

UNIVERSITÉ STENDHAL GRENOBLE III
U.F.R. SCIENCES DU LANGAGE
Laboratoire LIDILEM

1

KATERINA ZOUROU

**Apprentissages collectifs médiatisés et
didactique des langues : instrumentation,
dispositifs et accompagnement pédagogique**

(volume 1)

**Thèse présentée en vue de l'obtention d'un Doctorat
en Sciences du Langage**

Thèse dirigée par Professeur F. Mangenot

Membres du jury :

M. Daniel Coste, Professeur Émérite, École Normale Supérieure Lettres et
Sciences Humaines, Lyon

M. Daniel Peraya, Professeur, Université de Genève

M. Antonios Tsopanoglou, Professeur, Université Aristote de Thessaloniki

M. François Mangenot, Professeur, Université de Grenoble –Stendhal III

Soutenance le 22 février 2006

Cette thèse n'aurait pu exister
sans la précieuse collaboration et le soutien de François Mangenot,
de ma famille, de mes amis, de mes relecteurs et de mes collègues
que je remercie infiniment.

Besançon, Lyon, Limnos, Thessaloniki, 2002-2006

Sommaire du premier volume

Présentation de la recherche	5
------------------------------------	---

-----Cadre théorique-----

1. Théories de référence.....	19
1.1. Au-delà du fonctionnement cognitif individuel : nouvelles perspectives dans la co-construction des connaissances	21
1.2. Le constructivisme	25
1.3. Théorie socioculturelle	39
1.4. Théorie socioculturelle et didactique des langues (DDL).....	53
1.5. De l'intérêt du socioculturel en DDL.....	62
1.6. La théorie de l'activité comme ancrage théorique possible	72
Conclusion : Des limites théoriques à l'analyse des dispositifs	82
2. Apprentissages collectifs médiatisés pour les langues	85
2.1. De la dialectique homme - environnement informatique	87
2.2. Apprentissages collectifs assistés par ordinateur (ACAO)	
2.3. De l'ALAO aux ACAO pour les langues.....	97
2.4. Interactions interculturelles et apprentissages médiatisés en langues	108
3. Formation des enseignants aux TICE : état des lieux.....	130
3.1. Formation continue des enseignants de langues aux TICE.....	132
3.2. Quelques formations universitaires innovantes aux TICE.....	147
4. Objet de la recherche et démarche méthodologique.....	154
4.1. Objet de la recherche : le projet « le français en (première) ligne .	155
4.2. Le cœur de notre analyse : le déroulement du dispositif en 2002-2003	163
4.3. La démarche méthodologique	175

-----Analyse du projet expérimental-----

5. Première notion-clé : le dispositif	185
5.1. Vers une définition du dispositif	187
5.2. Conception multimédia au sein du dispositif.....	199
5.3. Aspects interculturels médiatisés.....	211
5.4. Processus d'élaboration : l'exemple de la dyade Nicole- Céline	221
5.5. Apprentissage situé et rôle des tâches	229

5.6.	Apport du dispositif à la formation des enseignants de langue	239
5.7.	Remarques conclusives sur la notion de dispositif	243
6.	Deuxième notion-clé : l'accompagnement pédagogique ...	246
6.1.	Quelques éléments théoriques	247
6.2.	Analyse de l'encadrement pédagogique du 1 ^e semestre	251
6.3.	Analyse de l'encadrement pédagogique du 2 ^e semestre	269
6.4.	Interactions au sein du groupe 9	273
6.5.	Interactions au sein du groupe 4	285
6.6.	Interactions franco-australiennes : retombées sur la formation des futurs enseignants de langue	302
7.	Fonctionnements collectifs instrumentés	306
7.1.	L'individuel et le collectif	308
7.2.	Analyse des dynamiques collectives au sein du dispositif	312
7.3.	Effets de l'instrumentation sur l'élaboration des savoirs	325
7.4.	Effets de l'instrumentation sur la dimension collective des apprentissages	343
8.	Conclusions et perspectives	356
	Références bibliographiques	368
	Index des tableaux	394
	Index des figures	395
	Index des auteurs	396
	Abréviations et acronymes	401
	Table des matières	402

I. Introduction générale

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) suscitent des débats quant aux enjeux sociaux et philosophiques qu'elles engendrent ; la généralisation de leur usage a des retombées dans le domaine de la didactique des langues. Nul doute que le champ de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) qui se développe depuis les années 80 s'est consolidé depuis et constitue un champ de recherche en pleine évolution. A cet égard, l'avènement de l'Internet dans la classe de langue n'invite-t-il pas à repenser ce que la distance provoque en termes de pratiques d'enseignement et d'apprentissage, d'usages technologiques, de dispositifs d'aide à l'apprentissage ? Comme l'affirme Linard, « *amplifiés par la distance, les facteurs sociologiques, institutionnels et technologiques sont devenus autant de variables déterminantes de la situation d'apprentissage* » (1996, p. 250).

En parallèle avec le courant de l'ALAO, plutôt tourné vers les apprentissages langagiers, se développent des recherches visant à améliorer les pratiques de formation pour les enseignants de langue. Ces recherches, puisant souvent dans le domaine de la Formation Ouverte et à Distance (FOAD), visent à mettre en œuvre des dispositifs¹ de formation à distance ou hybrides², en direction des enseignants de langue. C'est cette deuxième orientation, moins explorée à ce jour, qui sera au centre de la présente étude.

¹ Appliqué au domaine de la FOAD, le terme « dispositif » désigne « un système formel d'apprentissage et un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter un processus d'apprentissage » (Blandin et al., 2002, p. 8).

² Nous emprunterons à Charlier, Deschryver et Peraya la définition de dispositif hybride: « *un dispositif de formation hybride se caractérise par l'introduction intentionnelle dans un dispositif de formation de facteurs innovants : l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un EIAH. Le fonctionnement d'un dispositif hybride repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation* » (2005, p. 5).

Point de départ

Au début fut... la didactique des langues (DDL). Un séjour professionnel au Centre Européen des Langues Vivantes à Graz, organisme annexe du Conseil de l'Europe, et plus récemment nos fonctions d'experte académique auprès de la Commission Européenne en matière de politiques linguistiques (depuis 2003), ont correspondu à notre intérêt pour l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage en langues étrangères à l'échelle locale, nationale et européenne. Cet intérêt s'est reflété également à travers notre implication en tant qu'experte pour la sélection des 50 meilleures pratiques de promotion de langues à l'échelle européenne (Etude *Lingo* financée par la Commission Européenne³).

A l'intérieur du domaine de la DDL, notre prédilection pour l'ALAO a trouvé naturellement son chemin avec un DEA à l'Université de Toulouse Le Mirail (Zourou, 2001), puis, avec un DESS en ingénierie pédagogique à l'Université de Franche-Comté (Zourou, 2003). Petit à petit, notre penchant pour le champ de la communication pédagogique en ligne en classe de langue s'est confirmé à travers un projet de thèse.

Le point de départ de ce travail coïncide avec l'année inaugurale 2002-2003 du projet « le français en (première) ligne ⁴ » qui s'est réalisé à l'Université de Franche-Comté. Associée en tant que doctorante à l'équipe de conception du projet, nous avons participé activement à la mise en place du dispositif de cette année là. Cette implication personnelle dans des fonctions d'appui à la gestion et à la mise en place du dispositif et surtout d'accompagnement pédagogique nous a conduite à prendre ce dispositif comme objet d'étude. Ainsi, le présent travail trouve-t-il sa source dans une implication active à un projet qui à cette époque faisait ses premiers pas avant de devenir le projet de grande envergure qu'il est aujourd'hui.

³ Etude publiée en novembre 2005 en 8.000 exemplaires et en six langues. Disponible gratuitement en ligne sur le site de la Commission http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html

⁴ Site Internet du projet : <http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

Terrain analysé

Pour une meilleure compréhension de notre problématique de recherche, il nous faut décrire brièvement le projet qui nous servira de terrain d'analyse (pour plus de détails, voir 4.1). Il s'agit de la mise en place d'un dispositif de formation pré-professionnelle pour de futurs enseignants de langue. Le projet est fondé sur une idée simple : des étudiants⁵ en Maîtrise de FLE, dans le cadre de leur formation universitaire, suivent pendant le premier semestre un module sur les technologies éducatives dans lequel ils créent des ressources multimédias pour un public cible concret : des étudiants australiens apprenant le français. Lors du deuxième semestre, les étudiants français « tutoient » en ligne les Australiens dans la réalisation de ces activités, en complément des cours en présentiel que ceux-ci suivent en Australie.

Questionnement général

La problématique de départ prend sa source dans le constat suivant : tandis qu'il est largement accepté que les processus cognitifs se forgent dans le rapport à l'autre et dans le rapport aux artefacts qui médiatisent la cognition humaine, rares sont les études qui examinent la double dimension de médiation sociale et technologique dans une situation d'apprentissage. Par exemple, les sciences de l'éducation tentent de se concentrer sur la nature sociale des apprentissages en laissant au second plan le rôle des artefacts, tandis que les recherches en informatique, tout en privilégiant les aspects instrumentaux⁶, ne se sentent en général pas concernées par la question de la médiation humaine⁷ dans une situation

⁵ Dans notre étude le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

⁶ L'instrumentation désigne l'association des intentions des acteurs et des propriétés des artefacts. Pour P. Rabardel, initiateur de ce concept, « *les processus d'instrumentation sont relatifs au sujet, à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée* » (1995, p. 12).

⁷ La médiation est un terme « *réserve à des sujets-acteurs sociaux et à l'intervention qu'ils exercent en vue d'aider un ou des partenaires à négocier ou résoudre une difficulté ou un conflit* » (Linard, citée par Bélisle, 2003, p. 22). Cette notion s'oppose à la médiatisation, « *terme réservé à*

d'apprentissage médiatisé. Comment est-il donc possible de conjuguer ces deux perspectives, à quel cadre théorique se référer et quels outils méthodologiques peuvent venir à l'appui ?

Dans cette approche délibérément interdisciplinaire qui sera la nôtre, nous assumons un parti pris pour la théorie socioculturelle comme cadre de référence conceptuel. Par ailleurs, puisque cette théorie, développée pour la première fois dans les années 30 par Vygotsky, s'est développée depuis et s'est concrétisée par des réflexions en provenance de divers champs disciplinaires, quatre approches souvent associées à la théorie socioculturelle viendront à l'appui : la théorie de l'activité, le paradigme de la cognition distribuée, le paradigme de la cognition située et le paradigme de la cognition socialement partagée. Ces paradigmes qui viennent renouveler la manière dont on perçoit la pensée humaine – inséparablement liée au contexte humain et matériel dans lequel elle prend source- s'inscrivent majoritairement, comme leur nom l'indique, dans le champ des sciences cognitives.

Nous avons ainsi esquissé à grands traits le cadre théorique de référence et nous avons identifié un domaine scientifique qui va nourrir nos réflexions épistémologiques. Il n'est pourtant pas le seul : le champ des Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur (CSCL dans la terminologie anglo-saxonne), champ interdisciplinaire né il y a une quinzaine d'années et réunissant entre autres des chercheurs en informatique, en sciences du langage, en psychologie cognitive, en ergonomie, sera aussi une source théorique très utile.

Notre thèse s'inscrit par ailleurs dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement de la didactique des langues. Ceci nous amène petit à petit à la définition de l'objectif de la présente étude : nous souhaitons contribuer à l'étude d'une double situation de formation et d'enseignement/apprentissage en français langue étrangère dans ses dimensions à la fois sociales et technologiques. Plus particulièrement, tandis que les interactions sociales trouvent progressivement leur place dans l'analyse des situations intégrant des échanges entre pairs et des

des objets physiques et à l'opération techno-sémiotique de transcodage d'un message en un autre mode d'expression» (loc. cit.).

échanges entre élèves/apprenants, le contexte technologique et la façon dont se conjuguent les propriétés matérielles et humaines dans une situation d'apprentissage (ou de formation) en langues sont, en général, moins bien prises en considération. C'est donc sur la conjugaison des pôles social et technique que nous nous focaliserons.

Il est maintenant temps de formuler sommairement notre hypothèse globale : **au sein d'un dispositif hybride de formation pré-professionnelle pour des enseignants de langue, la médiation sociale et la médiation technique constituent des entités inséparables dans l'examen d'une situation d'apprentissage.**

Par ailleurs, repérer et décrire les variables décisives à l'intérieur d'un dispositif précis de formation peut éventuellement constituer une aide au développement d'autres types de dispositifs de formation universitaire aux TICE : l'analyse portant sur un projet expérimental de formation dans ce domaine, on peut espérer en tirer certaines conséquences sur le plan du changement des pratiques.

Ceci nous amène à l'annonce de la double visée de cette étude : d'une part il s'agit d'une **visée herméneutique**, analysant des usages et des processus inter-individuels comme étant situés dans l'environnement technique et distribués entre acteurs. D'autre part, il s'agit d'une **visée praxéologique**, dont l'objectif sera la conception de dispositifs et l'amélioration des pratiques de formation.

D'un point de vue méthodologique, notre thèse s'inscrit délibérément dans une approche holistique en vue de l'examen d'une situation médiatisée de formation et d'enseignement/apprentissage. Le découpage de la réalité en éléments d'analyse distincts n'est en effet pas approprié à la mise au jour des variables situationnelles. Par le biais du croisement de plusieurs types de données, notre étude tentera de mettre en évidence la nature complexe des processus collectifs d'apprentissage. Une présentation plus détaillée du cadre méthodologique fera l'objet de la section 4.3.

II. Problématique de la recherche

En fonction du cadre général de la recherche décrit plus haut, nous nous posons trois questions principales qui constitueront le fil conducteur de notre analyse.

La première question est relative à la nature du dispositif réalisé :

Q1 : Quel est l'apport d'un dispositif situé, autodirigé et réflexif dans la formation de futurs enseignants de langues ?

Cette question que nous traiterons majoritairement dans le chapitre 5 portera sur trois spécificités de la démarche pédagogique telle qu'elle a été mise en place, à savoir la contextualisation (ou la situativité⁸), l'autodirection et la réflexivité, spécificités présumées favorables à des apprentissages entre pairs. Dans le cadre de notre analyse, nous nous intéresserons aux effets que cette démarche a eus en termes de conception multimédia des étudiants, de savoir-faire technologiques et d'interculturalité. Finalement, quelles ont été les répercussions de cette démarche sur la formation professionnelle de futurs enseignants de langue ?

Pierre angulaire de tout dispositif de formation, le suivi pédagogique occupera une partie à part dans notre réflexion. Il est associé à la deuxième question :

Q2 : Quel est le rôle de l'accompagnement pédagogique dans un environnement de formation hybride ? Quel est l'apport de la pratique du tutorat en ligne à la formation de futurs enseignants ?

Cette question que nous développerons dans le chapitre 6 à la lumière des réflexions du chapitre 5 portant sur le dispositif, analysera les modalités du suivi et ses répercussions sur la formation étudiée. Plus précisément, cette question sera appuyée sur l'analyse de l'accompagnement du premier semestre, phase de la conception multimédia, ainsi que sur l'accompagnement du deuxième semestre, réalisé par les étudiants lors de leurs interactions avec les apprenants

⁸ Nous nous sommes permise de traduire littéralement le terme *situativity* (Greeno, 1998) en français. Sur le courant de la cognition située cf. 5.1.3.

australiens. La pratique du suivi pédagogique en ligne a-t-elle été bénéfique à la formation professionnelle des futurs enseignants ?

Pour compléter la réflexion autour du rôle de la médiation dans les apprentissages (développée dans le chapitre 6 en mettant l'accent sur le suivi pédagogique), le chapitre 7 aura pour objet les interactions sociales entre pairs. Ainsi, le troisième pilier de notre analyse concernera les modes de fonctionnement collectif sans et à l'aide des outils technologiques. La question peut se formuler de la manière suivante :

Q3 : Quelles sont les dynamiques collectives (aux plans à la fois cognitif, métacognitif et socio-affectif) qui se font jour au sein d'un dispositif de formation autodirigé et instrumenté par des outils technologiques de mise en commun ?

III. La démarche de recherche : entre une approche praxéologique et une approche herméneutique

De manière générale, l'étude des dispositifs de formation médiatisés, hybrides ou à distance, se placent souvent au carrefour de deux modèles : d'une part l'étude de cas, à finalité interprétative ou herméneutique, et d'autre part la recherche-développement, à finalité interventionniste ou praxéologique. Ces études se situent donc souvent au croisement de deux types d'objectifs : d'une part la description et l'analyse des pratiques réalisées au sein d'un dispositif et d'autre part la transformation et l'amélioration de ce dispositif dans une démarche itérative.

Un exemple typique de cette situation est présenté par Bernadette Charlier et ses collègues (Charlier, Daele et Deschryver, 2002b). A l'examen du dispositif Learn-Nett qui présente des similitudes avec le projet « le français en (première) ligne » (cf. 3.2.1.), les auteurs optent pour la démarche de « recherche-action-formation » selon laquelle le dispositif de formation est conçu, puis mis en œuvre, décrit et analysé par la suite afin d'être évalué et réadapté. Cette démarche est plutôt caractéristique des dispositifs reconduits sur plusieurs années, comme c'est également le cas du dispositif « le français en (première) ligne ».

La démarche de ces auteurs ainsi que la nôtre peuvent difficilement être classées uniquement comme des études de type recherche-action ou recherche-développement, qui ont toutes les deux une visée praxéologique (Dufays et al., 2001). S'agissant de dispositifs expérimentaux, intégrés dans des dispositifs préexistants universitaires, ces formations ne visent nécessairement ni à la remédiation à un dysfonctionnement constaté ni au déploiement d'une stratégie solide de changement de pratiques, comme c'est souvent le cas avec la recherche-action (Van der Maren, 1999). Nous sommes également loin d'une perspective de démarche de développement proprement dite qui implique l'analyse de la demande, la réalisation de cycles de conception, de production, des mises à l'essai et d'évaluation de la démarche-cadre au fil des années.

Pour revenir donc au type de recherche que nous appliquerons dans la présente étude, il s'agira essentiellement d'une étude herméneutique, dans le sens de l'explication de processus et de la mise au jour de significations nouvelles (Dufays et al., 2001). Mais nous nous positionnerons également du côté de l'agir, visant à proposer des réadaptations et des améliorations du dispositif pour sa poursuite ultérieure.

IV. Limites de la présente étude

Il est utile de rappeler ici que la présente étude, suivant une approche qualitative, est de type inductif. C'est à dire qu'elle tente, au-delà de la description des faits empiriques, de découvrir les facteurs susceptibles d'expliquer certains phénomènes associés à la situation observée.

En relation avec la démarche épistémologique holistique que nous adopterons (cf. 4.3.), le découpage de notre étude en trois grands objets d'analyse (dispositif, accompagnement pédagogique et fonctionnements collectifs instrumentés) peut paraître relativement artificiel. Cette distinction est purement organisationnelle et ne reflète pas une séparation en unités d'analyse que nous considèrerions comme isolables. Au contraire, les variables contextuelles influant sur une situation de formation aussi complexe que la nôtre demandent une

interprétation systémique⁹. Ainsi, notre étude se caractérise par les défauts et les qualités d'une perspective holistique : d'une part la multiplicité des facteurs entrant en jeu qui risquent de rendre l'interprétation de la situation moins rigoureuse, et d'autre part la mise en exergue d'une réalité complexe sous-tendue par des variables contextuelles indissociablement liées.

V. Plan de la thèse

Dans un premier temps, nous avons privilégié une démarche rédactionnelle allant au-delà d'une séparation prononcée entre références théoriques et analyse de terrain. Selon la vision systémique que nous adopterons ici, nécessitant l'appui sur des références théoriques plurielles, nous avons opté pour une association de ces deux plans. Tandis que les deux premiers chapitres sont consacrés au cadre conceptuel général qui traversera la totalité de l'étude, les chapitres 5 à 7 dans lesquels se développe notre analyse seront précédés par de brèves parties introductives théoriques, complémentaires au cadre conceptuel des deux premiers chapitres.

Un autre élément moins fréquent dans les travaux de thèse concerne la présentation de l'analyse par objets d'étude, que nous appellerons ici « notions – clés ». Ainsi, trois notions-clés nous intéresseront en particulier : le dispositif, l'accompagnement pédagogique et les fonctionnements collectifs instrumentés. Notre analyse des facteurs contextuels ayant influé sur le projet s'organisera autour de ces trois pôles d'intérêt. Il va sans dire que nous considérons les trois pôles de manière inséparable et que cette distinction a été adoptée pour des raisons de facilitation de la lecture.

Le premier chapitre s'attache à rechercher des croisements entre la théorie socioculturelle, cadre théorique de référence jusqu'ici très peu exploité en sciences du langage, avec la didactique des langues. Avec **le deuxième chapitre**, le cadre théorique s'élargit avec la prise en considération du rôle des

⁹ Nous emploierons les termes approche holistique et approche systémique de manière interchangeable. Selon Mangenot (2002a), la perspective systémique « s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou de telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'institution) qu'aux relations entre ces variables » (np).

outils technologiques, tout d'abord dans les apprentissages humains (à ce sujet nous nous questionnerons sur les recherches en cognition distribuée et en ACAO) et ensuite en didactique des langues.

Etant donné que notre étude porte sur la mise en place d'un dispositif de formation aux TICE, **le troisième chapitre** est consacré à l'analyse de l'existant à ce sujet, et ceci sur deux plans : au niveau de la formation professionnelle des enseignants en service et au niveau de la formation universitaire pour de futurs enseignants. Nous en tirerons certaines conclusions quant à la mise en œuvre de dispositifs de formation aux TICE.

Le quatrième chapitre porte sur la description détaillée du projet « le français en (première) ligne » ainsi que sur son déroulement durant l'année 2002-2003 qui nous occupe plus particulièrement. Il sera suivi par la présentation de notre démarche méthodologique. Notre analyse sera développée dans **les chapitres cinq à sept**, où nous traiterons respectivement du dispositif, de l'accompagnement pédagogique et des types de fonctionnement collectif instrumenté. Ces chapitres correspondent aux trois questions de recherche posées plus haut.

VI. Définition de notre stratégie rédactionnelle (ou le labyrinthe des normes de rédaction d'une thèse)

Existe-il un cadre rédactionnel unique pour la présentation d'une thèse de doctorat ? Y a-t-il une norme qui permette au futur chercheur de définir une stratégie de rédaction délivrée de toute équivoque ? Un certain nombre de documents électroniques ou papier revendiquent le statut de « guide officiel » ou de « document commun standardisé », issus de différentes structures qui se sentent concernées par cette tâche : le Ministère de l'Éducation Nationale, l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES), les universités via leurs Ecoles Doctorales, les Associations de chercheurs, le Ministère de la Recherche, pour n'évoquer que le monde académique français. Quelle est l'origine de cette « plurivocalité » ? Des divergences trop marquées pour pouvoir se regrouper sous un modèle unique ? Une absence d'harmonisation ?

Par ailleurs, il existe une multitude d'ouvrages proposant des recettes et des conseils à ce sujet¹⁰. Les guides en ligne sont, hélas, encore plus nombreux¹¹. Le futur chercheur peut se sentir troublé par cette affluence de sources d'information qui se contredisent souvent. Dans un souci de standardisation, le Ministère de l'Education et le Ministère de la Recherche ont conjointement tenté de produire des documents communs. Ainsi, un premier « Guide de présentation d'une thèse à l'usage du candidat au doctorat » a été diffusé en 1998¹² suivi d'un deuxième « Guide pour la rédaction et la présentation des thèses » en 2001¹³. Pourtant, même si les deux documents présentent beaucoup de différences (au niveau de la présentation des références bibliographiques par exemple), à l'heure de la rédaction de la présente thèse (janvier 2006) ils sont tous les deux utilisés par les Ecoles Doctorales françaises sans que l'un ne remplace définitivement pas l'autre.

Précisions sur notre stratégie rédactionnelle

Devant cette pléthore de modèles rédactionnels et devant la confusion des normes qui, de plus, évoluent dans le temps comme c'est le cas des normes AFNOR¹⁴, pour le respect de la réglementation et dans un souci d'exactitude

¹⁰ Entre autres : Beaud, M. *L'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. La Découverte, 1985. Fragniere, J.- P. *Comment réussir un mémoire, comment préparer une thèse, comment rédiger un rapport*. Dunod, 1986. Plot, B. *Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*. Champion, 1986.

¹¹ Entre autres et uniquement en France :

- Les normes de rédaction bibliographique. Université d'Angers, 2003 : http://www.uco.fr/info/biblio-info/menu3/menu3_1/bus_normes_bibliographie.php
- Citer un document, Conseils aux Etudiants pour une Recherche d'Information Spécialisée Efficace (CERISE) : <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/p85.htm>
- Comment présenter des références bibliographiques, Bibliothèque Paris 8 : <http://www-bu.univ-paris8.fr/Pub/Formation/RefBiblio.html>
- Rédiger une bibliographie : Les supports papiers, les supports électroniques, les citations bibliographiques dans le texte, Bibliothèque de l'Université du Havre : <http://gromit.univlehavre.fr/bibleHavre/pages/fiches/fichesP.asp>

¹² Disponible en ligne www.fabula.org/documents/guide.pdf

¹³ Disponible en ligne <http://www.sup.adc.education.fr/bib/> et <http://www.abes.fr/>

¹⁴ AFNOR : Association Française de NORmalisation

scientifique, il nous paraît d'emblée crucial de choisir et de suivre un modèle déterminé. Notre prise de position se définit ainsi : nous suivrons –autant que possible- la toute dernière publication officielle à ce sujet, le *Guide pour la rédaction et la présentation des thèses* publié en 2001 par le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Recherche, fondé sur la norme AFNOR AFNOR Z 41-006.

En matière de références bibliographiques, le Guide se réfère à la norme française AFNOR Z 44-005 de décembre 1987¹⁵. C'est selon ces normes que nous saisissons l'ensemble de notre travail, notamment les références bibliographiques papier et électroniques, citations courtes et longues, notes de bas de page, abréviations, locutions et sigles, etc. La ponctuation, la numérotation, la mise en forme, ainsi que toutes les parties du présent travail (résumé, index, annexes, table des matières etc.) suivront également ce modèle. A propos des citations en langue anglaise, nous privilégierons le recours au texte original estimant superflu d'en donner la traduction.

¹⁵ Cf. le site de l'URFIST (Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique) de Nice <http://www.unice.fr/urfist/URFIST-DEH/pages/Theses/normes.html>

Chapitre 1

Théories de référence

If we removed human activity from the system of social relationships and social life, it would not exist and would have no structure. With all its varied forms, the human individual's activity is a system in the system of social relations. It does not exist without these relations. The specific form in which it exists is determined by the forms and means of material and mental social interaction.

(Leont'ev cité par Breen, 2001, np¹⁶).

Introduction

Ce premier chapitre a pour but d'analyser l'arrière plan théorique que constitue la théorie socioculturelle, d'inspiration vygotskienne, du point de vue de la didactique des langues. Nous ne nous contenterons donc pas de décrire cette approche mais plutôt d'approfondir ce que la théorie socioculturelle représente en termes de vision de l'apprentissage et de la formation.

Après avoir situé la théorie socioculturelle parmi les nouveaux paradigmes en sciences cognitives (1.1.), nous nous interrogerons sur la pensée théorique qui la sous-tend : le constructivisme (1.2.). Par la suite, nous examinerons les notions-clés de la théorie socioculturelle (1.3.), ses rapports avec la didactique des langues (1.4.) et finalement son potentiel dans ce champ de recherche (1.5.). Nous terminerons le chapitre par une réflexion sur la pertinence de la théorie de l'activité comme cadre théorique possible à l'analyse de notre dispositif (1.6.).

La posture adoptée par ce chapitre est délibérément critique : nous fournissons nos propres jugements à la fin de chaque sous-partie, notamment au sujet des confusions interprétatives du constructivisme (1.2.4.), du rôle du contexte dans la didactique des langues (1.3.4.), du courant de *Sociocultural SLA* (1.4.3.) et de l'apport de la théorie socioculturelle à la didactique des langues (1.5.3.). L'objectif ne sera ni d'attaquer ni de défier telle ou telle approche mais de faire ressortir notre position dans le débat théorique autour de la théorie socioculturelle.

¹⁶ Extrait non paginé. Abréviation qui s'applique aux références bibliographiques consultées sur Internet ou à des documents polycopiés.

1.1. Au-delà du fonctionnement cognitif individuel : nouvelles perspectives dans la co-construction des connaissances

1.1.1. Introduction : quatre paradigmes et une théorie

L'examen du dispositif de formation « le français en (première) ligne » sous deux angles d'analyse - collectif et médiatisé- exige d'adopter une démarche conceptuelle qui prenne en compte conjointement ces deux angles. Souhaiter aborder les effets de la médiation autant sociale que matérielle sur les apprentissages nous amène à adopter un point de vue socioculturel. Par conséquent, nous puiserons majoritairement nos références dans la théorie socioculturelle qui, à notre avis, permet de définir la place que les environnements humains et médiatisés occupent dans les fonctionnements mentaux et les apprentissages individuels et collectifs. Tel est l'objet de la présente partie, à caractère fortement pluridisciplinaire.

Cette nouvelle conception du rôle de l'environnement dans les apprentissages sera expliquée à partir d'un certain nombre d'approches, telles que :

- la théorie socioculturelle, issue de la tradition historico-culturelle soviétique en psychologie (Vygotsky, Leont'ev, Cole, Wertsch), et quatre paradigmes¹⁷ conceptuellement proches :
 - la cognition distribuée, issue des recherches en informatique (Hutchins, Y. Rogers) et en ergonomie cognitive (Rabardel);
 - la théorie de l'activité, développée à partir de la théorie socioculturelle (Leont'ev) et reprise en ergonomie (Engeström, Nardi) ;

¹⁷ Le paradigme sera défini ici comme « *un ensemble de croyances, de valeurs ou de présupposés partagés par un groupe de chercheurs oeuvrant au sein d'une même communauté scientifique* » (Claude Germain cité par Mangenot 2000a, p. 79).

- la cognition située, issue du domaine de l'ethnographie et de la sociologie (Lave, Wenger, Quéré) avant d'être développée en sciences de l'éducation (Scardamalia et Bereiter, Brown, Collins et Duguid) ;
- la cognition socialement partagée, regroupant des chercheurs provenant des disciplines diverses comme les sciences de l'éducation (Resnick), l'ethnographie (Lave), la psychologie sociale (Cole, Wertsch), les sciences du langage (Schlegloff).

Pour des raisons d'organisation, nous examinerons la théorie socioculturelle, colonne vertébrale de notre cadrage théorique, dans la suite du chapitre. La théorie de l'activité sera traitée dans la partie 1.6., tandis que le paradigme de la cognition située, lié aux notions de contexte et de dispositif, sera examiné dans le chapitre 5. Le paradigme de la cognition distribuée, relatif aux effets des outils médiateurs sur la cognition et l'apprentissage humains, sera analysé dans le chapitre 2. Le paradigme de cognition socialement partagée qui porte sur les apprentissages collectifs sera traité dans le chapitre 7.

Nous commencerons par un bref historique sur la perception du fonctionnement cognitif comme propriété exclusivement individuelle pour passer ensuite à l'élargissement de ce modèle par la prise en compte du contexte humain et technique.

1.1.2. Les modèles cognitiviste et connexionniste

Paradoxalement, nous repérons la naissance de l'intérêt systématique pour les fonctionnements mentaux humains non plus dans les recherches en cognisciences mais en informatique, dans les années 50¹⁸. Considérés comme les pères de l'intelligence artificielle, John Von Neumann et son disciple, le mathématicien Alan Turing, auront précédemment bouleversé la réalité scientifique en traçant de nouveaux chemins dans les domaines de la logique et des probabilités, considérés comme les fondements de la science

¹⁸ Pour une présentation détaillée du cognitivisme et du connexionnisme cf. Andler, 1992.

informatique. L'écho de leurs travaux, notamment l'impact de la fameuse machine de Turing n'aura pas uniquement des retentissements dans l'architecture des machines informatiques. Elle influera également sur les recherches ayant pour but de déchiffrer le fonctionnement de l'esprit humain et de saisir ses propriétés mentales.

Le courant du cognitivisme (ou computationnalisme) tel que présenté par Jerry Fodor, McCulloch et Pitts, ainsi que par d'autres figures intellectuelles comme Herbert Simon et Noam Chomsky, prétendra qu'on peut saisir le mode de fonctionnement de l'esprit en utilisant la métaphore de l'ordinateur. Selon cette théorie, la cognition consiste en la manipulation de symboles à la manière des ordinateurs digitaux. Penser, ce serait manipuler des symboles, la cognition serait une représentation mentale (Coste F., 2003). Le rôle des variables contextuelles et de l'environnement est donc sous-estimé par rapport à la primauté des représentations symboliques internes.

Quant au modèle connexionniste, une opération cognitive se présente comme le résultat émergeant de petites unités interconnectées qui interagissent entre elles, sans pilote central. Ce postulat mis en avant par Marvin Minsky et Douglas Hofstadter repose cette fois sur le principe suivant : « *les tâches cognitives semblent s'effectuer de manière optimale par des systèmes consistant en un grand nombre de composants simples, qui, quand ils sont connectés selon des règles appropriées, donnent lieu à un comportement global* » (Coste F. 2003, p. 2). Pour ce courant qui tire ses origines principalement de la neurobiologie, il ne semble y avoir dans le cerveau ni règle ni dispositif logique central de traitement.

Du point de vue de leurs divergences, d'une part le modèle cognitif puise dans les descriptions computationnelles symboliques pour expliquer les modes de traitement de l'information dans le cerveau humain. D'autre part, le paradigme connexionniste privilégie le monde des neurones, qui, lorsqu'ils sont connectés de façon adéquate, présentent des propriétés globales intéressantes. Par ailleurs, le premier trouve ses racines dans le domaine de l'intelligence artificielle et de la cybernétique, tandis que le deuxième puise dans la neurobiologie.

1.1.3. Vers des nouveaux paradigmes en sciences cognitives

Le point commun entre les courants cognitiviste et connexionniste semble être l'assimilation du fonctionnement cognitif à un modèle en réseau clos. Les représentations internes symboliques sont le centre d'intérêt de ces deux approches et les ressources cognitives sont localisées essentiellement dans le cerveau humain. A cet égard, les processus mentaux sont perçus comme inscrits uniquement dans le cerveau de l'agent et par extension, l'intelligence se réduit à un processus strictement individuel sans que l'environnement influe sur ses fonctionnements.

Le mot « environnement » sera pourtant l'élément clé sur lequel se fonderont les développements théoriques post-cognitivistes¹⁹. Les premières réactions apparaîtront à travers les travaux de Lucy Suchman, notamment son ouvrage *Plans and Situated Actions* (1987). Paradoxalement, le cognitivisme classique issu de l'Intelligence Artificielle sera remis en cause ouvertement par Winograd et Flores, eux-mêmes chercheurs en intelligence artificielle, qui prendront des distances dans leur ouvrage *Understanding Computers and Cognition*, publié en 1986. Désormais, l'objet d'analyse ne se situe plus « dans la tête de l'individu »²⁰, mais sur le plan de l'interaction de l'individu avec son monde environnant, qu'il soit composé d'artefacts ou d'humains.

Afin d'expliquer le fonctionnement cognitif individuel, les nouvelles conceptions en sciences cognitives placent l'objet d'analyse en dehors de l'individu, dans l'espace où celui-ci réagit avec son environnement humain ou médiatisé. Par « nouvelles conceptions » nous faisons allusion à la théorie socioculturelle ainsi qu'aux paradigmes associés émergents, à savoir la cognition située, la théorie de l'activité, la cognition socialement partagée et la cognition distribuée. Plus particulièrement, ces recherches nous permettront de reconsidérer la place des outils, longtemps appréhendés comme des « éléments du décor », dans les apprentissages médiatisés par des humains et des artefacts (cf. 2.1.).

¹⁹ Pour une définition des termes contexte, environnement et dispositif cf. 5.1.

²⁰ Allusion au dualisme « *knowledge in the head* » vs « *knowledge in the world* » qui a incité le changement de perspective en sciences cognitives.

Toutefois, l'étude des fonctionnements cognitifs intégrant individus²¹ et artefacts sera le seul point commun parmi ces positions scientifiques, chacune s'étant développée par la suite de manière divergente. Comme nous le verrons par la suite, les frontières de chacune de ces positions génèrent, même de nos jours, des confusions et des recouvrements. Ainsi, pour revenir à notre objectif qui n'est que la reconsidération de l'environnement dans les apprentissages collectifs, nous commencerons ce voyage conceptuel par la théorie socioculturelle, autour de laquelle nous associerons petit à petit les paradigmes avoisinants. Première étape donc : l'approche constructiviste dont la théorie socioculturelle fait partie.

1.2. Constructivisme

1.2.1. Fondements philosophiques

Même si dans notre étude nous nous intéressons en particulier aux orientations pédagogiques du constructivisme, il est presque impossible d'éviter de parler du constructivisme en tant que réflexion philosophique. En tant que tel, le constructivisme a tout d'abord des racines épistémologiques qui touchent à la nature de l'objet à appréhender. Contrairement à la tradition philosophique réaliste selon laquelle il existe une réalité dont l'homme essaie de se faire une copie, le constructivisme postule que le monde réel n'aurait pas de forme préétablie et ne pourrait être perçu ni connu directement. Ainsi, Ernst von Glasersfeld, chef de file constructiviste, affirme que :

La différence radicale [entre le constructivisme radical et les conceptualisations traditionnelles] concerne précisément la relation entre connaissance et réalité. Alors que l'épistémologie traditionnelle comme la psychologie cognitive considèrent cette relation comme

²¹ Mentionnons au passage que l'objet épistémologique en cognition distribuée et en intelligence artificielle est nommé « agent » (Salembier 1996, Jermann 1996).

une correspondance plus ou moins figurative (ou iconique), le constructivisme radical la conçoit comme une adaptation au sens fonctionnel (von Glasersfeld, 1988, p. 23).

En étant construites par l'individu, les connaissances se créent dans son univers mental et ne sont pas des réalités qui existent à l'extérieur de l'individu. Mais, la réalité, comment est-elle définie par le constructivisme ? Paul Watzlawick, figure majeure du courant constructiviste et de l'école de Palo Alto, estime que :

L'invention (la construction) des réalités scientifiques, sociales, individuelles et idéologiques [sont] le résultat de l'inéluctable besoin d'approcher la réalité supposée indépendante, « là-bas », à partir des hypothèses de base que nous considérons comme des propriétés objectives de la réalité réelle, alors qu'elles ne sont en fait que les conséquences de la matière dont nous *recherchons* la réalité²² » (Watzlawick, 1988, p. 10)

En fait, les connaissances correspondent à des réalités subjectives et les constructions mentales se rapportant à une même réalité extérieure diffèrent passablement (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998, p. 14). Ce que nous appelons connaissances, ne sont pas des vérités absolues ; ce sont simplement des interprétations viables de notre monde élaborées à un moment donné (Resnick cité par Henri et Lundgren-Cayrol, op. cit.). Si dans la tradition « réaliste métaphysique » -comme l'appelle Glasersfeld- les connaissances ont une valeur de vérité, les constructivistes objectent que la connaissance se transforme de manière évolutive et que sa viabilité dépend du consensus social qu'elle suscite. Ainsi, Glasersfeld rend hommage à un des principes fondamentaux du constructivisme évoqué par Piaget, le caractère évolutif de toute connaissance :

Le constructivisme radical est alors radical parce qu'il (...) développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas

²² En italiques dans le texte original.

une réalité ontologique « objective », mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience. Le constructivisme radical (...) se trouve en parfait accord avec Piaget quand il dit : « l'intelligence (...) organise le monde en s'organisant elle-même » (von Glasersfeld, 1988, p. 27)

Avec les travaux de Piaget, notamment son modèle de psychologie génétique, nous passons à l'étude du constructivisme du point de vue pédagogique. A cet égard, la théorie du développement cognitif chez les enfants apportera des nouveaux éléments de réflexion qui s'inscrivent dans le domaine de la psychologie de l'éducation. Avant de définir le sens que l'approche constructiviste prendra au sein de la présente étude, il serait intéressant d'évoquer quelques définitions du constructivisme pour montrer les confusions souvent associées à ce terme.

1.2.2. Constructivisme(s) : Confusions interprétatives

« Néo-cognitivism », « théorie socioculturelle », « sociocognitivism », « constructivisme(s) », « socioconstructivisme » ? Quel terme serait le plus adapté à esquisser à grands traits l'ensemble des courants qui, s'écartant du modèle cognitiviste, insistent à la fois sur la contextualisation et la médiation socio-culturelle des apprentissages ?

Tâche très délicate sans aucun doute que de vouloir englober sous un terme générique des courants issus de moments chronologiques et de besoins épistémologiques différents... Néanmoins, il y a plus d'une décennie que ce débat mène bon train sur les deux côtés de l'Atlantique, entraînant une production scientifique toujours plus abondante, sans aboutir à un consensus. Pis encore, certains termes proposés, comme nous le verrons par la suite, ne consistent qu'à donner un nouvel habillage rhétorique à des pratiques existantes... (Cunningham et Duffy, 1996 ; Legendre, 2000).

Notre objectif ne sera aucunement de trancher ce « nœud gordien », tâche qui concerne plutôt les spécialistes en sciences cognitives et en

psychologie. Pour notre part, nous tenterons de justifier notre prédilection pour le terme « socioculturel » tout en essayant d'argumenter à propos des autres alternatives. Cela nous permettra de faire un bref tour d'horizon sur les théories d'apprentissage en fonction du développement socio-cognitif des individus et des interactions inter-individuelles.

Commençons par une idée reçue, largement répandue aujourd'hui : le cognitivisme est à éviter à tous égards, tandis que le constructivisme est le garant de toutes les vertus pédagogiques : collaboration, autonomie, participation active, savoirs concrets et profitables, le tout orchestré par un enseignant qui est à l'écoute, conseille et rend les apprenants responsables de leur apprentissage... Or, ce schéma caricatural sur « l'abysse » qui sépare les deux modèles éducatifs ainsi que sur les vertus (uniquement) du modèle constructiviste se reflète aussi très souvent dans des écrits officiels.

Trois exemples viendront illustrer cet imbroglio terminologique autour du constructivisme; une étude de l'UNESCO sur les TICE en 2004, un article scientifique récent sur le constructivisme et un texte consulté sur Internet à l'issue d'un colloque au Canada. Les textes sont choisis pour représenter des types de discours différents (discours politique vs académique, etc.) conçus pour servir des besoins différents (définition d'un programme mondial scolaire relatif aux TICE vs réflexion scientifique). A travers ces trois écrits d'expertise politique et académique, comment le « constructivisme » se présente-t-il?

Selon le premier (UNESCO, 2004, p. 25), le constructivisme (par opposition à l'instructivisme) se définit ainsi :

Une organisation dominée par le professeur en tant que principal dispensateur du savoir disciplinaire a une philosophie centrée sur l'enseignant. Une philosophie centrée sur l'élève, en revanche, décrit une organisation où les contenus proviennent de diverses sources et où les projets sont choisis et conçus par les élèves. Ces derniers sélectionnent eux-mêmes ressources et outils technologiques qui correspondent le mieux aux objectifs de leur projet. Ces approches divergentes de la pédagogie sont parfois désignées respectivement comme l'instructivisme et le constructivisme [1].

A ce discours politique s'ajoute un article scientifique sur les perspectives pédagogiques de l'avenir (Martel, 2002) :

Les constructivismes se rapportent à un paradigme éducatif post-moderne qui postule que l'apprenant construit sa propre interprétation des événements et de l'information. La connaissance n'est pas figée une fois pour toutes. Les tâches et les projets authentiques sont considérés comme étant motivants. La collaboration constante est une partie intégrante des pratiques [2].

Le modèle constructiviste atteint un sommet de l'idéalisation dans le texte suivant, issu d'une conférence à Paris en 1998²³ :

Le constructivisme privilégie l'apprentissage actif, les environnements collaboratifs et communicatifs. Les formateurs prennent en compte les connaissances antérieures et extérieures de l'apprenant, préalablement évaluées. L'apprentissage est contextualisé en fonction de sa propre situation. Une panoplie de stratégies est mobilisée pour développer l'autonomie de l'élève, afin qu'il apprenne à apprendre. Internet, à cet égard, est un environnement informationnel extrêmement riche, où puiser directement des études de cas (...) Ces environnements permettent de multiplier les entrées, en harmonie avec le style cognitif de l'apprenant [3].

Y a-t-il une véritable différence dans le contenu du discours des différents auteurs ? L'apprenant est d'emblée considéré comme actif [1,3], autonome [3] appuyé par des ressources authentiques adaptées à ses besoins [1, 2, 3] dans un processus collaboratif [2, 3] et où, bien sûr, tout est centré sur lui [1, 2, 3]. Mais en fait, qu'est-ce que les auteurs entendent par constructivisme ? Par ailleurs, parlons-nous de constructivisme ou de

²³ « Internet va-t-il changer la formation ? » Conférence du 8 octobre 1998 organisée par le Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFFOD) à Paris. Consulté sur <http://archives.fffod.org/Resumes/081098.htm>

constructivismes au pluriel ? Le premier texte ne nous éclaire pas. Le deuxième prétendra que « *[les constructivismes] sont mis au pluriel pour bien indiquer qu'il n'existe pas une seule théorie qui fonde l'instructivisme ou le constructivisme. Il existe plutôt une constellation des théories, jamais pures, qui reflètent cette perspective* » (Martel, 2002, np).

Malgré cet amalgame de plusieurs théories -ni nommées ni identifiées- sous la désignation éloquente de « constellation », l'auteur ne se privera pas d'énumérer 16 principes d'enseignement/apprentissage constructivistes comme, entre autres, les activités auto-dirigées, l'apprenant comme constructeur actif et collaborateur, parfois expert, l'enseignant comme facilitateur, parfois apprenant (!), où le ludique prime et se complète par des jeux et des expérimentations. Dernier détail : les outils dans l'« épouvantable » modèle instructiviste consistent en « papier, crayon, textes, films, vidéos », à l'opposé du modèle constructiviste qui intègre « ordinateurs, lecteurs vidéo, technologies qui engagent l'apprenant dans l'immédiat de sa vie quotidienne, livres, magazines, périodiques, films, etc. » (op. cit.).

A nos yeux, la confusion est flagrante : trop de concepts ne tuent-ils pas le concept, pour paraphraser Mc Laughlin ? Jusqu'à quand persistera l'idée que les apprenants de l'ère « pré-constructiviste » s'assimilaient à des individus passifs dont le rôle était d'« avaler » des connaissances sans capacité de traitement ? En lisant les textes qui font l'éloge du constructivisme au détriment de l'instructivisme, les apprenants ressemblent, avec une dose d'exagération bien sûr, à des « boîtes noires » sans défense face aux enseignants qui les saturaient impitoyablement de connaissances abstraites.

Par ailleurs, le même auteur salue le passage des outils dits traditionnels (le papier, le crayon et le tableau) aux outils technologiques comme le signe d'un passage du modèle instructiviste au modèle constructiviste. Autrement dit, d'après l'auteur, les outils traditionnels semblent médiatiser peu ou mal la pensée humaine, comparés aux ordinateurs et aux lecteurs vidéo. A l'opposé de cette vision typiquement technocentriste qui distingue « anciennes » et « nouvelles » technologies, nous adopterons la perspective d'analyse des effets qu'un tel ou tel outil produit sur les apprentissages humains, indépendamment du support.

Pour conclure, le « constructivisme » n'est-il pas employé comme un nouvel habillage rhétorique de pratiques existantes ou bien comme une notion fourre-tout où se croisent les espoirs pour le renouvellement des pratiques pédagogiques de demain ? Le « constructivisme » apparaît dans tous les discours, projets et rapports pédagogiques : une recherche en juin 2005 sur Google donne 54.400 occurrences pour le terme français et... 604.000 pour le terme anglais, sans mentionner les dérivés. Nous trouvons dans les passages cités plus haut des clichés fort à la mode qui accompagnent le constructivisme, sans pourtant définir précisément ses fondements théoriques, sa scientificité et ses orientations praxéologiques. Dans ce tourbillon interprétatif, le constructivisme n'est-il pas menacé par son utilisation approximative ?

De l'aventure terminologique du « socio-cognitif »

Il ressort de la partie précédente que dans les articles qui abordent l'intérêt pédagogique du constructivisme, il n'est pas rare que des confusions terminologiques surgissent. En fait, le « sociocognitisme », terme souvent employé comme synonyme de la théorie socioculturelle, n'échappe pas à ces confusions. L'objectif sera de souligner le manque de clarté qui caractérise souvent les interprétations abondantes du sociocognitisme et du constructivisme, tentatives qui, tout en essayant de défricher le terrain, contribuent parfois à brouiller la signification de ces termes.

A titre d'exemple, dans leur article « Technologie et enseignement d'une langue seconde », Warschauer et Meskill (2000) distinguent les approches en technologies éducatives pour les langues en deux grandes catégories : les approches cognitives, où l'importance est accordé au développement des compétences cognitives individuelles pour l'apprentissage d'une langue, et les approches sociocognitives. Outre le fait que les auteurs évoquent « des approches sociocognitives » tandis qu'ils n'en présentent qu'une seule, ils peinent à donner une définition claire de ce qu'ils entendent par « approche sociocognitive ». Les termes qu'ils utilisent pour la décrire tels que « aspect social de l'acquisition d'une langue », « interaction sociale authentique », « communication authentique », « socialisation dans des communautés de

discours particuliers » nous semblent créer un amalgame conceptuel composite fabriqué par des fragments de plusieurs approches.

Par exemple, l'approche communicative ne se reconnaît-elle pas en didactique des langues dans la « communication authentique », en sociolinguistique dans une « socialisation dans des communautés de discours particuliers », et en interactionnisme social dans l'« interaction sociale authentique », le tout agrémenté d'une pincée de Vygotsky (« aspect social de l'acquisition d'une langue ») ? Par ailleurs, il est étonnant qu'auxdites « approches sociocognitives » manquent totalement les références aux fondateurs et aux successeurs de ce courant : par exemple, ne sont pas cités les noms de Piaget, Wersch, Doise et Mugny, Salomon, Engeström, Scardamalia et Bereiter pour n'en mentionner que quelques uns.

Somme toute, l'article de Warschauer et Meskill (2000) nous semble typique du flou qui entoure souvent les tentatives de définir le cadre théorique socioconstructiviste. La perspective adoptée par les deux chercheurs semble consister en un assemblage de notions issues de traditions épistémologiques diverses, appartenant à des courants de pensée différents. Ce flou notionnel sous le générique « approche sociocognitive » nous semble fonctionner plutôt comme une étiquette qualifiant une nouvelle ère qui révolutionnera les pratiques pédagogiques en classe de langue. A l'instar du « constructivisme », dans plusieurs écrits, la théorie socioculturelle ou l'approche sociocognitive se considèrent comme une sorte de recette magique qui porte en elle la promesse pour une école « meilleure ». Dans le cadre de la présente étude quelques définitions préliminaires sont indispensables.

1.2.3. Psycho-constructivisme et socio-constructivisme

La polyphonie interdisciplinaire a sans doute rendu le débat autour du constructivisme plus complexe ; nous nous contentons par la suite de donner quelques définitions qui ne seront valables que dans la présente étude. Tout d'abord nous identifierons deux approches à la base du paradigme constructiviste, le psycho-constructivisme et le socio-constructivisme. Parmi

toutes les définitions du constructivisme, voici celle qui nous semble la plus complète (Piaget cité par de Landsheere 1979, p. 101) :

Théorie selon laquelle la connaissance n'est ni une copie de l'objet ni une prise de conscience de formes a priori qui soient prédéterminées dans le sujet, c'est une construction perpétuelle par échanges entre l'organisme et le milieu au point de vue biologique, et entre la pensée et l'objet au point de vue cognitif.

Legros et Crinon (2002), qualifient de constructiviste toute approche qui rompt avec le cognitivisme computationnel et le béhaviorisme tout en mettant l'accent sur l'influence de l'environnement humain et matériel ainsi que sur la co-construction des apprentissages²⁴. Pourtant, les termes se référant à la théorie de Piaget, à la théorie de Vygotsky et à la source de pensée commune sont loin de faire l'objet d'un consensus. Le tableau 1 illustre la multiplicité des termes proposés à ces trois approches. Cette variété terminologique semble s'aggraver du fait que les dénominations sont proposées par des chercheurs provenant de domaines de recherche différents : l'informatique, les sciences de l'éducation, les sciences cognitives, la psychologie et les sciences du langage. Toutes les marques orthographiques sont conservées (nombre, tirets) ainsi que la caractérisation théorique (approche ou théorie).

Auteurs (par date)	Théorie piagetienne	Théorie vygotskienne	Paradigme commun
O'Malley (1995)	<i>sociocognitive theory</i>	<i>sociocultural theory</i>	---
Cobb (1994), Bonk et Cunningham (1998)	<i>cognitive constructivism</i>	<i>social constructivism</i>	<i>constructivism</i>

²⁴ A cet égard, Rézeau propose l'hyperonyme « néo-cognitivisme » (2001, p. 312).

Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley (1996)	approche socio-constructiviste	approche socioculturelle	Constructivisme
Cunningham et Duffy (1996)	<i>individual cognitive approach</i>	<i>sociocultural approach</i>	----
Henri et Lundgren-Cayrol (1998)	constructivisme	sociocognitivisme	----
George (2001)	approche socio-constructiviste	approche socio-culturelle	----
Legros, Maître de Pembroke et Talbi (2002)	constructivisme	approche socioculturelle	constructivisme
Martel (2002)	psycho-constructivisme	socio-constructivisme	constructivismes
Daele et Lusalusa (2003) ²⁵	approche socioconstructiviste	approche socioculturelle	---
Charlier et Peraya (2003)	psycho-constructivisme	socioconstructivisme	----
Felix (2005)	<i>cognitive constructivism</i>	<i>social constructivism</i>	<i>constructivism</i>
Bourgeois (à paraître)	Constructivisme (piagétien)	Approche historico-culturelle	constructivisme

(Tableau 1 : Variations terminologiques sur le constructivisme et les théories reliées)

En ce qui concerne la présente étude, par « psycho-constructivisme » nous nous référerons aux travaux de Piaget et de ses successeurs, et par

²⁵ Bien que l'article de Daele et Lusalusa (2003) paraisse dans l'ouvrage collectif de Charlier et Peraya (2003), les auteurs proposent des dénominations différentes de celles parues dans le glossaire du même ouvrage (« approche socioconstructiviste/ approche socioculturelle » pour Daele et Lusalusa (op.cit. p. 142), « psychoconstructivisme/ socioconstructivisme » dans le glossaire collectif (Charlier et Peraya, p. 204).

« théorie socioculturelle » à l'approche historico-culturelle fondée par Vygotsky qui se trouve à la base des courants de pensée tels que les quatre nouveaux paradigmes en sciences cognitives (cf. 1.1.1.). Avant de passer à l'analyse de la théorie socioculturelle qui constitue notre cadre théorique de référence, nous évoquerons brièvement les postulats de l'approche psycho-constructiviste. Selon cette perspective, le développement cognitif est considéré principalement comme un processus individuel qui s'enrichit par les interactions interindividuelles. Ainsi, Piaget à la fin des années vingt a cherché à se distancier du paradigme dominant de l'époque qui expliquait le développement cognitif individuel au moyen des actions cognitives elles-mêmes. Piaget a donc tenté d'expliquer le développement cognitif individuel dans un contexte d'interaction. Ses successeurs (principalement Doise, Mugny et Levy qui ont formé l'école de Genève) ont suivi et développé cette théorie.

En outre, les adeptes du psycho-constructivisme tels que Doise, Mugny, Perret-Clermont, ont avancé la notion de conflit socio-cognitif, notion dont la valeur est déterminante dans la pensée des cognitivistes qui ont suivi. Selon ce postulat « néopiagetien » (Bourgeois, à paraître), la confrontation des représentations interindividuelles sur un sujet donné provoque un déséquilibre sur deux niveaux : dans la sphère intra-individuelle et dans la sphère inter-individuelle. Etant donné l'espace restreint de la présente étude, nous retiendrons que grâce à cette confrontation de représentations antérieures, le réajustement et la reconsidération des savoirs sont possibles et par conséquent, le développement cognitif se déclenche.

Au-delà d'une séparation trop stricte des courants psycho-constructiviste et socio-constructiviste, plusieurs recherches adoptent une vision plutôt convergente tout en inscrivant les deux courants dans une vision de la cognition qui valorise les interactions sociales (à l'opposé du béhaviorisme et du cognitivisme par exemple). Le débat est encore ouvert, avec des chercheurs qui se prononcent pour une distinction entre deux approches (Cunningham et Duffy, 1996) et d'autres qui prennent des distances par rapport à une distinction trop prononcée entre les pôles individuel et collectif (Cobb, 1994 ; Resnick, 1991 ; Kaptelinin et Cole, 1997).

Pour Cole et Wertsch par exemple (1996), la distinction entre constructivisme individuel (la psychogenèse pour Piaget) et constructivisme

social (la sociogenèse pour Vygotsky) sert à nourrir une antinomie que les auteurs considèrent comme artificielle. Ils situent plutôt la distinction des deux courants sur le rôle de la culture en tant que médiation sociale mais aussi matérielle dans le développement cognitif humain (Cole et Wertsch op. cit.). Plus particulièrement, si pour Piaget les outils ne semblent pas jouer un rôle dans la transformation des processus mentaux, cette spécificité des artefacts culturels en tant que réorganisateur mentaux est mise en exergue dans la réflexion de Vygotsky (1.3.2.).

Sans nous positionner en spécialiste en psychologie de l'éducation, notre domaine étant celui des sciences du langage, nous penchons pour une considération circulaire des pôles individuel et social dans l'analyse d'une situation d'enseignement/apprentissage et de formation en langues. Comme nous le verrons plus tard dans l'étude des dynamiques collectives médiatisées (7.1.2.), les pôles individuel et collectif s'auto-alimentent et se ressource inlassablement dans un contexte d'interaction sociale, avec des effets aussi bien sur le plan individuel que collectif.

Avec l'avènement des technologies multimédias, les courants constructivistes se voient dotés d'une multitude d'outils informatiques qui pourraient à terme médiatiser les savoirs et faciliter les échanges entre pairs. Ainsi, même si le potentiel des interactions inter-individuelles pour le développement cognitif n'est pas un concept récent -Vygotsky a publié son fameux traité *Pensée et langage* en 1934 -, c'est plutôt après les années quatre-vingt et surtout de nos jours que le concept de la collaboration s'est développé au point de provoquer la naissance du paradigme des Apprentissages Collectif Assisté par Ordinateur (CSCL, cf. 2.2.). Sans doute s'agit-il de la revalorisation de cette notion, négligée pendant quelques décennies, et du réexamen de sa valeur dans l'apprentissage et dans la nature des processus mentaux. Nous reviendrons ultérieurement sur le domaine des ACAO et des dynamiques interactionnelles dans l'apprentissage (2.2., 7.4.).

1.2.4. Synthèse et définitions préliminaires

La partie précédente a servi à esquisser la difficulté rencontrée dans le repérage d'un terme générique unique pour englober les diverses théories qui ont assis sur une nouvelle base de discussion les apprentissages collectifs et les interactions interindividuelles. Les tentatives de plusieurs auteurs (cf. tableau 1, p. 33) visant à mieux saisir les courants constructiviste, socioconstructiviste et socioculturel sont tout à fait louables et servent à orienter le lecteur vers les nouveaux paradigmes en apprentissages. Cependant, sans doute ont-elles relevé un défi trop ambitieux, puisque le « constructivisme » n'est pas un concept unique mais recouvre une multiplicité de significations qui ne sont pas toujours bien délimitées (Legros et Crinon, 2002).

Par exemple, plusieurs disciplines intègrent l'interaction sociale dans leur approche à des degrés et des significations variés : la philosophie avec von Glasersfeld (1998) et Watzlawick (1988), la sociologie avec Bourdieu (cf. son concept de « constructivisme structuraliste », 1987) et Durkheim (avec la notion de « représentations sociales », 1898). Du côté de la psycho-pédagogie, nous pourrions évoquer les positions de Vygotsky (1978), Piaget (1967), Bruner (et la notion d'« apprentissage par la découverte », 1996), Bandura (Bourgeois, à paraître) et encore Freinet avec la notion de pédagogie de projet (Legrand, 1993), le constructionnisme de Papert (Resnick M., 1996), les neurosciences avec Maturana et Varela (Varela, 1998), pour ne mentionner que quelques unes de ces positions.

Toutefois, il serait absurde de chercher la genèse du « constructivisme » dans un moment et un temps précis ainsi que de vouloir caractériser d'emblée tous ces courants de « constructivistes ». Les rapprochements entre les différentes perspectives ne devraient pas découler d'une vision uniformisante des spécificités de ces approches. Ainsi, nous ferons usage du terme « constructivisme » dans le contexte précis de la présente étude :

Sous la dénomination « approches » ou « courants constructivistes », nous désignerons le courant psycho-constructiviste piagétien, la théorie socioculturelle et les quatre paradigmes associés à celle-ci. Nous éviterons pourtant de qualifier ces approches de « socioculturelles » puisque ce terme désigne pour nous uniquement la théorie qui porte ce nom et ne peut donc pas être employé comme terme générique.

Une autre idée reçue vient de la survalorisation du modèle socioconstructiviste au détriment d'autres théories d'apprentissage. Nous pensons, à la suite de Carbonneau et Legendre (2002), que la question n'est pas tant de savoir s'il faut être constructiviste, cognitiviste, ou même néo-behavioriste. Au contraire, ce serait plutôt d'examiner en quoi les différents modèles peuvent servir à l'éclaircissement des modalités d'apprentissage, en l'occurrence des modalités de fonctionnement collectif.

Le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent de bons modèles de référence : le premier, parce qu'il explique la connaissance comme résultant des actions, réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites ; le deuxième, parce qu'il souligne la nature éminemment sociale de la pensée, les concepts étant des outils sociaux servant de support à l'échange de points de vue et à la négociation des significations ; le troisième, parce qu'il s'efforce de rendre compte des processus permettant de transformer l'information en connaissances, autrement dit d'intégrer de nouveaux savoirs au système de connaissances d'un individu (Carbonneau et Legendre, 2002, np).

Henri et Lundgren-Cayrol, dans leur étude des fonctionnements collaboratifs, adoptent elles aussi une vision similaire. Elles examinent la contribution des trois générations théoriques, constructiviste, psychocognitiviste et sociocognitiviste, dans la théorisation des apprentissages

collaboratifs (1998). Pour ces auteurs, le cadre théorique qui permet d'expliquer les modalités de travail collectif puise dans divers modèles de référence. Par exemple, la théorie psychocognitiviste est souvent désignée par les fervents du constructivisme comme la « bête noire » de par la place insuffisante qu'elle accorde aux interactions sociales. Pourtant, elle est valorisée par les chercheurs pour l'intérêt qu'elle accorde dans les démarches d'apprentissage mieux adaptées au fonctionnement cognitif des apprenants.

A la suite de Henri et Lundgren-Cayrol (op. cit.), nous adopterons le point de vue d'après lequel les divers modèles théoriques constituent, chacun à sa manière, une façon de se représenter certaines facettes du fonctionnement cognitif. Nous examinons ci-après le modèle de référence qui se trouve à la base de notre cadrage théorique, la théorie socioculturelle.

1.3. Théorie socioculturelle et apprentissages collectifs

1.3.1 Éléments de caractérisation

Dans la présente partie seront abordées les notions fondamentales de la théorie socioculturelle. Nous argumenterons aussi sur le choix du cadre théorique spécifique.

Au lieu de théorie « socioconstructiviste », le terme « théorie socioculturelle » sera privilégié étant donné son emploi aussi bien dans la littérature française qu'anglo-saxonne (cf. l'existence du courant de *Sociocultural SLA*, 1.4.1.). Par « théorie socioculturelle » nous ne désignerons que les travaux de dimension psychosociale issus des travaux de Vygotsky et de ses successeurs (Leont'ev, Luria, Wertsch). Afin d'éviter toute confusion terminologique, les paradigmes y associés (par exemple la cognition située) sont placés sous l'hyperonyme de constructivisme.

L'interaction inter-individuelle et la fonction de la collaboration pour le développement socio-cognitif de l'individu, et en particulier de l'enfant, font l'objet de nombreuses recherches, notamment dans le domaine de la psycholinguistique développementale. Parmi ces recherches, de nombreux travaux expliquent en détail la théorie socioculturelle (cf. Bonk et Cunningham 1998, Lantolf et Appel 1994a, Lantolf 2000b, van Lier 2004, Wertsch, Del Rio et Alvarez 1995, Wertsch 1991) ; nous ne proposons ici qu'un abrégé de cette théorie pour aborder par la suite son importance pour les sciences du langage.

La théorie socioculturelle peut se définir comme une approche générale des sciences humaines dont l'objectif est « *d'expliquer les relations entre, d'une part, le fonctionnement mental et, d'autre part, les situations culturelles, institutionnelles et historiques dans lesquelles ce fonctionnement a lieu* » (Wertsch, Del Rio et Alvarez, 1995, notre traduction). Quant aux relations entre ces deux pôles, une première définition peut être la suivante :

[En s'appuyant sur le contexte socioculturel de la cognition], la connaissance est conçue comme l'effet d'une construction entre les individus et les groupes et le résultat d'une interaction entre les facteurs culturels et langagiers (Legros, Maître de Pembroke et Talbi, 2002, p. 30-31).

La définition ci-dessous sera plus claire quant à l'ancrage situationnel ainsi qu'à la valeur du contexte (composé d'humains et d'outils) de l'apprentissage humain :

Individual mental functioning is inherently situated in social interactional, cultural, institutional, and historical contexts. Therefore, to understand human thinking and learning, one must examine the context and setting in which that thinking and learning occurs (Bonk et Cunningham, 1998, np).

Etant donné l'intérêt croissant de plusieurs disciplines pour le paradigme socioculturel, il existe une littérature abondante qui s'enrichit continuellement,

également dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues (cf. 1.4.1. et 2.3.2.). Par manque d'espace, il ne s'agira pas ici de faire le tour des interprétations données à la théorie socioculturelle. Tandis que plusieurs chercheurs associent le paradigme socioculturel à la contextualisation des apprentissages, à la collaboration, au rôle des outils cognitifs dans l'apprentissage, à la co-construction et à la négociation du sens, nous mettrons l'accent sur deux notions incontournables sur lesquelles se fonde l'édifice socioculturel, d'une part celle de la médiation humaine et instrumentale et d'autre part celle du contexte ou environnement d'apprentissage.

1.3.2. Du rôle de la médiation

Un des concepts-clés de la théorie vygotkienne concerne le caractère *médié de la pensée humaine*. A l'opposé de la vision cognitiviste /connexionniste de la pensée, Vygotsky a soutenu que l'homme n'agit pas directement sur le monde physique mais, au contraire, il s'appuie sur des outils et des activités qui lui permettent de modifier le monde environnant. Ainsi, l'homme se sert d'outils²⁶ et de signes pour *médier* ses actions, c'est-à-dire pour réguler ses relations par rapport aux autres et à lui-même et agir sur la nature de ces relations. Les outils, physiques ou symboliques, sont des artefacts créés par des cultures humaines à travers le temps et que les générations successives s'approprient, tout en les modifiant avant de les léguer aux générations futures (Lantolf, 2000b). C'est cette vision de la pensée humaine qui sera fondamentale : les outils servent à établir une relation indirecte, *médiée*, entre la pensée humaine et le monde environnant, humain et matériel.

En analysant le rôle de la culture dans le développement individuel, Vygotsky avance l'idée que l'homme assimile et oriente vers lui-même les différents outils pour gérer ses propres fonctions mentales. D'après sa terminologie, apparaît un système de « stimuli artificiels et extérieurs » par

²⁶ Nous nous contenterons d'utiliser ici le terme « outil » comme générique. Une plus fine distinction entre outil, artefact, instrument et outil cognitif suivra dans la partie 2.1.2.

lesquels l'homme maîtrise ses propres états intérieurs (Ivic 1994). Ainsi, selon Vygotsky, l'objectif de la psychologie serait de comprendre la manière dont l'activité sociale et mentale s'organise à travers des artefacts construits culturellement (Wertsch, 1991).

Dans la réflexion de Vygotsky, davantage que les conséquences psychologiques, les effets de tels outils sur le développement de l'individu, les spécificités interactionnelles donc de l'individu avec les outils, ont un rôle primordial. Dans l'analyse de ces conséquences, le point de départ pour Vygotsky est le fameux dicton de F. Bacon (que Vygotsky cite maintes fois) : *Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multam valent : instrumentis et auxiliibus res perficitur* [la main et l'intelligence humaines, privées des outils nécessaires et des auxiliaires, restent assez impuissantes; inversement, ce qui renforce leur puissance, ce sont les outils et les auxiliaires offerts par la culture] (Ivic, 1994). L'existence même de ces outils change la nature du processus qui reste propre à l'individu : ayant mené des études ethnographiques auprès des communautés rurales des Républiques de l'Asie centrale, Vygotsky et ses collègues ont montré que les modes de fonctionnement cognitif sont profondément déterminés par les outils employés dans des situations d'apprentissage diverses (Bourgeois, à paraître).

Pour revenir à la notion centrale de médiation, il est fréquent d'en distinguer deux types : la médiation humaine, à savoir les interactions sociales, et la médiation matérielle, véhiculée par les outils (cette dernière est aussi connue dans la bibliographie francophone sous le terme de « médiatisation », cf. Barbot et Lancien, 2003). Dans la perspective socioculturelle, les outils comprennent, pour n'en mentionner que quelques uns, la langue écrite et parlée (ainsi que toute la « Galaxie Gutenberg », pour reprendre l'expression de M. McLuhan), les rituels, les modèles de comportement dans les œuvres d'art, les systèmes de concepts scientifiques, les techniques qui aident la mémoire ou la perception humaine, etc. Tous ces outils culturels sont des « extensions de l'homme », c'est-à-dire des prolongements et des amplificateurs des capacités humaines (Ivic, 1994).

Pour conclure, il nous semble que plusieurs recherches, dans leur tentative d'expliquer les travaux socioculturels, sous-estiment souvent le rôle que la médiation joue dans la construction des apprentissages. Avec la montée

de l'intérêt porté à l'ACAO, il est de plus en plus fréquent que la « collaboration²⁷ » soit directement liée à théorie socioculturelle. Il est certainement vrai que la mutualisation des apprentissages collectifs (re)trouve son importance à travers les écrits socioculturels, mais cela ne constitue qu'un seul aspect de ladite théorie. De nombreux ouvrages en apprentissages collectifs médiatisés se focalisent sur plusieurs aspects de la médiation humaine : négociation de sens, verbalisation et extériorisation des schèmes mentaux individuels, médiation enseignante etc.

Pourtant, le rôle des outils médiateurs dans la construction et la transformation de la réalité environnante, ainsi que leur potentiel dans la transformation des schèmes mentaux sont souvent ignorés ou relégués au deuxième plan. A titre d'exemple, la fonction des outils dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une L2 est encore assez peu exploitée, notamment dans le domaine de la DDL ou de *Sociocultural SLA* (1.4.3.), l'exception étant l'émergence des travaux en ACAO pour les langues (2.3.2.). En ce qui concerne la présente étude, la médiation sociale et la médiation matérielle (ou médiatisation) seront traitées indissociablement dans l'examen d'une situation d'enseignement/apprentissage en langues. La problématique liée à l'appropriation des outils par des acteurs dans des situations d'apprentissage collectif pour les langues fera partie intégrante de cette approche.

1.3.3. Culture et contexte

Culture

Maintes définitions sont proposées pour le terme « culture » selon les diverses traditions épistémologiques (sociologie, anthropologie, psychologie, philosophie etc.). Dans l'espace limité de notre étude, nous commencerons par un bref tour d'horizon sur la notion de culture sous l'angle des sciences du langage pour aborder la conception de la culture selon la théorie socioculturelle. D'après le *Dictionnaire de Linguistique Larousse*,

²⁷La « collaboration » constitue par définition un objet d'étude complexe. Sur le plan théorique elle sera développée dans 2.2.4. et sur le plan de l'analyse dans 7.2.4.

La culture est l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté (...) La culture comprend ainsi notamment toutes les manières de se représenter le monde extérieur. (Dubois et al. 1994, 128).

A cet égard, Claire Kramsch, chercheur en DDL, souligne le caractère partagé de la culture parmi les membres d'une même communauté discursive. Pour elle, la culture se définit essentiellement en termes de communauté de discours.

[Culture is] Membership in a discourse community that shares a common social space and history, and a common system of standards for perceiving, believing, evaluating and acting (Kramsch 1998, p. 127).

A partir de la conception de la culture comme histoire et espace social, Leo van Lier met en avant non seulement le caractère socialement partagé de la culture mais aussi son caractère dynamique :

Both culture and language are discursively constructed, that is, they are shaped as they are enacted and discussed in social contexts" (van Lier 2004, p. 184).

Van Lier tente de mettre en parallèle la manière dont la culture et la langue se forment, se développent et se négocient. Cette conception évolutive de la culture (« shaped, enacted and discussed ») que propose van Lier ne fait-elle pas penser au concept de Bruner selon lequel « la culture donne forme à l'esprit »²⁸ ? Selon Bruner (1996), la culture façonne l'esprit des individus (« shape » dans le texte de van Lier) et les significations sont toujours culturellement situées. Ainsi, une signification est toujours liée à une

²⁸Allusion à son ouvrage du même nom, Eshel, 1991.

communauté culturelle de référence qui lui attribue un sens particulier. Par conséquent, apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel :

Complex processes have an integrity in their own right and must be understood as reflecting evolutionary, cultural, and situational interactions (Bruner, 1996, p. 170).

Il n'est pas étonnant que les définitions de Bruner et de van Lier convergent sur plusieurs points : sur la perception de la culture comme une construction essentiellement sociale et évolutive, sur l'idée que la culture est ancrée socialement (« enacted ») et susceptible de transformations (« discussed », « interactions »). Même si van Lier et Bruner s'engagent dans des traditions épistémologiques différentes – la psychologie pour Bruner, la linguistique pour van Lier – ils appartiennent, à notre avis, à la grande famille du paradigme socioconstructiviste. Edwin Hutchins, dont les travaux en sciences cognitives s'inscrivent dans le même paradigme, complète et développe les conceptions de Bruner et de van Lier :

Culture emerges out of the activity of human agents, in their historical contexts, as mental, material and social structures interact (...) Culture in the form of a history of material artifacts and social practices, shapes cognitive processes, particularly cognitive processes that are distributed over agents, artifacts and environments (Hollan, Hutchins et Kirsh 2000, p. 178).

La notion de culture selon l'approche socioculturelle

Pour conclure, la définition de Hutchins et de ses collaborateurs nous semble refléter de la manière la plus exacte la conception de la culture selon la théorie socioculturelle. Nous nous pencherons plus particulièrement sur la phrase « la culture, sous la forme d'histoire des artefacts matériels et des pratiques sociales, modèle les processus cognitifs distribués » et nous précisons l'apport de ce concept à l'analyse de notre dispositif expérimental.

L'impossibilité d'étudier la cognition humaine en dehors de son contexte culturel et social est le credo des fervents de la théorie socioculturelle et du paradigme socioconstructiviste. De surcroît, l'élément qui différencie la définition de la culture selon Hutchins de celles citées ci-dessus se situe au niveau de la dimension sociale et matérielle de la culture.

Tandis que dans les deux premières définitions (et peut-être aussi dans celle de van Lier) la culture est caractérisée essentiellement par sa nature sociale (via les communautés discursives), pour Hutchins la dimension matérielle est indissociablement liée à la notion de la culture. Dans la définition de Kramsch, de van Lier et du Dictionnaire de Linguistique, la médiation culturelle se réalise à travers un système symbolique, la langue. Dans la perspective de Hutchins, la culture se reflète dans les outils médiateurs qui véhiculent les pratiques sociales : à ce propos, Stahl emploie le terme artefacts culturels (Stahl et al., 2003). Selon l'auteur, les connaissances produites en interaction sont souvent incorporées dans des types d'artefacts culturels qui, à leur tour, créent une base commune (« common ground ») à la signification partagée socialement.

De surcroît, la culture a un caractère fortement diachronique dont l'histoire se répercute à travers les pratiques sociales. Hutchins a une conception de la culture qui rejoint celle de Vygotsky : les artefacts sont créés par des cultures humaines et chaque génération les modifie avant de les transmettre à la suivante. Ainsi, chaque génération retravaille son héritage culturel selon ses besoins individuels et collectifs (Lantolf, 2000b, p. 2).

La section 7.3. et 7.4. porteront sur la dialectique qui émerge entre les pratiques sociales (les processus d'apprentissage collectifs médiatisés) et les artefacts culturels médiatiques. D'une part, nous aborderons la manière dont la plate-forme de travail collectif a non seulement véhiculé l'activité mentale des acteurs mais aussi a influé sur les modes de construction collective des connaissances. D'autre part, nous nous pencherons sur les modalités d'aménagement de l'espace médiatisé par les acteurs comme signe d'appropriation et d'adaptation de l'outil à leurs besoins cognitifs (cf. 7.3.).

Contexte

Dans la section 5.1.1. nous consacrerons une partie de notre analyse à la définition des trois termes souvent utilisés de manière interchangeable, à savoir le contexte, l'environnement et le dispositif. Nous livrons ici une brève définition du contexte selon la théorie socioculturelle par Luria :

Explanation of any human condition is so bound to context, so complexly interpretative at so many levels, that it cannot be achieved by considering isolated segments of life in vitro, and it can never be, even at its best, brought to a final conclusion beyond the sound of human doubt (Luria cité par Lantolf, 2000b, p.18).

