aux apprenants une autre activité que le QCM pour repérer les arguments principaux du document vidéo. La médiatisation ne vaut que si elle entraîne une valeur ajoutée pour l'apprentissage.

7. **Condition de cohérence :** La mise au point du scénario pédagogique, le choix et l'agencement des documents, l'offre pédagogique (initiation, guidage, consignes, corrections, évaluations, rétroactions) concourent à l'opérationnalisation du cadre théorique choisi et à la cohérence de l'offre technico-pédagogique. Cette cohérence peut contribuer à ce que les étudiants identifient le dispositif pour le potentiel d'apprentissage qu'il représente.

8. **Condition d'individualisation :** La construction du sens ne se fait pas nécessairement aux dépens d'un travail sur la forme. La technologie peut apporter des fonctions (pression temporelle, répétition *ad libitum*, correction immédiate, …) et des activités fermées (appariements, sélection…) qui donnent l'occasion à chaque apprenant de développer des capacités opératoires à son rythme et, surtout, de repérer le chemin à parcourir pour progresser dans un domaine donné. De même, le suivi hors-ligne proposé mérite-t-il de cerner les besoins de chacun et d'accompagner le développement de l'interlangue.

9. **Condition de transparence :** La technologie favorise l'apprentissage de la langue dès lors qu'elle devient transparente pour les usagers. Mettre l'accent sur le contenu pédagogique et rendre l'application aussi ergonomique que possible constituent deux façons de maintenir la technologie dans son rôle d'outil. Cette transparence permet, en outre, de replacer les interactions humaines au premier plan.

10. **Condition d'appropriation :** L'appropriation de la technologie par le didacticien est un moyen de dépasser les représentations initiales qu'elles soient positives ou non. Elle garantit la qualité du dialogue collaboratif entre la didactique et la médiatisation. Le désenchantement de la technologie passe par la compréhension de son fonctionnement et par la confrontation avec ses limites et ses possibilités pour l'apprentissage de la langue.

Conclusion de la troisième partie : Cahier des charges et processus de développement

L'objet de cette conclusion est de montrer comment les différents résultats présentés dans ce chapitre ont permis de nourrir la recherche-action telle que nous la concevons. Pour gagner en clarté, nous présentons le déroulement de la recherche sous forme de tableau. Celui-ci permet de détailler les diverses actions entreprises dans l'ordre chronologique (même si certaines phases décrites empiètent sur d'autres). Nous avons assortis ces actions d'un certain nombre de réflexions ou de définitions.

Tableau 12.3 : *Processus de développement*

Actions		*Réflexions*
Définition des besoins	1. Analyse les besoins de formation et les données du dispositif 2. Formulation d'objectifs généraux	• Ce peut être un diagnostic partagé. • Il est souhaitable d'associer dès cette étape les futurs utilisateurs de la réalisation (enseignants et apprenants). Une enquête par entretiens ou par questionnaires peut être mise en place.
Recherche	3. Recherche des théories récentes et état des lieux des réalisations	• Les journaux professionnels[76] ainsi que les colloques des associations de professeurs de langues[77] peuvent se révéler extrêmement précieux pour connaître l'état de l'art dans le domaine des recherches appliquées. • Cette notion d'**état de l'art** est importante car il ne s'agit pas de redonner une actualité à des théories dépassées, ni de recommencer des processus de conception déjà commencés ailleurs.
	4. Elaboration d'une proposition de dispositif (avant-projet)	• A cette étape, le cahier des charges va se contenter d'énoncer les grandes lignes du projet, les objectifs, l'impact attendu…
	5. Vérification de la faisabilité et de la viabilité du projet.	• La **faisabilité** se mesure en termes d'investissements (financiers et matériels), en termes d'accompagnement technologique (dispose-t-on d'une (ou de plusieurs) personne ressource, du matériel et des logiciels) • La **viabilité** se mesure en termes d'adéquation du projet avec le projet institutionnel. S'inscrit-il dans une démarche de production ? Est-il soutenu ?
	6. Retour à la littérature du domaine et affinement de la partie didactique du cahier des charges	• Prendre en compte le public (ses valeurs, ses attentes, ses besoins) ainsi que les conditions de mise en place du dispositif. • Construire un cadre théorique de référence • s'assurer de l'intersection des objectifs institutionnels, didactiques et pédagogiques

[76] ALSIC, ASp, Tot, Ela, les cahiers de l'APLIUT, le Français dans le Monde…
[77] Ranacles, APLIUT, GERAS, Journées NEQ…

	7. Scénarisation	•C'est le découpage écran par écran du déroulement pédagogique ; il permet de visualiser le(s) parcours de l'utilisateur et la logique interne du projet. Il peut être utile d'en réaliser une version médiatisée simplifiée.
	8. Travail sur la partie technologique du cahier des charges	•Liste des ressources technologiques (et les éventuelles formations complémentaires) nécessaires pour répondre aux besoins du dispositif; •Négociation avec le médiatiseur. •Mise au point d'un échéancier.
	9. Opérationnalisation du cahier des charges	•Définition des moyens nécessaires (financiers, humains, matériels). •Composer l'équipe et spécifier ce qui est attendu en termes de contribution (pédagogique, technique, informatique, langagière) et de fonctionnement (seul, par deux, en équipe, rythme des réunions…). •Fixer les échéances.
Développement	10. Production d'une "unité pilote" ou unité fractale (qui va contenir tous les éléments du produit fini.)	•Ce prototype permet de tester les hypothèses didactiques et technologiques sur une petite échelle et à moindre frais. Il convient d'installer un aller-retour productif entre l'équipe pédagogique et l'équipe de médiatisation et d'instaurer une zone de dialogue pour que les contraintes soient bien comprises de part et d'autre.
	11. Enquêtes cliniques	•Ce sont des temps d'observation avec des sujets cibles pour valider les hypothèses et en rectifier d'autres. Un retour à la littérature peut s'avérer utile à cette étape.
	12. Expertises extérieures	•Il semble alors profitable de bénéficier de l'expertise d'une personne extérieure au projet qui va en pointer les limites, les incohérences.
	13. Retour sur le cahier des charges	•A cette étape, "le jeu" qui existait au départ doit disparaître autant que possible. Le cahier des charges ne peut évoluer qu'à la marge. Il constitue désormais une référence pour l'équipe des auteurs et des médiatiseurs.
	14. Production et médiatisation à plus grande échelle.	•Un produit multimédia doit avoir une cohérence interne. A défaut, l'utilisateur pourrait passer davantage de temps à s'ajuster à la logique de chacun des auteurs qu'aux exigences propres de la tâche. Une unité conceptuelle, linguistique et sémiotique est donc nécessaire et le cahier des charges doit être la garantie de cette unité.
	15. Relecture et finalisation	•Deux types de relecture doivent être mises en place : l'une au sujet de la qualité linguistique, l'autre concernant les fonctionnalités. Il va sans dire que ces deux relectures constituent un gage de qualité pour les futurs utilisateurs.
Mise en œuvre	16. Installation	•Permet de vérifier la robustesse du système technique. (spécialement important dans le cas de développement d'application internet.)
	17. Tests *in situ*	•Outre le fait que ces tests ont fonction de répétition générale, ils permettent de révéler des problèmes pratiques (accès, horaires, taille des écrans…) qui sont des contraintes du dispositif. Ils permettent également de mesurer l'accompagnement qu'il va falloir mettre en place.
	18. Elaboration d'un guide pédagogique	•Ce guide va spécifier les objectifs du produit mais formuler les objectifs en termes pédagogiques : mise en œuvre, évaluations, explication de la logique.
	19. Formations des enseignants	•Pour que l'appropriation ait lieu, il convient d'amener les enseignants à découvrir le produit par eux-mêmes. Ils ont besoin de se forger une représentation et un discours et de mesurer les potentialités et les limites du produit. Cela peut également être l'occasion de dédramatiser la situation d'apprentissage médiatisée.

	20. Formation / découverte des apprenants	• Il semble profitable que cette étape soit menée par l'enseignant-tuteur pour que les apprenants se représentent le lien entre leurs cours / tutorats et le travail qu'ils vont effectuer en autonoformation. Des indications devront être fournies en termes d'utilisation optimale, d'évaluation, de liens avec le cours.
	21. Administration	• Prise en charge quotidienne de l'outil. C'est une responsabilité partagée entre l'administrateur système et les enseignants.
Evaluations	22. Evaluation(s) du micro-dispositif et du macro-dispositif	• Trois types d'évaluation (au moins) sont possibles une fois qu'un cycle complet de formation a eu lieu : • Evaluation systémique auprès des apprenants et des enseignants-tuteurs : déterminer les logiques d'usage, l'appropriation, les résistances, les changements des représentations… (enquêtes qualitatives par entretiens) • Evaluation des acquisitions (connaissances procédurales, déclaratives et stratégiques des apprenants) • Evaluation quantitative : nombre de connections, temps passé par étudiant…
	23. Prise en compte des évaluations et redéfinition du cahier des charges et nouvelle boucle de production.	• Pour qu'un produit multimédia ne disparaisse pas avec le concepteur ou le médiatiseur, il convient de s'assurer, dès cette boucle, d'un transfert de compétences afin que le produit puisse s'institutionnaliser et continuer de vivre sur le terrain tant qu'il est valable.

Ce processus de conception (cf. tableau 12.3) illustre combien les résultats d'une recherche-action sont hybrides et incrémentaux. En effet, les applications pédagogiques et technologiques génèrent elles-mêmes de nouvelles connaissances qui ne peuvent acquérir un statut scientifique qu'une fois qu'elles seront validées expérimentalement. De plus ces résultats dépendent fortement d'au moins une boucle de rétroaction.

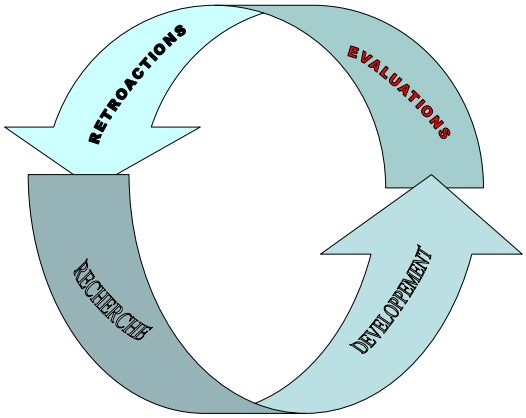


Figure 12.4 : *le cycle de la recherche-action*

Le retour incessant entre la théorie et l'opérationnalisation pédagogique et technologique, tel qu'il est illustré par la figure 12.4 constitue une condition essentielle pour maintenir l'efficience du dispositif conçu et mis à la disposition des apprenants.

Conclusion générale

L'objectif principal de cette recherche était de montrer que les TICE peuvent concourir au développement de la compréhension de l'anglais oral. Cette hypothèse est validée dès lors que les concepteurs de ressources multimédias déploient suffisamment de créativité pour sortir de la logique algorithmique et proposent un scénario d'apprentissage qui favorise la construction du sens. D'autre part, nous avons souligné tout au long de cette recherche combien il était essentiel que l'innovation pédagogique puisse trouver sa place dans le dispositif existant et respecter un certain nombre d'équilibres tout en déstabilisant certaines routines d'apprentissage et d'enseignement. Nous avons proposé, pour la conception et l'intégration pédagogique d'une ressource multimédia, la notion de micro-dispositif d'apprentissage médiatisé parce qu'elle concilie des exigences cognitives et des exigences sociales. Le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé, tel que nous le concevons, confronte l'apprenant à un problème initial qu'il va être amené à résoudre en transformant de l'information en langue anglaise en un objet de sens. Mais, ce n'est qu'à travers des interactions signifiantes, en ligne ou hors ligne, que le sens construit devient un sens partagé, donnant ainsi toute sa valeur à l'apprentissage médiatisé.

D'autre part, nous avons mis au point une démarche de conception de ressources médiatisées en milieu institutionnel et proposé quelques procédés méthodologiques : modélisation de l'activité d'apprentissage par l'intermédiaire de l'artefact, mise au point du cahier des charges, écriture du scénario pédagogique, observations cliniques, évaluations croisées et schéma général de développement.

Cette recherche énonce enfin un certain nombre de conditions (cf. chapitre 12, pp. 336-8) élaborées grâce à la théorie et mises à l'épreuve de l'action. Ces conditions visent à décrire la marge de liberté du didacticien qui place la technologie sur le même plan que la

psycholinguistique, c'est-à-dire des outils qui, appropriés, permettent d'agir sur le réel. Ce désenchantement de la technologie participe de la perspective pragmatique que nous avons adoptée dans notre introduction à la suite de Chapelle (2003). L'intervention de la technologie n'est pas neutre. Evoquer des questions de responsabilité, de gestion d'équipe, de dialogue entre le chef de projet et le médiatiseur, c'est rappeler que la didactique intervient dans le champ du réel et que la technologie doit être pensée comme une donnée du problème qui comporte une logique interne, des limites et des potentialités que le didacticien prendra en compte.

Nous suivons toutefois Legros et Crinon (2002 : 21) quand ils enjoignent les chercheurs engagés dans une recherche-action à la prudence. Les conditions émises et les outils méthodologiques mis au point sont de l'ordre des "recommandations contextualisées [plutôt que] des recommandations généralisantes". En effet, la contextualisation de la recherche-action constitue une indéniable limite à la portée de ses résultats (Chapelle, 2003 : 79). Nous pensons néanmoins qu'en circonscrivant une partie du réel et en installant un microclimat favorable à l'innovation, nous pouvons réunir une condition essentielle pour extraire la pédagogie de l'action immédiate et des représentations routinières et la soumettre, pour reprendre la référence bachelardienne, à l'acide de la théorie.

Afin de voir à quelles conditions les résultats de cette recherche sont transférables, nous allons procéder à deux types de décontextualisation. L'une concerne le public visé et le contexte. *Virtual Cabinet* va être proposé, à la rentrée de septembre 2004, à deux groupes d'apprenants différents du public visé à l'origine : une classe de terminale littéraire d'un lycée lyonnais et des élèves inscrits dans un parcours d'autoformation de l'ENS sciences. En variant ainsi les publics, nous devrions obtenir des résultats quant à la validité des choix pédagogiques. La seconde décontextualisation devrait fournir des données d'ordre méthodologique et sémiotique. En effet, deux équipes ont été constituées au sein du CDL

pour concevoir une version espagnole et allemande de *Virtual Cabinet*. Il s'agit de recourir au même cahier des charges et à une architecture technologique identique, mais de varier la situation. L'équipe d'espagnol a, par exemple, choisi de transposer le scénario original dans un journal madrilène. En plus des ajustements sémiotiques nécessaires, il sera possible de voir comment des langues et des situations différentes influent sur la production langagière des apprenants.

Avec *Virtual Cabinet*, nous avons figé des hypothèses de travail pour étudier l'adéquation de l'offre technicopédagogique auprès des usagers. Au terme de cette recherche-action, nous amorçons une nouvelle boucle de rétroaction dans deux directions. Nous projetons, tout d'abord de réfléchir à la conception d'outils de rédaction pour pallier les insuffisances remarquées dans l'enquête sur les utilisations (cf. chapitre 11, p. 304-5). Une autre recherche a déjà démarré pour améliorer le forum sur lequel les apprenants vont pouvoir débattre des projets de loi avec d'autres apprenants et essayer de les influencer. A terme, nous souhaiterions que les contributions des apprenants sur le forum soient sous une forme sonore afin de boucler la boucle.

L’approche systémique que nous avons développée nous conduit à penser qu’un micro-dispositif d’apprentissage ne peut pas répondre à des besoins de formation divers ni suffire à monter en compétence de manière drastique. Il est de la responsabilité du didacticien de mesurer ce que les TICE peuvent apporter comme valeur ajoutée à l'apprentissage des langues et de savoir renoncer à la technologie quand celle-ci est inutile ou contreproductive, ou de la compléter avec l'expertise pédagogique des enseignants-tuteurs comme nous l'avons montré, par exemple, au moment de l'évaluation et des rétroactions. Les emprunts que nous avons faits à la psychologie ainsi que le résultat des enquêtes sur les usages (cf. chapitre 11) nous conduisent à penser qu'un outil n'a de raison d'être que pour la signification qu'il possède pour les usagers et pour le potentiel d'apprentissage qu'il représente.

Liste des Tableaux

TABLEAU 1.1 : TYPOLOGIE DES DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION 29
TABLEAU 1.2 : OPERATION LANGUES : MOYENS ET OBJECTIFS 32
TABLEAU 1.3 : MACRO-DISPOSITIF, MICRO-DISPOSITIF ET RESSOURCES..... 41

TABLEAU 2.1 : CINQ STADES DE L'ETAT DE NOVICE A CELUI D'EXPERT 54
TABLEAU 2.2 : LA COMPETENCE LANGAGIERE,..... 70

TABLEAU 4.1 : TYPOLOGIE DE TACHES 104
TABLEAU 4.2 : MICRO-TACHES ET MACRO-TACHE 105
TABLEAU 4.3 : ALGORITHMES ET HEURISTIQUES : DEUX FONCTIONNEMENTS DIFFERENTS 107
TABLEAU 4.4: CARACTERISTIQUES DE 4 SITUATIONS D'APPRENTISSAGE..... 114
TABLEAU 4.5 : CARACTERISTIQUES DE L'ANGLAIS ORAL..... 117
TABLEAU 4.6 : CHOIX DES ENREGISTREMENTS 118
TABLEAU 4.7 MODES DE PRESENTATION ET ACQUISITION LEXICALE 125

TABLEAU 5.1 : TAXONOMIE DE CAPACITES OPERATOIRES, D'APRES ROST (2002 : 119)..... 149
TABLEAU 5.2 : APPORTS DES MICRO-TACHES MEDIATISEES 151
TABLEAU 5.3 : TAXONOMIE DE FORMATS DE TACHES FERMEES 157

TABLEAU 6.1 : METHODOLOGIES DE RECHERCHE 166
TABLEAU 6.2 : ECHANTILLONNAGE DES SUJETS..... 186
TABLEAU 6.3 : CAHIER DES CHARGES ET PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT..... 192

TABLEAU 7.1 : COMPLEXITE DE LA TACHE, CONDITIONS ET FACTEURS DE DIFFICULTE..... 204
TABLEAU 7.2 : COMPLEXITE DE LA TACHE SELON L'APPROCHE COGNITIVE..... 211
TABLEAU 7.3 : ORGANISATION PEDAGOGIQUE A LA RENTREE 2003..... 216
TABLEAU 7.4 : PRESENTATION DES USAGERS..... 217
TABLEAU 7.5 : METHODOLOGIES, RECHERCHES ET VISEES 220

TABLEAU 8.1. : LA NOTE D'ANGLAIS AU BACCALAUREAT 224
TABLEAU 8.2 : ACQUIS OU INNE ?..... 225
TABLEAU 8.3 : TABLEAU CROISE COMPETENCES ET REPRESENTATIONS..... 226
TABLEAU 8.4 : ECHELLE D'INTENSITE : SENTIMENT DE REGRESSION OU DE PROGRESSION 228
TABLEAU 8.5 *:* LES RESSOURCES POUR LA COMPREHENSION DE L'ORAL AU LYCEE 229
TABLEAU 8.6 : LES UTILISATIONS D'INTERNET..... 231
TABLEAU 8.7 : REPRESENTATIONS DES TICE 232
TABLEAU 8.8 : LES INQUIETUDES DES NOUVEAUX ETUDIANTS..... 233
TABLEAU 8.9 : LES SENTIMENTS LIES A L'AUTOFORMATION 234
TABLEAU 8.10 : COMMENTAIRES SUR LES ENSEIGNANTS..... 235
TABLEAU 8.11 : VECU ET AMELIORATIONS SOUHAITEES 236

TABLEAU 9.1 : PREMIERE PARTIE DU DOCUMENT SONORE 239
TABLEAU 9.2 : RECONNAISSANCE LEXICALE DES MOTS CLES PAR LES 10 SUJETS 240
TABLEAU 9.3 : DIFFERENCES INTERINDIVIDUELLES : MOTS, PROPOSITIONS, PHRASES. 241
TABLEAU 9.4 : LA RECONSTRUCTION DU SENS PAR INFERENCE..... 245
TABLEAU 9.5 : DU BROUILLON A LA PRODUCTION FINALISEE 248

TABLEAU 10.1 : TROIS METHODES DE PRISE DE NOTES 267
TABLEAU 10.2 : EXTRAIT DE FICHIER 274
TABLEAU 10.3 : TYPES DE RETROACTIONS POSSIBLES 275
TABLEAU 10.4 : LISTE DES MICRO-TACHES DE VIRTUAL CABINET 277
TABLEAU 10.5 : ASPECTS ET CARACTERISTIQUES DE LA MACRO-TACHE DE VIRTUAL CABINET 283

TABLEAU 11.1 : COMPTE-RENDU D'OBSERVATION DU SUJET 1 286
TABLEAU 11.2 : RESULTATS DE LA DERNIERE CAMPAGNE D'OBSERVATION 291
TABLEAU 11.3 : UNE PRODUCTION ETUDIANTE 293
TABLEAU 11.4 : CONCLUSION DU SUJET 7 ET ANALYSE 296
TABLEAU 11.5 : ARGUMENTS DES ETUDIANTS 296
TABLEAU 11.6 : HYPOTHESES ET RESULTATS CONCERNANT LES CONCLUSIONS 299
TABLEAU 11.7 : PROFILS PAR POPULATION 301
TABLEAU 11.8 : TEMPS DE TRAVAIL PAR POPULATION 302
TABLEAU 11.9 : LIEUX DE TRAVAIL 303
TABLEAU 11.10 : CHOIX DES THEMES PAR POPULATION (EN %) 304
TABLEAU 11.11 : POSTURES ET DISCOURS DES ENSEIGNANTS-TUTEURS 307
TABLEAU 11.12 : MOTIVATIONS PROFESSIONNELLES 309
TABLEAU 11.13 : INTERETS ET LIMITES DES DIFFERENTS TYPES D'EVALUATION 315

TABLEAU 12.1 : TROIS APPROCHES DE CONCEPTION MULTIMEDIA 329
TABLEAU 12.2 : DONNEES OBSERVABLES 331
TABLEAU 12.3 : PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT 339

Liste des Figures

FIGURE 1.1 : LES DONNEES DU PROBLEME 22
FIGURE 1.2 : LES ELEMENTS DU DISPOSITIF 39
FIGURE 1.3 : LES TENSIONS DU DISPOSITIF 45

FIGURE 2.1 : LE CIRCUIT DE COMMUNICATION, ... 51
FIGURE 2.2 : APPROCHES COMPLEMENTAIRES POUR LA COMPREHENSION D'UN TEXTE 53
FIGURE 2.3 : LA MEMOIRE DE TRAVAIL 55
FIGURE 2.4 : LA STRUCTURE DE LA MEMOIRE DE TRAVAIL 56
FIGURE 2.5 : TAXONOMIE DE LA MEMOIRE A LONG TERME, ... 59
FIGURE 2.6 : PREMIER PARAGRAPHE DU REPORTAGE, ... 61
FIGURE 2.7 : LE MEME PARAGRAPHE AVEC LES SEULS MOTS PLEINS 62

FIGURE 4.1 : INFLUENCE DE L'AGE ET DU DEVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER 130

FIGURE 5.1 : MODELE DE RESOLUTION DE PROBLEME EN SITUATION DYNAMIQUE 145
FIGURE 5.2 : ROLE DE LA CONNAISSANCE EXPLICITE DANS L'APPRENTISSAGE IMPLICITE 148
FIGURE 5.3 : TACHE PRESCRITE, TACHE A REALISER 154
FIGURE 5.4 : ACTIVITE DE L'APPRENANT 155

FIGURE 6.1 : QUATRE OBJETS IMBRIQUES 165
FIGURE 6.2 : QUELQUES PISTES DE STRUCTURATION 176
FIGURE 6.3 : FAC-SIMILE D'UN BROUILLON (SUJET 10) 183
FIGURE 6.4 : LE BROUILLON COMME SYSTEME INTERMEDIAIRE 183
FIGURE 6.5 : FAC-SIMILE D'UN FRAGMENT DE BROUILLON (SUJET 5) 188
FIGURE 6.6 : DEBUT DU SCRIPT DE LA VIDEO 188
FIGURE 6.7 : LE BROUILLON DU SUJET 5 188
FIGURE 6.8 : UN TRAVAIL EN RESEAU 193
FIGURE 6.9 : UN PROCESSUS ITERATIF 194

FIGURE 7.1 : RAPPORT DU NOMBRE D'UTILSATEURS ET DU POURCENTAGE DE VALIDITE 207

FIGURE 8.1 : CINQ TYPES DE RESULTATS 222
FIGURE 8.2 : EFFICACITE PERÇUE DES OUTILS POUR APPRENDRE L'ANGLAIS 230

FIGURE 9.1 : UNE CONSTRUCTION CONCENTRIQUE 246
FIGURE 9.2 : QUELQUES EXEMPLES DE MARQUES SEMIO-GRAPHIQUES 251
FIGURE 9.3 : EXTRAIT DU BROUILLON DU SUJET 9 252

FIGURE 10.1 : ARCHITECTURE D'ENSEMBLE 255
FIGURE 10.2 : PAGE D'ACCUEIL 256
FIGURE 10.3 : LA GALERIE DES MINISTRES 258
FIGURE 10.4 : LE BUREAU 259
FIGURE 10.5 : LE CALEPIN 262
FIGURE 10.6 : L'ESPACE DE TRAVAIL DE VIRTUAL CABINET 265
FIGURE 10.7 : UN EXEMPLE DE PRISE DE NOTES SUR VIRTUAL CABINET 272

FIGURE 11.1 : VERSION FINALISEE DE LA TACHE 287
FIGURE 11.2 : DEUX AIDES 289
FIGURE 11.3 : UN GUIDAGE EN LIGNE 290
FIGURE 11.4 : CARTE DE SATISFACTION DES APPRENANTS 305
FIGURE 11.5 : ATTITUDES DES ENSEIGNANTS- TUTEURS USAGERS 312

FIGURE 12.1 : UN ENJEU DOUBLE 317
FIGURE 12.2 : MODELISATION A PARTIR DE L'ARTEFACT 327
FIGURE 12.3 : ELEMENTS DU MICRO-DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE MEDIATISE 330
FIGURE 12.4 : LE CYCLE DE LA RECHERCHE-ACTION 341

Glossaire*

Activation : processus central des modèles d'activité cognitive dans lesquels on suppose que les représentations cognitives (les représentations lexicales par exemple) se caractérisent par deux états, un état de repos (elles ne sont pas actives) et un état d'activité, cet état étant susceptible de variation, manifestée par des niveaux d'activité différents. Par hypothèse, le passage d'un état de repos à un état d'activité est assuré par le processus d'activation. (Gineste et Le Ny)

Artefact (cognitif) : il s'agit d'un dispositif artificiel conçu pour conserver, présenter de l'information ou la traiter afin d'en assurer une fonction représentative. (Norman, 1992) L'artefact correspond à un outil cognitif qui prend en charge une partie de l'activité cognitive des utilisateurs et contribue ainsi à la réalisation de la tâche. (Rogalski et Samurcay, 1993)

Béhaviorisme (*behaviorism*) : désigne une théorie associationiste qui trouve son origine dans les critiques des théories introspectives (…) et qui propose (…) d'étudier l'homme de façon objective, c'est-à-dire d'étudier expérimentalement les liaisons entre le s deux observables : les stimuli (S) et les réponses (R). L'objectif de l'étude S-R est de déterminer les lois générales du comportement (…) en excluant les mécanismes intermédiaires ou internes de l'organisme et, de façon générale, tout ce qui touche à la conscience.
En didactique des langues, le béhaviorisme a connu l'apogée de son influence avec la méthode audio-orale, qui envisageait le langage comme un comportement comme un autre. Apprendre une langue devait donc relever de la mise en place d'habitudes et d'automatismes. (Cuq)

Biais (*influencing factor*) : Un biais est une erreur de raisonnement ou de procédure qui risque de fausser la validité externe d'une recherche. Parmi les biais listés par Seliger et Shohamy (1989), on trouve les caractéristiques de la population, la sélection des sujets (nombre, motivation), l'impact de l'environnement sur la recherche, la méthodologie de recueil de données, l'impact du temps.