Comme nous venons de le voir également pour la notion de la culture, le contexte est intrinsèquement lié aux propriétés cognitives individuelles et collectives; contexte et cognition forment un tout indissociable. De plus, le contexte selon Vygotsky se compose essentiellement de trois aspects : social, historique et culturel (van Lier 2004, p. 18). Son caractère est à la fois physique et social ; les outils y possèdent une place primordiale et sont examinés sous l'angle de leur potentiel de réorganisation mentale dans une activité (d'apprentissage ou autre). Nous rencontrons la même conception du contexte que dans la perspective écologique de van Lier, selon qui le contexte inclut le monde physique, social et symbolique.

Par ailleurs, il serait intéressant d'évoquer une anecdote sur la définition du contexte selon Luria ci-dessus. Il semble que la définition appartienne initialement à Bruner que Luria reprend dans son ouvrage *The mind of a Mnemonist* (cité par Lantolf 2000b, p. 19). A notre avis, il est révélateur que Luria s'identifie totalement à la définition de Bruner, même si ce dernier n'appartient pas explicitement au courant socioculturel. Le rôle primordial qu'occupe le contexte socioculturel dans la détermination des activités humaines est déterminant pour plusieurs traditions épistémologiques, notamment les quatre paradigmes néo-cognitivistes que nous examinerons en détail ultérieurement. Dans le cadre de notre étude, nous consacrerons une partie importante de notre analyse aux répercussions du contexte social et

matériel sur les apprentissages individuels et collectifs (chapitres 5 à 7). Ci-après nous examinerons la notion de contexte sous l'angle de la didactique des langues.

1.3.4. Le contexte : une notion nouvelle en DDL ?

De nombreux écrits avancent que la notion de contexte humain et matériel, longtemps ignorée dans l'examen des situations d'apprentissage, retrouve sa place avec l'importance que lui accorde la théorie socioculturelle. Cette critique est-elle légitime ? Est-il donc vrai que le contexte d'apprentissage soit une notion nouvelle ou méconnue dans le domaine des langues étrangères ?

La notion de contexte, employé majoritairement en sciences du langage (contexte d'interaction) et en sciences de l'éducation (contexte pédagogique), renvoie généralement à l'ensemble de facteurs linguistiques, interactionnels et sociaux qui influent sur une situation de communication ou d'apprentissage. Au sein des sciences du langage, on ne peut pas ignorer un domaine d'études propre à la valorisation du contexte dans l'examen des interactions humaines : la pragmatique. Ayant comme objet d'étude le rôle de la situation d'énonciation sur le sens des énoncés, la pragmatique « décrit l'usage des formules par les interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres » (Ducrot et Schaeffer 1995, p. 776).

De nombreux autres domaines comme l'ethnographie de la communication, l'analyse du discours, la sociolinguistique interactionnelle, l'anthropologie de la communication, bien que considérés comme des domaines séparés, sont fondamentalement tournés vers la description de l'usage de la langue dans son contexte social et culturel (Zarate et al. 2003). En ce qui nous concerne, nous adoptons ici le point de vue de la DDL.

L'idée qui apparaît dans les premières recherches en pragmatique d'Austin et de Searle est que le langage est avant tout une activité sociale intrinsèquement liée à son contexte d'emploi. Cette idée rejoint notamment les études en sociolinguistique de William Labov, John Gumperz et en

communication avec Gregory Bateson, Erwin Goffman et Edward Hall, figures de proue du collège de Palo Alto. Winkin (1981) nous rappelle qu'en 1964, Dell Hymes et John Gumperz projettent les fondements d'un vaste programme où, selon les auteurs, « *l'ethnographie et non la linguistique, la communication et non le langage, doivent fournir le cadre de référence au sein duquel la place du langage dans la culture et la société pourra être définie* » (op. cit. p. 84).

Effectivement, la didactique des langues n'est pas sortie indemne des nouvelles données scientifiques en pragmatique, sociolinguistique et en communication. L'apparition de l'approche communicative dans les années quatre-vingt introduira une nouvelle perspective de l'enseignement/apprentissage des langues fondée non plus sur les structures linguistiques mais sur les fonctions de communication²⁹. Si cette approche porte une attention particulière aux pratiques de communication, désormais les choix méthodologiques et les supports d'apprentissage visent de manière plus ciblée les besoins des apprenants en matière de compétences communicatives (Boyer et al., 1990).

Progressivement, les voix qui appellent à une plus grande « contextualisation » des apprentissages en langues se multiplient. Les écrits de M.A.K. Halliday sur le langage comme phénomène contextualisé et construit socialement (Halliday et Hasan, 1989) seront vite adoptés et développés par des chercheurs comme Claire Kramsch, selon qui :

The notion of context is a relational one. (...) Because language is at the intersection of the individual and the social, of text and discourse, it both reflects and construes the social reality called "context" (1993, p. 67).

Le contexte n'est qu'une réalité sociale, affirme Kramsch. A la suite de Halliday, elle s'inspire des écrits de l'anthropologue Bronislaw Malinowski qui dès les années 30 a été le premier chercheur à fonder une théorie du *contexte*

²⁹ Il est intéressant de noter que la notion de *compétence communicative*, appartient à un non didacticien, l'anthropologue Dell Hymes selon lequel la performance de la parole est le produit de règles culturelles et sociales autant que le langage lui-même (Winkin, 1981, p. 84).

de situation, à travers ses études ethnographiques sur le langage (Halliday et Hasan 1989, p.5). La définition du contexte se présente souvent sous une double acception de contexte de situation (ou situationnel) et de contexte culturel. Le premier se définit comme « *l'environnement physique, spatial, temporel et social dans lequel les échanges verbaux ont lieu* » (Kramsch, 1998, p. 126, notre traduction). D'autre part, le contexte culturel se définit par « *les savoirs historiques, les convictions, les attitudes et les valeurs partagées par des membres d'une communauté de discours qui contribuent au sens des échanges verbaux* » (op. cit.).

Par ailleurs, plusieurs autres tentatives vont dans le sens de l'identification des facteurs influant sur une situation d'enseignement/apprentissage. Entre autres, Byram, Zarate et Neuner (1997, p. 67) dans leur tentative de saisir les facteurs qui déterminent l'enseignement du contenu socioculturel dans le cours de langue, identifient des facteurs individuels, institutionnels, sociopolitiques, des facteurs propres à la culture et à l'approche didactique. Dans la définition du Dictionnaire de Linguistique aux éditions Larousse, le contexte de situation renvoie à :

l'ensemble des conditions naturelles, sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours. Ce sont les données communes à l'émetteur et au récepteur sur la situation culturelle et psychologique, les expériences, les connaissances de chacun des deux (Dubois et al. 1994, p. 116).

Sur la même longueur d'ondes mais dans le domaine des TIC, Mangenot (2000b) opte pour l'adoption d'une approche systémique dans l'examen des situations d'apprentissage langagier à l'aide des TIC. Selon sa conception, l'intégration des TIC dépend de cinq grandes familles de variables : l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et le dispositif spatial et humain. Cette approche s'inspire de la perspective écologique de van Lier (1998, 2004) qui considère l'environnement d'apprentissage comme un réseau d'interactions entre apprenants et enseignant unis par un engagement social (van Lier, 1998, p. 13).

Pour revenir à notre question initiale, il nous semble que la DDL, surtout avec l'avènement de l'approche communicative, accorde une place de plus en plus importante aux facteurs contextuels ; ce qui a des répercussions sur deux niveaux. Premièrement, la place centrale qu'occupent désormais les situations de communication authentique a provoqué un vif intérêt quant aux fonctionnements réels de la parole et donc à l'ancrage contextualisé de ces situations. De ce point de vue, la littérature abondante sur le potentiel des ressources authentiques en classe de langue ne fait que souligner le caractère indissociable de la langue et du cadre culturel et social dans lequel ces situations ont lieu. Cela renvoie effectivement au caractère fortement contextualisé d'une situation de communication.

Deuxièmement, le contexte d'apprentissage se trouve au cœur de la problématique de la DDL avec l'identification des besoins spécifiques des apprenants. Les contributions méthodologiques et pédagogiques au sujet du Français sur Objectifs Spécifiques et en général autour de l'offre de formation sur mesure en matière de langues en est la preuve. De ce point de vue, la prise en compte des facteurs contextuels (ou socioculturels) lors de la conception d'une séquence d'apprentissage est de plus en plus orientée vers les spécificités d'un public cible. Evidemment, nous ne sommes pas loin de l'intérêt toujours croissant en DDL pour l'approche centrée sur les tâches (Ellis, 2003 ; Nunan, 1989 ; Mangenot, 2003). Pour montrer à quel point la tâche est liée au contexte d'apprentissage, Nunan inclut la notion de *setting* (dispositif ou contexte) dans les six paramètres qui déterminent une tâche communicative (1989, p. 11)³⁰.

Pour récapituler, puisque la DDL accorde de plus en plus d'importance à la notion de contexte, à la fois à travers l'authenticité des situations de communication dans la classe de langue et à travers la centration sur les besoins spécifiques des apprenants, en quoi la définition du contexte selon la théorie socioculturelle se différencierait-elle ?

C'est la fonction de la médiation matérielle qui semble échapper aux définitions du contexte proposées par les chercheurs en DDL. La médiation humaine est présente dans l'ensemble des définitions de Kramsch (« contexte

³⁰ Pour une analyse du rôle de la tâche dans la conception d'une formation voir section 5.5.

social »), de Byram et al. (« facteurs interindividuels »), de Mangenot (« variable apprenants et enseignant ») et de van Lier (« interactions entre enseignant et apprenants »). Elle est aussi présente dans la définition du Dictionnaire de Linguistique (Dubois et al., 1994) à travers « les valeurs sociales partagées entre communicants ».

Or, le rôle médiateur des outils et instruments dans une situation d'enseignement/apprentissage et de formation qui trouve toute son ampleur dans la théorie socioculturelle est absent dans la littérature en DDL. A notre avis, les outils médiateurs, considérés non pas comme des éléments neutres avec des propriétés prédéfinies, mais comme des outils influant sur la nature des processus d'apprentissage, semblent être négligés par les définitions du contexte en DDL, ce qui les distingue de celles proposées par les spécialistes en théorie socioculturelle. A travers le paradigme de la cognition distribuée cette idée se consolidera, notamment avec la considération des outils comme « outils cognitifs » d'après Jonassen (cf. p. 52).

Dans la définition du contexte selon les spécialistes en DDL, les outils véhiculant une situation d'enseignement/apprentissage, ont -dans le meilleur des cas- une place d'arrière-plan dans le *contexte* d'apprentissage. Nous revenons ainsi sur les deux apports majeurs de la théorie socioculturelle en didactique des langues : d'une part l'examen d'une situation d'apprentissage en termes de dispositif (intégrant ressources humaines et matériels) et d'autre part la place des outils médiateurs dans ces situations. La DDL a certainement évolué depuis le temps du structuralisme ; la médiation humaine dans l'enseignement/ apprentissage a acquis une place importante depuis. Sans doute la reconsidération de la médiation technique (ou de la médiatisation) présente-elle un nouveau défi avec, bien sûr, des retombées scientifiques, pédagogiques et méthodologiques. Nous développerons ces deux perspectives dans la partie suivante.

1.4. Théorie socioculturelle et didactique des langues (DDL)

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, la théorie socioculturelle telle qu'elle a été développée par Vygotsky et ses successeurs (Leont'ev, Luria, Zinchenko, Wertsch), a profondément influé sur la réflexion épistémologique de champs de recherche variés, allant de la psychologie à l'informatique et des sciences cognitives aux sciences de l'éducation. Dans cette partie nous traitons de l'influence que la théorie socioculturelle a eue dans la recherche en didactique des langues. Pour ce faire, nous nous pencherons sur les recherches anglo-saxonnes, plus abondantes à l'heure actuelle que les recherches francophones. Plus particulièrement, nous aborderons les travaux du courant de *Sociocultural Second Language Acquisition* qui s'inscrivent explicitement à l'intersection de la DDL et d'autre part dans la théorie socioculturelle. Nous élargissons cette réflexion ultérieurement en incluant des recherches en technologies éducatives pour les langues (2.3.).

1.4.1. Le courant de *Sociocultural Second Language Acquisition*

Avant de passer à l'examen du courant de *Sociocultural Second Language Acquisition*³¹, il serait intéressant d'évoquer brièvement la discipline-mère, celle de *Second Language Acquisition (SLA)* qui a déjà une longue tradition dans le monde anglo-saxon et qui semble être l'équivalent de la didactique des langues dans le monde francophone.

³¹ Que le lecteur nous excuse de conserver ce terme en anglais sans le traduire ; Une traduction du type « Acquisition Socioculturelle d'une Langue Seconde » ne nous semble pas pertinente. En effet, les termes « Acquisition » et « Langue Seconde » dans l'acronyme SLA sont significatifs du parcours historique de ce champ. De nos jours, le domaine de SLA ne traite pas uniquement d'« acquisition » ou de « langue seconde » (voir supra).

Le domaine de Second Language Acquisition

Les rapports entre *Applied Linguistics* et *SLA* ressemblent de manière générale aux rapports entre Linguistique Appliquée et Didactique Des Langues dans le monde francophone. Issu de la linguistique appliquée à laquelle il est historiquement lié, une fois sorti de « l'applicationisme », le domaine de *SLA* s'est vite consolidé en une discipline et s'est fixé comme objet épistémologique l'étude de l'apprentissage d'une langue seconde et étrangère. Selon Kramsch (2000, p. 315), les recherches en *SLA* couvrent autant l'acquisition naturelle d'une langue seconde que l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte formel, notamment scolaire.

Evidemment, la distinction entre *acquisition* (acquisition) et *learning* (apprentissage) du modèle interactionniste de Krashen (1983) semble toujours valable dans les orientations scientifiques en *SLA*. Par ailleurs, Mangenot estime que « l'expression « *language acquisition* » fait très probablement référence à la didactique et non à la linguistique de l'acquisition (...) les chercheurs du domaine relèvent institutionnellement de la linguistique appliquée (« *applied linguistics* »), sans que cela traduise un applicationnisme plus grand qu'en France » (Mangenot 2000a, p. 75).

Si on adopte le point de vue du linguiste William Grabe (2004) qui fait le tour des recherches en Linguistique Appliquée aux USA pendant la dernière décennie, le *SLA* fait incontestablement partie de la Linguistique Appliquée. La raison en est que le *SLA* dépend fortement d'autres domaines de la discipline-mère loin desquelles elle ne peut pas se concevoir, comme par exemple les approches cognitives, neurolinguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques, psychologiques et socioculturelles en apprentissage langagier.

Les débats autour de la délimitation des champs de recherche en *SLA* se poursuivent, comme par ailleurs en DDL du côté francophone. Plus particulièrement, Kramsch note :

the greatest source of debate right now (...) is whether the many empirical studies that have led to several foundational hypotheses about *SLA* are pointing to one overarching theory of *SLA* or to multiple

theories, and whether this is to be welcomed or deplored (2000, p. 319).

A quel type de débats au sein de la communauté de chercheurs en *SLA* fait-elle allusion ? En effet, Kramsch évoque en partie les débats énergiques autour de l'émergence du paradigme socioculturel qui non seulement a nourri des discussions mais a aussi provoqué des polémiques quant aux orientations épistémologiques et l'avenir de *SLA* traditionnel (*mainstream SLA*). Regardons de près les revendications du domaine de *Sociocultural SLA* avant de passer aux débats qui s'en sont suivis (1.4.3.)

Sociocultural SLA

Malgré la parution de nombreux écrits socioculturels en psychologie et en sciences cognitives, le paradigme socioculturel ne se reflète en sciences du langage dans le monde anglo-saxon que dans un nombre très limité de recherches qui datent à peine de la dernière décennie. Il s'agit évidemment d'un passé très court, étant donné que la première tentative collective apparaît en 1994 avec l'ouvrage de Lantolf et Appel *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (Lantolf et Appel, 1994a). Pourtant, ce premier ouvrage qui contribue à faire connaître le potentiel de la théorie socioculturelle et des écrits de Vygotsky en DDL nous semble avoir un impact éminent mais à une échelle limitée.

Ce sera le deuxième ouvrage collectif coordonné par Lantolf *Sociocultural Theory and Second Language Learning* en 2000 qui marquera l'apparition de ce paradigme en *SLA* (Lantolf, 2000a). Quelles sont les thématiques traitées par les chercheurs de ce domaine ? Ci-dessous sont regroupés les travaux qui apparaissent dans les deux ouvrages mentionnés plus haut ainsi que d'autres recherches qui s'identifient à ce paradigme.

- **langage privé et langage intérieur**

Vygotsky décrit les mécanismes au moyen desquels le langage en tant qu'instrument des relations sociales se transforme en instrument d'organisation psychique intérieure de l'enfant (l'apparition du langage privé,

du langage intérieur et de la pensée verbale). Ces mécanismes dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont examinés par Donato (1994), van Lier (2000).

- **zone proximale de développement (ZPD) et étayage**

Comme nous l'avons vu dans 1.3.2., l'apprentissage est un mouvement d'intériorisation individuelle progressive qui prend sa source dans une interaction sociale. La zone proximale de développement signifie que tout apprentissage suppose à un moment donné une interaction sociale asymétrique, avec un partenaire plus avancé dans la maîtrise de la compétence visée. A cet égard, Amy Ohta (2000) examine à la fois les modalités d'interactions entre apprenants et enseignants sous deux angles : celui de l'apprenant (angle de la ZPD) et celui de l'enseignant (angle de l'étayage ou *scaffolding* dans la littérature anglo-saxonne). Toutefois, Kinginger (2002) souligne que dans la bibliographie anglo-saxonne en didactique des langues, le concept de ZPD revêt des interprétations très variées, élément qui va à l'encontre de sa définition consensuelle.

- **régulation et contrôle**

Les mécanismes d'auto-régulation et d'hétéro-régulation sont au centre de cette thématique. Ohta (2000) développe les ajustements et les régulations qu'établissent deux apprenants adultes en japonais. L'idée centrale est que le langage permet à l'individu de s'autoréguler (langage intérieur) et à demander à être guidé (langage social). Comme dans le cas de la ZPD, l'étude de Ohta (op. cit.) examine les modalités auto- et hétéro-régulatrices à travers les interactions qui découlent de cette situation d'apprentissage. Le contrôle que les apprenants exercent sur la tâche à accomplir ainsi que la nature dynamique de la tâche font également partie de cette thématique.

- **médiation et artefacts**

Le domaine le plus proche de nos préoccupations est effectivement celui du rôle médiateur des outils dans l'apprentissage d'une L2. L'intérêt des didacticiens pour le rôle des outils technologiques dans l'apprentissage d'une

L2 a une longue histoire, notamment dans le domaine de l'ALAO. Pourtant, c'est l'angle sous lequel les outils sont examinés qui différencie les travaux de Kramsch et Thorne (2002) puis de Thorne (2002, 2003) des recherches antérieures en ALAO. Sous l'angle socioculturel, sont examinés la fonction médiatrice des outils ainsi que les propriétés d'organisation et de restructuration des fonctions mentales à travers les artefacts technologiques. C'est donc cette perception vygotkienne des outils qui distinguera les travaux en *Sociocultural SLA* de ceux en *ACAO*. Nous reviendrons sur ce point dans 2.3.3.

1.4.2. Débats autour du nouveau paradigme en DDL

Quel statut accorde la communauté scientifique en *SLA* à la théorie socioculturelle pour les langues ? Comment ce nouveau paradigme est-il perçu ? Plus particulièrement, les craintes de Kramsch qui évoque des débats vigoureux suite à l'introduction du nouveau paradigme sont-elles fondées ?

Effectivement, l'article de Firth et Wagner (1997) a été le premier à faire réagir la communauté des chercheurs en *SLA* pour deux raisons : par la revendication explicite de la place du social dans la considération de l'apprentissage des langues et par la critique directe du modèle théorique traditionnel de *SLA*. De manière assez directe, l'article de Firth et Wagner commence par la phrase suivante :

This article argues for a reconceptualization of Second Language Acquisition (*SLA*) research that would enlarge the ontological and empirical parameters of this field (op. cit., p. 285, notre traduction).

Sans détours, Firth et Wagner appellent à une remise en question des fondements scientifiques du *SLA*, menant à l'opposition qui sera désormais très courante, entre *mainstream SLA* et *sociocultural SLA*. Cette distinction sera reprise par les travaux de Kramsch, Chapelle, Ohta, Thorne, van Lier et Ellis évoqués plus haut.

Le texte de Firth et Wagner (op. cit.), même s'il ne se positionne pas explicitement du côté de la théorie socioculturelle, revendique une attention particulière à la dimension sociale dans l'usage et dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A partir des écrits, entre autres, de Hymes et de Halliday, les deux chercheurs avancent que la langue est un phénomène social et culturel et qu'elle est acquise et apprise à travers des interactions sociales. En effet, cette position n'est pas nouvelle et n'appartient pas à Firth et Wagner. Pourtant, l'effet majeur de cet article fut de lancer une polémique contre la recherche en didactique des langues qui avait tendance à considérer l'apprentissage langagier comme un processus essentiellement produit sur le plan cognitif individuel.

Il nous semble donc que le domaine de mainstream SLA a longuement sous-estimé le contexte social et culturel dans lequel se situent les situations d'apprentissage, ayant la tendance de le considérer comme une variable stable qui affecte les activités cognitives individuelles (Mondada et Pekarek, 2004 ; Thorne, 2000). A travers les différentes hypothèses théoriques³² en SLA, le point de focalisation se plaçait (à des degrés variables selon l'hypothèse) du côté des mécanismes individuels d'apprentissage. L'article de Firth et Wagner (op. cit.) a suscité des réactions, comme il était attendu, de la part des fervents du paradigme cognitif en SLA, notamment de Gregg, Long, John et Beretta³³. Brièvement, il est intéressant de retenir que ces débats et notamment l'ouvrage collectif coordonné par Lantolf (2000a), ont ouvert une discussion sur les orientations théoriques et méthodologiques qu'allait prendre le domaine de *Sociocultural SLA*.

Nous avons mis en parallèle plus haut l'apparition des premières recherches en *Sociocultural SLA* avec la parution de l'ouvrage collectif de Lantolf (op.cit.), et pour cause. N'est-il pas assez significatif que cet ouvrage apparaisse dans la prestigieuse collection *Oxford Applied Linguistics* de *Oxford University Press* où se côtoient des chercheurs de renommée internationale en didactique des langues comme Ellis, Brumfit, Widdowson et Krashen ? S'il est

³² Notamment les *input hypothesis* de Krashen, *interaction hypothesis* de Richard Long, *output hypothesis* de Pica et Swain, *Universal hypothesis* de Long. Pour une analyse complète de ces hypothèses théoriques voir Chapelle (1997), Grabe (2004), Matsuoka et Evans (2004), van Lier (2000).

³³ Tout l'historique des débats qui ont suivi est analysé en détail par Matsuoka et Evans (2004).

assez hâtif de lier cette parution dans une collection de prestige et la reconnaissance du domaine de *Sociocultural SLA* au sein de *SLA*, il est tout de même vrai que cet ouvrage a été l'un des plus discutés dans le domaine de la DDL ces cinq dernières années³⁴. Prenant à titre d'exemple les réactions des chercheurs majeurs en didactique des langues, Chapelle, Kramersch, Ellis et van Lier, nous tenterons de répondre à cette question à partir de leurs contributions récentes sur les mutations du domaine de *SLA* à la fois sur le plan épistémologique et méthodologique.

Ainsi, pour Chapelle (2004) et Kramersch (2000) qui dressent le bilan de *SLA* des dernières décennies, l'approche socioculturelle en DDL est saluée comme un tournant vers une conception de la cognition comme socialement située. Kramersch semble la présenter comme un renouveau pour le champ du *SLA*, ancré pour longtemps dans la perspective cognitive en apprentissage langagier. La position de Rod Ellis (2003) est comparable sur plusieurs points. Dans son dernier ouvrage sur l'apprentissage des langues par tâches (*task-based language learning- TBLT*) il consacre un chapitre entier au paradigme socioculturel. D'après Ellis, la théorie socioculturelle peut être bénéfique en *SLA* puisqu'elle occupe une place centrale dans les débats sur l'intégration des approches qui s'orientent vers les processus sociaux dans l'acquisition langagière (« *socially-oriented approaches in mainstream SLA* »). Van Lier (2004), initiateur de l'approche écologique en didactique des langues qui a de nombreuses ressemblances sur le plan théorique et méthodologique socioculturel, ne pouvait qu'accueillir positivement les nouvelles perspectives qu'ouvre ce paradigme.

Pour conclure, l'introduction de la théorie socioculturelle en apprentissage des langues ne pouvait se faire sans réactions. Etant donné que les écrits socioculturels en *SLA* sont encore assez peu nombreux, il nous semble assez hâtif de prévoir si ce paradigme va constituer un domaine de recherche à part (comme le souhaite Long cité par Matsuoka et Evans 2004) ou s'il va permettre une plus grande considération des processus interactionnels en apprentissage langagier (comme le souhaitent Mondada et Pekarek, 2004). N'étant pas en mesure d'estimer l'impact de ces mutations

³⁴ Il est certainement très difficile de tirer des conclusions à long terme de ces mutations en *SLA*.

pour l'avenir de *Sociocultural SLA*, nous livrons ci-dessous une critique de ce courant, fondée sur les travaux parus à ce jour.

1.4.3. Critique du courant de *Sociocultural SLA*

Nous avons catégorisé plus haut les travaux actuels de ce courant en quatre grandes thématiques : « langage privé et intérieur », « ZPD et étayage », « régulation et contrôle » et « médiation et artefacts ». Néanmoins, l'examen de ces recherches montre que les travaux actuels en *Sociocultural SLA* concernent majoritairement les trois premières catégories tandis que la problématique autour des outils médiateurs à l'apprentissage d'une L2 est sous représentée. Plus particulièrement, dans la quinzaine d'articles parus dans les deux ouvrages collectifs de Lantolf (2000a ; Lantolf et Appel, 1994a), une seule contribution, celle de Thorne (2000) examine le rôle des outils, autrement dit, les effets du contexte matériel dans des situations d'enseignement/apprentissage des langues.

Parmi les travaux existants, il nous semble que le domaine de *Sociocultural SLA* s'occupe des questionnements sur la médiation humaine véhiculée par la langue comme système culturel et symbolique, en mettant à l'écart la problématique de la médiation technique (ou médiatisation dans la littérature francophone). Ceci nous paraît encore plus étonnant du fait que *Sociocultural SLA*, comme le nom l'indique, puise son cadre théorique dans la théorie socioculturelle dont un des postulats majeurs est l'importance de la médiatisation de la cognition humaine par les artefacts. Pourtant, les questionnements relatifs à la médiatisation sont très peu nombreux au sein de *Sociocultural SLA* et sont paradoxalement plus présents au sein du champ de *Network-based language learning* qui n'adopte pas explicitement une position socioculturelle.

S'agit-t-il d'une négligence théorique dans le champ de *Sociocultural SLA* ou bien ce manque de références est-il lié à la précarité du domaine que des travaux futurs viendront combler ? Il est extrêmement difficile de pronostiquer les choix théoriques que cette communauté scientifique, assez restreinte en ce moment, va adopter. Pourtant, il est clair que, délibérément,

une place plus importante est accordée à la médiation sociale. Par exemple, Jennifer Oden, chercheur à l'université de Iowa³⁵, définit seize thématiques distinctes dans sa catégorisation des travaux en *Sociocultural SLA*. Une seule concerne l'impact des outils dans la construction collective des connaissances, tandis que les quinze autres traitent des interactions sociales en langues sans se référer à l'environnement technique.

Van Lier, linguiste qui s'occupe activement de la problématique des « affordances » technologiques (cf. p.93), regrette lui aussi les préoccupations encore marginales autour de la médiation technique qui lie, d'après lui, apprenants et environnement (2004). Les seuls écrits qui examinent en profondeur la médiatisation des apprentissages en langues semblent être ceux de Steven Thorne (2000, 2003, 2005b) qui souligne dans un des ses articles que :

The activity of foreign and second language learning occurs within material and social conditions which must be taken into account in the production of ecologically robust research (Thorne, 2000, p. 224)

Une autre remarque concerne les modes de fonctionnement des acteurs dans une situation d'apprentissage langagier. Malgré le fait que les interactions sociales sont considérées comme bénéfiques à l'apprentissage par l'ensemble des chercheurs, il nous semble que les processus collectifs d'apprentissage n'ont qu'une place marginale dans les recherches de ce domaine. Les modalités d'apprentissage collectif, problématique primordiale dans l'ACAO et dans le cadre de notre étude, sont largement absents en *Sociocultural SLA*. En effet, on peut regretter le manque de références sur les travaux en technologies éducatives concernant les processus collectifs d'apprentissage, comme par exemple, ceux de Dillenbourg, Pea, Roschelle et Teasley, Salomon et Perkins, Stahl, Koschmann pour ne mentionner que les auteurs les plus cités. Ces quelques références issues du domaine de l'ACAO, bien qu'elles puisent dans le même modèle théorique socioculturel sur le plan de la construction collective des apprentissages, sont absentes des recherches en *Sociocultural SLA*.

³⁵ <http://www.public.iastate.edu/~joden/classes/517/dictionary/dictionary.htm>

Au bout du compte, l'implication du contexte situationnel dans tout phénomène d'apprentissage est une thématique qui reste à explorer. La nature située des apprentissages est discutée en termes théoriques mais son rôle dans la détermination des processus d'apprentissage apparaît peu dans l'examen des situations d'acquisition langagière. Par conséquent, nous regrettons que les références au courant de la cognition et de l'apprentissage situés manquent (cf. Scardamalia et Bereiter, Salomon, Resnick, etc.) ou soient peu nombreuses (Lave et Wenger).

Somme toute, le cadre théorique et méthodologique en *Sociocultural SLA*, bien qu'il constitue le domaine le plus proche des problématiques de la DDL du point de vue socioculturel, ne réussit pas à combler nos préoccupations sur deux plans : d'une part celle du rôle des artefacts médiateurs et d'autre part celle des modes de fonctionnement collectifs dans des situations d'enseignement/apprentissage d'une L2. A titre d'exemple, un des ouvrages de référence en *SLA* qui contient un long chapitre sur le courant de *Sociocultural SLA* est celui de Rod Ellis *Task-based language learning and teaching* (2003). Bien que l'on s'attende à une attention particulière aux processus de construction collective du sens et à l'instrumentation selon la tradition socioculturelle, ces deux pôles semblent être mis à l'écart. Ceci nous amène à élargir nos références théoriques à d'autres domaines, notamment au champ de l'ACAO. Plus particulièrement, nous rapprocherons plus loin les réflexions en *Sociocultural SLA* et en ACAO pour les langues (p. 111).

1.5. De l'intérêt du socioculturel en DDL

1.5.1. Le « socioculturel » en DDL : Revendication par trois contextes d'utilisation différents

« ... L'intégration de l'apprentissage en ligne est influencée par un ensemble de facteurs socioculturels³⁶ ... » (Warschauer, 1998).

³⁶ C'est nous qui soulignons les occurrences du terme « socioculturel » dans cette section.

« ... La compétence socioculturelle se compose de savoirs, savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre... » (Zarate et al., 1997)

« ... L'apport de la théorie socioculturelle en ALAO est relatif à la médiation des savoirs... » (Warschauer, 1997b).

Les significations du terme « socioculturel » se recouvrent-elles dans les énoncés ci-dessous ? Y a-t-il une correspondance dans leur utilisation ou bien peut-on remarquer des divergences sémantiques ? À ce stade, un éclaircissement notionnel nous paraît indispensable.

Pris dans le premier contexte (Warschauer, 1998), l'adjectif « socioculturel » sera utilisé comme attribut du nom « facteur » ; adjectif et nom constitueront donc un syntagme qui se réfère aux facteurs qui influent sur l'intégration des TICE dans des situations d'apprentissage de langue. Dans cet article Warschauer, démontre, comme Cuban (2001) par ailleurs, que les innovations technologiques à l'école sont assez peu liées aux technologies proprement dites ; le grand défi se révèle être le contexte d'intégration (attitudes, a priori et représentations des professeurs et des apprenants, la culture générale d'apprentissage, le rôle des écoles comme instruments de contrôle social, etc.).

Warschauer tentera ainsi d'expliquer la fonction du contexte dans les processus d'intégration des TICE à une classe de langue. Il nous semble donc logique de remplacer le syntagme « facteurs socioculturels » par « facteurs contextuels » ou encore « situationnels », pour éviter la confusion avec la théorie socioculturelle, d'inspiration vygotkienne. Un article postérieur de Warschauer (2000) vient renforcer notre point de vue. Deux ans plus tard, il qualifiera son étude -qui porte exactement sur la même problématique- comme « ethnographique ».

Cela nous paraît très pertinent par rapport à ses objectifs de recherche : l'examen des valeurs contextuelles en jeu est possible seulement en adoptant une position méthodologique qui permet de tenir en compte l'interrelation des facteurs sociaux, individuels (psychologiques) et culturels dans le phénomène complexe que constitue l'apprentissage langagier. Nous pourrions donc inscrire cette définition du « socioculturel » selon Warschauer dans la tradition

systemique (Mangenot, 2000b) et écologique (van Lier, 1999) par la valorisation des facteurs contextuels qui influent sur un processus d'apprentissage langagier, médiatisé ou non.

Le deuxième contexte d'utilisation du terme « socioculturel » se situe au niveau du recentrage de la didactique des langues sur la composante culturelle de la langue enseignée. Ainsi, Byram, Zarate et Neuner (1997) se réfèrent à la compétence socioculturelle comme à un ensemble de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre liés à la transformation des attitudes, des représentations initiales de l'étranger. Plus particulièrement,

Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle. (p. 13).

Néanmoins, quelques années plus tard, Michael Byram, un des auteurs de l'ouvrage collectif ci-dessus, rédigea sous les (mêmes) éditions du Conseil de l'Europe, un guide à l'usage des enseignants, sur la compétence interculturelle pour la didactique des langues. Selon Byram et ses collègues :

Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes «autres» en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations (Byram et al. 2002, p. 10).

La définition de la compétence socioculturelle selon Zarate, Neuner et Byram (1997) et celle de la compétence interculturelle (2002) selon Byram et

al. nous paraissent très similaires. En fait, la seule différence entre les deux définitions ne repose pas sur le plan sémantique mais sur la perspective adoptée : celle de l'apprenant dans le premier passage et celle de l'enseignant dans le deuxième. De plus, le fait que Michael Byram soit co-auteur dans les deux ouvrages ainsi que le fait que les deux ouvrages soient publiés par le Conseil de l'Europe ne peuvent être liés au hasard.

Selon nous, cette prise de position en faveur du terme « compétence interculturelle » renoue avec la tradition interculturelle où elle trouve source, ainsi qu'avec les travaux en pédagogie interculturelle pour les langues, mis en avant par des auteurs comme Zarate (1993 ; Zarate et al., 2003), Abdallah-Pretceille (1986), Kramsch (1993), etc. Par conséquent, nous retenons le choix terminologique de Byram et al. (2002) en faveur du terme « compétence interculturelle ». Utiliser l'expression « compétences socioculturelle » créerait une confusion avec la théorie socioculturelle, d'origine psychologique.

Le troisième passage (Warschauer, 1997b) se réfère à la théorie socioculturelle, d'inspiration vygotkienne, que nous avons étudiée dans la partie 1.3.. Désormais, nous utiliserons le terme « socioculturel » uniquement pour nous référer à ce cadre théorique précis dans le domaine des langues.

1.5.2. Une vision élargie de la DDL : vers l'interdisciplinarité

L'objectif ne sera pas ici de dresser l'historique de la DDL ou de ses rapports à la linguistique, une littérature abondante existe à ce sujet (entre autres : D. Coste et al., 1994, Boyer et al. 1990, Porcher, 1995). Il est intéressant de noter au passage que longtemps la didactique, nommée autrefois « linguistique appliquée » a été considérée comme « l'application » à l'enseignement de théories liées à la description de la langue. Or, « linguistique appliquée » est une désignation qui ne correspond plus à la réalité du domaine dont les sources d'inspiration et d'influence se sont diversifiées depuis.

Par ailleurs, la DDL peut se caractériser comme une discipline « intégrative » du fait qu'elle convoque ou emprunte des concepts et des outils à d'autres disciplines, notamment les sciences de l'éducation, les sciences cognitives, la psychologie, la sociologie, l'informatique (Martinez, 2002). A cet égard, Daniel Coste (1994, p. 10) éclaire les liens –sur un plan diachronique– que la didactique des langues a entretenus avec l'analyse du discours et la linguistique de l'acquisition. Il serait donc logique de considérer la DDL comme une discipline qui en sollicite d'autres dans une visée praxéologique. C'est cette conception « large » et à caractère transdisciplinaire de la didactique qui nous intéressera ici. Dans la même lignée, d'après R. Galisson et D. Coste, la didactique recouvre l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constitue un lieu de synthèse entre les apports de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie et de la linguistique, la didactique étant une discipline charnière (Gagné et al., 1989).

Nous revenons ainsi sur les deux aspects fondamentaux qui constituent à notre sens la nouvelle réalité de la DDL, d'une part la prise en compte des références transdisciplinaires et d'autre part sa visée praxéologique. Si ce deuxième aspect caractérise la DDL depuis quelque temps (Richerich, 1996), il nous semble que l'ouverture explicite sur d'autres domaines paraît modeste : cela peut s'expliquer en effet par une volonté de rompre avec d'autres disciplines dans la quête d'autonomisation. Pourtant, la démarche allant vers une plus grande transdisciplinarité que nous distinguons dans la dernière décennie dans le domaine de la DDL a eu des conséquences sur la définition de son objet d'étude.

Si l'on considère qu'à partir des années 1990 la DDL s'est développée en un champ autonome avec ses propres hypothèses théoriques et propositions méthodologiques –sans exclure les apports des autres domaines–, ceci est surtout lié à l'adoption d'une vision plus large quant aux situations d'enseignement-apprentissage. A ce sujet, Leo van Lier souligne que pendant longtemps les chercheurs en DDL ont gardé leurs distances avec la pédagogie en classe, considérée comme assez éloignée des questionnements théoriques du domaine.

Apart from work in the Vygotskian tradition (e.g. Lantolf et Appel 1994a), theories in relevant fields, such as cognitive science, linguistics, and second language acquisition (SLA), do not generally address language-pedagogical issues, neither at a theoretical nor at a practical level. Indeed, some SLA researches explicitly distance themselves from pedagogy, perhaps in order to bolster their theoretical stature. Such theories, and the research conducted in their support, cannot be the driving force behind pedagogical practice, however crucial they may otherwise be (van Lier, 1996, p. 27).

D'après van Lier, linguiste de formation, c'est la quête de la légitimité scientifique qui a mené des chercheurs en DDL à se démarquer et à « mépriser » la pédagogie de la classe et plus particulièrement les pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage d'une L2. Il nous semble essentiel d'adopter un point de vue systémique à la place d'une vision concentrée sur les axes apprenant-savoir ou enseignant- savoir du triangle pédagogique traditionnel (Houssaye, 1998). Ainsi, examiner une situation d'enseignement/apprentissage et de formation en langues sous l'angle du dispositif ou de l'environnement permet d'intégrer dans notre perspective des facteurs relevant à la fois de la didactique et de la pédagogie, et surtout de prendre en compte les processus d'apprentissage et les relations pédagogiques en jeu, au sujet desquelles la DDL ne s'est pas toujours sentie concernée.

Malgré le fait qu'avec l'avènement des recherches sur l'autonomie de l'apprenant, en autoformation, ou encore en TICE, le mouvement pédagogique centré sur l'apprenant trouve progressivement sa place dans le domaine de la DDL, il s'avère nécessaire d'insister dans cette direction. De plus, l'approche socioculturelle dans l'examen des situations d'enseignement/apprentissage en langues pourrait servir à une meilleure prise en compte de l'environnement d'apprentissage, selon le discours socioculturel, ou le dispositif d'apprentissage, selon le discours en psychologie et en éducation. C'est dans cette optique que nous examinerons l'apport de la théorie socioculturelle en didactique du FLE.

1.5.3. La théorie socioculturelle concerne-t-elle vraiment la DDL ?

Si nous considérons la DDL comme une discipline charnière et un lieu de synthèse entre les apports de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie et de la linguistique (Gagné et al. 1989), nous nous questionnerons ici sur l'apport de la théorie socioculturelle, essentiellement psychopédagogique, en didactique des langues. En effet, pour expliquer une situation complexe telle qu'une situation d'enseignement/apprentissage et de formation en langues, on a besoin d'outils théoriques et méthodologiques qui permettent de discerner de manière holistique l'ensemble des composantes humaines et matérielles en jeu. A cet égard, la notion d'environnement (ou contexte)³⁷ d'apprentissage selon la théorie socioculturelle constituerait un modèle d'analyse qui mérite un examen approfondi.

Comme nous l'avons signalé dans la section 1.3., la théorie socioculturelle se donne comme objet d'étude les processus d'interaction sociale dans un contexte d'apprentissage socialement et culturellement déterminé. Ce contexte où se placent les apprentissages joue donc un rôle majeur dans leur construction : contexte et apprentissages sont réciproquement alimentés et mutuellement influencés.

Si nous retournons un instant aux recherches en didactique des langues pendant les deux dernières décennies, il est certain qu'un pas décisif vers la reconsidération de la place de l'apprenant dans les situations d'apprentissage en langues s'est effectué à l'aide de l'approche communicative et la centration des contenus d'enseignement sur les besoins de l'apprenant. L'approche socioculturelle serait un pas supplémentaire dans le réexamen de la fonction des interactions sociales en classe de langue. Dans ce sens, si l'approche communicative en DDL marque le tournant vers une conception plus réaliste des besoins d'apprentissage, des compétences autres que linguistiques, l'approche socioculturelle y contribuerait par l'attention particulière portée aux modalités d'acquisition collective des savoirs partagés socialement ainsi que sur les processus d'instrumentation dans une situation

³⁷ Les deux seront utilisés ici de manière interchangeable. Pour l'examen approfondi de ces deux termes voir p.187.

d'enseignement/apprentissage. C'est cette perspective que nous adopterons dans l'analyse du dispositif « le français en (première) ligne.

1.5.4. La socialisation des apprentissages en langues : une réalité

Mais l'approche socioculturelle est-elle véritablement éloignée de la réalité de la DDL ? Nul doute que le domaine de la didactique des langues tel que nous le connaissons aujourd'hui, a bénéficié abondamment des apports transdisciplinaires pour se consolider au sein des sciences du langage, sans pourtant perdre son autonomie. Prenons un exemple très récent : n'est-il pas étonnant que l'importance de la socialisation des apprentissages, postulat majeur de la théorie socioculturelle, ignorée pour longtemps, revienne dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001) qui, sans être un ouvrage à finalité épistémologique, est représentatif des mutations dans le champ de la DDL ?

En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble définissent une identité (p. 9).

Lisant cet extrait, combien ne l'attribueraient-ils pas à *Pensée et Langage* de Vygotsky, un des premiers auteurs à postuler que tout apprentissage est ancré dans son environnement social ? Il appartient pourtant à la préface du CECRL, référentiel de compétences en langues à visée paneuropéenne (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* 2001, p. 9). Il serait intéressant tout de même d'analyser discursivement l'extrait cité plus haut. Premièrement, les compétences plurielles de l'apprenant de langues, se fondent sur les « relations entre acteurs sociaux ». Par conséquent, l'apprenant, loin d'être considéré comme une unité agissant individuellement, s'inscrit dans un réseau d'interactions déterminées socialement. Deuxièmement, d'après notre interprétation de l'extrait ci-dessus, le contexte d'apprentissage est considéré comme un tissage

permanent des savoirs construits collectivement. Ainsi, les auteurs placent les interactions sociales au cœur de la problématique des apprentissages en langues.

Le fait que ces réflexions, très proches du discours tenu par les fervents du socioconstructivisme, soient exprimées par les plus grands spécialistes en DDL et auteurs du CECRL (notamment D. Coste., M. North, J. Shiels, et J. Trim), nous paraît très significatif quant aux nouvelles perspectives qui s'ouvrent en didactique des langues. Cela n'est pas sans conséquences sur la vision de la construction des savoirs en langues, désormais participative, distribuée et guidée socialement. Il convient d'ailleurs de souligner un autre passage du CECRL, très significatif des nouvelles orientations en DDL et, de plus, proche des postulats socioculturels.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. [Les actes de paroles] s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001, p.15).

Essayons de voir à quel point les thèses socioculturelles et en général socioconstructivistes sont proches du discours tenu dans le CECRL qui constitue pour nous, bien plus qu'un référentiel de compétences en langues, un texte représentatif des évolutions récentes de la DDL.

La théorie socioculturelle et les quatre paradigmes qui lui sont proches³⁸, malgré leurs divergences, adoptent une vision radicale de l'environnement (ou contexte d'apprentissage selon l'origine disciplinaire), désormais considéré non pas comme un « élément du décor » mais comme un cadre indissociable de la cognition humaine. Ne retrouvons-nous pas cette vision de l'environnement dans l'extrait ci-dessus ? D'après les auteurs du CECRL, « les circonstances et l'environnement » jouent un rôle majeur dans l'accomplissement des tâches,

³⁸ Cognition située, cognition distribuée, cognition socialement partagée et théorie de l'activité (1.1.)

configurées par le contexte social dans lequel elles acquièrent leur signification. En effet, nous ne sommes pas du tout loin des postulats socioculturels ou en général socioconstructivistes que nous trouvons par exemple chez des auteurs comme Bonk et Cunningham, fervents de la théorie socioculturelle et selon lesquels « *le fonctionnement individuel cognitif est situé inséparablement du contexte social, institutionnel et historique* » (Bonk et Cunningham, 1998, notre traduction).

Hewitt et Scardamalia, tenants du paradigme de la cognition située, soutiennent également que « les processus mentaux sont si étroitement liés à des situations spécifiques qu'il serait impossible de dissocier la corrélation cerveau – environnement » (1997, notre traduction). Hutchins, chef de file du courant de la cognition distribuée, va dans le même sens : « la théorie de la cognition distribuée étend la portée de ce qui est considéré comme "cognitif" » au-delà de l'individu pour englober les interactions entre humains et avec les ressources et matériaux dans l'environnement (Hollan, Hutchins et Kirsh 2000, p.175, notre traduction).

Par ailleurs, Lucy Suchman, ethnologue de formation dont les travaux ont révolutionné notre perception de l'environnement d'apprentissage, insiste sur la détermination de l'action par différentes variables situationnelles (Suchman 1987). Finalement, Kari Kuutti, chercheur en sciences cognitives très connu pour ses travaux en théorie de l'activité postule que « *du fait que le contexte est inclus dans l'unité d'analyse, l'objet de recherche est toujours essentiellement collectif, même si notre intérêt majeur repose sur les actions individuelles* ». (Kuutti, 1995, p. 7, notre traduction).

Enfin, l'énoncé « la perspective privilégiée très généralement aussi est de type actionnel » du CECRL (ligne 1, loc. cit.) nous semble significatif de la place de plus en plus grande que prennent les interactions humaines dans la configuration d'une situation d'enseignement/apprentissage (en langues). Cette importance du rôle de l'(inter)action sociale n'est pas une nouveauté en sciences du langage : les recherches en interactions langagières (la linguistique interactionnelle, l'analyse de discours ?, la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz) ont depuis longtemps postulé que le développement langagier, comme le développement cognitif, relèvent de pratiques sociales dans lesquelles l'interaction joue un rôle constitutif.

A cet égard, Mondada et Pekarek (2004, p.501) soulignent que pendant les deux dernières décennies les recherches sur les processus d'apprentissage et la cognition sont essentiellement liées aux interactions sociales et sont de plus en plus étudiées au sein de domaines différents tels que l'anthropologie culturelle, l'acquisition langagière, la psychologie développementale. L'intérêt toujours croissant de la didactique des langues envers la médiation sociale confirme ce penchant épistémologique. D'autre part, cet accent mis sur les interactions sociales ne devrait pas être perçue comme éloignée de la problématique de la médiation technique dans des situations d'enseignement/apprentissage langagier appuyées par les TICE, problématique examinée par l'approche socioculturelle. C'est cette perspective socioculturelle que nous tenterons de mettre en valeur à la lumière de notre analyse.

1.6. La théorie de l'activité comme ancrage théorique possible

A la recherche d'un cadre de référence pour l'analyse des situations d'apprentissage collectif et médiatisé, nous examinerons la pertinence de la théorie de l'activité, d'inspiration socioculturelle, considérée comme une approche systémique qui vise à mettre en valeur la complexité des paramètres en jeu dans une telle situation. La question à la quelle nous tenterons de répondre dans cette partie est la suivante : la théorie de l'activité pourrait-elle constituer un contexte théorique et méthodologique approprié à nos objectifs de recherche tels que nous les avons déterminés?

1.6.1. La théorie de l'activité

Avant d'aborder les fondements théoriques de cette approche, une précision préliminaire s'impose : par « théorie de l'activité » nous faisons référence aux recherches historico-culturelles des psychologues soviétiques

(Leont'ev, Luria) reprises par Engeström, Nardi et Kuutti. Nous la distinguerons des théories de l'action humaine qui traitent des interactions interindividuelles de manière générale et qui, selon Linard (1998b), recouvrent entre autres les champs de la psychologie du développement, de la psychologie cognitive, de l'ethnosociologie et de la linguistique pragmatique. Ces dernières ne feront pas l'objet de la présente étude (cf. Ladrière, Pharo et Quéré, 1993).

De manière générale, la théorie de l'activité (*Activity Theory*) s'inscrit dans la tradition épistémologique visant à investiguer les dynamiques qui émergent des interactions humaines. Pour Cerisier (2000), la théorie de l'activité est avant tout une approche systémique, essentiellement « anthropocentrée » (à l'instar de Rabardel, 1995), qui contribue à analyser la médiatisation des interactions sociales en situation collective. Dans la même lignée que la théorie de l'activité, Cerisier inscrit d'autres modèles d'analyse, tels que le modèle SAI (Situations d'Activités Instrumentés) de Rabardel (op. cit.), le modèle systémique de Noros, les diagrammes triadiques d'une activité collective de Kuutti et le modèle de Engeström, modèle de référence de la théorie de l'activité. Nous nous référerons en détail aux deux derniers modèles ci-après.

Issue de la tradition culturelle-historique soviétique en psychologie (Vygotsky, Leont'ev, Luria), la théorie de l'activité consiste en un cadre théorique qui sert à mieux appréhender la médiatisation des activités collectives dans un contexte social. D'un point de vue épistémologique, il conviendrait de parler plutôt d'approche que de théorie, puisque la notion de « théorie » fait référence à un construit théorique ayant acquis une forte reconnaissance parmi la communauté scientifique. Ce n'est pas le cas avec la théorie de l'activité qui a plutôt le statut de paradigme ou d'approche. Les trois principes-clés de cette approche se définissent ainsi (Kuutti, 1995) :

L'activité comme unité d'analyse

Vus comme deux entités indissociables, le contexte et l'activité entrent en interaction constante, le premier étant l'élément clé pour l'interprétation du second. La raison en est que les actions sont toujours situées dans un contexte prédéfini sans lequel l'activité est dénuée de sens. Ainsi, l'objet d'analyse est

essentiellement collectif, tandis que l'action individuelle constitue le point d'intérêt fondamental.

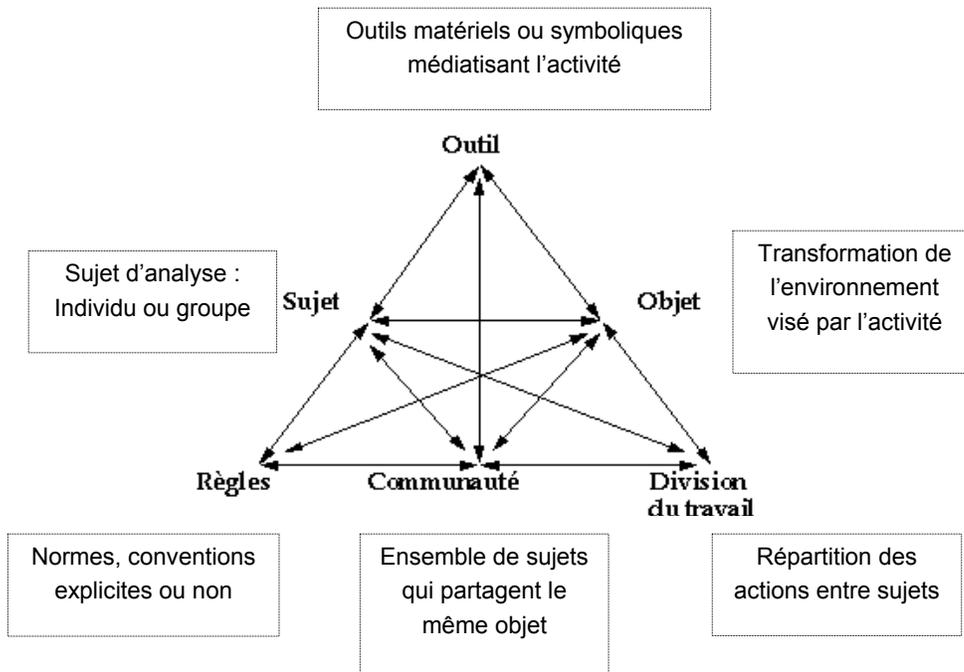
Histoire et développement

Les activités sont perçues comme des entités qui se transforment perpétuellement non sans discontinuités ou irrégularités lors de leur évolution. Par conséquent, les activités se développent dans le temps et sont alimentées par d'autres activités qui ont eu lieu antérieurement. Il se tisse donc un réseau de relations dynamiques où les phases d'une activité précédente serviront de ressource aux phases d'une activité suivante.

Artefacts et médiatisation

L'artefact, terme qui embrasse à la fois instruments, signes, procédures et formes d'organisation, se caractérise avant tout par son rôle médiateur. Ainsi, les relations entre les éléments d'une activité ne sont-elles pas directes mais médiatisées. Etant donné que leur nature modifiable selon le contexte, les artefacts sont perçus non plus « en soi » mais se transformant et acquérant leur sens lors du développement de l'activité.

Pour conceptualiser la structure d'une activité et les interrelations entre les différents paramètres en jeu, Engeström s'est appuyé sur le modèle traditionnel de Vygotsky qui distingue trois pôles : sujet – objet – outil (ou instrument). Par la suite, il l'a élargi afin de prendre en compte de manière systématique les relations dynamiques entre l'individu et son environnement pendant l'accomplissement d'une activité (Engeström, 1987, 1991 et 2000). Son modèle comporte six pôles, sujet, outil, objet, division du travail, communauté et règles qui se définissent de la manière suivante :



(Figure 1 : la structure d'une activité humaine selon Engeström, 1987).

S'agit-il d'une volonté de repenser le rôle du social dans l'élaboration d'un outil conceptuel systématisant l'activité humaine collective ? Nous en sommes convaincue. En élargissant le modèle tripolaire initial par la réintroduction du social, l'individu est perçu comme agissant collectivement (pôles « communauté » et « division du travail ») et dans un contexte défini par des lois explicites ou non (pôle « règles »). Effectivement, les adeptes de la théorie de l'activité ont retrouvé dans le modèle d'Engeström la conceptualisation des interactions sociales et la valorisation du rôle des artefacts dans les processus cognitifs individuels.

1.6.2. Critique réflexive sur la théorie de l'activité

Comme nous venons de constater plus haut, le modèle conceptuel d'une activité selon Engeström comporte six pôles : outil – sujet – objet – règles – communauté et division du travail. Les deux questions que nous nous posons sont les suivantes :

Premièrement, qu'en est-il de la représentation schématique d'une activité collective qui se déroule dans le temps ? Est-ce possible de faire apparaître le caractère évolutif d'une activité, par définition complexe, à travers un schéma bidimensionnel ?

Deuxièmement, comment prendre en compte les mutations qui peuvent avoir lieu au sein de chaque pôle et, par conséquent, leurs retentissements sur les autres pôles ? Autrement dit, est-il possible de représenter tous les processus propres à une activité complexe, tels que ajustements, réadaptations, irrégularités, déviations et discontinuités à travers le modèle d'Engeström ?

A notre avis, la difficulté provient de la conceptualisation -via le même schéma- des paramètres d'une activité à la fois sur le plan synchronique (les disposer donc selon les six pôles du modèle) et sur le plan diachronique (montrer le caractère évolutif de cette activité). Ainsi, le modèle d'Engeström sert à mettre à plat les éléments d'une activité de manière bidimensionnelle et à les disposer schématiquement de manière simultanée. Il facilite donc une schématisation essentiellement synchronique sans être en mesure de représenter les mutations d'une activité tout au long de sa réalisation.

Il semble que le modèle proposé par Engeström doit être appliqué à un moment précis du déroulement, associé donc au temps « t » de l'activité. Il nous semble donc peu approprié à rendre explicites les processus transitoires et les fluctuations entre les différentes composantes tout au long de l'activité analysée, à moins que le chercheur n'emploie le schéma d'Engeström à tout changement produit à un ou plusieurs pôles du modèle.

La distinction entre action et activité

La question suivante découle de cette constatation : est-il envisageable de représenter schématiquement les interrelations entre les composantes d'une activité qui se déroule dans le temps ? Un élément de réponse repose sur la distinction conceptuelle entre action et activité.

Engeström distinguera comme objectif les actions de courte durée et comme objet les activités durables. Ce qui nous semble encore plus important,

c'est le fait qu'il emploie le modèle schématique à six pôles pour conceptualiser des actions (et non pas des activités). Selon cet auteur :

les systèmes d'activité sont en mouvement constant et en contradiction interne [...] Dans la théorie de l'activité, la distinction entre *actions* de courte durée orientées objectif et *activités* durables orientées objet est d'une importance centrale. [...] L'objet et le motif donnent aux actions leur ultime continuité, cohérence et sens, même si l'objet apparent de nombreuses actions ne coïncide pas avec l'objet de l'activité globale (Engeström, 2000, p. 964).³⁹

Cette distinction renvoie également aux travaux de Leont'ev selon lequel les niveaux de l'activité humaine présente schématiquement de la manière suivante :

Niveau	Orienté/dirigé par	Effectué par
Activité	Objet/objectif	Communauté
Action	But	Individu ou groupe d'individus
Opération	Conditions	Humain ou machine

(Tableau 2 : les niveaux de l'activité humaine selon Leont'ev, repris par George, 2001, p. 56)

Pour Leont'ev comme pour Engeström dans la citation ci-dessus, une activité consiste en une organisation qui évolue dans le temps et dont l'objet est composé d'étapes ou de phases qui ne peuvent pas être transformées immédiatement en résultats. Ces phases intermédiaires sont appelés *actions* ou *chaînes d'actions* qui, à leur tour, sont composées d'*opérations*. Par

³⁹ « *Activity systems are in constant movement and internally contradictory. [...] In activity theory, the distinction between short-lived goal-directed action and durable, object-oriented activity is of central importance. [...] The object and motive give actions their ultimate continuity, coherence and meaning, even when the ostensible object of many actions do not coincide with the object of the overall activity* », Engeström, 2000, op. cit., notre traduction.

conséquent, les actions orientées but sont composées d'opérations de routine, le tout subordonné aux activités orientées objet, définies comme la transformation de l'environnement au sens large du terme. Pourtant, même si les termes activité et action sont clairement déterminés dans la définition de Leont'ev, des interrogations surgissent quant à l'application de cette distinction dans l'analyse d'une situation collective. Nous résumons ces questionnements dans la partie suivante.

1.6.3. Activité ou action ? Le paradoxe du modèle d'Engeström

Faut-il appliquer le modèle d'Engeström lors de l'analyse d'une activité ou d'une action ? Le nom de ce modèle (*human activity system*, Engeström 2000) ne fait-il pas clairement référence à la « structure d'une activité » ? La confusion est certaine. Engeström lui-même tentera de répondre à ce questionnement dans un de ses articles récents (Engeström, 2000).

Lors d'une étude qu'il a menée à l'Hôpital Pédiatrique de Helsinki, il a pris comme unité d'analyse une activité collective précise, le traitement médical d'un enfant. Ce système collectif l'a amené à étudier la manière dont s'articulent les interrelations entre les pôles de son modèle, notamment les objets (consultations, transfert des patients à des hôpitaux avoisinants, décisions administratives), les acteurs (patients, administrateurs, chirurgiens spécialistes, etc.), les outils variés (téléphones, ordinateurs, stéthoscopes), etc.

Paradoxalement, l'auteur emploie son modèle non pas pour conceptualiser l'activité globale (l'hospitalisation de l'enfant) mais pour décrire des actions bien distinctes, comme par exemple le transfert du patient d'un hôpital à l'autre, l'appel à un chirurgien spécialiste, etc. Il applique donc son modèle à chaque action, le passage d'une action à l'autre étant déterminé par une modification dans un des pôles du modèle. De ce fait, son étude d'une activité globale se compose d'une chaîne de ces modèles qui illustrent chaque action étape par étape.

Nous soulignons au passage qu'Engeström, pour sa macroanalyse des activités complexes, adopte des outils conceptuels tout autres que son modèle traditionnel. Tel est le cas des répercussions que l'hospitalisation de ce patient a eues sur le plan administratif et de manière diachronique. Pour ces macroanalyses qui évoluent dans le temps il se sert de cercles, de cases emboîtées les unes dans les autres, bref de modèles dynamiques qui lui permettent de mettre en avant le mouvement perpétuel inhérent aux systèmes évolutifs (op cit., p. 970-972).

L'application de la « structure de l'activité » à la « description des actions » doit-elle se traduire par un manque de rigueur scientifique ? Ou bien par une confusion entre les termes action et activité ? Nous ne sommes pas de cet avis. Au contraire, il nous paraît tout à fait pertinent que l'auteur applique son modèle à des actions, puisqu'une action a un caractère ponctuel et fragmentaire, par opposition au caractère perpétuel et évolutif d'une activité.

1.6.4. Conclusion sur la théorie de l'activité

Pour conclure, nous pensons que si l'analyse d'une activité vise uniquement la description ponctuelle d'un système à un moment précis, un modèle statique nous semble approprié, tel le modèle proposé par Engeström ou autre (une présentation sous forme de tableau énumératif etc.). Par contre, ce modèle nous semble moins adapté si l'on souhaite décrire des systèmes complexes qui évoluent dans le temps et qui impliquent des processus inhérents à la nature d'une activité évolutive, comme par exemple des modifications, des ajustements, ou des irrégularités.

Dans la même logique, deux parmi les chercheurs les plus renommés du courant de la théorie de l'Activité, Viktor Kaptelinin et Bonnie Nardi (Kaptelin, Nardi et al., 1999), proposent un outillage méthodologique tout autre que le modèle d'Engeström pour la conceptualisation de la complexité d'une activité collective médiatisée. Leur objectif est de rendre compte de la complexité du contexte dans l'analyse des interactions homme machine et faciliter la conception d'un tel type d'environnement en permettant une conceptualisation

des facteurs contextuels. Ainsi, les auteurs fournissent une *activity checklist* qui consiste en cinq pôles d'analyse d'un système complexe d'activités collectives : les moyens/objectifs (*means/ends*), l'environnement (*environment*), l'articulation apprentissage/ cognition (*learning/ cognition articulation*) et le développement (*development*).

Au sein de chaque pôle, les auteurs détaillent les processus mis en œuvre et le tissage des paramètres contextuels dans l'analyse d'une situation complexe médiatisée. Sans vouloir prétendre que l'approche méthodologique de Kaptelinin et Nardi soit largement diffusée et adoptée à ce jour, elle est significative des recherches allant vers un nouveau modèle conceptuel et notamment des limites que présente la mise en œuvre du schéma d'Engeström pour l'examen de toute situation collective médiatisée.

Jean-François Cerisier, dans sa thèse de doctorat (2000), emploie une autre approche méthodologique pour l'examen du dispositif *Chercheurs en herbe*, elle aussi issue de la théorie de l'activité. Il s'agit des diagrammes de Kuutti qui sont formés par des triades de pôles du modèle d'Engeström (Kuutti, 1995). Plus particulièrement, il s'agit d'un ensemble de dix triades créées sur la base des six pôles du modèle d'Engeström qui servent de cadre conceptuel à l'analyse de dispositifs d'activité collective⁴⁰. Pourtant, Cerisier identifie deux obstacles majeurs à l'utilisation des diagrammes de Kuutti :

[Premièrement, la] difficulté de rendre compte de la richesse d'observations qui ne répondent pas nécessairement au découpage proposé ; [deuxièmement, la] difficulté pour le lecteur qui se voit proposer une grille de lecture qui lui semble arbitraire en ce qu'elle ne restitue pas la logique des situations observées mais celle du modèle sous-jacent (Cerisier, 2000, p. 247).

Revenons sur le questionnement du début, à savoir si la théorie de l'activité peut constituer un cadre théorique et méthodologique adapté aux objectifs de notre recherche. Les conclusions de Cerisier rejoignent ainsi les nôtres quant aux limites des outils conceptuels d'Engeström (dans notre cas)

⁴⁰ Pour une analyse détaillée cf. Cerisier, 2000, p. 235.

et de Kuutti (dans le cas de Cerisier). Ceci est à examiner en fonction de l'objet d'analyse : dans le cas de Cerisier comme dans notre cas, l'objet d'analyse consiste en des dispositifs complexes d'apprentissage impliquant des acteurs multiples (décideurs, concepteurs, participants, formateurs etc.) des outils variés (ressources hors et en ligne, plate-forme, vidéo-projecteur, tableau de classe, notes papier etc.), des objectifs qui sont loin d'être déterminés dès le début et qui sont sujets à des réadaptations selon le contexte, des règles ou normes de fonctionnement pas toujours explicites.

Enfin, la multitude des facteurs contextuels et surtout la richesse dans l'articulation de ces facteurs rendent les deux dispositifs, *Chercheurs en herbe* et le *français en (première) ligne*, difficilement représentables schématiquement. A cet égard, l'application des modèles d'Engeström et de Kuutti doit avant tout mettre en exergue la dimension dynamique d'une activité, notamment son caractère « perpétuel » et en « contradiction interne » selon l'expression d'Engeström (cf. supra). A notre avis, ce positionnement en faveur d'une vision dynamique d'une activité ne se reflète pas dans des recherches qui s'appuient sur le modèle d'Engeström comme instrument d'analyse. Ces études (Docq et Daele, 2003 ; Schlager et Fusco, 2004 ; Blin et Donohoe, 2000) se contentent de représenter schématiquement une situation collective selon le modèle à six pôles, sans pour autant aller au-delà de la figuration iconique, dans l'examen de la logique interne, de la dialectique des éléments placés sous les six pôles.

Par ailleurs, si l'on souhaite que le modèle adopté reflète une réalité dynamique et si l'on prend comme unité d'analyse le système d'activité collective de manière diachronique, deux options se présentent : reprendre le modèle d'Engeström à chaque action du système pour en détailler ses composantes ou bien opter pour des outils conceptuels plus dynamiques, de type ethnométhodologique. Cela nous permettrait de prendre en compte l'évolution du système et la fragilité du contenu de chaque pôle pour des raisons contextuelles. Dans le cadre de notre analyse, le modèle à six pôles d'Engeström nous permettra de mettre à plat les composantes d'une situation d'enseignement/apprentissage collectif mais ne constituera pas un outil méthodologique approprié à notre contexte. Nous allons donc opter pour un

outillage ethnographique qui se fondera sur le croisement de données issues de sources multiples (cf. 4.3.2., p. 176).

Conclusion : Des limites théoriques à l'analyse des dispositifs

“Constructivism! The increase of frequency with which this word appears in the discourse of educational research, theory and policy is truly remarkable. Unfortunately much of the discussion is at the level of slogan and cliché”.
(Duffy et Cunningham 1996, p. 170)

Si ce premier chapitre a eu pour vocation de défricher le terrain du constructivisme et de la théorie socioculturelle et de présenter son potentiel pour la didactique des langues, cet objectif se heurte à la pluralité interprétative autour de ces deux courants. Nous l'avons évoqué plus haut, les deux modèles théoriques apparaissent massivement dans tous les types de discours (pédagogique, scientifique, politique, théorique etc.) et mènent souvent à des confusions terminologiques où le consensus est loin d'être atteint.

Nous avons identifié trois raisons majeures qui contribuent à ce flou notionnel. La première concerne les origines disciplinaires des travaux qui se penchent sur le constructivisme et la théorie socioculturelle. La cognition distribuée est issue du domaine de l'informatique et de l'intelligence artificielle ; la cognition située est issue des sciences de l'éducation et de l'ethnographie ; la cognition socialement partagée et la théorie de l'activité trouvent leur source essentiellement dans la psychologie et les sciences cognitives... L'ancrage disciplinaire de ces paradigmes que nous qualifions de constructivistes n'est pas sans conséquences sur le discours véhiculé dans ces écrits.

A ces deux obstacles s'ajoute un troisième : toute interprétation de ces modèles théoriques se réalise à travers un « je » épistémologique, le « je » de l'auteur, qui est plus ou moins explicite selon le cas et qui se superpose à une

source de réflexion initiale. Effectivement, l’empreinte du « je » épistémologique sur les origines théoriques du socioconstructivisme et de la théorie socioculturelle est à double tranchant. Les premiers travaux de Vygotsky et de Piaget, datant presque d’un siècle, se sont largement développés au cours des dernières décennies et, loin de constituer des thèses isolées, ont inspiré et nourri des approches psychopédagogiques à un niveau tel qu’on parle aujourd’hui non plus d’un paradigme partagé par une communauté scientifique limitée, mais de théorie reconnue et bien établie, comme par exemple dans le cas de la théorie socioculturelle.

En ce qui nous concerne, dans une tentative de prendre position dans ces excès définitionnels, la théorie socioculturelle sera associée à deux principes fondamentaux qui nous guideront tout au long de cette étude :

- l’environnement, y compris dans sa dimension matérielle, détermine la nature des processus d’apprentissage qui, à leur tour, réorganisent l’environnement de manière dynamique ;
- le sujet apprenant n’est pas examiné individuellement mais en fonction du contexte humain et matériel dans lequel il agit.

Néanmoins, si l’on essaie de sortir de l’impasse créée par la multiplicité des interprétations données au constructivisme et à la théorie socioculturelle, est-il vraiment raisonnable de définir très précisément les principes qui sous-tendent une théorie ?

Vers une démarche praxéologique

Notre visée du début, essentiellement praxéologique, ne s’arrête pas au discours théorique d’une approche mais s’intéresse surtout à l’analyse des pratiques de classe à partir de ce cadrage théorique. A cet égard, Denis Legros et ses collègues avouent qu’il est presque impossible pour la communauté scientifique de se mettre d’accord sur les principes des théories constructivistes puisque ce terme recouvre une abondance de significations qui renvoient à une multiplicité de points de vue. Ils postulent que :

L’analyse des principes qui définissent les grands paradigmes de l’apprentissage ne suffit pas pour clarifier les fondements des systèmes

d'aide à l'apprentissage qu'ils ont inspirés, ni pour comprendre les effets des TIC sur l'évolution de ces théories. C'est pourquoi (...) il nous semble important de rendre compte des principaux types de designs ou de modèles d'enseignement qui s'inspirent explicitement ou implicitement de ces paradigmes (Legros, Crinon et Georget 2000, p. 22)

Deux conséquences découlent de ce constat :

- la difficulté d'établir un consensus sur les notions-clés qui déterminent un paradigme. Cette difficulté découle de la multiplicité des interprétations variées à ce sujet et
- le besoin d'examiner un cadre théorique précis non pas en soi mais en fonction des composantes d'une situation d'apprentissage.

Comme le proposent les auteurs, nous tenterons de ne pas nous focaliser uniquement sur le cadrage théorique et les débats épistémologiques qui découlent de l'excès définitionnel du couple constructivisme/ théorie socioculturelle. Après tout, « *le socio-constructivisme n'est pas un répertoire prédéfini de pratiques à imiter. (...) Il appartient à l'enseignant de contextualiser dans sa pratique les principes qui en découlent* » (Legendre, 2000). Dans le cadre de notre travail, nous venons de proposer les deux principes-clés qui définissent selon nous le cadre socioculturel (cf. supra) et qui serviront de fil conducteur tout au long de l'analyse de notre dispositif. La démarche que nous suivrons, à caractère à la fois praxéologique et herméneutique, sera donc d'établir un lien entre ces principes et le dispositif en question, dans une tentative d'examiner des situations d'apprentissage partagées collectivement et médiées par les technologies.

Chapitre 2

Apprentissages collectifs médiatisés pour les langues

« Though we have not seen any single *computer effect*⁴¹ that guarantees certain outcomes in Internet-based learning, we have learned how the affordances of this new medium problematize some of our earlier notions of interaction, culture, identity and literacy”
(Kern, Ware et Warschauer, 2004, p. 254).

Introduction

Si le premier chapitre a eu pour objectif d’ouvrir le débat au sujet de la théorie socioculturelle pour la didactique des langues, le deuxième chapitre vise à approfondir une thématique chère à cette théorie, celle des apprentissages médiatisés. Pour ce faire, nous commencerons par la problématique des outils que le terme de médiatisation sous-entend (2.1.). A cet égard, nous puiserons dans les travaux en sciences cognitives et en informatique pour mieux saisir le fond théorique de la dialectique homme-environnement informatique lors d’une situation d’apprentissage. Liées à la place des outils technologiques dans les apprentissages humains, les recherches sur les Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur (ACAO), qui constitueront un des cadres théoriques principaux de notre étude, seront développées par la section 2.2. Une attention particulière sera donc portée aux recherches en ACAO pour l’apprentissage d’une langue (2.3.). Toujours dans le domaine des apprentissages langagiers en ligne, les interactions interculturelles à distance feront l’objet de la section 2.4.

⁴¹ En italiques dans le texte original.

2.1. De la dialectique homme – environnement informatique

Le rôle des artefacts dans les traitements cognitifs est loin de concerner exclusivement un champ de recherche : la « question de la technique » est abordée sous plusieurs angles (philosophique, sociologique, historique, épistémologique), elle constitue, entre autres, l'objet d'étude de la sociologie des techniques et de l'ergonomie cognitive (cf. les écrits de Rabardel, 1995, Akrich et al., 2000, Jouët, 2000) et une des thématiques privilégiées des sciences cognitives et des sciences de l'information et de la communication.

Parmi les différentes approches, nous nous focaliserons sur le paradigme de la cognition distribuée qui nous paraît fournir un cadre solide pour l'examen des processus cognitifs médiatisés. Par la suite, dans une tentative pour débroussailler ces notions, nous nous interrogerons sur la triade artefact-outil-instrument et sur deux concepts connexes, la « genèse instrumentale » et « les affordances ».

2.1.1. Le paradigme de la cognition distribuée

Dans le domaine des interactions homme-machine, les travaux de Suchman (1987) et de Winograd et Flores, tout en s'inscrivant dans une perspective socioculturelle au sens large, ont porté les germes de la contestation du modèle cognitiviste dès les années quatre-vingt dix (cf. 1.1.3.). De nos jours, nous faisons allusion non plus à de réactions au modèle prépondérant du « cognitivisme orthodoxe » mais de l'établissement d'un nouveau paradigme, celui de la cognition distribuée, qui contribue par ses recherches à l'analyse des mécanismes de l'instrumentation de la cognition humaine⁴².

⁴² Le terme « cognition distribuée » est employé au pluriel par Salomon (1993) dans le livre qui porte le même nom. Pour cet auteur, « *distributed cognitions* » renvoie à une approche épistémologique qui vise à mettre au jour l'apprentissage comme étant socialement produit et médié par des artefacts.

A l'instar du paradigme de la cognition située (p. 193), fortement influencé par la théorie socioculturelle, le paradigme de la cognition distribuée a pour objet d'étude le *système fonctionnel*, défini comme un espace commun entre les individus et les éléments de la situation (Salembier, 1996). Ainsi, la cognition est conçue comme distribuée entre agents et ressources environnementales. En effet, ces ressources incluent tous les outils cognitifs mis en place en vue de la résolution d'un problème. Celles-ci constituent une forme de « représentation externe » qui va intervenir, en même temps que les représentations internes, dans la constitution du système représentationnel d'une tâche cognitive distribuée (op. cit., p. 9).

Edwin Hutchins (1995), considéré comme le chef de courant de la cognition distribuée, a analysé une série de systèmes fonctionnels pour fonder ce postulat. Ses premières analyses dans les années quatre-vingt ont été conduites sur des bateaux de l'armée navale américaine. L'auteur a tenté de démontrer que la route d'un bateau était déterminée non plus par les propriétés cognitives d'un seul navigateur mais par l'interaction d'un groupe de navigateurs entre eux et avec un ensemble complexe d'outils.

En outre, les observations de Hutchins dans les cabines de pilotage des avions l'ont fait connaître au-delà du cercle des chercheurs en sciences cognitives et en intelligence artificielle. Dans son ouvrage *Cognition in the Wild* (1995), devenu aujourd'hui un classique, Hutchins considéra comme unité d'analyse les propriétés cognitives du cockpit, constituées par les représentations internes (propriétés cognitives individuelles du pilote principal), inter-individuelles (interactions entre pilote et assistant pilote) et les artefacts (outils manipulés, indicateurs multiples, etc.).

Principes théoriques

Dans le but de saisir la manière dont s'accomplissent les processus cognitifs humains, le *système fonctionnel* est vu comme un ensemble de composantes humaines et matérielles inséparablement liées qui se définit comme un univers complexe constitué par des informations en réseau et des

Cette conception se trouve, à notre avis, au croisement de l'approche de la cognition distribuée et de la cognition socialement distribuée.

interactions médiées par ordinateur. Ces observations ont amené Hutchins et ses collègues (Hollan, Hutchins et Kirsch, 2000) à définir ainsi les postulats de son modèle théorique :

- Les processus cognitifs sont distribués parmi les membres d'un groupe social ;
- Les processus cognitifs impliquent une coordination entre structures internes et externes (matérielles ou environnementales) ;
- Les processus sont distribués dans le temps de telle manière que les résultats d'événements antérieurs peuvent transformer la nature d'événements ultérieurs (ibid.)⁴³.