Boîte noire (*black box*) **:** En électronique, ce terme désigne l'intériorité d'un système dont la structure n'est pas connue, contrairement aux causes de son déclenchement (les entrées) et à leurs conséquences (les sorties). En psychologie, ce terme est utilisé pour critiquer les conceptions théoriques du béhaviorisme, qui considèrent que l'esprit ne peut être en soi un objet d'étude (car trop dépendant de la subjectivité des chercheurs). (Cuq)

Cognition : Ensemble regroupant, d'une part, les activités mentales qui assurent la fonction de connaissance et, d'autre part, les produits de ces activités, c'est-à-dire les représentations du monde qui, selon leur degré d'approximation ou de véracité, seront qualifiées certaines de "connaissances" et d'autres de "croyances". (Gineste et Le Ny)

---

* Ce glossaire a été constitué avec des définitions prises chez différents auteurs. Entre parenthèses et en italiques, le mot est traduit en anglais quand cela est pertinent.

Cognitivisme : En psychologie générale contemporaine, le cognitivisme est le courant de pensée (…) qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances (ou fonctions cognitives), au nombre desquelles le langage. Ce paradigme postule l'existence de représentations mentales, objets des processus cognitifs. (Cuq)

Compréhension : Ensemble des activités cognitives (opérations et processus) qui interviennent dans le traitement du langage (phrases, paragraphes, textes, discours) et qui en élaborent le sens ou l'interprétation, en y intégrant d'autres informations stockées en mémoire à long terme. La compréhension s'achève dans la représentation sémantique construite. (Gineste et Le Ny)

Convivialité (*user-friendliness*) : La convivialité d'une interface homme-machine réside en grande partie dans les moyens mis en oeuvre pour prévenir les erreurs de l'utilisateur et lui fournir une aide adaptée. (Nogier)

Déontique : marqueur d'obligation, de nécessité ou de devoir dans un discours.

Didactique ; C'est la science qui étudie les pratiques et les méthodes de la pédagogie. La didactique des disciplines tente de particulariser les problèmes posés par la transmission des connaissances dans des domaines spécifiques. La **didactique des langues** n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires.
Le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langue sont en concurrence avec un mode d'apprentissage naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline. (Cuq)

Empirique (*empirical*) : est qualifié d'empirique ce qui est fondé sur l'expérience. Les données empiriques sont les données concrètes (par exemple des productions d'apprenants, des témoignages d'enseignants) recueillies à des fins d'analyse dans un protocole. (Cuq)

Évaluation coopérative : l'évaluation coopérative s'appuie principalement sur une mise en situation. Elle consiste à observer l'utilisateur lorsqu'il se sert du logiciel et à l'inviter à penser à voix haute afin d'identifier précisément les processus cognitifs qu'il met en oeuvre. (Nogier)

Fossilisation : Si on définit l'interlangue comme une grammaire intériorisée en construction marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc les formes fautives), la fossilisation apparaît comme une réalisation figée, non adéquate aux règles du système. (…) D'un point de vue fonctionnel, la fossilisation peut être comprise comme la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales (rigidité linguistique) de la langue maternelle ou comme le sentiment du locuteur de disposer d'un outil adéquat et suffisant pour s'intégrer efficacement dans les interactions qui lui sont familières. Enfin, elle peut être ressentie comme l'image d'une incapacité à progresser plus avant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. (Cuq)

Habitus : concept sociologique qui représente "la grammaire générative de nos comportements", c'est-à-dire l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent nos goûts et nos préférences. Ceux-ci ne sont pas le fruit du hasard, mais celui des choix inconscients dont nous avons hérité et qui conduisent nos jugements. (Cuq)
L'habitus caractérise l'ensemble des usages et des façons de faire d'un groupe social donné. (Blanchet et Gotman)

Incrémentation : Chaque incrémentation correspond à une itération complète de la procédure, au cours de laquelle des mesures de performances sont réalisées et comparées à des résultats standards afin de déterminer si le processus répond à des critères établis au préalable. Quand c'est le cas, l'incrémentation suivante est amorcée, sinon les tests cessent et les développeurs révisent la conception du projet. Le dialogue collaboratif à chaque étape d'incrémentation permet également d'améliorer la procédure et l'encadrement du projet. (Nogier)

***Input* :** ("exposition" en français) se dit de l'environnement langagier de l'apprenant et se distingue de la saisie (*intake*). Ce à quoi l'apprenant est exposé peut être constitué d'interactions en face à face, de discours en tous genres, authentiques ou didactiques, sonores ou écrits, et constitue l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent, et qui constituent le matériau que traite l'acquisition. (Cuq)

Intake ("saisie" en français) désigne, dans un sens restreint, le traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il est exposé, mais tout ce qui est saisi ne devient pas connaissance. Dans un sens plus large, la saisie comprend les processus d'analyse et d'intégration des données dans le système de connaissance de l'apprenant. Elle est généralement considérée comme la phase initiale du processus d'appropriation d'une langue étrangère. (Cuq)

Interface : Les usagers d'un outil ont besoin d'informations à propos de deux points. Le principal est l'interaction entre l'outil et le matériau, le point subsidiaire est l'**interface** entre l'usager et l'outil. Une bonne interface est celle qui disparaît cognitivement lors de l'usage de l'outil et avec laquelle nous n'avons affaire que lors de situations inattendues. (Rabardel)
L'interface" relève de la couche technosémiologique. L'appropriation passe par un processus de communication mis en forme par la dimension logicielle de la machine et "donné à voir" et à "manipuler" à l'utilisateur. (Souchier et al)

Interlangue : (*interlanguage*) le terme et la notion d'interlangue proviennent de Selinker (1972) qui y voit "une structure psychologique latente" qu'un adulte apprenant une langue étrangère activerait en **phase de production**. La notion d'interparole (Py, 1989), qu'il faut distinguer de performance comme il faut distinguer interlangue de compétence, apporte là un complément et un développement à la notion d'interlangue : l'**interparole** (*interlanguage in interaction*) est la manifestation et l'activation de l'interlangue, mais également ce qui l'informe et la construit, dans la production, la **réception** et l'interaction discursive. (Cuq)

Itération (boucles d'): processus d'aller et retour permanent entre les diverses étapes du développement (formulation d'hypothèses, définition d'objectifs opératoires, choix des variables d'action, étude de faisabilité, etc.). De la vision d'ensemble du système, de son appréhension "grand angle", on passera progressivement à des "zooms" centrés sur tels

ou tels aspects de leur structure ou de leur fonctionnement.
Les boucles d'itération permettent le pilotage du projet dans des environnements caractérisés de plus en plus par la complexité et l'instabilité. Elles seront des instruments nécessaires à la réactivité. (Le Boterf)

Langage : le langage est défini traditionnellement comme la capacité propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux. Utilisé par un groupe social déterminé, plus ou moins vaste, il se constitue en langues. (Cuq)

Métacognitif : la notion d'activité (…) englobe toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes. (Cuq)

Motivation : processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement. (Channouf)

Multimédia : ce terme désigne à l'origine le regroupement, dans un même dispositif permettant l'interactivité, de données écrites, sonores et imagées. Mais ce mot s'est également imposé comme un hyperonyme de cédérom, Internet, voire hypertexte et hypermédia, et il est maintenant utilisé aussi bien comme substantif que comme adjectif. (Cuq)

Navigation : dans un logiciel, la navigation est une métaphore pour désigner le cheminement de l'utilisateur au sein des différents menus et fenêtres de l'interface homme-machine. Quand la navigation devient complexe, les choix sont nombreux, la mémoire à court terme est rapidement saturée. L'utilisateur a des difficultés à savoir où il est et par où il est passé. Il est nécessaire de l'aider à s'orienter. Pour cela l'interface peut, par exemple, afficher une trace du chemin parcouru en présentant les différents choix qu'il a effectués. (Nogier)

Paradigme : définit le cadre de référence d'une communauté des chercheurs pour un temps indéterminé. À l'intérieur de ce cadre de référence, ces chercheurs trouvent la manière de définir les problèmes auxquels ils sont confrontés et des réponses fournies par d'autres chercheurs à des problèmes similaires. Un paradigme fournit donc à en quelque sorte une conception du monde largement reconnue. Quel que soit le champ disciplinaire auquel il appartient, un chercheur fonctionne toujours en référence à un paradigme. (Joannert)

Performance : renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences. (Cuq)

Praxéologie : ce terme peut utilement caractériser ce qui fait la dynamique de la didactique des langues, comme essai d'optimisation des méthodes employées (Raynal,

Rieunier, 1997), susceptible de s'inscrire sans exclusive dans telle ou telle approche, théorique ou empirique. (…) La praxéologie met en valeur une logique du vivant, adaptative et interdisciplinaire qu'il s'agisse de détermination des moyens et des fin, de conditions de faisabilité, de régulation scientifique. (Cuq)

Proposition : en psychologie cognitive, unité fondamentale et constitutive de la cognition. Elle est formée d'un prédicat et d'un ou plusieurs arguments. On considère que, non seulement le langage, mais encore l'ensemble des connaissances et des croyances d'un individu est analysable en termes de proposition. De plus, on suppose que toutes les connaissances, croyances, souvenirs autobiographiques, etc., sont stockées dans la mémoire sous cette forme propositionnelle. (Gineste et Le Ny)

Prosodie : fait référence à un ensemble de phénomènes tels que l'accent, le rythme, la quantité, le tempo, les pauses, les tons et l'intonation, que l'on qualifie d'éléments prosodiques ou suprasegmentaux du langage. La prosodie assure des fonctions linguistiques telles que la distinction des types de phrases (affirmatives, interrogatives), le marquage des frontières entre les phrases ou les mots et des fonctions non linguistiques telle que remarquer des émotions et des sentiments (Gineste et Le Ny)

Psycholinguistique : issue d'une rencontre entre la linguistique et la psychologie, cette discipline apparue dans les années 1950 étudie le comportement langagier en temps réel, c'est-à-dire les processus de compréhension, de production et d'acquisition linguistiques, en associant les analyses formelles des linguistiques (structurales, génératives, cognitives) aux modèles de l'activité mentale. Elle a donc pour objet l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production de messages linguistiques et ceux qui conduisent à l'appropriation d'une langue. (Cuq)

Rétroaction (*feedback)* **:** il s'agit des réactions verbales, écrites et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles, etc.) des experts (…) aux productions de ce dernier. (Cuq)

Liste des sigles employés

ACEDLE : Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères

ALAO : Apprentissage des Langues assisté par Ordinateur

ALSIC : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

APLIUT : Association des Professeurs de Langues des IUT

BTS : Brevet de technicien supérieur

CALL : Computer Assisted Language Learning

CDL: Centre de Langues

CLES : Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

CRAPEL : Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (désormais Master 2)

EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur

ELA : Etudes de Linguistique Appliquée

FASP : Fictions à Substrat Professionnel

FLE : Français Langue Etrangère

INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

IUT : Institut Universitaire Technologique

LMD : Licence Master Doctorat

QCM : Questions à Choix Multiples

RANACLES : Rassemblement National des Centres de Langues de l'nseignement Supérieur

SAPAG : Service d'Apprentissage et de Perfectionnement en Autoformation Guidée

TD : Travaux Dirigés

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education

Bibliographie Thématique

DIDACTIQUE DES LANGUES

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, G. (1995). *Speakers, listeners and communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bogaards, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Etrangères*. Paris : Editions Didier.

Chapelle, C.A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam: John Benjamins

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International

De Man-De Vriendt, M.-J. (dir.) (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde, Parcours et procédures de construction du sens.* Bruxelles : De Boeck Université.

Doughty, C. (2001) "Cognitive underpinnings of focus on form". In Robinson, P. (dir.). *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 206-257.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris : Editions Didier.

Jordan, G. (2004). *Theory construction in Second Language Acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.

Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'Erreur.* Paris : CLE International.

Narcy, J.-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Narcy-Combes, J.-P. & Walski, J. (2004). "Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions". *Les Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XXIII, n°1. pp. 27-43.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oxford, R. (2001). "Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom", *ESL Magazine*, Vol. 6, n°1.

Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In Gaonac'h, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – L'approche cognitive.* Paris : Hachette Edicef, coll. "Le français dans le monde / Recherches et applications". pp. 81-88.

Rivenc, P. (2000). "La dissociation des compétences : une position réaliste ?" In De Man-De Vriendt, M.-J. (dir.) (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde, Parcours et procédures de construction du sens.* Bruxelles : De Boeck Université. pp.85-96.

Robinson, P. (2001). *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. & Foster P. (1997). "Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance". *Language Teaching Research* Vol. 1, n° 3. pp.185-210.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes.* Paris: Ophrys.

Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue". In Lantolf J.P. (dir.). *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. pp.97-114.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics*, 16(3). pp.370-391.

Van Lier, L. (2000). "From input to affordance: social interactive learning from an ecological perspective". In Lantolf, J.P. (dir.). *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 245-259.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

DIDACTIQUE GENERALE

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le Savoir.* Paris : ESF Editeurs.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Develay, M. (1997). *La Métacognition, une aide au travail des élèves*. (Préface) in Grangeat, M. (dir.). Paris : ESF.

Doly, A.-M. (1997). "Métacognition et médiation à l'école". In Grangeat, M. (dir.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF. pp.17-61.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Editions Belin.

Grangeat, M. (dir.). (1997). La métacognition, une aide au travail des élèves. Paris : ESF.

Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, (2ème édition). Bruxelles : De Boeck.

Meirieu P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeurs.

Narcy-Combes, J.-P. (2001). "La recherche-action en didactique des langues : Apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ?", *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, no 2. pp. 40-52.

Ouellet, Y. (1994). "Un cadre de référence en enseignement stratégique". *Vie Pédagogique* n° 104. pp. 4-11.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Piolat, A. (2001). *La Prise de Notes.* Paris : PUF.

Rey, B. (2000). "Un apprentissage du sens est-il possible?" In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) *Signification, sens, formation*. Paris : PUF. pp. 107-126.

Slotte, V. & Lonka, K. (2003). "Note-taking review – Practical value for learners". Arob@se, volume 1-2, pp. 79-86. www.arobase.to. (consulté en décembre 2003).

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'Information.* Paris : ESF.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre.* Paris : Editions d'Organisation.

Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie.* Paris : Les Editions d'Organisation.

COMPREHENSION DE L'ORAL

Boulouffe, J. (1992). "Les évitements de l'enseignement axé sur la compréhension". In Courchène et al. (dir.). *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension.* Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. p. 179-196.

Buck, G. (2001). *Assessing listening.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chojnacka, E. (2000). "Teaching listening to advanced learners of English". In Osborne, J. (dir.). *La compréhension de l'Oral.* Annales de l'Université de Savoie n°28. pp. 123-136.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension Orale.* Paris : CLE International.

Field, J. (1998). "Skills and strategies: toward a new methodology for listening", *ELT Journal* (52/2). pp. 110-118.

Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). "La compréhension orale : un processus et un comportement". In Gaonac'h, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – L'approche cognitive.* Paris : Hachette Edicef, coll. "Le français dans le monde / Recherches et applications". pp. 30-40.

Guichon, N. (2004). " Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de *Virtual Cabinet ". Les Cahiers de l'APLIUT* – Vol. XXIII – n°1, pp.67-76.

Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives.* Thèse de doctorat, Université de Paris 7.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening.* London : Longman.

Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London : Penguin.

Tomatis, A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes.* Paris : Fixot.

PSYCHOLINGUISTIQUE

Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique.* Paris : PUF.

De Keyser, R. (2001). "Automaticity and automatization". In Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 125-151.

Ellis, N.C. (2002). "Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition,* 24 (2). pp.143-188.

Gaonac'h D. & Passerault J.-M. (1998). "De la syllabe au texte : la psychologie du langage

dans tous ses aspects". In Roulin, J.-L. (dir.) *Psychologie Cognitive*, Bréal. pp.328-384.

Gineste, M.-D. & Le Ny, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage.* Paris : Dunod.

Laks, B. (2002). "Phonologie et Cognition". In Michaud, Y. (dir.) *Le cerveau, le langage, le sens*. Université de tous les Savoirs Vol. 5. Paris : Odile Jacob. pp. 233-251.

Laks, B. (1996). *Langage et cognition, l'approche connexionniste*. Paris : Editions Hermès.

Logan, G. (1988). "Towards an instance theory of automatization". *Psychological Review 95*. pp. 492-527.

Marslen-Wilson, W.D. (dir.) (1989). *Lexical Representation and Process*. Cambridge MA: MIT Press.

Mc Laughlin, B. & Heredia, R. (1996). "Information processing approaches to research on second Language Acquisition and use". In Ritchie, R. & Bathia, T. (dir.). *A handbook of Second Language Acquisition*. San Diego : Academic Press. pp.312-228.

Pica, T. (1994). "Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes?" in *Language Learning*, 44(3). pp.493-527.

Resche, C. (1999). "Un réseau de voies d'accès à la langue spécialisée en anglais L2", A*Sp* n°23-26. pp. 121-139.

Schmidt, R. (2001). "Attention". In Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press. pp.3-32.

Van Patten, B. (1990). "Attending to form and content in the input". *Studies in Second Language Acquisition* 12. pp. 287-301.

LINGUISTIQUE

Barbier, J.-M. (2000). "Rapport établi, sens construit, signification donnée". In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) *Signification, sens, formation*, Paris : PUF. pp. 61-86.

Bialystok, E. (1990). "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". In Gaonac'h, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – L'approche cognitive.* Paris : Hachette Edicef, coll. "Le français dans le monde / Recherches et applications". pp.50-58.

Galatanu, O. (2000). "Signification, sens et construction discursive de soi et du monde". In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) *Signification, sens, formation.* Paris : PUF. pp. 25-43.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil.

Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF. (1974 pour la 1ère édition).

Neveu, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Nathan Université.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct.* London : Penguin Books.

Rastier, F. (2000). "Problématiques du sens et de la signification". In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) *Signification, sens, formation.* Paris : PUF. pp.5-24.

SCIENCES COGNITIVES

Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford : Oxford University Press.

Buser, P. (1998). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Editions Odile Jacob.

Cordier, F. (1994). *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive.* Paris : Armand Colin.

Costermans, J. (2001). *Les Activités Cognitives, raisonnement, décision et résolution de problèmes.* Bruxelles : De Boeck Université.

Cyrulnik, B. (1997). *L'Ensorcellement du Monde*. Paris : Editions Odile Jacob.

Damasio, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi*. Paris : Editions Odile Jacob.

Damasio, A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes*. Paris Editions Odile Jacob.

Jeannerod, M. (2002). *La nature de l'esprit.* Paris : Odile Jacob.

Kayser, D. (1997). *La représentation des connaissances*. Paris : Hermès.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

La Borderie, R., Sembel N. & Paty, J. (2000). *Les Sciences Cognitives en éducation*. Paris : Nathan.

LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité.* Paris : Odile Jacob.

Richard, J. F. (1990). *Les Activités Mentales*. Paris : Armand Colin.

Ripoll, T. (1998). "Raisonnement et résolution de problèmes". In Roulin, J.-L. (dir.). *Psychologie Cognitive*. Paris : Bréal. pp.386-440.

Varela, F.-J. (1996) (première édition en 1989). *Invitation aux Sciences cognitives*. Paris : Editions du Seuil.

Vignaux, G. (1991). *Les sciences cognitives, une introduction*. Paris : Editions de La Découverte.

SOCIOLOGIE

Ascher, F. (2000). *Ces événements nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs, Essai sur la société contemporaine*. Paris : Editions de l'Aube.

Coulon, A. (1997). *Le Métier d'Etudiant, l'entrée dans la vie universitaire.* Paris : PUF.

Erlich, V. (1998). Les *nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

EPISTEMOLOGIE

Bachelard G. (1960). *La formation de l'esprit scientifique*, (4ème édition). Paris : Librairie philosophique Vrin.

Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.

Fourez, G. (1992). *La Construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques*. (deuxième édition). Bruxelles : De Boeck.

Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

Narcy, J.-P. (1998). "Représentations, apprentissages et supports multimédias". *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XVII, n°3. pp. 14-24.

Narcy-Combes, J.-P. (2002). "Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues", Colloque du GERAS, Lyon. Non publié.

REPRESENTATIONS SOCIALES

Abric, J.-C. (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Beitone, A. & Silem, A. (1997). "L'utilisation des représentations sociales dans l'enseignement des sciences économiques et sociales : une étude de cas". In *Représentations Mentales et Nouvelles Technologies Educatives*, Actes des Journées des 17 et 18 décembre 1997. (ESCHIL, INSA de Lyon & LEACM, Université de Lyon 2). pp. 43-51.

Camus, O. (2003). "Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'autoprésentation ?". In *Représentations sociales et formation*, Education Permanente n°155. pp. 119-137.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). "Représentations sociales des langues et enseignements". Etude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg. pp.7-29.

Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes, de l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.

Delouis, S. (1997). " Hypermédia et processus d'apprentissage ". In *Représentations Mentales et Nouvelles Technologies Educatives*, Acte des Journées des 17 et 18 décembre 1997, (ESCHIL, INSA de Lyon & LEACM, Université de Lyon 2). pp.52-70.

Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la Formation*, Paris : L'Harmattan.

Sallaberry, J.-C. (2003). "Représentations à bords flous, représentations rationnelles, concepts". in *Représentations sociales et formation*, Education Permanente, n°155. pp.7-35.

Singéry, J. (1994). "Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise". In Abric, J.-C. (dir.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF. pp. 179-238.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, Collection Crédif-Essais.

APPROCHE CULTURELLE

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Bruner, J. (1991). … *Car la culture donne forme à l'esprit.* Paris : Georg Eshel.

Bruner, J. (2000). (édition originale 1986). *Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres.* Paris : Retz.

Morin, E. (2001). *La méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Le Seuil.

ERGONOMIE, CONCEPTION ET INGENIERIE

Ardouin T. (dir.) (2003). "Où en est l'ingénierie de formation?" *Education Permanente* n° 157. pp.13-30.

De Terssac, G. (1996), " Savoirs, compétences et travail " in Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp.223-247.

Falzon, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Hoc, J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus, la cognition en situation dynamique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences* (troisième édition). Paris : Editions d'Organisation.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Montmollin de M. (1996) " Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome ". in Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. p.189-199.