De plus, Hutchins (op.cit.) met en avant deux principes théoriques qui lui permettent de se démarquer distinctement des construits théoriques cognitivistes.

Les limites de l'unité d'analyse

Tandis que dans la perception traditionnelle de la cognition, les limites de l'unité d'analyse coïncident avec les capacités cognitives individuelles, dans le modèle de la cognition distribuée les processus cognitifs s'amplifient et correspondent aux relations fonctionnelles des éléments qui y participent. Il est important de souligner que cette délimitation n'est pas seulement conditionnée par la distribution spatiale des composantes en jeu.

La diversité des mécanismes impliqués dans les processus cognitifs

Selon le modèle cognitiviste qui se focalise sur la manipulation des symboles au sein de l'individu, le monde environnant ne modifie pas les

⁴³ *At least three interesting kinds of distribution of cognitive processes become apparent:*

- *Cognitive processes may be distributed across the members of a social group.*
- *Cognitive processes may involve coordination between internal and external (material or environmental) structure.*
- *Processes may be distributed through time in such a way that the products of earlier events can transform the nature of later events (p. 176, notre traduction).*

processus cognitifs internes et se limite au rôle d'« extension de la mémoire ». A l'opposé de ce postulat, les tenants du courant distributionnel considèrent que les propriétés physiques de l'environnement fournissent un cadre dont la fonction ne consiste plus en une mémoire additionnelle externe. Le monde environnant est perçu non seulement comme un appui occasionnel supplémentaire à la cognition humaine, mais son rôle est déterminant dans la restructuration et la transformation de celle-ci.

Afin de saisir globalement l'apport de la perspective distribuée, nous procéderons au défrichage de notions connexes telles que l'outil, l'artefact et l'instrument.

2.1.2. Outil, artefact, instrument. Définitions et convergences

Dans l'examen des processus cognitifs médiatisés, il serait réducteur de n'associer la notion d'outil qu'aux seuls outils technologiques. Le développement des outils matériels, dans une perspective socioculturelle, est lié à la culture d'une communauté tout au long de son histoire (Bruner, 1996 ; Pea, 1993). Les outils sont souvent distingués en deux catégories, ceux qui servent à maîtriser les objets (la réalité extérieure) et ceux qui produisent des changements intérieurs (psychologiques), orientés vers l'homme lui-même, pouvant être utilisés pour contrôler, maîtriser, développer ses propres capacités.

Selon l'approche socioculturelle, ces outils comprennent, pour n'en mentionner que quelques uns, la langue écrite et parlée et toute la « Galaxie Gutenberg », pour reprendre l'expression de McLuhan, les rituels, les modèles de comportement dans les œuvres d'art, les systèmes de concepts scientifiques, les techniques qui aident la mémoire ou la perception humaine, etc. Tous ces outils culturels sont des « extensions de l'homme », c'est-à-dire des prolongements et des amplificateurs des capacités humaines (Ivic, 1994).

Dans la théorie de l'activité, issue de l'approche historico-culturelle, les outils « condensent » - d'après l'expression de Kuutti (1995) - le

développement historique de la relation sujet – objet. L’outil, d’après l’auteur, se caractérise par une dynamique transformatrice :

The tool is at the same time both enabling and limiting : it empowers the subject in the transformation process with the historically collected experience and skill « crystallized⁴⁴ » to it, but it also restricts the interaction to be from the perspective of that particular tool or instrument only- other potential features of object remain invisible to subject (Kuutti, 1995, np).

Nous repérons dans cette vision dynamique de l’outil une idée chère à des chercheurs tels que Rabardel, Norman, Akrich, Gibson : la marge d’interaction où outil et utilisateur se configurent mutuellement, cet « entre-deux » appelé aussi « affordance » que nous développerons en détail un peu plus tard. Transformés par l’usage que chaque génération en fait, les outils consistent en des entités créées et recrées perpétuellement de génération à génération, les outils sont donc associés nécessairement à des usages⁴⁵. En ce qui concerne la distinction artefact/instrument, nous adopterons la définition de Pierre Rabardel (1995) qui considère que :

l’instrument [est] une entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l’artefact. L’instrument comprend dans cette perspective un artefact matériel ou symbolique produit par l’utilisateur ou par d’autres [et] un ou des schèmes d’utilisation associés résultant d’une construction propre ou de l’appropriation de schèmes sociaux préexistants (p. 11).

A cet égard, l’artefact est perçu comme un objet physique ou symbolique « neutre » ne spécifiant pas un type de rapport particulier à l’objet, tandis que les instruments sont des artefacts (des « formes

⁴⁴ Entre guillemets dans le texte original.

⁴⁵ Sur la notion d’usage nous retenons la définition suivante : « *un usage correspond à une certaine manière (ensemble de règles) d’utiliser quelque chose (objet matériel ou symbolique). Les usages sont socialement partagés par un groupe de référence et se construisent avec le temps* » (Docq et Daele, 2003, p. 114).

préorganisées auxquelles les sujets sont confrontés dans leurs pratiques instrumentées », op. cit. p.14) qui sont associés à un ou plusieurs schèmes d'utilisation. Ainsi, l'instrument est nécessairement lié à l'usage que l'homme en fait, il s'inscrit donc dans une activité finalisée. A ce propos, Rabardel avance le concept de « schème d'utilisation » pour désigner justement à la fois les activités mentales relatives à la gestion des caractéristiques de l'artefact (schèmes d'usage) et les activités orientées vers l'objet de l'activité et pour lesquelles l'artefact est un moyen de réalisation (schèmes d'action instrumentée, op. cit., p. 113).

Bien qu'il existe un consensus relatif sur la désignation de l'artefact comme un outil « défini en dehors de son cadre d'usage » (Charlier et Peraya 2003, p. 201⁴⁶), les termes « outil » et « instrument » sont sujets à des interprétations variées. A titre d'exemple, Rézeau semble avoir une vision semblable à celle de Rabardel quand il considère qu'un outil ne peut fonctionner sans la main de l'homme ; pour le même auteur, un instrument peut être relativement indépendant de son créateur (2001, p. 269).

On notera par ailleurs la notion d'« outil cognitif » initiée par David Jonassen (1994) qui désigne selon l'auteur « *des outils informatiques qui visent à engager et à faciliter les traitements cognitifs* ⁴⁷ ». Sans vouloir prétendre que le terme « outil cognitif » se démarque de l'interprétation socioculturelle d'outil (cf. supra), nous devrions plutôt l'inscrire dans la considération des outils comme éléments médiateurs entre le sujet et l'objet de son activité.

Avant de terminer ce bref tour de définitions préliminaires, il serait intéressant d'examiner sommairement les définitions de la triade artefact/outil/ instrument dans la bibliographie anglophone. En effet, le terme *artifact* ne coïncide pas toujours avec son équivalent francophone. Pour Kuutti par exemple, le terme « artifact/artefact » se présente comme hyperonyme de « *instruments, signs, procedures, machines, methods, laws, forms of work organization, etc.* » (Kuutti 1995). Cet avis semble être partagé par des chercheurs en ACAO, notamment Stahl (2003), Pea (1994) et par Thorne

⁴⁶ Point de vue partagé également par Docq et Daele (2003).

⁴⁷ « *Cognitive tools are generalizable computer tools that are intended to engage and facilitate cognitive processing* » (Jonassen, 1994).

(2003) en ACAO pour les langues. Dans les recherches anglophones nous rencontrons également le terme *cultural artifact* qui ne fait que mettre en exergue la dimension historique et culturelle des artefacts (Lantolf, 2000b).

Notons d'ailleurs une prise de position épistémologique autour de la distinction artefact/ outil/ instrument : les chercheurs en cognition distribuée ne semblent pas adhérer à la distinction de ces termes (cf. Hollan, Hutchins et Kirsh, 2000 ; Rogers et al., 1994 ; Rogers, 2005 ; Halverson, 2002). Ils optent plutôt pour les notions de « système fonctionnel » et d'« environnement » qui peuvent inclure à la fois tout élément matériel et humain entrant en interaction avec les propriétés cognitives du sujet (ou des sujets) analysé(s). La seule prise de position que nous avons repérée porte sur la distinction entre d'une part l'environnement naturel (*natural environment* ou *environmental structuring*) et d'autre part les artefacts conçus par l'homme (*artifacts* ou *specially designed artifacts*), distinction établie par Hutchins (cité par Karasavvidis, 2002).

2.1.3. « Affordances »⁴⁸ des outils et « genèse instrumentale »

Dans le but d'approfondir la manière dont les outils et les usagers se déterminent mutuellement à travers une activité médiatisée, Josiane Jouët nous apporte les premiers éléments de réponse :

Les ajustements qui s'opèrent entre le cadre socio-technique comme porteur d'un projet d'usages et les pratiques effectives qui adoptent en partie mais aussi tordent ce projet, conduisent à l'analyse des compromis, des régulations, des médiations qui permettent la coopération entre des univers, des « mondes » hétérogènes et la construction de l'usage social (Jouët, 1993, p. 497).

⁴⁸ Le terme « affordances » est mis entre guillemets car peu usité en langue française.

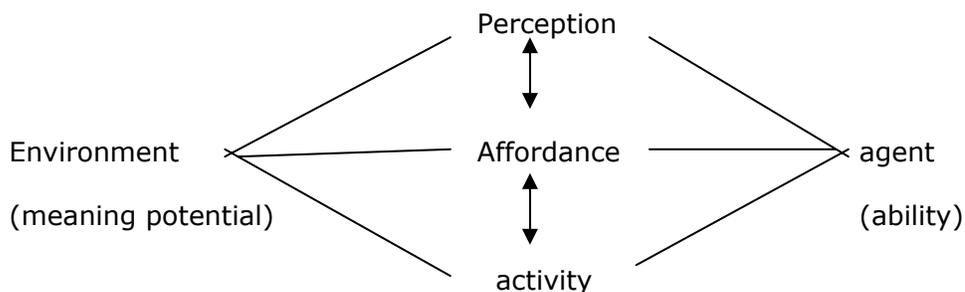
Cette double dimension -facilitatrice et inhibitrice- des outils rejoint à notre avis la notion d'« affordance » qui, à défaut d'un terme francophone, est emprunté à l'anglais. C'est dans l'espace intermédiaire entre l'acteur et l'outil que l'on devrait situer cette notion. Tandis que Ryder et Wilson B. (1996), deux auteurs américains fréquemment cités pour leur définition de ce terme, associent les « affordances » aux potentialités des outils à instrumenter le désir d'action d'un usager⁴⁹, plus pertinente nous semble la position de Van Lier qui s'inspire des écrits de James Gibson, initiateur de ce concept :

Affordances refer to a reciprocal relationship between an organism and a particular feature of its environment (...) An affordance is a property of neither the actor nor of an object : it is a relationship between the two (Van Lier, 2000, p. 252).

Quelques années plus tard, Van Lier développe ce concept de manière plus synthétique :

The affordance fuels perception and activity, and brings about meanings – further affordances and signs, and further high-level activity as well as more differentiated perception (Van Lier, 2004, p.96).

Il propose le schéma que nous reprenons ci-après (Van Lier op. cit.) :



(Figure 2 : conceptualisation de la notion d'« affordance » selon van Lier, 2004)

⁴⁹ We use the term *affordance* to describe a potential for action, the perceived capacity of an object to enable the assertive will of the actor (...) In the process, the hand gradually transforms its object-ness to subject-ness. The affordance becomes an effectivity (Ryder et Wilson, 1996).

Le schéma de van Lier, caractéristique de l'approche holistique de l'auteur, nous paraît très pertinent pour la considération des « affordances » comme partie intégrante d'un système composé d'agents et de l'environnement, le système fonctionnel dans la tradition de la cognition distribuée de Hutchins. Cette conception des « affordances » rejoint également la position de Resnick qui, bien avant l'intérêt grandissant de la communauté scientifique envers les « affordances », a intégré dans sa définition des outils cognitifs cette double propriété -facilitatrice et inhibitrice- en renouant aussi avec la tradition historico-culturelle :

Cognitive tools embody a culture's intellectual history (...) The tools that one uses not only enable thought and intellectual progress but also constrain and limit the range of what can be thought. In these invisible ways, the history of a culture is carried into each individual act of cognition (Resnick, 1991, p. 7).

L'aspect dynamique des outils (Resnick, Hutchins plus haut) et de leurs « affordances » (Van Lier) rejoint le caractère dynamique des signes, selon le sémioticien Charles Sanders Peirce. Van Lier avance l'idée qu'à l'instar des signes qui configurent de manière dynamique la perception humaine, les « affordances » des artefacts configurent la perception médiatisée (2000, p. 258). Nous pourrions enrichir l'approche de van Lier par un rapprochement conceptuel au niveau des acteurs. A notre avis, la centralité (dans la philosophie de Peirce) de l'Interprétant comme catalyseur de toute activité de signification en l'absence duquel l'interprétation des signes n'est pas pleinement développée (Christidis 2002, Ducrot et Schaeffer 2002, p. 215) se rapproche de l'importance de l'individu qui explore, interprète et transforme à la fois les buts, les moyens et l'environnement technique et organisationnel (Béguin et Rabardel, 2000).

Dans la même logique de la configuration bidirectionnelle homme-environnement technique, il serait intéressant d'évoquer le concept de « genèse instrumentale » initiés par P. Rabardel :

Le concept de « genèse instrumentale » permet de saisir, d'un même mouvement, l'évolution des artefacts liée à l'activité de l'utilisateur et l'émergence des schèmes d'utilisation comme participant d'un même processus de genèse et d'élaboration instrumentale (Béguin et Rabardel, 2000, np).

Nous risquerons ici d'établir un parallèle qui peut paraître paradoxal, voire audacieux. A notre avis, l'idée que les potentialités des outils (leurs « affordances ») ne sont opératoires que par l'instrumentation réalisée par un ou plusieurs sujets nous semble commune dans (au moins) trois traditions épistémologiques différentes : celle de la théorie de l'activité (cf. Kuutti supra), celle de la sociologie des techniques (la notion de « genèse instrumentale » de Rabardel) et celle des sciences cognitives qu'endosse van Lier⁵⁰. Placer la dialectique usager – instrumentation au centre de l'examen du rôle des artefacts est aussi révélateur d'un changement de paradigme : nous nous éloignons d'une approche « technocentrée » des outils technologiques selon laquelle ces derniers transforment seuls les processus cognitifs humains de manière déterministe.

Nous sommes donc de l'avis de Hert (cité par Mangenot, 2004) pour qui « *les effets dépendent énormément du rapport⁵¹ qu'établissent les individus avec le dispositif (...) C'est l'ensemble des dimensions technologiques, cognitives, sémiotiques ou encore sociales qui produit un effet à travers l'hybridation des aspects sociaux et technologiques* » (np).

Pour conclure, nous examinerons dans le cadre de notre analyse cet espace transitoire où se situent les mutations entre le sujet et l'objet technique qui, selon la perspective de la cognition distribuée, ne constituent qu'un seul objet d'étude : le système fonctionnel. Cette approche contextualisée (socioculturelle au sens large) qui perçoit les éléments humains et matériels en jeu de manière inséparable traverse également le courant des

⁵⁰ Le fait que van Lier, linguiste renommé, traite des apports des artefacts aux fonctionnements cognitifs, s'inspirant notamment de la théorie socioculturelle, symbolise pour nous, outre son caractère interdisciplinaire, l'ouverture de nouvelles pistes de recherche en sciences du langage qui méritent, à notre avis une plus grande attention.

⁵¹ C'est nous qui soulignons.

Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur que nous développerons ci-après.

2.2. Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur (ACAO)

Cette partie nous permettra dans un premier temps d'évoquer les études en *CSCL* que nous traduirons littéralement par Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur (ACAO, cf. infra). Elle servira d'introduction à la partie suivante 2.3. où on abordera les travaux spécifiques en ACAO pour les langues.

2.2.1. Computer Supported Collaborative Learning :

défrichage du terrain

Nous nous intéresserons aux recherches en *CSCL* qui se positionnent explicitement dans ce champ. Les travaux appartenant à des thématiques contiguës seront traités séparément dans des parties spécifiques comme par exemple la théorie socioculturelle (1.3.), la cognition distribuée (2.1.1.) et la cognition socialement partagée (7.1.1.).

Le courant de *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)* consiste en un champ interdisciplinaire émergent, dont les premiers travaux remontent à peine à la dernière décennie. Pourtant, Roschelle (1992) ainsi que Koschmann (2002) reconnaissent rétrospectivement John Dewey comme un des fondateurs de ce paradigme. Dewey, d'après Roschelle et Koschmann, a été un des premiers auteurs à ne localiser le changement conceptuel au niveau ni de la personne ni de l'interaction, mais au niveau de l'interaction entre l'individu et le contexte, à la fois physique et social (Roschelle, op. cit.).

Si l'on souhaite associer le paradigme *CSCL* à la réalité scientifique existante, on le trouve inscrit dans le courant de nouvelles approches « *visant à prendre en compte, dans une logique d'usage, plus sérieusement la nature*

située et sociale de la tâche et de l'activité effectuées avec des instruments informatisés » (Derycke, 2005, np). Timothy Koschmann, une des figures de proue du CSCL, le définit comme :

un champ d'analyse concerné essentiellement [d'une part] par le sens et les pratiques de construction du sens lors d'une activité commune et [d'autre part par] la manière dont les pratiques sont médiatisées à travers des artefacts qui ont été élaborés dans ce but (Koschmann, 2002, p. 20, notre traduction⁵²).

À partir de cette première définition plusieurs remarques s'imposent. Premièrement, nous sommes loin d'une problématique strictement liée aux pratiques de classe. Les modes de construction du sens sont examinés sous leur double aspect collectif et médiatisé mais il existe encore une distance entre la recherche en ce domaine et la mise en pratique dans le contexte scolaire. A ce propos, Gerry Stahl, un des théoriciens de CSCL, note que la construction collective de la connaissance peut être une problématique de pointe dans la recherche scientifique, mais il a été prouvé très difficile de l'intégrer dans les classes contemporaines (Stahl, 2002b, p. 2).

Deuxièmement, le rôle médiateur des outils et la manière dont ils influent sur la construction du sens sont primordiaux dans l'examen des processus d'apprentissage. Comme le note Lund A., le CSCL est « *une vision des technologies éducatives qui focalise sur leur rôle médiateur au sein des processus d'apprentissage collectifs* » (Lund, 2003, p. 14). Par ailleurs, autant la définition de Koschmann (op. cit.) que celle de Lund, par l'importance qu'elles accordent à la notion de médiation technique, rapprochent directement le paradigme de CSCL de la théorie socioculturelle. Ceci n'est pas un hasard, étant donné que les deux approches se donnent comme objectif théorique la compréhension de la nature de la connaissance et des processus de construction du sens médiés par des artefacts.

Troisièmement, la définition de Koschmann (op. cit.) nous semble restrictive par rapport à la multiplicité des préoccupations des chercheurs au

⁵² « *CSCL is a field of study centrally concerned with meaning and the practices of meaning-making in the context of joint activity and the ways in which these practices are mediated through designed artifacts* ».

sein de *CSCL*. Des chercheurs en cognisciences, en informatique, en sciences de l'information et de la communication et en sciences de l'éducation composent ce vaste paysage scientifique. Entre autres, nous y trouvons des problématiques suivantes :

- la conception et la gestion des environnements favorisant l'apprentissage collectif (Dimitracopoulou, 2005 ; Komis et al., 2003 ; Reffay et Chanier, 2003);
- la résolution synchrone et collective des problèmes (Roschelle et Teasley, 1995; Dillenbourg et Traum, 1999 ; Avouris et al., 2003);
- la construction de ressources cognitives communes au sein de grands groupes (Scardamalia et Bereiter, 1994 ; Pea, 2002);
- la théorisation du paradigme et les enjeux pédagogiques (Dillenbourg et al., 1996 ; Koschmann, 2002 ; Lehtinen, 2002 ; Lehtinen et al., 1998 ; Lipponen, 2002 ; Stahl, 2002b, 2003 et à paraître);
- les processus socio-affectifs dans les environnements *CSCL*, notamment la motivation (Järvelä, 2004 ; Rahikainen et al., 2000);
- les mécanismes et les effets de l'apprentissage collectif médié par ordinateur (Dillenbourg, 1999 ; Dillenbourg et al., 1996 ; Kaptelinin et Cole, 1997 ; Mangenot et Zourou, 2005 ; Salomon, 1992 ; Vosniadou, 1992);
- la nature de l'acte de collaboration (Dillenbourg, 1999 ; Roschelle et Teasley, 1995 ; Stahl, 2003) et
- l'unité d'analyse d'une activité collective se situant au niveau de l'activité (Engeström 2000), de l'individu dans le groupe⁵³ (Salomon, 1992 ; Dillenbourg, 1999), du groupe entier⁵⁴ (Koku et Wellman, 2004) ou d'un groupe restreint de participants (Stahl, 2005).

Notons par ailleurs l'existence de champs de recherche en émergence, notamment de *Computer Supported Collaborative Work (CSCW*, Halverson, Rogers et al., 1994), *Computer-Supported Problem Based Learning* (Koschmann et Stahl, 1998), *Distributed Problem-Based Learning (dPBL*,

⁵³ Approche connue sous le nom de *acquisition metaphor* (Sfard, 1998).

⁵⁴ *Participation metaphor* selon Sfard (1998).

Lehtinen, 2002), *Distributed Collaborative Learning* (Guribye et Wasson, 2002) et *Computer-Supported Group-Based Learning (CSGBL, Strijbos, Martens et Jochems, 2004)*⁵⁵.

De la traduction du sigle CSCL en langue française

Il serait intéressant de nous référer brièvement aux traductions proposées pour le sigle CSCL en français. Par exemple, Baker et al. (2001) proposent le terme « Environnements Informatiques d'Apprentissage Coopérant » tandis que Mangenot (2003) emploie le sigle ACAO au singulier (Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur, 2003). Bien que le terme « apprentissage collaboratif » soit linguistiquement plus proche de « *collaborative learning* », sur le plan sémantique le terme « Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur » (ACAO) nous semble refléter avec plus d'exactitude le sigle *CSCL*. Plus précisément, nous adopterons le terme « collectif » comme hyperonyme des modes d'apprentissage inter-individuels (pour une analyse plus fine des différents modes de fonctionnement collectifs cf. 7.2.).

La traduction de « collaborative » en « collectif », partagée par ailleurs par des auteurs francophones tels que Baker (2004), Betbeder et Tchounikine (2002), Derycke (2002), George (2001), Mangenot (2004), Mangenot et Zourou (2005), sera employée dans la présente étude sans prétention de généralisation, étant donné le nombre restreint des travaux à ce jour ainsi que le caractère encore non-stabilisé de ce champ de recherche. Dans le cadre de notre étude, nous reprenons le terme ACAO que nous emploierons au pluriel, forme qui présente, à notre avis, un caractère plus global.

2.2.2. Les ACAO : un champ en émergence

Peut-on considérer que le cadre conceptuel des ACAO, tel que défini précédemment, est associé à un modèle méthodologique unique ?

⁵⁵ Vu le caractère encore peu établi de ces recherches, nous conserverons la terminologie anglo-saxonne.

Certainement pas. Le fait que différents paradigmes méthodologiques se côtoient sous le même toit des ACAO est apparu clairement lors du colloque international *CSCL* 2002 à Boulder, Colorado. En fait, non seulement il existe des articles qui puisent leur cadre méthodologique dans le paradigme quantitatif ou qualitatif, mais dans les actes du colloque il existe une distinction entre les recherches qui apparaissent sous la partie « analyses quantitatives » (N= 34) et la partie « analyses qualitatives » (N=35) (cf. les actes du colloque, Stahl, 2002a). La coexistence des deux paradigmes opposés et l'équilibre en nombre de publications dans le même colloque prouvent de la meilleure manière qu'il est impossible d'associer un paradigme méthodologique commun au champ des ACAO. Cette situation a provoqué des critiques quant au manque de rigueur méthodologique qui touche indirectement les fondements du domaine (Lund, 2003).

L'absence de consensus sur le plan méthodologique est complétée par des débats sur les orientations futures que devait prendre ce domaine. Révélateur de cette situation, le colloque international *CSCL* 2005 à Taiwan s'intitule « *CSCL* : les dix prochaines années⁵⁶ ». Par ailleurs, Gerry Stahl admet sans équivoque que :

Despite its healthy growth curve, [*CSCL*] research community is still searching for its foundations; to date, there is little consensus on theory, pedagogy, technology or methodology (Stahl, 2006, np).

Par ailleurs, un numéro spécial du périodique *Computers & Education* (« Methodological Issues in Researching *CSCL*», vol. 46, n° 1, janvier 2006) est consacré aux aspects méthodologiques de la recherche en *CSCL* avec une double visée : d'une part débroussailler le terrain méthodologique actuel et d'autre part concrétiser des démarches méthodologiques appuyées par des instruments d'analyse appropriés (Valcke & Martens, 2006).

Nous avons exposé les fluctuations du domaine des ACAO, habituelles à l'émergence d'un nouveau champ de recherche. Toutefois, le sigle ACAO est employé par plusieurs chercheurs pour désigner, outre le champ de recherche

⁵⁶ <http://www.cscl2005.org/>

décrit plus haut, une modalité de travail, une approche ainsi qu'un environnement numérique.

2.2.3. Les ACAO : approche, modalité de travail ou environnement informatique ?

Au-delà de son identification à un champ de recherche distinct, les ACAO peuvent aussi désigner une approche ou une représentation à travers laquelle les technologies éducatives sont perçues. Nous commencerons par l'emploi de ce terme pour désigner une approche quant au rôle des ordinateurs dans l'apprentissage humain.

Les ACAO comme approche

Koschmann par exemple (dans Lund, 2003, p.73) distingue quatre paradigmes dans la conception des outils technologiques en éducation, à savoir :

- **L'enseignement assisté par ordinateur** (*Computer-Assisted Instruction - CAI*).

Ce paradigme né dans les années 1960 et issu du béhaviorisme, est caractérisé par les exercices structuraux (*drill and practice*) et les objectifs divisés en unités distinctes. La problématique liée à la technologie y occupe une place prépondérante dans la conception des dispositifs.

- **Les systèmes de tutorat intelligent** (*Intelligent Tutoring Systems -ITS*).

Généré par les recherches en intelligence artificielle des années 1970, ce paradigme comprend un degré plus grand d'interaction, de flexibilité et d'habileté à gérer des problèmes complexes que le modèle précédent. L'accent est mis plus sur la sophistication des systèmes que sur le résultat cognitif.

- **«Logo-as-Latin ».**

Sous ce titre Koschmann fait allusion à la perspective cognitive associée aux travaux de Seymour Papert. Tandis que les deux modèles précédents étaient fondés sur le transfert de la connaissance, ce modèle favorise la

construction active des savoirs. L'apprenant progresse en programmant le logiciel, notamment le logiciel homonyme Logo.

• **Le paradigme ACAO (CSCL paradigm)**

D'après ce paradigme, l'apprentissage est considéré comme un processus essentiellement situé et social ; les artefacts médiatisés se placent au cœur de cette problématique. La nature distribuée de la connaissance et les approches collectives de la construction de la connaissance constituent deux des axes fondamentaux de cette conception.

Les quatre paradigmes que distingue Koschmann peuvent constituer également quatre conceptions ou approches sur le rôle des outils informatiques dans les apprentissages humains sur le plan diachronique⁵⁷. Ainsi, plus qu'un paradigme scientifique émergent, le CSCL peut être considéré comme une conception des situations d'apprentissage médiatisées qui se démarque des conceptions antérieures, notamment du CAI et du ITS. Cette nouvelle conception pourrait effectivement déboucher « *sur la construction d'une véritable approche instrumentale articulant la conception et les usages afin d'en faciliter l'appropriation et en fin de compte l'utilité* » (Derycke, 2005).

Les ACAO comme modalité de travail ou comme environnement informatique

Les ACAO sont également considérés comme modalité de travail selon Lehtinen et al. (1998). D'après les auteurs, « *CSCL appears to engage students to participate in in-depth inquiry over substantial periods of time and to provide socially distributed cognitive resources for comprehension monitoring and other metacognitive activities* » (np). Pour ces auteurs le CSCL correspond à un mode d'apprentissage participatif dans un environnement riche en ressources cognitives. Pourtant, nous n'adoptons pas le point de vue de Lehtinen (op.cit.),

⁵⁷ Plusieurs études proposent des historiques de l'évolution des technologies dans l'apprentissage et l'enseignement, entre autres Crook, 2001 ; Lehtinen, 2003 ; Warschauer, 1998.

puisque les ACAO ne correspondent à notre avis ni à une modalité d'apprentissage unique ni à un modèle pédagogique à suivre (cf. chapitre 7).

Par ailleurs, pour plusieurs chercheurs l'acronyme ACAO (ou CSCL) se réfère non seulement au paradigme sous-jacent mais aussi à des environnements informatiques. Par exemple, George (2001) fait allusion à la conception d' « un CSCL » (p. 45) ou « des CSCL » (p. 75) pour désigner des systèmes ou dispositifs qui cherchent à favoriser l'apprentissage collectif à distance. Le même point de vue est adopté par Baker, et al. (2001), Dimitracopoulou (2005), Avouris et al. (2003) qui font allusion à des « environnements CSCL » ou bien des outils CSCL (Lehtonen et Tuomainen, 2003).

Nous nous interrogeons par ailleurs sur la complémentarité des termes « environnement CSCL » et « Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain » (EIAH), utilisés fréquemment par des concepteurs de dispositifs informatiques. Il convient de mentionner ici le champ de recherche des EIAH qui, selon le site Internet du laboratoire LIUM du Mans, « correspond aux travaux sur la conception et la réalisation d'environnements informatiques dont la finalité explicite est de susciter et d'accompagner l'apprentissage humain⁵⁸ ». L'acronyme EIAH se réfère donc aux recherches pluridisciplinaires où se côtoient majoritairement des chercheurs en informatique et en sciences de l'éducation, ainsi qu'à la conception de tels environnements⁵⁹.

Pour revenir aux termes « environnement CSCL » et EIAH, nous pensons que les deux termes sont employés indifféremment pour désigner la conception et la réalisation des supports informatiques d'aide à l'apprentissage et à la communication médiatisés. Bien que ce champ d'expertise ne soit pas le nôtre, il nous semble qu'il n'y ait pas de différence sémantique considérable comme le montrent par exemple les titres des communications aux colloques EIAH et CSCL à partir de 2001 qui emploient les deux acronymes sans une différenciation significative.

⁵⁸ <http://archiveseiah.univ-lemans.fr>

⁵⁹ On notera que les EIAH sont un domaine reconnu par la 27^e section du Comité National Universitaire (CNU) en Informatique.

2.2.4. Apprentissages collectifs : Le « c » contesté qui fera le tour du monde

Vouloir traiter du rôle des interactions sociales dans une situation d'apprentissage nous amène à traiter d'une thématique chère à la psychologie des apprentissages, en sciences cognitives et bien sûr en ACAO. Il est donc temps d'aborder les types de fonctionnement collectif, notamment la coopération et la collaboration, ainsi que de proposer notre interprétation des fonctionnements « collectifs ».

Nous examinerons les débats autour de l'interprétation de la lettre « c » dans CSCL -Computer Supported (Collective ou Collaborative ?) Learning – ou dans la traduction française de ACAO –Apprentissages (Collectifs ou Collaboratifs ?) Assistés par ordinateur. Ces différentes interprétations nous permettront de prendre position dans ces débats ainsi que de proposer des définitions pour les deux modes de fonctionnement collectif, la coopération et la collaboration.

Traditionnellement les situations d'interaction sont examinées en référence au couple coopération - collaboration. Ainsi, Sébastien George différencie un objectif global commun des sous-buts immédiats :

Si les acteurs ont des sous-buts immédiats identiques, ils rentrent en collaboration pour effectuer une action collective. [...] Dans le cas d'une activité collective et de sous-buts différents, nous parlerons de coopération entre les acteurs, c'est-à-dire d'actions individuelles coordonnées entre elles (2001, p. 48).

Mangenot (2003) souscrit à cette optique en proposant le tableau suivant, inspiré de George (op. cit.) et de Henri et Lundgren-Cayrol (1998) :

	Coopération	Collaboration
Objectifs pédagogiques	Maîtrise de la manière prescrite, développement de la capacité à collaborer	Atteinte d'objectifs plus personnels sur une base volontaire et exploratoire
Contenus, activités	Structurés et présentés par le formateur	Structure à découvrir, à explorer et à élaborer (par les apprenants)
Contrôle de l'enseignant	Fort (hétérodirection)	Faible (autodirection)
Aptitudes sociales des apprenants, autonomie	Visées par les pratiques	Supposés existantes

(Tableau 3 : coopération et collaboration d'après Mangenot, 2003)

La distinction coopération - collaboration serait-elle une particularité francophone ? Nous pensons que non. Cette différenciation quant aux modes de travail en commun est également centrale dans la littérature anglophone. Des travaux anglophones tentent également de favoriser le terme « collective » learning au lieu de « collaborative learning ». Par exemple, un des auteurs les plus cités dans ce domaine, Roy Pea (1994, p. 286), propose l'emploi de « collective » à la place de « collaborative » puisque, à son avis, « *collective learning* » englobe plusieurs modalités d'apprentissage en commun tandis que « *collaborative learning* » se réfère uniquement au mode de collaboration.

De surcroît, Pea souligne que (...) « l'apprentissage collectif est plus proche de la réalité, parce que tout apprentissage en commun n'est pas collaboratif ; il est parfois compétitif ou coercitif ». (op.cit., notre traduction). La prédilection pour le terme « collective » plutôt que « collaborative » est partagée dans la bibliographie anglophone par Kaptelinin et Cole (1997), De Laat et Simons (2002), Jermann et Dillenbourg (1999). La prédilection pour l'hyponyme « collectif » dans la bibliographie francophone est exprimée, outre George et Mangenot cités plus haut, par Baker (2004), Betheder et Tchounikine (2002) et Derycke (2002, 2005).

Des chercheurs comme Dillenbourg et al. (1996), Roschelle et Teasley (1995), O'Malley (1995) considèrent que la collaboration implique chez les apprenants une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de la tâche, tandis que la coopération correspond à une plus grande division du travail. Toutefois, la distinction entre coopération et collaboration ne doit pas être interprétée comme une dichotomie puisqu'il peut exister un maillage des phases coopératives et des phases collaboratives lors de l'élaboration d'une tâche collective. Sébastien George indique également sa préférence pour l'hyperonyme « apprentissage collectif », qu'il justifie ainsi :

Les activités collectives se caractérisent par une succession de phases collaboratives et de phases coopératives. Des acteurs peuvent très bien se trouver en coopération, chacun réalisant une production individuelle, et « basculer » en collaboration pour intégrer ces productions individuelles pour former une production collective plus importante, l'intégration étant un sous-but commun à ce moment précis (George 2001, p. 49).

Somme toute, utiliser le terme « apprentissage collaboratif » comporte donc le risque de réduire la diversité de différents modes de fonctionnement à un seul mode, la collaboration proprement dite, tandis que notre objectif est d'affiner l'analyse des processus d'apprentissage en commun et d'éclairer les traits distinctifs de chaque mode (Mangenot et Zourou, 2005). Par conséquent, si l'on associe la collaboration à un seul mode d'interaction, celui de la réalisation commune de toutes les sous-tâches par les participants, il convient de trouver un terme générique qui engloberait toutes les diverses modalités d'apprentissage qui émergent dans les situations de travail en commun avec les technologies.

Notre analyse montrera que l'hyperonyme « collectif », qui sera donc adopté dans cette thèse, ne se réduit pas à l'addition des termes « coopératif » et « collaboratif » : ces derniers ne sont en effet pas suffisants pour expliquer de manière approfondie la multiplicité des modes de fonctionnement collectif examinés dans le chapitre 7.

2.3. De l'ALAO aux ACAO pour les langues

2.3.1. Apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO)

Concernant le domaine de l'ALAO - équivalent de l'acronyme ALSIC, (Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication), il existe une vaste bibliographie qui est orientée entre autres vers l'évolution et les orientations épistémologiques du domaine (Chapelle, 1997 et 2004 ; Kern et Warschauer, 2000), le développement des dispositifs en ALAO (Mangenot, 1996 ; Poussard, 2000 ; Rézeau, 2001), l'exploitation pédagogique des outils multimédias en classe de langue (Chanier et Pothier, 1998 ; Mangenot, 1998 et 2001a), l'analyse des situations d'apprentissage en interaction (cf. section 2.2.). En ce qui nous concerne, nous nous intéresserons plus particulièrement aux recherches qui se situent à l'intersection de l'ALAO et de l'ACAO pour les langues. Les recherches en ALAO nous serviront donc de passerelle vers la partie suivante, les apprentissages collectifs médiatisés pour les langues.

De très nombreuses définitions du domaine de l'ALAO sont proposées ; une des plus complètes nous semble être celle qui paraît dans la déclaration conjointe des trois plus grandes associations internationales de chercheurs en ALAO : CALICO (*Computer Assisted Language Instruction Consortium*), EUROCALL (*European Computer Assisted Language Learning*) et IAALT (*International Association for Language Learning Technology*). Ainsi, d'après cette déclaration qui vise à délimiter le champ de recherche ainsi qu'à poser les bases pour les recherches futures :

The field of CALL is inherently multidisciplinary. It applies from the fields of second language acquisition, sociology, linguistics, psychology, cognitive science, cultural studies and natural language processing to second language pedagogy, and it melds these disciplines with technology-related fields, artificial intelligence and media/communication studies. (CALICO, EUROCALL et IAALT, 1999, np).

Tout en reconnaissant le caractère pluridisciplinaire de la DDL (cf. 1.5.2.), son volet technologique suit cette position épistémologique. La référence explicite aux domaines qui alimentent théoriquement et méthodologiquement l'ALAO nous semble significative de l'évolution du domaine pendant la dernière décennie. En effet, Kern et Warschauer (2000) définissent la dernière génération de l'ALAO comme la plus interdisciplinaire et comme celle qui a le plus bénéficié des avancées scientifiques de domaines complémentaires. Cette constatation doit être juxtaposée à la première génération des logiciels pour les langues. Issus de la tradition béhavioriste, ils étaient essentiellement constitués d'exercices structuraux multimédias (ou « exerciseurs ») de type *drill and practice*. Ce passé pas très lointain fondé sur le caractère transmissif des savoirs a cédé sa place à une interdisciplinarité plus renforcée et bien sûr à un réexamen de la place du social dans l'apprentissage langagier. Cette nouvelle perspective nous occupera dans la partie suivante.

2.3.2. De l'ALAO en ACAO pour les langues : changement de paradigme ?

Si la première génération des recherches en ALAO se plaçait au niveau de la transmission des savoirs et insistait sur les aspects techniques de cette transmission (Warschauer, 1998), les recherches courantes en ALAO laissent entrevoir que ce paradigme fait place à l'approche socioculturelle, orientée sur deux pôles qui peuvent se résumer ainsi : les apprentissages situés socialement et les effets instrumentés de ces apprentissages. Bien que ce tournant ne commence qu'à s'entrevoir à peine, les réflexions qui s'inscrivent à l'intersection de l'ALAO et des ACAO se penchent sur la nature médiée de la construction des savoirs véhiculés par les machines ainsi que sur la valorisation du caractère social des échanges. Tout de même, si le premier pôle, celui de la socialisation des apprentissages, était plus ou moins présent dans les recherches en ALAO, la pierre angulaire de changement du paradigme est composée par les effets médiateurs des outils, réflexion propre aux ACAO (inspirées à leur tour majoritairement par la sociologie des techniques et la cognition distribuée, cf. chapitre 6).

Le nouveau paradigme apparaît timidement dans les premiers travaux sur les apprentissages collectifs médiatisés en langues, notamment dans l'article de Warschauer (1997a) faisant directement référence à la théorie socioculturelle et à la notion de la médiatisation des outils. L'importance de ces deux notions dans les recherches en ALAO sont notamment mises en valeur par Salaberry (1999), dans sa réponse à Carroll Chapelle au sujet de l'agenda scientifique de l'ALAO (Chapelle, 1997). A cet égard, Salaberry lui reproche de ne pas évoquer dans son bilan épistémologique le paradigme socioculturel émergent en ALAO (Salaberry, op. cit., p. 104). Chapelle semble réexaminer l'apport de ce paradigme en lui accordant une place importante dans sa dernière revue du domaine de l'ALAO (Chapelle, 2004). D'autres chercheurs contribuent au changement de paradigme en appelant à une reconsidération du rôle du contexte, physique et matériel, dans l'examen des situations d'enseignement/apprentissage médiatisé pour les langues (Warschauer, 1998 ; van Lier, 2004). Dans un article récent Kramsch et Thorne postulent que:

Network technologies have helped to initiate a significant pedagogical shift, moving many language arts educators from cognitivist assumptions about language and learning as a brain phenomenon, to contextual, collaborative and social-interactive approaches to language development and activity (Kramsch et Thorne, 2002, p. 86)

Les technologies en réseau existaient bien avant l'apparition du nouveau paradigme des ACAO pour les langues, nous ne serons donc pas entièrement d'accord avec les auteurs qui associent le changement de paradigme aux avancées technologiques. A notre avis, c'est plutôt une prise de position épistémologique différente, pas nécessairement associée avec l'avènement des réseaux, qui a provoqué l'émergence du nouveau paradigme. Il existe une littérature abondante sur les premiers projets d'interaction entre groupes d'apprenants à distance dans les années 1980 ; toutefois, la problématique liée à ces projets semble se focaliser majoritairement sur les aspects exclusivement cognitifs et individuels des interactions en ligne.

La reconsidération du contexte socioculturel et plus particulièrement des modalités de fonctionnement collectif est, à notre avis, l'élément primordial de ce renouvellement. Pour Kern, Ware et Warschauer (2004), tandis que les recherches antérieures se penchaient sur les aspects linguistiques et cognitifs des interactions, désormais, des perspectives nouvelles voient le jour. Parmi elles, une attention particulière est accordée aux spécificités interculturelles (Belz, 2003 ; Belz et Thorne, 2005b) socio-affectives (Lamy, 2001 ; Dejean et Mangenot, à paraître b) ou encore médiatisées de ces échanges (Thorne, 2000 ; Springer et Aimard, 2005). Ces trois pôles sous-tendent, à notre avis, le changement d'optique qui s'opère à travers les travaux récents dans le domaine –encore embryonnaire– de l'ACAO pour les langues.

2.3.3. Approches récentes en apprentissage des langues instrumentés : ACAO pour les langues, NBLT et Sociocultural SLA

Le domaine extrêmement récent des ACAO pour les langues s'est nourri des recherches en NBLT (*Network-based language teaching*, Warschauer et Kern, 2000), domaine qui met l'accent sur le passage des logiciels interactifs aux dispositifs favorisant les interactions (en France, la même orientation scientifique est adoptée par Bouchard et Mangenot (2001). A titre d'exemple, Mark Warschauer, fondateur du courant de NBLT était un des auteurs qui a contribué à l'instauration du domaine des ACAO pour les langues (cf. supra). Dans la même direction, Mangenot et Nissen (à paraître) mettent en exergue la contiguïté des ACAO avec le courant de NBLT.

Par ailleurs, très proches sont les réflexions en *Sociocultural SLA*, en *Telecollaboration*⁶⁰ et en ACAO. Par exemple, il n'est pas surprenant que Julie Belz, l'éditrice du numéro de « télécollaboration » sur les interactions interculturelles en L2 (cf. supra), soit chercheur au *Centre for Language Acquisition* de la *Pennsylvania State University*, où parmi ses collègues nous trouverons James Lantolf et Steve Thorne, figures de proue du courant de

⁶⁰ La dimension interculturelle des projets collectifs médiatisés fera l'objet de la partie 2.4.

Sociocultural SLA. De surcroît, l'ouvrage collectif de Belz et Thorne (2005a) va à l'encontre de toute tentative d'un découpage trop stricte de ces courants.

Au lieu de se donner comme objectif la différenciation des recherches en *Telecollaboration*, en *Sociocultural SLA*, en *ACAO* pour les langues et en *NBLT* nous devrions plutôt les considérer tous comme des efforts communs vers le changement de paradigme en *ALAO* que nous avons évoqué plus haut. Toutes ces réflexions, même si elles portent souvent sur des objets d'étude de longue date (par exemple sur les interactions asynchrones entre groupes allophones), visent à renouveler des problématiques existantes par l'adoption d'une posture différente, davantage critique et holistique, sur la nature des interactions et sur la manière dont elles influent sur les apprentissages socialement et matériellement véhiculés en ligne.

Les spécificités des échanges en ligne en vue d'un objectif partagé et distribué entre interactants et outils technologiques se regardent à la loupe : la manière dont se co-construisent ces interactions, les spécificités culturelles et identitaires véhiculées, les effets médiateurs sont quelques uns des questionnements qui, en étant inscrits dans le nouveau paradigme des *ACAO* pour les langues, intègrent des nouvelles perspectives à l'examen des problématiques préexistantes.

La focalisation des études antérieures sur la performance linguistique des apprenants en ligne a vite montré ses limites : elle ne réussit qu'à éclairer très partiellement le phénomène complexe des situations d'apprentissage en ligne, comportant des dimensions socioculturelles, interculturelles et médiatisées, dimensions sur lesquelles porte le nouveau paradigme émergent. La parution en 2005 et 2006 des ouvrages collectifs tels que Lantolf et Thorne (2006), Belz et Thorne (2005a), Dejean et Mangenot (à paraître, a), Hauck et Stickler (à paraître) et Thorne et Payne (2005) qui se positionnent à l'intersection des dimensions socioculturelle, interculturelle et médiatisée des échanges en L2 à distance, nous apporteront sans doute des éléments de réponses sur les mutations conceptuelles dans ce domaine.

Nous allons nous focaliser par la suite sur les tentatives systématiques et souvent collectives qui ont visé à poser les fondements du domaine des *ACAO* pour les langues de manière décisive. Ce bref historique ne commence que très

récemment, vers la fin des années quatre-vingt dix, tout en rendant l'ensemble des travaux extrêmement contemporains.

2.3.4. Trois moments-clés de l'établissement des travaux en ACAO pour les langues

L'objectif de cette partie sera de tracer l'historique des recherches en ACAO pour les langues. Pour ce faire, nous nous pencherons sur les recherches anglo-saxonnes, plus abondantes à l'heure actuelle que les recherches francophones. Dans ce bref parcours, relatif à l'état embryonnaire du domaine, nous nous référerons à son apparition, puis à l'intégration de ces travaux au sein de la didactique des langues. L'accueil réservé au domaine des ACAO pour les langues à la fois par la communauté des chercheurs et par les revues de référence en DDL sera aussi abordé.

Vouloir identifier rétrospectivement les moments décisifs de l'établissement de ce nouveau champ de recherche nous amène devant certains obstacles. Tout d'abord, les premiers travaux dans ce domaine, par manque de moyens de publication propres, apparaissaient souvent dans des champs de recherche complémentaires (en sciences de l'éducation, en formation ouverte et à distance, en psychologie éducative, etc.), mais rarement via les moyens de publications spécifiques en DDL. Pourtant, le plus grand inconvénient réside dans le manque relatif de bibliographie et de recherches systématiques, en raison du caractère émergent et expérimental de ce domaine en plein essor.

Souhaitant retracer l'historique des recherches en apprentissages collectifs dans le domaine de la didactique des langues, il nous faudra remonter en 1994 où la théorie socioculturelle et le modèle méthodologique associé ont sérieusement préoccupé les sciences du langage. A cette époque et jusqu'aujourd'hui, cette théorie est parfois considérée comme peu intéressante pour les sciences du langage, du seul fait qu'elle est issue de la psychologie développementale. L'ouvrage collectif « *Vygotskian approaches to second language research* » coordonné par James Lantolf et Gabriela Appel (1994a), chercheurs nord-américains à Cornell University, sera la première tentative

d'extraire la théorie socioculturelle du cadre de la psychologie et de mesurer son importance pour les sciences du langage.

Plus particulièrement, l'article de Lantolf et Appel (1994b) propose une lecture approfondie de la théorie de Vygotsky tout en développant des notions-clés de cette théorie, telles que la Zone Proximale de Développement, la médiation, la sociabilité humaine, la fonction des signes et des instruments dans le développement mental. Ainsi, commençant par l'état de la recherche sur le développement mental à l'époque de Vygotsky, ils explicitent les fondements philosophiques et psychologiques de sa pensée pour aborder par la suite les concepts fondamentaux de sa théorie et sa portée pour ses successeurs, entre autres Luria, Leont'ev et Zinchenko.

Selon nous, Lantolf et Appel (1994b) proposent un aperçu très complet des concepts-clés d'un point de vue essentiellement psychologique. Toutefois, ce sont plutôt les autres contributions de l'ouvrage qui se serviront de cette théorie pour interpréter des pratiques scolaires de travail collectif, de négociation du sens et d'étayage (Donato, 1994). Ce premier ouvrage sur la théorie socioculturelle pour les langues a pour nous, d'une part, un avantage majeur : celui de proposer un cadre de référence bien précis, complété par des recherches à caractère praxéologique qui s'appuient sur ce plan théorique et méthodologique ; mais, d'autre part, nous regrettons que la problématique sur les outils cognitifs soit inexistante dans toutes les contributions considérées.

La médiation est considérée exclusivement comme médiation symbolique, donc langagière. L'absence d'études sur le rôle des instruments pour la médiation de la pensée humaine constitue pour nous un inconvénient majeur. Cette carence sera compensée par le second livre que Lantolf a coordonné (Lantolf, 2000a).

La deuxième tentative systématique a lieu également outre-atlantique, en 1997. Nous nous référons au numéro spécial de la revue américaine *Modern Languages Journal* intitulé *Interaction, collaboration and Cooperation : learning languages and preparing language teachers*, coordonné par une linguiste, connue surtout pour ses travaux en stratégies d'apprentissages, Rebecca Oxford. A ce deuxième échelon, l'article de Mark Warschauer « Computer-Mediated Collaborative learning » (1997a) est considéré aujourd'hui encore comme une référence-clé dans la mesure où il cherche à créer des ponts entre

trois domaines qui de nos jours se veulent complémentaires : la didactique des langues, la communication médiatisée par ordinateur et les apprentissages collectifs médiatisés par ordinateur.

Ce numéro spécial attire notre attention pour trois raisons : outre le regroupement collectif des recherches internationales sous un même ouvrage, il sous-entend la volonté du comité scientifique de la revue -constitué de spécialistes en didactique des langues- d'accueillir de manière officielle des articles d'une orientation nouvelle, en sortant d'une certaine manière du paradigme orthodoxe. Plus que la parution d'un ou deux articles dans un numéro général, la création d'un numéro spécial manifeste la volonté de déboucher sur d'autres perspectives, tout en intégrant de nouvelles orientations dans le champ de la DDL. De plus, le moment de la publication de ce numéro nous semble assez surprenant; aujourd'hui, dix ans environ après la parution de 1997, cette tentative nous apparaît comme un défi scientifique novateur, puisque même à présent les fluctuations épistémologiques sont fréquentes dans ce champ de recherche en pleine évolution.

A l'avant-garde des recherches en ACAO pour les langues, ce numéro nous surprend pour une raison supplémentaire : non seulement sont abordés les potentialités des apprentissages collectifs à la fois pour l'apprentissage et pour l'enseignement des langues, mais encore, dans son article de 1997, Oxford traite de la distinction entre coopération, collaboration et interaction. Ceci nous paraît fort remarquable, compte tenu que même à l'heure actuelle les modes de fonctionnement collectifs constituent une thématique de recherche assez peu étudiée et bien loin de faire l'objet d'un consensus.

Le troisième repère dans ce bref historique se situe en 2003. Le numéro spécial de la revue *Language Learning & Technology* intitulé *Telecollaboration* (Belz, 2003) va au-delà d'un rassemblement des analyses internationales en matière de collaboration entre groupes allophones à distance. De notre point de vue, ce numéro collectif sert à renforcer les bases conceptuels et méthodologiques de la « télécollaboration » en tant que nouveau champ d'analyses au sein de l'ALAO. Plus particulièrement, les études rassemblées sous ce numéro mettent l'accent sur les dimensions linguistique (Belz, 2002 ; Kötter, 2003), socioculturelle (Thorne, 2003, 2005b) et surtout interculturelle (O'Dowd 2003 ; Belz, op.cit.) des apprentissages collectifs en ligne.

Les recherches au sujet de la « télécollaboration » s’inscrivent, à notre avis, dans la grande famille des réflexions contribuant au renouvellement du champ des ALAO. D’autres recherches verront le jour à la suite de ces premières initiatives qui ont surtout permis de reconsidérer l’apport des processus collectifs médiatisés pour la didactique des langues. Ci-dessous nous présentons une synthèse non exhaustive d’un certain nombre des travaux qui contribuent à faire progresser cette problématique, soit en développant les bases théoriques du domaine soit en examinant des études de cas.

Auteurs (par ordre chronologique)	Objet de l’étude	Type de recherche
Lantolf et Appel (1994b)	Introduction à la théorie socioculturelle à l’apprentissage d’une L2	Réflexions théoriques
Oxford (1997)	Introduction aux apprentissages collectifs pour la DDL.	
Warschauer (1997a)	Considérations théoriques en apprentissages collectifs médiatisés pour les langues.	
Lantolf (2000a)	Théorie socioculturelle en L2 : Poursuite de la problématique développée dans Lantolf et Appel	
Mangenot (2001a)	Revue de question sur les ACAO pour les langues.	
Lamy (2001)	Aspects des dispositifs favorables à des interactions productives en termes d’acquisition du FLE	Pratiques, études de cas
Evans et O’Brien (2001)	Apprentissage situé et collectif dans un dispositif orienté tâches pour des apprenants avancés en allemand.	
Belz (2003)	Dimension socioculturelle et interculturelle des projets collectifs entre équipes distantes	
Mangenot et Zourou (2005)	Modes de fonctionnement collectif et travail autonome dans un dispositif de formation des enseignants de langues.	

(Tableau 4 : Récapitulatif des principaux travaux en ACAO pour les langues)

Qu'en est-il de l'accueil réservé à ces travaux par les grandes revues internationales en DDL, qui indiquent –et souvent confirment- les nouvelles tendances scientifiques ? Les premières parutions datent, sauf exception, des cinq dernières années environ. Les revues anglophones telles que *Computer Assisted Language Learning*, *ReCALL*, *Applied Linguistics*, *Language Learning & Technology* et *Modern Languages Journal* seront les premières à accueillir des travaux qui portent sur le socioconstructivisme et son apport pour les langues (voir par exemple : Warschauer, 1997a ; Kinginger, 2002 ; Firth et Wagner, 1997 ; Oxford, 1997 ; Felix, 2005 ; Belz, 2002 et 2003 ; Develotte, Mangenot et Zourou, 2005 ; Thorne, 2005b). A notre sens, l'accueil, même sporadique, de ces publications reflète l'intérêt croissant des linguistes tout en reconnaissant ce paradigme émergent.

Cette hypothèse a tendance à se confirmer étant donné le nombre croissant de communications à des conférences et des colloques internationaux au sujet des apprentissages collectifs médiatisés pour les langues durant ces cinq dernières années, aussi bien dans des rencontres scientifiques en didactique des langues qu'en apprentissages de langues médiatisés par ordinateur (par ex. voir le programme du 14e congrès mondial de linguistique appliquée de 2005, du colloque international UNTELE 2004 et UNTELE 2005 à Compiègne, au colloque EUROCALL 2003 à Limerick et 2005 à Varsovie⁶¹, etc). La journée d'étude intitulée « Formations en langues et Internet : quels aspects collaboratifs ? », organisée par l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon, le 11 mars 2004⁶² se plaçait également dans cette perspective.

⁶¹ <http://www.aila2005.org/index.html> ; <http://www.utc.fr/~untele/> ; <http://www.eurocall-languages.org>

⁶² <http://www.ens-lsh.fr/labo/plumme/11042004/index.htm>

2.4. Interactions interculturelles et apprentissages médiatisés en langues

Les modes de fonctionnement collectif à l'aide des outils médiateurs, problématique chère aux ACAO et aux ACAO pour les langues, peuvent être considérés comme partie d'une thématique plus large, celle des interactions humaines médiatisées par ordinateur. Cette partie abordera donc les interactions médiatisées entre pairs ou entre pairs et enseignants dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une L2, avec une attention particulière aux spécificités interculturelles de ces échanges.

2.4.1. Communication médiatisée par ordinateur (CMO) : le « registre interactif »

La médiatisation de la communication via les réseaux peut être examinée sous plusieurs angles, notamment sous l'angle didactique - c'est le domaine de l'ALAO au sens large du terme, comportant les réflexions interculturelles - et sous l'angle de la production discursive - c'est le domaine de la CMO. Notre perspective est centrée sur les questionnements pédagogiques des interactions en ligne pour les langues, domaine qui ne touche pas la CMO. Nous évoquerons pourtant les travaux de ce domaine qui est fondamental en sciences du langage et qui s'inscrit, comme l'ALAO, dans l'étude de la médiation technologique des interactions humaines.

Nous appellerons ici « registre interactif » le discours hybride véhiculé en réseau, par analogie au « registre interactif écrit » (Mondada, 1999) utilisé pour désigner le discours médiatisé écrit. Les spécificités des discours médiatisés par ordinateur sont au cœur de la problématique de la CMO, définie par Kallmeyer et Schütz comme « *une recherche empirique sur des discours produits dans des situations naturelles (...), analysés du point de vue des structures de déroulement de la communication, des activités des participants à l'interaction et/ou des présuppositions ou attributions de signification mises en oeuvre par eux* » (cités par Anis, 1998).

Avec les travaux en CMO réapparaît la question sur la distinction traditionnelle entre le discours oral et écrit. Ce registre interactif qui réunit certaines spécificités de l'oral et de l'écrit pose des problèmes quant à sa définition : s'agit-il d'un nouveau registre ou genre langagier ? Peut-on parler d'un type de discours entièrement nouveau ?

Une distinction fréquente dans les recherches en CMO se fait sur la base de la temporalité des échanges : discours médiatisés en temps différé (forums de discussion et courriels) ou en temps réel (dans les MOO et salons de bavardage ou « tchatches », Anis, 2002). De plus en plus de chercheurs affirment que le temps de l'interaction détermine les propriétés du discours (Herring, 1999 ; Anis, 1998 ; Mangenot, 1999 ; et Warschauer, 1997a, pour les aspects pédagogiques). A cet égard, les discours échangés en temps réel semblent être plus proches de l'oral, tandis que dans les discours en temps différé (dans les messages électroniques et les forums de discussion), nous avons affaire à une langue écrite plus ou moins formelle.

Plus particulièrement, concernant les interactions en temps différé, le discours véhiculé par les forums de discussion se caractérise souvent par des spécificités propres à l'oral, à savoir les réductions et les simplifications, les phénomènes de discontinuité grammatico-syntaxique et les inachèvements et de l'autre côté, il se rapproche de l'écrit par sa forte densité lexicale (Mondada, 1999). Par ailleurs, les échanges discursifs en temps réel se définissent comme de « l'écrit conversationnel » (Anis, 1998) par rapport à la forme écrite et aux normes orthographiques et gramatico-syntaxiques. Même si la CMO en temps réel passe par le canal écrit, elle est considérée essentiellement comme langue orale.

Une autre thématique chère au champ de la CMO porte sur le discours expressif médiatisé et en général sur les moyens que les interlocuteurs utilisent pour remédier à l'absence de contact visuel. Ainsi, ce type de recherches étudie les efforts de la part des interactants pour compenser l'absence de contact en face-à-face qui perd une quantité importante d'informations non-verbales. L'emploi des dispositifs palliatifs du support visuel comme les néogrammes⁶³, de trucages orthographiques, de sigles et d'émojis, la fréquence de la ponctuation et ses nouvelles fonctions forment le discours expressif de la CMO,

⁶³ Terme introduit par Anis (1998).

qui est de plus conditionné par le type de support et de registre partagé (Maccoccia, 2000 ; Anis, 2002). Ainsi, ces recherches confirment que la couche purement émotive et notamment l'attitude du locuteur consistant à "colorer" son discours au niveau phonique, grammatical et lexical qui sans aucun doute préexistent dans le discours autant oral qu'écrit, sont conditionnés en CMO par le manque de contact visuel.

Toutefois, jugeant par le caractère empirique et plutôt récent des recherches en CMO, il serait imprudent de trancher sur les spécificités des usages communicationnels en ligne. Une prise de position nette sur la nature des discours véhiculé par les réseaux semble donc assez prématurée. Pour n'évoquer qu'une partie limitée des études en CMO, celles portant sur les interactions « polylogales » (Kerbrat-Orecchioni, 2004 ; Maccoccia, 2004) et les communautés en ligne (cf. 5.1.3.), il serait plus judicieux d'associer les attitudes discursives au contexte d'énonciation médiatisé précis, au lieu de procéder à une généralisation des données empiriques. L'emploi des techniques d'analyse ethnométhodologiques, comme l'Analyse Conversationnelle va dans ce sens : l'étude contextualisée des formes de communication en ligne permet de se questionner sur les pratiques communicatives dans une situation discursive donnée (cf. Mondada, 1999).

De surcroît, les travaux portant sur le « registre interactif » sont liés aux technologies employées dans un contexte communicationnel. Tandis que les premières études du domaine portaient majoritairement sur le discours des salons de bavardage et du courriel, aujourd'hui la CMO s'oriente vers d'autres usages discursifs en réseau comme ceux véhiculés par les blogs (Huffaker, 2004), les wikis (Godwin-Jones, 2003), les jeux collectifs sur Internet (Gee, 2004) etc. Par analogie, nous faisons l'hypothèse que les artefacts de demain pourraient induire des comportements discursifs médiatisés différents.

Pour revenir à notre constatation première, si les interactions sociales en ligne sont l'objet d'analyses communes à la CMO et à l'ALAO, leur différence se situe dans le fait que la CMO se penche vers les spécificités et les mutations textuelles de ce discours hybride médiatisé (usages grammatico-syntaxiques et grapho-linguistiques), puisque la CMO relève plus de l'analyse linguistique que de la didactique des langues. A l'intersection des deux domaines, Crinon, Mangenot et Georget (2002) ainsi que Mangenot (2004) mettent en avant les

recherches en « CMO pédagogique », tandis que Peraya (2000) opte pour les recherches en « communication pédagogique médiatisée ». A cet égard, les interactions pédagogiques médiatisées peuvent être aussi examinées sous l'angle de l'interculturel : c'est sur ce domaine que portera la partie suivante.

2.4.2. Interactions en ligne et apprentissage langagier

Entre les recherches en CMO qui s'appuient sur les usages communicatifs médiatisés en réseau et la didactique des langues, se développe une nouvelle problématique liée à la dimension interculturelle des interactions médiatisées entre apprenants. Cette problématique semble attirer de plus en plus l'attention de la communauté scientifique : pour Julie Belz et Steven Thorne, un champ d'analyse nouveau est en voie de consolidation, appelé par ces chercheurs *Internet-mediated intercultural foreign language education* (ICFLE, Belz et Thorne, 2005b ; Thorne, 2005a).

Pour analyser la dimension interculturelle des échanges discursifs médiatisés, les chercheurs de ce nouveau champ d'analyse puiseront également en sociolinguistique (les travaux de Gumperz et de Labov sont souvent cités) ainsi que dans le constructivisme (Watzlawick, Vygotsky, Wertsch, etc.). Ainsi, les spécificités interculturelles véhiculées par les dispositifs pédagogiques en ligne font désormais l'objet d'une thématique distincte. Le terrain d'analyse privilégié est constitué par des projets interactifs en réseau entre groupes d'apprenants éloignés géographiquement. Tandis que des recherches antérieures, notamment structuralistes, examinaient l'apport des projets interculturels en termes de production langagière, ce nouveau champ de recherches insistera principalement sur trois pôles majeurs (Kern, Ware et Warschauer, 2004) :

- les interactions langagières et leur développement
- la conscience interculturelle
- le développement des nouvelles « multi-alphabétisations » (*multiliteracies*) et leur rapport à l'identité des interactants.

Cette dernière génération de recherches coïncide avec le changement d'optique qu'ont incité les travaux sur l'interculturalité, notamment sur la compétence socioculturelle en didactique des langues. Dans leur ouvrage de référence, Byram, Zarate et Neuner (1997) considèrent l'apprenant non pas comme un locuteur-natif-en-devenir, mais avant tout comme un médiateur culturel, un acteur social qui interprète, gère et met en relation des systèmes culturels différents (op. cit., p. 13). C'est donc le capital culturel de l'apprenant qui doit être valorisé et développé lors de l'apprentissage d'une langue étrangère selon les auteurs, qui ont ainsi rendu inséparables les notions de « culture » et de « communication ».

Le postulat selon lequel la composante culturelle fait naturellement partie de la compétence linguistique se répandra vite parmi les chercheurs en apprentissage de langues en réseau (Kern et Warschauer, 2000 ; Furstenberg et al., 2001). C'est ainsi que les nouvelles situations de communication pédagogique en ligne entre étudiants seront examinées dans un contexte élargi, intégrant des discours polyphoniques (apprenants de cultures variées, professeurs), des outils technologiques divers (synchrones et asynchrones) et des compétences multiples (multi-alphabétisation). A cet égard, le réseau Internet n'est pas considéré comme un simple moyen technique qui facilite les échanges mais plutôt comme un espace discursif au sein duquel les relations sociales sont négociées (Koutsogiannis et Mitsikopoulou, 2004 ; Herring, 1999).

2.4.3. Dimension interculturelle des projets collectifs médiatisés

Deux grands objectifs sont à distinguer dans la majorité des projets collectifs médiatisés pour les langues : d'une part, il s'agit de renforcer les compétences en langue des participants par des interactions authentiques avec un groupe allophone. D'autre part, il s'agit d'enrichir leur compétence interculturelle, dans le sens de la transformation des attitudes et des représentations de l'étranger. Plusieurs travaux ont été consacrés à cette double problématique, même avant l'ère des réseaux. Avec l'avènement des technologies numériques, la première vague de recherches s'appuyait sur le

potentiel des projets collectifs médiatisés pour les compétences linguistiques des apprenants d'une L2. Plus récemment, une deuxième vague a adopté une vision plus holistique des projets interculturels, en intégrant des facteurs qui vont au-delà de l'analyse des interactions discursives médiatisées. Nous donnerons par la suite trois exemples caractéristiques de cette nouvelle perspective.

Premièrement, Julie Belz (2002) prend comme corpus d'analyse un projet universitaire germano-américain « télécollaboratif » (ce néologisme lui appartient). Tout d'abord, elle estime que seule l'analyse du discours médiatisé ne suffit pas à éclairer les différents facteurs qui agissent sur le dispositif. Une analyse holistique d'inspiration ethnométhodologique serait plus adaptée pour étudier le dispositif. Ainsi, elle introduit deux notions centrales à son analyse : *la structure* qui se réfère au contexte général du déroulement (« affordances » institutionnelles et leurs limites) et les *propriétés individuelles* qui se réfèrent à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue par les participants (*agency* dans le texte anglais). Elle conclut ensuite qu'une multitude de facteurs liés à l'encadrement, au cadre institutionnel et organisationnel influent sur les apprentissages collectifs en réseau dont les interactions interculturelles dépendent justement.

Deuxièmement, Kramsch et Thorne (2002), dans la lignée de Belz (op. cit.), tentent de montrer que la seule participation à un projet d'interaction entre groupes allophones n'implique pas nécessairement un apprentissage de la langue cible. En examinant deux projets collectifs franco-américains, ils soulignent que les conflits naissant dans les projets interculturels prennent source non pas dans les malentendus linguistiques mais dans le conflit des représentations culturelles et des genres de discours (formel/informel, oral/littéraire, spontané/soutenu, etc.). Ces deux paramètres sont considérés par certains auteurs comme des freins majeurs à la création d'une base commune pour la compréhension interculturelle. De plus, ce qui nous paraît primordial dans leur article est l'importance donnée au rôle des outils médiateurs, élément qui est peu discuté dans les travaux interculturels.

Ils démontrent par exemple que l'utilisation de l'Internet dans le cas de leur étude n'a fait qu'aggraver les divergences de genre et de compréhension interculturelle des deux groupes. A cet égard, les auteurs avancent que les

actions discursives des interactants dans un espace médiatisé sont à un tel point imprégnées par le cadre socioculturel général dans lequel ils agissent que l'éloignement physique entre groupes allophones ne fait qu'amplifier les écarts qui pourraient exister dans une situation de face-à-face. Selon Kramsch et Thorne (op. cit.), les spécificités culturelles et sociales des groupes distants peuvent facilement entrer en conflit. Selon cette optique, le décalage de cadres culturels et de genres communicatifs des deux groupes peuvent aussi constituer des sources de malentendus non linguistiques (Kern, à paraître). Nous regrettons pourtant que le rôle des enseignants pour tenter de réduire cet écart ou bien pour remédier à une situation conflictuelle ne soit pas évoqué dans cette étude.

C'est O'Dowd et Eberbach (2004) qui s'interrogeront sur la fonction de l'accompagnement dans des projets collectifs médiatisés, problématique qui est peu abordée dans la littérature existante. Au sein d'un projet universitaire germano-irlandais, les auteurs examinent les tâches de deux enseignants en classe de langue, leur rôle sur le développement de l'apprentissage interculturel et la compétence métacognitive chez les apprenants ainsi que leur gestion du dispositif à distance. Ils concluent que les enseignants de langue sont peu préparés à entreprendre un tel type de projet qui exige des compétences multiples, à la fois sur le plan technologique et sur le plan d'ingénierie (gestion de groupe distant et de temps). Ils soulignent par ailleurs l'intérêt de l'échange de bonnes pratiques qui pourraient servir à la formation des futurs enseignants pendant leur parcours universitaire.

Les trois recherches présentées plus haut ont permis de saisir la multiplicité des questionnements qui se tissent autour des interactions collectives en réseau pour les langues : dimension socioculturelle et ethnométhodologique pour Belz (2002), genres et représentations culturelles pour Kramsch et Thorne (2002), fonctions tutorales pour O'Dowd et Eberbach (2004). Au croisement de ces perspectives, il serait intéressant d'esquisser à grands traits le projet interculturel *Cultura* qui contribue à sa manière à l'exploration de ces trois dimensions.

2.4.4. Exemple : le projet Cultura. Objectifs et réalisation

Les échanges à distance entre classes et la mise en place de projets thématiques communs ont une longue tradition en apprentissage des langues comme en éducation. Parmi tous les projets, nous ne manquerons pas d'évoquer les romans virtuels, initiés par Monique Perdrillat, hébergés jusqu'en 2002 sur le portail Educavie de France Telecom et par la suite sur un site indépendant (actuellement indisponible). Malgré le fait que les romans virtuels ne visaient pas le développement de compétences en langues, ils intégraient tout de même de façon pertinente le principe des simulations globales (Debyser, 1996 ; Yaiche, 1996) dans des projets thématiques entre classes distantes (Perdrillat, 2001). Le réseau Tandem initié par l'université de Bochum⁶⁴, a permis dès les années 80 de mettre en relation des apprenants distants par correspondance. L'avènement de l'Internet bouleversera non pas ce principe pédagogique, mais les moyens de communication : aujourd'hui les échanges s'effectuent principalement par courriel (Macaire, 2005).

Il est possible d'avancer que le projet Cultura constitue une initiative qui a fait considérablement avancer les recherches antérieures en interactions interculturelles par la méthodologie originale qu'il a inaugurée. A titre d'exemple, plusieurs projets interculturels s'inspirent explicitement de ce modèle, comme les dispositifs « Interculture » (Lamy et Hassan, 2003), « München-Clermont » (Pothier et Zeilinger-Trier, 2005), « Université de Léon-King's College » (O' Dowd, 2003) et le dispositif analysé ici, le « français en (première) ligne », pour ne mentionner que ceux qui se réfèrent explicitement à Cultura comme source d'inspiration pour leurs projets respectifs.

Plus particulièrement, le projet Cultura vise le développement de la compétence socioculturelle des apprenants, tout en ciblant l'apprentissage d'une langue étrangère. La question de départ pour les concepteurs était la suivante : « *comment rendre visible la véritable culture d'une langue, à savoir les valeurs, les attitudes, les façons d'agir, d'interagir et de voir le monde ?* » (Furstenberg et al., 2001). Le projet consiste à mettre en relation deux groupes d'étudiants dans des contextes relativement semblables (deux lycées, deux

⁶⁴ <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-fr.html>

universités, etc.) qui communiquent via le même support technologique (forum de discussion). Par exemple, pour l'automne 1999, une équipe d'apprenants de français au Massachusetts Institute for Technology s'est associée à une équipe d'apprenants d'anglais de l'Institut National de Télécommunications à Paris. Le projet de déroule en quatre phases⁶⁵.

Dans la première étape du projet, celle des questionnaires, les étudiants français et américains vont sur le site du projet pour répondre à une série de trois questionnaires identiques, formulés dans les deux langues. Les étudiants y répondent - et ceci est très important - dans leur langue d'origine. Il existe trois types de questionnaires qui visent à cerner différentes attitudes vis-à-vis de différents types de personnes (un parent/un voisin/un ami/un prof/...) dans différents types de lieux (publics/privés), etc.

Dans la deuxième étape, celle des observations, les réponses aux questionnaires des deux équipes viennent s'afficher simultanément sur le Web permettant de découvrir, entre autres, les associations ancrées dans les cultures respectives (exemple du côté américain : police/ doughnut ou du côté français : école/Jules Ferry) ainsi que les connotations positives ou négatives de certains termes (ex. individualisme/ individualism).

Les échanges sur les forums initient la troisième étape. En s'appuyant au départ sur un mot, une phrase ou une situation, les étudiants sont encouragés via le forum public et ouvert à émettre des hypothèses faites individuellement ou en classe, à poser des questions à leurs homologues dans le but d'en savoir plus et/ou d'éclairer un point ou un autre, à répondre aux questions qui leur sont posées.

Dans la quatrième étape, celle de l'élargissement du projet, les étudiants analysent ensuite une variété d'autres documents qui leur permettront d'élargir leur champ d'investigation et de vision, ainsi que de replacer le discours de leurs homologues dans un cadre socio-culturel plus vaste. Ces matériaux incluent des sondages comparatifs publiés dans la presse, des analyses parallèles de films français et de leurs « remakes » américains et des extraits d'ouvrages comparatifs sur les cultures française et américaine, lus dans leur version originale.

⁶⁵ Le dispositif ne sera abordé ici que de manière succincte. Pour un descriptif détaillé cf. le site du projet : <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/> .

Nous retenons un élément qui nous paraît important sur la régulation du projet : l'enseignant n'intervient en aucune façon et les échanges se font dans la langue maternelle des étudiants afin de conserver la richesse culturelle et linguistique d'une langue authentique.

2.4.5. Une lecture critique du dispositif Cultura

En examinant le dispositif Cultura, nous avons repéré trois qualités majeures que nous exploiterons dans l'analyse du projet « le français en (première) ligne » :

- *l'émergence de conflits socio-culturels dans un contexte d'interactions authentiques.*

Selon Byram, Zarate et Neuner, le conflit socio-culturel constitue un moyen pour le développement de la compétence socio-culturelle et passe essentiellement par une transformation des attitudes et des représentations initiales (1997, p. 13). Comme le souligne Labov, « avec des sujets humains, il est absurde de penser qu'il suffit de poser la même question à tout le monde pour provoquer des stimuli identiques » (1978, p. 302). Cette transformation des attitudes a pu avoir lieu grâce la mise en évidence et la juxtaposition des schémas culturels préexistants et donc à leur mise en question. Selon nous, ce dispositif tel qu'il a été conçu a permis aux étudiants de réfléchir et de questionner leurs représentations culturelles antérieures et cela, dans un contexte d'interactions authentiques. L'importance du contexte authentique de productions culturellement riches nous occupera également au sein de notre expérimentation (cf. 5.5.)

Dans le cadre du projet « le français en (première) ligne », à partir du corpus des échanges en ligne, nous examinerons à quel point les interactions franco-australiennes à distance ont réussi à provoquer des conflits socio-culturels bénéfiques pour le groupe des apprenants australiens et d'un autre côté, ce qui a empêché leur développement (6.4. et 6.5.).

- *compétence interculturelle et linguistique.*

Permettre aux apprenants de construire leur propre vision de la culture étrangère était un des objectifs primordiaux des concepteurs du dispositif, qui ont voulu immerger les étudiants dans un contexte culturel le plus authentique possible. Il était donc prévu que les étudiants soient en contact direct avec la langue et la culture enseignée, sans médiation de la part des enseignants. Par conséquent, faire apparaître la dimension cachée de la culture lors de l'apprentissage d'une L2 était incompatible avec le « filtrage », souvent inconscient, des enseignants-médiateurs d'une langue et d'une culture. De plus, le fait de communiquer dans sa langue d'origine a largement aidé à produire un discours ancré le plus possible dans la culture d'origine, et a permis de constituer ainsi un matériel authentique pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme le soulignent les concepteurs, « les apprenants peuvent espérer accéder au côté « caché » uniquement en passant par un langage totalement authentique, extrêmement riche et dynamique ». (Furstenberg et al. 2001, note 4).

Au sein du dispositif « le français en (première) ligne, l'existence des locuteurs natifs, à savoir les tuteurs français, était censée produire un espace d'interaction authentique pour les Australiens. Ce potentiel authentique a-t-il été suffisamment exploité ? Par ailleurs, le niveau linguistique élémentaire des apprenants australiens a-t-il influé sur le déroulement des échanges et quelles repercussions a-t-il eu sur les fonctions des tuteurs français (6.6.) ?

- *Interactions réflexives asynchrones.*

D'après les concepteurs, le projet Cultura vise à amener progressivement les étudiants à se construire mutuellement leur compréhension de l'autre culture. Selon nous, le choix des outils de communication à distance, à savoir le forum asynchrone, a soutenu et favorisé cet objectif. Les recherches en CMO tendent à converger sur le caractère plus réflexif des échanges médiés par des outils asynchrones (Lamy et Goodfellow,

1998 ; Warschauer, 1998). Cela renvoie aux spécificités des outils technologiques, à la notion donc des « affordances » qui favorisent (ou empêchent) l'accomplissement d'une activité cognitive humaine (cf. 6.1.). Dans le contexte du projet Cultura, il semble que les participants soient conscients du discours qu'ils produisent et qu'ils aient adopté une posture critique par rapport à leurs textes grâce au temps plus long des échanges.

Dans la section 6.4.3. nous nous questionnerons sur les répercussions du mode de communication à distance, exclusivement textuelle asynchrone, sur la production des interactions réflexives en ligne.

Par rapport aux inconvénients du projet Cultura, nous regrettons que la compétence linguistique (apprentissage du français pour les Américains et de l'anglais pour les Français) ait été relativement mis à l'écart par rapport à la compétence interculturelle. Les concepteurs prétendent que par exemple, la lecture des messages en anglais aurait pu développer les compétences des Français dans cette langue et vice versa. Or, nous doutons que ce dispositif puisse viser de manière holistique l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, la compréhension écrite médiatisée n'a-t-elle pas été favorisée au détriment de la compréhension et de l'expression orales ? Toutefois, il est vrai que ce dispositif est conçu pour des situations d'apprentissage hybrides, où les échanges sur Internet sont accompagnés de séances d'enseignement en classe.

Pour conclure, le projet Cultura nous semble avoir permis d'ouvrir de nouvelles perspectives autour des apprentissages médiatisés et collectifs pour les langues, en mettant l'accent sur les spécificités interculturelles véhiculées en réseau. Ainsi, les potentialités de ce dispositif ont relancé le débat sur le rôle des enseignants-facilitateurs (et non pas détenteurs des savoirs), sur le rôle des outils et de leurs « affordances » pour un apprentissage langagier, sur le contact direct et interactif à une culture étrangère, et finalement, sur les modalités de travail collectif entre les groupes à distance. Nous reviendrons sur ce dernier point dans le chapitre 6.

Chapitre 3

Formation des enseignants aux TICE : état des lieux

« Acheter des matériels était une décision administrative;
les utiliser a toujours relevé de la décision de l'enseignant »
(Cuban cité par Chaptal 2003, p.96).

Introduction

Avant de procéder à l'analyse du dispositif « le français en (première) ligne », il convient d'effectuer une analyse de l'existant au sujet des formations aux TICE pour les enseignants. Deux types de formations nous intéresseront en particulier : d'une part celles s'adressant à des enseignants en service et se déployant sur un plan national. A cet égard, nous nous appuyerons sur une sélection d'initiatives officielles en matière de formation continue des enseignants aux TICE en France (3.1.3.) et en Grèce⁶⁶ (3.1.4.), tout en mentionnant succinctement les actions de formation au plan de l'Union Européenne (3.1.2.).

D'autre part, l'analyse de l'existant sera complétée par l'évocation de quelques dispositifs innovants de formation pré-professionnelle qui se développent localement et s'adressent à de futurs enseignants (3.2.). Pour ce faire, nous mettrons en parallèle quatre dispositifs de formation s'adressant dans leur majorité à de futurs enseignants de langue (3.2.1.). Cette analyse de l'existant nous confrontera avec les qualités et les défauts des plans de formation pré-professionnelle, problématique qui se trouve à la base de la conception du dispositif « le français en (première) ligne » que nous analyserons en détail dans le chapitre suivant.

⁶⁶ Le choix des pays n'a rien d'axiologique ou d'appréciatif.

3.1. Formation continue des enseignants de langues aux TICE

3.1.1. Les TICE à l'école

Sans placer l'intégration des technologies dans le système éducatif au cœur de notre problématique, il est tout de même intéressant d'évoquer brièvement un certain nombre de recherches au sujet de l'impact des politiques régionales, nationales ou encore transnationales sur l'intégration des TICE à l'école. Ces études s'appuient sur des réformes institutionnelles visant des actions d'équipement en informatique dans les établissements scolaires ainsi que la formation des enseignants aux TICE. De telles études dressent des bilans assez complets sur l'apport de ces réformes dans l'espace européen (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998), français (Brodin, 2002 ; Chaptal, 2003) ou nord-américain (Cuban, 2001).

Souvent, les termes mêmes de « réforme » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998) ou d'« innovation » (Brodin, 2002) sont remis en question. Malgré les diverses optiques que les différents chercheurs adoptent, leurs analyses nous semblent converger sur deux points : premièrement, l'engouement techniciste qui précède une réforme et deuxièmement la lenteur de l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques. L'étude de Larry Cuban (2001) au titre évocateur *Sous-utilisés et coûteux : les ordinateurs en classe (Oversold and underused : Computers in the Classroom)* est caractéristique de ce constat. Cuban prend comme terrain d'analyse l'endroit qui représente pour lui « le cœur de l'innovation high-tech », la Silicon Valley en Californie, et examine les TICE à tous les niveaux de scolarisation dans cette région, de l'école maternelle à la prestigieuse Université de Stanford. Son objectif ? Montrer, d'après une analyse d'inspiration ethnométhodologique, que les équipements informatiques, même très haut de gamme, seuls, ne suffisent pas à instaurer des usages innovants. Il estime que :

After two decades during which U.S. presidents, corporate executives and educational policy makers extravagantly promoted new and

powerful technologies, most teachers and students now have far more access than previously, but classroom use continues to be uneven and infrequent (Cuban, op. cit., p. 93).

La formation des enseignants aux TICE, qui est plus particulièrement au centre de notre analyse, n'a pas échappé à la « révolution numérique ». Nouvelles compétences en informatique pour les enseignants et équipement des établissements scolaires sont souvent couverts par le même plan d'introduction des TIC à l'école. C'est le cas des deux dispositifs de formation continue que nous analyserons un peu plus tard (cf. 3.1.3. - 3.1.4.).

3.1.2. Les objectifs de formation dans l'Union Européenne

Avant de passer à l'examen des plans concrets de formation pour les enseignants en matière de TICE, nous aborderons brièvement les objectifs des actions de formation d'enseignants, notamment au sein du programme eLearning 2004-2006⁶⁷.

Selon les décisions des Conseils européens de Lisbonne, de Stockholm et de Barcelone, la Commission Européenne a soutenu à partir de 2002, les Plans d'Action eEurope2002 et eEurope2005⁶⁸. Au sein de ces initiatives, le programme eLearning 2004-2006 doit être considérée comme un domaine d'action spécifique à l'apprentissage en ligne (au sens large), comme son nom l'indique. Ce qui nous paraît intéressant dans ce texte est l'importance donnée non pas tant aux infrastructures technologiques mais à l'utilisation pédagogique des TIC :

En ce qui concerne la formation des enseignants et la direction des écoles, la tendance est de mettre l'accent moins sur la composante "électronique" de l'apprentissage que sur l'aspect "apprentissage" du processus (...) À cet égard, le contexte pédagogique est très important

⁶⁷ Pour une analyse plus approfondie des programmes communautaires de formation cf. Zourou (2003).

⁶⁸ Pour toutes les références officielles se référer à l'annexe C.

et il convient de s'efforcer de mieux comprendre les facteurs de réussite afin de dégager des bonnes pratiques (SEC (2001) 236, p. 6).

Le passage d'une problématique fondée sur les outils à une problématique autour des usages se concrétise par des énoncés tels que « la tendance est de mettre l'accent moins sur la composante "électronique" de l'apprentissage que sur l'aspect "apprentissage" du processus » et par l'importance accordée au « contexte pédagogique ». Selon nous, ces éléments sont révélateurs du changement d'optique et sans doute de l'évolution de la réflexion autour des TICE. Le transfert du centre de gravité des outils aux usages que nous rencontrons dans les deux textes officiels ci-dessus est également mis en évidence par Henri (2002), dans sa chronique de l'intégration des technologies à l'enseignement et aux systèmes scolaires. Dans une étude diachronique sur les TIC à l'école, l'auteur estime que nous nous trouvons aujourd'hui dans un paradigme où l'élément prépondérant concerne les pratiques.

Cette tendance au questionnement des usages se reflète également dans un texte produit par une autre structure de l'U.E., la Commission Européenne. Dans le rapport *eLearning : Penser l'éducation de demain* nous lisons en page 3 : *Le programme eLearning vise (...) la généralisation de formations adéquates pour les enseignants et les formateurs, qui intègrent non seulement la formation à la technologie mais surtout les formations à l'usage pédagogique de la technologie et à la gestion du changement*⁶⁹.

Pourtant, nous constatons que le programme eLearning 2004-2006, comme par ailleurs les orientations futures en matière d'éducation et de formation 2007-2013⁷⁰, par leur implication sur plusieurs domaines de l'activité humaine, de la lutte contre la fracture numérique à la e-gouvernance et des campus virtuels universitaires à la citoyenneté européenne, visent à la définition de grandes orientations politiques. Il est évident que les documents communautaires cités plus haut s'appuient sur un champ très vaste d'implantation, tandis que la conception et la mise en place des plans de

⁶⁹ SEC (2001) 236. Cf. aussi Résolution du Conseil du 13 juillet 2001 sur l'e-learning. Journal Officiel des Communautés Européennes, 2001/C 204/02.

⁷⁰ La nouvelle génération de programmes communautaires d'éducation et de formation post 2006. Bruxelles, le 9.3.2004 COM(2004) 156 final.

formation sont prises en charge au niveau national avec l'appui financier de l'Union Européenne. La prise en compte des spécificités du contexte d'implantation national nous paraît une condition sine qua non au déploiement d'un plan de formation prenant en compte les réalités du terrain. C'est donc dans les actions de formation sur le plan national que nous nous focaliserons ci-après.

3.1.3. Exemples d'initiatives en France

Les premières tentatives pour introduire les technologies dans le cursus scolaire français datent des années 1970. Etant donné qu'il ne s'agit pas de notre problématique principale, nous nous focaliserons principalement sur une initiative, le plan IPT (« Informatique Pour Tous »), et nous essaierons de la relier à des actions de formation plus récentes, comme par exemple le « Plan national français pour l'équipement et la connexion » et les formations des futurs enseignants dans les IUFM⁷¹.

La première initiative retenue ici est celle lancée en 1985 par le Ministre du Plan et de l'Aménagement du Territoire, avec l'aide du Centre Mondial pour l'Informatique et les Ressources Humaines et la Fondation X 2000, l'opération étant soutenue également par le ministère de l'Éducation nationale, du redéploiement industriel, de la Recherche et de l'Industrie⁷². Le plan IPT avait un objectif double :

- introduire l'informatique dans tout le système éducatif, dès l'école maternelle et
- offrir à tous les enseignants l'opportunité de se former à l'utilisation du matériel informatique et des logiciels éducatifs.

⁷¹ Pour une analyse plus fine des actions de formation aux TICE en France cf. Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998) et Chaptal (2003).

⁷² Les renseignements relatifs à la description du plan IPT ont été tirés de Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998) et Chaptal (2003) et de l'« historique de l'introduction des TICE en France » consulté en ligne sur http://ecole.cravanche.free.fr/1_1_historique.htm

Ainsi, le plan IPT visait-il d'une part, à équiper les institutions scolaires en matériel informatique (ordinateurs et logiciels) et d'autre part, à former le personnel enseignant à l'utilisation de ce matériel. Nous soulignons par ailleurs la volonté de la part des décideurs de planifier le développement de logiciels éducatifs adaptés aux besoins des élèves et des enseignants. Un budget de 1,8 milliards de francs a correspondu à l'achat et l'installation des ordinateurs, à la formation des enseignants ainsi qu'à la conception de logiciels éducatifs.

Concernant l'équipement des établissements, il a été décidé d'équiper 50.000 établissements avec 120.000 machines. Les modèles d'ordinateurs destinés à équiper les salles informatiques étaient le Thomson TO7 et le MO5, tous deux de première génération. Ces machines fonctionnaient avec un système d'exploitation propriétaire, qui, à cause de cette spécificité, interdisait l'utilisation d'autres logiciels, compatibles par exemple Apple ou DOS. A propos de la formation des enseignants, celle-ci s'est adressée à 110.000 enseignants à la rentrée scolaire 1985. Le calendrier des formations comprenait :

- un stage d'initiation d'une semaine où chaque enseignant était muni d'un ordinateur ;
- 4 ou 6 semaines après, les premiers ateliers informatiques se déroulaient en parallèle avec la mise en réseau de tous les ordinateurs ;
- Après deux ou trois mois, les personnes formées participaient de nouveau à un stage de deux jours destiné à mettre en commun les pratiques.

Mais en fait, ce sont tantôt la forme, tantôt le contenu de cette formation qui ont été jugés insuffisants. Le plan IPT était bien plus ambitieux qu'un dispositif de formation expérimental. Pour Chaptal par exemple, « *il ne s'agissait désormais plus d'une expérimentation. L'objectif devenait, de fait, celui d'une généralisation en vraie grandeur* » (2003, p. 76). Les formations prévues étant de courte durée, les enseignants n'ont pas pu s'approprier les savoir-faire nécessaires, de manière effective. De plus, l'initiation au langage informatique BASIC qui était l'objet de la formation a été critiquée sur sa valeur pédagogique. Un facteur extérieur a aggravé cette situation : la livraison des machines fut reportée de quelques mois, élément

qui, sans doute, a provoqué frustration et perte des savoir-faire chez les enseignants formés au préalable⁷³.

Malgré ces inconvénients, le plan IPT a été la première initiative de l'Etat qui a eu pour objectif de former les enseignants et d'organiser des stages rémunérés pour le personnel enseignant. Le développement de logiciels adaptés aux besoins des enseignants et des apprenants a également connu un certain succès. Ainsi, en 1986 et en 1987, un « Concours national de scénarios de logiciels éducatifs » a été lancé par le Ministère de l'éducation, concours qui a aussi tenté de remédier à l'équipement faible des écoles en logiciels⁷⁴. Un peu plus tard, le système des « licences mixtes » a été mis en place : le ministère de l'Éducation nationale octroyait une somme forfaitaire aux éditeurs de logiciels, qui vendaient alors le logiciel retenu par une commission de spécialistes de ce ministère à bas prix. Ce système a perduré environ une décennie et permis que d'intéressants logiciels soient développés et lancés sur le marché.

Réflexions sur le plan IPT

Nous éviterons tout d'abord un rejet total du plan IPT. Une des qualités de ce plan était de viser à la fois l'équipement des écoles et la formation du personnel enseignant, ce qui n'est pas toujours le cas des initiatives d'implantation des TICE à l'école. Sur le plan technique, la logique du réseau d'ordinateurs dans les établissements scolaires a été initiée par le plan IPT, notamment par la mise en place du nanoréseau. Cette mise en réseau était permise par l'existence d'un ordinateur central qui pilotait plusieurs postes informatiques. Sans doute pouvons-nous dire que ce dispositif technique portait en germes l'idée d'une mise en commun des ressources informatiques des différents postes, idée qui a été développée davantage avec l'avènement des ordinateurs plus puissants.

⁷³ Chaptal (2003, p. 80) note également qu'un des principales erreurs de ce plan était le fait qu'il s'inscrivait dans un calendrier délibérément politique.

⁷⁴ A cet égard, des « valises » contenant de didacticiels avaient été distribuées, sans que leur nombre puisse combler les besoins du personnel enseignant.

Par ailleurs, certains ont accusé les concepteurs du plan IPT de favoritisme envers les fournisseurs informatiques nationaux. A ce propos, le site Internet du Sénat désigne cette initiative comme « *un exemple de plus des gabegies auxquelles conduit un certain volontarisme étatique*⁷⁵ ». Effectivement, ce favoritisme est critiquable. Toutefois, nous avons plusieurs exemples où les Etats-Unis et l'Angleterre⁷⁶ ont fait preuve d'actions analogues pour soutenir les entreprises (et par extension l'économie) de leurs pays. Nous ne pensons pas que ce point puisse être considéré comme le talon d'Achille du plan IPT.

A notre avis, l'échec de cette initiative résulterait plus du manque de réflexion sur les usages pédagogiques en jeu. La formation n'était pas pensée en termes d'utilisation des TICE dans la salle de classe, mais elle était centrée sur l'apprentissage des outils. Si cette formation avait été conçue en termes d'usages pédagogiques des outils afin de donner la possibilité aux enseignants de les intégrer dans les pratiques d'enseignement, nous pensons que les enseignants auraient été moins réticents à cette initiative.

Dans le déploiement de cette formation sans doute trop ambitieuse en termes d'objectifs et manquant de concertation, Chaptal (2003) ajoute l'absence de dispositifs d'assistance et de soutien aux enseignants ; ces derniers ont vite abandonné à cause du manque d'un suivi technico-pédagogique conséquent. Par rapport à ce dernier point, le chapitre 6 sera consacré à l'importance de la médiation humaine dans le déploiement du projet « le français en (première) ligne ».

Enfin, on notera qu'au moment du déploiement du plan IPT en 1985, les usages personnels des ordinateurs étaient encore presque inexistant chez le public, notamment chez les enseignants, situation qui a profondément évolué aujourd'hui. Le fait que le dispositif bénéficiait d'une vision large de formation massive s'est donc heurté à la réalité des usages. De plus, l'équipement en machines peu puissantes, le manque de logiciels éducatifs et l'encadrement technico-pédagogique insuffisant ont contribué à l'échec de ce premier plan de formation aux TICE des enseignants en France.

⁷⁵ Tiré du site du Sénat <http://www.senat.fr/>

⁷⁶ C'est le cas de l'opération *BBC Micro* lancé en 1983 au Royaume Uni, favorisant la marque Acorn (Chaptal, 2003, p.79).

Aperçu des actions récentes sur la formation des enseignants aux TICE

En 1997, le ministère de l'Éducation a lancé le « Plan national français pour l'équipement et la connexion », soutenu également par le ministère de l'Industrie. Cette initiative visait l'équipement de tous les établissements d'enseignement publics, de la maternelle à l'Université. Pour se démarquer du plan « Informatique pour tous », cette action favorisait avant tout la réflexion pédagogique dans l'intégration des TIC à l'école, visant ainsi à conduire les élèves à une démarche plus active (Pouts-Lajus et Riché- Magnier 1998, p. 51). Ce plan comprenait également un volet de formation des enseignants, initiale et continue, dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Ainsi, cette initiative peut être considéré comme une initiative systématique de formation des enseignants aux TIC et une véritable prise en considération des usages transversaux et pédagogiques des technologies.

De plus, l'initiative de 1997 a eu pour objectif d'encourager la mise en relation des enseignants au moyen des réseaux des académies, élément qui devait contribuer à la mutualisation des connaissances et sans doute à une meilleure prise de conscience du rôle de l'enseignant ainsi que des enjeux liés à l'intégration des technologies en classe scolaire. Nous mettons également l'accent ici sur deux sous-actions de ce plan, la production et la diffusion de ressources pédagogiques et les avancées technologiques (réseaux à haut débit).

A l'heure actuelle, il nous semble qu'une plus grande place soit accordée à l'intégration pédagogique des outils informatiques, notamment dans le cadre de la formation des enseignants. Priorité politique ? Reconsidération des objectifs et leçons tirées du passé ? Maturation sociétale avec moins de réticences face aux TICE ? Par exemple, la formation des formateurs est prise en charge par les IUFM, étape intermédiaire entre la formation initiale universitaire et la formation continue des enseignants. Ainsi, l'existence de structures de formation pré-professionnelle comme les IUFM en France permet théoriquement un temps plus long d'assimilation aux TICE pour les futurs enseignants, une pratique plus contextualisée et certainement une approche plus réflexive quant aux modalités d'intégration des technologies en classe. Cependant, une critique souvent associée au déploiement des formations

technico-pédagogiques dans les IUFM est relative au manque d'ancrage disciplinaire de ces formations. Dans ce sens, une formation technologique pleinement intégrée à la formation didactique disciplinaire serait préférable, mais rares sont les formateurs capables de l'assurer.

De manière générale, la formation pré-professionnelle qui se déroule en IUFM et qui, rappelons-le, n'existe pas dans tous les pays européens, peut être considérée comme une phase de prolongement de la problématique sur les usages des TICE, initiée à l'université. Sans cette phase, les disparités entre formation initiale et formation continue peuvent constituer un obstacle important dans la détermination des objectifs de formation des enseignants aux technologies, comme nous le verrons dans l'exemple de la Grèce. Dans l'espace français, notons finalement la création du certificat « Internet et Informatique (C2i) niveau 2 enseignant », qui vise à attester les compétences professionnelles communes à tous les enseignants, à la fois dans leur dimension pédagogique et technologique⁷⁷.

3.1.4. Exemple d'initiative en Grèce

Avant d'aborder la réalité de la formation continue des enseignants aux TICE en Grèce, il serait utile d'évoquer brièvement les compétences technico-pédagogiques acquises avant l'entrée en service, au niveau donc pré-professionnel. Cela nous confrontera avec l'hétérogénéité des niveaux en formation initiale qui aura bien sûr des retombées quant à la mise en place des plans de formation continue sur le plan national.

Aperçu des formations initiales aux TICE

Cette partie servira à donner quelques indications sur la formation initiale aux TICE que peut suivre un futur enseignant de langues. Il ne s'agit donc pas de faire une recherche approfondie sur les curricula proposés sur le

⁷⁷ <http://tice.education.fr/educnet/formation/programme>

plan universitaire mais de proposer quelques éléments de discussion fondés sur notre propre expérience et sur des discussions avec de jeunes diplômés.

La mise en parallèle de deux formations aux TICE qui se sont déroulées à dix ans d'intervalle, dans un même département (Département de FLE de l'Université de Thessaloniki) nous serviront d'appui. Y a-t-il une évolution des curricula en TICE durant ces dix dernières années ? Si oui, de quelle manière se reflètent-ils les objectifs de formation aux TICE ? En 1994, la formation des étudiants en maîtrise FLE consistait en deux TD optionnels d'environ 24 heures. Le premier était sensé initier les étudiants aux logiciels de bureautique (Word, Internet, courriel, etc.). Des compétences de base en informatique étaient visées sans référence à leur utilisation en contexte pédagogique. Le deuxième TD consistait en un recensement des débats théoriques autour des TICE à l'école sans même que les étudiants aient pris connaissance des logiciels pédagogiques existants, ni de la réalité de leur intégration en classe de langue.

Dix ans après, en 2005, une formation aux TICE de ces mêmes étudiants en maîtrise FLE s'opère différemment. De deux TD en 1994, la formation passe à six TD en 2005. Bien que la dichotomie entre formation pratique et formation théorique aux TICE persiste, la formation pratique qui se fait en salle informatique et qui concerne les quatre TD contient, outre la formation technologique, une grande partie de formation pédagogique à l'usage des TICE. L'évolution est évidente et, à notre sens, elle est significative du tournant pris en faveur de la problématique des usages pédagogiques de la part des concepteurs du curriculum universitaire en FLE.

Pourtant, l'image d'une formation longue sur six semestres et d'une mise en avant des usages ne peut pas être généralisable à toutes les formations pré-professionnelles. A notre avis, les savoirs technologiques des diplômés des départements de langues présentent une grande hétérogénéité. De manière générale, il nous semble que les formations universitaires s'arrêtent plus ou moins au niveau de l'initiation, voire de la sensibilisation aux TICE, sans qu'il y ait une vraie problématisation sur les pratiques nouvelles que génèrent les TICE (Zourou, à paraître b). Ainsi, la majorité des formations initiales aux TICE servent à susciter légèrement l'intérêt des étudiants envers les technologies éducatives, mais cela semble en rester à un niveau

embryonnaire quant à la problématique de l'intégration des TICE aux pratiques de classe.

De surcroît, les formations universitaires aux TICE se heurtent à la réalité des compétences préalables des étudiants. Nous revenons ainsi à la formation en informatique des collégiens et lycéens. Malgré le discours politique sur la Société de l'Information en Grèce, notre sentiment est que la formation aux TIC au collège et au lycée est loin d'être homogène pour tous, en termes d'équipement, de personnel enseignant, de salles informatiques disponibles, etc. Par conséquent, il revient aux établissements universitaires de prendre en charge à la fois les compétences de base en bureautique et la formation aux usages des TICE dans la classe de langue, tâche trop lourde en termes de logistique et de pédagogie pour les établissements universitaires.

Après ce bref bilan sur la formation initiale des enseignants de langues, il est certain que de grandes disparités existent en terme de compétences informatiques parmi les nouveaux diplômés, disparités auxquelles nous nous confronterons dans notre analyse de la formation continue. Plus particulièrement, d'une part l'absence d'une formation spécialisante pré-professionnelle (à l'instar des IUFM en France) qui servirait à une remise à niveau des compétences technologiques des futurs enseignants et d'autre part les divergences en termes de savoir-faire, résultat des formations universitaires déployées localement sans l'existence d'un référentiel de compétences unique, laissent entrevoir un paysage mitigé dans lequel se déroulent les actions de formation professionnelle.

Du plan « formation des enseignants à l'utilisation des TICE » (FEUT)

Au sujet de la formation continue, le vaste plan de « formation des enseignants à l'utilisation des TICE » conçu par le Ministère de l'Education Nationale grec se déroule depuis 2002 avec l'appui massif du Fonds Social Européen. L'objectif de ce plan est formulé ainsi :

La formation de 76.000 enseignants des écoles grecques du 1^e et du 2^e degré à l'usage des TIC dans le but de les exploiter en classe⁷⁸.

S'agit-il véritablement d'une formation à l'exploitation des TIC en classe ? Nous y répondrons à partir de la documentation consultée en ligne sur le site du Ministère et de l'Institut Pédagogique d'Athènes. Tout d'abord, qu'en est-il des contenus de cette formation ? L'un des deux manuels de cette formation⁷⁹ porte exclusivement sur des notions technologiques (l'ouvrage est composé de six chapitres) : 1^e chapitre : notions en informatique, utilisation des ordinateurs, 2^e chapitre : traitement de texte, 3^e chapitre : tableur, 4^e chapitre : gestion de l'information et communication, 5^e chapitre : présentations Powerpoint, 6^e chapitre : logiciels éducatifs (travaux pratiques et exemples d'utilisation ; application des TIC à l'éducation).

Il est évident que les cinq premiers chapitres visent uniquement l'acquisition de notions en bureautique et qui plus est, de savoirs à un niveau élémentaire. C'est dans le sixième chapitre que nous aurions espéré distinguer une orientation vers les usages des TIC en classe. Hélas, ce n'est pas le cas. Par exemple, dans 6.1. intitulé « travaux pratiques : application des TIC à l'éducation », nous trouvons succinctement la liste des idées théoriques les plus répandues quant à l'apport des TICE (l'Internet comme outil d'échanges et de documentation, l'apport du courriel pour la mise en réseau des classes etc.). De plus, cette partie nommée « travaux pratiques » contient une liste de logiciels éducatifs certifiés par l'Etat pour l'utilisation en classe. En effet, la confusion est apparente entre usages des TIC en classe (que le titre du chapitre laisse présager) et inventaire des ressources mises à disposition des enseignants. Le second manuel est aussi orienté vers la transmission de savoirs technologiques⁸⁰.

En ce qui concerne l'exploitation des TICE pour les langues étrangères, il existe quelques indications d'activités à partir d'un (seul) cédérom appelé

⁷⁸ C'est nous qui soulignons. Passage tiré du site officiel <http://www.de.sch.gr/epimorfosi/> (en grec).

⁷⁹ Tiré de Papadakis, S. et Hatziperis, N. *Compétences de base en TIC*. Notre traduction avec des légères modifications. Disponible en ligne : <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/yliko.html#book2>

⁸⁰ Document téléchargeable sur <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/yliko.html>

Xenios⁸¹, activités qui sont proposées par des professeurs de langue. Malgré la bonne volonté des enseignants du terrain, nous regrettons que la formation méthodologique relative à la pédagogie des TICE en classe de langue n'ait pas été véritablement prise en compte par les concepteurs du plan de formation.

On ajoutera deux commentaires par rapport aux contenus pédagogiques de la formation. Premièrement, les deux ouvrages d'auteurs pourtant différents proposent indistinctement le même titre à savoir « Compétences de base en TIC »⁸². Dans la mesure où ils sont loin d'être complémentaires, nous nous posons une question quant à l'intérêt de cette double publication. Deuxièmement, ces deux ouvrages très volumineux (le premier comporte environ 510 pages et le deuxième 430), distribués gratuitement à tous les enseignants, ne comportent que des savoirs élémentaires en bureautique.

Par conséquent, il ne s'agit pas de savoirs sur mesure qui tiendraient compte des particularités du groupe cible mais, au contraire, de notions générales pour tout utilisateur néophyte. Sans vouloir juger la gestion du dispositif sur le plan de l'ingénierie de la formation, nous pensons que les concepteurs ont donné plus d'importance à la création de contenus (qui, de plus, préexistaient en abondance) qu'à la problématisation autour de la méthodologie pédagogique en TICE.

Pour conclure, en se focalisant (trop) sur les aspects technologiques au détriment des savoir-faire et de la contextualisation des apprentissages, la problématique sur les usages des TIC à l'école a été mise à l'écart. Il va sans dire que ce plan de formation très coûteux et centré sur les ordinateurs en tant qu'outils et non en tant qu'instruments pédagogiques, a été couplé à un plan national d'équipements technologiques qui n'a pas lui non plus retenu l'attention de l'Etat sur la manière de les intégrer concrètement dans les pratiques de classe.

Si nous retournons à l'objectif de ce plan de formation tel qu'il a été formulé par les concepteurs (cf. supra), nous regrettons que les mots « usage » et « exploitation en classe » ne se reflètent pas dans les contenus de cette formation. De plus, seulement six heures sont consacrées aux questions d'intégration des technologies en classe, horaire qui nous paraît assez restreint

⁸¹ <http://xenios.cti.gr>

⁸² Disponibles en ligne sur <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/yliko.html>

pour une mise en pratique de la part des enseignants. Nous nous contentons de dire que notre analyse se fonde sur la documentation en ligne des deux sites officiels ; toutefois, notre sentiment est que le plan de « formation des enseignants à l'utilisation des TICE » en Grèce n'a pas su tirer des leçons du passé, en essayant d'éviter les travers des plans similaires en Europe (voir par exemple Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998).

Nous regrettons aussi que ce dispositif vise exclusivement à développer les connaissances de base en informatique, en négligeant les compétences de la population enseignante ayant déjà une bonne maîtrise des technologies. En exagérant un peu, nous pensons que l'offre d'une formation rudimentaire en TIC uniforme pour tous pourrait constituer un « alibi politique » sur la démocratisation de la formation mais elle est certainement loin de se fonder sur une analyse concrète des besoins de la population enseignante ciblée. Ce dispositif massif, coûteux et technocentré a été critiqué pour son manque d'attention particulière face aux besoins des établissements et aux capacités des enseignants, d'une prise en compte plus soucieuse des réalités du terrain, et surtout d'une mise en pratique des savoirs acquis.

3.1.5. Remarques conclusives sur les actions de formation du personnel enseignant aux technologies éducatives

Dans les parties précédentes (3.1.3 - 3.1.4), nous avons tenté de relever les faiblesses mais aussi les forces des actions de formation des enseignants en France et en Grèce. Nous allons essayer maintenant de rapprocher ces initiatives non pas pour les comparer, chose qui serait absurde, mais pour les étudier de manière critique et synthétique.

Une première constatation est liée aux objectifs de formation. Quelles sont les compétences spécifiques ainsi visées ? S'agit-il de l'acquisition de savoirs plus que de savoir-faire ? Dans le cas grec par exemple, nous estimons que la formation vise essentiellement des savoirs sans qu'une mise en pratique solide ne les accompagne. Vise-t-on des objectifs bien identifiés d'après les besoins exprimés par les personnes formées ? Dans les cas d'IPT et du FEUT, il

nous semble que les dispositifs ont été conçus sans mettre en place une véritable analyse des besoins et, effectivement, sans aucune volonté de diversifier les contenus. L'échec de ces deux plans est lié, à notre avis, au manque d'identification des besoins concrets du corps enseignant, hétérogène par définition.

Par ailleurs, vise-t-on l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire dans l'absolu ou leur mise en œuvre dans un contexte précis ? Caractérisés par une forte décontextualisation (l'insistance sur les savoirs technologiques ainsi que l'absence de mise en pratique à propos du plan IPT et du FEUT), les connaissances technologiques sont considérées comme extérieures aux pratiques pédagogiques. Au contraire, une formation située comme celle que nous développerons au chapitre 5, sert justement à viser l'acquisition de savoir-faire technologiques par leur mise en place lors de tâches significatives.

Ainsi, la contextualisation de tout apprentissage est pour nous une condition sine qua non pour toute conception de plan de formation. Dans la même lignée, Demaizière (1998) estime que « *se lancer dans le multimédia est souvent vécu comme une expérience individuelle non située dans le contexte général de la multiplicité des pratiques et des perspectives existantes ou envisageables* » (p. 2). Pour revenir à la formation des enseignants aux nouvelles technologies, Pouts-Lajus identifie deux grands obstacles liés à l'échec des plans d'introduction des TICE à l'école, qui nous semblent aussi valables dans le cadre de la formation du personnel enseignant :

D'une part la résistance au changement de l'organisation scolaire dans son ensemble et des enseignants en particulier ; d'autre part l'absence d'intérêt et d'efficacité pédagogique des matériels et des logiciels proposés par les constructeurs et les éditeurs (Pouts-Lajus 2002, p. 88).

A l'échec des plans de formation massifs comme les deux évoqués plus haut, on ajoutera les difficultés de la mutualisation des connaissances et de la mise en commun des ressources, d'autant plus que ces actions de formation s'appliquent au terrain des institutions scolaires, caractérisées par une organisation « cellulaire » (Pouts-Lajus, 2002). Selon le même auteur,

l'institution de l'école continue à résister à la pression du système organisationnel qui l'environne.

Les plans de formation aux TICE au niveau national, surtout quand ils sont imposés d'en haut sans tenir en compte de la réalité du terrain, ont toutes les chances de se heurter aux statuts et aux pratiques pré-existantes, peu favorables au changement. Cet élément peut être mis en parallèle avec « la logique de l'honneur » des enseignants (Iribarne cité par Pouts-Lajus, 2002) qui détestent être dépossédés de la maîtrise pédagogique de leur classe. Ces facteurs sont souvent sous-estimés par les initiatives de formation de type « top down ». Nous verrons ci-après (3.2.) qu'à la lumière des formations universitaires aux TICE, la mise en place d'une démarche active encourageant le partage des savoirs construits collectivement couplée à une attention particulière aux besoins des formés par une médiation pédagogique forte permettent de dépasser ces obstacles.

Pour conclure, le renforcement des équipements technologiques sans considérer les pratiques pédagogiques facilitées par les outils est, comme nous venons de le montrer, une chimère. A ce propos, nous serons de l'avis de Linard pour qui « *la plupart du temps, les expériences se plaquent sur un fond institutionnel inchangé d'objectifs, de structures d'organisation, de critères et de débouchés, qui les marginalise, et avec lequel elles entrent rapidement en contradiction, ce qui accélère encore la déperdition* » (1996, np).

3.2. Quelques formations universitaires innovantes aux TICE

Dans un registre différent de celui des formations adressées aux enseignants en service, nous nous questionnerons sur le potentiel des dispositifs de formation au niveau universitaire, pré-professionnel. Les dispositifs universitaires se développent localement et sont a priori moins liés à un réseau de contraintes multiples (politiques, de gestion et de planification sur le plan national, de recherche de financements, etc.) : nous allons examiner

quatre dispositifs innovants de formation de futurs enseignants, dans le but de définir leurs points communs et leurs divergences.

Toutefois, les rapprochements entre les actions de formation aux TICE au niveau pré- et post-universitaire s'arrêtent ici : nous sommes consciente des divergences considérables que peuvent présenter le déploiement des formations sur ces deux plans en termes d'enjeux politiques, de besoins et d'objectifs de formation, de ressources humaines, d'équipements, de culture numérique, etc. L'objectif ne sera donc pas de dresser un parallèle entre le contexte préprofessionnel et professionnel mais d'examiner les deux situations dans leurs spécificités en soi.

3.2.1. Mise en perspective de quatre dispositifs de formation de futurs enseignants aux TICE

La mise en parallèle de quatre dispositifs pré-professionnels permettra d'amorcer la problématique propre au lancement du dispositif universitaire « le français en (première) ligne » qui se trouve au cœur de notre analyse (cf. chapitres 5 à 7). Les dispositifs examinés rapidement ici seront la formation des professeurs d'anglais à l'IUFM de Paris (Grosbois, 2005), la formation des étudiants de langues aux TICE à l'Université d'Iowa (Hegelheimer et al., 2004), le dispositif Learn-Nett (Charlier et Peraya, 2003) et le module TICE et FLE de la maîtrise FLE à distance de l'Université de Grenoble III (Mangenot et Dejean, à paraître c).

Un élément commun à ces formations est leur plus grande flexibilité : celle-ci est liée au fait qu'elles s'inscrivent pour la plupart dans une perspective d'intégration aux structures traditionnelles d'éducation universitaire et qu'elles fonctionnent donc en complémentarité avec les dispositifs existants. Pourtant, si le développement de formations expérimentales au niveau universitaire constitue un avantage en termes de recherche-développement, il existe toujours le risque que ces dispositifs pionniers soient abandonnés, du fait de leur caractère exceptionnel (Bonamy et Charlier, 2003). De plus, une limite à la transférabilité de ces dispositifs repose sur leur grande hétérogénéité en termes de contenus et de compétences visées. Chaque département prévoit la

place des TICE dans son cursus universitaire d'après ses propres ressources, objectifs et moyens, la mise en place de dispositifs interdépartementaux est effectivement rare.

Dans le cadre des quatre dispositifs examinés, les compétences technico-pédagogiques visées par le déploiement de ces formations pré-professionnelles varient amplement. Par exemple, au sein du projet expérimental pour de futurs enseignants d'anglais à l'IUFM de Paris, deux objectifs principaux traversent le dispositif : le perfectionnement dans la langue cible et la formation technologique approfondie (traitement de l'image numérique, création et gestion des sites Internet, outils ftp, etc.) (Grosbois, 2005). Ces deux objectifs sont réunis dans un projet qui propose aux futurs professeurs d'anglais de créer des matériels pédagogiques multimédias à destination d'élèves du primaire (CE2).

Par ailleurs, pour Hegelheimer et ses collègues (2004) qui ont mené une expérimentation avec neuf étudiants à l'Université d'Iowa, l'objectif était une maîtrise technologique très poussée. Les savoir-faire technologiques visés par le dispositif comprenaient la création de sites Internet en se servant de Dreamweaver, le traitement du son et de la vidéo, la création d'images animées, etc. Comme dans le dispositif de l'IUFM de Paris, une dimension de production multimédia existe également: les étudiants travaillaient en petits groupes à l'élaboration de projets multimédias et disposaient d'un forum de discussion pour échanger sur leurs pratiques lors de courts stages dans des écoles. A notre avis, l'expérimentation de Hegelheimer, plus centrée sur les compétences technologiques, l'était moins sur la pédagogie (Mangenot et Zourou, 2005).

Le dispositif Learn-Nett, faisant l'objet d'un ouvrage collectif (Charlier et Peraya, 2003), est fondé sur un vaste partenariat institutionnel : pour l'année 2003-2004, six institutions étaient impliquées, notamment l'Université Catholique de Louvain, l'Université de Mons-Hainaut, l'université de Franche-Comté, l'université de Fribourg et l'université de Genève⁸³. Les soixante-dix étudiants participant au projet de 2003-2004 ont composé des groupes de 4 à 5 personnes, provenant de 2 à 3 institutions, encadrées par un tuteur ou

⁸³ Pour un descriptif du projet cf. <http://tecfa.unige.ch/proj/learnnett/>

tutrice de la même université⁸⁴. L'objectif d'apprentissage pour les étudiants-futurs enseignants- appartenant à ces institutions était principalement de collaborer à distance au sein des groupes composés de personnes de même statut mais d'universités différentes autour d'une thématique relative aux TICE ; cette collaboration visait une production commune, qu'il s'agisse d'une analyse critique d'usages existants ou bien de la création d'un nouvel usage. Ce type de travail collaboratif en ligne entre futurs enseignants d'universités différentes en Belgique, en Suisse et en France a constitué un élément organisationnel innovant qui se distingue clairement des autres formations expérimentales en TICE, développées localement et visant explicitement la remise à niveau des compétences technologiques des participants.

De son côté, le module « FLE et TICE » de la maîtrise FLE de l'Université de Grenoble III et du CNED se déroule entièrement en ligne (Dejean et Mangenot à paraître b, Mangenot 2003) : il s'agit de former à distance de futurs enseignants de FLE à l'usage des technologies éducatives sur une période de six mois. Ce module, qui correspond aux huit chapitres d'un cours papier édité par le CNED, est organisé autour de tâches (de deux à quatre tâches sont proposées toutes les trois semaines). Ces tâches, dont le produit est socialisé sur le forum commun, sont commentés par le(s) tuteur(s) et sont prises en compte pour l'évaluation finale.

A notre avis, l'avantage pédagogique majeur de cette formation est, outre l'objectif de rendre les étudiants capables de réfléchir et d'analyser des produits pédagogiques multimédias, la conception par les étudiants de scénarios intégrant les TICE. Les étudiants – qui sont souvent déjà en situation d'enseignement - se mettent ainsi dans la position de créer eux-mêmes des matériels multimédias pour la classe de langue : cet objectif leur permet de se confronter à la problématique de la production de ressources selon une perspective à la fois située et partagée (grâce à la mutualisation permise par le travail sur forum).

Il va sans dire que les différents dispositifs de formation initiale ci-dessus présentent des divergences à tous les niveaux : pédagogique,

⁸⁴ En 2003-2004 nous avons participé au dispositif en tant que tutrice d'un groupe composé de cinq étudiants, deux provenant de Genève, un de Liège et un de Louvain.

méthodologique, technologique, institutionnel, même socio-affectif. Deux explications sont possibles. Premièrement, ces dispositifs se développent au sein de structures universitaires préexistantes mais fort différentes entre elles. Deuxièmement, les compétences visées pour les enseignants de langue divergent selon le dispositif : toujours en fonction de la maîtrise des outils technologiques, la priorité est donnée à la pédagogie, à la technologie ou à la didactique de la matière enseignée.

Cependant, malgré leurs divergences, il nous semble que nous pourrions relever quatre caractéristiques communes aux dispositifs de formation initiale ci-dessus :

- la souplesse de gestion et d'organisation,
- le caractère davantage situé,
- la mutualisation des apprentissages et
- la mise en œuvre d'un processus coproduit par les acteurs du dispositif (apprenants et formateurs).

Ces éléments apparaissent à un degré variable dans les quatre dispositifs examinés plus haut. En effet, chaque dispositif met l'accent sur une ou plusieurs de ces caractéristiques. Par exemple, l'expérimentation en anglais à l'IUFM de Paris semble se doter d'une souplesse de gestion et d'organisation liée à l'adaptation d'un dispositif innovant dans une structure traditionnelle. Dans le projet de l'Université d'Iowa, la caractéristique innovante principale vient de la réponse aux besoins d'une plus grande spécialisation et par conséquent l'attention plus grande à la réalité des compétences professionnelles dont un futur enseignant doit disposer à la fin de la formation.

Le projet Learn-Nett se caractérise par la mutualisation et la co-production des apprentissages, notamment à travers la mise en réseau des apprenants formés à distance, pour la réalisation de tâches collectives. La fonction principale d'un tuteur Learn-Nett est donc d'accompagner le groupe des étudiants dans leur travail collaboratif à distance. Le dispositif « FLE et TICE » vise moins à mettre en place une démarche collaborative en ligne qu'à susciter des réflexions partagées et à impliquer les étudiants dans la production de ressources multimédias dans une perspective de construction active.

Conclusions réflexives sur les quatre actions de formation

Pour conclure, tandis que les dispositifs de formation des futurs enseignants aux TICE évoqués plus haut sont ancrés dans des contextes de formation répondant à des besoins spécifiques, ils laissent entrevoir la volonté de rompre avec une vision prescrite, décontextualisée, dissociée de la réalité du terrain d'application des savoirs. Les quatre caractéristiques communes aux formations initiales et pré-professionnelles en TICE que nous avons relevées esquissent ce changement. Un premier élément de ce changement est relatif à l'approche située : les étudiants, dans le cadre des formations aux TIC, sont amenés à créer des ressources ou outils didactiques tout en développant leurs compétences technologiques.

La formation au multimédia se concrétise donc à travers une pratique technico-pédagogique, élément dont nous avons regretté l'absence dans la mise en place des formations professionnelles pour des enseignants. Dans ce dernier type de formations (plans IPT et FEUT, notamment), la maîtrise technologique est perçue comme indépendante des pratiques de classe, elle est donc décontextualisée des pratiques pédagogiques. Les enseignants sont alors souvent obligés d'utiliser des outils et des ressources technologiques imposés, par rapport auxquels ils ont peu de chances de développer des pratiques pédagogiques.

Dans des contextes traditionnels de formation, cette absence de « mise en œuvre d'un processus coproduit par les acteurs du dispositif », qui est présente dans les dispositifs universitaires, empêche souvent les enseignants de se sentir concernés par le processus d'intégration pédagogique. Ceci rejoint l'avis de Chaptal qui, en reprenant Cuban, fustige « les directives d'innovation non négociées » qui sous-tendent les plans massifs de formation continue des enseignants. Pour Chaptal, « *innover suppose que les acteurs soient prêts à donner le meilleur d'eux-mêmes, ce qui implique d'abord que l'on prenne en compte leurs situation présente, leurs difficultés et qu'on les mobilise autour d'un projet collectif dans lequel ils se reconnaissent* » (2003, p. 95)

A l'inverse, il convient de noter que les quatre dispositifs rapidement analysés laissent entrevoir un changement dans la conception de dispositifs pré-professionnels, visant à impliquer les participants dans l'élaboration des

connaissances partagées. Cet objectif va de pair avec la volonté d'engager les futurs enseignants dans des tâches significatives qui nécessitent souvent la confrontation des idées dans une démarche collective, mettant en place donc une pédagogie du projet, comme c'est le cas du dispositif Learn-Nett et du « français en (première) ligne » analysé plus loin.

On ajoutera également le parti pris pour une démarche constructiviste de transformation des savoirs, favorisée par la mise en commun des ressources construites collectivement, qui se distingue d'une démarche traditionnelle d'accumulation des connaissances. Nous retrouvons cette dimension de démarche active dans le dispositif Learn-Nett et à un degré plus faible, dans la formation FLE et TICE. Un autre élément fondamental qui nous semble commun aux quatre dispositifs universitaires mentionnés plus haut est l'importance d'un fort accompagnement pédagogique tout au long du déroulement des formations, d'une médiation donc renforcée que nous retrouverons lors de l'analyse de notre dispositif.

Nous garderons à l'esprit ces réflexions sur l'état des lieux des formations innovantes adressées à de futurs enseignants lorsque nous examinerons le dispositif expérimental qui va maintenant être décrit.

Chapitre 4

Objet de la recherche et démarche méthodologique

Les pratiques doivent être saisies comme des phénomènes de signification
dans les lieux sociaux spécifiques
(Van der Maren 1999, p. 32).

Introduction

Après avoir présenté la nature et les objectifs du projet expérimental pluriannuel « le français en (première) ligne » (4.1.), nous nous pencherons sur la description de son déroulement en 2002-2003, année sur laquelle porte notre étude (4.2.). L'organisation du dispositif, le contexte d'implantation, les fonctions des acteurs et les ressources humaines et matérielles seront détaillées. Ensuite, nous décrirons notre stratégie méthodologique en fonction du cadre conceptuel (4.3.). Nous clôturerons ce chapitre par un aperçu des outils méthodologiques et des types de données analysées.

4.1. Objet de la recherche : le projet « le français en (première) ligne »

La présentation du projet expérimental sera abordée sous deux angles : une perspective diachronique sur le déploiement du projet sur trois ans et une perspective synchronique sur le déroulement en 2002-2003. Cette description servira de guide avant de passer à l'analyse de la période qui nous intéresse le plus : le premier semestre de l'expérimentation 2002-2003. Le développement sera étayé par des schémas et tableaux synoptiques dont la fonction est d'aider à l'illustration et à la conceptualisation du dispositif dans son ensemble.

4.1.1. La nature du projet : une recherche-action en DDL

De manière assez ferme, les concepteurs du dispositif adoptent dès son lancement, la démarche de la recherche-action en didactique des langues. Cette démarche est significative, à notre avis, de la nature du projet. Le fait de se positionner dans le champ de la recherche-action ouvre sur une perspective d'analyse et d'intervention sur les pratiques de formation de futurs enseignants de langue. Comme le souligne Rézeau (2001, p. 3), « *si l'on compare les buts de la recherche fondamentale et ceux de la recherche-action, on voit que la première cherche à produire des connaissances tandis que la seconde vise à améliorer une situation ou une pratique* ». Ainsi, dès la première ligne du descriptif du projet nous lisons :

« Cette recherche-action, initiée en 2002, consiste à...⁸⁵ »

D'emblée, il s'agit d'un projet visant à développer et à améliorer une situation d'enseignement/apprentissage préexistante. La finalité du projet, et cela nous semble important de le souligner dès le début, est donc essentiellement *praxéologique*. Ce terme désigne pour nous, à l'instar de Dufays

⁸⁵ Toutes les citations ont été consultées sur le site du projet <http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

et al. (2001), non seulement une recherche dont *l'objet* est la pratique enseignante, mais une recherche qui vise, *par sa démarche*, à transformer cette pratique.

4.1.2. Objectifs du projet sous l'angle de l'ingénierie de formation

Dans la bibliographie relative au domaine de la formation ouverte et à distance (FOAD), fréquente est la distinction entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique. Selon cette approche, l'ingénierie de la formation vise l'élaboration de la stratégie de formation et, d'après Choplin et ses collègues (2002), le ralliement « des deux mondes », à savoir le monde de la conception d'un dispositif et celui de sa mise en œuvre. Les choix technologiques, la sélection et la mise en œuvre des outils d'échanges entre acteurs sont des tâches qui sont prises en charge par les ingénieurs de formation.

Le pôle de l'ingénierie pédagogique, toujours essentiel et complémentaire au pôle de l'ingénierie de la formation, concerne plutôt la structuration des actions de formation, la conception du scénario et des ressources pédagogiques. A ces tâches s'ajoute la mise en place des démarches qui facilitent les échanges entre enseignants et apprenants. Nous examinerons le dispositif tout d'abord sous l'angle de l'ingénierie de formation, ensuite sur le plan des objectifs pédagogiques. Nous distinguerons ces deux niveaux d'ingénierie pour spécifier aussi les fonctions des acteurs de la formation (p. 164).

Selon les concepteurs, le projet « le français en (première) ligne a un double objectif :

[la] création puis [le] tutorat d'activités multimédias pour des apprenants distants (...) Cette recherche-action consiste d'une part à faire réaliser par des étudiants en master de français langue étrangère des tâches multimédias pour des apprenants australiens, d'autre part à susciter des échanges en ligne entre les deux publics autour de ces tâches.

Plus particulièrement, le projet a pour vocation de faire créer par des étudiants en maîtrise de FLE en France des ressources multimédias sur Internet pour des étudiants australiens, apprenants en français⁸⁶. Après ce premier semestre de création multimédia par le groupe français, le deuxième semestre sert à mettre en contact les deux groupes distants : les étudiants français interviennent dans le cadre d'un tutorat proposé aux apprenants australiens quand ces derniers utilisent ces ressources à distance (cf. tableau 5, p. 159).

Au-delà de cet objectif, quel serait l'apport original du projet ? Selon Choplin et al. (2002), le véritable potentiel d'un dispositif FOAD est d'associer le déploiement de cette formation à une *valeur ajoutée* spécifique. D'après les concepteurs du projet, la valeur ajoutée du projet se décline sur plusieurs plans.

Sur le plan pédagogique :

- Pour les apprenants australiens : être en contact avec des Français natifs, lier l'apprentissage de la langue à une communication authentique, effectuer des tâches comportant une dimension culturelle authentique. Rendre ainsi la France un peu moins lointaine pour ce public.
- Pour les étudiants français : pratiquer la pédagogie du FLE, concevoir des tâches contextualisées pour un public précis et réfléchir aux enjeux de l'accompagnement pédagogique à distance.

Sur le plan de l'ingénierie de la formation :

- Réaliser une formation aux TICE centrée sur les apprentissages collaboratifs et mixtes (en classe et à distance) où le rôle des enseignants est de faciliter le travail de groupes.
- Rendre les futurs enseignants de langues sensibles aux enjeux culturels liés à la conception des tâches multimédias.
- Créer un environnement de production multimédia pour les étudiants français qui se rapproche le plus possible des exigences réelles de leur future profession. Par conséquent, adopter une approche située et contextualisée des apprentissages (*situated learning*).

⁸⁶ Afin d'éviter tout malentendu, nous utilisons désormais le terme « étudiants » pour les futurs enseignants français qui ont suivi le module NTE en maîtrise FLE à Besançon. Les Australiens, étudiants eux aussi, seront mentionnés comme « apprenants ».

Sur le plan de la recherche, notamment pour les chercheurs en sciences du langage et en didactique des langues :

- Etudier les formes de communication liées aux TICE.
- Analyser les interactions verbales entre les différents acteurs du dispositif.

Si les objectifs de formation semblent être identiques pendant les quatre années consécutives, les objectifs pédagogiques varient d'année en année, notamment en fonction du contexte institutionnel, humain et matériel (cf. tableau 7, p. 162). Notre analyse se concentre sur la première année de la mise en place du dispositif, 2002-2003.

4.1.3. Etapes du projet et rôles des partenaires

La recherche-action « Le français en (première) ligne » a vu le jour pour la première fois en 2002-2003, à l'initiative de Christine Develotte, *Visiting Lecturer* à l'Université de Sydney à l'époque. Elle a été reconduite en 2003-2004 et en 2004-2005 pour se poursuivre en 2005-2006. Le projet se déroule en 2 phases :

1er semestre	2e semestre
Les étudiants français de maîtrise ou master FLE (Besançon ou Grenoble) réalisent des activités multimédias dans le cadre de cours universitaires portant sur l'utilisation des TICE. Les tâches multimédias sont mises en ligne sur un site web pour faciliter l'accès à consultation par les Australiens.	Les apprenants australiens qui suivent des cours de langue à l'université de Sydney ou de Melbourne sont tutorés en ligne par les étudiants français lors de la réalisation des activités. Les échanges se réalisent via une plateforme de formation en ligne.

(Tableau 5 : les deux phases du projet)

Le partenariat et ses fonctions

Le tableau ci-dessous présente sommairement les acteurs et leurs fonctions lors du déroulement du dispositif sur trois ans. Pour une description détaillée des fonctions des acteurs du dispositif pour l'année 2002-2003 voir tableau 9, p. 165.

Établissement		Acteurs	Fonctions
	Université de Franche-Comté (Besançon)	1 enseignant 1 assistante (2002-2003) 2 tuteurs technologiques (2002-2003) 1 assistante (2003-2004)	Pour 2002-2003 et 2003-2004 : <ul style="list-style-type: none"> • Conception et mise en œuvre du dispositif global (assurées par l'enseignant) • Organisation de la formation et suivi technico-pédagogique des étudiants français –concepteurs multimédia
	Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (ENS-LSH), Lyon	1 enseignante-chercheur	Tout au long du déroulement du projet : <ul style="list-style-type: none"> • conception du dispositif (en collaboration avec l'enseignant de Besançon) • Suivi du tutorat en ligne sans intervenir
	Université Stendhal Grenoble III	1 enseignant	Pour 2004-2005 : <ul style="list-style-type: none"> • Conception et mise en œuvre du dispositif (assurées par l'enseignant) • Organisation de la formation hybride et suivi technico-pédagogique des étudiants français
	Université Monash, Melbourne	1 enseignant	Pour 2003-2004 et 2004-2005 : <ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement des étudiants français lors de la création des activités multimédias • Suivi des apprenants australiens sur place et en ligne
	Université de Sydney	1 enseignante-chercheur (2002-2003) 1 enseignante	Pour 2002-2003 et 2003-2004 : <ul style="list-style-type: none"> • Assistance à la conception du dispositif • Accompagnement des étudiants français lors de la création des activités multimédias • Suivi des apprenants australiens sur place et en ligne

(Tableau 6 : le partenariat et les fonctions des acteurs)

4.1.4. Aperçu du projet sur trois ans

Le tableau suivant présente une vue globale du projet sur trois ans⁸⁷. Les modalités du fonctionnement de la première année 2002-2003 suivront dans 4.2.

	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Concepteurs du dispositif de formation	Université de Franche-Comté et ENS-LSH	idem.	Université de Grenoble et ENS-LSH
concepteurs des activités multimédias	16 étudiants de l'Université de Franche-Comté	idem.	14 étudiants de l'Université de Grenoble
Tuteurs français en ligne	12 étudiants (Université de Franche-Comté)	16 étudiants (Université de Franche-Comté)	4 étudiants (Université de Grenoble)
Groupe cible	20 étudiants de l'Université de Sydney	21 étudiants de l'Université de Sydney et de Melbourne	35 étudiants de l'Université de Melbourne
Niveau langagier des apprenants	débutants et faux-débutants	Intermédiaires	Avancés
Guidage technico-pédagogique pour les concepteurs multimédia (1^{er} semestre)	sur place et en ligne par deux enseignants de Franche-Comté	sur place et en ligne par 3 enseignants : 1 de Franche-Comté, 1 de Sydney et 1 de Melbourne	sur place et en ligne par un enseignant de Franche-Comté et un enseignant de Melbourne
Echanges entre tuteurs et apprenants via :	WebCT	QuickPlace	Dokéos

(Tableau 7 : aperçu du projet sur trois ans)

⁸⁷ Le projet se poursuit en 2005-2006 avec des partenaires différents (North Virginia Community College (USA) et Université de Léon (Espagne) et selon un rythme différent (sur un semestre).

4.2. Le cœur de notre analyse : déroulement du dispositif en 2002-2003

Notre analyse s'appuie sur la mise en place du projet pendant la première année (2002-2003), et notamment sur le premier semestre⁸⁸. Nous nous concentrerons donc sur la formation des étudiants français à la conception des ressources multimédias pour un public précis. Le second semestre des interactions franco-australiennes sera examiné sous l'angle de son apport à la formation des étudiants français (6.3, p. 269).

4.2.1. Organisation du dispositif

Nous désignerons sous l'appellation d'« étudiants français » le groupe entier d'étudiants ayant suivi la formation à Besançon, même si tous n'étaient pas d'origine française. Nous appellerons « étudiants australiens » l'ensemble des apprenants ayant participé à la formation à Sydney. Nous reviendrons sur l'importance que nous accordons à la distinction entre étudiants français et étrangers quand nous aborderons les aspects interculturels de la formation (5.3.).

Voici ci-dessous un aperçu du cadre général du projet tel qu'il s'est déroulé en 2002-2003.

	Formation à Besançon	Formation à Sydney
Type de formation	Formation hybride, majoritairement en présentiel	Formation hybride, majoritairement en présentiel
Participants	16 étudiants en maîtrise FLE	20 étudiants de disciplines différentes à l'université de Sydney, débutants et faux-

⁸⁸ Cette partie s'inspire des recherches antérieures au sein de l'équipe scientifique effectuées par Mangenot (2005), Develotte, Mangenot et Zourou (2005), Zourou (2003).

		débutants en français
Organisation de la formation	13 séances présentielles de 2h, et 10 séances d'accompagnement supplémentaires. Travail à distance via la plate-forme Quickplace	15 séances présentielles Travail à distance via la plate-forme WebCT
Contexte d'implantation	Module universitaire de 26h « analyse et intégration multimédia »	Cours de langue niveau débutant à l'Université
Suivi pédagogique	1 enseignant 1 assistante occasionnellement deux tuteurs technologiques	Une enseignante-chercheur

(Tableau 8 : organisation du dispositif en 2002-2003)

4.2.2. Fonctions des acteurs de la formation

Les tableaux suivants récapitulent les fonctions des acteurs de la formation. Compte tenu de leurs fonctions différentes au premier et au second semestre, nous avons choisi de les présenter dans deux tableaux distincts. Toutefois, la réalisation du dispositif a nécessité des modifications sur le plan de l'encadrement pédagogique que nous développerons en détail dans 6.2.1.

Premier semestre		
Etablis- sement	Acteurs	Fonctions
Université de Franche-Comté	1 enseignant	<p align="center">Plan de l'ingénierie de formation</p> <p>(en collaboration avec l'enseignante-chercheur à l'ENS-LSH) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conception et mise en œuvre du dispositif, détermination des objectifs de formation • Elaboration du projet pédagogique (choix de la démarche pédagogique • Fonction de responsable de la formation • Choix des ressources humaines • Choix du matériel informatique • Recherche et administration des fonds • Gestion des coûts de la formation (vacations, achat du matériel, etc.) • Décisions sur les réadaptations du dispositif en cours de route (en fonction des apprenants, des objectifs, du contexte etc.) • Evaluation du dispositif et décisions sur sa poursuite <p align="center">Plan de l'ingénierie pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordination des acteurs (étudiants et assistante) • Conception du scénario pédagogique • Gestion et mise à jour de la plate-forme QuickPlace (ouverture des comptes, validation des droits d'accès en fonction de chaque utilisateur, aide à la mise en œuvre de la plateforme etc.) • Suivi de la formation sur place et en ligne • Evaluation des savoir-faire • Accompagnement technico-pédagogique • Mise en ligne des activités multimédias après la fin de la formation
	1 assistante	<p align="center">Plan de l'ingénierie pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suivi de la formation sur place et à distance • Aide à la mise en œuvre du dispositif • Accompagnement technico-pédagogique

ENS-LSH Lyon	1 enseignante -chercheur	<ul style="list-style-type: none"> • Décisions sur le plan de l'ingénierie de formation, en collaboration avec l'enseignant de l'Université de Franche-Comté (voir plus haut)
Univ. de Sydney	1 enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Assistance à la conception du dispositif et à la détermination des objectifs de formation, notamment pour le groupe australien

Deuxième semestre		
Etablis- sement	Acteurs	Fonctions
Université de Franche-Comté	1 enseignant	<p style="text-align: center;">Plan de l'ingénierie de formation</p> <p>(en collaboration avec l'enseignante-chercheur à l'ENS-LSH) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Détermination des objectifs de formation des tuteurs en ligne <p style="text-align: center;">Plan de l'ingénierie pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation des groupes de tuteurs en ligne • Organisation des séances de tutorat • Suivi de la formation sur place et en ligne • Accompagnement technico-pédagogique des tuteurs
	1 assistante	<p style="text-align: center;">Plan de l'ingénierie pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suivi de la formation en ligne sans intervention • Rédaction des bilans de progression
ENS-LSH Lyon	1 enseignante -chercheur	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination des objectifs de formation des tuteurs en ligne (en collaboration avec l'enseignant de l'Université de Franche-Comté (voir plus haut) • Suivi de la formation en ligne sans intervention
Univ. de Sydney	1 enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge des cours de langue en présentiel • Gestion de la plate-forme WebCT • Suivi de la formation en ligne • Evaluation des compétences en langue des Australiens

(Tableau 9 : fonctions des acteurs de la formation en 2002-2003)

4.2.3. Premier semestre : objectifs et contexte d'implantation

Parmi les différents modules de la maîtrise FLE à l'université de Franche-Comté, le module « Analyse et intégration de matériel multimédia » constituait une unité d'enseignement de 26 heures, bien avant la mise en place du dispositif. Ce module avait pour but de familiariser les étudiants avec l'analyse et la création d'activités multimédias pour l'enseignement du français. Les activités créées par les étudiants faisaient l'objet d'une évaluation sommative. Il est donc légitime de penser que ces activités étaient conçues dans l'absolu, sans interaction avec un public potentiel qui aurait pu s'en servir, par exemple des apprenants en français langue étrangère.

Or, avec la mise en place du dispositif, la production multimédia a pris un tout autre sens. Les concepteurs du dispositif ont fait l'hypothèse que, les apprenants devenant alors les destinataires de ce dispositif, le contact créerait un environnement de production bien plus riche et ancré dans la réalité. Les apprenants ciblés, loin d'être fictifs ou simulés comme c'était le cas auparavant, étaient incarnés (littéralement) par de jeunes étudiants australiens débutants de l'université de Sydney, débutants en français. Ces apprenants suivaient des cours de langue en présentiel à l'Université. Les activités des Français d'une part, et leur contact (capital, de notre point de vue) avec des natifs d'autre part, allaient constituer, selon les concepteurs du dispositif eux-mêmes, une valeur ajoutée pour leur propre apprentissage en classe.

Par conséquent, les objectifs pédagogiques pour le premier semestre avaient pour visées d'une part de former et sensibiliser les étudiants du FLE à la conception de ressources numériques pour l'enseignement du FLE et d'autre part de réaliser des activités multimédias pour un public bien identifié. Le concept initial de ce module est demeuré intact : une problématisation concernant les potentialités des outils multimédias pour de futurs enseignants du FLE en classe de langue.

4.2.4. Organisation du travail et calendrier

Le groupe de seize étudiants se retrouvait au complet lors d'une séance hebdomadaire obligatoire de cours (deux heures, considérées comme des « travaux dirigés » ou TD), dans une salle informatique équipée de dix ordinateurs. L'essentiel de la formation s'est déroulé selon un dispositif de travail par dyades : huit dyades se sont constituées librement et ont travaillé conjointement à la réalisation d'une partie des ressources. Dans tous les cas, les étudiants étaient libres de se déplacer dans la salle, des échanges entre les dyades pouvaient donc avoir lieu. A la fin du semestre, chaque dyade a présenté le fruit de son travail à l'ensemble du groupe à l'aide d'un vidéo-projecteur ; cette présentation était organisée comme une soutenance, à la suite de laquelle une note a été attribuée à chaque dyade. Nous décrivons ci-après le déroulement de la formation en fonction du suivi pédagogique que nous décrivons en détail dans la section 6.2.

	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3-8	Semaine 9-13	Evaluation
Progres-sion de la formation	-mise en route du dispositif -organisation des dyades -Choix sur les unités de <i>Tempo</i>	- début de la création multimédia -début du travail sur la plate-forme	Suite de la formation		présentation des activités par chaque dyade et évaluation.
Accompa-gnement pédagogique	Suivi standard	Suivi standard	Nouveau modèle d'en-cadrement mis en place	Accompa-gnement poussé « à l'extrême »	_____
Heures de suivi par semaine	2 heures	2 heures	4 heures	7 heures	2 heures

(Tableau 10 : calendrier des séances, premier semestre 2002-2003)

4.2.5. Consignes pédagogiques

Deux consignes ont été données au début du semestre :

- Réaliser, par dyade, au moins une activité autocorrective et une tâche ouverte destinées à faire pratiquer le français.
- Prendre en compte, dans une perspective interculturelle, les dimensions culturelles de la Franche-Comté (ou d'autres régions) dans la création multimédia.

Ces consignes devaient s'adapter au matériel pédagogique employé dans le curriculum australien. Les étudiants australiens se servaient du manuel *Tempo 1* (Didier) et abordaient une nouvelle unité de ce manuel toutes les deux semaines. Les différentes dyades se sont donc réparti les unités, ce qui constituait une manière coopérative (division des tâches) d'organiser le travail du groupe. Ainsi, la création multimédia a pris en compte les consignes et les contenus linguistiques abordés par le manuel *Tempo*.

4.2.6. Profil des participants à la formation

Seize étudiants, quinze femmes et un homme, âgés de 20 à 45 ans ont suivi la formation proposée. Il s'agit d'un public majoritairement de formation initiale, à l'exception de deux étudiants en formation continue, Laura et Alphonse. Quatre d'entre eux étaient étrangers, une Polonaise, un Malawien, une Malaisienne et une Soudanaise. Par ailleurs, une étudiante, Aurélie, a dû interrompre la formation pour raisons personnelles ; nous examinerons plus loin l'impact que cet abandon a eu sur le travail de sa dyade (7.2.5.)

Tous les noms des acteurs sont fictifs afin de préserver leur anonymat.

Nom	Initiales	Nationalité	Expérience dans l'enseignement	Âge	Sexe	Savoir-faire technologiques ⁸⁹	Disposant un ordinateur	Appartenant à la dyade :	Ayant travaillé sur l'unité :
Candice	Ca	Française (FR)	~ 6 mois	21-24	F	Oui	Oui	A	3
Aline	Al	FR	Non	25-30	F	Non	Oui	A	3
Karola	Ka	Polonaise	Non	21-24	F	Non	Non	B	6b
Sonia	Sn	FR	Non	21-24	F	Non	Non	B	6b
Sophie	So	FR	> 3 mois	21-24	F	Non	Non	C	1
Laura	La	Malaisienne	~ 4 ans	30-35	F	Oui	Non	C	1
Christèle	Ch	FR	Non	21-24	F	Oui	Oui	D	5
Aziza	Az	FR	Non	21-24	F	Non	Oui	D	5
Viviane	Vi	FR	Non	21-24	F	Oui	Oui	E	4
Sylvie	Sy	FR	Non	21-24	F	Non	Oui	E	4
Bettina	Be	FR	Non	21-24	F	Oui	Oui	F	1 et 5
Aurélie	Au	FR	Non	21-24	F	Non	Non	F	---
Alphonse	Alph	Malawien	~ 4 ans	35-40	H	Non	Non	G	(Halloween)
Saëda	Sa	Soudanaise	Non	25-30	F	Non	Non	G	(Halloween)
Claire	Cl	FR	Non	21-24	F	Oui	Non	H	6a
Nathalie	Na	FR	~ 8 ans	35-40	F	Non	Oui	H	6a

(Tableau 11 : profil des participants à la formation)

⁸⁹ Cf. section 4.2.1.

4.2.7. Ressources humaines

Comme le curriculum de la maîtrise FLE le prévoyait, le module « Analyse et intégration de matériel multimédia » correspondait à une unité d'enseignement de 26 heures de travaux dirigés qui se sont déroulés en 13 séances de deux heures, d'octobre 2002 à janvier 2003. Tel qu'il était prévu avant l'implantation du dispositif, le module était assuré par l'enseignant et ne comprenait pas d'autre type d'accompagnement des étudiants. Toutefois, même si le nouveau dispositif nécessitait un encadrement renforcé, il était impossible d'augmenter les heures de travaux dirigés, en d'autres termes de passer à un module de 25 à 50 heures encadré par le professeur, M. Mauriac.

Le développement de ce dispositif a donc exigé un supplément de ressources humaines. Par conséquent, l'appel à une deuxième personne-ressource qui assisterait les étudiants dans l'élaboration de leurs activités pendant les heures de cours a été considéré comme indispensable. Chistina, l'assistante, ayant le statut de doctorante au département de FLE a pris en charge les heures d'encadrement supplémentaire. Par ailleurs, en fin de projet, il s'est avéré nécessaire de prendre Bernard comme troisième personne-ressource. Dans la partie 6.2.1. nous exposerons en détail les ajustements auxquels les concepteurs du dispositif ont procédé dans le but de compenser les demandes d'accompagnement devenues très fortes au cours de la réalisation du projet⁹⁰. Le tableau ci-dessous esquisse à grands traits la fonction des acteurs ayant assuré l'encadrement du projet. Nous développerons les modalités du suivi dans 6.2.

⁹⁰Pour plus de clarté, nous désignerons sous le terme « enseignants » le professeur et l'assistante tout en étant consciente de la différence de leur statut et de leur rôle joué dans le dispositif.

Nom	Fonction	Statut	Tâches
François Mangelot	Enseignant	Enseignant-chercheur	Suivi permanent (cf. tableau 9)
Katerina Zourou	Assistante	Doctorante et étudiante en DESS	Suivi permanent (cf. tableau 9)
Bernard ⁹¹	Tuteur technologique	Etudiant en DESS	Accompagnement des dyades après la 9e semaine
Claude ⁹²	Tutrice technologique	Etudiante en DESS	Accompagnement des dyades après la 9e semaine

(Tableau 12 : encadrement de la formation en 2002-2003)

4.2.8. Moyens techniques

Les seize étudiants travaillaient en salle multimédia équipée de 10 ordinateurs reliés en réseau local et en réseau Internet à haut débit. Les machines étaient équipées de processeurs Pentium 4 avec des outils bureautiques qui suffisaient aux exigences du travail demandé (MSN Office 2000, Internet Explorer 5, Adobe Acrobat Reader 5.0, le générateur d'exercices Hot Potatoes et MSN Paint). En somme, le matériel informatique (hardware et périphériques) que les étudiants et les enseignants avaient à leur disposition était composé de :

- 10 machines Pentium 4 à 2 GHz connectées sur Internet à haut débit
- 10 casques (écouteur + micro) pour chaque machine
- 1 scanner
- 1 appareil photo numérique
- 1 imprimante laser
- 1 enregistreur son numérique

⁹¹ Prénom fictif.

⁹² Idem.

L'outil technologique de mise en commun

En outre, un espace de travail collectif à distance (plate-forme, collecticiel ou LMS, *Learning Management System*) avait été prévu pour la publication des travaux au fur et à mesure de leur élaboration, pour la communication entre apprenants, également pour faciliter le travail des étudiants en dehors des cours et en tant qu'espace de sauvegarde des travaux effectués. Le choix de la plate-forme a été conditionné par le cadre institutionnel dans lequel le dispositif s'est déroulé. A cet égard, l'Université de Franche-Comté détenait les droits d'utilisation de la plate-forme WebCT et de Lotus QuickPlace. La conception d'une plate-forme sur mesure n'était pas envisageable : d'une part, les besoins pouvaient être suffisamment satisfaits par les deux plates-formes mentionnées ci-dessus et, d'autre part, parce que les sources de financement ne le permettaient pas.

Entre les deux outils proposés, les concepteurs ont opté pour Lotus QuickPlace, et ceci pour deux raisons. La première en est que les étudiants maîtrisaient l'outil bien avant l'implantation du projet, notamment dans le cadre d'autres enseignements universitaires ; ceci pouvant se traduire par un gain de temps considérable pour la prise en main de l'outil. Par ailleurs, cette plate-forme permettait de créer des salles de travail pour chaque binôme et de donner libre accès à toutes les salles pour tous les participants. A ce propos, l'attribution des accès était une procédure beaucoup plus complexe sur WebCT que sur QuickPlace. Nous reviendrons sur le rôle de l'instrumentation de la plate-forme dans le chapitre 6.

4.2.9. Estimation des coûts de la formation

Déterminer les coûts de développement et de mise en œuvre d'une formation fait incontestablement partie de la conception économique-pédagogique d'un dispositif de FOAD (Naymarck, 1999 ; Morin, 2004). Une difficulté supplémentaire à l'estimation des coûts de cette formation provient du fait que le dispositif a été implanté dans une structure universitaire préexistante. En fait, il est assez courant que l'implantation des dispositifs expérimentaux dans des contextes universitaires rende la budgétisation extrêmement délicate. Nous en

identifions deux raisons majeures : d'une part l'investissement humain et matériel est souvent pris en charge par l'institution. D'autre part, la mise en place de tels dispositifs universitaires a souvent un caractère empirique, du fait qu'elle est souvent guidée non pas par une stratégie d'amortissement des coûts de la formation mais par la volonté d'expérimenter et d'étudier cette formation en tant qu'objet scientifique.

Dans le cas du dispositif « le français en (première) ligne » réalisé pendant le premier semestre de 2002-2003, plusieurs catégories de coûts ont été prises en charge par l'institution. Par exemple, la mise en place du nouveau dispositif n'a pas exigé d'investissements supplémentaires parmi les deux types des coûts les plus importants : l'infrastructure et les ressources humaines. Pour les besoins de la formation, des outils de communication asynchrones ont été utilisés, ayant un coût faible comparé aux équipements synchrones (visioconférence, séances à distance en présentiel, conférences téléphoniques, etc.).

Concernant les frais de personnel, le professeur était rémunéré par la faculté en tant que fonctionnaire tandis que les heures du tutorat étaient subventionnées par le CNRS (à travers l'EA 2534 de l'ENS LSH). Les frais concernant l'équipement informatique et sa maintenance, les frais de mobilier et de télécommunications ont été pris en charge par l'institution. Ce fut le cas également pour les charges communes (loyer, entretien des locaux, maintenance, chauffage etc.). Pour les besoins de la formation, un appareil photo numérique Nikon Coolpix ainsi qu'un enregistreur son numérique Sony Memory Stick Voice Editor ont été acquis à l'aide d'une subvention versée par l'Ambassade de France en Australie et par la cellule TICE de l'Université de Franche-Comté.

4.3. La démarche méthodologique

4.3.1. Rapport entre le cadre conceptuel et le cadre méthodologique

Vouloir examiner conjointement les propriétés humaines et matérielles dans une situation d'enseignement/apprentissage et de formation médiatisée présente deux obstacles majeurs. Le premier est relatif au dualisme technique/social qui soit relève d'un technocentrisme en négligeant les aspects sociaux de l'apprentissage, soit minimise le rôle des outils médiateurs par rapport aux interactions sociales. Au-delà de ces approches réductrices, nous tenterons d'explicitier les rapports de constitution réciproque des phénomènes par l'adoption d'une approche essentiellement holistique.