Nielsen, J. (2000). "Why you need only to test five users". www.useit.com. (Consulté en janvier 2004)

Nogier, J.-F. (2002). *De l'ergonomie du logiciel au design des sites Web*, Paris : Dunod.

Rouet, J.-F. (2001). "Opacité, transparence, réflexion… Des modèles cognitifs à la conception d'outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants". In Bouchard R. & F. Mangenot (Dirs.). *Interactivité, interactions et multimédia*. Notions en Questions n° 5. Lyon : ÉNS Editions. pp.51-64.

DISPOSITIF

Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

Fusulier, B. & Lannoy, P. (dir.) (1999). *Les techniques de la distance. Regards sociologiques sur le télétravail et la téléformation*. Paris : L'Harmattan.

Jacquinot, G. & Choplin, H. (2002). "La démarche dispositive au risque de l'innovation", In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente, n°152, pp. 185-198.

Linard, M. (2002). "Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation" In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152. pp.143-155

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques, enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

Moreau, C. & Majada, M. (2002). "Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152. pp.133-142.

Thibault, T. (2003). "Coalitions sociales et innovations pédagogiques : le cas du Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation" In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science. pp. 193-218.

AUTOFORMATION, TUTORAT ET ACCOMPAGNEMENT

Albero, B. (dir.) (2003). "Autoformation et contextes institutionnels : une approche socio-historique". In *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès Science. p. 37-67.

Annoot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris : Editions OPHRYS.

Barbier, J.-M. (2003). " Postface ". In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès Science. pp.265-269.

Barbot, M.-J. & Camatarri G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation.* Paris : PUF.

Demaizière, F. & Achard-Bayle, G. (2003). "Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts". *Alsic*, vol. 6, n°1, pp. 151-173. (Consulté en janvier 2004).

Demaizière, F. & Foucher, A.-L. (1998). "Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée". In Chanier, T. & Pothier, M. (dir.). "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla), 110*. pp.227-236.

Duquette, L. (2002). " Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia ", *Alsic*, Vol. 5, n° 1. pp. 33-53.

François, P.-H. (2002). "Représentations des compétences et autoformation, une approche sociale cognitive". In Carré, P. & Moisan, A. (dir.). *La Formation Autodirigée, Aspects psychologiques et pédagogiques.* Paris : L'Harmattan. pp.33-67.

Glikman, V. (2002). "Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines" In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152. pp.55-69.

Gremmo, M.-J. (2003). "Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique". in Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès Science. pp. 153-166.

Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès Science. pp. 241-263.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris : Ophrys.

TICE (ASPECTS GENERAUX)

Beatty, K. (2003). *Teaching and researching Computer-Assisted Language Learning*. Harlow: Pearson Education.

Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.) (2001). *Interactivité, interactions et multimédia*. Lyon : ENS éditions.

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues.* Montréal : Les éditions logiques.

Ginet, A. et al. (1997). Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias. Paris : Nathan.

Lancien, T. (1998). *Le Multimédia*. Paris : CLE international.

Legros D., Crinon J. (dir) (2002). *Psychologie des apprentissages multimédias.* Paris : Armand Colin.

Linard, M. (1996). *Des Machines et des Hommes* (nouvelle édition réactualisée). Paris : L'Harmattan.

Mangenot, F. (1998). "Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues", in *Alsic*, vol.1, n°2. pp. 133-146. (consulté en avril 2003).

Perriault, J. (2002). *Education et Nouvelles Technologies, Théorie et Pratique*. Paris : Nathan Université.

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies, Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.

TICE ET APPRENTISSAGE

Bertin, J.-C. (2001). *Des Outils pour les Langues.* Paris : Ellipses.

Cazade, A. (1998). "Le Multimédia au service des Langues". *Les Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XVII, n°3. pp. 38-56.

Craipeau, S. *et al*. (2002). "Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.* Education Permanente n°152. pp.159-170.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia, Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.

TICE ET ECRITURE

Crinon, J., Mangenot, F., Georget, P. (2002). "Communication écrite, collaboration et apprentissages". In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages multimédias*. Paris : Armand Colin. pp.63-83.

Piolat A., Roussey, J-Y. & Barbier, M.-L. (2003). "Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents ?". *Arob@se*. www.arobase.to. volume 1-2, pp. 118-140.

Souchier, E., Jeanneret, Y. & Le Marec, J. (dir.), (2003). *Lire, écrire, récrire.* Paris : Bibliothèque Centre Pompidou.

EXEMPLES DE TACHES ET DE PRODUITS MEDIATISES

Catroux, M. (2004). "La "cyberenquête", tâche significative et vecteur de transfert des connaissances". *Les Cahiers de l'APLIUT*. vol. XXIII, n°1. pp. 57-66.

Chanier, T. (2001). "Créer des communautés d'apprentissage à distance". *Les dossiers de l'Ingénierie Educative* (36). pp.56-59.

Furstenberg, G., Levet, S. & Maillet, K. (2001). "Giving a virtual voice to the silent language of culture: the *cultura* project". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 5, n°1. pp 55-102.

Hamon, L. (2003). "Analyse de Tell Me More - Français". *Alsic*. vol. 6, n°2. pp. 141-155. (consulté en mai 2003)

Mangenot, F. (2002). "Forums et formation à distance : une étude de cas". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.* Education Permanente n°152. pp. 109-119.

Petit, M. (1999). "La fiction à substrat professionnel: une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité." A*Sp* 23/26. pp.57-81.

Poussard, C. (2001). "Analyse du logiciel VOICEbook". *Alsic*, vol. 4, n°1. pp. 57-75. (consulté en mai 2004)

TICE ET USAGE

Chambat, P. (1994). "Usages des technologies de l'information et de la communication : évolution des problématiques". *Technologies de l'Information et Société*, vol. 6, n°3, p.249-270.

Davallon, J. & Le Marec, J. (2000). "L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et

des cédéroms des musées". *Réseaux*, n°101, pp.173-195.

Forest, F., Mallein, P. & Panisset, J. (1999). "Profils d'usagers et significations d'usage des sites documentaires sur Internet". Bulletin des bibliothèques de France. Paris, t. 44, n°5, pp. 52-58, Dossier Lectures électroniques. http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999_44_5/1999-5-p52-forest.xml.asp (consulté en déc. 2003)

Grégori, N. (2002). "La conception assistée par l'usage des nouveaux dispositifs : un point de vue interactionniste", *in* Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente, n°152. pp. 121-132.

Jouet, J. (2000). "Retour critique sur la sociologie des usages", *Réseaux*, n°100. pp.487-521.

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage*, Paris : Flammarion.

Vedel, T. (1994). "Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages". in Vitalis, A. (dir.). *Médias et nouvelles technologies : Pour une socio-politique des usages*. Rennes : Editions Apogée. pp. 13-34.

TICE ET INNOVATION

Bonami, M. & Garant, M. (dir.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement.* Bruxelles : De Boeck.

Brodin, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes", *Alsic*, vol. 5, n° 2. pp. 149-181. (consulté en avril 2003).

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.

Fichez, E. (2002). "L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation " *in* Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.*Education Permanente n°152. pp.171-184.

Flichy, P. (2003). *L'innovation technique, récents développements en sciences sociales. Vers une théorie de l'innovation*. Paris : Éditions de la Découverte.

TICE ET CONCEPTION

Boullier, D. (2001). "Les choix techniques sont des choix pédagogiques : les dimensions multiples d'une expérience de formation à distance". *Sciences et Techniques éducatives*, n°8 (3-4). pp. 275-299.

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. (Consulté en mai 2004).

Després-Lonnet, M., Gentes, A. Moreau, E. & Roque, C. (2003). "Le couple dispositif/pratiques dans les échanges interpersonnes". In Souchier, E., Jeanneret, Y. & Le Marec, J. (dir.). *Lire, écrire, récrire.* Paris : Bibliothèque Centre Pompidou. pp. 177-181.

Haeuw, F. (2002). "Technologies en formation et compétences des acteurs : adaptation ou transformation?" In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152. pp.71-83.

Paquelin, D. & Choplin, H. (2003). "Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations" in Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès Science. pp.167-183.

Poyet, F. (2002). "La métaphore spatiale pour la navigation en situation de formation en ligne". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.* Education Permanente n°152. pp. 19-29.

OUTILS METHODOLOGIQUES

Blanchet A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* (réédition). Paris : Nathan.

Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: OUP.

Singly de F. (2001). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* (réédition). Paris : Nathan.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Bibliographie alphabétique

Abric, J.-C. (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Albero, B. (dir.) (2003). "Autoformation et contextes institutionnels : une approche socio-historique". In *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science. p. 37-67.

Annoot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris : Editions OPHRYS.

Ardouin T. (dir.) (2003). "Où en est l'ingénierie de formation?" *Education Permanente* n° 157. pp.13-30.

Ascher, F. (2000). *Ces événements nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs, Essai sur la société contemporaine*. Paris : Editions de l'Aube.

Bachelard G. (1960). *La formation de l'esprit scientifique*, (4ème édition). Paris : Librairie philosophique Vrin.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford : Oxford University Press.

Barbier, J.-M. (2000). "Rapport établi, sens construit, signification donnée". In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) *Signification, sens, formation*, Paris : PUF. pp. 61-86.

Barbier, J.-M. (2003). " Postface ". In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science. pp.265-269.

Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.

Barbot, M.-J. & Camatarri G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation.* Paris : PUF.

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le Savoir*. Paris : ESF Editeurs.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Beatty, K. (2003). *Teaching and researching Computer-Assisted Language Learning*. Harlow: Pearson Education.

Beitone, A. & Silem, A. (1997). "L'utilisation des représentations sociales dans l'enseignement des sciences économiques et sociales : une étude de cas". In *Représentations Mentales et Nouvelles Technologies Educatives*, Actes des Journées des 17 et 18 décembre 1997. (ESCHIL, INSA de Lyon & LEACM, Université de Lyon 2). pp. 43-51.

Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

Bertin, J.-C. (2001). *Des Outils pour les Langues.* Paris : Ellipses.

Bialystok, E. (1990). "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". In Gaonac'h, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – L'approche cognitive.* Paris : Hachette Edicef, coll. "Le français dans le monde / Recherches et applications". pp.50-58.

Blanchet A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* (réédition). Paris : Nathan.

Bogaards, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Etrangères*. Paris : Editions Didier.

Bonami, M. & Garant, M. (dir.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement.* Bruxelles : De Boeck.

Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.) (2001). *Interactivité, interactions et multimédia*. Lyon : ENS éditions.

Boullier, D. (2001). "Les choix techniques sont des choix pédagogiques : les dimensions multiples d'une expérience de formation à distance". *Sciences et Techniques éducatives*, n°8 (3-4). pp. 275-299.

Boulouffe, J. (1992). "Les évitements de l'enseignement axé sur la compréhension". In Courchène et al. (dir.). *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension.* Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. p. 179-196.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Brodin, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes", *Alsic*, vol. 5, n° 2. pp. 149-181. (consulté en avril 2003)

Brown, G. (1995). *Speakers, listeners and communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bruner, J. (1991). … *Car la culture donne forme à l'esprit.* Paris : Georg Eshel.

Bruner, J. (2000). (édition originale 1986). *Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres.* Paris : Retz.

Buck, G. (2001). *Assessing listening.* Cambridge: Cambridge University Press.

Buser, P. (1998). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Editions Odile Jacob.

Camus, O. (2003). "Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'autoprésentation ?". In *Représentations sociales et formation,*

Education Permanente n°155. pp. 119-137.

Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique.* Paris : PUF.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). "Représentations sociales des langues et enseignements". Etude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg. pp.7-29.

Catroux, M. (2004). "La "cyberenquête", tâche significative et vecteur de transfert des connaissances". *Les Cahiers de l'APLIUT*. vol. XXIII, n°1. pp. 57-66.

Cazade, A. (1998). "Le Multimédia au service des Langues". *Les Cahiers de l'APLIUT*. Vol XVII, n°3. pp. 38-56.

Chambat, P. (1994). "Usages des technologies de l'information et de la communication : évolution des problématiques". *Technologies de l'Information et Société*, vol. 6, n°3, p.249-270.

Chanier, T. (2001). "Créer des communautés d'apprentissage à distance". *Les dossiers de l'Ingénierie Educative* (36). pp.56-59.

Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes, de l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.

Chapelle, C.A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam: John Benjamins.

Chojnacka, E. (2000). "Teaching listening to advanced learners of English". In Osborne, J. (dir.). *La compréhension de l'Oral.* Annales de l'Université de Savoie n°28. pp. 123-136.

Cordier, F. (1994). *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive.* Paris : Armand Colin.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension Orale.* Paris : CLE International.

Costermans, J. (2001). *Les Activités Cognitives, raisonnement, décision et résolution de problèmes.* Bruxelles : De Boeck Université.

Coulon, A. (1997). *Le Métier d'Etudiant, l'entrée dans la vie universitaire.* Paris : PUF.

Craipeau, S. *et al*. (2002). "Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. Education Permanente* n°152. pp.159-170.

Crinon, J., Mangenot, F., Georget, P. (2002). "Communication écrite, collaboration et apprentissages". In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages multimédias*. Paris : Armand Colin. pp.63-83.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cyrulnik, B. (1997). *L'Ensorcellement du Monde*. Paris : Editions Odile Jacob.

Damasio, A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes*. Paris Editions Odile Jacob.

Damasio, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi*. Paris : Editions Odile Jacob.

Davallon, J. & Le Marec, J. (2000). "L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées". *Réseaux*, n°101, pp.173-195.

De Keyser, R. (2001). "Automaticity and automatization". In Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 125-151.

De Man-De Vriendt, M.-J. (dir.) (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde, Parcours et procédures de construction du sens.* Bruxelles : De Boeck Université.

De Terssac, G. (1996), " Savoirs, compétences et travail " in Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp.223-247.

Delouis, S. (1997). " Hypermédia et processus d'apprentissage ". In *Représentations Mentales et Nouvelles Technologies Educatives*, Acte des Journées des 17 et 18 décembre 1997, (ESCHIL, INSA de Lyon & LEACM, Université de Lyon 2). pp.52-70.

Demaizière, F. & Achard-Bayle, G. (2003). "Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts". *Alsic*, vol. 6, n°1, pp. 151-173. (Consulté en janvier 2004).

Demaizière, F. & Foucher, A.-L. (1998). "Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée". In Chanier, T. & Pothier, M. (dir.). "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla), 110*. pp.227-236.

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. (Consulté en mai 2004).

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues.* Montréal : Les éditions logiques.

Després-Lonnet, M., Gentes, A. Moreau, E. & Roque, C. (2003). "Le couple dispositif/pratiques dans les échanges interpersonnes". In Souchier, E., Jeanneret, Y. & Le Marec, J. (dir.). *Lire, écrire, réécrire*. Paris : Bibliothèque Centre

Y. & Le Marec, J. (dir.). *Lire, écrire, récrire.* Paris : Bibliothèque Centre Pompidou. pp. 177-181.

Develay, M. (1997). *La Métacognition, une aide au travail des élèves.* (Préface) in Grangeat, M. (dir.). Paris : ESF.

Doly, A.-M. (1997). "Métacognition et médiation à l'école". In Grangeat, M. (dir.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF. pp.17-61.

Doughty, C. (2001) "Cognitive underpinnings of focus on form". In Robinson, P. (dir.). *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 206-257.

Duquette, L. (2002). " Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia ", *Alsic*, Vol. 5, n° 1. pp. 33-53.

Ellis, N.C. (2002). "Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2). pp.143-188.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Erlich, V. (1998). Les *nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

Falzon, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Fichez, E. (2002). "L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation " *in* Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.* Education Permanente n°152. pp.171-184.

Field, J. (1998). “Skills and strategies : toward a new methodology for listening”, *ELT Journal* (52/2). pp. 110-118.

Flichy, P. (2003). *L'innovation technique, récents développements en sciences sociales. Vers une théorie de l'innovation*. Paris : Éditions de la Découverte.

Forest, F., Mallein, P. & Panisset, J. (1999). "Profils d'usagers et significations d'usage des sites documentaires sur Internet". Bulletin des bibliothèques de France. Paris, t. 44, n°5, pp. 52-58, Dossier Lectures électroniques.
http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999_44_5/1999-5-p52-forest.xml.asp
(consulté en déc. 2003)

Fourez, G. (1992). *La Construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques*. (deuxième édition). Bruxelles : De Boeck.

François, P.-H. (2002). "Représentations des compétences et autoformation, une approche sociale cognitive". In Carré, P. & Moisan, A. (dir.). *La Formation Autodirigée, Aspects psychologiques et pédagogiques.* Paris : L'Harmattan. pp.33-67.

Furstenberg, G., Levet, S. & Maillet, K. (2001). "Giving a virtual voice to the silent language of culture: the *cultura* project". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 5, n°1. pp 55-102.

Fusulier, B. & Lannoy, P. (dir.) (1999). *Les techniques de la distance. Regards sociologiques sur le télétravail et la téléformation.* Paris : L'Harmattan.

Galatanu, O. (2000). "Signification, sens et construction discursive de soi et du monde". In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) *Signification, sens, formation.* Paris : PUF. pp. 25-43.

Gaonac'h D. & Passerault J.-M. (1998). "De la syllabe au texte : la psychologie du langage dans tous ses aspects". In Roulin, J.-L. (dir.) *Psychologie Cognitive*, Bréal. pp.328-384.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris : Editions Didier.

Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil.

Gineste, M.-D. & Le Ny, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage.* Paris : Dunod.

Ginet, A. et al. (1997). Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias. Paris : Nathan.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Editions Belin.

Glikman, V. (2002). "Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines" In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152. pp.55-69.

Grangeat, M. (dir.). (1997). La métacognition, une aide au travail des élèves. Paris : ESF.

Grégori, N. (2002). "La conception assistée par l'usage des nouveaux dispositifs : un point de vue interactionniste", *in* Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente, n°152. pp. 121-132.

Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). "La compréhension orale : un processus et un comportement". In Gaonac'h, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – L'approche cognitive.* Paris : Hachette Edicef, coll. "Le français dans le

monde / Recherches et applications". pp. 30-40.

Gremmo, M.-J. (2003). "Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique". in Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès Science. pp. 153-166.

Guichon, N. & Penso, A. (2002). "Vers une appropriation des outils multimédias". *Les cahiers de l'APLIUT*. vol. XXI, n° 3. pp.80-90.

Guichon, N. (2004). " Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de *Virtual Cabinet ". Les Cahiers de l'APLIUT* – Vol. XXIII – n°1, pp.67-76.

Haeuw, F. (2002). "Technologies en formation et compétences des acteurs : adaptation ou transformation?" In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152. pp.71-83.

Hamon, L. (2003). "Analyse de Tell Me More - Français". Alsic.org, vol. 6, n°2. pp. 141-155. (consulté en mai 2003).

Hoc, J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus, la cognition en situation dynamique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Jacquinot, G. & Choplin, H. (2002). "La démarche dispositive au risque de l'innovation", In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente, n°152, pp. 185-198.

Jeannerod, M. (2002). *La nature de l'esprit.* Paris : Odile Jacob.

Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, (2ème édition). Bruxelles : De Boeck.

Jordan, G. (2004). *Theory construction in Second Language Acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

Jouet, J. (2000). "Retour critique sur la sociologie des usages", *Réseaux*, n°100. pp.487-521.

Kayser, D. (1997). *La représentation des connaissances*. Paris : Hermès.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition.* Cambridge : Cambridge University Press.

Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.

La Borderie, R., Sembel N. & Paty, J. (2000). *Les Sciences Cognitives en éducation*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Laks, B. (1996). *Langage et cognition, l'approche connexionniste*. Paris : Editions Hermès.

Laks, B. (2002). "Phonologie et Cognition". In Michaud, Y. (dir.) *Le cerveau, le langage, le sens*. Université de tous les Savoirs Vol. 5. Paris : Odile Jacob. pp. 233-251.

Lancien, T. (1998). *Le Multimédia*. Paris : CLE international.

Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences* (troisième édition). Paris : Editions d'Organisation.

LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité.* Paris : Odile Jacob.

Legros D., Crinon J. (dir) (2002). *Psychologie des apprentissages multimédias.* Paris : Armand Colin.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Linard, M. (1996). *Des Machines et des Hommes* (nouvelle édition réactualisée). Paris : L'Harmattan.

Linard, M. (2002). "Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation" In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152. pp.143-155.

Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès Science. pp. 241-263.

Logan, G. (1988). "Towards an instance theory of automatization". *Psychological Review 95*. pp. 492-527.

Mangenot, F. (2002). "Forums et formation à distance : une étude de cas". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.* Education Permanente n°152. pp. 109-119.

Mangenot, F. (1998). "Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues", in *Alsic*, vol.1, n°2. pp. 133-146. (consulté en avril 2003).

Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'Erreur.* Paris : CLE International.

Marslen-Wilson, W.D. (dir.) (1989). *Lexical Representation and Process*. Cambridge MA: MIT Press.

Mc Laughlin, B. & Heredia, R. (1996). "Information processing approaches to research on second Language Acquisition and use". In Ritchie, R. & Bathia, T. (dir.). *A handbook of Second Language Acquisition.* San Diego: Academic Press. pp.312-228.

Meirieu P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeurs.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques, enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

Montmollin de M. (1996) " Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome ". in Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. p.189-199.

Moreau, C. & Majada, M. (2002). "Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152. pp.133-142.

Morin, E. (2001). *La méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Le Seuil.

Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF. (1974 pour la 1ère édition).

Narcy, J.-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Narcy, J.-P. (1998). "Représentations, apprentissages et supports multimédias". *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XVII, n°3. pp. 14-24.

Narcy-Combes, J.-P. & Walski, J. (2004). "Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions". *Les Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XXIII, n°1. pp. 27-43.

Narcy-Combes, J.-P. (2001). "La recherche-action en didactique des langues : Apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ?". *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, n° 2. pp. 40-52.

Narcy-Combes, J.-P. (2002). "Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues", Colloque du GERAS, Lyon. Non publié.

Neveu, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Nathan Université.

Nielsen, J. (2000). "Why you need only to test five users". www.useit.com. (Consulté en janvier 2004)

Nogier, J.-F. (2002). *De l'ergonomie du logiciel au design des sites Web*, Paris : Dunod.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ouellet, Y. (1994). "Un cadre de référence en enseignement stratégique". *Vie Pédagogique* n° 104. pp. 4-11.

Oxford, R. (2001). "Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom", *ESL Magazine*, Vol. 6, n°1.

Paquelin, D. & Choplin, H. (2003). "Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations" in Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès Science. pp.167-183.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage*. Paris : Flammarion.

Perriault, J. (2002). *Education et Nouvelles Technologies, Théorie et Pratique*. Paris : Nathan Université.

Petit, M. (1999). "La fiction à substrat professionnel: une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité". A*Sp* 23/26. pp.57-81.

Pica, T. (1994). "Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes?" in *Language Learning*, 44(3). pp.493-527.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct.* London : Penguin Books.

Piolat, A. (2001). *La Prise de Notes.* Paris : PUF.

Piolat, A., Roussey, J.-Y. & Barbier, M.-L. (2003). "Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et à la lecture de divers documents? Arob@se. www.arobase.to. volume 1-2, pp. 118-140.
(consulté en juillet 2003).

Pothier, M. (2001). "Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit". In Bouchard R. & Mangenot F. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia*. Notions en Questions n° 5, Lyon : ÉNS Editions. pp. 31-49.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris : Ophrys.

Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives.* Thèse de doctorat, Université de Paris 7.

Poussard, C. (2001). "Analyse du logiciel VOICEbook". alsic.org, vol. 4, n°1. pp. 57-75. (consulté en mai 2004)**.**

Poyet, F. (2002). "La métaphore spatiale pour la navigation en situation de formation en ligne". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.* Education Permanente n°152. pp. 19-29.

Pudelko, B., Crinon, J. & Legros, D. (2002). "Lecture et compréhension de textes". In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages multimédias*. Paris : Armand

Colin. pp. 84-106.

Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In Gaonac'h, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – L'approche cognitive.* Paris : Hachette Edicef, coll. "Le français dans le monde / Recherches et applications". pp. 81-88.

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies, Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.

Rastier, F. (2000). "Problématiques du sens et de la signification". In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) *Signification, sens, formation.* Paris : PUF. pp.5-24.

Resche, C. (1999). "Un réseau de voies d'accès à la langue spécialisée en anglais L2", A*Sp* n°23-26. pp. 121-139.

Rey, B. (2000). "Un apprentissage du sens est-il possible?" In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) *Signification, sens, formation*. Paris : PUF. pp. 107-126.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia, Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.

Richard, J. F. (1990). *Les Activités Mentales*. Paris : Armand Colin.

Ripoll, T. (1998). "Raisonnement et résolution de problèmes". In Roulin, J.-L. (dir.). *Psychologie Cognitive*. Paris : Bréal. pp.386-440.

Rivenc, P. (2000). "La dissociation des compétences : une position réaliste ?" In De Man-De Vriendt, M.-J. (dir.) (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde, Parcours et procédures de construction du sens.* Bruxelles : De Boeck Université. pp.85-96.

Robinson, P. (2001). *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London : Penguin.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening.* London : Longman.