Le deuxième obstacle concerne justement l'adoption d'une perspective holistique. Vouloir englober toutes les variables qui influent sur une situation analysée pourrait provoquer un manque de cohérence et de rigueur scientifique. L'enjeu méthodologique consiste à prendre en compte la richesse des facteurs contextuels sans pour autant perdre de vue la problématique initiale. Une solution à cet écueil méthodologique consiste, à notre avis, en la triangulation des données qui permet de mettre en parallèle des données obtenues par des méthodes différentes.

En ce qui concerne la présente étude, la démarche méthodologique adoptée a été déterminée par le cadre conceptuel, à savoir la théorie socioculturelle et les paradigmes associés (cognition située, distribuée et socialement partagée). Autant les chercheurs en théorie socioculturelle -et en théorie de l'activité- (Kuutti, 1995 ; Engeström, 1987) que les chercheurs en cognition située (Lave & Wenger 1991 ; Scardamalia & Bereiter, 1994), en cognition distribuée (Hutchins, 1995, Rogers, 2005) et socialement partagée (Resnick, 1991) favorisent une approche herméneutique qui permet « *d'intégrer le fait et sa signification, la vision subjective d'un acteur et celle objectivée, incorporée et stabilisée dans des objets et des artefacts* » (Olszewska, 1999, p. 81).

Bien que ces approches théoriques soient issues de traditions épistémologiques différentes, elles convergent en une perspective herméneutique quant à l'analyse d'une situation intégrant individus et environnement humain et matériel⁹³. Notre souci majeur sera donc de reconstituer et de relier les significations qui émergent dans un contexte humain et matériel donné, démarche qualitative par excellence :

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

4.3.2. La démarche méthodologique privilégiée : la triangulation

Parmi le grand éventail des méthodes d'analyse de données collectées sur le terrain, de plus en plus d'études font appel à des démarches permettant une mise en parallèle des sources multiples de données comme garantie d'une meilleure validité des résultats de la recherche. Pour Tsopanoglou par exemple, (2000, p. 87), l'agencement des méthodes multiples a été initié par Brewer et Hunter⁹⁴ qui l'ont proposé en tant que concept de « Multimethod reseach ». A cet égard, Johnson et Onwuegbuzie (2004), dans leur article publié dans le fameux périodique *Educational Reseacher*, postulent que les recherches employant des méthodes « mixtes », (*mixed methods research*) constituent le nouveau paradigme scientifique qui se place à l'intersection des méthodes quantitatives et qualitatives et qui vise à augmenter la confiance dans les résultats par l'éclairage

⁹³ Bien évidemment, la genèse de significations dans la mise en contexte rejoint aussi, outre les approches théoriques citées plus haut, les recherches en phénoménologie, en sociologie compréhensive, en ethnométhodologie (Mucchielli, 2003, p. 11).

⁹⁴ Cf. Brewer, J., Hunter, A. *Multimethod research: a synthesis of styles*. Sage, Newbury Park, 1989.

d'un seul fait sous plusieurs angles. La méthodologie triangulaire selon Van der Maren (op. cit.) s'inscrit dans cette logique de croisement de données plurielles. Cette démarche semble être assez adaptée à l'examen des situations d'apprentissage médiatisées, comme le montre la mise en place de cette démarche par Daele et Lusalusa (2003) et Charlier et al. (2002b).

Toutefois, la démarche triangulaire est loin d'être appliquée uniformément. En réalité, il semble exister plusieurs modes de triangulation, comme l'évoque Lien (2003 en citant les travaux de Taylor et Bogdan⁹⁵) : la triangulation référentielle, la triangulation opérationnelle et la triangulation méthodologique. La triangulation référentielle a recours à plusieurs groupes d'individus comme sources de données ; la triangulation opérationnelle a recours à plus d'un investigateur dans un processus de recherche ; la triangulation méthodologique fait référence à l'utilisation de méthodes de recherches différentes dans le but de rehausser la crédibilité des résultats.

Dans la même lignée, De Ketele et Roegiers (1991, p. 212) distinguent trois modes de triangulation : le premier se réfère au croisement de trois sources de même statut (trois étudiants, trois employés du même service, etc.), le deuxième se rapporte à trois sources de statut différent et le troisième au croisement de trois sources méthodologiques différentes. C'est ce troisième mode qui nous semble le plus proche de la démarche triangulaire de Van der Maren que nous adopterons dans le cadre de notre étude.

Plus particulièrement, le principe de triangulation selon Van der Maren (1996, 1999) vise à identifier les différents types de données et à les catégoriser pour finalement les mettre en relation et en tirer des interprétations. A cet égard, l'auteur classe les différentes sources de données en trois catégories. La première réunit les *données invoquées* qui regroupent des éléments constitués indépendamment des expérimentateurs (par exemple documents d'archives, interactions en ligne sans intervention du chercheur etc.). La deuxième concerne les *données suscitées* et englobe tout élément obtenu dans une situation d'interaction (récits de vie, entretiens etc.). La troisième catégorie, celle des *données provoquées*, contient les données produites dans un contexte prédéfini, elles sont donc conditionnées par le contexte de l'expérimentation (sondages, questionnaires, tests, etc.).

⁹⁵ <http://www.theses.ulaval.ca/2003/20640/>

Van der Maren lui-même (1999, p. 142) distingue deux types de triangulation, la première dite « restreinte » en se focalisant sur un même événement ou objet tout en essayant d'estimer la fidélité des données à travers les traces recueillies. Par ailleurs, le deuxième type, sous le nom de « triangulation élargie », vise à mieux saisir la complexité de l'objet d'étude dans le but de compléter l'information à la lumière de points de vue différents. C'est ce deuxième type que nous adopterons dans le cadre de notre analyse.

Le potentiel de la démarche triangulaire

Dans une tentative d'inscrire cette démarche parmi les modèles méthodologiques existants, nous constatons de prime abord qu'elle se situe sans aucun doute dans un paradigme de recherche essentiellement qualitatif. Nos données quantitatives, tels que les questionnaires, ne sont pas suffisantes pour classer ce modèle dans le paradigme expérimental. Pourtant, ces éléments d'ordre quantitatif servent à contrebalancer l'effet des données uniquement qualitatives comme les observations de type ethnographique, les entretiens, etc.

En outre, l'avantage majeur de cette approche consiste dans le croisement de différents types de corpus qui donne une meilleure validité au résultat d'une recherche. Il est donc possible de croiser les représentations du chercheur avec des données plus objectives comme les entretiens, les questionnaires et les interactions réalisées sans son intervention. L'analyse peut gagner en puissance par le recours à ces trois types de corpus où chaque type est utilisé pour contrôler les autres et pour confirmer ou infirmer les hypothèses qui ont résulté des autres sources. De manière plus globale, nous pensons que ce modèle tridimensionnel pourrait augmenter la fiabilité des résultats de la recherche puisqu'il permet d'éclairer un seul fait sous plusieurs angles.

La triangulation au sein du dispositif examiné

« *Le sens d'une information est sens par la mise en relation avec d'autres informations* » affirment Paillé et Mucchielli (2003, p. 80) ; c'est dans ce sens que nous tenterons d'analyser la logique propre des acteurs et des événements, pour être en mesure de rapporter le jeu complexe de la pensée, des actions et des

interactions sur lesquels se fonde l'expérience sociale. Nous procéderons au croisement des données sur deux niveaux :

- au niveau des acteurs ; l'articulation de perspectives différentes proposées par des acteurs multiples permettra d'obtenir des formes d'expression et de discours variées et complémentaires.
- au niveau des sources de données, par le recours à différentes techniques de recueil des données dans le sens de Van der Maren (cf. supra).

4.3.3. Définition de notre statut d'expérimentateur

Pour spécifier la nature de notre implication dans le projet, celle-ci correspond à l'*Observation participante active* (OPA) selon Adler (cité par Cerisier, 2000, p. 259). Dans une telle situation, le chercheur joue un rôle d'observateur-expérimentateur dans le groupe qu'il étudie tout en maintenant une certaine distance quant aux pratiques de ce groupe. Cette situation diffère de la participation complète qui suppose une appartenance préalable au groupe. Plus particulièrement, nous avons assumé une fonction d'assistante qui consistait, en collaboration avec l'enseignant, à l'accompagnement pédagogique des étudiants français en classe et en ligne lors de la première phase du projet. Un facteur contribuant à distinguer notre rôle d'une participation complète, est le fait que nous intervenions essentiellement de manière réactive. Lors de la deuxième phase, notre fonction a correspondu à l'observation des interactions franco-australiennes en ligne, activité qui impliquait moins de présence et de guidage technico-pédagogique des tuteurs par rapport au premier semestre.

4.3.4. Typologie des données recueillies

Ci-dessous nous présentons un aperçu des types de données que nous avons recueillies d'après la catégorisation triangulaire de Van der Maren (voir supra) :

	Données invoquées	Données suscitées	Données provoquées
1er semestre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activités produites et interactions sur la plateforme ▪ Observations ethnographiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 8 entretiens semi-directifs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 11 questionnaires retournés
2e semestre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interactions entre tuteurs et apprenants via la plate-forme ▪ Observations ethnographiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 entretiens focalisés avec les tuteurs 	-----

(Tableau 13 : typologie des données recueillies)

Types des données du premier semestre

1. Activités produites et interactions sur la plateforme

A l'élaboration de leurs projets, les étudiants se sont servis de la plateforme QuickPlace comme outil technologique de partage de ressources et de mise en commun. Les objets médiatisés (schémas, fragments d'activités, interactions en ligne, ressources brutes, liens hypertextuels, idées de conception, etc.) constituent une source de données utile à l'analyse des pratiques médiatisées.

2. Observations ethnographiques

En tant qu'expérimentatrice tout au long du projet dans la fonction d'assistante, nous avons collecté des données sous forme de notes d'observation recueillies lors des séances de regroupement en classe et pendant les mises au point avec les concepteurs du dispositif au sujet du déploiement du projet. Nos observations ont porté également sur le caractère hybride, sur un plan

diachronique, dans le but de saisir les pratiques émergentes quant à la répartition du travail en ligne et en face à face.

3. Entretiens

Huit entretiens semi-directifs d'une demi-heure ont été réalisés par l'enseignant et l'assistante. Les entretiens se sont déroulés après la fin de la formation afin d'éviter toute interférence de l'évaluation normative avec le comportement des interviewés. Une fois enregistrés, les entretiens ont été transcrits et sont présentés en intégralité à l'annexe A2 ainsi que le protocole de l'entretien (annexe A1). Parmi les nombreuses techniques nous avons opté pour des entretiens semi-directifs dans lesquels le chercheur précise l'objectif thématique de l'entretien en établissant une trame à l'intérieur de laquelle il conduit son entretien.

Nous avons favorisé une certaine représentativité par le choix d'un étudiant par dyade à l'exception de la dyade G9 qui était indisponible pour un entretien vu son déplacement exceptionnel pour les cours depuis une ville située à 100 Km de Besançon. Par ailleurs, un entretien supplémentaire a été réalisé avec une étudiante dont le statut se différenciait de celui de ses collègues afin d'éclairer la réalité du projet sous un angle différent. Les raisons qui ont conduit au choix de cette étudiante (Nathalie) étaient son expérience antérieure dans l'enseignement (tandis que la majorité des interviewés étaient issus de la formation initiale), son fort engagement au premier semestre en relation avec sa très faible maîtrise technologique, ainsi que son désir de poursuivre volontairement la deuxième phase du projet.

4. Questionnaires

Suivant l'approche herméneutique, un questionnaire à réponses ouvertes a été conçu, portant sur quatre ensembles de questions : l'unité d'enseignement dans sa totalité, l'investissement personnel, les fonctionnalités de la plate-forme QuickPlace, la réalisation des travaux et le tutorat (cf. Annexe A3). 11 questionnaires (sur 16 étudiants) ont été retournés, dont deux par voie électronique. Nous conservons le caractère anonyme des questionnaires en

dissimulant les éléments qui pourraient informer sur leur identité (par ex. les noms de leurs binômes, cf. Annexe A4).

Types des données du deuxième semestre

1. Observations ethnographiques

Si la première phase du projet, par son caractère hybride, était plus riche en observations, moins nombreuses –mais néanmoins utiles pour le croisement méthodologique- ont été les observations sous forme de notes de l'assistante de la deuxième phase qui s'est déroulée entièrement à distance.

2. Entretiens focalisés avec les tuteurs

Divisés en deux groupes, la majorité des tuteurs ont été interviewés pendant une heure environ par l'enseignant à la fin de la deuxième phase. Ces entretiens visaient à susciter la confrontation des points de vue différents parmi les tuteurs, du fait que des écarts importants ont été observés en terme de fonctionnement et de quantité des interactions au sein des groupes franco-australiens. Ainsi, « des entretiens focalisés » ont été réalisés dans le but « *d'explorer les réactions du sujet à une situation qu'il a vécue* » (Abric 2004, p. 52). Selon l'auteur, une condition des entretiens focalisés est la participation de tous les sujets à une même situation. Cette situation a été, dans le cadre de notre analyse, la pratique du tutorat à distance. Mucchielli appelle « interview de groupe non directive centrée » cette méthode d'organisation d'une discussion collective faite sur un thème précis et piloté par un animateur (Mucchielli 1991, p. 39). Le protocole des entretiens focalisés est annexé au deuxième volume (annexe B3).

3. Interactions entre tuteurs et apprenants sur la plate-forme

Les interactions verbales médiatisées via la plate-forme WebCT ont été recueillies à la fin de l'expérimentation. Pour des raisons que nous détaillons dans 6.3.2., nous avons choisi de nous interroger sur les échanges des groupes 9 et 4. Nous conservons la structuration des fils de discussion ainsi que tout signe sémiolinguistique (Annexe B1 et B2).

4.3.5. Limites de l'approche triangulaire

Si la triangulation des données nous semble la méthode la plus appropriée pour la restitution du sens dans un contexte complexe intégrant des acteurs et des outils matériels, elle s'avère vite une démarche méthodologique très exigeante, puisqu'elle nécessite la juxtaposition de trois types de données pour chaque phénomène analysé. Etant donné le caractère empirique de notre étude, l'existence de trois sources de données portant sur le même objet d'analyse ne sera pas toujours envisageable. Par exemple, dans le cas du deuxième semestre du projet, nous ne disposons d'aucune donnée provoquée ni de la part des acteurs australiens (du fait qu'il était impossible de suivre le déroulement du projet à Sydney) ni des tuteurs français (leurs représentations ont été recueillies à l'aide des seuls entretiens focalisés). Dans de tels cas, nous tenterons de croiser au moins deux types de données, de manière à ne jamais nous reposer sur une source unique.

4.3.6. Protection des données personnelles

Dans un souci de garantir le respect de l'anonymat des acteurs (étudiants, enseignants, tuteurs), tous les noms qui apparaissent dans la présente étude sont fictifs. Cette démarche éthique traverse l'ensemble du corpus, à savoir les entretiens, les questionnaires recueillis et les productions sur les plates-formes (1^{er} et 2^{ème} semestre). Afin de faciliter la lecture du présent document, chaque acteur conserve son nom fictif tout au long du déroulement du dispositif. Ceci nous permettra de suivre le cheminement des actions des protagonistes pendant les deux phases du projet ainsi que d'établir des liens entre les deux phases du projet que nous considérons comme indissociables. Des éléments permettant de restituer le profil des participants du premier semestre seront présentés dans les tableaux 10 (étudiants) et 11 (enseignants) et pour le deuxième semestre dans les tableaux 18 (groupe 9) et 19 (groupe 4).

Droits d'auteur

Les ressources produites dans le cadre du projet « le français en (première) ligne » s'inscrivent dans un dispositif expérimental de formation des enseignants aux TICE. Les droits d'auteur appartiennent aux créateurs des ressources que nous remercions pour leur investissement dans le projet. L'annexe D regroupe toutes les productions des étudiants français ; celles-ci sont disponibles à titre indicatif dans le cadre strict de cette recherche mais ne peuvent faire l'objet d'une utilisation sans l'autorisation des concepteurs.

Chapitre 5

Première notion-clé :

Le dispositif

On ne peut pas comprendre la cognition si on l'abstrait de l'organisme inséré dans une situation particulière avec une configuration particulière, c'est-à-dire dans des conditions écologiquement situées.
(Francisco Varela, 1998).

Introduction

Ce premier chapitre d'analyse, appuyé sur les fondements théoriques explicités antérieurement, porte sur la première notion qui problématisera la présente étude : celle de dispositif. Après avoir précisé ce terme (5.1.) et son lien avec le paradigme de la cognition située qui favorise une vision contextualisée de l'apprentissage (5.1.3), nous nous pencherons sur l'examen du dispositif du premier semestre qui se trouve au cœur de notre problématique. L'approche que nous adopterons visera à faire ressortir l'interrelation entre les variables qui ont influé sur la réalisation de ce dispositif.

Plus précisément, nous nous questionnerons sur ce que l'implication dans ce dispositif concret a représenté en termes de conception multimédia et de maîtrise technologique (5.2.), d'aspects interculturels (5.3.), de production « située » (5.5.) et de savoir-faire professionnels (5.6.). Nous examinerons également le parcours de conception multimédia d'une dyade qui nous éclairera sur le tissage des mécanismes d'élaboration d'activités (5.4.). L'objectif est donc de montrer la nature inséparable de ces phénomènes par l'adoption d'une démarche délibérément holistique.

5.1. Vers une définition du dispositif

5.1.1. Dispositif, environnement ou contexte ?

Cette première section a pour objectif de faire le point sur la signification de trois notions (dispositif, environnement et contexte) souvent employées de manière interchangeable dans le domaine de la FOAD, de l'ALAO et des ACAO et de répondre aux questions suivantes : comment se définissent-elles et quels sont leurs traits distinctifs ? Le débroussaillage de ces notions expliquera notre choix du terme « dispositif », terme que nous réexaminerons en fonction de notre analyse (5.7., p. 243).

Le dispositif

La notion de dispositif semble avoir provoqué un vif intérêt de la part de la communauté scientifique ces dix dernières années. Plusieurs rencontres lui ont été consacrés, comme par exemple le colloque « Dispositifs et médiation des savoirs » en avril 1998 à Louvain-la-Neuve et les interventions « TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage » en 2005 organisées par INRP et Universités Lyon 1, Lyon 2 et Grenoble 1⁹⁶. On peut également mentionner les ouvrages collectifs, comme celui coordonné par Jacquinot-Delaunay et Monnoyer (1999), ouvrage de référence issu du premier colloque cité plus haut, et le numéro de la revue *Education Permanente* dirigé par Choplin (2002). Finalement, plusieurs ouvrages traitent du « dispositif » sans que ce terme n'apparaisse dans le titre (Barbot et Lancien, 2003 ; Charlier et Peraya, 2003 ; Glikman, 1999 ; Linard, 1996).

Les débats ont-ils réussi à mieux définir cette notion épineuse ? La réponse n'est pas si facile, d'autant que le terme présente des divergences sémantiques en fonction du champ lexical auquel il s'applique. En fait, qu'est-ce qu'un « dispositif de défense », un « dispositif de formation » et un « dispositif scénique d'opéra » ont en commun ? De manière générale, le dénominateur commun peut consister, selon le dictionnaire Larousse, en l'existence « d'un plan », « d'un

⁹⁶ Cf. <http://www.inrp.fr/colloques/accueil.htm>

ensemble de mesures constituant une organisation ». Si cette première définition est encore loin d’embrasser les spécificités d’un dispositif de formation, elle réussit à mettre l’accent sur une des idées les plus fréquemment associées à la notion de dispositif : celle de l’agencement des paramètres qui entrent en jeu dans une situation donnée.

Pour Jacquinot et Monnoyer par exemple (1999), la notion de dispositif permet de reformuler la problématique de l’interaction selon plusieurs dimensions : ergonomiques, cognitives, anthropologiques et sociales. Selon Poisson (2003), penser en termes de dispositif permet de recentrer les situations d’apprentissage (langagier ou non) sur l’apprenant et sur les processus de construction de savoirs fondés sur la communication interpersonnelle, donc collective. S’inspirant des travaux de Peeters et Charlier (1999), Linard ajoute que le dispositif est avant tout un *« objet entre deux : à la fois technique et symbolique, logique et empirique, utilitaire et esthétique. C’est un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions »* (Linard 2002, p. 144). Dans la même lignée, Peraya affirme que :

L’économie d’un dispositif – son fonctionnement – déterminé par les intentions, s’appuie sur l’organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, naturels et artificiels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, affectives des sujets (Peraya, 2000, p. 22).

Pour conclure, nous retenons deux éléments qui apparaissent dans toutes les définitions du dispositif citées plus haut. D’une part l’allusion à une construction ou un système réalisé en fonction d’un but à atteindre et selon l’intention des acteurs. D’autre part, l’agencement des éléments humains et matériels ainsi que des composantes « physiques et symboliques, naturelles et artificielles » d’une action (Linard, 1998b). A cet égard, Peraya souligne que les dispositifs de communication articulent trois niveaux que l’on ne peut réellement isoler : le sémiotique, le social et le technique (1998). L’articulation de ces trois pôles dans la

conception des dispositifs de formation amène l'auteur au concept de dispositifs « techno-sémiopragmatiques » (1998 et 2000).

A travers l'analyse du dispositif « le français en (première) ligne », nous souhaitons contribuer aux débats épistémologiques au sujet de la notion de dispositif en considérant une dimension supplémentaire : le caractère à la fois facilitateur et contraignant du dispositif, par les actes d'apprentissage qu'il favorise et les conditions d'action qu'il impose. Nous y reviendrons dans nos réflexions conclusives sur ce chapitre.

Environnement

Si les différentes définitions de la notion de dispositif présentent des points communs, ce n'est pas le cas du concept d'environnement qui a pris des significations diverses au fur et à mesure de son évolution. L'emploi de ce concept semble remonter sans doute au temps de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) et aux Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur (EIAO⁹⁷). Inscrits dans les recherches en Interaction Homme-Machine et en Intelligence Artificielle, les EIAO préoccupaient essentiellement la communauté scientifique des technologues. Aussi, la première acception du terme renvoie-t-elle à la conception d'un système numérique facilitant l'interaction Homme-Machine et Homme-Homme, problématique relevant de l'ergonomie et de l'informatique.

Si la première acception est souvent associée à une conception machinique de l'apprentissage, la deuxième semble fortement influencée par l'approche constructiviste, notamment socioculturelle. Des EIAO des années 80 on passe aux Environnements Informatiques d'Apprentissage Humain (EIAH) des années 90 qui, outre les différences sémantiques des deux sigles, annoncent un changement de paradigme dans les technologies éducatives. Par exemple, pour Basque et Doré qui adoptent une approche systémique, le terme environnement ne renvoie pas uniquement au support informatique de base mais aussi au réseau de composantes qui déterminent une situation d'apprentissage. Selon les auteurs :

⁹⁷ Selon Rouet (2001) et Mangenot (2001b) le sigle EIAO désignait originellement *l'Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur*. Les deux auteurs comparent aussi les intentions sous-jacentes de ces deux titres.

L'environnement peut être considéré comme un ensemble de composantes en interaction. (...) Dans un environnement d'apprentissage ces composantes sont orientées vers un même but : l'apprentissage (Basque & Doré, 1998, np).

Par ailleurs, une difficulté dans la délimitation du concept d'environnement provient du fait que le terme « dispositif » n'a pas d'équivalent dans la littérature anglo-saxonne, où seul le terme « environment » existe⁹⁸. Après un bref tour d'horizon nous avons recensé les termes *Computer Supported Intentional Learning Environment - CSILE* - (Hewitt, Scardamalia et Webb, 1997 ; Scardamalia et Bereiter, 1999), *situated learning environment* (O'Reilly, 2002), *distributed learning environment* (Pea, 1994), *computer-based learning environment* (Salomon, 1992), *constructivist learning environment* (Vosniadou, 1992 ; Honebein, Duffy et Fishman, 1993). Les environnements CSCL et les EIAH ont été évoqués précédemment (cf. 2.2.3.).

Basque et Doré (1998) se réfèrent aux travaux anglo-saxons de Perkins, Wilson et Jonassen pour qui la métaphore de l'environnement (*environment metaphor*) reflète le paradigme constructiviste, davantage holistique, dans le monde de l'éducation. Ainsi, l'emploi du terme environnement dans les travaux d'inspiration constructiviste, notamment ceux qui s'inscrivent dans les nouveaux paradigmes en sciences cognitives, nous semble coïncider avec celui de dispositif (dans le monde francophone) et avec sa vision holistique d'une situation d'apprentissage médiatisée.

Concernant les retombées que la définition d'environnement a sur la conception des environnements d'apprentissage informatisés, nous adoptons le point de vue de Basque et Doré qui en identifient deux conséquences (op.cit.). La première renvoie à la démarche d'apprentissage facilitée par un tel système. D'après les auteurs, les parcours d'apprentissage ne doivent pas être strictement prédéfinis a priori afin d'être en mesure de répondre à des démarches libres et exploratoires.

⁹⁸ Nous rencontrons également le terme « settings » proposé par Nunan (1989) et Oliver et Herrington (2001) dans un sens proche de dispositif, moins holistique que le terme « environment ».

La deuxième conséquence se rapporte à la démarche pédagogique. Selon le modèle constructiviste, la conception d'un environnement d'apprentissage informatisé devrait s'orienter plutôt vers l'anticipation des démarches d'apprentissage, les besoins des apprenants et l'accessibilité des ressources plutôt que sur la définition des stratégies d'apprentissage. Cet élément n'est pas sans conséquences sur la complexification de la réalisation d'un tel environnement de la part des concepteurs (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998, p. 40).

Contexte

La notion de contexte nous semble la plus ancienne parmi les trois, la plus récente étant sans aucun doute celle de dispositif. Cette constatation implique que la notion de contexte a subi des transformations sémantiques considérables. De plus, ce terme peut être considéré comme la pierre angulaire de plusieurs théories ou approches, notamment la théorie socioculturelle, la cognition et l'apprentissage situés, l'enaction et la phénoménologie et a marqué les traditions épistémologiques de plusieurs champs de recherche tels que la pragmatique, la sociolinguistique, ou encore les sciences de la communication, l'ethnométhodologie etc. En ce qui concerne la présente étude, nous avons détaillé ailleurs la signification du contexte au sein de la tradition socioculturelle (1.3.3.) et de la didactique des langues (1.3.4.), nous n'y reviendrons donc pas.

L'objectif ne sera pas ici d'énumérer les différentes tentatives définitionnelles. De manière pourtant empirique, nous nous risquerons à dire que l'emploi de la notion de contexte fait allusion au réseau de conditions préexistantes dans lequel s'inscrit une activité humaine. Ce concept renvoie donc pour nous à l'ensemble des facteurs (physiques, spatiaux, organisationnels, sociaux, etc.) qui précèdent l'activité (ou l'apprentissage) et qui pré-déterminent le déroulement et les modalités de fonctionnement.

Ceci nous amène à dire que le contexte recoupe la réalité de l'existant, avec ses contraintes et ses potentialités (ou « affordances »), qui configure une activité. En effet, le contexte n'est jamais associé aux termes de « mise en place » ou de « réalisation ». Le contexte n'implique pas la conception d'un espace médiatisé mais, au contraire, il se rapporte à l'intégration ou à l'assimilation d'une situation d'apprentissage dans « un contexte donné ». Nous nous référons donc plutôt à la

réalisation d'un dispositif, d'un EIAH ou d'un environnement CSCL qui, eux, renferment les notions de construction et de mise en place d'un système informatique d'aide à l'apprentissage.

5.1.2. Conclusions définitionnelles préliminaires

Nous avons tenté de juxtaposer différentes définitions des notions de dispositif, d'environnement et de contexte. Par ailleurs, d'autres termes sont employés pour désigner une construction informatique médiatisée d'aide à l'apprentissage, tels que artefact (Stahl, 2003), outil cognitif (Jonassen, 1994), système, etc. La tentative d'examiner les définitions autour des trois notions montre vite ses limites. Issus de plusieurs traditions épistémologiques et sujets à des mutations sémantiques, les trois concepts présentent des divergences remarquables. Pourtant, ce qui nous intéressera ici sera de les examiner de manière synthétique. Une première tentative dans cette direction est celle de Linard (1998b) qui inscrit les trois concepts dans l'évolution du paradigme des systèmes informatiques destinés à l'apprentissage :

En tant que concept, le dispositif converge avec « l'environnement » et le « contexte » et s'inscrit dans l'évolution générale des conceptions vers des modes plus ouverts, plus sensibles aux conditions existentielles, subjectives et objectives, de production des objets et des tâches. Il correspond au dernier stade d'évolution dans la conception de systèmes logiciels : d'abord technique centré sur les contraintes de calcul de la machine (années 50-60), puis cognitif, centré sur les impératifs de la tâche (années 70-80), enfin écologique, centré sur les besoins de l'utilisateur et sur les conditions de son activité en situation (Linard, 1998b, np).

Par ailleurs, ce qui nous semble particulièrement intéressant dans les définitions du dispositif et de l'environnement d'apprentissage (qui les distingue de celle du contexte), c'est le fait qu'elles sont souvent associées à une approche systémique (Mangenot, 2000b) ou « dispositifive » (Jacquinot et Choplin, 2002). Ceci renvoie directement à la prise en compte des facteurs contextuels et situationnels dans l'analyse du système humain et matériel. Dans ce sens la

majorité des chercheurs qui mettent en avant le concept de dispositif, même s'ils proviennent de champs de recherche différents (les sciences de l'éducation pour Jacquinet, Linard et Choplin, les sciences du langage pour Mangenot, les sciences de la communication pour Peraya), tous adoptent une vision holistique, un parti pris pour la mise en relation des différentes composantes en jeu.

C'est justement cette « mise en système » qui distingue les notions d'environnement et de dispositif de celle de contexte. La notion de contexte, la plus polysémique parmi les trois, nous semble assez floue pour éclairer la complexité du réseau des dimensions techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 1999a). Nous allons donc opter pour les deux premiers termes. Si les termes dispositif et environnement convergent sur plusieurs points, nous serions plus favorable à l'emploi du terme dispositif qui, dépourvu de la connotation technique à laquelle la notion d'environnement est souvent associée, constitue pour nous le terme le plus approprié pour désigner « *une mise en système délibérée des éléments et des conditions d'une action, une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée* » (Linard, 1998, np).

Notre prédilection pour le terme de dispositif est aussi déterminée par la prise en compte de l'aspect à la fois facilitateur et contraignant de ce terme : de notre point de vue, le dispositif implique des degrés variés de liberté et de contrainte sur plusieurs plans (technique, organisationnel, humain) qui ont des retombées sur le déroulement d'une formation. Ce sera donc cette dimension qui guidera notre analyse et que nous synthétiserons en 5.6.

5.1.3 Contextualisation des apprentissages : le paradigme de la cognition située

A contrecourant de la conception traditionnelle de la cognition selon laquelle le développement cognitif est conditionné par les fonctionnements mentaux intra-individuels et que la genèse de l'intelligence est un processus à l'échelle de l'individu, la conception située du développement consiste en la valorisation des facteurs contextuels des actions humaines. Mis en avant par des chercheurs en Intelligence Artificielle (Winograd et Flores), en sciences cognitives (Lave) et en ethnométhodologie (Suchman), le postulat majeur de ce paradigme est que l'action

est déterminée par les différentes variables situationnelles et qu'elle ne peut être interprétée que par rapport à un contexte donné. Ainsi, la construction du sens par un individu est liée, voire déterminée par le contexte dans lequel le sens prend forme. (Quéré, 1997 ; Hewitt, Scardamalia et Webb, 1997 ; Scardamalia et Bereiter, 1994 ; Brown, Collins et Duguid, 1989).

Le développement du paradigme de la cognition située (*Situated Cognition*) a été déterminant pour la genèse du courant de l'apprentissage situé (*Situated Learning*), que nous considérons comme une transposition dans l'apprentissage et l'éducation. A cet égard, l'approche de *Anchored Instruction*, mis en avant par le *Cognitive and Technology Group at Vanderbilt* trouve sa source dans le champ de l'apprentissage situé (cf. CTGV, 1991). Nous identifions au sein du nouveau paradigme l'impact des travaux socioconstructivistes et l'importance accordée au contexte social de tout apprentissage. De plus, ce courant souligne le besoin d'inscrire toute connaissance dans des « situations réalistes » ou l'implication dans des tâches réelles (Barab et al., 2000).

Il n'est pas étonnant que ce changement de paradigme vers des apprentissages réalistes et contextualisés ait visé et vise encore de nos jours le système scolaire pour son manque d'ancrage dans la réalité et son orientation vers la résolution individuelle des problèmes par les apprenants. A ce propos, Hewitt et Scardamalia et Webb soulignent que:

Il est erroné de distinguer le cerveau d'un individu de l'environnement qui l'entoure. [...] La relation entre le cerveau et l'environnement est si complexe que les considérer séparément serait une simplification excessive. L'alternative avancée par la perspective située consiste à reconnaître que les processus mentaux sont si étroitement liés à des situations spécifiques qu'il serait impossible de dissocier la corrélation cerveau-environnement (1997, np)⁹⁹.

⁹⁹ « [Proponents of the situative perspective take the view that] it is erroneous to consider the mind as something divorced from the individual's surrounds. (...) The relationship between mind and environment is so complex that it is an oversimplification to consider them separately. (...) The alternative offered by the situative perspective is to recognize that mental processes are so tightly tied to specific situations that it is impossible to unravel the mind-environment relationship » (notre traduction).

D'un point de vue critique, il est certain que l'approche de la cognition située rompt avec l'unidimensionnalité dans l'examen du fonctionnement cognitif individuel. Néanmoins, nous pensons que la valorisation des aspects socioculturels ou de la composante sociale dans l'analyse des processus mentaux est loin d'être pleinement développée par cette approche. La prédominance de l'aspect socioculturel pour la cognition et l'apprentissage trouve toute son ampleur dans les travaux constructivistes, en particulier socioconstructivistes. Cela étant, il nous semble que le paradigme situé se concentre sur l'importance de la contextualisation des apprentissages, sans pour autant proposer un modèle d'analyse précis sur l'interrelation des variables contextuelles dans une situation d'apprentissage.

Ainsi, il apparaît d'une part que ce paradigme opte pour la reconsidération du rôle du contexte (social, institutionnel, économique, pédagogique) dans l'examen d'une situation d'apprentissage, d'autre part qu'il ne fournit pas un outillage méthodologique conséquent dans l'analyse des facteurs contextuels, comme c'est le cas par exemple avec la théorie de l'activité (1.6.). Par conséquent, nous ne prétendons pas adopter le paradigme situé comme cadre théorique et méthodologique unique mais plutôt comme perspective épistémologique complémentaire à l'analyse du dispositif d'apprentissage en question.

Ancrage situationnel et « communautés »

Avant de compléter le tour d'horizon au sujet des recherches en cognition et en apprentissages situés, il nous semble nécessaire de nous pencher sur un terme très répandu chez de nombreux auteurs de différentes disciplines, celui de « communauté ». Deux contextes d'utilisation de ce terme nous concerneront ici et nous les aborderons successivement : le contexte ethnographique des « communautés de pratique » et le contexte du réseau Internet, avec les diverses « communautés » qu'il peut engendrer.

En relation avec le premier contexte, né en réaction aux conditions d'apprentissage peu contextualisés dans le système scolaire, on notera les travaux ethnométhodologiques de Lave et Wenger (1991). Ces deux auteurs avancent l'idée de *Legitimate Peripheral Participation*, portant sur la manière dont un nouveau membre s'intègre progressivement à une communauté de pratique.

L'élément qui nous paraît primordial, est l'importance accordée à l'acculturation (*enculturation*) dans une communauté de pratique. Selon Lave et Wenger (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998), l'apprentissage est associé avant tout aux pratiques et aux discours véhiculés dans une communauté donnée. Resnick (1991) ajoute que les individus s'approprient les outils cognitifs d'une communauté dans leur tentative d'appartenir à sa culture. Selon cette perspective, l'apprentissage consiste plutôt en un processus d'acculturation à la manière dont une communauté pense et agit qu'en un enseignement formel et explicite (Putnam et Borko, 2000, p. 5).

Le deuxième contexte d'utilisation du terme « communauté » recouvre des champs d'intérêt beaucoup plus vastes. A ce jour, une bibliographie toujours croissante se développe autour de la nature des interactions au sein des regroupements humains en ligne ou en présentiel, notamment les différents types de communauté : communautés virtuelles, cyber-communautés, communautés virtuelles d'apprentissage, communautés d'intérêt, etc.

Ces rassemblements d'individus sont étudiés par des chercheurs en sociologie (Castells, 1998 ; Jordan et al., 2003 ; Rheingold, 1993), en Information et Communication (Breton et Proulx, 2002 ; Mattelart, 2001 ; Breton, 2000), en linguistique (Maccoccia, 2004), en pédagogie (Scardamalia et Bereiter, 1994 et 1999 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 ; Barab et Duffy, 2000 ; Barab, Kling et Gray, 2004), en ressources humaines (Wenger, 1998), en FOAD (Daele et Charlier, 2002 ; Henri, 2002 ; Develotte et Mangenot, 2004), en ergonomie (Brown et Duguid, 2000) ou encore en économie mondiale (Stiglitz, 2001 ; Rifkin, 2000).

Les objets d'analyse varient également, allant de la construction et de la négociation du sens aux thématiques identitaires en ligne, et de la gestion des groupes à l'impact de ces rassemblements et à la « net-économie ». Les contextes d'analyse sont encore plus variés : entre autres, les contextes professionnels, les forums de discussion et les blogs, les dispositifs FOAD et les MOOs. Il est encore prématuré de parler de la constitution d'un champ interdisciplinaire qui regrouperait ces perspectives. De plus, elles ne sont pas toujours associées au paradigme de la cognition située ni aux ACAO.

En ce qui concerne la présente étude, nous tâcherons de répondre à une question bien précise en fonction du deuxième semestre du projet, portant sur les interactions franco-australiennes en ligne. La question est la suivante : à partir

de l'analyse du corpus des échanges en ligne entre tuteurs français et apprenants débutants australiens, échanges véhiculés par le canal textuel asynchrone, pouvons-nous affirmer que les participants ont formé une communauté ? Si oui, quel type de communauté ont-ils constituée et selon quelles conditions ? Quels effets a eu la formation de cette communauté sur les apprentissages en ligne ?

Le concept de l'enaction

Dans ce bref aperçu du paradigme de la cognition située, nous ne pouvons pas ignorer le concept de l'enaction qui, bien qu'appartenant à un registre différent, celui des neurosciences cognitives, mérite aussi notre attention pour la mise en valeur du contexte situationnel dans l'examen de l'activité mentale. Ce concept a été élaboré par Francisco Varela, neurobiologiste chilien, dont les travaux rejoignent la problématique autour des rapports indissociables entre le traitement de l'information dans le cerveau humain et son monde environnant. Inspiré par le courant phénoménologique, Varela soutient que la cognition émerge de la relation entre un sujet et son environnement. Par ailleurs, dans un entretien pour la revue *La Recherche*, Varela postule que :

Le contexte et le sens commun ne sont pas des artefacts résiduels pouvant être progressivement éliminés grâce à des règles plus sophistiquées. Ils sont en fait l'essence même de la cognition créatrice (Varela, 1998, np).

Si le concept de l'enaction a des similitudes avec les nouveaux paradigmes en sciences cognitives par son opposition au cognitivisme computo-symbolique et par le lien inséparable qui unit le contexte humain et matériel aux propriétés cognitives individuelles, l'enaction n'a pas pour autant le même statut épistémologique. En effet, le paradigme de la cognition distribuée, de la cognition située et de la cognition socialement partagée sont reconnus et largement répandus de nos jours, notamment dans le monde scientifique anglo-saxon, tandis que l'enaction consiste (à ce jour) en un principe bien moins répandu. Il contribue pourtant à l'association

des facultés cognitives à l'environnement où elles se situent, fondement majeur des trois paradigmes évoqués plus haut.

5.1.4. Retombées méthodologiques

Avec l'avènement de nouveaux paradigmes en sciences cognitives et plus particulièrement de la cognition située, l'idée que l'apprentissage est fortement lié au contexte social et matériel dans lequel il s'enracine, devient de plus en plus vivace. Cette conception théorique a également des retentissements sur la manière dont on aborde méthodologiquement l'apprentissage humain. Puisque les facteurs situationnels se placent comme centraux dans l'approche située, comment serait-il possible d'examiner ces variables avec les outils méthodologiques existants, adaptés à l'examen des processus mentaux individuels ?

Le transfert de l'objet d'étude du champ strictement intra-individuel à celui des interactions inter-individuelles contextualisées a inévitablement provoqué un changement de paradigme méthodologique et par suite la consolidation de la démarche qualitative. Ainsi l'approche située se démarquera-t-elle de la démarche purement quantitative où on cherche à contrôler le maximum de variables. D'après Hewittt, Scardamalia et Webb (1997, np), « *la tendance à analyser les processus mentaux individuels au moyen d'expérimentations contrôlées présuppose que ces processus s'opèrent indépendamment l'un de l'autre et qu'ils ne constituent pas une partie d'un système plus large et interdépendant* ¹⁰⁰ ».

Par conséquent, la manière dont se conjuguent les variables d'une situation et leurs effets sur les apprentissages sera au cœur de l'analyse contextualisée que nous développerons au sein du dispositif en question. Cette tâche est rendue complexe par l'affluence des facteurs variés qui déterminent la situation. Or, dans la démarche résolument interprétative qui est la nôtre, nous viserons à mettre au jour de nombreuses variables en interaction qui ont créé une réalité unique dont les parties, à nos yeux, sont indissociables.

¹⁰⁰ "The tendency to analyze individual mental processes through controlled experimentation assumes that such processes operate independently of one another, and not as a part of a larger, interdependent system" (notre traduction).

Dans le cadre de notre analyse, nous mettrons en évidence l'interrelation entre les variables qui ont influé sur le déroulement de la formation, notamment lors de la première phase du projet. Plus particulièrement, nous nous questionnerons sur la façon dont l'implication dans un projet de conception multimédia a influé, entre autres, sur la nature de la conception, sur le degré d'engagement, sur l'appropriation des outils et sur les savoir-faire des futurs enseignants de langue. L'objectif est donc de montrer la nature indissociable de ces phénomènes par l'adoption d'une démarche holistique.

5.2. Conception multimédia au sein du dispositif

Les différents éléments théoriques sur la contextualisation des apprentissages (1.3.3., 1.3.4. et 5.1.3.) nous serviront d'appui conceptuel pour l'analyse de la conception des ressources multimédias par les étudiants (5.2.1.-5.2.6.) puis pour l'étude holistique du dispositif (4.6.).

5.2.1. Vers la mise en place de la formation technologique

La mise en place de la formation technologique des étudiants devait prendre en compte les contraintes suivantes :

- l'hétérogénéité en matière de préacquis technologiques des étudiants et
- le niveau assez élevé des savoir-faire technologiques nécessités par la formation

La première contrainte est apparue dès le début de la formation. Après une brève présentation des compétences informatiques par chaque étudiant lors de la première séance, il s'est avéré que la majorité des étudiants (N=10) faisait preuve de compétences élémentaires (manipulations basiques du courriel, d'un traitement de texte et d'un navigateur Internet. Nous pourrions donc rapprocher leur savoir-faire en informatique du niveau « *basic* » selon la *Computer capabilities matrix*, outil d'estimation des savoir-faire technologiques proposé par Hegelheimer et al. (2004, p. 446).

Les six autres étudiants, dont trois ayant suivi un module introductif aux TICE en licence, affichaient un niveau un peu plus avancé (manipulations avancées de traitement de texte et de recherche sur Internet, retouches simples d'une image, aisance dans la gestion des fichiers) sans qu'on puisse pour autant les rapprocher du niveau *intermediate* de Hegelheimer et al. (op. cit.). Seulement deux parmi les seize étudiants avaient déjà employé un appareil photo et un scanner, dont Laura, Malaisienne, affichant une maîtrise technologique avancée.

La deuxième contrainte ressort de l'examen des « données produites », à savoir les productions multimédias finales. Ces productions montrent un choix d'outils assez vaste (cf. colonne droite de l'annexe A5) tels les logiciels Office (Word, PowerPoint), les six outils de Hot Potatoes¹⁰¹ et les logiciels de traitement d'image, de son et du scanner. La production finale est aussi représentative des compétences multiples nécessitées, allant des plus simples comme la sauvegarde des fichiers et leur téléchargement sur la plate-forme, jusqu'à la conversion des fichiers .wav en fichiers mp3, les réglages de l'appareil photo et de l'enregistreur son numérique et les retouches d'images (ajustement de couleurs, réduction de taille, conversion en fichier .jpeg, etc.).

Ainsi, d'une part les compétences informatiques de l'ensemble du groupe étaient relativement faibles et d'autre part, le dispositif nécessitait un haut niveau de compétences technologiques, notamment dans la maîtrise d'outils peu ou pas connus par les étudiants. Deux modalités se présentaient quant à la mise en place de la formation technologique des étudiants. Selon la première, il s'agissait d'offrir une formation technologique dont le contenu aurait été commun à tous les participants, suivant un cahier de charges et un référentiel de compétences prédéfinis. Ce type de formation se serait déroulé tout au long du semestre, étant donné l'étendue des compétences à acquérir, en limitant de ce fait le temps de conception multimédia par les étudiants. Selon la seconde modalité, davantage personnalisée, la formation consisterait dans une initiation aux fonctionnalités élémentaires des logiciels commune à tous les participants, suivie d'un accompagnement technologique en fonction des besoins spécifiques des participants (démarche réactive).

Le choix d'un suivi technologique personnalisé a été privilégié pour deux raisons supplémentaires. Tout d'abord, une formation technologique proactive

¹⁰¹ Générateur d'exercices.

aurait risqué d'accentuer l'aspect technologique de la production des activités multimédias tandis que le dispositif dans son ensemble devait favoriser la réflexion sur les objectifs pédagogiques de la réalisation. Un accompagnement réactif était au contraire conçu pour aider à la réalisation technologique en fonction des besoins de conception pédagogique des étudiants. En second lieu, une formation technologique proactive aurait risqué d'enfermer les étudiants dans une gamme d'outils prédéfinie par les concepteurs de la formation tandis que selon le principe réactif, le choix des outils était laissé aux mains des concepteurs, les tuteurs ayant le rôle de facilitateurs par rapport à la réalisation technico-pédagogique. Comme l'évoque Alphonse :

Au début on avait des niveaux assez variés dans la classe, alors s'il fallait nous donner tout dès le début, on risquait d'avoir des gens qui peut-être avaient déjà fait ça, qui allaient s'ennuyer et qui n'auraient pas eu besoin de ces informations supérieures¹⁰² (...) alors comme ça, moi j'ai bien aimé, parce qu'on pouvait demander là où on avait besoin de faire quelque chose (Alph 1¹⁰³).

5.2.2. Approche exploratoire du multimédia et évolution des attitudes

Déterminée par les contraintes contextuelles (les disparités en préacquis technologiques des étudiants et les exigences de la formation en termes technologiques), l'organisation de la formation technologique personnalisée devait prendre en compte un facteur supplémentaire : l'impossibilité d'anticiper la variété des outils technologiques que les étudiants allaient employer dans la réalisation de leurs activités et notamment la gamme des compétences nécessaires à cette réalisation. Évidemment, la maîtrise technologique de ces outils ne pouvait pas faire l'objet d'un enseignement, d'autant plus que tous les outils n'ont pas été employés de manière égale par toutes les dyades.

Ainsi, la formation technologique s'est appuyée à la fois sur une démarche exploratoire du multimédia et sur un accompagnement technico-pédagogique réactif. Comment cette modalité a-t-elle été perçue par les néophytes comme

¹⁰² Lire : supplémentaires ou approfondies.

¹⁰³ Les lettres se réfèrent aux deux premières lettres du prénom de l'étudiante et le chiffre au numéro de son extrait. Par exemple CI1 : premier extrait de Claire.

Claire, avec peu de connaissances préalables du multimédia, et par les utilisateurs avancés comme Bettina ?

[Les nouvelles technologies], ce n'est pas quelque chose auquel je m'intéresse spécialement mais ce cours-là m'a permis justement de m'y intéresser un peu plus (...) Techniquement aussi, [la formation] m'a apporté beaucoup. Je vois ce que l'on peut faire maintenant grâce à l'informatique (Cl 1).

Moi, de toutes façons, je suis partisane du multimédia... J'ai découvert l'appareil photo numérique ici, j'ai travaillé et puis je m'en suis acheté un, c'est impeccable (...) [Avec le multimédia] on a des possibilités qui sont grandes... Pour QuickPlace, je me suis renseignée d'ailleurs pour ouvrir une plateforme pareille (Be 1).

L'implication dans la création multimédia a aussi permis de porter un regard neuf sur les potentialités des outils technologiques. D'après Christèle et Candice, au début de la formation le multimédia paraissait « compliqué » et certains des étudiants éprouvaient des réticences :

J'avais l'impression que c'était un labyrinthe le domaine multimédia (...) Pour moi le multimédia c'était assez compliqué, jusqu'à il n'y a pas très longtemps. Puis en fait je me suis rendue compte qu'il fallait sélectionner les ressources, les matériels et puis qu'on pouvait se débrouiller avec peu de logiciels pour faire des choses très bien (Ch 1).

Au début, je pensais que le multimédia était vraiment très compliqué (...) que c'était un beau rêve mais qu'il était très difficile à réaliser. Au début c'était quelque chose d'assez inaccessible, puis au fur et à mesure on voyait qu'il y avait des choses qu'on arrivait à faire finalement et puis qu'on n'était pas tout seul et que ça marchait très bien finalement (Ca 1).

Dans les deux cas, il s'est produit un changement d'attitude vis-à-vis du multimédia, provoqué par une transformation de leurs représentations au début et à la fin de la formation. Si au commencement Christèle et Candice ressentaient une hésitation face à l'outil considéré comme assez complexe (« c'était un labyrinthe », « un beau rêve très difficile à réaliser », « quelque chose d'inaccessible »), l'investissement personnel dans la production multimédia ainsi que le suivi technico-pédagogique tout au long de la formation (« on n'était pas tout seul ») ont considérablement modifié les représentations du début (« on pouvait très bien se débrouiller », « on arrivait à faire »). De même, Nathalie, institutrice sans aucune

connaissance préalable du multimédia, a cherché à « dédramatiser » l'outil à travers un contact direct :

Il y avait un petit peu la volonté en ce qui me concerne d'amoindrir la distance que je pouvais ressentir entre le multimédia et ma pratique pédagogique et dédramatiser un petit peu le contact avec l'outil multimédia. (...) Donc ce module me permettait justement de combler un petit peu ce vide que je ressentais (Na 1).

5.2.3. Construction active et « bricolage » technologique

Un principe qui traverse la littérature constructiviste est celui de l'engagement actif de l'apprenant à la construction de ses connaissances dans un contexte social. La connaissance, selon le constructivisme piagétien, est une construction individuelle¹⁰⁴ progressive dérivée de l'action effective (Linard, 1996, p. 107). Dans le cas concret de la production multimédia comment ce principe fut-il ressenti ?

On ne se sent pas forcément capable de faire quelque chose. Comme on est en train de se former, (...) on n'a vraiment pas d'expérience (...) c'est vrai que ça peut faire peur, mais en même temps, c'est vraiment motivant, parce que faire des exercices qui vont être exploitables, c'est autre chose (Sy 1).

Il y avait plein de choses que j'ai découvertes : HotPotatoes que je ne connaissais pas du tout, euh, je ne m'étais jamais servie de PowerPoint, j'ai appris à m'en servir justement en faisant les exercices et tout ce qui était ajout d'images et de liens. Donc, je me suis bien entraînée à la maison et ici et puis, maintenant, à la maison, c'est nickel, j'arrive très bien quoi, donc, c'est super (Ca 2).

J'ai trouvé ça très sympa, je ne me suis jamais autant accrochée à mon ordinateur depuis ça, vraiment je cherchais à me servir du logiciel HotPotatoes, je cherchais tout ce qu'on peut faire avec, les liens hypertexte, des choses comme ça que je ne connaissais pas du tout. Enfin, on a beaucoup travaillé sans que ça semble difficile. Ça venait de nous-même (...) on était motivés, quoi (Ch 2).

¹⁰⁴ Nous analyserons le volet collectif de la création multimédia dans 7.3.

Selon Gilberte Furstenberg, qui adopte une perspective constructiviste (1997), le multimédia se prête à donner une forme aux informations et ressources diverses à la disposition des apprenants. Selon l'auteur, l'enjeu du multimédia est d'amener les apprenants « à associer ces éléments disparates, créer des liens, établir des associations. Il leur incombera aussi la tâche de suivre des fils à travers différents types de liens et d'associations, d'organiser l'information, de construire un sens ou des sens » (Furstenberg, 1997, p. 67).

Les trois extraits ci-dessus sont assez représentatifs du plaisir créatif qui découle de la mise en place d'une démarche exploratoire des outils technologiques. Cette constatation tirée de notre analyse ne fait que confirmer les atouts de l'approche (socio)constructiviste. Par exemple, David Jonassen et ses collègues (Jonassen et al., 1993) soulignent que les contextes d'apprentissage les plus effectifs sont ceux qui sont centrés sur la résolution collective de problèmes tout en immergeant les apprenants dans une situation qui leur demande l'acquisition des savoir-faire pour la réalisation d'une tâche concrète ou pour la prise en main de la situation. Les auteurs résument leur postulat ainsi, partagé d'ailleurs par Vosniadou (1992), Cole (1991), Cunningham et Duffy (1996) : la nécessité de mettre en place des environnements contextualisés dans lesquels les apprenants réalisent des tâches qui sont signifiantes pour eux (Jonassen et al., op. cit.)

De même, si la construction active des connaissances présente incontestablement des avantages vis-à-vis d'une démarche plus directive, nous souhaitons nous focaliser ici sur un autre élément qui paraît moins fréquemment examiné : la centralité de la tâche et la démarche pédagogique du dispositif dans son ensemble. De manière systémique, l'exploration, la motivation qui découle de l'accomplissement d'une activité, les interactions autour d'une activité dépendent fondamentalement de la conception du dispositif et plus particulièrement de la démarche pédagogique qui le caractérise. Conséquemment, le plaisir créatif dont les étudiants ont fait preuve a fortement dépendu du dispositif analysé. Dans 5.5. nous développerons le rôle que la conception des tâches a joué au sein du dispositif « le français en (première) ligne ». A l'instar de Furstenberg (1997), il est intéressant de souligner ici que :

Il ne faut pas s'attendre à ce que l'utilisateur renouvelle sans cesse ses explorations pour le simple plaisir (...) Il ne faut pas s'attendre non plus

à ce que l'apprenant poursuive spontanément des échanges avec les autres utilisateurs. Il faudra passer par le biais de la tâche. (...) La qualité de cette tâche est cruciale car seule la tâche bien conçue pourra assurer la qualité de l'apprentissage (p. 68).

Par ailleurs, l'enthousiasme est sans aucun doute lié à la satisfaction de fabriquer un objet, élément qui a constitué une motivation supplémentaire pour le groupe des étudiants (« c'était vraiment motivant », « on était motivés »). Le croisement des extraits d'entretiens avec les questionnaires confirme cette réalité : le dispositif dans son ensemble est caractérisé à plusieurs reprises comme « créatif » et « motivant », avec quatre occurrences pour le premier adjectif et trois pour le second. Nous pouvons donc déduire que la démarche active de prise en charge des ressources matérielles et de leur disposition (voire de leur mise en contexte) à des fins pédagogiques a été considérée comme un des atouts de la formation.

5.2.4. Idées en gestation et manipulations technologiques

Il y a des fois, je me disais « oh, je vais mettre deux heures pour le faire » et finalement j'étais assise de huit heures du soir jusqu'à minuit dessus... Je voyais plein de problèmes, je n'arrivais pas à faire fonctionner le logiciel du son malgré tout ce que j'essayais de faire... La recherche des informations, la recherche des photos, des liens sur Internet, tout ça, ça m'a pris du temps (Ca 3).

L'extrait ci-dessus nous rappelle que malgré l'enthousiasme et la satisfaction provoqués par le plaisir de l'élaboration créative sur multimédia, des efforts importants ont été mis en œuvre pour atteindre l'objectif visé. La réalisation ne demandait pas un simple arrangement des ressources mais un investissement socio-cognitif considérable (cf. 5.3.2.). De ce point de vue, la manière dont les dyades ont procédé à l'élaboration de leurs activités présente un intérêt particulier. A l'examen des entretiens, quels processus de réalisation les étudiants ont-ils suivi ? Quel était le point de départ de la conception multimédia ? Nous nous trouvons en fait au cœur de la problématique de la construction des connaissances

qui, sous l'angle constructiviste, implique entre autres des processus tels que la confrontation d'idées, la réorganisation des schèmes mentaux, la mise en commun et la transformation des représentations initiales (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998) :

J'avais plein d'idées (...) je voulais faire des conversations téléphoniques dans une fromagerie, on avait tellement d'idées au début (...) puis on a voulu travailler sur des personnalités de Franche-Comté, Victor Hugo, Courbet... (So 1).

A l'examen des entretiens, il ressort qu'au début de la formation les dyades ont fait preuve d'une imagination créatrice très riche et d'une abondance d'idées à tel point que certaines idées n'ont pas été réalisées. Dans l'extrait ci-dessus, Sophie, qui faisait partie d'une des dyades les plus productives, évoque les différentes pistes qu'elle a voulu réaliser, tandis que leurs productions finales ont été fondées sur des idées complètement différentes (les professions, les cartes d'étudiant etc.). Dans le même registre, Nathalie, explique le travail complexe fourni pour la conception multimédia :

On a tâtonné (...) Au départ, on est peut-être allé sur plusieurs sites (...) on se promenait, on allait à droite, à gauche (...) et puis, petit à petit, encore une fois, ça a décanté et on a sélectionné les sites en fonction de ce qu'on voulait faire par rapport à ce thème. (...) Je suis partie me balader le premier week-end avec l'appareil et puis j'ai pris les photos de bateaux, mais c'est après... quand on parle d'idées, d'interculturel, de relations, on met peut-être des mots sur quelque chose qu'on n'avait pas au départ (Na 2).

Les processus tels que la sélection et l'assemblage des matériaux, l'improvisation, la systématisation, la remise en question et le recul réflexif sont caractéristiques de l'édification progressive d'une activité, à caractère essentiellement socioconstructiviste. Dans l'extrait suivant, Nathalie illustre le réseau de mécanismes complexes qui se forge lentement :

On se promène dans ce qu'on va utiliser, on se promène dans la ville aussi, dans la région, tout ça, c'est dans notre tête et puis il y a des connexions qui se font, qui se parlent, par rapport à ce qu'on est aussi, par rapport à ce qu'on veut traduire, et petit à petit, ça se forme, ça se met en place, oui, c'est quelque chose qui se met en place petit à petit : c'est ça la création¹⁰⁵ (Na 3).

¹⁰⁵ Désormais, c'est nous qui soulignons les énoncés.

Finalement on a trouvé la visite virtuelle de Besançon avec des endroits qu'on avait pris en photos. Donc ça nous a donné l'idée de bâtir quelque chose avec (Ch 3).

À notre sens, le recours à des expressions telles que « on a tâtonné », «bâtir », « on est allé à gauche et à droite », « on se promenait » relèvent d'une tentative de se repérer conceptuellement dans le vaste champ de la création, d'un effort à tracer un chemin qui servira de trame à la réalisation. Cette démarche nous rappelle la notion de « bricolage » et la capacité de combiner des matières premières et des outils en vue de la réalisation d'un projet (Lévi-Strauss, 1962). Par ailleurs, elle rejoint l'approche constructiviste que Trocmé-Fabre résume ainsi :

Apprendre ne consiste pas à ajouter quelque chose à autre chose sur une ligne qu'on aimerait droite, tracée d'avance, si possible. Apprendre, c'est changer, modifier, transformer, réorganiser, bifurquer vers un autre degré de complexité » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 38).

(Quel est votre apport personnel à l'issue de la formation ?¹⁰⁶) L'apport personnel... ça m'a permis de créer un document dans lequel cette dimension créatrice est très importante (Na 4).

C'était ludique (...) On apportait tout le matériel, la recherche de matériel pour faire nos exercices (...) aller prendre des photos, enregistrer des sons... c'était assez amusant en fait (...) C'est vraiment des choses qu'on fait assez rarement en fait (Ch 4).

Des processus tels que la recherche et la sélection des ressources en fonction d'un objectif de réalisation, leur articulation et leur mise en cohérence qui ressortent de l'extrait ci-dessus sont quelques uns parmi les fonctionnements mentaux supérieurs surgis au cours de la réalisation de la tâche. Nous pouvons donc retenir que l'élaboration des activités, née des conflits socio-cognitifs à la fois sur le plan intra-mental (par exemple par la remise en question de ses propres représentations) et inter-mental (par exemple par la négociation et la verbalisation des processus intériorisés), a activé des processus mentaux supérieurs, jugés indispensables au développement cognitif selon l'approche constructiviste, notamment socioculturelle (Vygotsky, 1934 ; Wertsch 1991). Or, l'activation de ce

¹⁰⁶ En italiques la question de l'intervieweur.

type d'opérations supérieures n'est pas survenue sans efforts considérables de la part des apprenants, efforts sur lesquels nous reviendrons un peu plus loin (5.2.6.).

5.2.5. Rôle des outils technologiques et alphabétisation numérique

Avant d'examiner le rôle qu'ont joué les outils technologiques dans la conception des activités, il serait intéressant de s'interroger brièvement sur le véritable apport de l'ordinateur à une activité humaine. Pour Salomon par exemple, l'avantage que présente l'ordinateur est de soutenir l'engagement « conscient » (*mindful engagement*) et l'appropriation du sens (*meaning appropriation*) dans un contexte social (Salomon, 1992). Selon Salomon dont la pensée est largement influencée par l'approche socioconstructiviste, l'ordinateur ne doit pas être examiné en soi, comme un artefact coupé du contexte d'apprentissage, mais comme un moyen qui déclencherait une réaction en chaîne, qui n'est autre qu'un apprentissage à la fois réflexif, socialisant et construit sur le sens. Evidemment, l'approche de Salomon est caractéristique du passage d'une réflexion technocentriste qui se concentre sur les propriétés des outils en tant que tels à une considération des outils comme moyens de réalisation d'une tâche.

La réflexion de Salomon rejoint ainsi naturellement l'approche située (Brown, Collins et Duguid, 1989). Dans le cadre du dispositif « le français en (première) ligne », l'appropriation de l'outil informatique suit cette tradition. Imbriqué dans les objectifs pédagogiques que les apprenants se sont donnés, l'outil informatique était considéré non pas comme l'objectif pédagogique *per se* mais comme un médium qui contribuerait à la réalisation de ces objectifs. Ainsi, l'appropriation de l'outil a suivi (et non pas précédé comme c'est parfois le cas dans un apprentissage décontextualisé) les conceptions pédagogiques que les apprenants ont voulu mettre en oeuvre.

On a voulu rendre la vie quotidienne à Besançon [...] On a présenté Besançon avec un diaporama, on a fait une visite virtuelle de Besançon [...] on a été dans une soirée étudiante, on a pris de photos [...] il fallait aller chercher des images, ce n'était pas pure description de la ville »[...] je me suis rendue compte qu'il fallait sélectionner les ressources, les matériels et qu'on pouvait se débrouiller avec peu de logiciels par exemple pour faire des choses très bien (Ch 5).

La recherche de matériaux authentiques pour réussir à donner corps à un objectif pédagogique (« on a voulu rendre la vie quotidienne à Besançon ») n'est pas uniquement représentative de l'investissement personnel dans la création. Elle souligne bien plus la tentative de s'approprier l'outil, de le maîtriser suffisamment pour être en mesure d'accomplir cet objectif. Cette approche rejoint Shetzer et Warschauer (2000) pour qui les compétences technologiques sont le mieux acquises si intégrées dans un projet nécessitant leur mise en application pratique, autrement dit, leur contextualisation.

Une telle approche de l'alphabétisation numérique (*electronic literacy*) se reflète dans l'utilisation de l'outil appliquée aux objectifs que les apprenants se sont donnés et renvoient également aux potentialités de l'apprentissage situé, avec l'importance de l'implication dans des tâches réelles (cf. Hewitt, Scardamalia et Web, 1997). Les paroles de Christèle abondent dans ce sens (« on apportait tout le matériel [pour la réalisation des activités], on est allé prendre des photos, enregistrer des sons pour rendre la vie quotidienne de Besançon »).

5.2.6. Aspects socio-affectifs de la maîtrise technologique et degré d'autonomie

L'appropriation des outils multimédias ne s'est pas toujours déroulée sans obstacles. Comme il était attendu dans le déroulement d'une formation technico-pédagogique, les problèmes techniques n'ont pas manqué. Ce qui nous paraît davantage intéressant, c'est le retentissement des obstacles techniques sur le plan socio-affectif. Nous avons évoqué plus haut les répercussions liées à la manipulation technique sur le plan affectif dans la phase initiale de prise en main (« volonté de dédramatiser le multimédia », « au début ça peut faire peur »). Au cours de la formation, nous avons remarqué que les problèmes techniques (d'ordre donc essentiellement cognitif) ont eu un impact important sur les processus affectifs, tels que les « blocages » et les découragements :

On a l'idée et on est bloqués par la technique (...) La technique peut aider, comme ça peut bloquer aussi, je crois qu'il y a un double tranchant (Ch 6).

Il y a des moments où moi je me suis sentie perdue (...) le coup de main, on en a besoin sur le moment : on ne peut pas attendre vingt minutes et rester bloqué... (Be 2).

De plus, ce qui nous paraît particulièrement intéressant dans la façon dont les étudiants abordent le multimédia, c'est le degré d'autonomie et d'autorégulation dans l'appropriation de l'outil. Il ressort que l'utilisation des mêmes outils technologiques provoque des réactions différentes chez les étudiants. Dans le cas des outils HotPotatoes par exemple, Candice et Christèle ont eu une attitude plus autonome, mettant en place une démarche d'exploration libre (cf. Candice : « je ne connaissais pas du tout HotPotatoes, j'ai appris à m'en servir justement en faisant, j'arrive très bien quoi » (Ca 2) et Christèle : « je cherchais à me servir de HotPotatoes que je ne connaissais pas du tout » (Ch 2). A l'opposé, Sophie, vis-à-vis du même outil HotPotatoes, affiche un degré d'autonomie bien plus limité, mettant en avant la nécessité d'encadrement technique :

Au début on a un petit peu ramé ! Il y a un moment où j'étais un peu découragée (...) Au début on était parachuté, on ne savait pas se servir de la plate-forme, de Hotpotatoes... c'était compliqué, une fois qu'on a compris c'est tout simple (So 2).

De manière intéressante, Sophie, compare la maîtrise de l'outil à un « parachutage » au moment où pour les deux autres étudiantes Candice (Ca 2) et Christèle (Ch 2), l'autorégulation a été ressentie comme un atout. Ainsi, tandis que pour certains la confrontation avec les technologies relève de l'exploration autorégulée des possibilités et des limites des outils, pour d'autres la maîtrise de l'outil nécessite un encadrement permanent. Par exemple, l'extrait de Bettina (Be 2) reflète le besoin d'un suivi en permanence.

De même, pour Glikman, une forte adaptation à un apprentissage autonome se traduit par une plus grande aptitude à prendre en charge son propre apprentissage et à tirer profit des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines disponibles (Glikman, 2002a). Nous pensons que la remarque de Glikman peut être aussi valable dans le cas de notre analyse, avec Candice et Christèle affichant un haut degré d'adaptation et avec Sophie et Bettina présentant un degré assez faible.

Pourtant, il nous semble difficile d'interpréter le niveau d'autonomie de certains étudiants en fonction de leur niveau préalable en informatique. A notre avis, les préacquis technologiques des étudiants n'ont que très peu déterminé l'adaptation à un apprentissage autonome. A titre d'exemple, Bettina, ayant un niveau technologique intermédiaire et donc une plus grande aisance dans la gestion des ressources informatiques, a assisté à toutes les séances d'accompagnement supplémentaires, organisées en principe pour assister les étudiants les plus faibles techniquement dans leur production. C'est aussi le cas de Laura, l'étudiante la plus forte techniquement, qui au début de la formation venait seule sans sa partenaire aux séances supplémentaires.

Nous développerons plus loin le lien entre réalisation multimédia et tutorat socio-affectif (6.2.2.). A ce stade nous pouvons constater que les étudiants ayant une bonne maîtrise de l'outil n'ont pas été forcément ceux qui ont affiché la plus grande adaptation au dispositif autonome. Dans le cadre de notre analyse, nous rejetons donc l'hypothèse selon laquelle les apprenants les plus forts techniquement nécessitent moins d'accompagnement technico-pédagogique tout au long du dispositif. Nous avons constaté toutefois que les plus faibles techniquement sont plus fréquemment sujets à des découragements et à des déceptions face à l'outil. Comme l'évoque Claire, une des étudiantes ayant une faible maîtrise de l'outil :

Quand je suis face à l'informatique, j'ai tendance à m'énerver rapidement donc, le fait qu'il y ait quelqu'un avec moi, qu'il y ait Nathalie, ça m'a calmée (Cl 2).

De ce point de vue, autant la démarche collective du dispositif que l'accompagnement renforcé ont contribué à faire surmonter les blocages d'ordre à la fois cognitif et affectif provoqués par l'utilisation du multimédia. Nous analyserons plus loin le rôle des processus collectifs dans la création (7.3.) ainsi que les effets du suivi pédagogique (6.2.).

5.3. Aspects interculturels médiatisés

L'implication des étudiants dans des projets de réalisation multimédia pour des apprenants étrangers a eu des répercussions sur le caractère interculturel de

ces réalisations. Puisque ces effets ont résulté du dispositif qui, de par sa conception même, impliquait l'existence d'un groupe d'apprenants allophones, nous incluons l'analyse des aspects interculturels médiatisés dans cette partie de notre étude.

Parmi les recherches sur l'interculturalité, la problématique de la médiatisation des dimensions interculturelles¹⁰⁷ nous semble peu exploitée. Outre cette entrée, nous examinerons également les aspects socio-affectifs qui influent sur l'interprétation d'une culture étrangère. De quelle manière l'existence du groupe cible australien a-t-elle déterminé la création multimédia, quelle image de la France les concepteurs ont-ils voulu promouvoir ? Quelles ont été les retombées sur le plan socio-affectif ?

5.3.1. Représentations du groupe cible et médiation interculturelle

Je me disais « attends, des Australiens, qu'est-ce qu'ils en ont à faire de la Franche-Comté ? (...) J'ai une copine qui est mariée à un Australien qui est de Sydney (...) donc je lui ai demandé des petits éléments, enfin, des trucs comme ça, histoire de baigner un petit peu là dedans quoi (Na 5).

Je me suis renseignée auprès d'une amie qui était déjà allée en Australie pour savoir si elle connaissait le pain et la viennoiserie et si c'était courant là-bas car je voulais que mon activité sur la boulangerie soit intéressante et instructive pour eux » (A4/9)¹⁰⁸.

Les dires de Nathalie ainsi que l'extrait du questionnaire de Aziza relèvent d'un effort pour se représenter autant le mode de vie que les goûts du groupe cible. A travers le corpus des données invoquées, plusieurs tentatives visent à concrétiser conceptuellement l'image des apprenants australiens et à saisir la réalité culturelle en Australie. Nous nous trouvons donc dans une optique que Furstenberg, Levet et

¹⁰⁷ Nous empruntons à Abdallah-Pretceille la définition suivante : « *par aspects interculturels nous entendons les éléments qui portent la marque d'une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités* » (Abdallah-Pretceille, 1999, citée par Develotte, 2005, p.1).

¹⁰⁸ Les extraits A4/1 à A4/11 se réfèrent aux réponses données aux questionnaires de l'annexe A4. Par exemple, l'extrait A4/2 renvoie au questionnaire n° 2.

English (2001) désignent comme « alphabétisation culturelle » (*cultural literacy*) et qui se réfère aux efforts d'un apprenant pour négocier le sens culturel et déchiffrer les différences de perspective :

Cultural literacy can not be reduced to the idea or list of items, but must be seen as an ongoing dynamic process of negotiating meaning and understanding differences of perspective (Furstenberg et al., 2001, np)

Or, malgré ces tentatives le groupe australien semble être encore assez « loin ». Nathalie exprime sa frustration due au manque de repères concrets par rapport au groupe cible :

« On a dit que c'était juste des étudiants en première année de fac et j'étais un peu gênée parce que c'était trop vague en fait (...) ce n'était pas suffisant. (Na 6).

La distance géographique entre Besançon et Sydney semble se transformer en éloignement psychologique. A plusieurs reprises les apprenants australiens sont désignés comme des personnes « au bout », « à l'autre bout du monde » ou « de l'autre côté de la barrière », comme le prouvent les énoncés tels que « il y a des personnes au bout qui vont avoir ces exercices » (Christèle), « il y a d'autres personnes à l'autre bout du monde qui vont pouvoir regarder les exercices » (Alphonse), le fait qu'il y ait des gens au bout, c'est ça qui est le plus intéressant (Claire) et « si j'avais été de l'autre côté de la barrière, j'aurais aimé qu'on me fasse des activités qui soient efficaces » (Bettina)¹⁰⁹.

Deux interprétations supplémentaires sont envisagées. Premièrement, il est possible que la locution « au bout » fasse allusion à l'expression courante « au bout du fil » : le réseau Internet, par analogie au téléphone, n'aurait-il pas pu être désigné comme un moyen de communication qui rapprocherait les deux groupes distants ? De surcroît, l'expression « de l'autre côté de la barrière » peut aussi être considérée comme reflétant une distanciation de statut entre les étudiants-

¹⁰⁹ Nous retenons ici une dimension de cette expression qu'un de nos anciens collègues à l'Université de Franche-Comté, Christian Bos, nous a fait découvrir. D'après lui, les expressions du type « au bout » manifestent un sentiment de motivation devant l'effort nécessaire pour établir un lien techniquement difficile, mais affectivement rétribuant, au bout donc de cette distance et des efforts de rapprochement.

concepteurs et les apprenants du français, la réalisation des activités consisterait donc en une passerelle qui aurait la capacité de limiter l'éloignement qui séparait les deux groupes. De cette volonté de s'approcher conceptuellement du groupe cible ressort l'effort de rendre les activités attrayantes :

[L'objectif était de les] guider dans la découverte de la France et de notre région en essayant d'accroître leur curiosité » (A4/1).

Dans nos textes qui étaient plus proches de la réalité (...) il n'y a pas de points précis linguistiques (...) Au départ ce n'est pas [l'entrée par un point linguistique] qui nous a conduit, c'est d'abord essayer de les intéresser (...) On s'est plutôt approché de leurs motivations. (Cl 3)

Nous constatons que la réalisation multimédia a reflété le désir des concepteurs d'une part de s'approcher des apprenants de Sydney et d'autre part d'attirer leur attention en faisant appel à leur vécu. Cela permet notamment de réfléchir à la fois sur les deux cultures, sa propre culture (« qu'est-ce que les Australiens en ont à faire de la Franche-Comté ? ») et l'étrangère (« on est parti sur les bateaux parce que eux justement ont ce contact à l'eau, aux ponts, au sport aussi avec les kayaks »). Les étudiants se positionnent aussi en médiateurs (inter)culturels de référence, susceptibles de rendre l'image de la France (présumée stéréotypée à travers les manuels) plus « objective ».

Si on regarde dans les méthodes, il y a encore ces stéréotypes là qui font que la France, c'est le pays du luxe, du parfum, d'une bonne gastronomie, c'est vrai, c'est vrai c'est des points positifs mais il faudrait qu'ils viennent voir que les grandes villes françaises, c'est plein d'étudiants, c'est des bonnes soirées qu'on passe entre amis (...) et que ce n'est pas seulement le faste et compagnie. (...) Nous on peut, c'est vrai, véhiculer ça sur des images mais il faudrait que des étudiants comme nous le fassent (Ca 4).

Jusqu'ici nous nous sommes contentée de proposer une interprétation du terme polyvalent de « représentation », tâche assez complexe comme le prouve la Journée d'étude dédiée aux Représentations en Didactique des Langues et Cultures (Zarate, 1997). Pourtant, l'extrait de Candice ci-dessous renvoie à la définition de la représentation comme une construction sociale qui porte « *l'empreinte de l'identité de l'acteur dans la relation au réel* » (Zarate, 1993, p. 29). La phrase de Candice « si [les Australiens] pensent que le Français, c'est le monsieur avec son chapeau, avec sa baguette de pain, son filet d'oignons et d'ail à côté, ce n'est pas vraiment ça » pourrait être considérée comme une « méta-représentation » dans la

mesure où Candice procède à une projection personnelle sur les représentations que les Australiens ont –éventuellement- sur la France. Elle se positionne donc en tant que médiateur culturel par excellence afin d’offrir une image plus « originale » qui, bien évidemment, relève de l’ordre du subjectif comme toute représentation sociale.

5.3.2. Engagement personnel et collectif dans la construction multimédia

[L’objectif] c’est de leur montrer notre vie à nous, à Besançon et en France, donc comme ça ils allaient voir un peu comment ça se passe quoi. C’était vraiment aussi à titre informatif par rapport à nos coutumes, notre culture, on espère qu’ils enverront aussi des choses par rapport à la leur (Sy 2).

Les mécanismes de réalisation multimédia ont été déterminés par un paramètre qui semble souvent sous-estimé dans la bibliographie concernant l’appropriation des outils technologiques : l’engagement socio-affectif. Nous montrerons ci-après que les étudiants, loin de réaliser simplement des activités adaptées à un groupe cible, ont tenté de faire apparaître leur conception de la réalité à travers les outils. En effet, ils ont éprouvé la volonté de véhiculer leur vision du monde à l’aide de la production multimédia. Leur objectif, outre l’objectif pédagogique d’activité, était de « soumettre » les outils aux représentations collectives des dyades et de faire passer une vision personnelle du monde à travers leurs activités.

On a surtout voulu rendre la vie quotidienne à Besançon, mais on n’avait pas envie de faire le côté touristique, ville historique etc. (...) C’était plutôt la vie humaine, une ville vivante. Souvent les gens qui sont loin, ils ont l’impression de la France, d’un pays où tout est vieux. On a présenté Besançon avec un diaporama, on a montré les rues, on a montré les endroits pour les étudiants, les soirées, les décorations de Noël. Enfin des choses assez, où il y a du monde qui bouge, quoi... (Ch 7).

La création multimédia est donc considérée à la fois comme le partage et le vécu d’une expérience. De cette constatation découle un engagement individuel et collectif vis-à-vis de la création multimédia :

Comme je suis arrivée il y a simplement un an à Besançon, peut-être j'ai voulu transmettre ce à quoi j'avais été sensible. (...) Ca procède en effet d'une influence personnelle sur une sensibilité dans la région de Franche-Comté (...) Et j'en reviens toujours à cet élément très personnel, ce besoin d'exprimer quelque chose de personnel et à l'intérieur d'un essai d'élaboration d'une relation (...) C'est par mon expérience à l'étranger... quand on téléphone, qu'on tombe sur des répondeurs téléphoniques, on n'y comprend absolument rien. C'est pour ça que je voulais intégrer des choses comme ça (Na 7).

Par ailleurs, nous soulignons le besoin qu'ont éprouvé les étudiants étrangers ou français d'origine étrangère de promouvoir une image de la France qui se distancie de l'image qu'un natif privilégierait. Nous repérons trois cas de figure : premièrement, le cas de Candice, Française d'origine cambodgienne, qui a souhaité mettre en avant l'image d'une France pluriculturelle :

Moi je pense que s'ils pensent que le Français, c'est le monsieur avec son chapeau, avec sa baguette de pain, son filet d'oignons et d'ail à côté ce n'est pas vraiment ça. Je pense que grâce au multimédia c'est vrai qu'on peut éliminer justement certaines images qu'ils ont, les stéréotypes sur la France, surtout si c'est nous qui le faisons quoi (...) Nous [en tant qu'étudiants] on peut véhiculer ça (...) véhiculer une réalité, et pas de grandes têtes pensantes. C'est pour ça qu'on a montré, on a des photos de l'accompagnement scolaire par exemple, parce que je travaille à l'accompagnement scolaire, où on voit que les accompagnateurs sont de toutes les ethnies. Il y a une personne qui vient des Antilles, il y a deux Marocaines, il y a une Française, moi, une Cambodgienne et les élèves c'est des Marocains, des Algériens, des Français, des Italiens, des Espagnols, on a de tout, et que la France ce n'est pas que les Français, que c'est un amalgame de tout. Plein de nationalités qui viennent, qui cohabitent ensemble quoi et que finalement on y arrive très bien (Ca 5).

Deuxièmement, la dyade de Sonia, Française, et de Karola, Polonaise, a choisi de réaliser une activité sur le « voyage d'une Polonaise » :

	<i>Le voyage d'une Polonaise</i>
Sonia	Salut Karola, ça va ? La Pologne ne te manque pas trop ?
Karola	Oui merci, ça va. Non, la Pologne ne me manque pas trop. J'aime beaucoup la France.
Sonia	Alors raconte moi ton voyage !
Karola	J'étais d'abord à Paris. C'est une ville très vivante, vraiment super ! Ensuite j'ai pris l'avion pour aller à Cannes [...]

Troisièmement, la dyade de Alphonse, d'origine malawienne et de Saëda, Soudanaise, a travaillé sur Halloween, considérée comme une « fête française ». A ce propos, C. Develotte affirme :

Ce choix de « fête française » (...) est intéressant en ce qu'il produit un éclairage de la réalité française vue par le prisme d'une culture étrangère. C'est ce que nous appellerons le « décentrage » du regard porté sur la réalité française ». (Develotte, 2005, p. 6).

Ce « décentrage du regard » facilité par les outils technologiques dans la mesure où le concepteur fait appel aux artefacts pour réaliser un objectif concret, renvoie au besoin de rendre plus « objective » ou de mettre à jour l'image que les Australiens auraient de la France. Malgré le fait qu'aux yeux de Candice son interprétation de la culture française permettra aux Australiens de voir ce que c'est « réellement » que la France, notamment une société plus multiculturelle qu'ils ne le pensaient, son point de vue est fortement marqué par un positionnement identitaire (en tant que Française originaire du Cambodge) et par une réflexion personnelle de ce que représente la France. Par extension, notre analyse nous a permis de constater, à l'instar de Zarate que :

Si toute représentation relève d'une démarche identitaire, les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité (...) A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit (Zarate, 1993, p. 30).

Faire partager quelque chose de personnel à un groupe éloigné, véhiculer ses propres représentations sur sa culture, tenter de faire tomber les stéréotypes à l'aide du multimédia : il s'agit de stratégies sous-jacentes qui ont déterminé à la fois le choix des outils technologiques (prise de photos des accompagnateurs scolaires pour Candice, enregistrements de sons numériques pour Nathalie) et des objectifs pédagogiques (familiarisation avec les expressions de salutation, réservation d'un voyage en bateau à partir d'un répondeur téléphonique).

Par ailleurs, la reprise du verbe vouloir dans tous les extraits ci-dessus (« On a surtout voulu rendre la vie quotidienne », « j'ai voulu transmettre », « on voulait qu'ils s'amuse un peu », Nathalie plus loin) est caractéristique de la volonté de promouvoir, à l'aide des outils technologiques, une perception personnelle et collective de la réalité environnante. Dans la même logique, une interviewée confirme :

J'ai voulu montrer une image qui me séduisait : parler de quelque chose que j'aime me motive. (A4/5)

5.3.3. Créer « des points d'entente » à l'aide du multimédia

Si la conception multimédia a été fortement déterminée par la volonté de mettre en avant une conception personnelle de la réalité, elle a été influencée également par le désir des étudiants-concepteurs de capter l'intérêt du groupe-cible, de créer notamment « des points d'entente » entre eux-mêmes et les apprenants éloignés, comme le suggère Nathalie :

J'avais pensé à différents trucs : montrer des sports de glisse ici parce que j'avais pensé au surf, ils aiment bien le surf, donc j'avais pris des jeunes en skate, j'avais pensé orienter le thème sur des activités de jeunes dans la rue, donc, je cherchais vraiment à trouver un point d'entente (Na 8).

Je me les représente jeunes, qui ont envie d'apprendre la langue avec des choses actuelles (...) et puis ce que j'aurais voulu plus exploiter, c'est le rapprochement qu'on a au niveau de l'âge aussi (Be 3).

Créer des affinités, essayer de repérer dans le groupe cible des centres d'intérêt, tenter d'attirer leur attention. Si une activité sur les hommes célèbres de Besançon a été vite abandonnée à raison de son peu d'attrait pour des jeunes Australiens, la thématique de l'eau a été la plus privilégiée. Deux parmi les huit dyades se sont servis de l'élément aquatique pour créer des points d'ancrage entre eux-mêmes et les Australiens « au bout ». Claire et Sylvie, une étudiante de chaque dyade ayant travaillé sur la thématique de l'eau expliquent ce choix :

Ca nous semblait difficile de les intéresser à notre région. (...) C'est pour ça qu'on s'est un peu éloignées de la citadelle (de Besançon), Arc et Senans, tout ça... et qu'on est parti sur les bateaux parce que EUX justement ont ce contact à l'eau, aux bateaux, au sport aussi avec les kayaks (...) Donc on a privilégié ce qui pouvait nous rapprocher un peu d'eux. (Cl 4)

En Franche-Comté, surtout là où ce qu'on est, on a beaucoup de lacs ; eux ils ont la mer mais je ne sais pas s'ils ont des lacs et comme ça on leur a un peu montré les beaux sites qu'on a aussi en France, par rapport à nos sites, aux ponts, on avait le Mont Saint Michel...(Sy 3).

La sélection de la thématique –et par extension des outils de conception- a donc dépendu du degré d'intérêt qu'elle pourrait présenter pour le groupe éloigné des Australiens. Le désir de créer des activités multimédias au plus proche du vécu des Australiens renvoie certainement à une meilleure prise en compte du public apprenant et effectivement à une contextualisation de la production multimédia (cf. 5.5.). Alphonse, ayant conçu des activités autour de la fête de Halloween en France, évoque une recherche sur Internet pour apercevoir la façon dont cette fête se déroulait en Australie.

On avait cherché même sur Yahoo Australie pour voir comment ils fêtent Halloween en Australie pour avoir des idées, pour savoir comment ils fêtent pour les guider un peu (...) Ensuite on a voulu avoir une sorte d'échange culturel entre ce qui se passe en France pendant la fête de Halloween et ce qui se passe en Australie à cette occasion (Alph 2).

De manière intéressante, Alphonse considère que le rapprochement culturel sur Halloween effectué à travers ses activités facilitera les échanges communicationnels avec les Australiens pendant le deuxième semestre du projet. Il rejoint donc Nathalie pour laquelle les « points d'entente » à partir des activités des Français servent de marchepied aux interactions à venir avec le groupe distant (« essayer d'élaborer une relation », Na 7).

Intéresser les apprenants Australiens semble être une priorité absolue, notamment pour Bettina pour qui réussir à attirer l'attention du groupe cible se présente comme un véritable enjeu :

Je me dis « est-ce que c'est vraiment intéressant d'apprendre les ordinaux par rapport à des monuments qu'on connaît pas ? », enfin, je me pose ce genre de questions, je me dis que oui, c'est une belle activité, c'est des belles photos, les questions sont pertinentes et tout, mais est-ce que ça les intéressera vraiment de savoir que l'église de la Madeleine a été faite au 17^{ème} siècle, quoi ? Et c'est ça qui me tracasse un peu, quoi (Be 4).

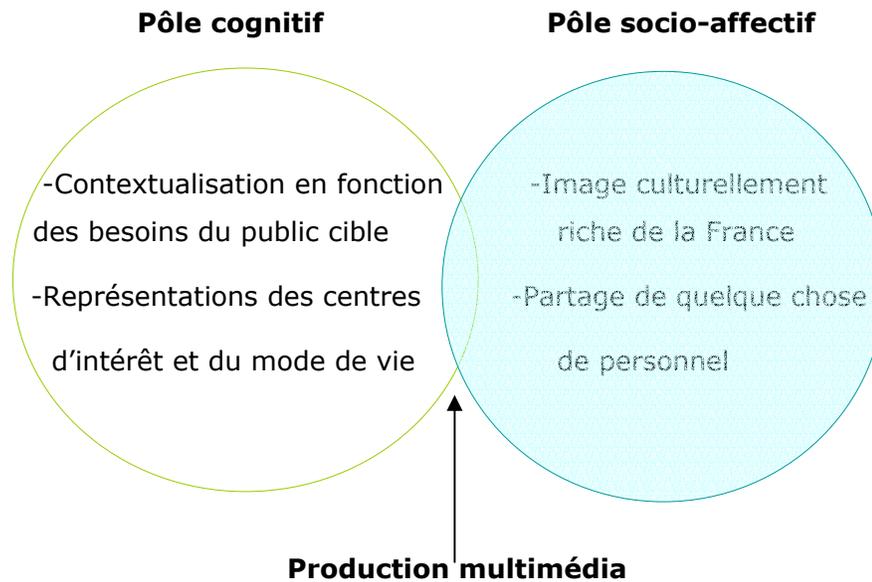
Nous rencontrons le même soucis dans le questionnaire A4/6 : « *cela m'a posé beaucoup de problèmes au niveau de l'intérêt que ce travail allait susciter en eux* ». Dans le cas de Nathalie, le mot introductif « attends,... » dans « attends, des Australiens, qu'est-ce qu'ils ont à faire de la Franche-Comté ? » nous semble caractéristique du recul que nécessite une réflexion approfondie sur les moyens technico-pédagogiques appropriés pour rendre les activités plus attrayantes pour le groupe cible.

5.3.4. Aspects socio-affectifs et interculturels de la médiatisation

La prise en compte des spécificités du groupe cible ne constitue pour nous qu'une entrée parmi d'autres pour l'analyse du phénomène complexe de l'élaboration des activités. Comme nous venons de le montrer plus haut, les représentations personnelles des étudiants ont aussi influé sur la conception de manière décisive. Nous nous éloignons donc d'une perspective purement pédagogique, centrée exclusivement sur la production d'activités d'apprentissage, pour englober un point de vue interculturel et socio-affectif.

Au sujet des représentations personnelles influant sur la conception multimédia, nous discernons deux facteurs décisifs : d'une part l'image de la région et du pays que les concepteurs ont voulu privilégier, non stéréotypée selon eux (5.3.1.), et d'autre part le besoin de partager quelque chose de personnel qui relève d'une implication socioaffective dans la production (5.3.2.). Ainsi, sur le plan conceptuel, nous distinguons deux pôles d'influence :

- le pôle cognitif qui renvoie à la prise en compte des spécificités et des besoins du groupe cible et
- le pôle affectif qui résume les tentatives de promouvoir « une image de ce qui leur tient à cœur dans la réalité française » et de créer des points d'entente par le partage de quelque chose de personnel.



(Figure 3 : aspects cognitifs et socio-affectifs de la production multimédia)

A notre avis, la production multimédia s'est élaborée à partir de ce continuum du pôle objectif (contextualisation en fonction du public) et du pôle subjectif (image de la France et partage du vécu). Il s'agit bien évidemment d'une relation dialogique dont les pôles sont indissociables comme le montre l'extrait suivant :

CLAIRE c'est difficile de se représenter ce que eux aiment et puis entre eux, il doit aussi y avoir des différences, donc on a plutôt fait par rapport à ce que nous on aimait et ce qu'on pensait que eux préféreraient (CI 5).

5.4. Processus d'élaboration : l'exemple de la dyade Claire - Nathalie

Cette partie servira à éclairer le tissage complexe des mécanismes d'élaboration des activités par l'analyse du fonctionnement d'une dyade. De manière générale, nous avons constaté que la production finale n'a pas résulté d'un processus linéaire qui débiterait par la négociation et la concrétisation d'un objectif pédagogique, passerait par la suite à la recherche des matériels appropriés et finirait par l'organisation des ressources en vue de la réalisation d'une activité.



A l'examen des entretiens, il résulte que chaque dyade a procédé à sa façon, sans qu'il y ait un mode de fonctionnement unique. Cette même constatation renvoie à la nature de la construction, « ouverte » par définition, et à la démarche du dispositif analysé, favorisant les parcours libres.

Nous essaierons de rétablir le parcours d'élaboration tel qu'il fut réalisé par une dyade, celle de Nathalie et de Claire. Nous nous focaliserons étape par étape sur le tissage des processus qui sont à la fois d'ordre individuel et collectif. L'objectif sera donc de montrer que le parcours effectué par la dyade n'a pas découlé d'un plan ou d'une intention préétablis mais qu'il a été fortement déterminé par les contraintes situationnelles et le contexte à la fois humain et matériel de réalisation. Pour ce faire, nous juxtaposerons des données suscitées (croisement d'extraits d'entretiens des deux étudiantes), des données invoquées (observations ethnographiques) et des données provoquées (réalisation finale).

Le choix de cette dyade s'est fait sur la base de son parcours inhabituel qui mérite à notre avis un examen approfondi. De plus, le fait que les étudiantes aient été interviewées toutes les deux permet de juxtaposer leur discours et d'obtenir une vision plus globale du parcours réalisé.

(Votre idée de départ était la balade en bateau-mouche ?) Il n'y avait pas d'idée de départ, ce n'était pas ça, c'est petit à petit, en tâtonnant bien évidemment qu'on se donne nos objectifs. On a opéré de la façon inverse de ce qu'il est convenu de voir dans le cheminement normal, c'est-à-dire qu'on a un projet pédagogique et après on va mettre tout un tas de techniques et d'outils pour arriver à cette intention pédagogique ; ben, en fait, là, non (Na 9).

Dès le début Nathalie rejette de manière ferme le « cheminement orthodoxe » illustré par le schéma ci-dessus. D'après elle, la dyade n'a pas démarré par la conception d'un plan pédagogique pour passer à la recherche du matériel approprié à son accomplissement. Claire, sa partenaire, nous éclaire sur la première étape du parcours : le choix d'une thématique (« au début on voulait faire les hommes célèbres de Besançon, les monuments »). Or, cette thématique a été jugée peu intéressante pour un public si éloigné (« ce n'était pas ça qui nous semblait prioritaire pour les intéresser, donc on a privilégié ce qui pouvait nous rapprocher un peu d'eux »).

Il se met donc en place une première ébauche de conception sur le plan thématique. La prise en compte des centres d'intérêt éventuels du public cible et l'intérêt que cette thématique présenterait pour eux ont amené à une remise en question de cette première ébauche. Le rejet collectif de la thématique sur la base d'une non-conformité avec les caractéristiques du public cible renvoie effectivement à une appréciation de l'ébauche comme « décontextualisée ». Nous retenons donc deux processus sous-jacents : la résolution collective d'un problème (au-delà d'un traitement purement individuel) et le déclenchement d'une certaine prise de conscience du public cible, preuve d'un traitement métacognitif.

Conséquemment, le choix de la première thématique fut l'objet d'une négociation verbale sur le plan inter-mental et d'un rejet sans une véritable considération des outils médiateurs (à ce stade ni Claire ni Nathalie n'évoquent les outils de réalisation). Nous pourrions donc qualifier ce processus de collectif et non-instrumenté.

L'élaboration de la seconde thématique a jailli d'un ensemble de mécanismes tout autres. Après la mise à l'écart de la première thématique et le retour au point zéro de la conception, c'est Nathalie qui lors d'un week-end à la campagne prend l'initiative de photographier des paysages aquatiques. Nous faisons l'hypothèse que la prise de photos est dépourvue de tout objectif de didactisation pédagogique : le motif fut à notre avis d'ordre plutôt psychologique (plaisir, détente dans la campagne pendant un week-end en famille). Comme elle l'indique ci-après, la prise des images provient d'un besoin personnel de disposer de matériel avant de passer à l'acte d'élaboration.

C'était ma façon de rassembler un tas d'informations et puis après, de saisir, de prélever ce qui pouvait être pertinent dans le projet que nous avons à mener. Ce besoin au départ de, justement, de s'approvisionner quoi. D'avoir du matériel, et puis après ça se met en place, ça se décante selon le projet qui va se dessiner justement (Na 10).

De ce besoin de « s'approvisionner » en matériaux bruts provient l'idée de l'exploitation des images. Cette constatation s'oppose évidemment à une représentation linéaire du processus d'élaboration qui débiterait par la concrétisation d'un plan pédagogique suivie par la recherche des matériels et des outils de réalisation. Paradoxalement, Nathalie commence par l'accumulation des ressources matérielles sans qu'il y ait un objectif pédagogique spécifique. Elle explique cette approche : « on se promène dans ce qu'on va utiliser, c'est dans notre tête et puis il y a des connexions qui se font, ça se met en place petit à petit ».

Retenons l'énoncé « on se promène dans ce qu'on va utiliser », qui nous semble révélateur du besoin de se pourvoir de matériaux bruts de tous types, sans véritable intention pédagogique. Outre le besoin de prendre en images des paysages d'eau, elle évoque ailleurs que : « J'avais pensé au surf, ils aiment bien le surf, donc j'avais pris des jeunes en skate ». Pour Nathalie, la cristallisation d'une idée passe par une étape nécessaire d'instrumentation qui constitue vraisemblablement une source d'inspiration.

Du caractère collectif et non-instrumenté de la première ébauche nous passons au caractère individuel et instrumenté de la deuxième. Si Nathalie éprouve le besoin de « s'approvisionner » avant la réalisation, Claire, du fait qu'elle ne s'est pas sentie impliquée dans la gestation de l'idée ni dans le recueil du matériel visuel, ne réussit pas à saisir l'intérêt de l'activité à venir : « La pêche puis le bateau-mouche c'était plutôt une idée de Nathalie, je ne voyais pas très bien comment ça pourrait les intéresser ».

De ce point jusqu'à la prise de décision en faveur de la thématique de l'eau intervient une phase réflexive de négociation. Très probablement, Nathalie met en place une stratégie visant à convaincre Claire, hésitante quant à la valeur pédagogique de l'ébauche. Ce processus, véritable source de conflit socio-cognitif, renvoie à un postulat cher au courant socioculturel, selon lequel l'interaction entre

pairs et la négociation sont les principaux moyens de développement socio-cognitif (*Interaction as Apprenticeship*, Brown, Collins & Duguid, 1989).

L'avantage majeur de ce processus serait, pour Warschauer, l'emploi des savoirs partagés comme fondement du processus de la résolution collective d'une tâche signifiante. Dans le cas que nous examinons, ce mécanisme n'a pas été profitable que pour Claire ; il a permis aussi à Nathalie de s'interroger sur son propre jugement par rapport à la qualité du projet à venir. D'ailleurs, Claire demande un temps de réflexion plus long ainsi qu'une plus grande flexibilité de conception :

[Nathalie] est rentrée très vite dans « on va faire ça, on va faire ça » ; je pense que je n'ai pas eu assez le temps de réfléchir sur ce qu'on devait faire. Et elle, elle a réfléchi plus vite que moi, du coup je n'ai pas eu l'impression de donner vraiment mon avis (...) Je lui ai dit quand je n'étais pas d'accord avec ce qu'elle disait mais... ça m'a convenu finalement (Cl 6).

Cette renégociation collective de la thématique amène à une prise de décision définitive en faveur du thème de l'eau et des balades en bateaux en Franche-Comté. De manière intéressante, la conception pédagogique, la recherche de matériaux et la médiatisation se confondent désormais sans cesse. Ainsi, l'élaboration des activités se poursuit progressivement, déterminée par plusieurs facteurs, entre autres par les choix technico-pédagogiques. Par exemple, l'emploi du canal sonore fut jugé indispensable (« pour moi il faut absolument transmettre de la voix »)¹¹⁰.

La production finale a été aussi déterminée par les « affordances » du support multimédia (2.1.3.). Le caractère ouvert de PowerPoint permettant une organisation plus libre du contenu de l'activité a influé sur le choix final du support pédagogique. La médiatisation donc de l'activité a été déterminée par le type de support (ouvert/fermé) sélectionné. D'après Nathalie, « toute de suite avec PowerPoint on a vu qu'on pouvait mettre du son. C'était plus léger et ouvert que Hot Potatoes tandis que l'autre était plus contraignant ».

En ce qui concerne l'adaptation au niveau linguistique des Australiens, l'extrait ci-après nous informe de la sélection de ressources authentiques sur Internet en fonction de compétences langagières des apprenants :

¹¹⁰ Sans que l'aspect socio-affectif soit exclu de ce choix.

[Le site qu'on a choisi] était complet et clair, il y a un sommaire qui est clair et après dans chaque page c'est bien aéré par paragraphes ; je pense que pour eux ça va, ce n'est pas de grands textes (...) celui-là est vraiment clair et question langue ça devrait aller (Cl 7).

De même, pour Nathalie « il fallait que des photos apparaissent de la région, que ces photos soient jolies, que ça donne envie d'y aller et que le texte ne soit pas trop long ». La centration des activités autour du (préssumé) mode de vie des Australiens s'explique à la fois par le choix de la thématique (« on est parti sur les bateaux parce que eux justement ont ce contact à l'eau ») et par une volonté affichée de créer des activités attrayantes (« chercher quelque chose qui résonne en eux »).

Le schéma récapitulatif ci-dessous doit être vu aussi bien comme un ensemble inter-relié des processus d'élaboration de la dyade que comme une tentative d'enchaîner les étapes en les dissociant.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Recherche d'une thématique (1^e ébauche) </div>	« Au début on a voulu faire des hommes célèbres de Besançon... » (Claire)
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Remise en question en fonction du contexte d'apprentissage </div>	« On a vite abandonné parce que ce n'était pas ça qui nous semblait prioritaire pour les intéresser » (Claire)
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Exploitation des ressources (2^e ébauche) </div>	« Je suis partie me balader le premier week-end avec l'appareil et puis j'ai pris les photos de bateaux » (Nathalie)
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Renégociation de la thématique </div>	« La pêche puis le bateau-mouche c'était plutôt une idée de Nathalie, je ne voyais pas très bien comment ça pourrait les intéresser ». (Claire)

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Cristallisation de la nouvelle thématique</div>	<p>Décision collective de travailler sur la thématique de l'eau</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Début de la conception des activités</div>	<p>« Pour moi il faut absolument transmettre de la voix » (Nathalie) : conception d'une activité fondée sur les répondeurs téléphoniques.</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Médiatisation des ressources et affordances des outils</div>	<p>« Toute de suite avec PowerPoint on a vu qu'on pouvait mettre du son. C'était plus léger (...) et ouvert que Hot Potatoes tandis que l'autre était plus contraignant » (Nathalie).</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Adaptation des ressources au contexte et ancrage socio-affectif</div>	<p>« Il fallait que des jolies photos apparaissent de la région », « j'ai voulu transmettre ce à quoi j'avais été sensible à mon arrivée à Besançon » (Nathalie).</p>

(Tableau 14 : étapes du processus d'élaboration du projet par Claire et Nathalie)

Conclusion sur le mode d'élaboration du projet par la dyade

L'essai de reconstitution des étapes du projet pédagogique tel qu'il a été élaboré par la dyade Claire-Nathalie nous permet de mettre en lumière deux dimensions fondamentales du projet réalisé : l'aspect situé de la formation et le rôle du dispositif.

Premièrement, l'existence du groupe australien et surtout ses spécificités (niveau de langue élémentaire, éloignement géographique considérable, rapports avec la civilisation française supposés faibles) a déclenché des mécanismes de plus haut niveau. De tels mécanismes, suscités par le caractère situé du dispositif, ont été :

- l'examen et la prise en compte de la situation de production donnée (analyse) ;
- le choix des matériels en conformité avec les besoins du public cible (posture critique) ;
- la construction du projet par l'assemblage des ressources et des outils en fonction des objectifs (synthèse).

Ces mécanismes liés à une activité intentionnelle ont bien sûr provoqué des réajustements, négociations et modifications lors de l'élaboration du projet. C'est là une véritable source de conflits socio-cognitifs issus du contexte d'apprentissage collectif. La nature située du dispositif a donc conduit Claire et Nathalie à une série de choix technico-pédagogiques plus complexes que dans le cas d'une conception multimédia abstraite, sans groupe cible.

Tout au long de la conception multimédia par la dyade, les activités ont été réexaminées en fonction de deux critères principaux, provoqués par le cadre d'action située :

- l'adaptation aux spécificités du public cible, tant au niveau linguistique (choix de ressources Internet en fonction des compétences élémentaires en langue) que motivationnel (sélection d'une thématique jugée motivante) ;
- les aspects culturels et personnels que les conceptrices ont voulu promouvoir : besoin de faire connaître le patrimoine culturel français (grandes personnalités de Besançon), choix de la thématique de l'eau émanant d'une sensibilité personnelle).

Deuxièmement, les processus complexes qui ont émergé à travers l'implication dans une forme d'apprentissage situé sont en rapport étroit avec le dispositif de formation. D'une part, la liberté de choix technico-pédagogiques a incité la dyade à expérimenter différents outils de conception (PowerPoint, HotPotatoes) et à en faire l'usage qui lui paraissait le plus conforme à ses objectifs pédagogiques. Le potentiel d'une formation technologique réactive, à l'initiative des étudiants, découle aussi de cette démarche ouverte d'exploration des ressources.

De plus, le déroulement de la formation suivant le rythme des concepteurs a montré ses avantages. Le choix de laisser le temps aux concepteurs de réfléchir sur la concrétisation de leur projet a été bénéfique. Par exemple, cette aisance

dans la gestion du projet sa permis à la dyade de disposer de suffisamment de temps pour modifier à plusieurs reprises son idée de départ ainsi que d'explorer des pistes (images de bateaux) qui émanaient plus d'une prédilection personnelle (affective) que d'un objectif de réalisation concret, imposé par le dispositif. Les stratégies de conception de la dyade ont été déterminées par la gestion du dispositif, plutôt ouvert et favorisant les interactions entre pairs.

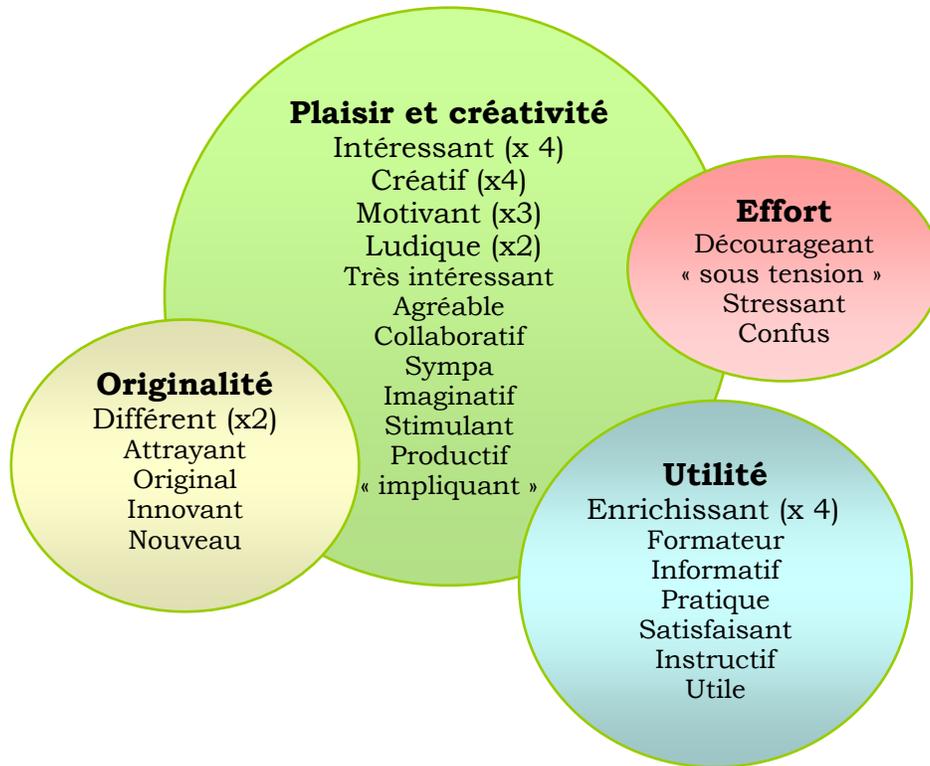
D'autre part, le dispositif a engendré un ensemble de contraintes. Les conditions de création (spécificités du groupe cible) ou encore la nécessité de l'appropriation des outils technologiques, ont créé un environnement de création qui a modelé la conception du projet. Les consignes pédagogiques, le support pédagogique (*Tempo*) qui a servi de guidage à la conception, le travail en dyades doivent être considérés comme des limites définissant un cadre d'action dans lequel se sont déroulés les projets. C'est cette notion de dispositif, facilitateur et contraignant, que nous développerons dans la conclusion du chapitre (5.6.).

5.5. Apprentissage situé et rôle des tâches

Nous procéderons maintenant à l'investigation des répercussions que le caractère situé du dispositif et le guidage par les tâches pédagogiques ont provoquées sur la formation des étudiants. Par une réflexion menée sur la scénarisation pédagogique par tâches, il deviendra alors possible d'analyser et de mesurer l'effort que l'implication au projet a nécessité de la part des étudiants.

5.5.1. Appréciation du dispositif

Ci-dessous nous présentons schématiquement en quatre familles les adjectifs qualifiant le dispositif dans son ensemble. Nous nous sommes fondées sur la première réponse du questionnaire formulée ainsi : « *Donnez 3 à 5 adjectifs pour qualifier l'unité d'enseignement NTE à laquelle vous avez participé* ». (cf. Annexe A3). Entre parenthèses figure le nombre d'occurrences :



(Figure 4 : regroupement des adjectifs qualifiant le dispositif)

Nous mettrons en parallèle ces données avec des extraits d'entretiens et des données ethnographiques.

Plaisir, créativité et originalité

L'un des objectifs principaux du dispositif était de permettre aux apprenants de réaliser des activités multimédias selon leur propre conception dans une perspective constructiviste et de manière à ce qu'ils se sentent concernés par ces réalisations (principe situé et exploratoire). Plus précisément, chaque dyade a choisi une unité parmi les six¹¹¹ de la méthode du français *Tempo* qui a servi de guide pour l'élaboration des activités (cf. Annexe A5). Une fois l'unité choisie, chaque dyade était encouragée à déployer sa créativité pour concevoir les

¹¹¹ Unités intitulées successivement « Premiers contacts », « premiers échanges », « premiers amis », « mon pays », « ma ville » et « mes voyages ». Les objectifs d'apprentissage déclinés en savoir-faire linguistiques, grammaire et compétence écrite figurent au début de la méthode.

activités, établir les objectifs pédagogiques et choisir les moyens technologiques appropriés.

Ça a changé beaucoup par rapport à d'autres cours, on n'est pas habitué à travailler comme ça [...] C'était très intéressant. On a eu beaucoup d'autonomie avec quelques directions à suivre ...une grande liberté de choix d'objectifs, au niveau des réalisations on avait une aisance totale (Ch 8).

La liberté dans le choix des objectifs pédagogiques et des outils adaptés qu'évoque Christèle a beaucoup influencé le degré d'investissement et de créativité dont les étudiants ont fait preuve. L'implication dans une démarche créative a été souvent appréciée en relation avec des expériences antérieures :

« Pour une fois ce n'était pas simulé, imaginer un public auquel vous allez vous adresser, pour la première fois c'était vraiment du concret (So 3).

On ne s'attendait pas à créer quelque chose, créer des exercices pour quelqu'un, on est habitué à aller sur des sites pour voir des activités pédagogiques et c'est vrai que les créer est quelque chose de beaucoup plus intéressant pour nous... (Sy 4).

Le problème qu'on a comme professeur c'est que nous avons toujours des matériels déjà faits, alors le professeur devient l'utilisateur des matériels que les autres ont fait; mais ici nous avons eu la chance de créer nous même des matériels et parfois voir même les problèmes quand il s'agit de créer des matériels (Alph 3).

Le passage de l'apprenant récepteur passif de savoirs tout faits à l'acteur qui mobilise ses ressources en vue de la réalisation de ses idées prend forme progressivement. A titre d'exemple, certaines dyades ont centré leurs activités autour d'un phénomène grammatical ; c'était le cas du groupe A qui s'est penché sur les différentes formes de négation en français. D'autres dyades se sont focalisées sur une compétence (la compréhension et l'expression orale par le groupe H). Finalement, certains dyades ont construit leurs activités autour d'un thème : l'un traitait d'une balade virtuelle à Besançon et l'autre abordait les professions en France.

Les supports technologiques ont également varié de dyade en dyade : emploi du son (extraits musicaux, monologues, dialogues), de l'image fixe, de la vidéo et du texte. Une telle manière de travailler, mélange d'improvisation,

d'imagination et d'exploration est forcément liée à la motivation que les étudiants ont manifestée :

(Comment se fait-il que vous ayez tellement d'idées?) Euh...parce que c'était du concret, c'était l'occasion pour nous de produire quelque chose qu'on pouvait améliorer, ce n'était pas seulement dire que c'était pas bien, c'était faire pour que ça aille mieux. Et puis bon, on a eu l'occasion de faire ça sur la Franche-Comté, donc c'était motivant (So 4).

Oui, on voit plus les possibilités qui sont offertes quand on est amené à créer que quand on est amené à étudier. Quand on voit un site et des exercices qui sont faits, mais ils sont déjà faits, donc ce n'est pas tout le travail qui est derrière (Ch 9).

Placés à un niveau de créativité supérieur à celui de la simulation ou du jeu de rôle, les étudiants se sont trouvés dans un contexte de production réelle. Nous pensons donc que l'élaboration des activités par les étudiants s'inscrit dans une logique de « projet », défini comme une tâche qui amène un groupe à communiquer avec le monde extérieur (Mangenot, Potolia et Coste 2001). La valeur ajoutée dans ce processus d'élaboration des projets est la démarche d'implication active et de création (dans le sens physique du terme) favorisées par le dispositif, qui renvoie également à la notion de « bricolage » selon Lévi-Strauss (1962) :

C'est vrai que ça va plus rester marqué parce qu'on a appris à s'en servir tout seul, donc je pense que c'est mieux que d'avoir de la théorie. C'est vraiment en faisant que... je pense que c'est beaucoup mieux comme approche quoi (So 5).

C'est en forgeant qu'on devient forgeron comme on dit, et c'est bien qu'on fasse. Il faudrait qu'on nous mette en situation plus souvent (Be 5)

L'implication active dans l'apprentissage et sa prise en charge rejoint l'une des conditions chères à l'apprentissage autodirigé selon Holec, à savoir la capacité d'autodiriger son apprentissage :

Diriger soi-même son apprentissage, c'est se construire et s'appliquer un programme d'apprentissage, c'est-à-dire préparer et prendre toutes les décisions concernant le contenu de ce programme, sa réalisation et son évaluation (construction) et « suivre » ce programme (application) (Holec, 1997, p. 14).

5.5.2. « Production située »

Je pense qu'il est plus difficile de créer des activités pour un vrai public car c'est concret ; nous savions que ce n'était pas fictif et donc je pense que tout le monde s'est donné à 100% dans sa création d'activités pédagogiques. Tout le monde a fait des activités de qualité meilleure que si le public était fictif car elles étaient vraiment destinées à un public d'apprenants (A4/9).

Ah, la création, là, c'était vraiment intéressant et aussi avoir la possibilité de créer des activités que vous pouvez utiliser à distance [...] mais là, à partir des ordinateurs vous créez des exercices ici et il y a des personnes à l'autre bout du monde qui peuvent tout de suite les regarder (Alph 4).

Les extraits ci-dessus sont représentatifs de la nouvelle variable que le dispositif a introduite, l'existence d'un groupe d'apprenants « à l'autre bout du monde ». Il serait donc légitime de parler de « production située » des activités, par analogie au paradigme de la cognition située (Develotte, Mangenot & Zourou, 2005). En effet, quelles retombées sur la production multimédia a eu l'existence (réelle) d'un groupe cible d'apprenants ?

...et surtout le fait qu'il y ait des gens au bout, c'est ça qui est le plus... Ça permet de cibler un peu plus, quand on a jamais enseigné on sait pas exactement, c'est un peu vague quand on nous demande des fiches pédagogiques, mais le fait de savoir à qui on s'adresse ça permet de mieux cibler quoi (Cl 8).

Oui, ça change complètement la donne. On a créé des activités selon eux et leur profil. Le fait qu'ils soient de « vrais » étudiants a évidemment été un grand facteur de motivation (A4/1).

Contraintes liées à la production située

Néanmoins, la contextualisation de la production en fonction des besoins d'un public cible réel a eu également des effets négatifs sur le processus d'élaboration. En effet, l'un des inconvénients majeurs fut l'exigence de concevoir des activités adaptées à un niveau langagier élémentaire, puisque le groupe des apprenants ciblés se composait de débutants et de faux-débutants en français. Cette composante a amené les étudiants français à procéder à des réadaptations fréquentes :

En travaillant on s'est rendu compte qu'il y a avait des choses qui peut-être étaient trop difficiles pour nos élèves, il fallait modifier, reformuler pour que au moins les élèves essaient de comprendre (Alph 5).

Le fait de créer des matériels pour uniquement le niveau débutant ou intermédiaire a limité notre créativité (A4/2).

La production située serait-elle alors une réalité à double tranchant ? A l'examen des données invoquées, il ressort que les étudiants ont investi un temps plus long dans la recherche des ressources brutes authentiques ainsi que dans l'adaptation des activités au niveau linguistique du groupe cible. Cependant, toute approche centrée sur les besoins de l'apprenant n'exige-t-elle pas une prise en compte des besoins des apprenants et des contraintes du cadre dans lequel l'apprentissage aura lieu ? Nous pensons que des limites dans la conception de ressources pédagogiques s'imposent si l'on souhaite concevoir une formation adaptée et « sur mesure » :

L'idéal évidemment, c'est, pour les étudiants débutants, en tenant compte de leur supposé niveau quoi, d'avoir beaucoup de photos, d'avoir des textes écrits assez gros, pas trop longs, avec des mots qui ressortent bien pour faciliter une lecture globale (Na 11).

Quand on a conçu l'activité au départ, il ne fallait pas perdre de vue que c'était des débutants (...) en même temps il fallait être original, pas coller au bouquin, être plus original, plus authentique (So 6).

A notre avis, l'attention portée aux spécificités des apprenants australiens a sans doute eu pour effet de limiter l'étendue de leurs capacités de production en tant que futurs enseignants de langues. Celle-ci leur a toutefois permis de se confronter à une réalité effective. Nous pouvons donc en conclure que l'approche contextualisée a amené les étudiants à réfléchir sur les enjeux de l'enseignement situé et orienté vers des objectifs d'apprentissage précis.

5.5.3. Rapports entre tâches et dispositif

Parmi les différentes définitions proposées pour la notion de tâche, celle de Mangenot nous paraît pertinente quant à la relation qu'elle établit entre conception de tâches et mise en place d'un dispositif de formation. D'après cet auteur :

La tâche ou le scénario pédagogique incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique (Mangenot 2003, p. 110).

De manière générale, la conception de tâches devrait s'inscrire dans une démarche de design pédagogique qui sert à mettre en valeur toutes les composantes en jeu dans une situation d'apprentissage médiatisé, véritable domaine de l'ingénierie pédagogique (Henri, 2001 ; Depover, Quintin, De Lièvre 2003). Intégré dans une approche systémique de conception d'un dispositif, l'enchaînement des tâches constitue le cœur de la conception d'un environnement d'apprentissage médiatisé.

En outre, la position centrale de la tâche dans la conception des dispositifs d'apprentissage langagier trouve toute son ampleur au sein du courant de *Task-Based Language Teaching* (TBLT, Ellis 2003 ; Littlewood, 2004). Ainsi, Bob Nunn (2001) procède à un rapprochement intéressant entre ce courant et la théorie socioculturelle. D'après l'auteur, les deux approches convergent sur l'importance qu'elles accordent à l'implication des apprenants dans des activités signifiantes dans une tentative de re-contextualisation des apprentissages en classe scolaire. Dans le cadre de la présente analyse, nous tenterons de montrer que la conception des tâches a été primordiale dans la réussite du dispositif.

Comme il a été évoqué plus haut, les étudiants avaient pour tâche¹¹² la réalisation en dyades d'une activité ouverte et d'une activité fermée s'appuyant sur

¹¹² A ce stade, il convient de distinguer deux niveaux en ce qui concernent les tâches. D'une part les étudiants français avaient comme tâche la création des ressources multimédias pour le public cible, dans le cadre de leur formation aux technologies éducatives, tâche assignée par leur enseignant. Au sein de ce

l'une des six premières unités du manuel *Tempo*, manuel que les Australiens utilisaient en classe. Selon le principe de l'autodirection, ce manuel a joué pour les Français d'une part le rôle de repère par rapport à leurs objectifs visés, mais d'autre part il a constitué une ressource « pré-construite mais non pas pré-adaptée » à leurs besoins de conception (Holec 1997). Ainsi, la conception des tâches a voulu être à la fois suffisamment précise (consignes sur le type d'activités, supports, ressources et accompagnement) et ouverte, laissant aux étudiants un degré d'autorégulation et de flexibilité nécessaires. Furstenberg développe pertinemment ce principe :

Il convient d'abord que la tâche soit suffisamment ouverte pour qu'il n'y ait pas de réponse unique à aller chercher (ce qui contredirait la nature même de l'exploration) et suffisamment circonscrite pour que l'utilisateur n'erre pas sans fin à travers les matériaux (Furstenberg, 1997, p. 69).

(Le fait d'avoir une méthode derrière, c'était plutôt bien ou plutôt pas bien ?) C'était bien, il y avait un thème à respecter. C'était une bonne aide. Des objectifs déjà donnés donc il fallait peut-être aider les Australiens à retravailler ces objectifs (Ch 10).

De manière intéressante, le rapport entre le support *Tempo* et les tâches conçues a été spécifié par les concepteurs eux-mêmes. Tandis que la dyade de Candice et Aline semble avoir suivi d'assez près les objectifs de *Tempo*, Alphonse et Saëda ont conçu leurs activités en complément des activités du manuel. D'autres dyades, notamment celle de Claire et Nathalie, ne se sont que très peu appuyées sur la méthode.

En fait, on a regardé surtout dans *Tempo*, les points grammaticaux qu'ils allaient travailler et après on a inventé les exercices (Ca 6).

contexte, les étudiants devaient réaliser des tâches en langues pour le public australien : le deuxième niveau est déterminé par le désir des étudiants français d'impliquer les apprenants dans des tâches significatives en L2. Ce dernier niveau peut être considéré comme une volonté de la part des étudiants-concepteurs d'engager les apprenants dans des tâches originales, de scénariser en quelque sorte l'acquisition du français.

C'est à partir de cela qu'on allait aussi voir ce qui n'était pas dans la méthode *Tempo*, c'est à dire ce qu'on pouvait ajouter à la méthode (Alph 6).

Les extraits ci-dessus sont significatifs des parcours différents que peuvent suivre les participants à une formation en termes de gestion et de sélection des supports. La gestion différente du manuel *Tempo* comme support à la réalisation des tâches en est un exemple : prise en compte exacte des objectifs des unités du manuel pour Candice et Aline, complémentarité des objectifs pour Alphonse et Saëda, différenciation pour Claire et Nathalie. L'interprétation de la contrainte constituée par le manuel a donc varié considérablement de dyade en dyade, ce qui explique que les activités des étudiants en tant que produits finalisés présentent une grande diversité (cf. Annexe A5 et D).

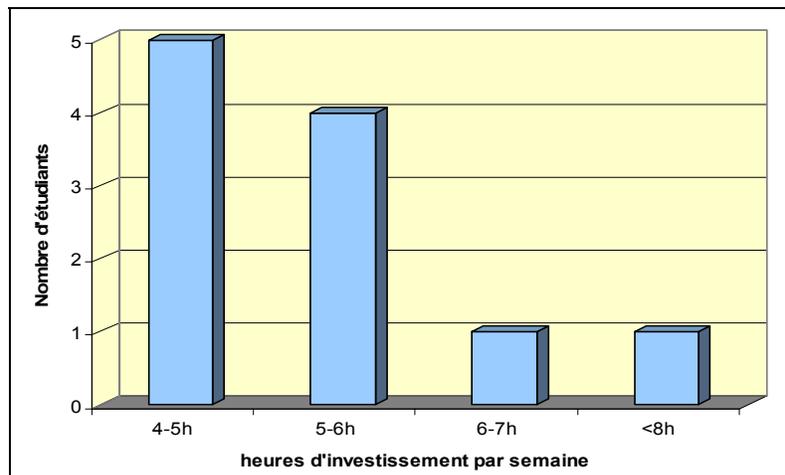
L'extrême variété des activités conçues pour les Australiens en termes d'objectifs d'apprentissage, de conception de parcours, de compétences visées et de supports technologiques renvoie bien évidemment à la souplesse des tâches, à la fois « ouvertes » et « circonscrites », selon Furstenberg (cf. supra). A cet égard, le fait d'avoir fixé de tâches précises (au moins une activité fermée et une ouverte par dyade) n'a pas empêché les concepteurs de diversifier à la fois les moyens de réalisation et les produits finalisés. Nous revenons ainsi sur le rôle de la scénarisation pédagogique qui doit en même temps proposer un contexte d'apprentissage favorisant l'autodirection et la réflexivité et d'autre part présenter des tâches signifiantes qui sont capables de guider l'apprenant dans son parcours. Ce dernier point sera évoqué dans nos remarques conclusives sur le dispositif (5.6).

5.5.4. Degré d'investissement

Il convient d'examiner ici ce que la réalisation des tâches a représenté en termes d'investissement de la part des étudiants. Nous nous poserons la même question à propos de l'accompagnement pédagogique des enseignants (cf. 6.2.1.).

La quatrième famille d'adjectifs qualifiant le dispositif concerne les efforts que la réalisation des projets a nécessités (cf. « effort », figure 4, p. 230). Résultat d'un fort engagement autant cognitif que socio-affectif, les étudiants ont consacré un temps important au développement de leurs projets, d'autant plus considérable

qu'il ne s'agissait que d'une unité d'enseignement optionnelle de deux heures. A partir de la question Q6 du questionnaire, le tableau suivant récapitule le nombre d'heures investies, tout en tenant compte de la séance de deux heures prévue par le cursus, les séances de tutorat supplémentaire (le Lundi) et les heures consacrées par les étudiants à domicile ou dans la salle en libre service de l'Université.



(Figure 5 : investissement hebdomadaire des étudiants)

Les extraits des entretiens qui suivent renforcent l'idée d'un investissement très important. En effet, le temps de travail personnel pour une Unité d'Enseignement de 24h dans l'enseignement supérieur est de 24h environ par semestre (en dehors de l'UE). Le tableau précédent reflète un degré d'investissement allant bien au-delà de cette estimation : la moyenne d'investissement temporel à ce module s'est élevée à environ 47 heures pendant le semestre, autrement dit, les heures que les étudiants ont consacrées à ce module ont presque doublé l'investissement maximal prévu. Pour cette estimation, 11 parmi les 16 étudiants ont été pris en compte, soit le nombre des répondants au questionnaire¹¹³.

113 La question était formulée ainsi : « Combien d'heures par semaine en moyenne avez-vous consacré à la conception et à la réalisation de vos activités, en dehors du cours du mercredi de 14.00 à 16.00? (en tenant compte des heures consacrées chez vous et/ou lors des séances du lundi après 14.00 et du mercredi après 18.00) ? » (cf. Annexe A3).

En dehors des heures de cours, Claire qui affirme avoir investi dans ce module six heures par semaine et Bettina entre quatre et six heures, expliquent :

Je ne dirais pas que c'est trop parce que j'ai appris beaucoup de choses ... Oui, aussi en dehors du cours, quand j'essayais de travailler seule puis ... on perd beaucoup de temps quand on va faire des recherches sur Internet ... mais globalement, oui, il fallait prendre ce temps (Cl 9).

(*Est-ce que l'investissement de quatre à six heures par semaine était trop pour vous ?*) Non. Non, je n'ai pas trouvé, dans la mesure où c'était intéressant. (...) Non, je n'ai pas trouvé ça trop. Disons que c'est imposé aussi par l'outil, parce que ce n'est pas possible comme ça de pondre une activité sur ordinateur en deux heures (Be 6).

Si d'après Claire et Bettina le temps consacré à ces réalisations a été jugé indispensable pour la réalisation du projet, l'investissement supplémentaire n'exclut ni la charge cognitive ni l'effort exigé, comme le montrent les adjectifs employés : « décourageant », « sous tension » et « stressant ». A propos de l'adjectif « stressant » Candice affirme :

C'était un de mes modules préférés même si c'est aussi celui qui m'a le plus stressée, c'est-à-dire des fois j'en dormais pas la nuit à force de réfléchir, mais c'était le plus intéressant, parce qu'on mettait en fait en pratique ce qu'on apprenait en théorie (Ca 6).

Les affirmations des étudiants concernant la charge de travail que l'implication au projet a nécessité souligne le caractère très exigeant du dispositif. Cette réalité est l'un des points qui ont fondé les réorientations du dispositif qui a été repris en 2003-2004. Nous y reviendrons à propos du remaniement du dispositif dans la section 8.3.

5.6. Apport du dispositif à la formation de futurs enseignants de langue

Etant donné que le projet « le français en (première) ligne » a eu une visée praxéologique visant à transformer les pratiques de formation de futurs enseignants de langue aux TICE, nous nous interrogerons dans cette partie sur les effets que l'implication au projet a eus en termes de réflexivité et de compétences professionnelles pour les étudiants.

5.6.1. Formation contextualisée

Plus intéressants que les réalisations multimédias finales nous semblent les processus d'élaboration. De ce point de vue, l'avantage principal de la production située provient de la réflexion que les étudiants ont été amenés à élaborer tout au long du semestre. Ainsi, l'apport majeur de cette démarche fut à notre avis le déclenchement de processus métacognitifs¹¹⁴ sur leur propre apprentissage :

J'ai découvert que c'est beaucoup plus difficile de cibler le public que quand on fait ça vaguement, pour tout le monde ; ça fait plus réfléchir d'avoir de vraies personnes au bout (et donc c'est plus profitable en fin de compte?) Oui, puis ça doit amener à une réflexion pédagogique plus poussée. S'il n'y avait pas ces Australiens au bout je pense qu'on aurait fait des choses peu importe le thème finalement, alors que là il a fallu réfléchir plus (C1 10).

Je me suis sentie plus responsable du résultat à produire. Cela m'a posé aussi beaucoup de problèmes au niveau de l'intérêt que ce travail allait susciter en eux (A4/6).

Il est largement admis aujourd'hui que d'un point de vue socio(constructiviste) la restructuration des schèmes mentaux antérieurs à la lumière de nouvelles connaissances est jugée capitale pour le développement humain. Les processus métacognitifs s'inscrivent dans ce cadre de réflexion où la résolution collective des problèmes a une place primordiale. Dans le cadre du dispositif analysé, l'adaptation des réalisations aux besoins d'apprenants éloignés a constitué un type complexe de résolution de problème qui, de plus, devait être résolu collectivement en dyades. Cette tâche a confronté les étudiants à des choix multiples concernant des variables techniques, pédagogiques, organisationnelles et contextuelles de leurs réalisations.

Si le déroulement des formations universitaires aux TICE se heurte souvent au manque d'expérience pédagogique préalable des personnes formées et, par conséquent, à une absence de confrontation avec des situations réelles d'intégration des TICE, on notera que le dispositif analysé a sans doute permis aux étudiants de se confronter avec cette réalité à un stade pré-professionnel.

¹¹⁴ Nous reprenons la définition de Marie-José Barbot selon qui la métacognition est « *une réflexion critique sur tous les éléments qui interviennent dans l'apprentissage afin de pouvoir anticiper ce qu'on doit faire, puis contrôler et surtout améliorer les activités en cours* » (2000, p. 118).

L'affirmation suivante « cette situation m'a amené à réfléchir plus en tant qu'enseignante » est caractéristique de cette démarche :

Et après il y avait une autre motivation parce qu'on savait qu'il allait y avoir des personnes qui allaient se servir des exercices qu'on bâtit (...) je me suis beaucoup impliquée dedans. Ça change parce que vraiment je n'ai jamais eu personne à qui enseigner le français langue étrangère jusqu'à maintenant. Donc c'était une implication supplémentaire (Ch 11).

C'était la première fois que j'étais presque en « réelle » situation d'apprentissage, ce qui m'a amené à réfléchir non plus en tant qu'étudiante mais en tant qu'enseignante (A4/4).

5.6.2. Utilité de la formation et compétences professionnelles

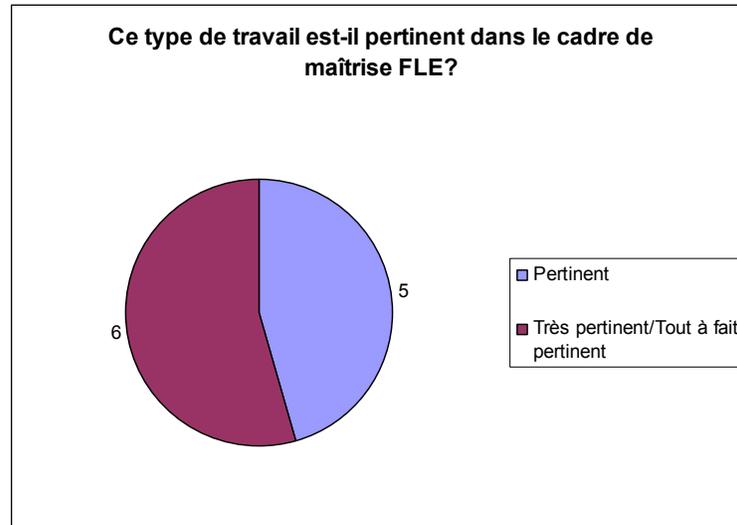
Si les tenants des approches situées appellent à une re-contextualisation des apprentissages scolaires tout en soulignant l'écart qui existe actuellement entre les savoirs acquis en classe et les compétences réelles en dehors du cadre scolaire, nous pensons que cet écart s'est amoindri dans le cadre du dispositif analysé, tout au moins en matière de savoir-faire technologiques.

(Qu'est-ce que ce cours a modifié chez vous quant à l'image que vous avez du multimédia en pédagogie ?) Je suis bien formée, je suis en train de m'autoformer aussi, j'ai investi dans du matériel pour pouvoir concevoir des activités, parce que je pense que c'est essentiel maintenant... on a eu de la chance d'avoir une activité pareille. Le multimédia, si on ne veut pas être relégué derrière, il faut savoir le manipuler (Be 6).

C'est quelque chose d'essentiel, je pense, les nouvelles technologies, surtout que ce n'est pas quelque chose auquel je m'intéresse spécialement mais ce cours là m'a permis justement de m'y intéresser un peu plus (Cl 11).

L'acquisition de compétences jugées essentielles pour l'avenir professionnel des étudiants a constitué un facteur complémentaire d'investissement de leur part. Cette formation technico-pédagogique jugée « utile », « instructive », « enrichissante » (cf. « utilité », figure 4, p. 230) a été généralement considérée comme « pertinente » ou « très pertinente » (Réponse à la question : «*Pensez-vous que ce type de travail est pertinent dans le cadre de la maîtrise FLE ?* »). Nous confirmons donc l'hypothèse de Warschauer selon laquelle les apprenants

s'engagent à un niveau élevé à condition qu'ils considèrent l'objectif d'apprentissage pertinent et profitable pour eux (Warschauer, 2000).

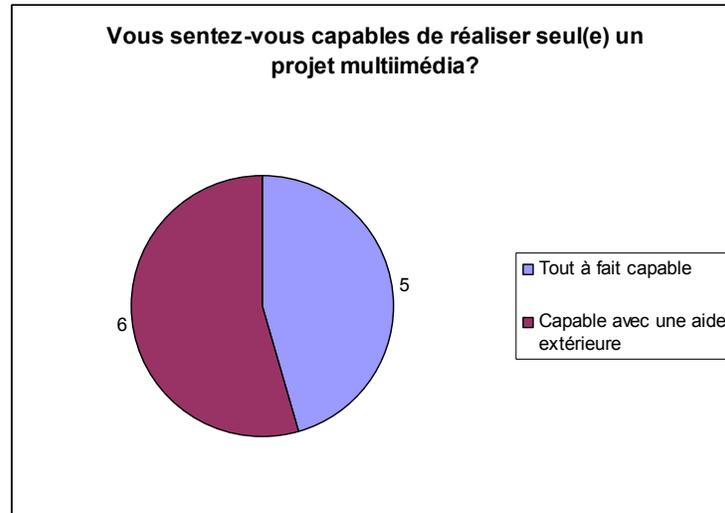


(Figure 6 : pertinence du module)

Pédagogiquement [le module] m'a paru très intéressant dans le sens où il abordait un domaine auquel je n'avais pas tellement accès. [L'utilisation du multimédia en FLE] me semble quelque chose d'incontournable quoi (Na 12).

Je trouve que c'était une unité primordiale, très importante parce qu'on a abordé plein de nouvelles choses et puis que c'était utile (Be 7).

Les compétences acquises ont-elles permis aux étudiants d'avoir une posture autonome vis-à-vis des TICE et de développer seuls des activités multimédias ? A présent, cinq d'entre eux se sentent tout à fait capables de mener à bien, et seuls, un projet multimédia de ce type. Six autres pensent pouvoir y parvenir, mais avec une aide extérieure, surtout technologique. Ceci nous paraît être un apport considérable de la formation en comparaison de leur maîtrise faible en informatique au début du projet (5.2.1.).



(Figure 7 : Maîtrise du multimédia atteinte)

En ce qui concerne la mise en pratique des acquis dans un contexte professionnel, Sophie et Christèle qui sont parties en stage après la formation, ont opté pour un poste dans le domaine du multimédia en FLE. Par ailleurs, Sophie souligne l'expérience pratique que cette formation lui a apportée, lorsqu'elle rapporte que, au sein de l'organisme qui l'a engagé, elle a été confrontée à des interlocuteurs qui imaginaient que les formations universitaires aux TICE restaient plutôt théoriques :

Là où je vais en stage j'ai demandé s'il y avait une médiathèque, à faire du travail sur le multimédia et tout ça donc je leur ai dit que j'avais fait ce module avec les Australiens ils ont dit qu'en général c'était plus de la théorie alors j'ai bien insisté que non, justement, cette année c'est de la pratique ! (So 7).

(*Ca va vous servir pour votre stage ?*) Et bien peut-être parce qu'en fait je vais être chargée de m'occuper de la salle multimédia dans un centre culturel français (Ch 12).

5.7. Remarques conclusives sur la notion de dispositif

Souhaitant contribuer au débat autour de la notion de dispositif à la lumière de ce chapitre, nous proposons de mettre l'accent sur un aspect qui nous semble crucial, le jeu entre contraintes et libertés que cette notion implique. A travers

l'examen de l'expérimentation du premier semestre, il ressort que le dispositif a constitué une entité à la fois facilitatrice et contraignante par les initiatives qu'il permet et les limites qu'il impose.

Plus particulièrement, parmi les contraintes imposées par le dispositif on peut considérer :

- l'existence du groupe cible (en termes de spécification d'un profil d'apprenants bien précis) ;
- les objectifs de formation des étudiants définis par les concepteurs du dispositif (conception de ressources multimédias en FLE, bonne maîtrise technologique) ;
- la démarche pédagogique (hybridation de la formation et travail en dyades).
- le cadre institutionnel (contraintes administratives liées à la formation universitaire) et temporel dans lequel s'est déroulé le dispositif.

D'autre part, dans le déroulement du dispositif, peuvent être considérés comme libertés :

- le principe autodirigé,
- l'éventail des moyens et des supports technologiques à disposition des étudiants,
- le type de suivi réactif (que nous détaillerons dans le chapitre suivant),
- la liberté dans la définition des objectifs d'apprentissage pour les apprenants australiens.

De manière générale, les espaces de liberté du dispositif proviennent de la volonté de mettre en place une pédagogie de projet dans le sens de Freinet (Legrand, 1993), qui vise à permettre à l'apprenant -en l'occurrence le futur enseignant de langue- de construire lui-même un projet et de s'investir intentionnellement dans une démarche auto-dirigée. Dans le cadre du dispositif analysé, le potentiel de la pédagogie de projet se manifeste à travers la variété des démarches et des réalisations des dyades: autant la manière dont chaque dyade a procédé à l'élaboration de son projet que l'extrême variété des activités réalisées reflètent une grande diversité. Cette diversité de démarches résulte, à notre avis, de la volonté des concepteurs du dispositif de laisser aux étudiants la définition et le « modelage » de leurs projets, de créer donc un espace de liberté propre au déploiement d'une vision personnelle.

Pour revenir à la notion de dispositif, la situation d'apprentissage dans laquelle se sont trouvés les étudiants a été structurée par des contraintes qui ont déterminé son déroulement et par des conditions favorables à la prise en main et à la définition des projets par les acteurs. Dans cette direction, la médiation pédagogique comme soutien à l'élaboration des projets, thème que nous développerons dans le chapitre suivant, a joué un rôle capital.

Chapitre 6

Deuxième notion-clé : l'accompagnement pédagogique

La fonction enseignante (...) devient une fonction de médiation et d'aide à l'apprentissage. Il ne s'agit plus de dispenser un savoir, mais de guider les apprenants dans leur démarche, de les orienter, de les accompagner...

(Glikman, 2002b, p. 223)

Introduction

Pôle indispensable à la conception de tout dispositif de formation, la médiation pédagogique sera détaillée ici, étant donné la place majeure dont elle a disposé au sein du projet analysé. Elle sera donc abordée à part, tout en constituant un pilier indispensable à l'examen du dispositif.

Le présent chapitre servira donc à mettre en valeur le rôle primordial qu'a joué l'accompagnement pédagogique pendant les deux phases du projet. Concernant la première phase, nous aborderons le type de suivi proposé aux étudiants lors de la création pédagogique multimédia (6.2.). Plus particulièrement, nous nous interrogerons sur les effets qu'un type d'accompagnement réactif a eus sur le déroulement de la formation. Nous examinerons les aspects cognitifs et socio-affectifs liés à cet encadrement. La multiplicité des fonctions tutorales que nous avons identifiées au début et à la fin de la formation feront également l'objet de cette partie.

D'autre part, nous aborderons les modalités de tutorat développées par les étudiants-tuteurs en ligne. Nous nous focaliserons donc sur l'analyse de deux groupes distants, le groupe 9 (6.4.) et le groupe 4 (6.5.) pour des raisons que nous détaillerons ultérieurement. Les échanges franco-australiens seront traités sous le prisme des fonctions tutorales en ligne : nous conclurons ce chapitre avec quelques réflexions sur le potentiel des interactions en ligne pour la formation des futurs enseignants de langue (6.6.)

6.1. Quelques éléments théoriques

Avant de procéder à l'analyse des modalités d'accompagnement pédagogique privilégié, il convient d'évoquer quelques éléments théoriques, comme par exemple la notion d'autodirection et les types de suivi dans des environnements à distance.

6.1.1. Sur le principe de l'autodirection

La bibliographie récente sur les rôles et les fonctions des enseignants au sein d'un dispositif à distance ou hybride nous semble largement influencée par les écrits (socio)constructivistes au sujet du développement socio-cognitif de l'apprenant. Les nouvelles exigences pour un accompagnement « adapté » aux besoins de l'apprenant et notamment les rôles de « facilitateur », d'« accompagnateur » et de « personne-ressource » nous semblent révélatrices d'un intérêt renouvelé pour les thèses socioculturelles et constructivistes, notamment le concept de ZPD de Vygotsky et d'« étayage » de Bruner, sans pour autant qu'elles soient toujours explicitement citées.

La notion d'autodirection (*self-directed learning* dans la littérature anglophone) est apparue au XX^{ème} siècle, avec les travaux de Dewey et de Rogers, qui ont été suivis plus récemment par les recherches du CRAPEL à Nancy et consolidés entre autres par Holec (1997), Little (1991), Gremmo et Riley (1995), Barbot (2000), Wenden (1991) pour ne mentionner que les figures de proue de ce champ de recherche. Il est depuis longtemps reconnu qu'un mode de travail autodirigé est généralement plus motivant pour des adultes, qui ont ainsi l'impression d'être maîtres de ce qu'ils réalisent. Plus particulièrement, David Little, associe directement autodirection et implication responsable de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. De manière explicite, il souligne que les premiers pas vers l'autonomie de l'apprenant se réalisent lors qu'il se rend compte de sa responsabilité vis-à-vis de son propre apprentissage (Little, 1991).

La tradition française de l'autoformation (Carré, Moisan et Poisson, 1997), très vivace dans les sciences de l'éducation, insiste pour sa part sur l'accompagnement pédagogique, à travers la notion d'autoformation éducative (appelée par d'autres auteurs « auto-apprentissage institutionnel », Barbot, 2000, ou « autoformation en contexte institutionnel », Albero, 2000). Comme cette dénomination le laisse présager, il s'agit de proposer, dans l'institution même (par opposition à l'autodidaxie), des démarches pédagogiques laissant d'un côté une part importante d'autodirection aux apprenants, mais ne négligeant pas, de l'autre côté, l'importance d'un accompagnement pédagogique régulier et adapté aux besoins de chacun.

Or, dans le cas des dispositifs intégrant les technologies, ces besoins en tutorat humain sont bien souvent largement sous-estimés ; Monique Linard dénonce ainsi le « présumé implicite d'autonomie » sous-jacent à de nombreux dispositifs ayant recours aux TICE : souvent « *les dispositifs d'(auto)formation par TIC font appel implicitement à la capacité d'autonomie des apprenants mais ils ne la prennent pas en charge. Ils se contentent de la présumer acquise* » (Linard, 2003, p. 244).

6.1.2. Modalités de suivi dans les dispositifs entièrement à distance

Dans le cadre des dispositifs FOAD, plusieurs auteurs distinguent deux grandes types de fonctionnement tutoral : le suivi réactif et proactif. Par exemple, Glikman (2002a), affirme que dans le cas du tutorat réactif, le rôle du tuteur est de « *répondre aux demandes explicites des apprenants sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà, tandis que les tuteurs plus proactifs prennent l'initiative de proposer une aide et s'appliquent à faire émerger des demandes* » (p. 64).

Il est intéressant de noter que cette distinction porte sur les formations se déroulant entièrement à distance, comme c'est le cas pour la définition de Duplâa, Galisson A. et Choplin (2003) et de De Lièvre et Depover (2001). Plus particulièrement, pour ces derniers :

Les interventions du tuteur s'effectuent selon deux modalités : d'une part, une modalité réactive à l'occasion de laquelle les apprenants sollicitent l'aide du tuteur en lui adressant une demande à travers l'outil de communication mis à sa disposition et d'autre part, une modalité proactive consistant à intervenir lorsque les apprenants semblent être en difficulté ou lors de certains moments bien définis considérés comme des moments critiques de leur apprentissage, comme c'est souvent le cas lors du passage d'une phase de travail à une autre » (De Lièvre et Depover 2001, p. 324).

Il est de nos jours largement accepté que la réalité d'une formation à distance, notamment l'absence de contact en face à face, détermine la nature des interactions de manière décisive. La prédilection donc des auteurs cités plus haut pour le tutorat proactif (anticipation des demandes, mobilisation et orientation de l'attention des participants etc.) ne fait que souligner la nécessité de la médiation pédagogique dans les dispositifs à distance et par extension d'un suivi assidu qui éviterait les taux d'abandons très conséquents et le sentiment d'isolement dans les formations entièrement à distance (Hara et Kling, 1999 ; Arnaud, 2003).

Bien que la nature de la relation pédagogique dans un dispositif médiatisé hybride, comme c'est le cas du dispositif analysé, puisse être assez différente de celle dans un dispositif distant, nous pourrions dresser un parallèle entre la formation de type réactif et l'autoformation guidée, dans le sens où les deux modalités visent à rendre l'apprenant responsable de son parcours tout en le soutenant dans ses démarches d'apprentissage.

6.1.3. Le mode d'accompagnement privilégié

Le scénario d'accompagnement mis en place ne pouvait qu'être conforme à la démarche autodirigée, collective et située du dispositif. Le modèle de suivi privilégié se rapproche donc de l'« autoformation accompagnée » (Carré, 2002) qui, d'après l'auteur, se déroule principalement

dans un contexte institutionnel formel mais ouvert et se fonde sur l' « auto-structuration » (Carré, op. cit).

Au sein du dispositif analysé, l'objectif du scénario d'accompagnement était d'amener les étudiants à prendre en main et à autoréguler leur apprentissage, tout en les amenant progressivement à un haut degré d'autonomie à l'issue de la formation. Ainsi, les enseignants ont favorisé l'accompagnement réactif en laissant à l'apprenant l'initiative de les solliciter selon ses besoins sans prétendre pour autant que le rôle des enseignants a été « accessoire ». Ce type de suivi s'est voulu individualisé et adapté à une contrainte contextuelle : les différences quant à la maîtrise informatique au sein du groupe des étudiants (cf. 5.2.1).

Plus intéressante que la scénarisation préalable de l'accompagnement, nous semble la réalisation du suivi ainsi que les effets de l'encadrement sur les parcours d'apprentissage que nous analyserons dans les sections 6.2. à 6.5. A ce stade, nous retenons que le scénario a permis de mettre en place une médiation pédagogique autorégulée que Glikman (2002b) résume ici :

La fonction enseignante, dans l'étape de diffusion de la formation, devient une fonction de médiation et d'aide à l'apprentissage. Il ne s'agit plus de dispenser un savoir, mais de guider les apprenants dans leur démarche, de les orienter, de les accompagner... (p. 223)

6.2. Analyse de l'encadrement pédagogique du premier semestre

6.2.1. Un accompagnement croissant en fonction de besoins

L'objectif de cette section sera d'éclairer le tissage complexe entre, d'une part, les contraintes pratiques, organisationnelles et institutionnelles

quant à la mise en œuvre du suivi et d'autre part les actions de remédiation menées par les enseignants dans le but de surmonter ces contraintes.

Phase de mise en route : Séances 1 et 2

Le dispositif tel qu'il était conçu prévoyait le déroulement de la formation encadrée par l'enseignant et l'assistante lors des 13 séances de l'Unité d'Enseignement (U.E.). Ces séances de deux heures ont eu lieu tous les mercredis de 14h à 16h dans l'une des salles multimédias de l'université.

Lors de la première séance a eu lieu la présentation des objectifs du projet, des étudiants et de leurs compétences en informatique. Le manuel *Tempo* a été distribué à chaque dyade. La deuxième séance a été consacrée à la discussion collective (entre dyades, au sein des dyades et entre les binômes et les enseignants) sur les conceptions à réaliser (choix de thématique, outils multimédias de réalisation, organisation de travail). De plus, une initiation aux fonctionnalités de l'exerciseur HotPotatoes et de la plate-forme QuickPlace a été prévue.

Loin d'être exhaustives, ces présentations visaient à familiariser les apprenants avec les outils de réalisation multimédia et de travail collectif à distance, sans pourtant privilégier à ce stade une formation technologique de haut niveau, commune à tous. Conséquemment, ces deux premières séances ont été consacrées à la fois à la négociation du projet et à la présentation des outils les plus essentiels.

Remédiation sur les modalités d'accompagnement

Or, le bilan initial des compétences technologiques de niveau élémentaire des apprenants ainsi que leur fort engagement dans les projets qui a commencé à apparaître à partir de la deuxième séance, a amené les enseignants à une série de modifications qui visaient d'une part la mise en œuvre de conditions plus favorables à la création multimédia et d'autre part le renforcement du soutien technico-pédagogique. Selon le souhait exprimé par les étudiants, la première mesure prise sur le plan organisationnel concernait le libre accès à la salle multimédia en dehors du cours, les lundis de 14h à

16h, sans accompagnement tutorial. Outre la séance des lundis, une séance avec accompagnement a été proposée les mercredis après 18h, assurée par l'assistante.

Mise en place d'un nouveau modèle d'encadrement (séances 3-8)

A partir de la troisième séance, il s'est avéré que les demandes en accompagnement étaient si élevées que les deux mesures prises étaient insuffisantes. Ces exigences en suivi se heurtaient effectivement aux contraintes temporelles et institutionnelles : la formation se déroulait au sein d'un module ayant des limites temporelles fixes et elle était intégrée à un cursus universitaire disposant de contraintes d'évaluation et de validation. Conséquemment, le « faible » degré d'avancement des travaux à ce stade a exigé la mise en place d'une séance supplémentaire de deux heures pour ceux qui le souhaiteraient, les lundis de 14h à 16h, assurée par l'assistante. Concrètement, il s'agissait d'offrir un accompagnement aux étudiants intéressés venant ce jour-là dans la salle en libre service.

Accompagnement poussé « à l'extrême » (séances 9-13)

La fin du semestre approchant et les objectifs de réalisation que les apprenants s'étaient fixés étant loin d'être accomplis, des demandes encore plus poussées d'accompagnement ont été formulées. Par conséquent, la durée des séances du lundi, encadrées par l'assistante, a varié en fonction des demandes des apprenants. Caractéristiques d'un suivi flexible, elles débutaient à 13h et prenaient fin vers 16h ou 17h.

Des étudiants en master à l'appui

De surcroît, afin d'offrir un accompagnement (encore) renforcé, deux étudiants en troisième cycle de la même Université sont venus bénévolement soutenir le groupe des concepteurs lors des séances principales du mercredi. Il s'agit de deux étudiants du Master Professionnel Ingénierie Pédagogique dans des Dispositifs Ouverts et à Distance (DESS IPDOD) de la promotion 2002-

2003. Leur implication dans le projet leur permettait également d'acquérir de l'expérience en accompagnement dans le cadre de leur future profession d'ingénieur pédagogique. Malgré toute la bonne volonté de ces étudiants à contribuer au niveau de l'encadrement, nous avons identifié deux obstacles majeurs.

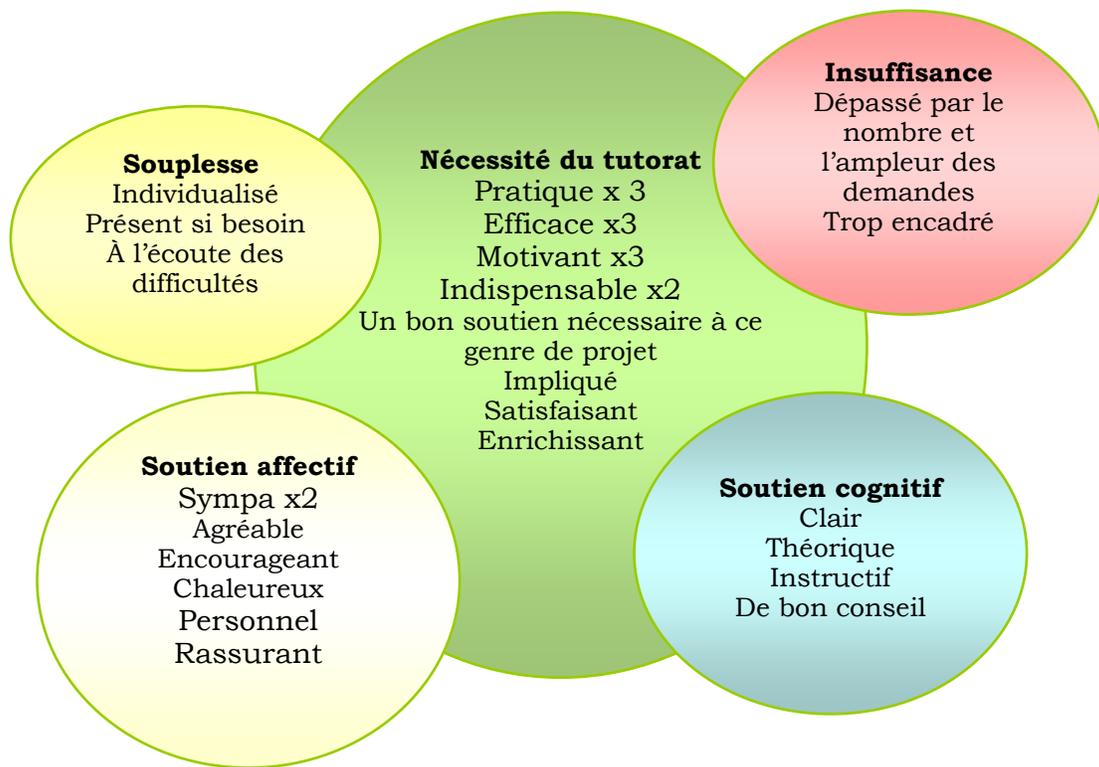
Premièrement, la période choisie n'était pas des plus favorables ; les deux étudiants ne sont arrivés qu'après la dixième séance, il restait donc juste trois séances à la fin du module. Par conséquent, le temps était trop limité pour leur permettre de se familiariser avec les acteurs et avec la logique du dispositif. Deuxièmement, d'un point de vue organisationnel, les travaux dirigés du mercredi se déroulaient avec une forte présence des personnes-ressources dans la même salle (du professeur, de l'assistante et des étudiants). Cet élément créait parfois un sentiment « d'étouffement » tout en donnant l'impression d'un manque de coordination.