Rouet, J.-F. (2001). "Opacité, transparence, réflexion… Des modèles cognitifs à la conception d'outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants". In Bouchard R. & F. Mangenot (Dirs.). *Interactivité, interactions et multimédia*. Notions en Questions n° 5. Lyon : ENS Editions. pp.51-64.

Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la Formation*, Paris :

L'Harmattan.

Sallaberry, J.-C. (2003). "Représentations à bords flous, représentations rationnelles, concepts". in *Représentations sociales et formation*, Education Permanente, n°155. pp.7-35.

Schmidt, R. (2001). "Attention". In Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press. pp.3-32.

Seliger, H. & Shohamy, E. (1989), *Second language research methods*. Oxford: OUP.

Singéry, J. (1994). "Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise". In Abric, J.-C. (dir.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF. pp. 179-238.

Singly de F. (2001*). L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* (réédition). Paris : Nathan.

Skehan, P. & Foster P. (1997). "Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance". *Language Teaching Research.* vol. 1, n° 3. pp.185-210.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.

Slotte, V. & Lonka, K. (2003). "Note-taking review – Practical value for learners". Arob@se, volume 1-2, pp. 79-86. www.arobase.to. (consulté en décembre 2003).

Souchier, E., Jeanneret, Y. & Le Marec, J. (dir.), (2003). *Lire, écrire, récrire.* Paris : Bibliothèque Centre Pompidou.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes.* Paris: Ophrys.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics*, 16(3). pp.370-391.

Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue". In Lantolf J.P. (dir.). *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 97-114.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'Information.* Paris : ESF.

Thibault, T. (2003). "Coalitions sociales et innovations pédagogiques : le cas du Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation" In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science. pp. 193-218.

Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie.* Les Editions d'Organisation : Paris.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre.* Paris : Editions d'Organisation.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Van Lier, L. (2000). "From input to affordance: social interactive learning from an ecological perspective". In Lantolf, J.P. (dir.). *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 245-259.

Van Patten, B. (1990). "Attending to form and content in the input". *Studies in Second Language Acquisition* 12. pp. 287-301.

Varela, F.J. (1996) (première édition en 1989). *Invitation aux Sciences cognitives*. Paris : Editions du Seuil.

Vedel, T. (1994). "Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages". in Vitalis, A. (dir.). *Médias et nouvelles technologies : Pour une socio-politique des usages*, Rennes : Editions Apogée. pp. 13-34.

Vignaux, G. (1991). *Les sciences cognitives, une introduction*. Paris : Editions de La Découverte.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, Collection Crédif-Essais.

Index des auteurs

Abric 38, 170, 172, 322
Albero 27, 29, 312
Annoot 317
Ardouin 190
Ascher 90
Bachelard 12, 16, 172, 143
Bachman 70, 75
Baddeley 54, 56, 266
Barbier 16, 42, 85, 133, 218, 302, 324, 357
Barbot & Camatarri 13, 124, 129
Bassis 184
Beacco 88
Beatty 157
Beitone & Silem 168
Bernard 24
Bertin 106, 150
Bialystok 65, 73, 142
Blanchet & Gotman 218-219, 351
Bogaards 60, 239
Bonami & Garant 198
Bouchard 263
Boullier 44
Boulouffe 95
Bourgeois & Nizet 80
Brodin 106, 140, 199
Brown 118
Bruner 42, 87, 89, 135, 168, 257
Buck 105, 112, 114, 150, 281
Buser 53, 60, 139, 150
Camus 73
Caron 52, 53, 59, 64, 66, 271
Castellotti & Moore 88, 89
Catroux 109
Cazade 107, 219
Chambat 43
Chanier 108
Channouf 37, 174, 207, 224, 230, 352
Chapelle 16, 49, 125, 133, 152, 205, 212, 279, 292, 325, 343, 283
Chojnacka 147, 148
Cordier 131
Cornaire 57, 64, 119, 124, 240, 260
Costermans 21, 67, 127, 271
Coulon 171, 172, 319
Craipeau et al 334
Crinon et al 200, 201, 220
Cros 198, 218
Cuq 69, 126
Cyrulnik 128, 178
Damasio 127, 130
Davallon & Le Marec 44, 47
De Keyser 73, 74, 139, 140, 141, 144, 280
De Man-De Vriendt 50
De Terssac 156, 194
Delouis 127
Demaizière & Achard-Bayle 39
Demaizière& Foucher 228
Depover et al. 193, 195
Desmarais 43
Després-Lonnet et al. 131, 259
Develay 99
Doly 108, 110
Doughty 138, 271
Duquette 200, 201
Ellis, N. 52, 62, 63, 65, 76, 84, 87, 112, 142, 249, 325
Ellis, R. 23, 68, 73, 76, 78, 97, 102, 103, 104, 121, 122, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 148, 158, 210, 247, 266, 283, 325, 330
Erlich 172
Falzon 201
Fichez 34
Field 147
Flichy 45, 191

Forest, Mallein & Panisset 300
Fourez 79
François 226, 319
Furstenberg, Levet & Maillet 38, 126
Fusulier & Lannoy 26
Galatanu 85
Gaonac'h & Passerault 120
Gaonac'h 68, 72, 107, 120, 247
Gauthier 83
Genette 189
Gineste & Le Ny 55, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 85, 243, 247, 283

Ginet 43
Giordan 79, 80, 81, 321
Glikman 320, 322
Grangeat 82, 235, 283
Grégori 35, 44, 306
Gremmo & Holec 52, 227
Gremmo 73, 320
Haeuw 230
Hamon 106
Hoc 145, 201, 207, 208
Jacquinot& Choplin 17, 46
Jeannerod 127, 267
Jonnaert & Vander Borght 72, 80, 82, 83
Jordan 69, 70
Jouet 45, 46, 47, 283, 306, 335
Kayser 88
Kintsch 56, 97, 121
Krashen 80, 92, 93, 94, 96, 129, 138, 283
La Borderie et al. 97, 101, 168, 225
Lahire 132, 134
Laks 50, 51, 85
Lancien 122, 124, 283
Le Boterf 190, 304, 306
LeDoux 42, 55, 56, 59, 122, 123
Legros & Crinon 12, 79, 81, 343
Leplat 140, 146, 149, 152, 154, 158, 159, 203, 205, 207, 283, 284

Linard 24, 25, 26, 28, 177, 181, 184, 263, 283
Logan 141, 142, 247
Mangenot 17, 99, 102, 283
Marquillo Larruy 68
Marslen-Wilson 52, 249, 325
Mc Laughlin & Heredia 140
Meirieu 35, 177, 201, 260
Montandon 24, 322
Montmollin de 152
Moreau & Majada 24
Morin 132
Mounin 69
Narcy / Narcy-Combes 17, 37, 86, 93, 118, 179, 198, 207, 231, 309, 310, 313, 327

Neveu 78, 297
Nielsen 207
Nogier 207
Nunan 102
O'Malley & Chamot 147
Ouellet 81
Oxford 71
Paquelin & Choplin 24, 39, 335
Perrenoud 174
Perriault 312, 334, 335
Petit 113
Pica 97
Pinker 58
Piolat 56, 65, 182, 183, 241, 251, 266, 268, 283, 326

Pothier 27, 30, 200, 283
Poussard 106, 111
Poyet 134
Pudelko, Crinon & Legros 123
Puren 82, 90, 91, 126, 283
Py 68
Rabardel 175, 182, 184
Rastier 85
Resche 53
Rey 126, 132
Rézeau 15, 66
Richard 85
Ripoll 67, 107, 134
Rivenc 71

Robinson 116, 154, 158, 203, 204, 283
Rost 57, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 72, 75, 76, 83, 84, 95, 98, 106, 114, 116, 117, 124, 138, 147, 149, 150, 181, 183, 242, 283, 325

Rouet 175, 180

Sallaberry 36, 37, 86, 128, 169, 201, 231, 257, 320

Schmidt 76, 138, 139, 142, 273

Seliger & Shohamy 178-9, 187, 196, 201
Singéry 47

Singly (de) 171, 173, 178

Skehan & Foster 98, 283

Skehan 55, 56, 57, 73, 75, 94, 98, 99, 139, 141, 144, 210, 211, 283

Slotte & Lonka 241, 325

Souchier, Jeanneret & Le Marec 219, 311
Springer 23, 28, 29, 30

Swain & Lapkin 95

Swain 78, 95, 96, 98, 99, 180

Tardif 29, 112, 122, 283, 294, 312

Thibault 28

Tomatis 87

Trocmé-Fabre 37, 59, 99, 124, 167

Van der Maren 200

Van Lier. 166

Van Patten 143

Varela 96

Vedel 41, 43, 44

Vignaux 21

Vogel 68

Widdowson 68, 70, 102, 137

Zarate 88

Index des notions

Accompagnement 32, 39, 40, 42-3, 45, 47-9, 177, 214-5, 218-220, 232, 236-7, 263, 299, 306, 311, 316, 320-3, 335, 339-340
Activation 60, 64, 247, 249, 271, 349
Activité cognitive 37, 101, 137, 159, 263, 337
Algorithme 106-8, 141, 156-8, 263, 270, 337, 342
Appropriation 13, 15, 18, 20, 23, 33-5, 38, 42, 45-7, 50, 89, 99, 143-4, 148, 150-2, 159, 197, 203, 272, 281, 291-2, 325-6
Artefact 18, 25, 180-2, 185, 254, 325, 327-8, 333, 337, 342
Attention 12, 58, 72-3, 75, 97-8, 102, 108, 119, 124, 137-144, 148, 150-2, 159, 197, 203, 272, 281, 291-2, 325-6
Authenticité 33, 102, 111-4, 117, 126
Autoformation guidée 14-5, 18, 21-2, 30-3, 37, 40, 49, 75, 173-4, 177-8, 185, 215, 222-3, 225, 233, 309, 320-2, 337
Automatisation 72-3, 139-141, 144, 146, 152, 159, 326
Autonomisation 29, 33, 177, 320-2
Béhaviorisme 106, 308
Besoins 18, 23-4, 27, 34, 38, 43, 97, 111, 134, 160, 161, 163, 165, 180-1, 190, 194, 197, 199, 210, 217, 220, 222-3, 235, 261, 270, 277, 305, 311-2, 323-4, 335-6, 338-340, 344
Brouillon 18, 182-9, 222, 238-240, 242, 244, 273-5, 324-7, 337
Cahier des charges 24, 43, 161, 190-2, 194-5, 258-259, 277, 339-344
Capacités opératoires 72-3, 146-9, 151, 156, 158-9, 216, 276, 338
Choix des documents 115, 119
CLES 15, 118, 175, 216-7, 324
Cognitivisme 21, 50-1, 71, 78-84, 100-101, 128, 131
Compétence langagière 18, 70-1, 73, 77, 97, 145, 159, 319, 332
Compétence linguistique 51, 68-70, 226
Complexité (paramètre) 73-5, 77, 90, 115-6, 210, 281-2, 331
Complexité de la tâche 16, 155, 211
Conditions 13, 15, 17, 21-24, 28, 35, 48, 78, 101-2, 106, 133, 151, 153, 161-3, 167, 171, 238, 255, 317-8, 323, 336, 339, 342-3
Consignes 138, 152, 155, 159, 186, 204, 208, 261, 281, 289, 328, 338
Construction du sens 18, 21, 52, 62, 66, 70, 72, 76-79, 85-6, 92, 101, 106, 124, 151, 162, 189, 238, 244-6, 249, 251, 278, 280, 317-8, 324, 329-31, 337-38, 342
Constructivisme 17, 41, 80, 83-4
Contraintes 14, 24, 27, 38, 48, 156-8, 165, 194, 196, 203, 214, 277, 315, 322, 340
Correction 159, 200, 202, 205-6, 209, 250, 268-270, 275, 300, 314
Créativité 13, 16, 113, 126, 131, 157-8, 166, 196, 209, 211-12, 292-4, 296-7, 299, 331, 337, 342
Cultura 88, 126, 332
Cyberenquête 108-9
Débit 69, 74, 113, 119, 155
Dialogue collaboratif 14, 18, 190, 194-5, 338
Difficulté de la tâche 116, 155, 203-4, 286

Dispositif (macro-) 40-1, 45, 48, 162, 165, 199, 213, 215, 227, 305, 317, 323, 341
Dispositif (micro-) 40-1, 45, 48-9, 161-3, 165-168, 180, 186, 190, 197, 199, 209-10, 213, 215-6, 222, 238, 255, 263, 284, 291, 295, 300, 305, 316-18, 323, 328, 330-32, 335-36, 341-2, 344
Efficacité 21, 26, 41, 74, 126, 174, 198, 204, 225, 230-1, 315-316, 319- 322, 355
Ergonomie 25, 44, 136, 151-4, 157-9, 193-4, 199-204, 208, 277, 284, 287, 303, 313, 326-7, 337-8
Erreur 67-8, 74, 94, 111, 128, 133, 189, 238, 247, 250, 268-69, 275, 315, 325
Evaluation collaborative 199-200, 284, 337
Exemplar 65, 142, 145, 247, 295
Fluidité 73-75, 77, 141-2, 144, 165, 210, 281-2, 331
Galanet 41, 332
Habitus 173, 218
Heuristique 107
Hypertextualité 109-10, 122, 150
Identité professionnelle 219, 309
Inférence 49, 66-7, 77-8, 88, 108, 136, 148, 172, 189, 238, 244-7, 254
Ingénierie 25, 131, 162, 166, 190, 197, 324
Innovation 17, 19, 23, 25, 27-8, 31, 34-5, 41, 45, 48, 161, 198-9, 215, 308, 313, 323, 332-338
"*Input* compréhensible" 92, 94, 129, 261
Institutionnalisation 231, 301, 334
Interlangue 68, 96-7, 295, 315
Itération 162, 194-5, 328
Jeu (ludique) 33, 128-9
Justesse 72-5, 77, 144, 165, 186, 210, 281-2, 294, 297
Médiatisation 14, 17, 101, 106, 111, 136, 151-2, 192-3, 195, 278, 338, 340
Mémoire à long terme 54, 57-60, 64, 66, 74, 77, 80, 130, 140, 243, 253, 280
Mémoire de travail 54-8, 60, 64, 66-7, 72, 77, 118-9, 140, 242-3, 253, 264, 287, 295, 324
Métacognition 32, 75-6, 19, 81, 201, 234, 310, 314
Métaphore 129, 130, 134, 175-6, 255-6, 259, 295
Micromondes 108-9
Mise en projet 215, 284, 316, 334
Modélisation 15, 18, 23, 146, 152, 180-1, 189, 197, 273, 309, 327, 337, 342
Multimodalité 123-5
Multiréférentialité 122-3
Nativisation 86-7
Navigation 200, 208, 289, 291, 328, 352
Note de synthèse 211, 259, 261-2, 264-5, 267, 290-2, 295, 299, 305
Observations cliniques 156-7, 284, 328, 331, 337, 342
Obstacle cognitif 82, 109, 134, 235, 255, 261
"*Output* compréhensible" 78, 92, 95-6, 332
Posture 169, 198, 307-312
Potentialité 12, 26-7, 35, 46-7, 127, 229, 319, 328, 330, 340, 343
Prise de notes 57, 62, 113, 163, 180-189, 197, 203, 238-242, 244, 248, 251, 253-4, 262-281, 325-7
Production (*output*)18, 71, 92-9, 121, 180, 184, 193, 205, 209-210, 222, 226, 228, 241, 248, 261, 269, 273, 281-2, 292-9, 305, 315, 327, 331, 337, 341

Proposition 60, 65-6, 77, 102, 142, 151, 189, 238, 241-4, 248-50, 253, 255, 264, 273, 276, 294, 324-5
Psycholinguistique 15, 17-8, 22, 49-50, 68, 76, 118, 137-8, 324, 326, 343
QCM 99, 107, 111, 158, 270-1, 274, 290, 337
Recherche-action 15, 17-8, 30, 173, 190, 216, 220, 313, 318, 332, 339, 341, 343
Recherche-développement 166, 195-6
Reconnaissance lexicale 60, 62, 77, 239-41
Registres 70, 113-4, 120, 158, 260
Repérage 76-7, 97, 138, 156, 159, 240, 250, 272, 281, 331
Repérage de l'écart 76-7, 97, 138, 159, 273
Représentations mentales 21, 50-6, 59-60, 65-67, 74, 79, 82, 84-6, 122-4, 127-8, 139, 141-2, 145, 151, 184, 243, 246-7, 254, 271, 280-1, 295
Représentations sociales 18, 21, 23-4, 31, 33-8, 43-4, 48, 79, 82-90, 120, 134, 165, 168-180, 197, 214, 219, 222-237, 257, 260-2, 267, 302, 305, 307, 309, 311-2, 316, 318, 320-4, 336, 338, 341, 343
Ressources 25-6, 30, 33-4, 38-41, 79, 109, 112, 114, 158, 174, 182, 198-9, 216, 223, 225, 229-30, 237, 281, 319-21, 326, 333, 340, 342
Rétroaction 150, 156, 159, 162, 195, 205, 218, 261, 270, 275, 300, 313-4, 316, 328, 338
Rupture 37, 60, 82, 172, 179, 234-5
Satisfaction 159, 304-6, 329, 332
Scénario pédagogique 39, 88, 108, 113, 126, 131, 134, 145, 162, 194, 197, 199, 210, 212, 255, 259, 262-3, 270-1, 290-2, 299, 317, 331, 338, 342, 344
Signification d'usage 35, 41-2, 45, 48, 218, 257, 335
Simulation 126-131
Situation problème 129
Stratégies 18, 26, 33, 75, 81, 94, 97, 147-8, 154, 181, 187, 200, 207-8, 216, 225, 242, 244, 248, 250, 254, 289-91, 302, 314, 324
Surcharge cognitive 118, 201-3, 287, 291
Systémique 17, 23, 166, 220, 341, 344
Tâche (macro-) 101, 104-8, 111, 126, 133-4, 136-8, 143, 146, 151, 158, 163, 165, 180, 210, 212, 255, 261, 265, 276, 280, 282-4, 291-6, 298, 317-8, 329-332
Tâche (micro-) 71-2, 75, 104-8, 116, 133, 136-139, 143-159, 163, 196, 203, 206-7, 265, 276-283, 284-295, 332
Technologie 12-14, 17, 19, 23, 25, 35, 41, 43-4, 47, 49, 152, 175, 177, 213, 232, 263, 290, 300-1, 303, 305, 308, 310-11, 313, 326, 335-6, 338, 342-4
Tell me More 33-4, 91, 106, 113
Thèmes 121-2, 235, 257-8, 303-4, 311, 334
Transparence 26, 156, 184, 188-9, 205, 240, 259, 327, 338
Verbalisation 200-2, 208, 285, 289
Virtual cabinet 15, 18, 41, 197, 199, 210-17, 256, 261-4, 271, 276, 280-3, 290-307, 315, 330-333, 336, 343
VoiceBook 33-4, 106, 185

Table des annexes

Annexe I Liste des 100 mots les plus fréquents de l'anglais parlé 389
Annexe II Référentiel de capacités opératoires 390
Annexe III Compétences en compréhension de l'oral 391
Annexe IV Un exemple de situation-problème 392
Annexe V La plaquette de *Tell me more* 393
Annexe VI Définition des niveaux du CLES 394
Annexe VII Le générateur de thèmes 395
Annexe VIII Premier questionnaire représentations 396
Annexe IX Deuxième questionnaire représentations 398
Annexe X Echelle de compétence pour la compréhension de l'oral 399
Annexe XI Reportage vidéo *Under Attack* (script) 400
Annexe XII Brouillons des 10 sujets 401
Annexe XIII Grille d'observation pour la conversation (micro-tâche) 412
Annexe XIV Questionnaire sur les utilisations 416
Annexe XV Mise en œuvre pédagogique (propositions) 418
Annexe XVI Evaluation finale 419
Annexe XVII Structure de l'entretien 420
Annexe XVIII Recommandations sur la technique d'entretien 421
Annexe XIX Résumé de l'analyse de contenu 423
Annexe XX Rupture entre le lycée et l'université 425
Annexe XXI Recensement des marques sémio-graphiques 426
Annexe XXII Listes des projets de loi *Virtual Cabinet* 427
Annexe XXIII Cahier des charges : Les documents 428
Annexe XXIV Cahier des charges : récapitulatif des micro-tâches 431
Annexe XXV Bilan général des observations 432
Annexe XXVI Conseils méthodologiques de Ms Shelley 433
Annexe XXVII Exemples de production avec *Virtual Cabinet* 435
Annexe XXVIII Récapitulatif des 15 conclusions 438
Annexe XXIX Profil d'apprenants en autoformation 441
Annexe XXX Lettre d'une désarmée 442
Annexe XXXI Effort cognitif selon les tâches 443

Annexe I Liste des 100 mots les plus fréquents de l'anglais parlé

(Birmingham corpus, cité par Rost : 1994)

the	*by*	*good*	*back*
is	*what*	*man*	*tell*
to	*all*	*take*	*right*
a	*from*	*time*	*down*
and	*should*	*may*	*over*
I	*go*	*now*	*how*
he	*there*	*then*	*work*
in	*one*	*well*	*new*
you	*no*	*other*	*must*
it	*or*	*look*	*few*
have	*said*	*only*	*first*
they	*which*	*into*	*really*
do	*know*	*some*	*mean*
she	*get*	*just*	*day*
will	*if*	*give*	*where*
on	*up*	*life*	*find*
with	*so*	*than*	*after*
as	*out*	*yes*	*way*
we	*who*	*years*	*long*
this	*make*	*little*	*thing*
at	*like*	*any*	*left*
not	*think*	*two*	*never*
more	*about*	*very*	*off*
but	*come*	*used*	*before*
can	*see*	*want*	*too*

Annexe II Référentiel de capacités opératoires

Rost (2002 : 119)

• Hearing prominent words
• Hearing pause unit boundaries
• Hearing assimilations, elisions and reductions
• Hearing differences in intonation patterns
• Guessing the meaning of "weakened words" in an utterance
• Guessing the meaning of unknown words
• Discriminating between similar words
• Parsing an utterance into relationships (agent, object, location, etc.)
• Deciding the meaning of an ambiguous utterance
• Finding correct references for ellipted forms and pro-forms
• Understanding the function of an utterance when the speaker is indirect
• Using gestures to guide our understanding
• Activating images or memories when we listen to a story or description
• Making predictions as we listen
• Filling in missing information (or information that was not heard clearly)
• Using reasoning as we listen such as filling in the "supporting grounds" of an argument and making "bridging inferences"
• Understanding the speaker's intended function for an utterance
• Understanding differences in conversational styles and discourse patterns
• Understanding organisational patterns of the speaker
• Holding information in short-term memory, building up long-term memory of relevant information
• Responding to what the speaker says

Annexe III Compétence en compréhension de l'oral

(Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000)

	COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL
C2	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre.
	Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.
	Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.
	Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

	COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS
C2	Comme C1
C1	Peut suivre facilement des échanges complexes entre des partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
B2	Peut réellement suivre une conversation animée entre locuteurs natifs.
	Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à effectivement participer à une discussion avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur discours.
B1	Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.
A2	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.
A1	Pas de descripteur disponible.

Annexe IV Un exemple de situation-problème

BACKGROUND:
Every day, hundreds of Australian kids start smoking.
Many of these kids continue to smoke into adulthood.
According to the Australian Medical Association, 90 per cent of all adult smokers first lit up as teenagers.

PROBLEM:
The year is 2030.
You have been smoking regularly since the age of thirteen.
As an adult, you smoked two packets of cigarettes per day.
You have now been diagnosed with lung cancer and your doctor says that you have only 12 months to live.
In recent years scientists have invented a time machine which can transport people back in time. Because this technology is extremely expensive to operate, it is controlled by an anti-smoking group of scientists called the Cancer and Medications Education League (CAMEL).
Since you have only a short time to live, you have dedicated your final 12 months of life to preventing teenagers from taking up smoking and falling victim to the tragedy of cancer.
You have volunteered yourself to the CAMEL scientists to be selected as a person to go back in time to prevent teenage smoking. Because of the costs involved, you must prove to the CAMEL group that you are worthy of selection by researching the task below and presenting your findings in a quality manner.

YOUR TASK:
To research why teenagers start smoking
To develop an advertising campaign to discourage teenagers from smoking.
You may choose from:
A poster
An audio cassette suitable for radio advertising
A video tape presentation suitable for TV
A magazine advertisement
A multi-media computer presentation
Your presentation should:
Be specifically designed to target teenagers
Show an understanding of the link between smoking and a variety of health problems (eg cancer, emphysema, gangrene, poor fitness, etc)

WHERE WILL I FIND INFORMATION?
To assist you in developing your presentation, you might like to visit the following sites:
Some Statistics on Teenage Smoking
Campaign for Tobacco free Kids MacLeod College Teenage Smoking Project
Tobacco Control Supersite
Quit Line

You can also collect information from your local and school library.

POINTS TO CONSIDER:
Keep your message simple.
Target teenagers (not adults). Teenagers do not respond to the same messages as adults.
Use your imagination - be creative.

EVALUATION:
Your research task will be evaluated by how well you:
Demonstrate an understanding of the link between smoking and disease
Specifically target teenagers
Create an imaginative and eye-catching presentation
Show effort and skill in using the medium of your choice to advertise your message

Annexe V La plaquette Auralog pour Tell me more

TELL ME MORE BUSINESSENGLISH

PROFESSIONNALISEZ VOTRE ANGLAIS !