Investissement tutorial

Dans une tentative de mesurer l'investissement tutorial dans son ensemble, nous pouvons estimer que les heures d'accompagnement réalisées représentent approximativement le triple des heures prévues par le cursus (soixante-quinze heures d'accompagnement réel par rapport à vingt-cinq heures prévues, cf. tableau 9).

6.2.2. Modalités de suivi et effets sur les apprentissages

A la question Q19 du questionnaire « *Donnez trois à cinq adjectifs pour qualifier le tutorat* » nous présentons schématiquement les adjectifs recueillis sous forme de familles sémantiques (entre parenthèses figure le nombre d'occurrences). Nous les confronterons par la suite aux extraits d'entretiens.



(Figure 8 : regroupement des adjectifs qualifiant le suivi pédagogique)

Sur le principe de l'autoformation guidée

[Le tutorat réactif] est déjà beaucoup plus intéressant parce qu'en fait on n'a pas tout mâché, on doit quand même un petit peu chercher par nous-mêmes comment est-ce qu'on doit faire pour enregistrer telle ou telle chose, un son, une image, aller les chercher ; c'est vrai que c'est beaucoup plus intéressant pour nous. Parce qu'autrement, on ne progresse pas, si on a tout fait, ça ne servirait à rien (...) Je pense qu'on est quand même assez responsables pour savoir utiliser les ressources humaines (Sy 5).

Pendant l'apprentissage il peut vous arriver de ne pas faire très attention parce que vous ne croyez pas que vous allez utiliser cette information [...] mais là on était vraiment bloqué et il fallait demander [...] moi, j'ai bien aimé parce que on demandait là où on avait besoin de faire quelque chose (Alph 7).

Un des objectifs majeurs de l'autoformation guidée nous semble être celui qu'exprime Sylvie : la responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis de ses décisions, comme étape essentielle à la prise en charge de son apprentissage. Nous pouvons donc déduire que ce type de suivi a permis aux étudiants de

soulever eux-mêmes des questions et de rechercher des réponses, processus qui bien évidemment constituent le premier pas vers leur autonomie. L'énoncé « si on a tout mâché, on ne progresse pas » est significatif de l'effort de l'apprenant de prendre progressivement des décisions sur son parcours. Comme nous l'avons souligné ailleurs :

Le travail autodirigé exige une certaine autonomie préalable, notamment en ce qui concerne la maîtrise des outils ; une forme d'autodirection qui surévaluerait le degré d'autonomie dont le public est capable courrait à l'échec, par découragement (Mangenot et Zourou 2005, p. 62).

D'un point de vue socioculturel, les expressions « on doit quand même un petit peu chercher par nous-mêmes » (Sy 5) et « on demandait là où on avait besoin de faire quelque chose » (Alph 7) désignent l'écart que Vygotsky, avec son concept de zone proximale de développement, considère comme bénéfique au développement socio-cognitif humain. Il va sans dire que les extraits ci-dessus soulignent le caractère social de l'apprentissage, ce dernier défini étant comme un mouvement d'intériorisation individuelle progressive qui prend sa source dans une interaction sociale (Wertsch, 1991). La notion d'« étayage » (*scaffolding*) développée par Bruner, met aussi l'accent sur la nécessaire médiation humaine, notamment sur le soutien d'un tiers à la résolution d'un problème :

Scaffolding is the process of providing the learner with the help and guidance necessary to solve problems that are just beyond what he could manage independently -i.e. within his ZPD (Dillenbourg, 1996).

L'autoformation guidée rejoint pour nous le concept de ZPD et d'étayage¹¹⁵ dans le sens où la construction personnelle du savoir est

¹¹⁵ Il serait intéressant de noter ici la distinction subtile entre les deux concepts que propose Rézeau : « *Il semble que la ZPD est une caractéristique plus ou moins figée de l'enfant (en tout cas à un moment donné de son développement) et que le seul « jeu » possible pour le médiateur se situe*

considérée comme une étape indispensable à l'autonomie. Cette construction personnelle, qui ressort dans les expressions « on cherchait par nous-mêmes », « on demandait là où on avait besoin », s'oppose effectivement à un très haut niveau de contrôle tutorial et de directivité.

Autoformation guidée et suivi supplémentaire

En réponse à la demande trop élevée de soutien pédagogique, l'investissement tutorial supplémentaire pendant les séances extraordinaires des lundis et des mercredis a été perçu comme mesure indispensable à la réalisation des projets. Nathalie et Claire commentent l'apport des séances supplémentaires, notamment celles du lundi :

[Nous sommes venues] surtout le lundi, puis un peu le mercredi soir, elle¹¹⁶ avait moins de choses à faire le lundi donc on l'a sollicitée plus que le mercredi, là où elle avait plus de personnes à s'occuper [...] et puis il y a aussi le fait que [l'assistante] quand elle explique quelque chose, après elle nous laisse faire (*donc c'était juste la quantité de renseignements dont vous aviez besoin au moment où vous en aviez besoin*) voilà, oui, tout à fait (Cl 12).

C'était plus cool peut-être et plus fructueux le lundi, comme il y avait moins de groupes [...] D'ailleurs on pouvait rester plus longtemps que deux heures, on sentait moins, c'était moins fatigant, et c'était plus agréable... et plus enrichissant, enfin, plus productif... Et puis il y avait au niveau affectif quelque chose de plus fort, les groupes étaient plus... parlaient beaucoup plus, c'était plus sympa. Le mercredi on ne percevait pas cette dimension affective je veux dire (Na 13).

Les deux extraits ci-dessus ne font que confirmer deux conditions favorables au déroulement des formations autodirigées : la souplesse du dispositif pédagogique ainsi que l'adaptation au rythme de l'apprenant. Cette image se complète par les adjectifs que nous catégorisons sous le groupe sémantique de « souplesse » (figure 4, p. 230).

nécessairement à l'intérieur de la ZPD ainsi définie. En revanche, le point de vue de Bruner met davantage l'accent sur le rôle actif du médiateur, à qui il incombe en quelque sorte de « jauger » les dimensions critiques de la zone de décalage mentionnée plus haut, afin d'ajuster au mieux l'étayage » (2001, p. 61).

¹¹⁶ L'interviewée désigne l'assistante.

On ajoutera par ailleurs un facteur décisif au bon déroulement du dispositif autodirigé : le nombre des participants à la formation (N= 16). En effet, la taille du groupe composé n'a ni empêché les interactions fructueuses entre les dyade ni provoqué des frustrations liées à des difficultés de gestion pédagogique d'un groupe trop nombreux. A cette variable du nombre des étudiants considéré comme un facteur facilitant la mise en place d'une formation autodirigée, on ajoutera la disposition du mobilier et des ordinateurs, tournés contre les murs de la salle multimédia, disposition qui laisse les étudiants et les enseignants libres de circuler et d'échanger entre eux.

Aspects sociaux

Plusieurs auteurs, notamment Ecoutin (2001), recensent les fonctions du tutorat en FOAD en focalisant principalement sur les compétences organisationnelles et cognitives du formateur (par ex. organisation des parcours, mise à disposition des ressources, maîtrise des outils informatiques). Nous regrettons le manque de référence à la dimension sociale, notamment socioaffective, qui s'avère essentielle selon les extraits ci-après :

(Et ce tutorat vous l'avez ressenti comment ?) Eh, hautement rassurant, ça c'est évident. Le lundi on restait même plus longtemps, on venait à une heure de l'après-midi, et on partait à quatre heures; on n'avait pas la contrainte du temps (CI 13).

Il est actuellement largement partagé que « *l'autoformation ne peut se réduire à une modalité de formation sans ressources humaines* » (Albero, 2003). Afin d'encadrer également les apprenants qui hésitaient à prendre l'initiative de demander du soutien, le tutorat impliquait aussi relances, incitations et encouragements.

C'était bien parce qu'il y avait toujours, euh, à chaque fois [l'assistante] ou vous¹¹⁷ vous venez pour... « ça va, est-ce que vous avez bien avancé cette fois-ci », c'était bien parce qu'il y avait toujours ... on était quand même suivi (CI 14).

¹¹⁷ L'interviewé s'adresse à l'enseignant.

Oui oui, elle [l'assistante] nous disait souvent « vous bossez beaucoup », « c'est bien ce que vous faites », alors que nous on n'a pas forcément un regard... on n'avait pas forcément au début un regard très positif sur ce qu'on faisait (Cl 15).

L'appui moral et motivationnel considéré comme indispensable traverse à la fois les entretiens et les réponses aux questionnaires. Les pôles « souplesse » et « soutien affectif » (cf. fig. 10) sont révélateurs de ce fait, notamment les adjectifs « encourageant », « chaleureux », « personnel », « rassurant » et « présent si besoin ». Serait-il exagéré de prétendre que l'âge et le statut de l'assistante, proches de ceux des étudiants, ont encore plus facilité la relation pédagogique ?

Heureusement que c'était une personne comme elle parce qu'il y a aussi son contact qui est... Elle est facilement abordable, donc ça a tout de suite aussi fait un climat dans le groupe, un climat amical (...) Je trouve qu'elle a donné plus d'unité au groupe, dans le sens où justement il n'y avait plus cette barrière « ah, elle est en DESS, elle fait ci, elle fait ça », là non, elle était au même niveau que nous (...) sinon, elle a beaucoup joué sur l'entretien du moral des troupes (Be 8).

De la présence de l'accompagnateur

Bruno De Lièvre et ses collègues soulignent que l'existence même d'une personne-ressource peut s'avérer motivante et rassurante : « *le tuteur doit être bien conscient que sa présence seule exerce déjà une influence* » (De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps 2003, p. 11). Pourrait-on confirmer cette constatation à l'examen des données invoquées ? À la question « quel intérêt avez-vous trouvé aux séances supplémentaires du lundi ? » le questionnaire A4/8 est assez révélateur :

« La présence de [l'assistante]¹¹⁸ »

L'importance de la présence d'une personne d'appui ressort de l'extrait suivant :

¹¹⁸ Souligné deux fois dans le texte original.

Je pense que déjà le fait que vous étiez là, que vous ne nous aidiez pas mais, votre présence était primordiale. C'est à dire qu'à la moindre peur, à la moindre erreur on savait que vous étiez là pour rattraper les choses; donc c'était assez rassurant...et surtout motivant, c'est-à-dire même si on arrive pas il y aura toujours quelqu'un pour nous aider et finalement on avancera de toute manière (Ca 8).

La présence des enseignants via la plate-forme s'est avérée aussi un facteur rassurant qui combattait le sentiment d'isolement dans les situations de travail à distance. Candice, s'étant investie dans la réalisation pendant les vacances de Noël, écrit un message public le jour de l'an en évoquant un problème technique qu'elle a eu (tous les signes grapho-linguistiques sont conservés).

Objet : Pour [l'assistante]

Candice NAMAIRE (namaire), 01/01/2003 - 21:18:52

bonsoir,
bonne année, bonne santé et tout plein de bonheur.
J'espère que tu as passer d'agréable fêtes moi comme tu peux le deviner je suis en train de travailler et surtout de m'arracher les cheveux tellement je ne comprends rien. Il s'agit encore du problème rencontré avec le son, j'arrive très bien a le decouper pour qu'il reste la partie que je veux mais je n'arrive pas à transformer le morceau en mp3, en fait que je clique sur "export as mp3" cela affiche "could not open mp3 encoding library". J'ai pensé que le problème venait de "lame" que je l'avais mal téléchargé mais au bout du 10 eme téléchargement et de réinstallation j'en ai eu assez car cela ne fonctionnait toujours pas alors je te crie 'à l'aide' car je crois que je vais devenir folle.
merci de prendre de ton temps pour me répondre.
à bientôt
Candice.

Lors de l'interview, Candice explique cette démarche :

Le seul moyen que j'ai trouvé c'est de demander à [l'assistante] parce que sinon je crois que je vais devenir folle donc... En fait, le fait d'avoir mis la question sur QP, ben, je me suis dit « elle va me répondre » et puis ça allait tout de suite mieux quoi. Je me suis dit « elle va me trouver la solution et puis je pourrai enfin dormir » (Ca 9).

L'appel à l'assistante via la plate-forme nous semble intéressante pour deux raisons : premièrement en tant qu'aide pour résoudre le problème technique mais surtout pour son soutien moral, en tant que facteur rassurant

au déroulement de l'apprentissage. D'après Candice, le fait seul d'avoir mis la question sur la plate-forme et la certitude que l'assistante interviendra pour trouver la réponse technique l'ont rassérénée.

Pourtant, même le fait de tripler le nombre d'heures d'accompagnement par rapport aux heures initialement prévues a été jugé insuffisant. Effectivement, ceci est relatif aux constatations de De Lièvre, Depover et al. (2003) concernant les représentations des apprenants sur le rôle des tuteurs en FOAD. Les chercheurs concluent que l'accompagnement est toujours jugé comme inférieur aux exigences des apprenants :

(Donc vous auriez préféré un tutorat plus fort?) Oui, je pense, ben, j'ai l'impression que [l'assistante] était toute seule; je pense que vous¹¹⁹ tout seul vous n'auriez pas pu gérer tout le groupe; moi j'ai profité pour venir aussi le lundi où on était moins nombreux donc elle a eu plus de temps à nous accorder. Oui, je pense qu'il aurait fallu un tutorat plus fort... (So 8).

Le mercredi tout le monde était ensemble et là, ça faisait peut-être beaucoup de monde, et puis il y avait peut-être une pression aussi, une tension qui se sentait, parce qu'il y avait beaucoup de monde et puis peu de personnes susceptibles d'aider parce que c'est vrai que vous étiez simplement M. Mangenot et vous-même, et ça faisait beaucoup de boulot quoi, et donc on sentait la tension, la pression parce que comme vous étiez très sollicités aussi (Na 13).

D'un point de vue méthodologique, le croisement des affirmations des acteurs sert à éclairer l'écart qui peut exister dans les attentes des étudiants en matière de suivi. Tandis que dans les extraits ci-dessus Sophie et Nathalie considèrent que le suivi était insuffisant, un autre étudiant le juge comme « trop encadré » (cf. pôle « insuffisance » de la figure 8, p. 255). Sans vouloir juger les perceptions différentes au sujet de l'investissement tutorale, nous souhaitons mettre en valeur l'apport de la mise en parallèle des points de vue différents que permet la triangulation. En effet, le recueil des données quantitatives (à partir des questionnaires fermés par exemple) aurait été une méthode moins appropriée pour éclairer sous plusieurs angles le phénomène complexe du suivi.

¹¹⁹ L'interviewée s'adresse au professeur.

Aspects cognitifs

Les extraits suivants évoquent l'aide technico-pédagogique apportée à la réalisation des projets, ils renvoient donc à l'aspect cognitif du suivi.

Une ressource humaine, des gens qui ont des connaissances, des compétences dans les technologies et qui peuvent nous aider à tout moment (Ch 13).

Ah, oui, c'était indispensable...dans notre groupe (ma partenaire) et moi on n'était pas très très bonnes techniquement [...], heureusement qu'elle¹²⁰ était là. Pour [l'assistante] on a dû bien l'agacer (rires) mais après il y a la satisfaction, après on est arrivé à faire... (Cl 16).

Vous deviez assurer l'interface... non, vous étiez le relais entre notre objet de création et puis nos compétences de départ (Na 14).

Mentionner les « compétences de départ » des étudiants, c'est souligner que celles-ci peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre. A ce propos, nous avons évoqué ailleurs que :

Une raison supplémentaire pour adopter un mode de travail autodirigé quand on forme au multimédia est liée à cette hétérogénéité du public que l'on a en face de soi : un formateur qui exige que le groupe entier avance au même rythme et aboutisse aux mêmes réalisations, comme c'est encore souvent le cas, s'expose soit à lasser les plus avancés, soit à décourager les plus faibles (Mangenot et Zourou, 2005, p. 63).

Encadrement et maîtrise technologique

Les faibles compétences informatiques des apprenants constituent-elles une raison suffisante pour expliquer la demande d'encadrement renforcé ? De même, serait-il légitime de supposer que les étudiants disposant d'un ordinateur chez eux n'ont pas éprouvé le besoin d'assister aux séances d'accompagnement supplémentaires ?

¹²⁰ L'interviewée s'adresse à l'assistante.

La réponse est plus complexe qu'il ne paraît. Tout d'abord, il est vrai que les demandes d'encadrement renforcé n'étaient pas exprimées collectivement. Par exemple, la plupart des étudiants pourvus de connexion Internet ont préféré travailler depuis chez eux au lieu d'assister aux séances supplémentaires du suivi. C'est le cas de Christèle et d'Aziza. Ceci peut aussi s'expliquer par une aisance dans les manipulations informatiques, liée à la pratique chez soi des logiciels de bureautique et d'Internet.

Pourtant, cette hypothèse est loin d'être confirmée. Certains étudiants bénéficiant d'une connexion Internet et ayant les compétences nécessaires pour accomplir le travail en autonomie guidée ont éprouvé le besoin d'assister aux séances supplémentaires. C'est le cas de Candice et de Bettina. Au début de la formation toutes les deux affirment disposer d'un ordinateur à la maison, d'une connexion Internet (haut débit pour Bettina, bas débit pour Candice) et des compétences technologiques avancées :

J'ai l'ADSL à la maison (...) j'avais quand même un niveau en informatique » (Be 9).

Alors le multimédia... je connaissais assez parce que j'ai Internet à la maison, je n'arrête pas de pianoter à longueur de journée dessus (Ca 10).

Bien que Candice et Bettina se positionnent comme disposant d'un niveau avancé en informatique (élément que nous avons vérifié lors du tour de table au début de la formation), elles soulignent lors de l'entretien le caractère indispensable des séances supplémentaires auxquelles elles ont assisté. Quel a été donc le motif de leur présence ? Nous faisons l'hypothèse que l'aspect socio-affectif du suivi, notamment le côté motivationnel et rassurant des séances supplémentaires, a joué un rôle majeur.

En effet, Candice et Bettina semblent avoir besoin d'une présence tutorale prégnante. A titre d'exemple, Candice affirme que « à la moindre peur, à la moindre erreur on savait que vous étiez là pour rattraper les choses ; c'était rassurant. Bettina avait plutôt tendance à être plus impatiente (« le coup de main, on en a besoin sur le moment ») et plus exigeante en accompagnement : elle a été la seule avec Sophie à considérer le suivi insuffisant malgré le triplement du nombre d'heures de suivi et l'encadrement par deux enseignants.

Si le cas de Bettina et de Sophie nous a amenée à constater que les étudiants les plus autonomes ne sont pas nécessairement ceux qui affichent une bonne maîtrise technologique, il permet aussi de nous interroger sur le caractère individualisé de l'encadrement. A notre avis, l'individualisation du suivi a permis d'adapter les actions de tutorat autant aux étudiants faisant preuve d'une démarche plus autonome (cf. Christèle) qu'aux étudiants nécessitant une présence tutorale qui les rassurait, comme c'est le cas de Candice et de Bettina.

De même, l'individualisation du suivi ne devrait pas occulter l'investissement important que cette modalité représente pour l'enseignant. Si un suivi « à l'écoute » est sans aucun doute plus conforme aux thèses constructivistes qu'un enseignement plus formel, il est évident que les nouvelles compétences (organisationnelles, méthodologiques, socio-cognitives, techniques etc.) qui incombent à l'enseignant ont évolué vers un plus haut niveau de complexification (Jacquinot 1999). Le caractère fort exigeant du suivi, lié aussi à la modalité réactive, est évoqué par les adjectifs du pôle « manque de souplesse » (fig. 8) et par l'extrait ci-après :

Vous étiez quand même à rude épreuve¹²¹ (...) Donc bien évidemment, c'était vous qui étiez sous pression (...) Donc moi je disais à [mon binôme] « J'ose pas appeler [l'assistante], je l'ai déjà appelée trois fois, tu ne veux pas y aller toi ? » (Na 15).

6.2.3. Rapprochement des fonctions tutorales au début et à la fin de la formation

Fonctions et statuts de l'enseignant

Plusieurs chercheurs évoquent la multiplicité des rôles attribués aux enseignants et aux formateurs et l'étendue des compétences diverses dont ils doivent faire preuve dans l'exercice ainsi renouvelé de leur profession (Bélisle et Linard 1998 ; Charlier, Daele et Deschryver, 2002a ; Daele et Docq, 2002 ; De Lièvre et al., 2003 ; Duplaà et al., 2003). Blandin par exemple (1990) liste

¹²¹ Idem.

ci-dessous les nouvelles compétences exigées des enseignants et formateurs dans les nouveaux dispositifs médiatisés :

- posséder une culture technique ;
- savoir communiquer ;
- se doter des méthodes de travail en équipe, de gestion du dispositif ;
- savoir capitaliser les outils, connaissances et les savoir-faire disponibles ;
- savoir médiatiser les connaissances, les mettre en forme d'une manière adaptée au média utilisé etc.

Selon le même auteur, les fonctions que le formateur doit assurer, de manière variable selon le mode de fonctionnement des dispositifs considérés, sont celles de « médiateur » (intermédiaire entre les concepteurs des systèmes de formation et les apprenants qui les utilisent), d'« animateur de formation individualisée » (s'adressant à chaque individu et non plus à un groupe), de « tuteur » (chargé de faciliter les apprentissages dans la formation à distance) et de « producteur de matériaux pédagogiques » (Blandin op.cit.).

De manière générale, les points de vue différents au sujet des fonctions qu'un enseignant doit endosser ne font que révéler la tâche complexe que constitue la détermination des rôles d'un enseignant, d'autant plus que ces rôles sont à notre avis fortement déterminés par le contexte donné. Dans la même lignée, Glikman (2002b) souligne que le statut du tuteur n'est pas mieux défini que ses fonctions. Il peut donc s'agir d'un enseignant non-concepteur du contenu, ou du concepteur même, ou même toute personne embauchée pour assurer cette fonction, quelles que soient ses activités par ailleurs. L'auteur conclut sur le point suivant : « l'absence d'un cadre réglementaire définissant le statut de tuteurs contribue au flou qui accompagne leurs fonctions » (2002b, p. 232).

En ce qui nous concerne, nous tenterons de contribuer aux recherches citées plus haut par l'examen détaillé des fonctions de l'enseignant et de l'assistante au sein du dispositif analysé. Puisque, comme l'affirme Jacquinet (1999), la définition du tutorat est toujours à contextualiser et ne peut pas être figée, nous présentons ci-après les fonctions de l'enseignant et de l'assistante à deux moments différents de la formation afin de montrer justement le caractère non figé de leurs fonctions.

Le tableau suivant présente à gauche les fonctions de l'enseignant et de l'assistante telles qu'elles ont été conçues initialement et à droite le bilan de leurs fonctions supplémentaires à la fin de la formation, suite aux remédiations nécessaires du dispositif :

Fonctions prévues et réalisées dans le scénario d'accompagnement	Fonctions non prévues mais observées lors du déroulement de la formation
FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT	
<p style="text-align: center;">Plan de l'ingénierie de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conception et mise en œuvre du dispositif, détermination des objectifs de formation • Elaboration du projet pédagogique (choix de la démarche pédagogique) • Fonction de responsable de la formation • Choix de ressources humaines • Choix du matériel informatique • Recherche et administration des fonds • Gestion des coûts de la formation (vacations, achat du matériel, etc.) • Décisions sur les réadaptations du dispositif en cours de route (en fonction des apprenants, des objectifs, du contexte etc.) • Evaluation du dispositif et décisions sur sa poursuite 	<p style="text-align: center;">Plan de l'ingénierie de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réponse à la demande de ressources pour la rémunération des heures de suivi supplémentaire • Appel à des tuteurs externes (étudiants du DESS) pour assurer le suivi supplémentaire
<p style="text-align: center;">Plan de l'ingénierie pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation des acteurs (étudiants, assistante) • Conception du scénario pédagogique • Gestion et mise à jour de la plate-forme Quickplace (ouverture des comptes, validation des droits d'accès en fonction de chaque utilisateur, aide à la mise en œuvre de la plateforme etc.) • Suivi de la formation sur place et en ligne 	<p style="text-align: center;">Plan de l'ingénierie pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien moral et encouragement • Aide à la concrétisation des projets par les dyades (discussion, négociation et réadaptations) • Mise en ligne des activités multimédias après la fin de la formation • Aide à la résolution des conflits, gestion de la rupture d'une dyade

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation des savoir-faire • Accompagnement technico-pédagogique 	
FONCTIONS DE L'ASSISTANTE	
<p style="text-align: center;">Plan de l'ingénierie pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suivi de la formation sur place et à distance • Aide à la mise en œuvre du dispositif • Accompagnement technico-pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien moral et encouragement • Aide à la concrétisation des projets par les dyades (discussion, négociation et réadaptations) • Aide à la résolution des conflits, gestion de la rupture d'une dyade • Assistance à l'adaptation du dispositif en fonction de la demande de tutorat • Prise en charge du tutorat supplémentaire

(Tableau 15 : inventaire des fonctions tutorales au début et à la fin de la formation)

6.2.4. Conclusion sur les modalités du suivi du premier semestre

A l'examen du tableau ci-dessus, deux éléments méritent d'être mis en évidence. Premièrement, vouloir dresser des check-lists des fonctions tutorales ou prévoir au préalable les actions d'encadrement que le tuteur va accomplir nous semble irréaliste. Bien qu'une conception des fonctions principales soit essentielle (cf. colonne gauche du tableau), les pratiques tutorales peuvent difficilement entrer dans une logique prescriptive. Comme l'affirme Glikman, « *il n'existe pas de « bon modèle » de la fonction tutorale, le seul « bon » tutorat étant celui qui s'adapte le mieux aux besoins différenciés des apprenants* » (2002a, p. 67). Il va sans dire que les fonctions tutorales que nous avons recensées se développent sur plusieurs niveaux : organisationnel, méthodologique, cognitif, socio-affectif, technique, etc.

La deuxième constatation relie les fonctions des enseignants à la démarche globale du dispositif. Dans le cadre du projet analysé, il s'est avéré nécessaire de rendre le dispositif suffisamment ouvert et flexible de manière à ce que des améliorations soient possibles, notamment la réponse à des demandes de suivi imprévues. Monique Linard rappelle comment les dispositifs « anthropocentrés » gagneraient à être suffisamment « ouverts, remaniables et détournables vers des usages imprévus » (Linard, 2002, p. 145). C'est grâce à l'ouverture et à la flexibilité du dispositif que les remédiations nécessaires ont pu avoir lieu et que les enseignants ont été en mesure de répondre aux sollicitations des étudiants.

L'augmentation progressive de la demande d'accompagnement tout au long du semestre présente une image opposée aux résultats de Chamot et al. (1994). Selon ces auteurs, le suivi renforcé est essentiel aux étapes initiales de la formation et doit se limiter au fur et à mesure que les apprenants deviennent maîtres de la tâche. A l'issue de notre analyse, il ressort que plus les étudiants s'engageaient dans la mise en oeuvre de leurs tâches -et donc plus ils gagnaient en maîtrise de leurs objectifs de réalisation- plus ils étaient exigeants en matière d'accompagnement. Par conséquent, le niveau renforcé d'accompagnement a concerné essentiellement la fin de la formation, qui coïncide avec un plus haut degré de maîtrise de la tâche comparé au début de la formation. Nous pouvons donc conclure que l'engagement et la motivation des apprenants ont plutôt augmenté que diminué leur demande d'un suivi intensif.

Dans une perspective holistique, cet investissement supplémentaire en suivi a pu se réaliser autant grâce au cadre institutionnel (disponibilité d'une salle multimédia équipée), qu'au cadre humain (la disponibilité de l'assistante) et organisationnel (ressources pour la rémunération des heures supplémentaires). Ceci reflète également le caractère expérimental du dispositif : la mise en oeuvre de telles améliorations ne peut s'effectuer que dans certains contextes d'implantation, notamment des contextes suffisamment ouverts et flexibles.

6.3. Analyse de l'encadrement pédagogique du 2e semestre : interactions franco-australiennes

Introduction

Dans la partie 6.2. ont été abordées les modalités d'accompagnement des étudiants français lors de leur formation aux TICE. Ce sont les mêmes étudiants qui, lors du déroulement du dispositif du deuxième semestre, se sont retrouvés dans le rôle d'accompagnateurs, plus précisément de tuteurs. Nous nous interrogerons donc sur les stratégies d'accompagnement déployées par les tuteurs français, concepteurs des activités lors du premier semestre, en contact avec des apprenants australiens à distance. Nous examinerons l'apport de ce nouveau rôle de tuteurs en ligne à leur formation de futurs enseignants de langue.

Parmi les huit groupes (de 1 à 9 dans les schémas ci-dessous puisque le groupe 6 a été supprimé), nous avons choisi d'examiner en profondeur les interactions franco-australiennes du groupe 9 pour des raisons que nous détaillerons ci-après. Afin d'approfondir notre analyse sur certains aspects négatifs des échanges en ligne, nous nous focaliserons aussi sur les interactions du groupe 4, moins équilibré et interactif que le groupe 9, dans le but d'étudier les dysfonctionnements de ce groupe et ses répercussions sur les stratégies d'encadrement des tuteurs. Puisque les interactions franco-australiennes seront examinées sous l'angle de leur potentiel à la formation professionnelle des futurs enseignants de langue, nous clôturerons cette partie par des propositions sur le plan du dispositif de formation des futurs enseignants.

Méthodologie adoptée

Nous nous proposons d'explorer les interactions en ligne entre tuteurs français et apprenants australiens à l'aide des outils propres à l'analyse du discours. Dans le cadre de cette étude et malgré les définitions variées du terme

« analyse du discours »¹²², nous empruntons le point de vue de Maingueneau (2005) pour qui :

L'intérêt qui gouverne l'analyse du discours, ce serait d'appréhender le discours comme intrication d'un texte et d'un lieu social, c'est-à-dire que son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique (Maingueneau, 2005, p. 66).

Nous tenterons donc de prendre en considération conjointement le discours véhiculé à travers l'outil de communication à distance (WebCT) et le lieu (en tant que situation d'énonciation) qui détermine ces productions discursives. Le corpus d'échanges en ligne sera constitué par deux sources d'échanges en ligne, celles au sein du groupe 9 et celles au sein du groupe 4.

6.3.1. Préambule aux interactions du second semestre

Après l'évaluation formative des projets du premier semestre, parmi les seize étudiants-concepteurs ayant suivi le module, treize ont manifesté leur intérêt à participer aux interactions avec les apprenants australiens¹²³, nombre assez significatif de leur motivation à poursuivre le déroulement du projet jusqu'à sa fin. De surcroît, s'y sont associés les deux étudiants du DESS qui avaient encadré les concepteurs vers la fin du module, élevant le nombre final des tuteurs à quinze.

Répartis en huit groupes, les tuteurs ont travaillé en dyades à l'exception de deux groupes avec un seul tuteur et un groupe avec trois tuteurs. Chaque groupe devait encadrer à distance deux Australiens qui, par ailleurs, suivaient des cours de langue en présentiel une fois par semaine à

¹²² Pour une description du paysage disciplinaire diversifié de l'analyse du discours cf. Maingueneau (2005).

¹²³ Pour éviter tout malentendu, nous emploierons le terme « étudiants » pour le groupe français et « apprenants » pour le groupe australien, même si les Australiens avaient aussi le statut d'étudiants à l'Université de Sydney.

l'Université de Sydney. Les interactions ont eu lieu exclusivement en mode asynchrone. La tâche qui incombait aux tuteurs était de proposer un soutien à la réalisation des activités conçues pendant le semestre antérieur. La démarche pédagogique visait d'une part à la création d'un espace d'interactions riche et authentique en contact avec des natifs et d'autre part la familiarisation des futurs enseignants de langue avec l'encadrement à distance et les dispositifs FOAD.

6.3.2. Choix du groupe à analyser

Nous avons privilégié l'analyse des interactions en ligne du groupe 9 selon les critères suivants :

- **Le nombre de tuteurs par rapport au nombre des étudiants.** Dans le groupe 9, deux tuteurs encadraient deux apprenants, assurant un taux d'échanges plus important que dans les groupes avec un seul tuteur.
- **Le nombre des messages échangés** par rapport à la valeur moyenne des contributions de tous les groupes (N=29). Ce chiffre coïncide avec le nombre des messages du groupe 9 (cf. tableau ci-dessous).

Groupe	Messages des tuteurs	Messages des étudiants	Total des messages
G1	7	5	12
G2	9	16	25
G3	27	29	56
G4	11	10	21
G5	9	2	11
G6	Groupe supprimé		
G7	12	15	27
G8	31	20	51
G9	15	14	29
Moyenne	15,1	13,8	29

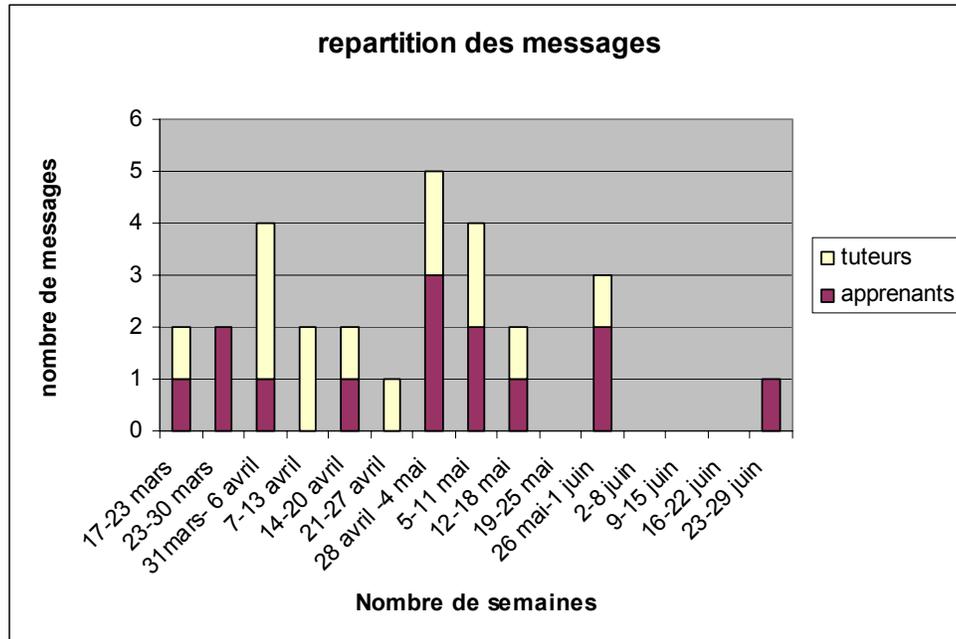
(Tableau 16 : Total et moyenne des messages échangés)

▪ **La durée des échanges**, à savoir le temps étendu des interactions en ligne qui permet d'examiner en profondeur le tissage des interactions. A l'exception du groupe 8 avec la durée la plus étendue (17 semaines), les interactions du groupe 9 se sont déployées sur 15 semaines (cf. tableau suivant). Elles coïncident donc avec la durée de la formation en classe de langue à l'Université de Sydney.

Groupe	Durée des échanges (en semaines)	Nombre des tuteurs	Nombre des étudiants
G7	7	1	2
G4	8	2	2
G2	10	2	2
G1	11	2	2
G5	12	2	2
G3	13	2	2
G9	15	2	2
G8	17	1	2

(Tableau 17 : durée des interactions)

▪ **La répartition équilibrée entre le nombre des messages des tuteurs et des apprenants.** En examinant les interactions de tous les groupes, nous avons remarqué des disparités quant à la proportion des contributions des tuteurs par rapport à celles des apprenants. Par exemple, dans le groupe 5, aux 9 messages des tuteurs, correspondent seulement 2 réponses de la part des apprenants. Au contraire, dans le groupe 9, nous avons un équilibre entre les contributions du groupe des tuteurs (15) et du groupe des apprenants (14), cf. tableau 16 (p. 271) et figure 9 (p. 273).



(Figure 9 : répartition des messages entre tuteurs et apprenants du G9)

- **L'investissement équilibré des quatre interlocuteurs.** De la part des apprenants, 6 messages ont été postés par Claudia et 8 par Marc ; de la part des tuteurs 4 messages par Bernard et 11 par Laura¹²⁴. Ceci renvoie à l'investissement équilibré des contributeurs qui apparaît également dans le nombre de mots par message (cf. figure 9).
- **Une parité des sexes** entre un groupe composé de deux femmes (une tutrice, Laura et une apprenante, Lucy) et deux hommes (un tuteur, Bernard et un apprenant, Marc).

6.4. Interactions au sein du groupe 9

Les interactions franco-australiennes au sein du groupe 9 seront examinées sous trois angles, qui nous semblent cruciaux dans la perspective d'un tutorat langagier en ligne :

¹²⁴ La différence des messages des tuteurs est liée à l'absence de Bernard pour une durée de trois semaines lors d'un court stage à l'étranger.

- le rôle de l'alternance codique entre français et anglais (6.4.1.) ;
- les modalités des stratégies correctives en ligne (6.4.2.) ;
- les discussions réflexives en ligne (6.4.3.) et
- les aspects socio-affectifs du suivi (6.4.4.).

Avant de passer à l'analyse des modalités du suivi en ligne, les indications ci-après ont été regroupées à partir des données recueillies sur le profil des acteurs.

Le profil des acteurs du groupe 9	
Apprenants	
Lucy	: Australienne, âgée de dix-huit ans, habitant à Sydney, débutante en français.
Marc	: Australien, vingt et un ans, habitant à Sydney, débutant en français.
Tuteurs	
Laura	: Malaisienne, faisant sa maîtrise à Besançon, âgée d'environ trente cinq ans, ayant de l'expérience dans l'enseignement en présentiel et à distance.
Bernard	: Français d'origine allemande, informaticien et étudiant en DESS, âgé de trente cinq ans, il part pour un stage au Canada à la moitié du semestre.

(Tableau 18 : profil des participants au groupe 9)

6.4.1. Modalités d'accompagnement : les fonctions de l'alternance codique entre français et anglais

Si, d'après le *Dictionnaire de Linguistique Larousse* (Dubois et al. 1994), le phénomène de l'alternance codique est associé au niveau des compétences linguistiques d'un interlocuteur dans l'utilisation (ou la non-utilisation) d'une langue dans un contexte donné, il nous semble que dans cette définition manque un élément capital, souligné par Calvet (1998) : l'existence de

stratégies sous-jacentes qui amènent un interlocuteur à employer (ou à éviter d'employer) telle langue ou telle variété. Comme le souligne l'auteur,

Le contact de langues produit des significations dans lesquelles le passage d'une langue à l'autre revêt une signification sociale (...)
La communication se produit sous forme de gestion du plurilinguisme (Calvet, 1998, p.35).

C'est justement cette signification sociale que nous rechercherons dans l'examen de notre corpus. A quel objectif communicationnel correspond le passage du français (L2) à l'anglais (L1) ? De quelle façon les tuteurs gèrent-ils ce passage ? Pour quels effets sur l'apprentissage d'une L2 ?

Nous avons identifié deux stratégies qui justifient le recours par les tuteurs à l'anglais, L1 des apprenants : la première, d'ordre cognitif, vise à faciliter l'acquisition du français, et la deuxième, d'ordre affectif, sert d'appui motivationnel à cet apprentissage.

L'emploi d'une L1 comme stratégie pour faciliter l'appropriation d'une L2

D'après l'observation d'apprenants interagissant en ligne pendant une période de quinze mois, Lamy et Hassan (2003) affirment que les comparaisons linguistiques entre L1 et L2 peuvent s'avérer profitables à l'acquisition de la langue cible :

Focus on L1 lexis (in which learners are expert) successfully led to reflective talk, particularly when the L1 was used as a basis for linguistic comparisons with L2, including occasions when this happened in indirect or contingent ways (Lamy et Hassan, 2003, p. 54).

Dans le cadre de notre analyse, les tuteurs emploient l'anglais dans le but d'attirer l'attention des apprenants sur une forme linguistique particulière de la L2, comme le montre l'extrait suivant :

Bonjour Marc (...) je ne joue pas de la guitare. Je ne sais pas jouer de la musique, mais j'aime beaucoup la musique. Tu as fait quelques petites erreurs (...) J'aime guitare = **j'aime la guitare** (I like the guitar) ou **j'aime jouer de la guitare** (I like playing the guitar) [Bernard 154125]¹²⁶.

Dans ce sens, le recours à la L1 vise à aider les apprenants à établir un parallèle entre « j'aime la guitare/I like the guitar » et « j'aime jouer de la guitare/I like playing the guitar ». Il s'agit d'une stratégie considérée comme bénéfique à l'apprentissage d'une L2, facilitant une réflexion métacognitive chez les apprenants. A notre avis, cette stratégie coïncide avec le concept de *focus on form*, largement utilisé par des chercheurs en SLA, qui vise à attirer l'attention de l'apprenant non seulement sur une forme linguistique mais aussi sur une structure lexicale, sémantique et discursive (Lamy et Hassan 2003, p.41) lors de la réalisation d'une tâche :

Focus on form specifies not only that learners attend to form, but that attention be directed to form during the course of a task in which the main focus is on the meaning of the language (Chapelle, 2001, p. 2).

Outre l'effort de rendre explicite la distinction linguistique « j'aime la guitare/ j'aime jouer de la guitare », le message du tuteur mérite notre attention pour une raison supplémentaire, de l'ordre de la médiatisation. Bien que dans le forum de la plate-forme WebCT les messages se présentent uniquement en caractères ASCII (sans qu'il soit donc possible de souligner un texte, le mettre en gras ou en italiques), Bernard, informaticien de formation, se sert des balises HTML pour mettre en gras les deux phrases en français sur lesquelles il souhaite attirer l'attention des Australiens. Dans ce sens, cette manipulation technique du soulignement comporte une double dimension : pédagogique (par l'explicitation d'une correction) et technologique (par la manipulation et le dépassement des « affordances » de l'outil). Nous observons donc l'effet du détournement de l'outil (Rabardel, 1995) qui revêt ici

¹²⁵ Les chiffres se réfèrent au messages postés sur le forum (Annexe B1 pour le groupe 9 et B2 pour le groupe 4).

¹²⁶ Soulignés dans le texte original.

une double dimension, pédagogique et technique. Pour revenir au recours à l'anglais comme stratégie pour faciliter l'acquisition de la L2, plusieurs messages des tuteurs manifestent cette manoeuvre :

"Français" is a nationality or an adjective (eg: restaurant français) where as France is the name of the country :) [Laura 115]

bonjour Marc, yep, it does make sense... i am attaching the corrections, if u could not open it, let me know [Laura 346].

To answer your question, older sister in french is: grande soeur [Bernard 154].

Toutefois, si cette stratégie de la part des tuteurs ne peut être considérée qu'utile pour activer des processus métacognitifs chez le public cible, nous ne sommes pas en mesure d'examiner si ces nouvelles connaissances linguistiques ont été intériorisées de la part des Australiens. Leurs messages ne font pas preuve d'un réinvestissement dans d'autres productions. Or, cette constatation doit être examinée en fonction de la nature hybride du dispositif. Organisées en complément aux cours de langue en présentiel à l'Université de Sydney, les interactions franco-australiennes visaient à compléter l'apprentissage en classe, sans que l'objectif soit une acquisition langagière entièrement à distance.

L'absence de toute réutilisation des savoir-faire langagiers à d'autres situations de communication en ligne est significative d'un investissement minimal de la part des acteurs. Sur le plan du dispositif, le caractère facultatif des échanges en ligne, complémentaires aux séances d'apprentissage du français en classe à Sydney, n'a pas été sans incidences sur la nature des interactions, plutôt sporadiques et reflétant un faible niveau de densité et d'appartenance au groupe. Nous reviendrons sur ce dernier point dans l'examen des échanges au sein du groupe 4 (p. 285).

L'emploi de la L1 comme appui motivationnel

p/s: don't worry about making mistakes, that's what we call learning! a bientôt :) [Laura 252].

No problem, u can use english but why not try out the french u have learnt ? isn't it fun ?
[Laura 384].

Le recours à l'anglais dans les extraits ci-dessus remplit une fonction assez différente de celle que nous avons analysée plus haut, à savoir la fonction d'engagement dans une réflexion métacognitive lors de l'acquisition d'une L2. L'emploi de la L1 dans les messages ci-dessus vise à encourager les Australiens dans leur démarche d'apprentissage, elle renvoie donc à une dimension affective dans le sens où la L1 sert à adoucir les difficultés que les Australiens rencontrent, à ôter l'obstacle langagier qui les sépare, à rapprocher apprenants et tuteurs au moyen d'une langue commune.

La dimension socioaffective du recours à la L1 est sans doute déterminée par la médiatisation des échanges. Si l'emploi de la langue d'origine de l'apprenant dans une situation présente peut s'avérer profitable pour des raisons cognitives, notamment métacognitives, ce recours nous semble moins évident pour des raisons affectives (dans une classe de langue). Nous risquons donc l'hypothèse selon laquelle l'emploi de la L1 a été conditionné par l'absence d'une relation en face-à-face, élément inhibiteur dans des situations d'apprentissage à distance.

Dans ce sens, la médiatisation des interactions, contraintes par le (seul) support écrit, a amené les tuteurs à employer la L1 à la fois pour des explications linguistiques (d'ordre donc cognitif), comme on pourrait s'y attendre dans une situation de classe réelle, mais aussi pour des motifs affectifs, afin de minimiser (ou encore de dédramatiser) le sentiment de distance qui les séparait des apprenants. Bien évidemment, notre hypothèse imprégnée par la théorie socioculturelle, ne fait que souligner le rôle des outils médiateurs (ici : l'absence du face-à-face et l'exclusivité du canal écrit) dans la construction et la transformation des processus mentaux collectifs (cf. médiation, p.41).

A notre avis, le recours à la L1 dans sa dimension socioaffective constitue une stratégie pour compenser, à l'aide des encouragements et des incitations à la langue d'origine, le « déficit socio-affectif » dû à la médiatisation (Lamy, 2001, p. 147). Ainsi, les phrases « don't worry about making mistakes » ou « u can use english but why not try out the french u

have learnt ? isn't it fun ? » servent-elles à créer une sorte de « complicité affective » entre les tuteurs et les apprenants, stratégie qui vise à amoindrir la distance ressentie entre eux et qui relève effectivement d'un tissage des liens sociaux en ligne (Develotte et Mangenot, 2004). Nous compléterons les aspects socio-affectifs des interactions dans la section 6.5.6.

Enfin, l'emploi de l'anglais par les tuteurs, autant dans sa dimension cognitive que socioaffective, constitue pour nous une stratégie qui répond à des besoins communicationnels concrets. Loin d'être spontanée, cette démarche relève d'une compétence interactionnelle particulière. Nous rejoignons donc Calvet (1998) pour qui l'alternance codique revêt une signification sociale qui, dans des situations d'apprentissage en ligne, est modelée par les outils médiateurs employés.

6.4.2. Aspects cognitifs du suivi : les stratégies de correction

Nous avons identifié deux stratégies de correction que les tuteurs ont employées lors de leurs corrections, la première implicite et la deuxième explicite.

Modalité corrective explicite

Les deux extraits ci-dessus sont représentatifs des modalités correctives de type prescriptif, en proposant de manière explicite des corrections aux erreurs de production des Australiens :

Je te propose de relire quelques mots de ton message : étudiant (masculin), étudiante (féminin) famille ; Pense à mettre des 's' quand tu utilises le pluriel : des garçons des filles [Bernard 154].

feedback : Lucy, ton recit n'est pas mal du tout! toutefois, il y a quelques petites choses a corriger! (not bad at all, however there are some littledetails
to correct : 1. etudiant (for a guy) but etudiante (for a girl student) 2. normalement on dit, le 7 septembre 1978 (the article "le" before the date) 3. elle s'interesse aux sports -ur

phrase "elle est interessee au sport" is a passif sentence and don't sound quite "french" even if it is not exactly wrong. :) [Laura 115].

Le dernier extrait nous permet également de confirmer une observation que Christine Develotte fait au sujet des marques de modalisation appréciative dans les interactions en ligne (2004). Selon l'auteur, « *souvent les tuteurs font d'abord part de leurs remarques positives avant de revenir à certaines faiblesses qu'ils signalent dans un deuxième temps* » (np). Le message de Laura illustre bien sa démarche. Initié par l'énoncé « désinhibiteur » « ton récit n'est pas mal du tout » visant à alléger le texte qui suit, le message continue en anglais (« not bad at all, however there are some little details to correct »). Il serait intéressant de mettre l'accent sur un autre élément « désinhibiteur », l'interprétation du mot « petites choses » pour désigner les corrections en « little details » dans la phrase anglaise, dans le but d'adoucir, d'alléger le découragement que l'apprenante éprouverait à la lecture des corrections.

Modalité corrective implicite

Si les corrections rendues explicites risquent souvent de décourager les apprenants distants, les tuteurs font appel à une stratégie implicite, celle de la reformulation des messages des Australiens. Nous avons repéré deux messages typiques, tous les deux produits par Laura. Le premier constitue la réponse au message de Marc cité ci-après :

Bonjour, comment allez vous? Dans la pc vacances je suis alle une eglise sur bon vendredi et dimanche -je suis alle une eglise souvent, je suis alle du pac le fete sur lundi. Je suis alle prendre un verre avec mon amis sur jeudi. Alors je suis alle barbecue sur ANZAC jour (vendredi, vingt cinq, avril.) Je suis celebre mon amies vingt et un anniversaire sur samedi. Qu'est-ce que vous etes alle pendant la pac?
[Marc 237].

En réponse au message de Marc, au lieu de lui proposer explicitement des corrections, Laura, dans un effet de miroir, reprend ses corrections dans son discours, sous forme de propositions dialogales :

Cher Marc, Il me semble que tu as fait beaucoup de choses pendant les vacances de Pâques. Tu es allé à l'église pendant quelques jours, ensuite tu es allé prendre un verre avec des amis suivi par un barbecue. Et finalement, tu as fêté ton anniversaire le samedi dernier, c'est ça? [Laura 253].

Repris dans le discours des tuteurs, les messages des apprenants sont reconstruits et remis en scène. Ce processus d'emboîtement du discours des apprenants et son remaniement linguistique sont présents dans la réponse de Laura au message de Lucy ci-dessus :

Mes parents sont allés en vacances. J'ai dû travailler! Je n'aime pas travailler. Je suis une commerçante. J'ai mangé un chocolat et regardé la télévision [Lucy 238].

Chère Lucy, Alors tes parents sont partis en vacances et tu es restée chez toi pendant les vacances de Pâques? Tu as dit que tu as travaillé, que tu es commerçante. Je ne comprends pas bien cela, tu travailles à temps partiel ou bien tu t'occupes d'un magasin pendant que tes parents sont partis? [Laura 252].

La stratégie que nous désignons ici comme modalité corrective implicite relève à notre avis d'un mécanisme à double visée. Premièrement, cette stratégie sert à limiter un effet inhibiteur qui résulterait de la mise en évidence des erreurs sur un support médiatique public. La volonté d'atténuer la pesanteur des corrections se trouve donc à l'encontre d'une stratégie corrective explicite et exhaustive que les tutrices du groupe 4 ont suivi, stratégie qui sans doute a été rendue encore plus directive par la médiatisation des remarques des tutrices.

Deuxièmement, les remarques correctives sous forme de dialogue permettent non seulement de fournir une rétroaction langagière mais aussi à établir des interactions dialogales en ligne. De notre point de vue, cette double dimension de la stratégie corrective implicite de Laura a permis de soutenir, ou encore de renforcer les échanges entre la tutrice et les apprenants et par extension elle a favorisé le flux des interactions en créant un environnement désinhibiteur et encourageant pour les apprenants disposant de savoir-faire élémentaires en L2. Nous apprécierons ce dernier élément en comparaison des modalités correctives des tutrices du groupe 4 (6.5.4.)

6.4.3. Discussions réflexives

A la lecture des messages de Laura ci-dessus, il est clair que la tutrice, à partir de ses interrogations, lance des appels à des échanges davantage interactifs en ligne. Toutefois, ces incitations ne semblent pas être toutes suivies par les Australiens. La même constatation est valable pour les relances de Bernard à propos du Canada où il poursuit son stage [Bernard 228] et de Laura au sujet des villes australiennes [Laura 299] et du vin [Laura 213]. Ces données rejoignent l'image qui ressort de l'examen global des interactions : le rythme lent du forum. Quelles sont les raisons de cette communication insatisfaisante ?

Nous avons évoqué plus haut la fonction des interactions franco-australiennes, organisées en complément aux séances présentielles. Le nombre limité des messages du forum découle donc de la nature du dispositif d'aide aux cours de langue en classe. Un deuxième facteur qui a déterminé de manière décisive la production des activités multimédias ainsi que les interactions franco-australiennes est le niveau linguistique élémentaire des apprenants. À la lecture des messages de Lucy et de Marc, il est évident que leur niveau débutant en français a constitué un obstacle majeur à des interactions riches. Le recours à l'anglais dans leurs messages est assez caractéristique de ce déficit linguistique : « sorry for swapping english and french in sentences [Marc 382] » « I made a few typing errors (...) probably lots of other things as well » [Marc 247].

Pour ces raisons, les interactions n'ont pas abouti à des discussions réflexives, conjuguant réflexion consciente et interactivité spontanée (Lamy et Goodfellow, 1998). Toutefois, plusieurs énoncés du côté des apprenants reflètent des traitements métacognitifs lors de la production des messages, notamment le recours (ou le non-recours) à des supports d'apprentissage tels que des dictionnaires comme le laissent entrevoir les expressions « la pac vacances » [Marc 247], traduction littérale de « easter holidays » et de «sejour dans le contact », traduction mot à mot de l'expression « stay in contact » [Marc 451].

6.4.4. Aspects socio-affectifs du suivi

Les efforts pour maintenir une ambiance amicale traversent l'ensemble du corpus analysé. Nous examinerons ici les différentes manières dont se construisent les relations interpersonnelles au sein du groupe.

L'évocation de la vie privée semble avoir accéléré la construction de cette ambiance amicale. A la suite de Lucy, qui initie les échanges personnels en évoquant son âge et sa situation familiale [Lucy 30], Bernard répond [Bernard 47], suivi de Marc [Marc 75 et 120] et de Laura [Laura 113]. Si ces premiers échanges semblent typiques dans un cadre de communication interpersonnelle, moins évidente est l'évocation de l'attachement de Laura à son métier [Laura 182], la prédilection de Lucy pour les animaux domestiques et le vin [Lucy 201], les souvenirs de vacances de Pâques [Marc 237, Laura 253 et 252, Lucy 238] et l'amour de la nature [Laura 252, Lucy 277, Laura 299, Lucy 288]. Nous rejoignons donc Develotte et Mangenot (2004) pour qui le lien social est une variable en constante évolution, à l'intérieur d'un même groupe de personnes interagissant en ligne.

Typique du registre interactif écrit (Mondada, 1999), la communication médiatisée par ordinateur est riche en « dispositifs alternatifs pour modaliser des messages » (op. cit. p. 5). À l'examen du corpus analysé, les messages comportent de multiples « néogrammes » (Anis, 1998). Nous distinguons des types d'orthographe phonétisante et simplifiée (« u », « ur » employés par Laura), des trucages orthographiques (tels hahahahaa, hmmm, great !!!) et des émoticons tels que ;o), :-(et :-) qui visent à consolider le tissage du lien social, à caractère essentiellement affectif, entre les quatre interactants.

L'effort de créer et maintenir une ambiance amicale au sein du groupe 9 sera absent dans les interactions en ligne du groupe 4. Nous examinerons donc les effets de convivialité au sein du groupe 4 et plus particulièrement nous nous focaliserons sur l'importance que revêt la consolidation du lien social dans les processus de suivi pédagogique en ligne.

6.4.5. Conclusions sur les interactions du groupe 9

A la lumière de l'analyse des échanges en ligne du groupe 9, plusieurs constatations apparaissent. Tout d'abord, la difficulté de s'engager dans des discussions polylogales en ligne découle des compétences communicatives élémentaires des Australiens. Comme nous l'avons remarqué, les messages des apprenants sont courts et comportent souvent une multitude d'erreurs de langue. Ce déficit linguistique a eu des répercussions sur la densité des échanges et la nature de l'accompagnement : les interactions ont été éparses (51 messages de 4 acteurs pour une période de 15 semaines), tout en orientant les tuteurs vers une rétroaction plutôt corrective que communicationnelle.

Par conséquent, autant le niveau linguistique des apprenants que le caractère facultatif des échanges, en complément aux cours de langue en présentiel à Sydney, ont été des facteurs ayant déterminé les modalités du suivi en ligne. A cet égard, le type de tutorat mis en place par les tuteurs du groupe 9 nous semble aussi adapté que possible à la situation d'apprentissage : le recours fréquent à la L1 comme stratégie facilitatrice de la L2 dans un effort de pallier le déficit langagier des Australiens en témoigne.

Une deuxième stratégie corrective implicite est utilisée par Laura ; elle vise à la fois à offrir une rétroaction linguistique et à engager les apprenants dans des interactions fructueuses. On ajoutera bien sûr un élément qui traverse l'ensemble du corpus des tuteurs, le caractère socio-affectif du suivi, qui se reflète par les encouragements, par le recours à la L1 comme appui motivationnel ainsi que par la volonté de créer une ambiance amicale, élément qui vise à renforcer le lien social entre interactants distants en ligne.

Le mode de suivi en ligne au sein du groupe 9 sera mis en parallèle avec l'accompagnement des tutrices du groupe 4 (6.5.), avant de déboucher sur des réflexions sur l'apport de cette expérience d'accompagnement en ligne à la formation des futurs enseignants (6.6.)

6.5. Interactions au sein du groupe 4

A côté de l'examen des interactions du groupe 9 qui, de manière générale, laisse entrevoir un paysage discursif plutôt positif, il est intéressant d'étudier les modes de fonctionnement d'un groupe moins équilibré et moins interactif : il s'agira du groupe 4, composé de trois apprenantes australiennes et deux tutrices françaises. A partir de l'analyse des dysfonctionnements de ce groupe, l'objectif sera d'éclairer les fonctions tutorales en ligne et les stratégies mises en place pour remédier à ces dysfonctionnements.

Plus particulièrement, deux questions principales seront traitées : premièrement, de quelle manière les spécificités du contexte d'interaction ont-elles déterminé les attitudes des tutrices ainsi que leurs fonctions d'encadrement ? Deuxièmement, quel type de stratégies les tutrices ont-elles mis en place pour compenser le déficit en interactions du groupe 4, notamment le degré d'engagement très faible des apprenants, lié à leurs compétences communicationnelles élémentaires ?

D'un point de vue méthodologique, nous procéderons au croisement des données quantitatives avec des données qualitatives. L'examen de ces dernières s'effectuera à travers l'analyse discursive des interactions verbales dans l'objectif de compléter l'interprétation des données quantitatives. Le tableau ci-après esquisse à grands traits les caractéristiques principales des acteurs, recueillies à travers leurs contributions en ligne :

Le profil des acteurs du groupe 4

Apprenantes

Amy : Australienne, débutante en français, elle se manifeste sur le forum après la seconde moitié du semestre ; pas de renseignements sur son âge ni sur son statut.

Elizabeth : Australienne, débutante en français, abandonne les interactions sur le forum après la première moitié du semestre ; pas de renseignements sur son origine, son âge et son statut.

Jennifer : Russe habitant à Sydney, dix-neuf ans, débutante en français.

Tutrices

Viviane : Française, bilingue français-anglais, âgée d'environ 22 ans, sans expérience dans l'enseignement (en présentiel et à distance). Elle assure le suivi des australiennes tout au long du semestre.

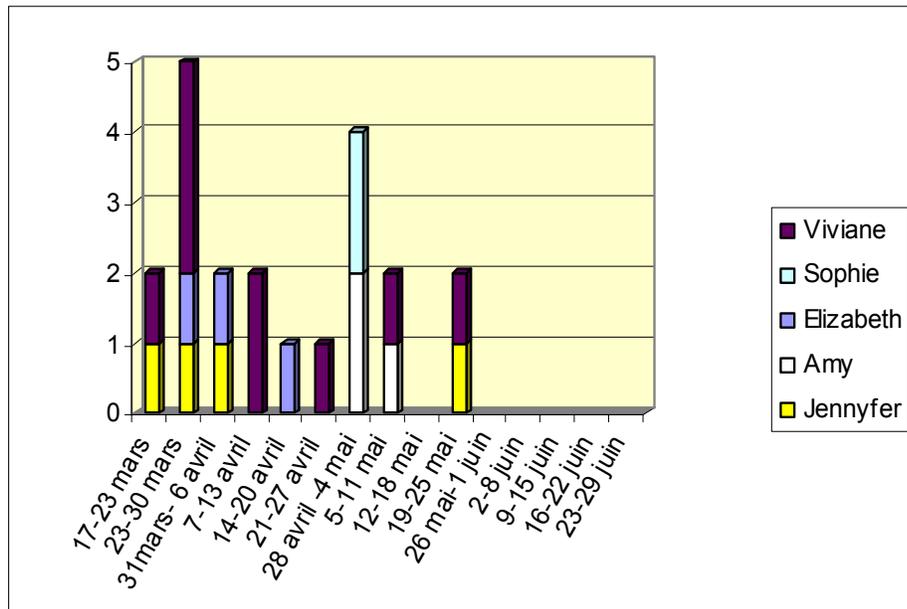
Sophie : Française, entre 20 et 23 ans, sans expérience dans l'enseignement (en présentiel et à distance). Elle se manifeste dans la deuxième moitié du semestre.

(Tableau 19 : profil des participants au groupe 4)

6.5.1. Degré d'engagement et sentiment d'appartenance

Dans le vaste champ des recherches au sujet des communautés en ligne (une définition de ce terme, par le recouvrement des formes d'organisation sociale en ligne, semble de plus en plus complexe), une des conditions qui apparaît comme indispensable à la constitution d'une communauté est celle de l'engagement. Les diverses définitions données à la notion de communauté semblent converger vers un degré d'engagement minimal dans la poursuite des interactions collectives (entre autres Marcocchia, 2002 ; Riel et al., 2004 ; Kollock, 1997 ; Lazar et Preece, 1998 ; Herring, 2003). Ce critère d'engagement apparaît comme une des conditions de base pour la caractérisation d'une communauté, parmi d'autres critères plus exigeants comme le partage des valeurs, la construction d'une identité collective, la durée des échanges, etc. A la lumière des interactions du groupe 4, les acteurs ont-ils fait preuve d'un degré d'engagement et d'un sentiment d'appartenance pour que ce groupe se constitue en communauté élémentaire ?

Un premier élément de réponse est fourni par le tableau ci-après : les messages des acteurs sont loin de suivre une périodicité régulière. Par exemple, Amy, une des étudiantes australiennes, n'apparaît que dans la deuxième moitié du semestre sans que l'on puisse apprendre plus sur ce fait, tandis que Jennifer, présente les trois premières semaines, se retire complètement, à l'exception d'un dernier message vers la fin des interactions. De plus, la troisième étudiante australienne, Elizabeth, abandonne après la cinquième semaine pour des raisons qui nous restent inconnues. De même, Sophie, la deuxième tutrice se manifeste dans la deuxième moitié du semestre, quoique sa présence puisse être considérée comme facultative puisque les étudiants sont suivis par sa collègue Viviane tout au long du semestre.



(Figure 10 : répartition de messages entre acteurs du groupe 4)

Il ressort du repérage chronologique des messages que les acteurs manifestent un degré d'engagement et d'appartenance au groupe presque inexistant. Il va sans dire que la fréquence irrégulière des messages ne permet pas d'évoquer la constitution d'une communauté en ligne, de niveau même élémentaire. Par leur présence ou absence aléatoire, les acteurs apparaissent ou disparaissent de manière inattendue sans informer ni sur leur retour ni sur leur abandon. Ce phénomène de manque d'assiduité des échanges n'a pas été sans incidences sur le déroulement de l'encadrement en ligne. Nous l'examinerons également en fonction du degré de réciprocité des échanges.

6.5.2. Réciprocité des échanges

Au sein des recherches en CMO, la manière dont les utilisateurs « tissent » les interactions en ligne (par analogie au terme anglo-saxon *thread* : enfiler, ficeler) occupent une place dans l'examen des situations discursives médiatisées (Marcocchia, 2002 ; Wegerif, 1998 ; Kear, 2001). En ce

qui concerne le groupe 4, nous nous interrogerons sur la valeur de ce « tissage » : La façon dont les messages s'entrelacent éclaire-t-elle les comportements discursifs en ligne des acteurs ? Si oui, quel type de données peut-elle fournir dans l'examen d'une situation d'enseignement/apprentissage langagier d'une L2 ? Afin d'aborder cette question, nous nous appuyerons sur des données quantitatives que nous affinerons par la suite à la lumière des données qualitatives.

Le tableau suivant récapitule certaines données quantitatives portant sur le déroulement des interactions médiatisées du groupe 4. Une première observation porte sur le nombre de messages isolés par rapport au nombre total de messages. Ainsi, un nombre important de messages (N=8) constituent des messages isolés qui, autrement dit, n'ont pas été suivis par un autre interlocuteur¹²⁷. Ces messages isolés constituent donc des unités sémiolinguistiques closes, n'ayant pas produit d'interaction écrite dans l'espace de discussion commun. Le taux relativement élevé des messages isolés par rapport à la totalité des contributions nous oriente vers une première constatation : celle du faible niveau d'interaction.

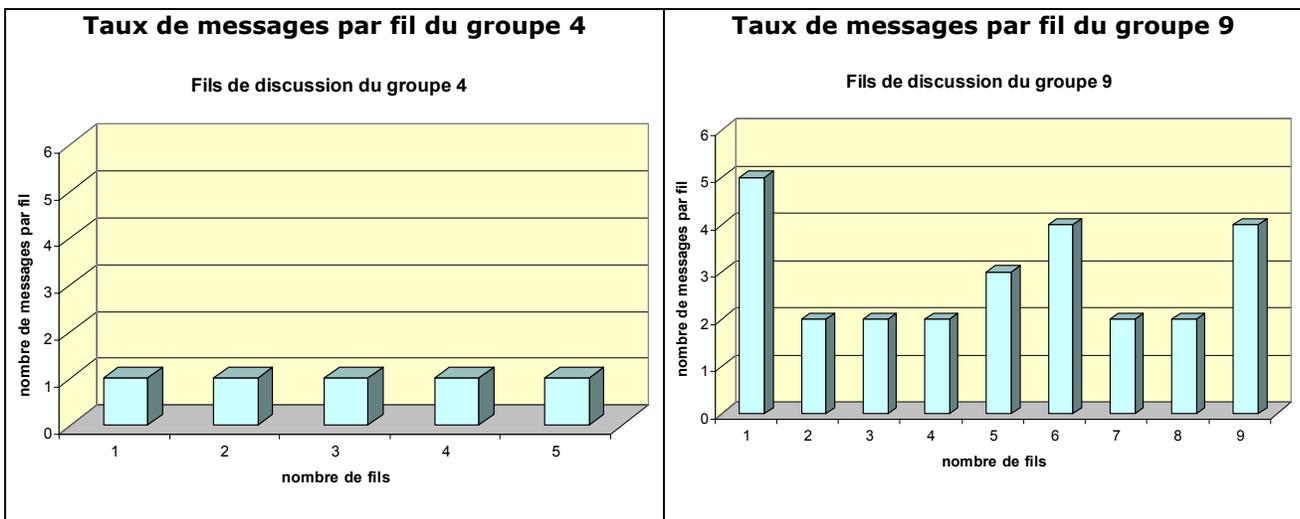
	Groupe 4	Groupe 9
Total de messages	21	29
Messages isolés	8	2
Moyenne des messages par fil de discussion	1	2,8

(Tableau 20 : Messages isolés par groupe)

Ce premier constat d'un niveau d'interaction rudimentaire se renforce par le faible taux de messages dans chaque fil de discussion. Tout d'abord, dans le groupe 4 le nombre de messages tissés (N = 5) est nettement moins important que dans le groupe 9 (N= 9). Par taux de messages par fil, Karen Kear (2001) désigne la moyenne de messages échangés au sein d'un fil. Dans

¹²⁷ Pour l'estimation des messages suivis (non isolés), deux éléments ont été pris en compte : les réponses ayant recours à la fonction « réponse » de l'outil ainsi que ceux qui répondent à un message précédent sans passer par cette fonctionnalité technique (cf. Viviane 98, Viviane 174 et Sophie 250).

notre analyse, ce taux s'élève à 2.8 pour le groupe 9 et à 1 pour le groupe 4 (cf. tableau 20). Plus précisément, les messages du groupe 9 présentent un fort enchaînement allant parfois jusqu'à cinq messages consécutifs¹²⁸. Au contraire, dans le groupe 4, le nombre de réponses à un message ne dépasse pas le chiffre un, autrement dit, les contributions obtiennent - dans le meilleur des cas - une seule réponse sans que celle-ci soit reprise par l'initiateur de l'interaction. Par conséquent, le nombre important de messages isolés en relation avec le faible taux de reprise de messages renvoie plutôt au modèle du monologue, non-interactif par excellence selon Lamy et Goodfellow (1998).



(Figure 11 : Nombre de messages par fil de discussion)

6.5.3. Comportements discursifs en ligne des apprenants d'une L2

En se questionnant sur la fonction du texte écrit, Christian (cité par O'Dowd et Eberbach 2004, p.8), élabore une taxonomie des types de discours écrits, selon les effets que ce discours produit chez le lecteur.

- Le discours écrit agit pour l'auteur (l'auteur comme seul destinataire)

¹²⁸ Cf. le message initial de Lucy intitulé « Salut » [Lucy 30] qui est repris quatre fois par les autres interlocuteurs, leur permettant de se présenter mutuellement.

- Le discours écrit agit pour l'audience
- Le discours écrit se lie au lecteur
- Le discours écrit tente de se lier au lecteur de manière unique et énergique
- Le discours écrit « parle » : il incorpore des éléments d'une communication verbale

Cette taxonomie qui définit plus particulièrement le degré d'interactivité que comporte le discours écrit nous guidera dans la définition des comportements discursifs des étudiantes australiennes. A travers leurs contributions, nous tenterons de reconstruire leurs attentes vis-à-vis des tutrices françaises ainsi que la façon dont ces attentes déterminent les fonctions tutorales. Ci-dessous deux productions australiennes à propos de l'activité « Qui est qui ? », présentées dans leur intégralité :

Hi, it Jennifer! we did this excercise in class. Please, correct me if I have any problem, I probably do. Elle s'appelle Leblanc Claire. Elle est e'tudiante.Elle habites a Besancon. Elle est ne 12/12/1981. Elle est entesesseee au sport et au Medecine Preventive [Jennifer 84].

Elle s'appelle Candice Printier. Elle est nee quinze Septembre, soixante-neuf a Battambang. Elle va a universite de Franche-comte. Elle est interessé à la musique. Elle est la chanteuse.

Does this sound right? It was an exercise for class [Elizabeth 83].

Nous remarquons tout d'abord que le message d'Elizabeth [83] ne contient ni formule d'ouverture ni formule de clôture. Ainsi, l'auteur passe directement au corps du message, à savoir la réalisation d'un exercice à corriger par les tutrices : « elle s'appelle Candice Printier. Elle est nee quinze... ». L'absence des formules d'ouverture et de clôture nous semble révélatrice de la nature des relations interpersonnelles telles que se les représente Elizabeth. Le message est donc dépourvu de toute marque linguistique à caractère socio-affectif qu'impliquent généralement l'ouverture et la clôture d'un message (Develotte, 2004).

De plus, l'entrée en matière du message d'Elizabeth traduit certainement le positionnement que se donne l'auteur par rapport à ses tutrices (Mangenot et Miguet, 2001). Ainsi, cette production discursive nous

apporte des éléments précieux quant au type de relations que l'apprenante australienne cherche à instaurer avec ses tutrices : la limitation du contenu du message à la réalisation de l'activité et donc aux aspects exclusivement cognitifs traduit une vision du rôle des tutrices limité à la correction linguistique. Le message de Jennifer [84] va également dans ce sens : les apprenantes lancent au niveau linguistique des appels à l'aide dont le contenu est conditionné par les activités de production en classe. A part une brève introduction (Hi, it's Jennifer), les deux messages sont caractérisés par l'absence de marques de « connivence relationnelle » (Develotte, op. cit.) plus propres tant aux interactions en face à face qu'aux interactions en ligne.

Au-delà d'une information sur le plan linguistique, les deux messages nous renseignent aussi sur le plan des attitudes discursives. Ils définissent donc l'« l'horizon d'attente » des relations interpersonnelles avec les tutrices : par la réduction du rôle de ces dernières à la correction purement linguistique des erreurs de production écrite, les messages semblent fonctionner au premier degré de la taxonomie de Christian (cf. supra), celle de l'auto-référencement (*the writer performs for the writer*). Ainsi, les messages des apprenants (nous ne parlons pas d'interactions puisque les productions australiennes dans la majorité ne comportent pas d'ouverture d'interaction), même dans leurs demandes d'aide linguistique extérieure, se caractérisent par un manque de désir de communication. Cette image se reflète dans les trois messages suivants (présentés également dans leur intégralité), à raison d'un message par apprenante. A l'exception du message d'Elizabeth (Quoi profession tu adore?), les autres messages ne reflètent pas de volonté d'entrer en interaction.

Bonjour, its Jennifer. J'aimerais etre diplomate, parce que j'aimerais representear mom pays. (I would like to be diplomat, because I would like to represent my country.) Thank you! [Jennifer 132]

Jaimerais être une vedette de rock, parce que j'adore chanter. J'aimerais voyager dont le monde. Quoi proffession tu adore? [Elizabeth 128]

En Australie, il y a beaucoup des National Parcs, et ce sont tres beau. En le Nord, on peux aller et nager a Litchfield National Parc. Mais il faut absolument voir la roche peintures et le crocodiles en Kakadu National Parc. C' est fascinat! Au revoir, Amy

A ce stade, nous pourrions établir un parallèle entre le caractère peu communicatif des messages des apprenantes et le faible taux de messages par fil que nous avons évoqué dans la section 6.5.2. A l'examen du corpus du groupe 4, les réponses proviennent toutes des tutrices : les apprenantes lancent au niveau linguistique des appels à l'aide auxquels les tutrices répondent sans que les Australiennes ne reviennent sur ce sujet. Cet élément renforce l'image des échanges déterminés par un objectif utilitaire : la seule correction des productions linguistiques.

Nous venons de constater que les contributions des apprenants déterminent les fonctions tutorales, ou encore les confinent dans un espace d'action délimité. Nous examinerons par la suite la manière dont les tutrices ont réagi ainsi que les stratégies qu'elles ont mises en œuvre dans le but de gérer cette situation.

Par ailleurs, tandis qu'un degré de familiarité se manifeste par divers indices énonciatifs, ces manifestations en tant que signes d'une dimension relationnelle sont peu présentes. Pour Marcochia par exemple, la dimension relationnelle se manifeste par trois catégories d'indices : la manifestation des règles de politesse, l'expression des émotions et la familiarité entre les membres du forum (Marcochia, 2002). Sans que cette dimension soit exclue du groupe 4 (tutoiement, excuses de la part d'Amy, emploi sporadique d'émoticons), elle est bien moins présente que dans le groupe 9, où l'on peut alléguer la création de liens socio-affectifs (6.4.4.).

Dans une étude récente, Curtis et Lawson (2001, p. 34) établissent une typologie des comportements discursifs en ligne en définissant cinq grandes familles d'actes discursifs médiatisés : la planification, la contribution, l'appel à une rétroaction, la réflexion et l'interaction sociale. Chaque grande famille est sous-divisée en catégories distinctes que nous ne reprendrons pas ici pour des raisons de concision. Selon cette typologie, les messages des apprenantes entreraient dans la catégorie d'appel à une aide extérieure (*Help seeking : seeking assistance from others, HeS*), tandis que ceux des tuteurs figureraient dans deux catégories : celle de la réponse à une aide (*help giving : responding to questions and requests from others, HeG*) et celle de l'encouragement à contribuer (*challenging the contributions of other members and seeking to engage in debate*).