TELL ME MORE Business est la solution qui va vous permettre de faire face à toutes les situations de la vie professionnelle. Grâce à son mode de travail dynamique, **véritable moteur d'intelligence artificielle**, TELL ME MORE optimisera votre apprentissage. En effet, le logiciel analyse en temps réel vos progrès et redéfinit, après chaque exercice, vos activités.

Les principaux aspects de la vie professionnelle sont abordés pour vous donner les moyens d'évoluer dans un contexte international. **TELL ME MORE Business** vous plonge dans le monde des affaires anglophone grâce à ses vidéos interactives, sa reconnaisssance vocale et de nombreuses activités. Des exercices d'expression écrite, de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire vous permettront d'acquérir une véritable aisance à l'écrit.

Grâce à **TELL ME MORE Business**, vous serez alors opérationnel en anglais dans toutes les situations de la vie professionnelle tant à l'écrit qu'à l'oral.

PRINCIPAUX THÈMES ABORDÉS

Achat-Vente
La prise de contact, la négociation, le suivi de la relation client (...) sont autant d'étapes commerciales traitées tant sur le plan écrit comme à l'oral.

Communication
Support indispensable à l'action commerciale, la communication est abordée par le biais d'organisation de différents types d'évènements.

Finance
L'accent est mis sur l'acquisition du vocabulaire économique et financier ainsi que celui spécifique à la Bourse.

Ressources Humaines / Gestion de carrières
De la recherche d'un emploi à la formation professionnelle, tous les aspects d'une carrière sont abordés.

Annexe VI Définition des niveaux du CLES

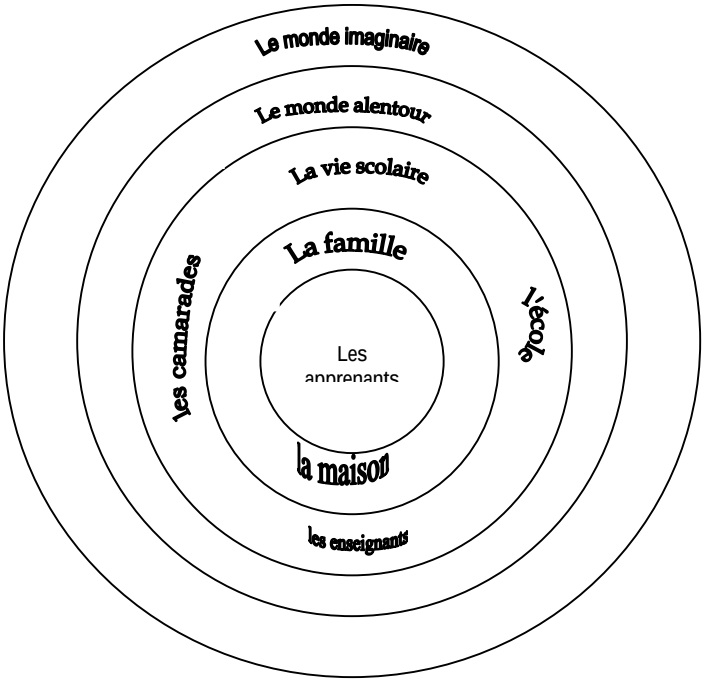
(http://cles.u-strasbg.fr)

Le CLES se décline en trois niveaux de qualification (1er, 2ème, 3ème degrés), définis respectivement par référence aux niveaux B1, B2 et C1 du Conseil de l'Europe. Le 1er degré se situe au-delà du niveau d'exigence moyen de la langue vivante 1 au baccalauréat.

1er niveau	Le CLES 1 teste l'aisance communicative et la compétence linguistique. Pour ce qui concerne l'organisation de l'épreuve d'expression orale, il est possible de faire dialoguer deux candidats ou de faire interagir le candidat avec un membre du jury en cas de trop grande disparité entre les niveaux de langue des candidats. La durée totale des épreuves ne doit pas être supérieure à 2 heures. La production orale doit être privilégié, la production écrite restera modeste.
2ème niveau	CLES niveau 2 : Les sujets doivent être élaborés en référence à deux grands champs : d'une part les sciences humaines et sociales (incluant le droit ainsi que les sciences économiques et de gestion) et d'autre part les sciences et les technologies ; les documents proposés seront variés et feront intervenir une dimension interdisciplinaire, voire transversale. Il s'agit pour le candidat de restituer, présenter et exposer son point de vue à partir d'un scénario « réaliste ». La durée totale des épreuves ne doit pas être supérieure à 3 heures Comme pour le CLES 1, il convient de privilégier la compréhension et l'expression orales.
3ème niveau	CLES niveau 3 : Les dossiers proposés à forte dimension transversale, se présenteront sous la forme d'études de cas relevant de l'un des domaines de connaissances suivants : Sciences humaines et sociales, Santé-Biologie, Sciences et Technologies. Le candidat devra, dans le cadre notamment d'un résumé d'article, défendre un point de vue argumenté, faire preuve d'un esprit de synthèse et interagir efficacement avec des spécialistes. Il est important de veiller à ce que le niveau de langue demandé ne transforme pas l'épreuve en un examen de langue de spécialité. La durée totale des épreuves ne doit pas être supérieure à 4 heures.

Annexe VII Le générateur de thèmes

(Estaire et Zanon, 1994)



Annexe VIII Premier questionnaire représentations
(6 septembre 2002)

Questionnaire :

Ce questionnaire, dont le traitement est anonyme, vous est proposé pour mieux vous connaître en tant que futurs usagers du Centre de Langues, cerner vos habitudes d'apprentissage et vos attentes.

1. Sexe *: M / F (* Entourez)
2. Date de naissance : -- -- / -- -- / 19-- --
3. Situation professionnelle des parents (précisez la profession exacte de votre père et de votre mère, s'ils sont en libéral, à leur compte ou salarié, ainsi que le diplôme le plus élevé pour chacun d'eux.)

a. Votre père : ……

b. Votre mère : ……

4. De quel baccalauréat êtes-vous titulaire ? (* Entourez)

STT
Bac Pro
S
ES
L
STI
Autre : (précisez) ……

5. Votre note d'anglais au baccalauréat : __

6. Selon vous, laquelle de ces compétences en langue étrangère est la plus importante à maîtriser ? (* Entourez)

a. Comprendre l'anglais à l'écrit
b. Comprendre l'anglais à l'oral
c. Parler en anglais
d. Ecrire en anglais
e. autre (précisez) ……

7. Indiquez ce que vous pensez le mieux maîtriser: (* Entourez)

a. Comprendre l'anglais à l'écrit
b. Comprendre l'anglais à l'oral
c. Parler en anglais
d. Ecrire en anglais
e. autre (précisez) ……

8. Au lycée, indiquez auxquelles de ces compétences vos professeurs d'anglais vous ont le plus régulièrement entraîné(e) : (* Entourez)

a. Comprendre l'anglais à l'écrit
b. Comprendre l'anglais à l'oral
c. Parler en anglais
d. Ecrire en anglais
e. autre (précisez) ……

9. A quelle fréquence avez-vous travaillé la compréhension de l'oral avec les moyens suivants au lycée :

	1 à 2 fois par semaine	1 à 2 fois par mois	1 à 3 fois dans l'année	jamais
a. des films, des vidéos, des documentaires télévisés				
b. des cassettes audio				
c. un(e) assistant(e)				
d. des cédéroms				
e. Autre (précisez):				

10. Classez les outils ci-dessous selon votre opinion de leur efficacité pour apprendre l'anglais (de 1 le + efficace à 10 le – efficace).

a. l'internet
b. la télévision par le câble
c. les vidéos et DVD

d. les cédéroms éducatifs
e. les CD de musique
f. les livres
g. les journaux, magazines
h. les voyages à l'étranger
i. les cours d'anglais particuliers
j. un échange de lettres avec des correspondants

11. Y a-t-il d'autres outils qui sont particulièrement adaptés pour vous ? ……
12. Dans le cas de la compréhension de l'oral, classez ce que vous pensez être vos points forts de 1(le+) à 7.

a. la richesse de votre vocabulaire
b. votre connaissance de la grammaire anglaise
c. votre mémoire
d. votre capacité à reconnaître dans un message ce qui est important et ce qui ne l'est pas.
e. Votre capacité à ne pas vous laisser dépasser par la vitesse du message
f. Votre capacité à deviner grâce au contexte ou à vos connaissances de la situation
g. Votre capacité à comprendre différents accents

13. Parmi les propositions ci-dessus qu'est ce que vous souhaiteriez améliorer en priorité ? (* entourez)

a. b. c. d. e. f. g.

14. Vous utilisez l'ordinateur :

	Tous les jours	1 à 2 fois / semaine	1 à 3 fois / mois	jamais
a. pour faire des jeux				
b. pour surfer sur internet				
c. pour "chatter"				
d. pour envoyer du courrier électronique				
e. pour faire des recherches pour le lycée				
f. pour télécharger des fichiers sons ou vidéos.				
g. Autres utilisation ? ……				

15. Voici une liste de propositions concernant l'apprentissage de l'anglais grâce aux nouvelles technologies (TICE) , pouvez-vous me dire de laquelle vous vous sentez la plus proche ?

a.	Les TICE peuvent remplacer les professeurs	D'accord	1 – 2 – 3 – 4 - 5 - 6	Pas d'accord
b.	Les TICE vont robotiser l'étudiant	D'accord	1 – 2 – 3 – 4 - 5 - 6	Pas d'accord
c.	Les TICE permettent d'avoir un accès riche à la culture étrangère	D'accord	1 – 2 – 3 – 4 - 5 - 6	Pas d'accord
d.	Lles TICE sont nécessaires pour être compétent en anglais.	D'accord	1 – 2 – 3 – 4 - 5 - 6	Pas d'accord

16. On éprouve parfois de l'inquiétude au sujet de sa réussite à l'université. Pouvez-vous dire si les choses suivantes vous inquiètent ou non.

	très inquiet	Assez inquiet	Peu inquiet	Plutôt confiant	Très confiant
a. ne pas parvenir à comprendre les cours					
b. ne pas être à la hauteur de la situation					
c. être livré à soi-même					
d. être dans un univers impersonnel					
e. ne pas parvenir à s'organiser					

17. Pour finir, en quoi souhaitez-vous une continuité ou une rupture avec le lycée en ce qui concerne votre apprentissage de l'anglais ?

Annexe IX Deuxième questionnaire représentations (16 avril 2003)

Questionnaire / Bilan

N°

1/ Sexe : H / F

2/ Parmi les compétences suivantes, indiquez si vous pensez avoir progressé ou non :

a. Compréhension de l'écrit		
Sentiment de progression	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Sentiment de régression
b. Production écrite		
Sentiment de progression	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Sentiment de régression
c. Compréhension de l'oral		
Sentiment de progression	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Sentiment de régression
d. Oral		
Sentiment de progression	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Sentiment de régression

3/ Indiquez ci-dessous votre sentiment par rapport à la compétence en langue étrangère.

La compétence en langue anglaise …		
est un don	1 – 2 – 3 – 4 – 5	peut s'acquérir

4/ Parmi les outils suivants, lesquels vous ont permis de progresser (*de 1 le + utile à 8 le moins utile*) **:**

Outils	
a. Cédérom & internet	
b. Vifax & films vidéos	
c. Journaux, magazines	
d. Livres de grammaire	
e. Ateliers de conversation	
f. Livres	
g. Tutorats	
h. Cassettes audio	

5/ Cette année de travail en autonomie a

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. été l'occasion d'une rupture par rapport à vos habitudes de travail de l'anglais au lycée				
b. donné l'occasion de réfléchir à votre apprentissage en anglais				
c. été déstabilisante par manque de guidage dans le travail.				

6/ Compléter les phrases suivantes :

a. Pour vous l'apprentissage de l'anglais en autonomie tel que vous l'avez vécu, c'est …

……
……
……
……

b. Pour vous, le centre de langues idéal serait …

……
……
……

Annexe X Echelle de compétence pour la compréhension de l'oral

(Rost : 1990)

	Competent listener	Listener of modest ability	Listener of limited ability
Range of comprehension	Able to understand all styles of speech that are intelligible to native listeners in the target community; able to understand abstract concepts.	Able to understand most styles of speech that are intelligible to native listeners in the target community, able to understand some abstract concepts expressed orally, but often requires repetition or re-explanation.	Able to understand limited styles of speech that are intelligible to native listeners in the target community, not able to understand unfamiliar abstract concepts without considerable non-linguistic support; usually requires repetition or re-explanation or multiple clarification exchanges.
Strategies for understanding	Able to seek clarification smoothly when speech is unintelligible; able to note areas where own language is lacking to achieve an acceptable level of understanding and to note where speaker is vague or inconsistent.	Attempts to seek clarification when speech is unintelligible, although attempts are not always successful or appropriate; able to note areas where own knowledge is lacking to achieve an acceptable degree of understanding and to note when speaker is vague or inconsistent, but occasionally is confused about the source of difficulty	Most often not successful or appropriate in attempts to seek clarification when speech is unintelligible, usually not able to note areas where own knowledge is lacking to achieve an acceptable understanding and to note where speaker is vague or inconsistent; often expresses confusion about the source of difficulty in understanding
Appropriate interaction	Able to understand and display appropriate listener responses in a wide range of social and specialised contexts in the target culture setting.	Displays listener responses in a wide range of social and specialised contexts in the target culture setting, but often not appropriately	Usually not able to understand enough of the *input* to infer the gist of the communicative event.
Applications	Able to attempt and perform acceptably any task requiring comprehension of oral language.	Able to understand enough of the input to infer the gist of the communicative event and to participate adequately in many situations and in many tasks	Cannot sustain understanding in an interaction; displays limited range of listener responses

Annexe XI Reportage vidéo Under Attack (script)

Under attack	temps	cumul
Nottingham is the very heart of England.	3 sec	
It was once voted the place where most young would like to live	5	
But it's also one of Britain's most violent cities	5	
Only London, Birmingham and Manchester are worse.	7	
Ian Brophy is one of only twenty police officers who are trying to keep the peace.	8	
The thinnest of thin blue lines.	3	
"*Certainly Nottingham is a busy city,*	3	
especially after say about one two or three o'clock in the morning.	*2*	
We're there as a high visibility police presence, as it were the thin blue line" .	*4*	
Nottingham's violent problems stem from its ambitions to become one of Britain's twenty-four hour cities,	9	
enabling people to drink, eat and be merry around the clock.	4	
Jane Ellis – City centre management: *It's a lively city and that's what we want.*	5	58 s
What happened in the retail sector about ten years ago, the same is now happening in the leisure industry.	*6*	
It's largely the pubs, clubs, umm restaurants and bars that have accumulated	*5*	
and we are a major entertainment centre right up until two , three in the morning" …	*4*	
Like most British cities, Nottingham suffers from a lack of Bobbies on the beat.	*6*	
Officers who can deal with violence before it gets out of hand.	4	
More trouble on the corner of the main drag, Upper Parliament Street	5	
. Again caught on camera and being watched in the city's CCTV control centre.	4	
But there's a problem!	2	
In Nottingham the city's CCTV cameras are controlled by the local council.	5	
Operators have no direct contact with the police officers on the street.	4	
It takes a phone call to alert the thin blue line	4	
… and usually by that time, the fights are out of control or over.	6	
Even when officers do arrive in time, they can get the wrong end of the stick	7	120 s
because the CCTV controllers can't point out the guilty.	5	
The punch is brutal, but the assailant is about to get away with it.	4	
As a policeman grabs him, someone else shouts out "No, not him, over here", and the attacker is gone, off into the night, unnoticed by the arriving police cavalry.	14	
In the end one man ended up in hospital, no-one ended up in jail.	4	
Nottingham has four hundred security cameras.	6	
They aren't hidden and signs warn people they are being watched and video taped.	6	
But still they continue to behave badly!	4	
During the past six months in Nottingham, there have been almost five thousand (5, 000) violent crimes.	5	
That's almost thirty a day, everyday!	4	
Guns, knives or other offensive weapons were used in nearly four hundred robberies or street fights.	6	
During the same period, the crime rate in the city of Nottingham rose by almost 7%.	5	
In the past five years the number of alcohol licenses granted by Nottingham magistrates has almost doubled.	5	188 s. 3:08

Annexe XII Brouillons des 10 sujets

Fac-similé du brouillon du sujet 1

At first Manchester

the pub are open 24 Hours / 24

people can drink around a Clock.

20 police

Nottingham => Camera CCTV => direct Contact with the police

400 Security Camera in Nottingham.

Violence ↗ 7%

500 Crimes ← 6 last month.

Fac-similé du brouillon du sujet 2

under attack

England
only London and Manchester are worse
crime 20 police

Manchester
police-officer

police presence
police direct,
London center

industrie

10 years ago: clubs, restaurants

TV

security camera

more violence - fight
10000 crime by day
7% rise increase about By 7%.

alcohol pb to magistrates

the .

London center has security camera

The body are not of liberty

Fac-similé brouillon sujet 3

UNDER Attack.

problem of violence.

Free violence in the night.

violence in cities.

~~Birmingham~~ and Manchester.

20 ~~polices~~ police officers to keep the peace

blue lines.

after 24

around a clock in the cities.

June Ellis.

not control by police.

Camera in the street.

blue line: appeler les policiers.

more young.

400 cameras. (but they continue). Nottingham.

500 crimes in Nottingham

violent crimes every day.

7 %

m^n pendant q l'année d'avant.

weapons.

Fac-similé du brouillon sujet 4

DAHIA

Under Attack

Most young people would British like to live

Most violent city

Only London, Manchest, Birmingham are worse

20 → Police officer educate for peace

Drass Monkey

faces

lack

hobbies

Nottingham suffer of

TV control cater in all Nottingham

Phone call

The fights are controled by camera

5 thousand violent crimes

4 hundred robbered

Four hundred security cameras

Still to ↗ violence

Continue to behave badly

Everyday.

→ Crime ↗ 7%

→ Drink beer

→ What happened is due to consumpt of alcohol.

→ Control camera to see what happen in the city : There is no direct contact with police.

- Into the night

Camera is not guilty

One man in hospital

Double.

How this violence take a great place in this city?

oublier : remember (se rappeler)

Fac-similé du brouillon sujet 5

Nottingen heart of England

most young British want to live there.

one of most
but violent city

only London Birmingham are worse
Manchester

20 police officers to keep the peace

his ambition to become.
a 24 h. city clubs, bars, restaurant
high visible police presence.

camera to control center
CCTV ← control by local council
↳ no contact ~~with the~~ police. on the street

facts are out of control

noone

400 security cameras ←
but continue to behave badly
past
6 months → 5000 violent crimes
400
robberies weapons were used 30/day
double 7 %

Fac-similé du brouillon sujet 6

Under Attack Very Heard of England Many young people

one of Most Violence city Britain in - only London - Birmingham - Manchester are worse

20 police officer in night

Ambit° - They want to be a 24 hour country. Restaurant - pop clubs accumulate

Dept of Later V Bars industry

lively city

There are cameras in the city (CCTV) controle center police officer in the street.

Lack of Bobbies Control by local council

No direct controle on police in the street

No many people in jail. They escape

Past 6 months in Nottingham - Weapons are used

Fights are out of controle - Can't point up the guilty

Crime ↑ 7% - licences retired 5 years Double

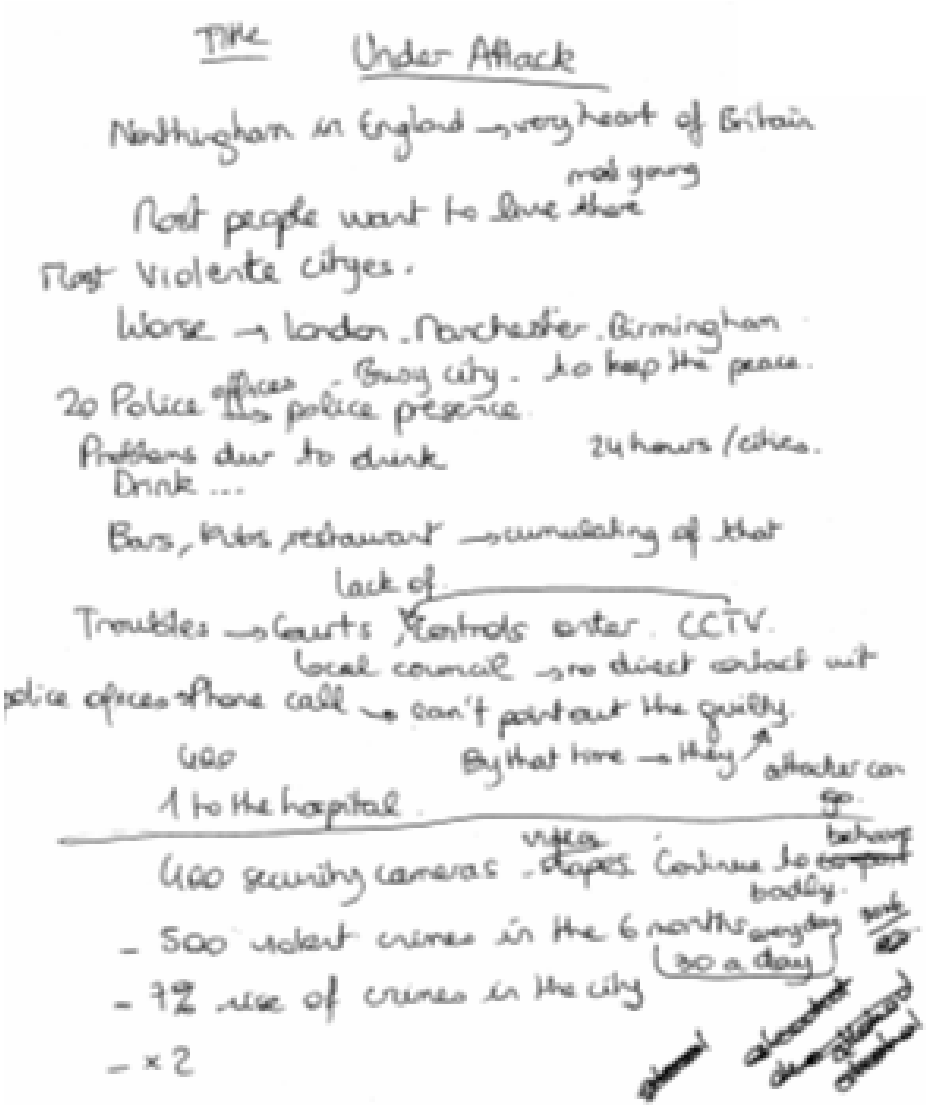
5000 violence crimes in the past 6 months 30 per day.

4000 security cameras.

4000 robberies with weapons

Can't controle all over

Fac-similé du brouillon sujet 7



Title Under Attack

Nonthingham in England → very heart of Britain

Most people want to live there most young

Most violente cityes.

Worse → London. Manchester. Birmingham

Busy city. to keep the peace.

20 Police offices → police presence

Problems due to drink 24 hours / cities.

Drink ...

Bars, Pubs, restaurant → cumulating of that

lack of

Troubles → Courts, Controls enter. CCTV.

local council → no direct contact wit

police offices → Phone call → can't point out the guilty.

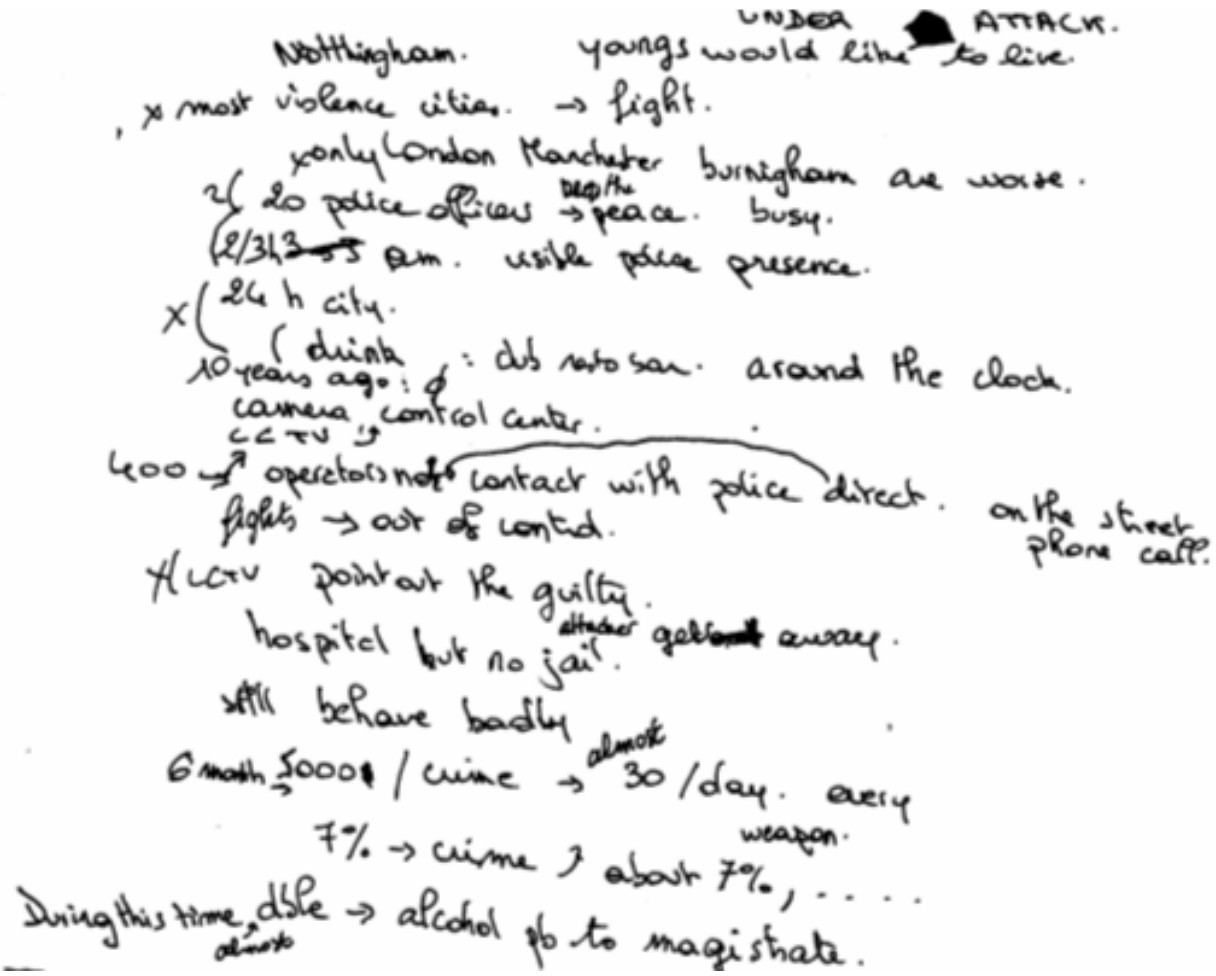
400 By that time → they attacker can go.

1 to the hospital

400 security cameras. videos. Continue to behave badly.

- 500 violent crimes in the 6 months every day (30 a day)
- 7% rise of crimes in the city
- × 2

Fac-similé du brouillon sujet 8



UNDER [redacted] ATTACK.

Notthingham. youngs would like to live.

x most violence cities. → fight.

x only London Manchester burnigham are worse.

2(20 police officers → keep the peace. busy.

(2/3h ~~3 → 5~~ am. visible police presence.

x(24 h city.

(drink : club resto bar. around the clock.

10 years ago : ∅

camera control center.

CCTV ↗

400 → operators not contact with police direct. on the street phone call.

fights → out of control.

x(CCTV point out the guilty.

hospital but no jail. attacker get away.

still behave badly

6 month 5000 / crime → almost 30 / day. every

7% → crime ↗ about 7%, weapon. . . . .

During this time, almost dble → alcohol pb to magistrate.

Fac-similé du brouillon du sujet 9

Fac-similé du brouillon sujet 10

Nottingham ⊙ of Eng | London ? Birm. March } worst → most violent city Shelina

ambition

24hr city → eat, drink, married around the clock.

most young Britains would like to live.

20 police officers → peace.

↑ police presence.

Busy city. thin blue lines

lack of hobbies → most Brit cities cumulated.

camera → local council. CCTV control centre.

operators alerting authorities. (police officers). no direct contact.

difficult to control. By the time they arrive fight under control or not.

5000 violent crimes

police cavalry.

30 a day 400 robbery/street fights.

weapons

400 security cameras.

warn people.

behave badly.

7% ↑ crime rate.

doubled magistrate cases.

Fiche d'analyse du brouillon du sujet 10

Nottingham ♡ of Eng

most violent city

London Birm Manch worst

twenty police officers peace

thin blue lines

busy city

police presence

ambition 24 hr city

drink eat married around the clock

accumulated

most Brit cities lack of hobbies

CCTV control centre

camera local council

Operators alerting authorities police offencers no direct contact

difficult to control

By the time they arrive fight under control

police cavalry.

400 security cameras.

warn people

behave badly

5, 000 violent crimes

thirty a day

400 robbery street fights

crime rate 7%. ▲

doubled

magistrate cases.

	Mots / groupes de mots reconnus directement du script.
	Mots / groupes de mots corrects intercalés
	Mots / groupes de mots erronés
	Recours au français
	Informations visuelles

Annexe XIII Grille d'observation pour la conversation (micro-tâche)

I Mise en situation : Expliquez le but de l'observation et son déroulement.

Comment estimez-vous votre niveau de compétence dans le domaine de la compréhension de l'anglais oral?

……...

……...

……...

Quel genre d'étudiant êtes-vous ? L'échelle va de 1 à 5

Vous préférez voir ce que vous apprenez	**1 2 3 4 5**	Il vous suffit d'entendre pour comprendre
Vous avez besoin d'entrer dans les détails	**1 2 3 4 5**	Au début, vous préférez avoir une vue générale des données
Vous avez besoin de l'aide de l'enseignant	**1 2 3 4 5**	Vous aimez bien travailler par vous-même
Vous n'aimez pas trop vous lancer en anglais	**1 2 3 4 5**	Vous êtes à l'aise en anglais
Vous aimez faire un travail parfait	**1 2 3 4 5**	Vous acceptez vos faiblesses

II l'activité lexicale :

Match the words and the definitions

1. A wimp : a feeble or ineffective person
2. A guinea pig : a domesticated animal kept as a pet or used in scientific experiments
3. A shambles : a place of great disorder : the room was a shambles after the party.
4. Pointless : without meaning, relevance or force
5. relocated : moved for reasons of business to a new place
6. A master stroke : a brilliant or inspired act
7. upsetting : emotionally or physically distressed or disturbed
8. Keep your hair on : Keep calm

Lors de l'observation, il s'agira de voir

- les problèmes rencontrés . Pour chacun des items ci-dessus, on demandera à l'étudiant d'expliquer ce qui a motivé sa décision.
- comment l'étudiant s'empare des 2 fonctionnalités (dictionnaire et contexte).

III L'activité de segmentation :

Lors de la phase test, il existe deux versions de cette activité.
Dans la première, nous avons sélectionné un certains nombres de mots grammaticaux dans la chaîne parlée et les proposons sous forme de fichiers sons :

Fill in the blanks with the following sounds :

Leave **my** Mum out of **this** please! **Of** course research is important but **it** should not be *carried* out **at** any costs. **Every** year thousands of dogs suffer **and** die in British laboratories **in** cruel and *pointless* experiments. They're subjected **to** the **most** appalling *cruelty* in **the** name of science and commercial interest.

Dans la seconde version, on propose aux étudiants d'écouter tout le paragraphe et il doit rentrer au clavier les mots grammaticaux qui ont été enlevés. Dans la première version, il peut manipuler les sons, dans la seconde il peut utiliser le contexte plus efficacement ainsi que sa connaissance de la grammaire. On peut penser que cette activité relève moins de l'écoute.

Fill in the blanks with the following sounds :

Leave **my** Mum out of **this** please! Of course research **is** important **but** it should **not** be *carried* **out** at **any** costs. **Every** year thousands **of** dogs suffer **and** die in British laboratories **in** cruel and *pointless* experiments. **They**'re subjected **to** the **most** appalling *cruelty* in **the** name of science **and** commercial interest.

Lors de l'observation, on essaiera de déterminer laquelle de ces deux activités est la plus pertinente. On fera attention aux stratégies de résolution, aux problèmes rencontrés, aux endroits sensibles.

IV Reconnaissance des intentions langagières :

Look at the following emotions and match them with sentences pronounced by Bob and Sharon.

1. angry: We really are a nation of *wimps* !
2. asking for precisions : What do you mean exactly ?
3. aggressive :Exactly ! It's people like you who are turning this country into a fucking *shambles*.
4. Helpless :Why is it that with people like you …
5. Making fun : people like you can continue spending money without feeling bad about it.

Lors de l'observation, on notera :

- la stratégie employée
- l'utilisation du dictionnaire
- les difficultés. (notez les items difficiles et demandez aux étudiants où réside la difficulté)

V Repérage des arguments principaux.

L'apprenant est amené à identifier les propriétaires des énoncés.

Pour ce faire, l'apprenant va devoir

- estimer le contenu sémantique des propositions
- chercher dans sa mémoire les propositions qu'il se rappelle du script
- faire une estimation par rapport à ce qu'il sait de Bob (le conservateur) et Sharon (l'idéaliste). Cette estimation fait de nouveau appel à la connaissance pragmatique et sociolinguistique des apprenants.

Who said what ? Classify the arguments.

	Bob	Sharon	neither
1 Animals are given too much attention nowadays in Great Britain.	x		
2 Among the Europe Union countries, Great Britain has the record number of animals used in experiments.		x	
3 It is safer to test new drugs on animals than on humans.	x		
4 There should be ethics in science and business .		x	
5 If Britain is too environmentally-conscious, other countries might take advantage economically and medically.	x		
6 Asian patients are already benefiting from superior drugs			x
7 There are examples that ethics in business is possible.		x	
8 Animals should have the same rights as human beings.			x

Lors de l'observation, on notera :

- les propositions qui sont difficiles à identifier (pourquoi)
- les stratégies employées (recours au dictionnaire, recours au document source pour avoir le contexte ;).

Bilan par l'étudiant :

Lui demander à la fin de l'observation :

Dites moi le plus précisément possible ce que chacun des exercices a apporté à la compréhension du document :

……...

……...

Evaluer sur une échelle allant de 1(très facile) à 6 (très difficile) chacune des activités :

QCM	Très facile	1-2-3-4-5-6	Très difficile
Activité 1	Très facile	1-2-3-4-5-6	Très difficile
Activité 2	Très facile	1-2-3-4-5-6	Très difficile
Activité3	Très facile	1-2-3-4-5-6	Très difficile
Activité 4	Très facile	1-2-3-4-5-6	Très difficile

Ce que vous avez trouvé utile, inutile :

……...

……...

……...

Qu’est-ce que vous changeriez dans le déroulement des exercices :

……...

……...

……...

Qu’est-ce que vous changeriez dans la présentation des exercices :

……...

……...

……...

Toutes autres remarques :

……...

……...

……...

Enfin, on demandera à l’étudiant observé (tout à la fin de l’entretien) de résumer de manière la plus complète ce qu’il comprend maintenant du document. On lui laissera une dizaine de minutes pour ce faire et on essaiera de faire une comparaison entre les notes de début et celles de fin. **Consigne : Résumez les principaux arguments de l’entretien en anglais.**

Annexe XIV Questionnaire sur les utilisations

Questionnaire au sujet de Virtual Cabinet

1. Sexe* : M / F (* entourez la réponse correspondante)

2. Filière* : a) sciences du langage b) anthropologie c) sociologie

3. Vous et les technologies *

1.	Vous adorez travailler comme cela ; cela vous donne plus de liberté.
2.	Vous travaillez volontiers avec la technologie quand cela vous semble adapté.
3.	La technologie, ce n'est pas forcément votre truc mais il faut bien s'y mettre.
4.	Vous pensez que la technologie est un frein à l'apprentissage.
5.	Autre (précisez)

4. Classez les **thèmes** proposés sur le site selon l'intérêt qu'ils présentent pour vous (de 1 le + intéressant à 7 le moins intéressant)

	La renationalisation du système ferroviaire
	La vidéosurveillance
	La lutte contre l'alcoolisme
	La lutte contre l'absentéisme à l'école
	La dépénalisation du cannabis
	L'utilisation des animaux par l'industrie pharmaceutique
	L'encombrement des prisons

5. Pour chacune des unités, vous avez passé *

a) Moins d'1 heure b) entre 1 h et 2 h c) entre 2 h et 3 h d) plus de 3 heures

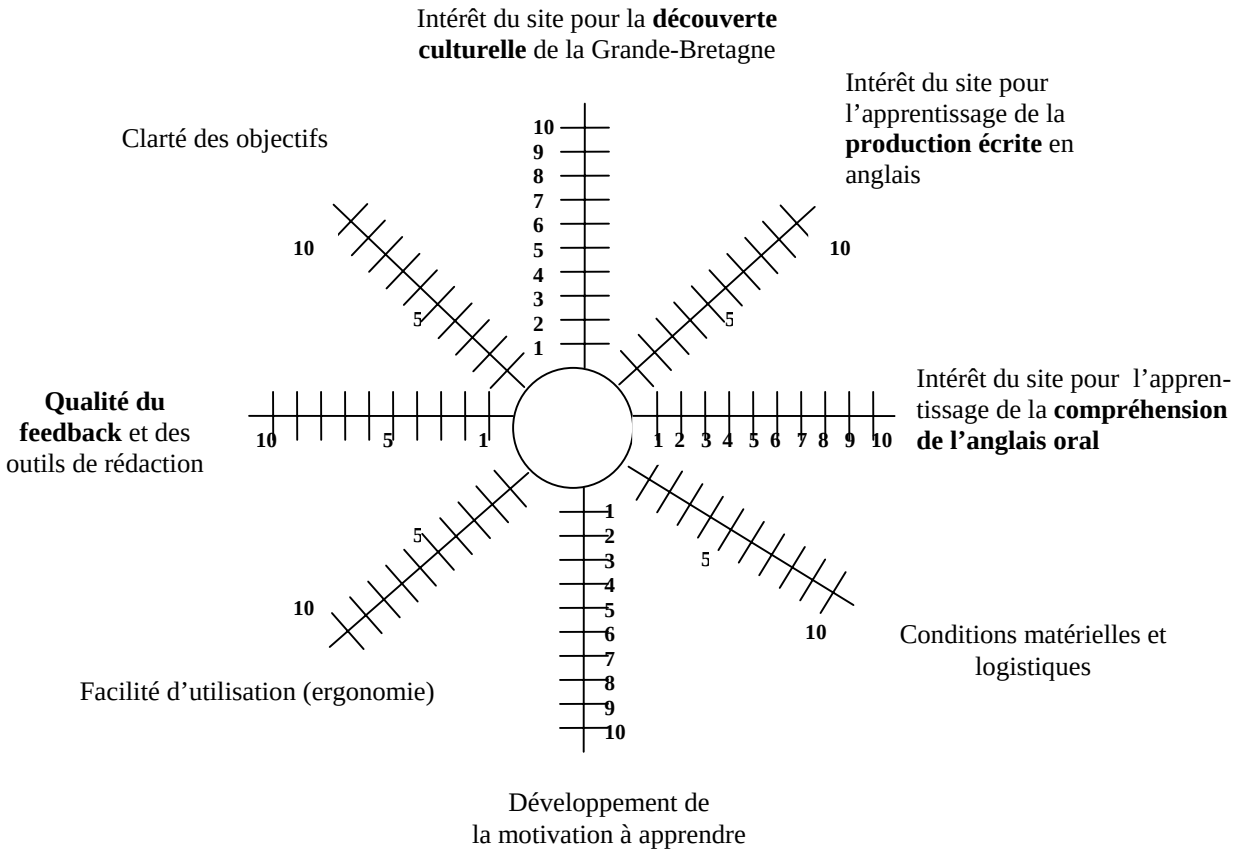
6. Vous avez travaillé *

a) De chez vous b) Sur le campus c) les deux

7. **Dans laquelle de ces deux situations** avez-vous (ou auriez-vous) préféré travailler ?

a) De chez vous b) Sur le campus

8. Evaluez les différents aspects de Virtual Cabinet (de 10 très satisfaisant à 1 très insatisfaisant)



8. Indiquez jusqu'à 5 traits caractéristiques qui, selon vous, différencient nettement le travail avec un outil comme *Virtual Cabinet* de situations plus habituelles d'apprentissage d'une langue (TD, cours…)

1. ……..
2. ……..
3. ……..
4. ……..
5. ……..

9. Un outil tel que *Virtual Cabinet* permet-il de se passer d'un enseignant ?

OUI (pourquoi ?)

NON (pourquoi ?)

Annexe XV Mise en œuvre pédagogique (propositions)

Parce qu'il est important que ce projet soit accompagné, les tuteurs volontaires suivront leurs groupes. L'architecture du site prévoit que les étudiants appartiennent au même groupe sous *Virtual Cabinet* que dans leur TD.
Le site sera opérationnel à partir du 10 octobre, ce qui nous laisse le temps d'installer les groupes classes et de les familiariser avec certains supports du CDL. Précisons d'emblée que Vcab n'est qu'une ressource parmi d'autres et que les étudiants doivent être encouragés à essayer un maximum de supports une fois qu'ils ont déterminé leurs besoins.

Mise en route :

- Il est possible de faire une séance de préchauffe, découverte (Webquest) du parlement anglais et du processus d'élaboration d'une loi. + repérage des grandes parties d'une loi. http://www.parliament.uk/parliament/guide/co2001.htm; on gagnera à avoir une approche sociologique pour que les étudiants puissent faire le lien avec leur composante.
- Prévoir une séance de mise en route (en demi groupe) pendant laquelle on s'assure que toutes les fonctionnalités de VC sont exploitées au mieux : le dictionnaire, le mémo, les activités… Il serait utile que les enseignants soient déjà familiers avec le site. Il existe une version provisoire installée sur le site du Centre de Langues : http://sites.univ-lyon2.fr/vcab/ Il peut être tout à fait profitable que les étudiants découvrent le site par groupes de deux. A cette occasion de la découverte, on réservera 8 postes au CDL pendant les créneaux de TD en début d'année. Le dictionnaire monolingue ne fonctionnant pas sous Mac, on veillera à réserver des PC.
- A l'issue de la séance de découverte, instaurer le contrat (travailler sur un minimum de 3 unités choisies parmi les 7 proposées au cours du semestre à raison d'une unité toutes les trois semaines et produire et envoyer par email les notes de synthèse correspondantes). Il est entendu que les synthèses élaborées et envoyées au tuteur seront évaluées et rendues tout au long du semestre.

Suivi :
Pendant une séance en demi-groupe, on peut imaginer :

- de reprendre les premières notes de synthèse et voir comment elles peuvent être améliorées ; cela peut se faire sous forme d'autocorrections ou de corrections par un pair. On essaiera aussi de détecter les problèmes rencontrés lors du travail sous Virtual Cabinet.
- De reprendre lors d'un débat, les propositions intéressantes qui seront apparues dans le forum qu'on pourra travailler à partir d'une copie d'écran projetée ou photocopiée (et revoir à cette occasion le vocabulaire de la prise de position).

Evaluation :
Pour que le projet prenne tout son sens, on proposera en fin de semestre une évaluation sur le même modèle que celui proposé dans Vcab. Les documents sonores et vidéo de cette évaluation seront fournis.
Format de l'évaluation à discuter

- Partiel (note de synthèse) à partir de 3 documents portant sur le même sujet.
- Evaluation des 3 synthèses remises pendant le semestre
- Contrôle continu
- Enfin, une évaluation du site et de ses fonctionnalités sera proposée aux étudiants et aux enseignants en vue de futures améliorations.

Annexe XVI Evaluation finale

(format identique à celui de Virtual Cabinet)

Memo: After having read the article underneath, studied the facts and figures provided by Parentplus, and watched the BBC report, write a memo to Patricia Hewitt **,** the **Secretary of State for Trade and Industry and Minister for Women,** to help her make a decision on the following law:

Should the government aid women to stay home after they have given birth?

Where's poppa?

Another study causes alarm about children of working mothers. But one of the authors admits that fathers were again left out of the equation. **By Audrey Fisch Aug. 5, 2002 |**

In their just-released study, "Maternal Employment and Child Cognitive Outcomes in the First Three Years of Life," researchers Jeanne Brooks-Gunn, Wen-Jui Han, and Jane Waldfogel have more bad news for working mothers. The trio used data from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care to measure the impact on cognitive skills of maternal employment in a child's first year.

The study found "negative effects" on children whose mothers worked 30 hours or more per week in the first nine months, "even when controlling for child-care quality, the quality of the home environment, and maternal sensitivity." In other words, quality childcare and quality mothering notwithstanding, a mother who works fulltime in the first nine months of her child's life is statistically likely to have a child, who at age 3, scores lower than children of non-working mothers on a cognitive test.

Parentplus, facts and figures, Dec. 2001
Two-thirds of mothers return to work after having a baby, an increase of 50% since 1988 when less than half returned to work. (Policy studies Institute, 1997)
Between spring 1971 and spring 1999, the proportion of economically active women in the UK increased from 56% to 72%. (Social trends, 2000)
In spring 1999, 24% of female working employees in the UK worked some form of flexible hours. (Social trends, 2000)
Compared to the rest of Europe full-time employees in the UK worked on average the longest

hours in 1998 at 45.7 hours a week for men and 40.7 for women. (Social trends, 2000)

Annexe XVII Structure de l'entretien

Cet entretien a pour objet de déterminer comment les tuteurs se sont appropriés l'innovation à partir d'un usage prescrit.
Pour l'analyse des résultats, on travaillera les notions d'appropriation, d'accompagnement, de discours sur les TICE. Les entretiens seront retranscrits et on demandera une validation aux tuteurs.

Faire le point sur le statut, l'âge, la familiarité avec les TICE, le sexe, la proximité avec le CDL, la nationalité.

Recueillir de l'information sur :

- La mise en route
- L'accompagnement
- L'évaluation
- Le feedback

Quelques questions qui devront trouver réponses au cours de l'entretien

- Est-ce que Virtual Cabinet répond aux besoins des apprenants ?
- Quels sont les avantages qu'ils attribuent au site ?
- Quelles sont les limites ?
- Sur quels problèmes pédagogiques ont-il buté et comment les ont-ils résolus ?
- Comment souhaitent-ils inclure *Virtual Cabinet* dans leur enseignement l'année prochaine ?
- En quoi ce genre de système change leurs relations avec l'apprentissage?

Annexe XVIII Recommandations sur la technique d'entretien

La technique d'entretien

Notes tirées **de** Blanchet A. & A. Gotman, 2001, (1ère édition : 1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris.)
Fiche donnée aux étudiants de DESS pour préparer les entretiens

Le guide d'entretien se distingue ainsi fonctionnellement du protocole du questionnaire dans la mesure où il structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours. Il s'agit d'un système organisé de thèmes, que l'interviewer doit connaître sans avoir à le consulter ni à le formuler sous forme d'un questionnaire. En effet, ce guide a pour but d'aider l'interviewer à élaborer des relances pertinentes sur les différents énoncés de l'interviewé, au moment même où ils sont abordés. Cette technique permet donc, du moins en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche. 64

Pour le déroulement de l'entretien, les auteurs montrent de quelle façon, après une introduction de l'interviewer qui donne le cadre de l'entretien, son but et sa fonction, viennent un certain nombre de consignes (qui correspondent à des thèmes) et un certain nombre de relances (et puis… ; oui et puis,…, quoi encore…, quelles idées tu as encore sur ce thème…) 71

Pour instaurer un cadre contractuel initial, l'interviewer est tenu de dire à l'interviewé les motifs et l'objet de sa demande. Il doit répondre à ces deux questions souvent implicites :
- pourquoi cette recherche ?
- pourquoi cet interviewé ? 75

L'enregistrement ou non de l'entretien à l'aide d'un magnétophone […] concrétise dans la relation duelle une présence tierce et donne à l'interlocution une dimension d'exception. 76

L'interviewer est le garant du cadre contractuel de l'entretien. L'entretien est réalisé à sa demande et il est censé en connaître les raisons et la technique. L'interviewer doit soutenir cette position car il est le garant du cadre. 77
C'est à l'intérieur de ce cadre que l'interviewé garde l'initiative de son discours. L'enquêté, qui accepte apparemment sans raison, ni question, ni espoir de rémunération, le principe de l'interview, se plie au minimum à un impératif psychologique, social, scientifique ou politique. 77

Les stratégies d'écoute :
L'interviewer traite en temps réel l'information communiquée par l'interviewé. Ce traitement peut concerner trois types de questions :
- qu'est-ce qu'il me dit des choses dont il parle (dimension référentielle)
- qu'est-ce qu'il me dit ce qu'il pense ? (dimension modale)
- qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il cherche à accomplir comme acte à mon égard ? (dimension illocutoire)

L'activité d'écoute de l'interviewer n'est pas assimilable à un acte d'enregistrement de données, elle est productrice de significations : elle met en œuvre des opérations de sélection, d'inférence, de comparaisons par rapport aux objectifs de l'entretien. Elle est donc une activité de diagnostic. C'est elle qui remet en jeu tout le processus d'objectivation et de construction de l'objet amorcé pendant la préparation de l'enquête et qui se poursuit, ici, dans la phase de réalisation. 78

Les stratégies d'intervention :

Pour favoriser la production d'un discours linéaire et structuré, l'interviewer dispose de trois techniques :

- la contradiction, qui est une intervention s'opposant au point de vue développé précédemment par l'interviewé.
- La consigne ou question externe, qui est une intervention directrice, introduisant un thème nouveau ;
- La relance, sorte de paraphrase plus ou moins déductive et plus ou moins fidèle, qui est une intervention subordonnée, s'inscrivant dans la thématique développée par l'interviewé. 80

Dans le cadre d'un entretien de recherche, la contre-argumentation directe de l'interviewer serait interprétée comme l'expression de sa propre opinion et conduirait à une transgression du cadre propre au genre, qui veut que la seule information extraite soit celle de l' interviewé. 81

Les consignes :
La consigne est une intervention visant à définir le thème du discours de l'interviewé. Tout entretien de recherche débute par une consigne inaugurale ; celle-ci doit être claire, non contradictoire avec le contrat initial et plus précise que ce dernier quant à l'objet de la demande. La consigne donne à l'interviewé le contexte thématique et logique de l'entretien. 81
Les consignes sont formulées comme des demandes de réponse discursive concernant soit les représentations de l'interviewé, soit ses expériences. Dans le premier cas la consigne induit un discours d'opinion : « J'aimerais que vous me parliez de …, ce que ça représente pour vous. »
Dans le second cas, la consigne induit un discours de narration : « J'aimerais que vous me parliez de …, comment ça se passe. »
Chaque consigne introduit une séquence thématique nouvelle. La multiplication des consignes traduit à l'interviewé la part de structuration que l'interviewer entend donner au discours produit. Rappelons que plus le discours est structuré par l'interviewer, moins le discours de l'interviewé est prolixe, associatif et articulé selon une cohérence interne. 81

Les relances ne définissent pas les thèmes à évoquer, elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme des fragments de contenus subordonnés à ce dernier. Ce sont des actes réactifs. 82
Les relances de l'interviewer ont cette particularité d'être des commentaires : elles prennent comme support le discours de l'interviewé. Par ses relances, l'interviewer paraît ne rien dire qui n'ait déjà été dit : il souligne, synthétise, reformule, demande une précision, et semble laisser à l'interviewé la part essentielle de la construction discursive. 84

Les relances ne sont pas des interventions neutres, elles influencent le discours en traduisant une certaine intention de l'interviewer. 90

L'effet perturbateur des interrogations :
Le rôle des questions, tel qu'il apparaît dans l'entretien par questionnaire précis et standardisé (…), est pratiquement totalement effacé dans un contexte interlocutoire où la mécanique discursive est dominante. Les questions, distribuées à doses « homéopathiques », ont pour fonction d'appeler directement un registre discursif donné à propos d'objets intégrés à la thématique traitée par l'interviewé.
Par contre, une dose massive d'interrogations perturbe le déroulement de l'entretien de recherche.
Le cas se présente parfois lors d'entretiens effectués par des interviewers inexpérimentés. On constate alors qu'une proportion élevée d'interventions interrogatives (traduisant un certain malaise de l'interviewer.) a pour fonction de rompre la linéarité du discours de l'interviewé. 89

Annexe XIX Résumé de l'analyse de contenu

	Sexe, âge, origine, statut et ancienneté dans la structure et public	Relations aux TIC	Représentations de l'identité professionnelle en relation avec les TIC et l'autoformation.	Appréciation de la tâche principale et de l'efficience du site pour l'apprentissage.	Appropriation du dispositif (modifications des prescriptions principales)	Evaluation
Formateur n°1	H, 59 ans, natif, en poste depuis Apprenants de sociologie.	Exprime une méfiance face à un terrain inconnu dont les frontières sont encore mal définies ; se place en situation d'infériorité technologique. Il craint que le recours aux TIC dans l'apprentissage se fasse au détriment de la pédagogie et que ces outils puissent à terme remplacer les enseignants.	Se présente comme un promoteur obligé de l'apprentissage médiatisé, même si celui-ci ne peut (ne doit) pas remplacer le moteur motivationnel qui s'incarne dans la relation pédagogique. Cette forme d'apprentissage néglige la prise de parole et nécessite que les apprenants aient défini un projet, « quelque chose à construire ». Compare son rôle à celui de passeur, d'entraîneur.	Il convient de rappeler aux apprenants que la tâche principale est celle de la construction d'une opinion argumentée. Les enseignants, tout comme les apprenants, ont besoin de pouvoir se représenter le résultat attendu. Souligne le besoin d'accompagnement, en particulier ce qui concerne la métacognition. Les apprenants doivent pouvoir mesurer leurs progrès.	Propose d'organiser des débats sur les thèmes abordés dans Virtual Cabinet et a encouragé les apprenants à nourrir leur réflexion en visitant des sites Internet traitant du même sujet.	S'est concentré sur la qualité de construction de l'argumentation.
Formateur n°2	H, 54 ans, non natif, en poste depuis 11 ans	Les TICE sont un outil qu'il faut utiliser en exerçant un regard critique et en développant une expertise par rapport au contenu sans se faire abuser par l'habillage. Souligne les limites, voire les dérives des TICE.	Les TICE peuvent aider les enseignants à mieux situer leur identité professionnelle, non comme dispensateurs de langue principaux, mais comme organisateurs de situations, incluant des ressources et documents : les TICE diversifient les sources d'input et rendent plus probable un rapport direct de l'apprenant à la langue, donc "tirent" l'enseignant du côté des compétences pédagogiques plutôt que de la maîtrise linguistique dans son rapport direct aux élèves.	La tâche principale permet de se rapprocher d'une situation sociale de référence et d'un type de texte existant dans la réalité. Au cours de cette tâche, les apprenants se dotent d'une panoplie de *chunks* qu'ils pourront réutiliser dans d'autres contextes. Le site les rassure en leur proposant des tâches précises à effectuer. La démarche permet d'allier le guidage et l'appréhension de la complexité et de l'authenticité. Un effet de lassitude se produit après un moment.	Le travail en autoformation pourrait déboucher sur des débats en classe. Un travail sur l'interlangue et sur l'acquisition devrait être mis en place. Envisage de faire faire la correction par groupe de trois.	A mis en place un dispositif de suivi à distance qui s'est rapidement révélé trop gourmand en temps : l'apprenant envoie son rapport une première fois ; après avoir codé les différents types d'erreurs, le tuteur le lui renvoie pour qu'il puisse procéder à une correction. Seul le second rapport est pris en compte pour l'évaluation. Ce système pourrait créer les conditions d'un dialogue pédagogique réel : l'apprentissage peut se faire en confiance à partir du moment où le retour sur le code est accepté comme une étape intermédiaire nécessaire.
Formateur n °3	H, 38 ans, en poste depuis 7 ans. Apprenants en sociologie et anthro-pologie.	Les TICE viennent en complément. Critique l'utilité, la pertinence de la plupart des produits MM et leur accumulation. L'utilisation des TIC suppose de développer une expertise préalable de l'apprentissage d'une langue.	Un enseignant n'est pas un technicien.	Apprécie le caractère global de l'approche qui se distingue des autres outils qui s'adressent habituellement à des micro-compétences. Le contenu est cependant peu adapté pour de futurs anthropologues. Un phénomène de lassitude est survenu à l'usage.	Pas d'appropriation réelle. Ni thèmes ni dates butoirs n'ont été imposés.	N'a évalué les rapports qu'en fin de semestre selon des critères linguistiques. Le partiel a été modelé sur Virtual Cabinet mais s'est révélé très difficile pour les apprenants.

Formateur n°4	F, 25 ans, natif, maître de langues première année	Se pose comme un utilisateur compétent, formé et informé sans appréhensions face aux TIC.	L'enseignant (surtout s'il est natif) est irremplaçable pour ce qui concerne l'oral. Les TICE tendent cependant à le rendre superflu hormis pour la correction. Les apprenants sont littéralement coupés de l'enseignant, un manque de communication encore renforcé par le casque.	Le site remplit ses objectifs pour la compréhension de l'oral mais nécessiterait un meilleur guidage méthodologique en ce qui concerne la production écrite. Le site requiert un niveau déjà élevé en compréhension de l'oral. L'authenticité (débit, accent…) peut effrayer les apprenants les plus faibles.	Organisation de recherches préalables sur le Parlement britannique et comparaison avec le système français. Découverte du site avec une fiche d'évaluation (niveau, type d'activités…). Les thèmes ont été imposés.	les rapports ont été corrigés par le tuteur et intégrés à leu dossier semestriel (*logbook*). Ils ont été évalués selon des critères linguistiques et assortis d'encouragements.
Formateur n°5	F, 38 ans, natif, maître de langue, deuxième année	Est en situation de soumission (d'effondrement) par rapport à la technologie. Les TICE sont un « truc » difficile à apprivoiser.	Apprécie la variété introduite par les TICE et souligne le côté innovant, non classique de cet apprentissage. L'autoformation est comparée à une sorte de potion, amère d'abord, puis de plus en plus appréciée.	Le site présente une bonne variété d'exercices et permet de montrer la réalité de la langue. Introduit un changement bienvenu par les étudiants.	Exactement selon les prescriptions. La présentation a été faite par le technicien.	Les rapports ont été imprimés et rendus à la fin du semestre avec les corrections.
Formateur n°6	F, 39 ans, contractuel, natif, ancien maître de langue, connaît la structure depuis 4 ans	Voit les TICE comme un mal nécessaire, une obligation certes utile mais contraignante.	La tâche principale du tuteur est d'amener les apprenants à se fixer des objectifs et de maintenir la motivation. Utiliser obligatoirement un micro-dispositif comme Virtual Cabinet va à l'encontre du principe même de l'autoformation qui suppose un choix libre des ressources.	L'acquisition du vocabulaire paraît en particulier réussie ; le caractère authentique constitue en outre un atout. La souplesse du programme permet enfin d'adapter les parcours à tous les niveaux, bien que les étudiants les plus faibles ont rencontré de vrais difficultés.	Les unités (*truancy, cannabis and minor offenders*) ont été imposées pour pouvoir faciliter un réinvestissement en TD, de même que des dates butoirs ont été définies pour rendre les travaux. Une rétroaction a été effectuée en classe. A introduit une méthodologie pour la rédaction d'une synthèse écrite. A proposé une ouverture sur la presse pour nourrir la recherche.	A souligné les erreurs en utilisant une codification. Il n'y a pas eu de notes, mais des commentaires pour guider la qualité linguistique de leur travail et indiquer les zones possibles d'amélioration.
Formateur n°7	F, 42 ans, natif vacataire, première année. Apprenants de sociologie.	Admet un rejet fort de la technologie d'ailleurs traduit pas la non possession d'un ordinateur.	L'autoformation suppose de ne pas être "derrière" les apprenants mais de leur faire au contraire confiance quant à la démarche.	Le site paraît surtout adapté pour les bons étudiants. Ceux qui n'ont pas "les bases" ne peuvent en profiter pleinement. Virtual Cabinet est vu comme un plat un peu trop sophistiqué qu'il faut faire essayer à un enfant récalcitrant pour qu'il ait des chances de l'apprécier.	L'introduction a été faite par le technicien. A essayé de suivre les prescriptions mais les étudiants n'ont pas vraiment effectué le travail attendu.	A évalué le caractère formel des mémos (organisation, structuration, registre…) Certains travaux ont été corrigés par les pairs.
Formateur n°8	H, 34 ans, natif, vacataire, première année. Apprenants de sociologie.	Un utilisateur régulier des TICE qui souligne la nécessité d'une médiation entre l'environnement d'autoformation et l'apprenant.	Encourager, motiver et guider sont les trois tâches principales du tuteur.	Le scénario devrait pouvoir être adapté suivant les filières. Le monde associatif serait peut-être plus pertinent pour des étudiants de sociologie que celui de la décision politique. Les apprenants ne savent pas apprécier leur chance. Déplore le manque d'investissement dans l'apprentissage de la langue.	A demandé quatre résumés (et non synthèses) mais un seul apprenant a fait cela.	A « regardé » les rapports et a fourni une rétroaction pendant le cours selon des critères de forme et de pertinence par rapport au sujet.

Annexe XX Rupture entre le lycée et l'université

Rupture ou continuité ?

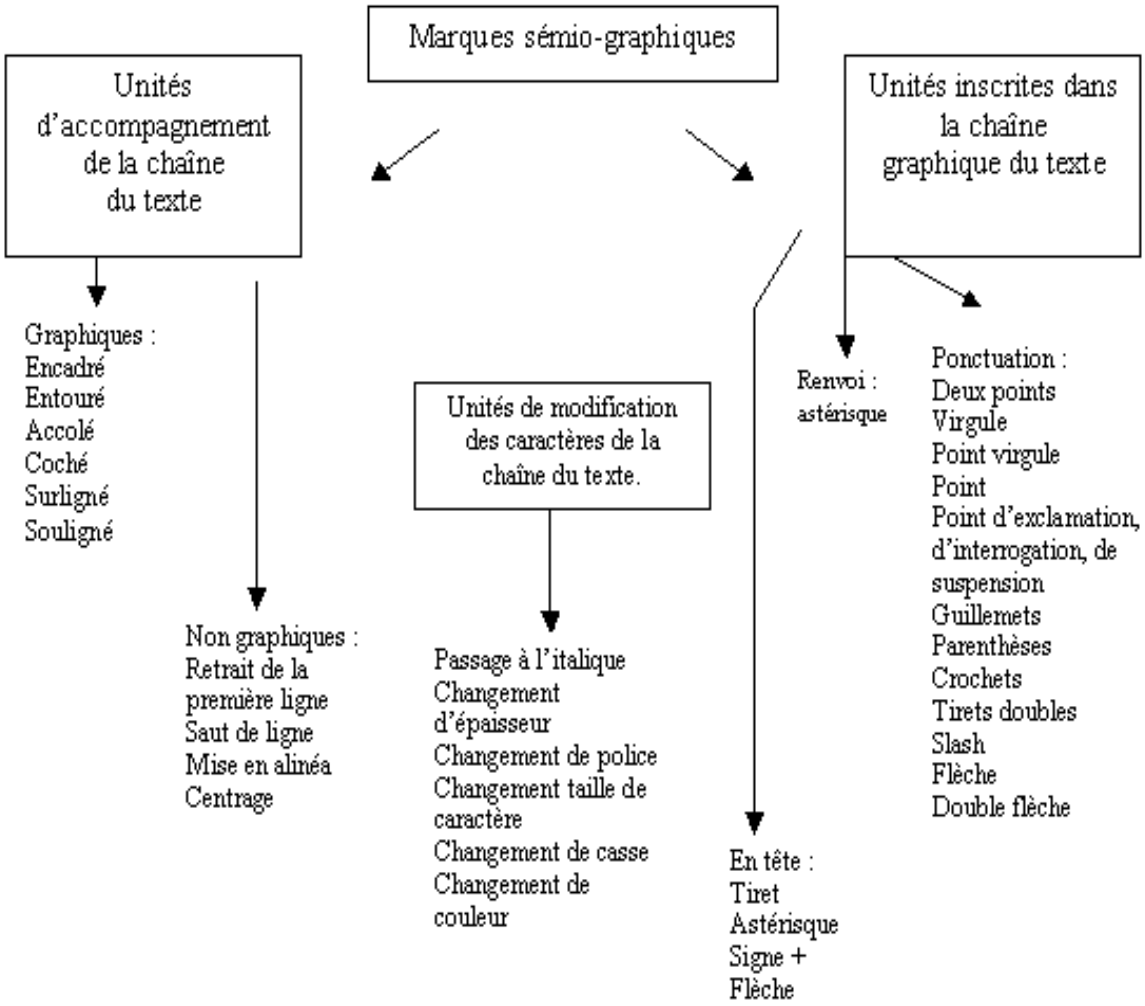
	effectifs	%
Lien fort avec le lycée	8	6,7 %
Lien faible avec le lycée	53	44,2 %
rupture	23	19,2 %
indifférent	2	1,7 %
Non réponse	34	28,2 %
Total	120	100 %

Commentaires des étudiants souhaitant une rupture avec le lycée

- l'envie de pratiquer plus l'oral (12)
- être moins infantilisé 2
- rompre avec le côté trop théorique de certains cours, surtout pour la grammaire.
- plus de travaux et de thèmes sur l'actualité 4
- moins de thèmes rabâchés (pollution, immigration…)
- je souhaiterais une rupture avec l'imposition d'exercices inadaptés à mon niveau
- ne plus apprendre des textes par cœur 2
- je préfère chercher à progresser par moi-même plutôt que le travail soit mâché par nos professeurs (ce qui était le cas au lycée)
- rupture avec les cours méthodiques
- je souhaite plutôt une rupture avec le lycée où je n'ai fait que répondre à des QCM sans apprendre les bases de grammaire. Le vocabulaire reste mince et la compréhension orale me semble insuffisante, voire nulle. (un étudiant de STT)

Annexe XXI Recensement des marques sémio-graphiques

(Boch, 1999)



Annexe XXII Listes des projets de loi Virtual Cabinet

Unités	Questions	Ministers
A	• Should experiments on animals be forbidden in the pharmaceutical industry ?	Research & industry
B	• Should cannabis use be decriminalised?	Health
C	• Should sentences other than prison be employed for minor offenders ?	Home
D	• Should tougher laws, including prison sentences for parents, be implemented to reduce truancy?	Education
E	• Should funding for video surveillance cameras be increased in order to reduce crime?	Home
F	• Should the rail system be managed once again by the State ?	Economy
G	• Should alcohol be heavily taxed to reduce alcoholism?	Health

Annexe XXIII Cahier des charges : Les documents

En raison de la diversité du public du Centre de Langues et donc des futurs utilisateurs de *Virtual Cabinet*, il est difficile de déterminer un domaine spécifique et de vraiment parler d'anglais de spécialité. Cependant, **le découpage thématique suivant 5 ministères** permet suffisamment de souplesse pour aborder des problématiques qui peuvent intéresser les composantes de Lyon 2 avec lesquelles le centre de Langues a des partenariats (Sciences du Langage, Sociologie, Sciences économiques). C'est la raison pour laquelle il paraît judicieux d'offrir un large éventail de thèmes qui, en traitant de questions de civilisation Britannique, permettront d'atteindre notre public.

Il nous semble primordial de favoriser **des sujets connotés culturellement** sans pour autant tomber dans des sujets trop stéréotypés comme la monarchie anglaise, par exemple.

Les documents utilisés pour chacune des séquences pédagogiques de *Virtual cabinet* devront répondre à des critères d'authenticité, poser un problème susceptible d'intéresser le public du Cdl, présenter une palette de points de vue et être abordables tout en étant suffisamment complexes.

1. L'extrait des informations de la BBC [79]est ce qui détermine le thème de l'unité. C'est le seul document réellement authentique pour chacune des unités. C'est aussi celui qui doit être le plus accrocheur et pour cette raison il doit être choisi avec le plus grand soin.

Il doit :

- ne pas dépasser 3 minutes ;
- concerner un aspect intéressant et motivant de la civilisation britannique ;
- permettre d'identifier une problématique (On doit imaginer quel projet de loi un gouvernement pourrait mettre en place);
- mettre en situation des points de vue divergents (3 si possible);
- être suffisamment compréhensible pour nos étudiants (le document doit être abordable du point de vue lexical, mais rester stimulant);
- présenter des conditions d'image et de son acceptables ;

[79] Pour des raisons de copyrights, ce sont les chaînes de la BBC (1, 2 et world) qui serviront de sources.

- ne pas risquer de vieillir trop rapidement.

Une fois que le document vidéo « central » aura été choisi parce qu'il correspond aux critères cités ci-dessus, il conviendra de concevoir des documents complémentaires. Si une certaine redondance argumentative et lexicale sont nécessaires, voire recommandées, afin de renforcer l'apprentissage, il faut que la conception de ces documents complémentaires puisse permettre de cerner le problème, la question de différents points de vue.

On veillera donc à proposer une approche prismatique qui forcera l'apprenant à faire sienne l'information et à choisir sa voix.

Deux pistes peuvent être envisagées pour rendre le processus de fabrication le plus riche possible :

- essayer la vidéo avec des groupes d'étudiants, ce qui permet de voir les points de blocage, d'incompréhension, mais aussi les aspects qui vont les intéresser
- faire une recherche pour amasser un maximum d'informations pertinentes
- rassembler dans un tableau les arguments ainsi que le lexique qui apparaissent pour chacun des documents.

2. L'entretien : une décision politique dépend de critères factuels et cette section devra apporter des éléments d'appréciation concrets tels que des chiffres, des pourcentages, des précisions historiques, économiques ou autres. Grâce à Internet, il est extrêmement faciles de trouver des informations surtout si le sujet est dans l'actualité. A cet effet, les archives de The Guardian (http://guardian.co.uk) sont une vraie mine. Il ne s'agit pas de reprendre *in extenso* un document, mais de le réécrire, de l'éditer, de le mettre sous la forme d'un interview avec une personne interrogée qui soit probable. La forme de l'entretien permet, grâce aux questions de la journaliste, de faciliter la compréhension de l'apprenant et ainsi de le rassurer.

Il doit :

- mettre en scène un(e) journaliste et un(e) protagoniste de la situation
- apporter des éléments factuels (chiffres, pourcentages,…) authentiques qui aideront à prendre la décision
- être le document le plus facile

3. La conversation entre Bob et Sharon : ils sont les représentants de l'opinion publique, « les vrais gens », cette entité insaisissable après laquelle court les politiques. Contrairement aux autres documents, la conversation entre Bob & Sharon doit permettre un

registre de langue familier, voire populaire, s'approcher le plus possible de la « conversation naturelle ».

- Pour que nos étudiants puissent se familiariser avec ces personnages typiques et un peu outrés, on peut suggérer comme convention que **Sharon** soit une femme d'une vingtaine d'années, que les années Blair ont rendu pragmatique, mais qui sait encore s'émouvoir pour une cause perdue. (elle adore les bean-bags, les savons parfumés achetés à Body shop, le théâtre expérimental,…) Elle est le symbole de cette génération née pendant les années Thatcher, qui est vaguement émoustillée de voter Labour alors que sa famille est plutôt conservatrice. Il va sans dire qu'elle a tous les attributs du politiquement correct.
- **Bob**, bien sûr, a le parcours inverse. D'une famille d'ouvriers du nord de l'Angleterre, il a épousé les idées conservatrices en même temps qu'il s'est décroché un travail qui lui permet de changer de voiture tous les six mois, de s'acheter des chemises bicolores chez *Next* et d'être assidu à son club de squash. Il est indéniablement de droite, légèrement agressif et sexiste à l'occasion, mais se veut avant tout un homme « qui ne se prend pas la tête ».

Leur conversation se déroule au pub. (un léger bruit de fond doit être dans l'arrière-plan). Elle dure au maximum 2 minutes 30 et se termine toujours par un « *Last orders* !» retentissant. Au moment de l'écriture du dialogue, il convient de garder à l'esprit que celui-ci doit permettre de donner des arguments percutants qui n'ont pas été abordés dans les autres documents. Ce document fait appel à la dimension affective de la langue et doit être riche en intentions langagières. Le trait peut être forcé et des expressions idiomatiques doivent apparaître. Au moment de l'enregistrement, on demandera aux locuteurs natifs, une fois qu'ils auront proposé des retouches linguistiques, de forcer un peu le trait, de parler à vitesse normale avec les hésitations, les répétitions et autres idiosyncrasies langagières qui permettent de conférer un aspect authentique au document.

Elle doit

- présenter le problème sous un jour plus affectif, plus émotionnel.
- ne pas dépasser les 2 minutes 30
- mettre en scène un anglais d'un registre familier, aussi naturel que possible (hésitations, pauses, gap-fillers, …)

Annexe XXIV Cahier des charges : récapitulatif des micro-tâches

	Micro-tâches pour le reportage vidéo	objectifs
activité 1 :	déterminer 3 champs lexicaux et proposer une liste de mots du document. Ces mots seront présentés sous forme de fichiers sons et il faudra les remettre dans les bonnes catégories.	Lexical
Activité 2 :	déterminer 3 phrases intéressantes du point de vue de la structure syntaxique, 3 énoncés qui posent problème. Les unités de souffle de ces phrases, sous forme de fichiers sons, seront mises dans le désordre.	Syntaxique
Activité 3 :	déterminer 3 catégories principales. Il faudra reconstituer l'ensemble du document en déplaçant des éléments sous forme de fichiers textes.	Sémantique
Activité 4 :	à partir du document, écrire un résumé en reformulant. Puis effacer les mots importants qui seront ensuite présentés sous forme de fichiers sons.	Sémantique
Activité 5 :	à partir d'un découpage des sous-parties du document, il faudra faire correspondre un photogramme (extrait de la vidéo), un fichier son et un sous-titre	Sémantique

	Micro-tâches pour l'entretien	objectifs
Activité 1 :	Sélectionner des mots ou expressions du texte et trouver des synonymes ou des définitions qui seront enregistrés sous la forme de fichiers sons.	Activation lexicale
Activité 2 :	Prendre un extrait présentant représentatif du document et enlever des mots pleins.	syntaxique
Activité 3 :	Préparer un exercice de vérification Vrai / faux	sémantique
Activité 4 :	Faire un résumé très succinct et en enregistrer les différentes parties. Il faudra les remettre dans l'ordre (chrono-)logique.	synthèse

	Micro-tâches pour la conversation entre Bob & Sharon	objectifs
Activité 1 :	Prélever huit mots du document et les présenter sous forme de fichiers sons et préparer une liste de définitions	Activation lexicale
Activité 2 :	Prélever un extrait du document source et effacer les mots non pleins (déterminants, prépositions, toutes les formes non accentuées).	segmentation
Activité 3 :	Prélever 5 phrases qui présentent une modalité (souhait, colère, ironie, reproche, hésitation, autorité, inquiétude, …) et faire correspondre les intentions exprimées et les phrases du document.	Travail sur les intentions langagières
Activité 4 :	Lister les arguments de Bob, de Sharon et en inventer un ou deux qui sont probables. Il faudra rendre à chacun leurs arguments.	synthèse

Annexe XXV Bilan général des observations

	Remarques et propositions
L'entretien :	Changer le magnétophone. S'assurer d'en trouver un avec un curseur.
Activité 1	- Trouver un moyen pour expliciter le « *drag and drop* ». - Nécessité de numéroter les boutons sinon cela devient un exercice de mémoire. (Boutons A, B, C…)
Activité 2	- De nouveau trouver un curseur avec le mode pause. - Rendre possible la validation de certaines lettres quand elles sont placées au bon endroit. (principe du pendu sans pendu…) - Donner la réponse dans la correction.
Activité 3	RAS
Activité 4	Numéroter les boutons.

La conversation	
Placement test :	- aligner les *true/ false/ don't know*. - Item 10 : donner la possibilité de pouvoir cocher les 2 options « *You've met problems with* » - Indiquer le scrolling avec une flèche - Changer le magnéto pour un avec curseur. - La validation (V, X) couvre le texte. - La jauge n'est ni lisible, ni compréhensible. - Changer « improve syntax » par « improve grammar »
Activité 1	- L'ergonomie des boutons est à revoir.
Activité 2	- Besoin d'un curseur - Donner la possibilité d'écouter les fragments une fois l'activité achevée.
Activité 3	- changer les couleurs et la validation. - Changements du texte 'frustrated ' au lieu de 'helpless' ; et 'accusing' au lieu de 'aggressive'
Activité 4	- ne donner la possibilité de lire qu'une fois la première validation faite. - item 5 manque un mot à la fin de la ligne : « economically and medically »

	Remarques et propositions
La vidéo :	Trouver un moyen de donner plus da place à la vidéo. La taille est trop petite. On ne peut pas lire les titres.
Activité 1	- Faire apparaître les mots après validation. - En pop-up : « remember to write down the words you do not know ! »
Activité 2	- rajouter les instructions - après la validation, donner la possibilité de réécouter la phrase en entier.
Activité 3	- est-il possible de mettre des photos plus grandes ? donner la version écrite au moment de la correction.
Activité 4	- enlever des items (on va passer à 12) - améliorer la mise en page du texte - le code couleur de la validation ne changent pas après une première validation. - Mettre des lettres sur les boutons
Activité 5	- changer la couleur

Annexe XXVI Conseils méthodologiques de Ms Shelley

Screens	Script	
Home-page 1	Hi, I'm Ms Shelley and I'll be your guide in the House of Commons. Your mission, if you accept it, will consist in advising one of the ministers of the British government. So, are you ready to begin ?	
The corridor 2	Let me show you around… you're in the House of Commons, where British laws are made. On your left you can find some more information about British politics. Behind this door, you'll find 5 ministers who are expecting your advice on various subjects. Click here to meet them!	
3 The team of ministers	Here we are! Before you go to your office, you have to choose one ministry and one question.	
4 The office	Here we are, in your office, where you have all the necessary media to investigate the question; there's a TV report, a radio interview and a conversation. They'll provide all the arguments you need, to prepare a memo to the minister. In the forum, you'll be able to confront your opinion with those of the other advisers. But, before that, click on any of the media to start your mission.	
5 The forum	Now! Now! Not only do you need to convince the minister but the rest of the team as well. In this forum, share your opinion with the other advisers before voting according to your convictions.	
The workspace		setting
6	If you click here, you can access the note-pad to write your memo. But before you start writing, you'd better study the arguments on the subject.	1ère fois que l'étudiant arrive sur une activité
7	This first activity should help you determine what you understand and what you need to learn to improve your comprehension.	Arrivée sur le premier placement test.
8	Remember you can use the dictionary.	(3 minutes après l'arrivée sur la première tâche, puis toutes les 30 minutes)
9	You should write down new words if you want to memorise them!	6 minutes après le début des activités lexicales
10	You can start writing your memo as soon as you feel ready!	À la fin de chaque placement test. (on peut même faire

		clignoter le mémo à ce moment-là?)
11	Look here to find help preparing your memo. Click on the tabs to have the corresponding tips.	À la première utilisation du mémo + flèche
12	Shouldn’t you take a five-minute break?	Au bout d’une heure dix, puis ensuite au même intervalle.
13	Are you sure you’re ready to send your memo to the minister?… Here are a few tips that should help you to proof-read your memo.	Quand l’étudiant veut envoyer son memo (*send to tutor*), lui proposer le choix *Send now* ou *Proof-read*. (si c’est ce dernier choix qui est fait, apparaît alors Ms Shelley)
140 141 142 143	• I only have three questions for you : • Have you checked for “s” on verbs at the present tense when the subject is she, he or it? Ex : *she goes; it looks* … • Have you checked that you’ve used capital letters at the beginning of each sentence, with week days (*Tuesday*), months (*April*), languages (*English*) and nationalities (*the British*)? • Did you remember that adjectives don’t agree in English? Ex: *I saw interesting reports.*	Pour passer d’un point à l’autre, il faut que l’étudiant active un bouton Next >

Annexe XXVII Exemples de production avec Virtual Cabinet

To British Research and Development Minister *British government Councillor*

Investigation report on the subject:

Should the government ban experiments on animals in the pharmaceutical industry?

Sir,

First of all, according to the circumstances, let me wish you any best wishes for this year beginning.

Talking about the advice you are expecting on the subject of experiments on animals in the pharmaceutical industry; I would like you to know that this work has not been an easy task. In fact, since several weeks I spent most of any time investigating the alternatives that need to be managed in order to find a apposite solution on the issue of experiments on animals.

When investigating, I realised that there were two positions defended among this issue.

On the one hand, we have animal right's campaigners who are against experiments on animals, whereas on the other hand the scientists who demand greater protection for their researches and defend animals' experiments.

What I noticed is that one should be careful when talking about experiments on animal.

British people pay a lot of attention to animal welfare: there are several non-governmental organisation or several protection associations in Great Britain which devoted to their causes. It is as if it was a belief for them: we have many demonstrations through the Country on the different media their main concerns are several rights and lives insurance. Indeed, animals right's campaigners have even demonstrated to fight against a laboratory in Cambridge(in university): they have even threatened the Company staff ; they have even threatened to sensitize Scotland's Royal Bank customers whose money is spend to the laboratories; to withdraw their accounts.

Thus, animals welfare groups could be dangerous for laboratories' workers.

The media also must be controlled: recently, they implied that "the number of dogs used by the pharmaceutical industry is far too high". Their support for animal right's campaigners showing dogs torture on the screens or newspapers can have a negative effect on brutish people, so we should make more favourable publicity on science in order to underline the benefit of experimentation.

A Company's managing director expressed publicly his fear and asked for a greater protection of his employees and their respect.

Great Britain is a developed Country, we need to save this image of a modern society.

As modernity goes with development and research for better discoveries to improve living conditions, so we need these experiments.

According to Mr. Barton (Wymex Corporation industry), "scientists want the government involvement with the university and industry"; his corporation spends more than 7 million pounds within a year in researches, and they found cure against Diabetes and other diseases.

In Great Britain, top three of British top ten industry is the pharmaceutical industry, and financially, it can be a crisis in the industry.

Although, demonstrations are organised to put pressure ; people shocked to raise awareness experiments are need in research.

Vital choices have to be made: keep on experimenting on animals or stopping them knowing researches and development also would be threatened if there is a ban to experiment.

The British government must be aside scientists because united kingdom appears to be ant science.

Then, if nothing is done by the government, impact on industry regroupment and university research will be set up by this ant science trend. So, dear Minister, I advice you to support scientists' experiments.

The pharmaceutical industry needs to used guinea pigs for experiments. Then there is a choice between animals or humans.

Experiments on animals is not a badly thing, we need to experiment on them, instead of experimenting on people.

If development and research must be continued, we have to experiment on animals unless the government is anti human or anti science, or anti development because pharmaceutical industry in British economy is capital.

Yours sincerely , L. Marie, British government Councillor

Exemple de production étudiante

Sir,

I know your job is to fight against insecurity. Is video security an answer? What a difficult political decision!

After being put in shops, video cameras are installed in the street. On one hand, there is a constant feeling of insecurity and the government needs to do something. The cop is discouraged and the politicians give to us an extra set of eyes. The video security system would allow the police to track and to find burglars, auto thefts, and enforcement and assault criminals. On the other hand, what are the limits of freedom? This is a pernicious system, people's whole life is recorded and some could feel it like an intrusion in their private life.

According to John Denham, "filming evidence also plays an extremely important role in directing investigation of an offence and ensuring the swift detection of an offender." It's evident that the use of CCTVs helps to identify criminals and has a role to play in the struggle against criminality. Moreover, this has a dissuasive effect. For example, since CCTVs were installed in Newcastle, burglaries have decreased by 56%. But in my opinion, the use of CCTVs should be done in conjunction with an advertising campaign. The video security system modifies the comportments. The majority of people think they are more protected.

Despite the good results of this weapon against criminality, we may have to think a little bit more deeply about it. At the heart of the debate, the question of private life. Can we record all the time people's life? Are we sure that theses tapes would always be used in the appropriate way, in order to protect people?

For me, people shouldn't commit infractions and with no cameras. The education must be more important than the feeling of being watched and the fear of being catch.

According to me the video security system is a bad idea. But for a minister, it can be a good way to win elections. The real good project is to reduce criminality without compromise the freedom of every citizen.

Good luck,
Pierre

Exemple de production étudiante

Mister Research Minister ,

While the use of guinea pigs and rabbits dropped , the use of fish , birds and mice increased ...The number of apes , dogs and cats also increased , but at mush lower level.

My letter will consist in giving you the keys of the question of experiments on animals. Should the government ban experiments on animals in the pharmaceutical industry ?

On the one hand , experiments on animals are still needed in research.
Firstly , in my opinion , the government should strive for the best possible regulation of animals testing , make sure it was “properly enforced.” and urge the scientific community to step the search for alternatives .Moreover , towards experiments on animals , new methods of research have to be found .
Then , this sort of experiments can have a lot of applications : pharmacological , toxicological drugs , screening , the analysis of chemical substances …Besides , they can help research in the production of antibodies. Therefore , efficiency and quality assurance of vaccines are testing as well as the mode of action of pharmaceuticals.

So mush for the “pros” , concerning the “cons” , we cannot forget animals ‘rights .
One the other hand , the sense of priorities cannot be lost .
Even though animal rights compainers claimed animals should neither be eaten nor used in experiments , I think you should find a greater balance between scientific needs and the care and welfare of animals .Naturally , industry should never put profit first ! Your government cannot tolerate that sort of behaviour and yours will not. As far as animal ’rights are concerned , we cannot lose our values . Consider the example of the dog , isn’t it still the best friend of the human ?
So , little by little , you could find methods of research and testing which don’t involve animals.

As a conclusion , one must keep in mind that there is a fundamental difference between applications . For example , the use of animals for testing cosmetics must be banned.

Lastly , what about human the human ‘rights ? Is it necessary to remind you of the fact that during the 1930s and 1940s , biological warfare was developed by Japan in occupied China with experiments on Chinese prisoners , killing thousands.

Annexe XXVIII Récapitulatif des 15 conclusions

Analyse des conclusions

CONCLUSIONS	A	B	C	D
1. As for me we must think other sentences adapted to offenders and minor offenders. The first aim is to manage condition of detention and the second aim is to reintegrate people in society.	0	2	0	F 33
2. According to me the video security system is a bad idea. But ***for a minister, it can be a good way to win elections***. The real good project is to reduce criminality without compromise the freedom of every citizen. Good luck	1	1	2	H 41
3. To conclude, the solutions that I propose to you seems to be the best to unchoke the prisons and to regulate the durable problem of manner at the same time. Indeed, we must develop a new social policy to guide the minors in the respect of the law.	0	2	1	H 48
4. As a conclusion, I would say that even though we have to regulate both truancy and disciplinary problems, tougher laws are not always the best solutions. One question prevails, why kids need to strike off the school? ***In the world, there are millions children who would like to go to school***.	1	1	0	F 51
5. Finally the thing that embarrasses me the most is the general movement in which video-surveillance is included: the individual liberty is affected and it is harmful. ***In a few year we will be watched and pen up like animals***. I hope that with your attention this is not what it will happen.	1	1	3	F 52
6. In my mind and to conclude, I think the system of camera surveillance is needed. Who wouldn't thank him for rescuing of a filmed attack ? It's preferable to have too much control than no control at all. There's no reason to be afraid of or opposite to CCTVs if you don't break the law.	0	1	3	F 55
7. Finally, I don't think that the fact of implementing tougher rules is a good solution, and I think that sending parents to jail is nonsense. We have to reconsider the whole education's system and ***find new means to make school more attractive*** and adapted to its "public". To ***give children more responsibilities*** should be taken into account as the fact of ***talking more often with them***.	3	3	2	F 66
8. To my mind, prison for parents isn't a solution, parents are responsable and if they don't assume their roles they must be deprived of their parental's roles. Government had to developped specials schools in order to give a new chance for every delinquent. The government had to have a reflection about the lack of relations into families? Why the parents abandon their children to them self?	0	2	2	F 66

A : ***Arguments non inclus dans les documents = créativité***
B : nombre de conseils politiques proposés = respect de la tâche
C : modalisation = investissement
D : nombre de mots et sexe du sujet

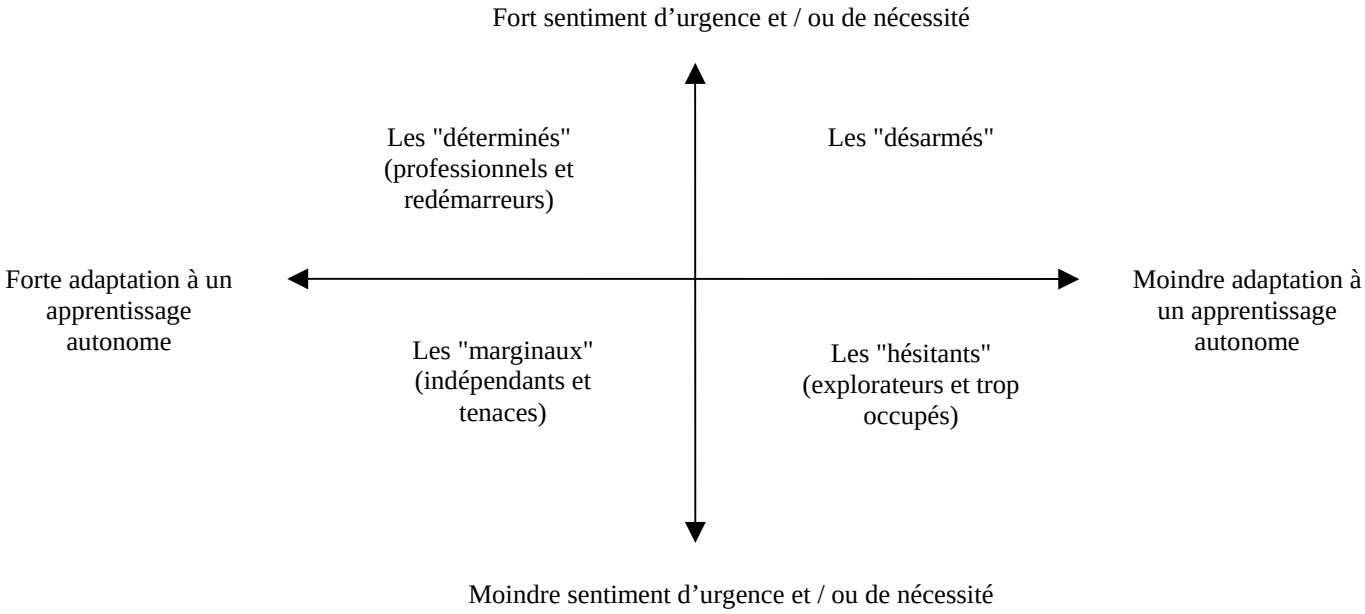
CONCLUSIONS	A	B	C	D
9. In my opinion, the problem of alcohol and all the troubles which are directly linked to excessive alcohol is very important. You must do something. The government should make more of a contribution towards alcohol awareness in society. I think that alcohol must be more expensive in the pub and that the government must help the alcoholists like drug addicts in order to change the behaviours of people. Excessive alcohol is very dangerous for the health and must be considered as a drug. Thank you for your attention.	0	3	2	H 88
10. This problem is very serious, and, it is impossible for me, in a simple memo, to be exhaustive. I thus invite you to organize a national debate. The solutions that I propose to you are very expensive, but it should be recognized that the overcrowing is unacceptable in the prisons. ***We must help the young people to set out, while leaving them the moroseness of their life.*** I hope that this short outline of the situation will have given you desire for acting. Thank you for your attention.	1	1	3	H 88
11. So, I think that the funding of video surveillance should not be increased because its use can lead to non-democratic ways of doing. It's too dangerous to play with that. But help should be given to people who really need it. If we consider that the use of violence is linked to social problems, we must try to better life conditions in our country to stop vilence increasing. ***The problem has to be taken at its basis*** and repression is far from being a real solution for the future.	1	3	1	F 89
12. So, dear Minister, I advice you to support scientists' experiments. The pharmaceutical industry needs to used guinea pigs for experiments. Then there is a choice between animals or humans. Experiments on animals is not a badly thing, we need to experiment on them, instead of experimenting on people. If development and research must be continued, we have to experiment on animals unless the government is anti human or anti science, or anti development because pharmaceutical industry in British economy is capital. Yours sincerely , M. L., British government Councillor	0	1	3	F 89

CONCLUSIONS	A	B	C	D
13. Despite this violent behaviour, I believe experiments on animals should continue. It is the price to pay to discover new medecines and test them. We can't use human beings in laboratories, can we? Animals are essential in the pharmaceutical industry. But the laboratories have to respect them and treat them well. They really should do their best to prevent animals from being afraid or suffering. I am very sensitive to animals pain and I think ***the government should create a body to supervise experimentation on animals***. It would make the laboratories respect an agreement about animals treatment and experimentation conditions.	1	2	3	F 96
14. In my opinion, prison can be a good way to punish people for their crimes but it's not sure that minor offenders need a radical penalty because we should re-educate them and make them understand that they have commited faults. Prison is a hard and violent environment and it can make people worse, more angry, feel guilty or rejected and that will increase the reoffending. Prison don't give to offenders a chance to make amends for their mistakes. So I think that the aim and role of prison have to be redeterminated and other alternatives like HDC have to be developped because minor offenders are easier to be reintroduced in society and to find a job. Minor offenders have always a chance to become good people if we could treat them with respect and if we could try to educate them because this is not only their problem.	0	1	4	F 148
15. To conclude, we see that people sent to jail are more numerous every day, ***there are actually 73,000 in G-B.*** I think it will be better if we find alternatives, other sentences for minors, because they need to have their chance in their life. Except if they had commit a big offence. We know today two alternatives which merit to be analysed; the Home Detention Curfew and the HDC (HDC stands for Home Detention curfew) The home detention curfew is a good alternative between the jail and the home, and the HDC is a system which use an electronic tag but only for people who are held in jail for 4 years maximum. This tag shows where is the offender and at every moment you can find him. This is a good system, because instead of being in jail, he is at home. The only thing I doesn't like in this, is that offenders are as animals in the society, we look after them everytime, but it's the consequence of their acts. I think these solutions must be used for minor offenders, it would be better for them, they just need to be put in the right way, and it will be always better than the jail...	1	2	3	F 207

A : ***Arguments non inclus dans les documents = créativité***
B : nombre de conseils politiques proposés = respect de la tâche
C : modalisation = investissement
D : nombre de mots et sexe du sujet

Annexe XXIX Profil d'apprenants en autoformation

Typologie de Glikman (2002)



Annexe XXX Lettre d'une désarmée

Je suis désolée mais je n'ai pas travaillé comme j'étais supposée le faire. D'abord, je dois m'excuser pour avoir manqué les trois tutorats. En plus, je ne savais pas que je devais garder les exercices qu'on fait au Centre de Langues. Je les ai jetés mais je peux me rappeler le contenu. J'ai passé une heure en documentation (et c'est ma deuxième heure maintenant) pour le devoir que vous nous aviez donné sur les temps du passé et sur la fiche de vocabulaire. J'ai vu *Dracula*. Je n'ai pas aimé. C'est peut-être dû aux conditions (petit écran, la lumière dans la salle) et j'ai fait une traduction et j'ai fait un exercice avec une cassette (de la traduction et des questions qui portaient sur le sens). Je peux résumer le film ; je l'ai trouvé ennuyeux et beaucoup de scènes sont surfaites. J'ai vu un autre film, *Dead Poets' Society*. Je n'ai pas fait d'exercices mais un résumé. J'ai trouvé le film plutôt intéressant même si je ne suis pas resté le dernier quart d'heure (parce qu'il est plutôt long) mais de toute façon je l'ai déjà vu plusieurs fois. J'ai aussi regardé CNN ou SkyNews (je ne me rappelle plus). Si mes souvenirs sont bons, je pense que c'était quand ils parlaient de la guerre en Afghanistan et des bombardements, de la vie là-bas et de la peur, du manque de nourriture, des femmes, de la violence…et je crois qu'il y avait quelque chose sur les travailleurs dans les Postes et du poison sur des enveloppes. J'ai aussi passé 30 minutes sur Voicebook bien que j'étais censée travailler une heure dessus, mais j'ai trouvé tout ça tellement ennuyeux que je n'ai pas pu continuer. Traduire le dialogue d'un film n'est pas vraiment passionnant et je ne suis pas douée pour ce qui est de taper à l'ordinateur.

J'ai aussi passé une heure sur internet pour trouver un job en Australie ou en Amérique parce que l'année prochaine j'aimerais aller à l'étranger pour travailler au développement des pays du Tiers-monde. Là-bas, je pourrai me rendre utile (pas comme ici) et en même temps apprendre l'anglais ou l'espagnol (et je suis tentée de rajouter pas comme ici non plus). C'est tout pour mon travail. Je m'excuse encore pour avoir fait n'importe quoi ce semestre ; je vais essayer de faire mieux le semestre prochain. Je ne sais pas exactement comment les heures sont comptées ici. Je pense que j'ai fait 9 à 10 heures, mais au début je ne savais pas que je devais m'inscrire vers la monitrice pour compter les heures. Alors il doit y avoir trois ou quatre heures qui n'apparaissent pas. Et pour ce qui est des heures de conversation, je n'y suis pas encore allée parce que chaque fois il n'y avait pas de place mais je vais m'inscrire pour la semaine prochaine.

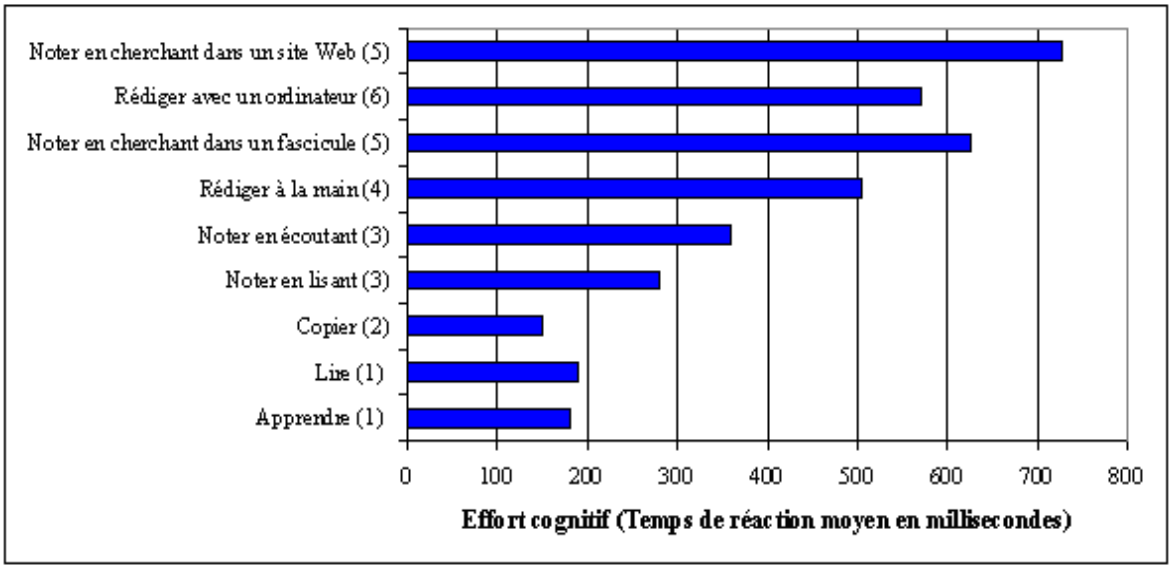
Merci pour votre compréhension. Si vous voulez plus d'informations ou si vous voulez me donner des exercices, vous pouvez me joindre sur mon mobile. Une fois, j'ai essayé de venir vous voir pour vous expliquer mes absences, mais je suis arrivé trop tard. Merci encore pour votre compréhension.

J.

PS : je suis en face du casier où on doit laisser nos travaux et je me rends compte que je n'ai pas fait ce qu'il fallait faire. Je n'avais pas compris qu'on devait vous rendre tout ça. Désolé.

Annexe XXXI Effort cognitif selon les tâches

(Temps de réaction moyen en millisecondes)



Effort cognitif moyen (temps de réaction en millisecondes) développé dans différentes tâches de traitement de l'information

Piolat A., Roussey, J-Y. & M.-L. Barbier, « Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents ? », Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2, pp. 118-140, 2003, p.131