L'élément le plus intéressant qui ressort de cette catégorisation n'est pas tant la classification dans telle ou telle catégorie mais l'éventail extrêmement limité des interactions verbales du groupe 4. Il semble que les rôles soient figés en deux pôles, le premier étant la demande d'aide tutorale et le deuxième étant la réponse à cette aide avec quelques encouragements à renforcer les échanges. Parmi les quinze catégories présentées en cinq familles selon Curtis et Lawson (op. cit.; Kim et Bonk, 2002), les échanges du groupe 4 sont imprégnés par une perception plutôt « utilitaire » des échanges, élément qui a déterminé les stratégies d'encadrement des tutrices.

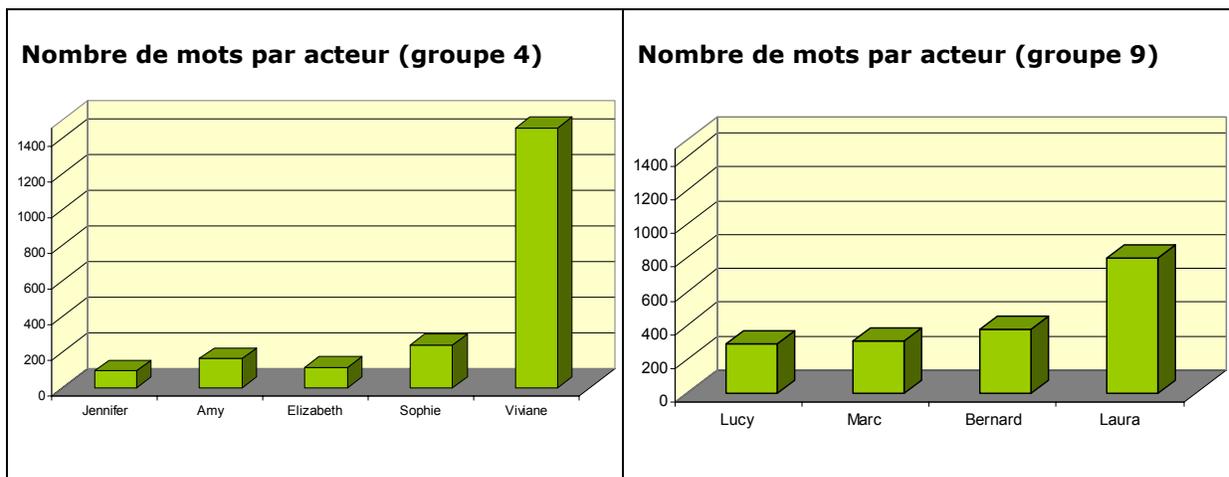
6.5.4. Stratégies correctives d'une L2 sur support médiatique et répercussions sur les interactions en ligne

Plusieurs recherches portent sur les rôles ou les nouvelles fonctions des enseignants en ligne ; rares sont pourtant les références sur la manière dont ces fonctions sont modelées par les spécificités du contexte et plus particulièrement par les attentes des apprenants en ligne. Nous nous pencherons plus particulièrement sur la manière dont les tutrices ont procédé à la remédiation des erreurs des Australiennes sans perdre de vue le rôle que la médiatisation de la plate-forme a joué dans la mise en oeuvre des stratégies correctives. Le croisement des données quantitatives et qualitatives nous servira d'appui méthodologique.

Investissement déséquilibré et interventions exhaustives

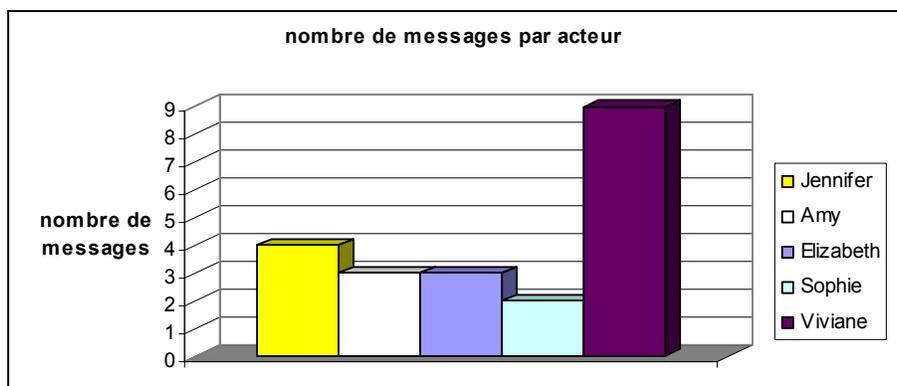
Un bref aperçu du corpus du groupe 4 ne laisse aucun doute sur le taux de contribution de chaque participante : la quantité des messages ainsi que le nombre des mots par message sont nettement plus importants chez les tutrices. Le schéma ci-après nous informe à la fois sur le nombre de mots par acteur du groupe 4 en comparaison avec celui du groupe 9. Au niveau des messages de correction linguistique, les fonctions de Laura et Bernard, (les tuteurs du groupe 9) coïncident avec celles de Sophie et de Viviane (les

tutrices du groupe 4). Par contre, si l'on examine la longueur totale des messages des tuteurs du groupe 4, et plus particulièrement de Viviane, on constate que celle-ci a produit deux fois plus de messages que Laura, la plus active des tutrices du groupe 9.



(Figure 12 : nombre de mots par acteur)

Cette première constatation liée à une contribution déséquilibrée est confirmée par la répartition des messages par acteur :



(Figure 13 : nombre de messages par acteur du groupe 4)

Une analyse discursive des messages des tutrices en fonction des messages des apprenants nous permettra d'éclairer les raisons de cet investissement déséquilibré. Le message qui suit est la première réaction de Viviane, la tutrice principale du groupe, au message de Jennifer (cf. supra

Jennifer 84) à propos de l'activité « Une carte d'étudiant de l'Université de Franche-Comté ».

Bonjour Jennifer! Bon travail avec l'exercice! Mais attention, il y a quelques erreurs...

- Claire est le prénom de l'étudiante, et son nom de famille est Leblanc. En français, le prénom vient avant le nom. (the first name comes before the last name) On dit: " elle s'appelle Claire Leblanc" (sounds better!)

- Attention à l'orthographe! On dit "il est étudiAnt" et "elle est étudiAnte".

- La 3ème personne du singulier en français est "-e".(The mark of the third person singular is an '-e')

-> "elle habitE"

- Attention à l'accord avec le féminin et le verbe "être". (Don't forget to make the adjective agree with the subject when the verb is 'être'. You did it right for the second one "elle est intéressÉE", adding an '-e' at the end because the subject is feminine. It's the same thing with "elle est néE".)

- Now what you said is really cute!!! 'Médecine Préventive' is not a pastime though! If you look at Claire's student ID, you will see that 'Médecine Préventive' is on the right hand side of the card, right above 'Sécurité Sociale' (health care), 'Sport', and 'Scolarité' (tuition). You can also read 'Total en Euros'. This little area of the student ID card tells you how much the student paid for this school year. Médecine Préventive is one of the fees we have to pay.

The most important ones are Scolarité and Sécurité Sociale. Some students, depending on the income of their families, and their financial situation, can get grants ("bourses"), and so their school year is REALLY cheap. Some will pay only about 10 Euros for a year, when other students will have to pay 325 Euros, which I believe is the highest possible cost of a year at the University. By the way, you would say 'à la médecine préventive', because 'médecine' is feminine.

Hope this was clear and that it helped! Keep up the good work! :) [Viviane 98]

Le message ci-dessus est caractéristique d'une démarche de correction exhaustive. La tutrice procède au repérage des déficiences du texte de Jennifer [84] sur plusieurs plans. Premièrement, sur le plan linguistique par le recours à des explications métalinguistiques (La 3ème personne du singulier en français est « -e ») Deuxièmement, ses remarques portent sur le plan

morphosyntaxique (« il est étudiaNt » et « elle est étudiaNte »). Troisièmement, la tutrice passe à des corrections d'expression (« en français, le prénom vient avant le nom ») pour passer finalement aux corrections pragmatiques que nous examinerons plus en détail.



(Figure 14 : copie d'écran de l'activité « une carte d'étudiant »)

En effet, Jennifer, en se référant à l'activité « une carte d'étudiant de l'Université de Franche-Comté », considère que la médecine préventive est une activité au même titre que les sports. L'apprenante produit donc l'erreur suivant : « Elle est entesessée au sport et au Medecine Preventive ». Viviane commence par une entrée affective « Now what you said is really cute!!! » visant sans doute à ôter le poids psychologique de cette erreur. Elle passe progressivement à l'explication de l'erreur : « Médecine Préventive » is not a pastime though! ». Elle poursuit donc une démarche plutôt exploratoire qui amènerait Jennifer à réexaminer les éléments contextuels (Médecine Préventive is on the right hand side of the card, right above « Sécurité Sociale » (health care), « Sport », and « Scolarité » (tuition). You can also read « Total en Euros »).

Progressivement, Viviane aménage les différents éléments qui entourent l'expression « médecine préventive » dans une tentative de donner du sens à des mots que Jennifer, étant donné son niveau linguistique débutant, ne peut

pas reconstruire seule : « This little area of the student ID card tells you how much the student paid for this school year ». Finalement, elle complète « l'énigme sémantique » par la phrase suivante: « Médecine Préventive is one of the fees we have to pay ». Toutefois, la démarche de reconstitution du sens et par extension de la correction de l'erreur ne se termine pas avec l'explication. Viviane profite de cette situation pour avancer un élément d'ordre civilisationnel : « Some students (...) can get grants (...) other students will have to pay 325 Euros, which I believe is the highest possible cost of a year at the University ». La mise à-plat d'un phénomène langagier autant dans sa dimension linguistique (« By the way, you would say 'à la médecine préventive' because 'médecine' is feminine) que pragmatique ne peut être considéré que comme bénéfique dans une situation d'apprentissage d'une L2¹²⁹.

Or, quel type d'effet peut produire la médiatisation d'un forum sur les corrections exhaustives des tutrices ? Nous faisons l'hypothèse que le caractère à la fois public et permanent des corrections en ligne n'est pas sans incidences sur les interactions entre les acteurs. Nous venons d'évoquer plus haut le taux de contribution de chaque acteur (à la fois en termes de mots et de messages postés) : Viviane, par sa volonté de proposer des corrections les plus complètes possibles, une rétroaction donc minutieuse censée faire avancer leur niveau de langue, n'a-t-elle pas inhibé la production des Australiennes ?

Une analyse globale des techniques de remédiation employées par les Françaises nous apportera plus d'éléments de réponse. Ci-dessous un message de Viviane suivi d'une correction de Sophie :

Attention aux nombres! Mon amie Candice...

En français, il faut un article. "elle est née LE quinze septembre". (et pas de majuscule pour les mois de l'année)

Il faut toujours un article après la préposition "à" (quand l'objet est féminin.) Par exemple, "il va à LA maison »...

¹²⁹ Le recours à l'anglais suit la même logique que dans le groupe 9, à la fois comme vecteur à l'appropriation d'une L2 que comme appui motivationnel (p. 274).

En français contrairement à l'anglais, on dit "elle est chanteuse", pas d'article. ex: "il est acteur"... [Viviane 99].

Salut Amy, moi aussi j'ai profité du dimanche (...)

CORRECTION SUR TON MESSAGE

En français, en général, l'adverbe "beaucoup" se place juste derrière la forme verbale : j'ai mangé BEAUCOUP de chocolat (...)

N'oublie pas les articles, OBLIGATOIRES en français devant les noms : j'ai lu DES magazines

La négation avec le passé composé est assez délicate : je n'ai pas bronzé ... mais nous reverrons ça plus tard.

Bonne continuation A bientôt [Sophie 250].

Dans les deux extraits ci-dessus, autant Viviane que Sophie essaient de traiter exhaustivement les erreurs de langue. Par conséquent, d'une part elles procèdent à des corrections linguistiques exhaustives et d'autre part elles tentent d'attirer l'attention des Australiennes par le recours à des injonctions explicites comme « n'oublie pas les articles », « il faut toujours », « en français, contrairement à l'anglais... ». Le caractère directif de ces stratégies correctives n'est-t-il pas par ailleurs amplifié par la médiatisation de l'outil ?

La permanence des messages correctifs longs et minutieux sur la plateforme, accentuée par les usages grapho-linguistiques comme l'emploi des majuscules, a sans doute provoqué une certaine inhibition dans la production écrite d'une L2. A ce stade, il serait intéressant de revenir à la stratégie correctrice implicite de Laura, tutrice du groupe 9, qui a procédé à des reformulations des erreurs des apprenants sous la forme de propositions dialogales (p. 279). Nous pouvons avancer que la technique des reformulations suivies par une interrogation, dépourvue d'une attitude de correction normative que la médiatisation rend encore plus prégnante, facilite un niveau d'interaction plus important, puisqu'elle comporte des ouvertures de dialogue qu'une remédiation de type normatif ne permet pas.

6.5.5. Sur la fonction de régulation tutorale d'un groupe à distance

Partagées entre leur statut de tutrices (endossant plus ou moins une fonction normative d'encadrement) et leur volonté d'établir des relations à un niveau moins formel, les tutrices semblent éprouver des difficultés à gérer une situation d'impasse aggravée par deux facteurs : d'une part les apprenantes ne disposent pas de bagage linguistique suffisant pour entrer en interaction avec elles et d'autre part les Australiennes ont une perception plutôt utilitaire de la fonction des tutrices. Ces deux éléments amènent les tutrices, outre les encouragements (à travers leurs messages) à renforcer les interactions, à lancer un appel explicite de reprise de contact à destination d'Elizabeth (absente pendant trois semaines) et de Jennifer (absente pendant cinq semaines).

Subject : Elizabeth et Jennifer?

Où êtes-vous? Pourquoi n'avons nous plus de nouvelles de vous? C'est dommage nous aimons être vos tutrices!!! A bientôt alors!

Sophie et Viviane [297]

Le caractère collectif du message rédigé conjointement par les deux tutrices renforce le sentiment d'inquiétude que laisse entrevoir la mise en oeuvre de cette stratégie discursive. La frustration éprouvée par Sophie et Viviane (« où êtes-vous ? Pourquoi n'avons-nous plus de nouvelles de vous ? C'est dommage ») est mise en scène de manière explicite et directe, portant également des marques de modalisation propres à l'écrit conversationnel en ligne (ici : répétition des points d'exclamation comme signe d'un état motivationnel intense). De plus, cet appel se complète par une projection de leur fonction sur le support médiatique (« nous aimons être vos tutrices !! A bientôt alors !»).

Quel a été l'effet de cet acte discursif « désespéré », qui fonctionne aussi comme stratégie communicative, sur la dynamique des échanges ? Si une réaction de la part des apprenantes en guise de remédiation à l'investissement déséquilibré semble plus ou moins attendue, aucune réaction n'arrivera de Jennifer et d'Elizabeth. Ainsi, tout en accentuant le

dysfonctionnement du groupe, Jennifer se manifeste une dernière fois trois semaines après le message des deux tutrices et Elizabeth continue à adresser des messages de demande d'aide linguistique sans faire allusion au message des tutrices. La difficulté pour les tutrices de faire face à cet incident (leur message plutôt directif) ainsi que la difficulté des apprenantes (intimidées sans doute par le ton du message les empêchant de réagir) sont caractéristiques des liens socio-cognitifs plutôt lâches du groupe.

En effet, cette stratégie tutorale, malgré son objectif de maintenir l'unité du groupe et de consolider les interactions entre tutrices et apprenantes, nous semble avoir eu un effet qui est allé à l'encontre de la visée initiale. La difficulté de gérer une situation problématique à distance, (l'absence des Australiennes pendant plusieurs semaines) renvoie à la complexité de cette tâche, aggravée par la dimension d'éloignement physique. Cet incident nous rappelle également la complexité dans la gestion des « faces » dans une situation de communication médiatisée (Dejean et Mangenot, à paraître b) qui, de par le caractère différé des échanges relève d'une tâche délicate.

Par conséquent, la réaction « désespérée » des tutrices françaises à la présence discontinuée des étudiantes a sans doute aggravé le « déficit communautaire » du groupe. Bien évidemment, la stratégie discursive de régulation telle qu'elle a été mise en oeuvre par les tutrices renvoie aux recherches sur les nouvelles compétences communicationnelles en ligne que les interactants sont tenus de maîtriser (cf. Mondada, 1999) et plus particulièrement les tuteurs (cf. Daele et Docq, 2002 ; Glikman, 2002b ; Charlier et al., 1999 ; Develotte, 2004 ; Develotte et Mangenot, 2004).

6.5.6. Conclusions sur les interactions du groupe 4

Plusieurs éléments composent le paysage interactionnel du groupe 4 que nous tenterons de mettre en parallèle ici. Nous rappellerons les deux obstacles majeurs à cette situation expérimentale d'enseignement/apprentissage d'une L2 en ligne : l'éloignement physique et la communication exclusivement textuelle (absence donc de tout contact visuel). Un troisième élément s'ajoute à ces inconvénients : le caractère facultatif des

échanges. Les Australiens n'étaient pas contraints d'établir des échanges avec leurs tutrices puisqu'ils suivaient des cours de langue en présentiel à l'Université de Sydney. Dissociées d'un cadre d'évaluation, les interactions se déroulaient en complément aux séances en présentiel.

Cet élément organisationnel qui relève de la conception du projet ne sera pas sans incidences sur les représentations des Australiennes sur le rôle de leurs tutrices. En considérant les interactions comme optionnelles, les Australiennes du groupe 4 envisagent les échanges d'un point de vue « utilitaire », en attendant une correction de leurs productions écrites sans afficher le désir d'instaurer une relation plus personnelle, comme c'était le cas du groupe 9.

D'autre part, enfermées dans leur fonction de « correctrices », Viviane et Sophie auront du mal à s'identifier à ce rôle purement linguistique. Les tutrices lanceront des encouragements à renforcer les échanges, mais leurs appels ne recevront pas d'écho : la frustration des tutrices atteindra son comble avec leur message désespéré (« où êtes-vous ? »). Ainsi, la limitation du rôle des tutrices à cette fonction de simple correction les amènera à l'intensification de leurs stratégies correctives, comme la production de commentaires minutieux, détaillés, accompagnés d'instructions relativement directives. Sans disposer des données sur les représentations des Australiennes, nous faisons l'hypothèse que cette exhaustivité des commentaires a eu un effet d'inhibition, en les empêchant de produire plus : il s'agit, rappelons-le, d'étudiantes débutantes en français.

La mise en parallèle de plusieurs éléments de réponse nous a permis de montrer que les comportements discursifs des tuteurs ont été déterminés par la réalité discursive existante et en général par les spécificités du contexte d'interaction. Les tutrices ont donc adapté leur rôle et par extension leurs stratégies discursives en fonction de ce cadre. Placés sous le signe du cognitif, les échanges n'ont pas réussi à aller au-delà des corrections linguistiques, élément qui a aggravé le « déficit communautaire » de ce groupe (Miguet et Mangenot, 2001). Les observations sur les dysfonctionnements du groupe 4 - ainsi que d'autres groupes que nous n'analyserons pas ici pour des raisons d'économie d'espace- et les améliorations (sur le plan de la conception du

projet) apportés aux dispositifs de la deuxième année du projet seront traités dans le chapitre 8.

6.6. Interactions franco-australiennes : retombées sur la formation des futurs enseignants de langue

Si un des objectifs du projet « le français en (première) ligne » était de familiariser les étudiants -futurs enseignants de langue- aux spécificités de l'encadrement en ligne d'apprenants de français, nous dresserons ici le bilan de cette implication. L'encadrement des Australiens a-t-il été bénéfique à leur formation de futurs enseignants de langue ? Nous trouverons notre réponse dans le croisement des données provoquées (messages postés sur le forum) et des données suscitées (entretiens focalisés).

A l'issue du deuxième semestre du projet, l'examen des interactions au sein des huit groupes révèle un paysage très mitigé. A titre d'exemple, tandis que dans le groupe G4 les interactions des protagonistes se sont limitées à 11 messages pendant tout le semestre, dans le groupe G3 les interactions ont été cinq fois plus nombreuses. Dans d'autres cas, les messages des tuteurs ont largement dépassé le nombre des messages des apprenants (G8) tandis que dans d'autres encore les apprenants se sont avérés plus actifs (G2), cf. tableaux 16 (p. 271). Toutes ces données mériteraient évidemment une analyse plus approfondie qui servirait à éclairer les disparités que nous avons observées parmi les groupes.

L'élément que nous retenons ici et que nous tenterons d'expliquer, est le sentiment de frustration que les tuteurs ont éprouvé à la fin des interactions. Ce sentiment se reflète massivement dans les deux entretiens focalisés :

Moi, j'ai plus eu le sentiment d'être pas un support, mais une aide, un dernier recours (...) Je ne pense pas avoir été enseignante (...) on n'a pas appris quelque chose, je n'ai pas enseigné quelque chose (Aline).

J'ai été plutôt correctrice de devoirs, en fait, ils m'envoyaient leurs écrits, je les corrigeais, je leur renvoyais puis bon, je mettais des notes et je leur corrigeais des choses, mais bon. Ils ne me disaient jamais merci pour ce que j'avais envoyé, ou ils ne posaient jamais de questions, on ne parlait pas des activités qu'ils avaient faites, donc c'était juste correction (Viviane).

On leur envoyait des mails, on répondait mais en fait ils ne tenaient pas compte ce qu'on leur disait... on relevait les erreurs linguistiques, mais après on retrouvait exactement les mêmes erreurs, donc... Viviane leur répondait en anglais même, mais c'était pareil (So 9).

La frustration ressentie par les tuteurs relève incontestablement de la nature du dispositif des échanges en ligne, qui constituait pour les Australiens un simple complément aux séances présentiels. Les tuteurs se sont donc sentis « marginalisés » par le dispositif principal qui se déroulait en classe de langue à l'université de Sydney. Cantonnés au rôle de correcteurs (cf. Viviane et Sophie) ou de « dernier recours » (Aline), les tuteurs ont eu du mal à jouer un rôle plus actif qui aurait pu être profitable à l'acquisition de la L2 par les Australiens.

A la lumière de cette première observation, il serait intéressant d'ajouter un élément organisationnel qui, dans une optique systémique, a largement influé sur les échanges. D'après un premier examen des questionnaires des Australiens à l'issue du projet que l'enseignante à Sydney a recueillis (qui mériteraient ultérieurement une analyse plus approfondie), il ressort que les apprenants avaient un temps assez limité pour répondre aux tuteurs français au cours des séances présentiels durant lesquelles ils auraient pu demander de l'aide à l'enseignante pendant la rédaction de leurs messages.

Ainsi, les apprenants disposaient d'environ un quart d'heure par semaine à la fin des séances. Ce fait, en relation aussi avec le temps de connexion et avec le manque d'aisance en L2, limitait encore plus la marge d'interaction avec les tuteurs français. Même si certains apprenants disposaient d'une connexion Internet à la maison, n'est-il pas trop exigeant pour un apprenant débutant de rédiger un message sans l'appui socio-cognitif d'un tuteur à ses côtés ?

Moi ça correspondait à mes attentes mais je m'attendais à devoir corriger les activités qu'on a mises en ligne, il y a très peu d'activités qu'on a mises en ligne dont on a reçu un corrigé, donc on sait pas quel résultat ça a donné, finalement, ce qu'ils en ont fait et quel résultat ça a donné (Be 10).

Nos activités sont passées aux oubliettes. (...) Il y a eu des échanges de mails mais qui n'avaient plus grande chose à voir avec les activités (So 10).

Comme le montrent les messages ci-dessus, la déception que les tuteurs ont manifestée est également liée à l'exploitation très limitée des activités par les Australiens. Investis à un très haut degré pendant la conception multimédia, les tuteurs se représentaient un haut niveau d'investissement des apprenants. Or, cette attente (nous pourrions parler d'une espérance forte) n'a pas été comblée. L'exploitation insuffisante des activités a donc provoqué des tensions affectives non négligeables. Nous avons identifié deux raisons à cette exploitation jugée insuffisante.

Premièrement, les tuteurs sont loin de prendre en considération un facteur inhibiteur des interactions : le déficit linguistique des Australiens. S'il est certain que, de manière générale, les apprenants ont été moins présents dans les interactions que les tuteurs, il est aussi vrai que leur difficulté à produire du discours écrit en interaction constitue, de notre point de vue, un obstacle majeur que les tuteurs semblent sous-estimer. De plus, nous avons évoqué les contraintes organisationnelles dans lesquelles les Australiens produisaient leurs contributions (soutien tutoral insuffisant lors de la rédaction des messages en classe).

Deuxièmement, il est possible d'établir une relation directe entre le type de tâches et la communication induite. A l'examen de l'annexe A5, il ressort que la grande majorité des activités conçues par les Français consistait en activités fermées, entra donc une rétroaction par la machine sans qu'une évaluation humaine (donc sociale) soit nécessaire. Ainsi, le type d'activités réalisées a déterminé les échanges en ligne, dans la mesure où les activités n'incitaient pas à l'interaction avec les tuteurs (cf. par exemple les messages des Australiennes que nous avons analysés dans 6.5.3.). Le rapport entre tâches et communication a été réexaminé lors du lancement du dispositif l'année suivante (2003-2004), amenant les concepteurs du dispositif vers la

conception par les étudiants d'activités ouvertes plus bénéfiques pour les échanges qui suivraient.

Toutefois, la frustration des tuteurs n'est pas indépendante de leur expérience professionnelle. Bien que la majorité des étudiants n'aient jamais été en situation d'enseignants, ne disposant donc pas de compétences de gestion de groupe préalables, les tuteurs expérimentés, notamment Laura, ont moins éprouvé le sentiment de frustration qui ressort des extraits cités ci-dessus. Dans la section 6.4.2., nous avons eu la possibilité d'apprécier les compétences de Laura dans la mise en place de stratégies correctives implicites qui reflètent évidemment un niveau élevé de maîtrise des pratiques d'enseignement. Dans le passage suivant, elle affirme que, loin d'éprouver de la déception, elle s'est ressentie plus amie que tutrice :

J'ai eu l'impression que j'étais une amie en même temps qu'un professeur, peut-être dans la classe est plus formel, c'est à dire que moi on pouvait rigoler avec. (*Donc une espèce d'intermédiaire entre l'amie et le prof ?*) Voilà (Laura).

Dans une perspective systémique, les correspondances que nous avons établies entre d'une part les attentes et les frustrations des tuteurs et d'autre part les contraintes organisationnelles de production à Sydney, le déficit linguistique des Australiens, le type de tâches, l'engagement affectif et le niveau d'expérience des tuteurs ont été des éléments qui ont été reconsidérés dans le lancement du projet pour l'année suivante. Nous détaillerons les améliorations du dispositif adoptées dans le chapitre 8.

Chapitre 7

Troisième notion-clé : fonctionnements collectifs instrumentés

I argue that computer tools serve not as they are often construed –as amplifiers of cognition- but as «reorganizers of mental functioning »
(Roy Pea, cité par Jermann, 1996)

Introduction

L'analyse des dynamiques collectives observées lors de la première phase du projet va venir compléter l'analyse du rôle de la médiation humaine au sujet de l'accompagnement pédagogique. Pour ce faire, nous nous interrogerons sur la manière dont se ressource les pôles individuel et collectif du dispositif (7.1.) pour aborder ensuite les modes de fonctionnement collectif que nous avons repérés au sein des dyades (7.2.).

La manière dont les acteurs instaurent une dynamique sociale sera aussi examinée à travers les pratiques d'instrumentation technologique (7.3). Ensuite, nous nous interrogerons sur les dynamiques collectives liées à l'instrumentation par la plate-forme ainsi que sur les phénomènes tels que l'émulation et la régulation mutuelle non-verbalisée, opérationnalisés au moyen d'outils médiateurs (7.4.)

7.1. L'individuel et le collectif

7.1.1. Le paradigme de la cognition socialement partagée

Le terme « cognition socialement partagée » (*socially shared cognition*) a été sans doute employé pour la première fois lors du colloque interdisciplinaire du même nom organisé en 1989 à Pittsburgh. Avec un panel qui regroupait des adeptes de l'approche socioculturelle appliquée aux technologies (Hutchins), à la cognition humaine (Wertsch, Lave), à l'apprentissage et aux interactions interindividuelles (Schegloff, Cole, Resnick), ce colloque a eu sans aucun doute la vocation de mettre en exergue le rôle des aspects sociaux dans les traitements cognitifs humains. La diffusion deux ans plus tard des actes de ce colloque portant le même titre a constitué le premier pas vers la consolidation de cette approche (Resnick, Levine et Teasley, 1991).

Approche ou paradigme ? Les contributions à l'ouvrage collectif ne manifestent pas, à notre avis, une prise de position explicite quant à l'inauguration d'un nouveau champ de recherche. Il s'agit plutôt de la conjonction de plusieurs voix s'élevant de disciplines différentes, se démarquant du paradigme cognitif prépondérant et soulignant la nature essentiellement sociale de tout acte de cognition et d'apprentissage. Sans être en mesure de prédire l'avenir de cette approche, l'ouvrage collectif ayant été publié assez récemment (Resnick et al., 1991), nous pourrions dire qu'il s'agit d'un paradigme plus ou moins consolidé. La différence par rapport à d'autres paradigmes tels que la cognition située et distribuée se situe aussi sur le plan méthodologique : nous pourrions difficilement prétendre que les recherches en cognition socialement partagée suivent un modèle méthodologique unique ; il s'agit plutôt d'un parti pris pour les recherches qualitatives contextualisées.

Ainsi, Mark Perry de l'Université de Brunel récapitule de manière pertinente les différences entre la cognition socialement partagée et le cognitivisme individuel (Perry, 1999) emploie le terme *individually shared cognition* qui nous semble peu intelligible):

	Cognitivismes individuel	Cognition socialement partagée
<i>Contrôle</i> ¹³⁰	Centralisé dans le cerveau de l'individu	Émergent, jaillissant de l'interaction entre acteurs multiples. Pas d'exécutant central.
<i>Fonction des outils</i>	Les artefacts sont utilisés en tant que ressources cognitives	Les artefacts fonctionnent comme ressources cognitives et comme mécanismes pour la coordination des ressources cognitives distribuées (par ex. méta-ressources)
<i>Approche cognitive</i>	Processus cognitif en série	Processus parallèle, distribué
<i>Analyse</i>	Analyse quantitative/ expérimentale ou fonctionnelle	Analyse qualitative/ interprétative
<i>Objectifs de recherche</i>	Montrer l'endroit où les règles ou processus peuvent être extériorisés dans les contraintes environnementales	Montrer la coordination des activités collaboratives par l'observation des représentations qui sont échangés par les acteurs

(Tableau 21 : Cognition individuellement et socialement partagée. Perry, 1999, np, notre traduction)

Il est évident que les concepts de ce paradigme que récapitule Perry (op. cit.) rejoignent à plusieurs reprises les distinctions entre le cognitivismes et l'approche socioculturelle (cf. Legros et Crinon, 2002 ; Bonk et Cunningham, 1998). Cette remarque renvoie en effet aux liens très étroits qui existent entre le paradigme de la cognition socialement partagée et les thèses

130

<i>Features</i>	<i>Individually Distributed Cognition</i>	<i>Socially Distributed Cognition</i>
<i>Control</i>	<i>Centralised in the individual's mind</i>	<i>Emergent, arising of the interaction of multiple actors, no central executive</i>
<i>Tool use</i>	<i>Artifacts are used as cognitive resources</i>	<i>Artifacts are cognitive resources as well as mechanisms for coordinating distributed cognitive resources (i.e. meta-resources)</i>
<i>Cognitive approach</i>	<i>Serial cognitive process</i>	<i>Parallel, distributed process</i>
<i>Investigation and analysis</i>	<i>Quantitative/ Experimental or Functional Analysis</i>	<i>Qualitative/ Interpretative analysis</i>
<i>Focus</i>	<i>Show where representations reside, and where rules or processes can be externalized in environmental constraints.</i>	<i>Shows the co-ordination of collaborative activities through an examination of the representations passing between actors.</i>

socioculturelles au sens large. Pour revenir aux postulats de ce paradigme, nous retrouvons l'importance de la réhabilitation du rôle du fonctionnement social dans l'étude de la cognition humaine, élément que nous rencontrons fréquemment autant dans les recherches en apprentissage situé (5.1.3.) que dans les travaux en ACAO (2.2.).

Nous serons de l'avis de Salembier (1996), pour qui les frontières entre le paradigme de la cognition située et de la cognition socialement partagée ne sont pas clairement établies. En effet, nous pensons que les deux approches ont contribué à ce que le social ne constitue plus un élément du contexte mais l'élément principal, celui qui détermine la nature des processus cognitifs mis en œuvre. L'interaction et l'engagement mutuel constituent la clé de voûte de cette approche et par extension, leur point commun avec les principes socioconstructivistes (Salembier, 1996 ; Jermann, 1996). Nous nous référerons aux études en cognition socialement partagée lors de l'examen des dynamiques collectives au sein du projet analysé (p. 312).

7.1.2. De l'individuel ou du collectif ? Réflexion sur l'unité d'analyse

Un des débats les plus chers dans les recherches en ACAO porte sur l'unité d'analyse lors de l'examen d'une situation d'interaction entre deux ou plusieurs acteurs. A ce jour, il ne semble pas exister un consensus sur ce noyau d'analyse : serait-ce l'individu, la dyade, la communauté ou encore les objets cognitifs ou artefacts construits collectivement (Lipponen, 2002, p.76) ? Au sein des recherches en théorie de l'activité, Engeström (2000) sera le principal chercheur à tenter d'expliquer le fonctionnement des activités inter-individuelles, comme par exemple au sein des groupes, organisations, lieux de travail etc., tandis que Salomon par exemple adopte le point de vue des mécanismes individuels dans une situation collective (1992). Plus récemment encore, plusieurs recherches tentent de prendre leurs distances par rapport à une distinction trop prononcée entre les pôles individuel et collectif.

Un des premiers travaux qui se distingue de cette dichotomie artificielle est l'étude de Cole et Wertsch qui porte un titre évocateur : « Au-delà de l'antinomie individuel/social dans les discussions de Piaget et de Vygotsky » (1996). Les deux auteurs, tenants de la théorie socioculturelle, tentent de montrer qu'une opposition entre le constructivisme (supposé de l'ordre de l'individu) et la théorie socioculturelle (supposée de l'ordre du social) conduit à une impasse autant épistémologique que méthodologique. Selon Cole et Wertsch (op.cit.), cette simplification de la pensée de Piaget et de Vygotsky a nourri des oppositions sans fondement conceptuel. L'individuel et le social s'auto-alimentent et se ressource inlassablement dans un contexte d'interaction sociale, avec des effets aussi bien sur le plan individuel que collectif. Dans le domaine des ACAO, les recherches de Stahl (2005), Salomon et Perkins (1998), Dillenbourg et Self (1992) et Resnick (1991) semblent adopter ce point de vue.

Dans la même lignée, Kaptelinin et Cole (1997) essaient de rapprocher la théorie de l'activité au continuum interactionnel individuel/collectif. Partant du principe que les mécanismes intra-individuels et inter-individuels se constituent mutuellement, l'approche de Kaptelinin et Cole (ibid.) sert à créer des passerelles entre les deux niveaux d'analyse -artificiellement distincts- et d'éclairer la nature de ce continuum. Nous pourrions avancer que les auteurs présentent les propriétés individuelles et collectives comme des vases communicants qui s'alimentent et se construisent mutuellement, tout en reconfigurant le contexte social d'apprentissage constitué d'actions, activités et opérations. Ainsi, la ZPD est perçue comme le mécanisme par excellence au moyen duquel l'individuel et le collectif se déterminent mutuellement. Selon les auteurs :

The mechanisms underlying the influence of social context on learning and development are mutual transformations between individual and collective activities (Kaptelinin et Cole, 1997, p.1).

L'activité collective non seulement modifie les propriétés sociocognitives individuelles préexistantes, mais aussi oriente et donne forme à la configuration générale et au contenu spécifique de l'acte collectif. Cette prise

de position de Kaptelinin et Cole (op.cit.) sera partagée par deux chercheurs d'orientation différente, cette fois en linguistique interactionnelle, Simona Pekarek et Lorenza Mondada (2004). Pour ces deux chercheurs, l'implication à une tâche collective n'est pas intéressante uniquement au niveau du potentiel cognitif qu'elle représente mais aussi elle apporte des éléments précieux sur la manière dont les acteurs réorganisent et redéfinissent cette tâche collective.

Toutefois, la mise en correspondance systématique des plans de l'individuel et du collectif entraîne un risque d'identification, d'absorption, voire une oblitération des processus cognitifs propres à l'individu en interaction. Rappelons que les individus composent des groupes qui à leur tour engendrent des effets de synergie sans lesquels l'individu ne pourrait pas bénéficier de la confrontation de perspectives plurielles, notamment du conflit socio-cognitif (Stahl, 2006). Or, comme nous le verrons par la suite, les interactions sociales n'engendrent pas les mêmes résultats en termes d'apprentissage chez tous les membres du groupe. C'est sur ce point que nous souhaitons nous focaliser, à savoir l'intersubjectivité du sens qui, bien que située dans des situations collectivement partagées, peut avoir des effets différents d'un individu à l'autre. La mise en parallèle des représentations individuelles que permet la triangulation contribuera méthodologiquement à notre réflexion.

7.2. Analyse des dynamiques collectives au sein du dispositif

Nous repérerons tout d'abord les types de fonctionnement collectif au sein des dyades, puis nous analyserons certaines dynamiques ayant pu se faire jour dans le grand groupe, pour terminer par l'effet de l'instrumentation de la plate-forme sur les processus collectifs médiatisés.

7.2.1. Modes de fonctionnement collectif au sein des dyades

Nous avons repéré quatre grands types de fonctionnement des dyades : la coopération équilibrée, la coopération déséquilibrée, la collaboration et les

situations conflictuelles menant à la rupture. Cette typologie est essentiellement empirique et de nature provisoire –étant donné le nombre encore limité de recherches sur la matière- et s’inspire des recherches antérieures sur les modes de fonctionnement collectifs (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 ; Dillenbourg et al., 1996 ; Lehtinen et al., 1998). Dans cette catégorisation nous avons procédé selon les critères suivants :

- la répartition des tâches au sein de la dyade ;
- la régulation et la coordination des actions et
- l’engagement des membres dans le projet commun et le support mutuel.

7.2.2. Coopération équilibrée

On mentionnera tout d’abord la coopération équilibrée, qui implique le partage d’actions individuelles coordonnées. Dans les dyades ayant fonctionné selon ce type, la spécification des tâches s’est opérée en fonction de la maîtrise technologique. Dans la dyade Aline/Candice par exemple, Candice s’occupait de la réalisation multimédia tandis que sa partenaire, Aline, était plus active au niveau de la conception des activités :

Moi je m'occupais de tout ce qui était informatique, elle était le cerveau, c'est à dire celle qui donnait les idées... elle était vraiment la tête pensante et moi c'était les mains sur le clavier ; on se complétait finalement (Ca 11).

La distinction entre conception et réalisation du projet ne semble pas avoir provoqué de conflits dans la dyade Aline/Candice. Il semble plutôt qu’il y ait eu un accord préalable sur cette spécialisation. Cependant, cette distinction entre les tâches liées à la conception et celles liées à la réalisation n’a pas été toujours harmonieuse dans le cas de la dyade Claire/Nathalie. Bien que les deux étudiantes affirment posséder un niveau très élémentaire en maîtrise technologique, c’est Claire qui prend majoritairement la charge de la réalisation multimédia. Or, dans l’exemple suivant, Claire semble être gênée par la volonté de Nathalie de s’approprier l’outil. Etant donné les compétences

faibles en technique de cette dernière, Claire craint que sa partenaire ne retarde le déroulement du projet :

Nathalie est encore moins bonne que moi en technique... donc des fois là c'était un peu agaçant quand elle, elle voulait faire, je comprends qu'elle veuille faire, c'est tout à fait normal mais quand ça ne va pas vite et qu'on est pressé, il y a toujours ce petit agacement, mais bon ce n'est pas grave, en général, ça c'est très bien passé (Cl 17).

Le croisement des points de vue des deux acteurs nous permet de confirmer la nature de leur fonctionnement. Lors de son entretien, Nathalie témoigne aussi d'une spécialisation des tâches au sein de sa dyade en affirmant que Claire fonctionnait plus rapidement au niveau de la réalisation multimédia.

Il me semble qu'on a bien balancé, qu'on a trouvé un bon équilibre... comme si on s'était spécialisées un petit peu à un moment donné à l'intérieur de notre couple quoi (...) Dans sa tête, ça fonctionnait beaucoup plus vite au niveau de l'outil (...), il me semble qu'on s'est bien appuyées l'une sur l'autre (Na 16).

Nous faisons donc l'hypothèse que le partage des tâches au sein de la dyade Claire/Nathalie ne s'est pas réalisé uniquement en fonction des compétences informatiques mais aussi selon le désir d'un acteur (Nathalie) de s'occuper d'un champ qu'il maîtrisait moins dans l'objectif de faire progresser son apprentissage dans ce domaine. Ainsi, tandis que la répartition des tâches a été clairement définie dans le couple Aline/Candice, dans la dyade Claire/Nathalie, la même opération a été nuancée par des négociations entre les acteurs pour arriver à une décision commune (la réalisation multimédia). Cette constatation nous amène à dire que le partage des tâches n'est pas toujours une opération définitivement tranchée dès le début ni dénuée de réajustements au sein d'un groupe d'acteurs (cf. Roschelle et Teasley, 1995 ; Lehtinen, 2002).

Le même mode de fonctionnement de coopération équilibrée se présente dans l'extrait ci-après où Sylvie explique la manière dont elle et sa partenaire ont fonctionné au niveau de la technique et de la recherche des matériels :

Pendant un moment elle a fait peut être plus de technologique que moi, après on a cherché différemment, on n'a pas du tout cherché la même chose, donc c'était plus des exercices que je cherchais, puis elle trouvait pour manipuler au niveau technique ; des fois c'était l'inverse, ça dépendait en fait. Mais elle était plus douée que moi en technique (Sy 6).

Pour conclure, le mode de coopération équilibrée se distingue de la collaboration (supposée la modalité de fonctionnement la plus symétrique et équilibrée) par la spécialisation des tâches ; nous y reviendrons un peu plus tard. Autant la dyade Candice/Aline que les dyades Claire/Nathalie et Sylvie/Viviane se sont mutuellement investies dans l'élaboration du projet commun et ont procédé conjointement à la régulation et à la coordination des tâches. Nous pourrions donc retenir que selon cette modalité de fonctionnement, les acteurs participent ensemble à l'élaboration d'une solution commune tout en gardant des rôles distincts selon leurs compétences.

7.2.3. Coopération déséquilibrée

Tandis que dans les dyades que nous venons d'examiner, les acteurs se sont mis d'accord sur la spécification et la coordination des tâches, dans une autre dyade, la répartition des tâches n'a pas été clairement définie, ce qui a eu pour résultat l'isolement du partenaire qui, de plus, était le plus faible techniquement. Ce fonctionnement que nous désignerons sous le nom de coopération déséquilibrée se reflète dans l'extrait suivant de Sophie :

Comme elle maîtrisait mieux l'informatique, elle a tout fait toute seule (...) Je pense qu'on s'est mal réparti les choses parce que moi j'ai pas été spécialement demandeuse d'explications, moi je voyais qu'elle savait faire alors je donnais les idées (...) en fait c'est mal allé dès le début... mais bon on s'est bien récupéré... (So 11).

Une mauvaise répartition des tâches semble être la raison des désaccords au sein de la dyade. Sophie, moins bonne techniquement et « pas spécialement demandeuse d'explications », laisse la tâche de la réalisation à Laura, « l'inconditionnelle de l'appareil photo », comme elle affirmera plus loin. Bientôt, Laura commence à organiser les ressources à sa manière. Selon Sophie, Laura enregistrait des ressources à plusieurs endroits : « un coup

c'était sur QuickPlace, après c'était sur son portable, après sur sa disquette, elle changeait les noms sans m'informer ». En fait, la gestion des ressources multimodales par Laura a reflété plutôt un mode de fonctionnement personnel et individualiste auquel Sophie n'a pas pu s'identifier.

Ainsi, le manque de cohérence dans l'organisation des ressources communes et la difficulté d'y accéder directement a provoqué des frustrations pour Sophie. Pourtant, la source des désaccords au sein de la dyade Laura/Sophie ne se situait pas uniquement au niveau cognitif. Des différences de comportement, notamment une attitude directive de la part des deux acteurs, a rendu la coopération encore plus difficile :

[Le travail de collaboration] m'a paru un peu lourd (...) il faut s'entendre et puis bon, moi, j'ai déjà pas spécialement un caractère facile, j'aime bien imposer mes idées et puis [dans ce module] j'étais avec quelqu'un qui aime aussi imposer ses idées, alors c'était difficile... (So 12).

La compatibilité des caractères est à notre avis un facteur décisif pour le déroulement d'une situation d'apprentissage en interaction en groupe restreint. Le pôle cognitif (la spécification des tâches, mal établie dans le cas de Laura/Sophie) en relation avec le pôle socio-affectif (désir de s'imposer, volonté de contrôler la gestion du projet) a conditionné la démarche collective des acteurs. A travers cette analyse, nous pouvons confirmer une constatation récurrente dans les recherches sur le fonctionnement collectif : le rôle des affinités entre les acteurs, l'influence donc des aspects psychologiques sur la démarche d'apprentissage en interaction.

7.2.4. Collaboration

A l'autre extrême, l'extrait d'entretien suivant décrit un cas typique de collaboration, considéré comme le type de fonctionnement le plus symétrique et le plus rare pour Salomon (1992¹³¹) :

¹³¹ *My own experience with collaborative teams shows that success- in terms of students pooling together their abilities, in terms of true collaboration, and in terms of learning outcomes- is rather rare (Salomon, 1992, np).*

On travaillait soit ensemble soit chacun chez soi, puis elle m'envoyait par exemple une idée sur QuickPlace [le collecticiel], puis après moi j'envoyais un début d'exercice et on se donnait nos avis sur ça (Ch 14).

Aziza dans son questionnaire confirme l'image d'un fonctionnement équilibré¹³² :

[Christèle était] Efficace et très rigoureuse, j'en suis très satisfaite. (...) On a passé beaucoup de soirées à travailler sur notre unité de *Tempo*, ainsi que beaucoup de temps à travailler chacune de son côté (A4/9).

A ce stade, il serait utile de mettre en parallèle les différentes sources de données afin d'analyser en profondeur les spécificités de la situation collaborative. Le croisement des avis des deux acteurs, notamment l'entretien de Christèle, appartenant à la catégorie de données suscitées, et le questionnaire d'Aziza, de la catégorie des données provoquées, présentent une image symétrique de fonctionnement, où les acteurs procèdent conjointement à toutes les étapes de l'élaboration du projet. Les tâches sont effectuées sans être réparties et il semble que les deux partenaires s'investissent autant dans le projet commun.

L'observation des interactions sur la plate-forme (qui relève des données invoquées, troisième pôle du modèle triangulaire de Van der Maren), permet de confirmer ce mode de travail. Ci-dessous une copie d'écran de la salle « Ebauches d'activités et tâches » de la dyade D.

Ebauches d'activités et tâches

Titre ▼	Auteur ▼	Modifié ▼
marché de Noël Sur notre page de présentation nous allons présenter le marché de Noël et ses illuminations.	Aziza	27/11/2002
visite virtuelle citadelle Qcm à propos de la citadelle	Christèle	27/11/2002
plan de besançon	Aziza	20/11/2002

¹³² Le questionnaire a été envoyé par courriel, il n'y a pas donc de doute sur l'identité de l'auteur.

trouver un plan statique de besançon . Ils devront trouver un itinéraire avec exercice à trous avec les expressions : à gauche, à droite, devant, tout droit ...

Activités discutées avec le prof Aziza 13/11/2002

1) On peut à l'aide du site de la visite virtuelle de la citadelle faire pêcher de l'information aux australiens, ex : Qu'est-ce que le jardin zoologique accueille? différentes sortes d'animaux. 2) Pour travailler sur les bars : trouver un site où...

activité Aziza 13/11/2002

On peut prendre des photos de pâtisseries françaises dans une boulangerie et donné des liens vers un site où se trouve les recettes.Avec ces recettes on peut faire des activités ouvertes et fermées aux apprenants pour leur faire apprendre:...

A la boulangerie Christèle 13/11/2002

Objectif : Montrer l'emploi de la négation On pourrait enregistrer une interaction "ds une boulangerie" Voici un dialogue un peu naïf qui a besoin d'être amélioré : - Bonjour, mademoiselle_ Je voudrais une baguette, un petit pain au chocolat et un paquet...

ébauche de scénario Christèle 13/11/2002

Ceci est une ébauche de scénario à utiliser avec le site de besac.com avec la visite virtuelle:Nous vous invitons à découvrir la ville de Besançon par une visite virtuelle rdv sur http://www.besac.com/besancon_visite_virtuelle/index.php Pour visualiser les endroits importants...

ébauche de scénario (Révision #SA-FF07) Aziza 27/11/2002

Ceci est une ébauche de scénario à utiliser avec le site de besac.com avec la visite virtuelle:Nous vous invitons à découvrir la ville de Besançon par une visite virtuelle rdv sur http://www.besac.com/besancon_visite_virtuelle/index.php Pour visualiser les endroits importants...

Pages 1 - 8 sur 8 (pages masquées incluses).

(Figure 15 : contenu du dossier « ébauches d'activités » de la dyade D)

Tout d'abord, les contributions dans cette salle permettent de confirmer les dires de Christèle (cf. supra) selon lesquels les deux partenaires procédaient à l'élaboration des activités à l'aide de la plate-forme (« Aziza m'envoyait une idée sur QuickPlace, puis après, moi, j'envoyais un début d'exercice et on se donnait notre avis sur ça »). A titre d'exemple, autant dans l'après midi du 13/11 que du 27/11, nous constatons que les deux étudiantes sont connectées sur la plate-forme à partir de postes de travail différents (si les étudiantes travaillent à partir du même poste, il apparaît un seul nom d'utilisateur). Ainsi, en dehors des heures de cours, les deux étudiantes, chacune chez elle, travaillent en mode synchrone sur la construction de leur projet.

Le phénomène des tours de parole médiatisés du 13 novembre (le message « ébauche de scénario » de Christèle, suivi de « à la boulangerie » de

la même auteur, complété par « activité » et « activités discutées avec le prof » d'Aziza), qui se sont enchaînés avec quelques minutes de décalage, est révélateur d'une procédure de collaboration dans laquelle les acteurs échangent et négocient sur toutes les étapes du projet commun (en l'occurrence : l'élaboration des deux activités, une sur la visite virtuelle de Besançon et l'autre sur la viennoiserie).

Ce mode de fonctionnement nous semble atypique pour deux raisons : tout d'abord par l'absence de toute spécification des tâches. Les deux partenaires s'occupent à la fois de la conception, de la recherche des ressources, de la réalisation multimédia et des réadaptations nécessaires. Ceci renvoie évidemment à un niveau de maîtrise informatique élevé -nous rappelons ici que ni Christèle ni Aziza n'ont suivi les séances supplémentaires d'encadrement- ainsi que d'une démarche autorégulée dans la gestion de son projet (nous avons évoqué le degré d'autonomie de Christèle dans la partie 5.2.6.).

Deuxièmement, l'usage de la plate-forme en tant qu'outil de communication pour l'accomplissement du projet se distingue de l'emploi du même outil que les autres dyades ont fait. L'élaboration des deux activités (visite virtuelle de Besançon et viennoiserie) se poursuit progressivement en mode quasi-synchrone en dehors des heures du cours, tandis que la majorité des dyades a employé la plate-forme comme un dépôt de ressources, sans visée communicationnelle.

La dyade Saëda/Alphonse¹³³ semble avoir fonctionné selon le même modèle, avec une première ébauche d'activité proposée par un acteur et poursuivie par l'autre et vice-versa, dans un assemblage d'actions communes où la contribution de chaque acteur se confond au projet élaboré conjointement. Sans aucun doute cette modalité reflète une entente sur toutes les étapes d'élaboration du projet :

À l'intérieur du groupe, moi et Saëda nous avons beaucoup appris l'un de l'autre. Parce qu'il y avait des activités qui commençaient par exemple par ma collègue Saëda. Et quand j'ai vu cela j'avais des choses à y ajouter. Et il y avait des activités que j'ai commencées et

¹³³ Saëda dans son questionnaire (nous supposons être le A4/7 par l'évocation d'un projet de DEA à la fin de son cursus) confirme le fonctionnement satisfaisant de sa dyade.

quand Saëda a vu cela elle avait aussi des choses à y ajouter. Et comme cela les activités se sont enrichies. (Alph 8)

Pour conclure sur ce mode de fonctionnement que nous appelons collaboration, nous serons de l'avis de Salomon (cf. supra) pour qui le processus collaboratif est rarement mis en place. Notre analyse a montré les exigences de ce processus : un fort engagement au projet commun, une coordination conjointe des activités et l'absence d'une spécification des tâches. A la lumière de nos résultats, nous confirmons l'approche de Dillenbourg et al. (1996) selon laquelle la collaboration ne devrait pas être employée comme un hyperonyme de tous les types d'apprentissages en interaction mais plus précisément au type et aux conditions de fonctionnement que nous avons identifiés ci-dessus :

Collaboration is not simply a treatment which has positive effects on participants. Collaboration is a social structure in which two or more people interact with each other and, in some circumstances, some types of interaction occur that have a positive effect. (...) We should stop using the word "collaboration" in general and start referring only to precise categories of interactions (Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley, 1996, np).

7.2.5. Conflit menant à la rupture

Les processus collectifs n'étant pas toujours harmonieux, une des huit dyades a éclaté :

Ça ne marchait pas entre nous, puis elle ne venait pas le lundi, ni le mercredi (...) Puis elle a arrêté, j'ai travaillé toute seule sur le reste (Be 11).

La rupture de la dyade F repose davantage sur des facteurs extérieurs à la formation (Aurélié ayant décidé de suivre ses études de maîtrise sur deux ans pour des raisons personnelles) que sur des raisons propres au fonctionnement de la dyade. Cette décision qui est survenue au milieu de la

formation a évidemment provoqué à la fois des frustrations (sur le plan psychologique) et des réajustements nécessaires (sur le plan cognitif). Bettina a donc poursuivi seule l'élaboration de son projet :

Je suis déçue des activités que ça a donné, parce que si j'avais su dès le début que j'étais toute seule, j'aurais fait des choses beaucoup plus belles à regarder, mieux élaborées pour les Australiens (...) Sinon, le fait que j'ai travaillé toute seule sur le reste, ça ne m'a pas dérangée (Be 12).

A ce stade, il serait utile d'établir un parallèle entre un dispositif de formation hybride et un dispositif à distance au sujet de la gestion d'une situation conflictuelle. Plusieurs éléments dans une formation hybride permettent de « limiter les dégâts » d'une telle situation sociocognitive par excellence. Dans le cadre de la dyade Aurélie/Bettina, les réunions présentiels chaque semaine (et donc la présence d'autres acteurs qui s'investissaient dans des projets parallèles) et les liens affectifs qui se construisent entre les étudiants « réels » ont évité d'aboutir à une situation d'impasse, comme par exemple l'abandon total du projet par Bettina.

D'autre part, l'encadrement des tuteurs a joué aussi un rôle décisif. Comme l'affirme Bettina en se référant à la rupture, « il y a eu l'épisode de la perte de confiance (...) [l'assistante] a joué sur l'entretien du moral des troupes, surtout du mien. Elle était au bout pour dire « les travaux sont bien, il faut arrêter de se dévaloriser comme ça ». Tous ces facteurs, notamment la présence physique des acteurs qui s'oppose à un isolement, ont permis de limiter les effets de cette situation conflictuelle.

7.2.6. Conclusions sur le mode de fonctionnement des dyades

Au-delà de notre typologie du fonctionnement collectif, nous souhaitons mettre l'accent sur le potentiel que présentent ces processus dans une situation d'apprentissage entre pairs. La sollicitation des traitements cognitifs de haut niveau (la comparaison, la conceptualisation, l'argumentation, etc.) ainsi que les stratégies adoptées (la négociation, la résolution d'un problème,

la restructuration etc.) sont, à notre avis, l'avantage majeur d'une démarche pédagogique collaborative que les concepteurs du dispositif ont favorisée. Ainsi, même dans le cas de la coopération déséquilibrée ou encore du conflit, les acteurs sont amenés à négocier, adapter le contexte social à leurs besoins tout en s'adaptant à celui-ci, autrement dit, à instaurer une dynamique sociale.

Les conflits socio-cognitifs, considérés comme bénéfiques au développement cognitif individuel, ont pu avoir lieu grâce aux conditions favorables du dispositif, comme par exemple le travail en dyades, l'utilisation d'un espace médiatisé propre aux élaborations et à la facilitation des échanges avec le groupe-classe. A cet égard, nous pensons que la démarche du dispositif a facilité l'interaction à la fois sociale et cognitive dans laquelle, selon D'Halluin, l'apprenant interagit avec de l'information mais aussi avec une ou plusieurs autres personnes (2000, p.17).

Pour revenir aux processus collectifs au sein des dyades, nous avons remarqué que les interactions ne relèvent pas seulement du plan cognitif ; le plan socio-affectif est également à considérer. Le travail à deux a eu des retentissements sur ce second plan, notamment en ce qui concerne le partage du stress lié à la manipulation des outils. Ainsi, autant Claire que Candice qui se sont occupées de la réalisation multimédia dans le cadre de la coopération équilibrée, mettent l'accent sur l'apport psychologique indispensable que leur partenaires leur ont offert :

Quand je suis toute seule face à l'informatique, je m'impatiente, j'ai tendance à m'énerver rapidement, donc le fait qu'il y avait Nathalie avec moi ça m'a calmé (...) Justement le fait de travailler à deux, je pense que ça énerve moins (Cl 18).

Je stressais très vite et elle était assez rassurante (...) quand ça n'allait pas, elle était là, elle me rassurait (Ca 12).

Ainsi, tandis que sur le plan socio-affectif l'absence d'affinités dans la dyade Laura/Sophie a été un des facteurs du déséquilibre dans leur fonctionnement (p. 315), certaines dyades ont expliqué leur harmonie dans le travail par une affinité émotive :

Avec [ma partenaire] ça marchait bien parce qu'en effet on a une même forme de sensibilité (Na 17).

Pour résumer, nous avons distingué quatre grands types de fonctionnement collectif des dyades selon les critères de l'engagement mutuel, de la régulation/coordination des actions et de la répartition des tâches. Ces types de fonctionnement sont récapitulés dans le schéma ci-dessous : coopération équilibrée (une dyade), coopération déséquilibrée (deux dyades), collaboration (quatre dyades), conflit (une dyade). Nous regrettons de ne disposer d'aucun élément de réponse pour la dyade Sonia/Karola qui venait exceptionnellement d'une ville située à 150 km de Besançon pour assister uniquement aux séances du mercredi.

Mode de fonctionnement	La dyade et ses membres
Coopération équilibrée	A : Aline et Candice
Coopération équilibrée	H : Claire et Nathalie
Coopération équilibrée	E : Sylvie et Viviane
coopération déséquilibrée	C : Laura et Sophie
Collaboration	D : Aziza et Christèle
Collaboration	G : Alphonse et Saëda
Conflit (rupture)	F : Aurélie et Bettina
(absence de données)	B : Sonia et Karola

(Tableau 22 : récapitulatif des modes de fonctionnement par dyade)

7.2.7. Dynamiques collectives dans le grand groupe

Les modes de fonctionnement entre les dyades ont été de nature assez différente. Nous les aborderons à la lumière du ressenti des acteurs sur le mode de fonctionnement du groupe, qui se fondera principalement sur des données invoquées (entretiens). Pourtant, l'analyse des dynamiques collectives devra être complétée par l'identification des effets instrumentés sur les modalités de fonctionnement collectif que nous établirons dans la section 7.4.

On a déjà relevé que le groupe dans son ensemble (16 étudiants) avait fonctionné de manière coopérative, dans la mesure où la tâche globale (réalisation d'activités multimédias venant prolonger un manuel de langue) a été divisée en autant de parties qu'il y avait de dyades. En ce qui concerne les processus collectifs entre les dyades, la majorité des étudiants interrogés a souligné l'absence d'échanges au sein du grand groupe :

Moi ce que j'ai ressenti... non, pas de la collaboration, peut être du soutien moral à la limite mais... en ce qui concerne les exercices c'était à [l'assistante] qu'on demandait plutôt... c'est vrai qu'on n'a pas pensé à demander... (Cl 19).

Il y a pas eu beaucoup d'échanges en fait [...] Chaque groupe a fonctionné dans son coin et puis [...] chacun était dans son monde et n'a pas du tout communiqué avec les autres, ou bien alors de façon très très marginale... (Na 18).

Dans une tentative d'explication de ce phénomène, nous faisons l'hypothèse que le manque de temps a été un des facteurs fondamentaux. On a déjà mentionné l'augmentation des séances de tutorat venues s'ajouter aux TD réguliers comme une mesure pour compenser la charge de travail que l'implication au projet représentait. A cet investissement accru lié aussi aux limites temporelles de fin du semestre, une étudiante ajoute ses propres explications :

C'est peut-être parce qu'on était très focalisés sur ce qu'on faisait, complètement focalisés et puis qu'on était déjà toujours en contact avec quelque chose d'extérieur puisqu'on était toujours sur des sites, à la recherche d'informations sur des sites... (Na 19).

Il est certain que la participation au projet a nécessité un investissement très important qui, selon Nathalie et Claire, a eu comme effet la distanciation des dyades : chacune travaillait sur l'élaboration de son propre projet pédagogique. Pourtant, d'autres étudiants évoquent plutôt une ambiance amicale d'entraide :

J'ai beaucoup aimé cette ambiance de groupe où... Toi¹³⁴, tu étais là, on rigolait bien, les autres travaillaient, moi, j'aimais beaucoup cette ambiance de travail où tout le monde fait des efforts au service d'une même cause tu vois. J'ai beaucoup aimé (Ca 13).

¹³⁴ Elle s'adresse à l'assistante.

En fait, on se demandait à côté, en sortant du cours, on se demandait à chaque fois, on allait voir dans les salles¹³⁵ ce qu'ils avaient pu faire, ah si si¹³⁶, on savait à peu près tous ce que ça allait être par rapport aux photos, (...) si si, on était un peu au courant de ce qu'il allait y avoir à l'exposé oral, on savait déjà qui faisait partie de quel groupe, sur quoi, les objectifs par rapport à *Tempo*... (Sy 7).

Les extraits ci-dessus semblent en désaccord avec les avis de Claire et de Nathalie pour qui les interactions entre les dyades étaient peu fréquentes. Sans vouloir nous exprimer sur les dynamiques du groupe avant l'examen du rôle des outils médiateurs, il nous semble que l'extrait suivant reflète les deux aspects du fonctionnement du groupe selon lequel les dyades s'entraidaient principalement sur le plan technique sans toucher le plan de la conception :

Ah moi, le groupe, j'ai bien aimé (...) Sinon, ben, j'ai aidé un peu tout le monde : j'aimais bien passer de groupe en groupe puis, ben, répondre aux questions si je peux y répondre, quoi. (...) Sur le plan technique, on s'est beaucoup aidés, mais j'ai trouvé que sur le plan pédagogique, c'était chacun garde ses idées (Be 13).

A ce stade, le ressenti des acteurs sur les interactions au sein du groupe présentent un paysage métissé que nous ne sommes pas en mesure de valider sans l'analyse des répercussions des outils cognitifs sur les processus collectifs. A cet égard, nous aborderons tout d'abord les effets de l'instrumentation sur l'élaboration des savoirs avant d'analyser le rôle des outils par rapport aux modalités de travail collectif.

¹³⁵ Les salles de la plate-forme QuickPlace.

¹³⁶ Les paroles de Sylvie « ah, si, si » répondent peut-être à un étonnement non-verbalisé de l'intervieweur vis-à-vis du mode collaboratif que présente Sylvie. Cet étonnement se rapporte vraisemblablement à une image moins collaborative de fonctionnement du groupe.

7.3. Effets de l'instrumentation sur l'élaboration des savoirs

Dans la section 2.1. nommée « dialectique homme-environnement informatique », nous avons développé les approches théoriques selon lesquelles les outils technologiques ne servent pas uniquement d'appui occasionnel aux processus cognitifs humains mais, en fonction des actions intentionnelles des acteurs, transforment et réorganisent ces processus de manière dynamique. Selon cette perspective qui perçoit les acteurs et les dispositifs techniques comme des entités inséparables dans une situation instrumentée, nous explorerons la manière dont se sont déterminés mutuellement le système symbolique de la plate-forme et les aptitudes réflexives des participants à la formation.

Pour ce faire, nous emprunterons à Bélisle (2003, p. 27) la question suivante : comment interagissent les aptitudes des acteurs (en l'occurrence des étudiants) et le système symbolique de la plate-forme et de quelle manière se déterminent-ils mutuellement ? Nous procéderons par le croisement de trois types de données : les contributions sur la plate-forme (données invoquées), les extraits d'entretiens (données suscitées) et les réponses aux questionnaires (données provoquées).

7.3.1. Objectifs pédagogiques et organisation de la plate-forme

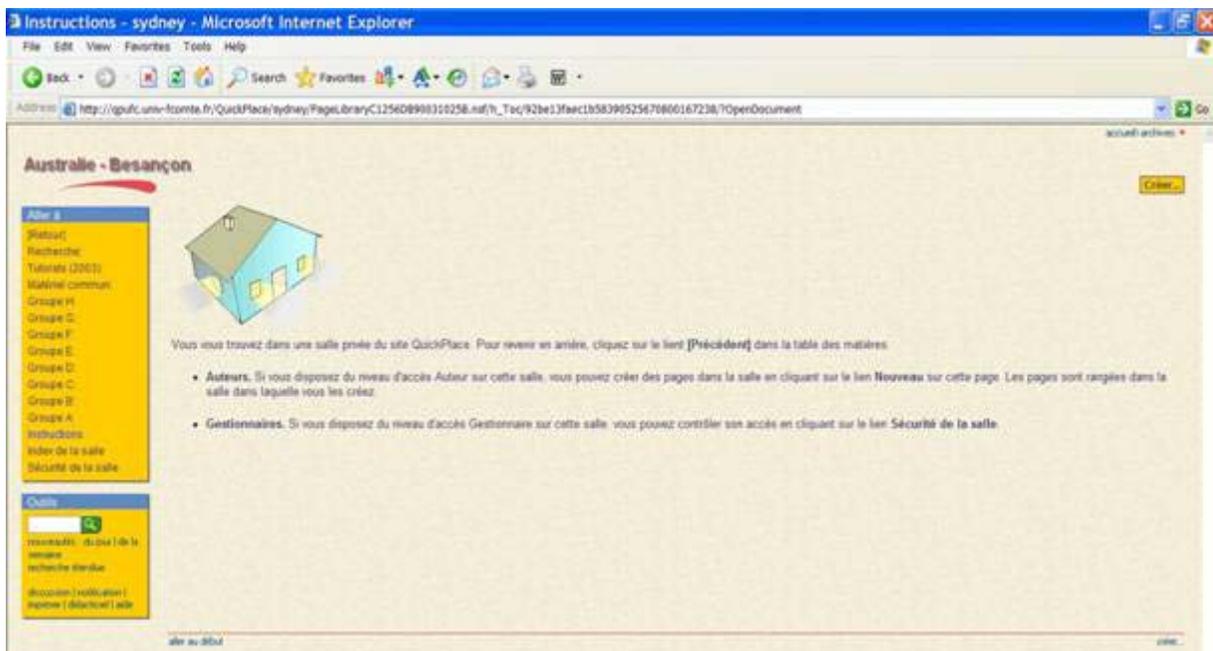
La plate-forme en tant qu'espace numérique de mise en commun dont les fonctions seront explicitées un peu plus tard, comportait, d'après les choix organisationnels des concepteurs du dispositif, les espaces suivants (fig. 16) :

- huit salles de travail, une pour chaque dyade (listées à gauche de la page d'accueil). A l'intérieur des salles, les dyades avaient la possibilité d'aménager l'espace en fonction de leurs besoins, en créant par exemple des dossiers pour mieux organiser la réalisation de leur projet ;

- une salle nommée « matériel commun », dépôt des ressources communes à toutes les dyades (liens hypertextuels, documents textuels, visuels et sonores etc.). Cette salle contenait le dossier « remue-méninges » regroupant les idées initiales de la conception des projets.

Du point de vue de l'administration de la plate-forme, les concepteurs ont opté pour l'accès libre à tous les espaces pour tous les participants à la formation. Ce choix d'accès libre devait faciliter, selon l'hypothèse des concepteurs, le partage des ressources et la mutualisation des apprentissages, donnant le droit à tous les acteurs de se déplacer librement autant dans les espaces communs (« matériel commun » et « remue-méninges ») que dans les espaces de travail propres à chaque dyade.

Plus particulièrement, chaque étudiant pouvait consulter librement les travaux d'autres groupes sans pouvoir y intervenir (accès « lecteur ») et modifier le contenu de la salle de sa propre dyade selon ses besoins (accès « auteur »). En ce qui concerne notre analyse, nous nous questionnerons sur les effets que l'accès libre à tous les espaces de la plate-forme a eus sur la nature de l'apprentissage médiatisé. En réexaminant le dispositif du point de vue de l'ingénierie de la formation, nous nous interrogerons sur l'impact que ces choix de droit d'accès ont eu sur le déroulement des projets des dyades (7.4., p. 343).



(Figure 16 : page d'accueil de la plate-forme).

7.3.2. La plate-forme comme outil de partage de ressources et de communication

Mise en commun des ressources via la plate-forme

Comme il était attendu, l'espace commun de travail a fonctionné comme lieu de partage de ressources accessible à tous. Les extraits ci-dessous sont caractéristiques de la fonction principale de toute plate-forme : la mise en commun et le partage des ressources conçues mutuellement.

C'est dommage qu'on ne travaille pas plus comme ça, parce que c'est la base de données, tout le monde pose ses idées, on n'a pas eu le temps de se voir, ben voilà, quoi, c'est sur QuickPlace. *Mutualisation ?* Voilà (Be 14).

Je pense que [Quickplace] était indispensable parce que comme ça on enregistrait tout dessus, c'était un moyen pour nous de retrouver directement nos informations et nos exercices, nos idées, et après il y avait aussi un endroit dans la plateforme où on pouvait mettre les idées qu'on pensait et où tout s'affichait, de tous les groupes en fait (Sy 8).

Les extraits ci-dessus relèvent de l'aspect cognitif, plutôt organisationnel, lié à la mise en commun des ressources dans un espace à accès libre (« c'était un moyen de retrouver nos informations... et les idées de tous les groupes »). Le caractère partagé des ressources sera apprécié en fonction des effets qu'il a produits sur les plans cognitifs (7.4.2.), socio-affectifs (7.4.3.) et métacognitifs (7.4.4.).

La plate-forme comme outil de communication

Il n'y a pas eu beaucoup d'échanges en fait. Au départ, il y avait une volonté affichée de la part des formateurs, donc de [l'enseignant] et de vous-même¹³⁷ il me semble, de mettre en place une plateforme d'échanges, comme c'était prévu sur le site (...) on a vu qu'il y avait quelques tentatives, on voyait des petits mots, peut-être dans deux ou trois séances je crois, c'est tout (Na 20).

Si dans un premier temps l'accessibilité à l'intégralité des ressources des dyades semble avoir eu un effet positif sur l'organisation du travail (cf. supra),

¹³⁷ L'interviewée s'adresse à l'assistante.

les effets de la plate-forme comme outil de communication n'ont pas été ceux attendus par les concepteurs du dispositif. Les échanges sur la plate-forme confirment l'avis de Nathalie ci-dessus : seuls quatre échanges structurés (*threads* dans la terminologie anglophone) ont eu lieu et ceci dans la salle « matériel commun », l'espace explicitement conçu comme un lieu d'échanges. Par ailleurs, l'élément qui mérite notre attention dans l'extrait de Nathalie n'est pas tant sa remarque que la plate-forme n'a pas fonctionné comme vecteur d'échanges entre les dyades. Plus intéressante semble la volonté des concepteurs du dispositif de mettre en place un outil facilitant les échanges en ligne, démarche qui relève de l'emploi de la plate-forme pour sa finalité de communication.

Or, si l'usage premier d'une plate-forme est sa fonctionnalité de forum comme vecteur des échanges, celle-ci n'a pas correspondu à l'utilisation que les étudiants en ont fait. Cette constatation rejoint évidemment les manières très diverses dont les usagers utilisent un dispositif, loin d'un « préformatage » au sens strict (Souchier, Jeanneret et Le Marec, 2003, p. 35).

Un élément qui confirme le manque d'interactions via la plate-forme provient de la participation de la salle « Qui est qui ? ». Conçue à l'instar des espaces de socialisation dans les dispositifs FOAD (Mangenot et Miguet, 2001 ; Depover et al., 2004) cette salle s'est voulue un lieu de présentation de chaque étudiant qui aurait été profitable pour le déclenchement des interactions pendant la formation. Toutefois, cet espace, à l'exception de la présentation personnelle de l'assistante suivie par celle de Sophie, n'a pas été peuplé par d'autres présentations.

Cela étant, l'absence de communication médiatisée via la plate-forme a été déterminée par la nature hybride du dispositif : les rassemblements chaque semaine lors des séances présentiels ont rendu artificielles les interactions via la plate-forme. Cette réalité d'hybridation a provoqué un effet de « détournement » (« catachrèse » selon Rabardel, 1995) : très peu utilisée comme outil d'échanges (qui constitue une de ses fonctions principales), la plate-forme a plutôt servi d'outil à la gestion progressive du projet (cf. 7.3.3.) et de déclencheur de processus collectifs médiatisés (7.4.).

7.3.3. La plate-forme comme outil de régulation du travail en dyades

Nous nous pencherons dans cette partie sur l'analyse de la gestion des espaces de travail par les dyades dans le but d'interpréter la manière dont se construit le système fonctionnel constitué par les « affordances » des outils (en termes de libertés et de contraintes propres aux artefacts) et le potentiel d'instrumentation lié aux actions entretenues par les dyades.

Chaque dyade, ayant le droit d'aménager sa salle de travail d'après ses besoins de conception, a procédé progressivement à l'organisation de son espace de travail. La création des dossiers pour répertorier les différents types de documents a été la modalité d'organisation la plus répandue. Or, ce mode de gestion de la plate-forme a considérablement varié de dyade en dyade : ceci relève des modalités d'instrumentation différentes selon la dyade et de la construction des usages personnels d'un même outil (Akrich, 2000 ; Perriault, 1989) que nous expliciterons ci-après.

De manière générale, certaines dyades ont créé des dossiers en fonction du produit final (les activités multimédias), tandis que d'autres ont procédé par étapes successives correspondant à l'évolution du projet. La disposition des contenus de la dyade A est caractéristique de la première démarche. La dyade a créé autant de dossiers que les activités multimédias qu'elle allait concevoir, tout en triant le matériel selon chaque activité (« tu ou vous ? » « la négation par les artistes »). La même logique d'organisation par activités a été adoptée par les dyades B et G (figure 17, p. 331).

Le groupe D a adopté une modalité d'organisation différente, par étapes successives. La dyade a donc démarré par l'étape initiale de la gestation des « idées », elle est passée aux « ébauches d'activités et tâches », pour continuer avec les « exercices » et ensuite les « présentations finalisées ». La salle « PowerPoint et autres » contenait du matériel pour la phase ultime du projet, celle de la séance de présentations et de l'évaluation finale. L'aménagement de la salle D ne reflète pas une organisation des ressources

par activité ; il semble qu'un fil conducteur unisse les ressources de la salle D : la progression dans l'élaboration du projet sur le plan diachronique.

Pourtant, l'appellation des dossiers n'est pas toujours transparente ; c'est le cas des dossiers « classe » (C) et « bienvenue en Franche-Comté » (H) (qui ne se réfèrent pas à une activité réalisée mais qui suivent une logique propre à la dyade), ou l'ambivalence du dossier « fini ou presque » (E). L'opacité dans la dénomination des dossiers est caractéristique, à notre avis, d'une posture énonciative : celle de la création au sein des dyades qui relève d'un processus d'« introversion », dépourvu de finalité communicationnelle entre les dyades et le groupe. Nous examinerons plus tard les effets de cette « opacité sémiotique » sur les processus médiatisés de reconstitution du sens (7.3.5.).

Dyade A	Dyade B	Dyade C	Dyade D
<p>[accueil]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercices finalisés • Images • Idées • Tu ou vous ? • La négation par les artistes • Les goûts 	<p>[accueil]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les grandes villes de France • Dialogue avec une polonaise • Découverte • liens 	<p>[accueil]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carte d'étudiant • Dialogue • Classe • Professions 	<p>[accueil]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentations finalisées • Powerpoint et autres • Exercices • Idées • Ebauches d'activités et tâches
Dyade E	Dyade F	Dyade G	Dyade H
<p>[accueil]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fini ou presque 	<p>[accueil]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Version finale • exercices 	<p>[accueil]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blagues 3 • Halloween • Halloween 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Pages avant révision • Bateaux Besançon • Liens • Avant projet • Présentation • Bienvenue en Franche-Comté

(Figure 17 : Organisation des menus dans les espaces de travail par dyade)

Une remarque générale pourrait se faire à partir de l'examen global du répertoire des menus : la volonté des dyades de séparer les ébauches des productions accomplies. Cet effort -qui reflète un processus métacognitif dans le sens où les acteurs se positionnent par rapport à l'évolution de leur travail- se concrétise par la distinction entre deux grandes familles de dossiers : ceux contenant des productions finales (dossiers « exercices finalisés » (A), « présentations finalisées » (D), « version finale » (F) et ceux contenant esquisses ou autres supports à la réalisation (dossiers « idées » (A et D), « avant projet » (H), « pages avant révision » (H) et « liens » (B et H). A mi-chemin entre ces familles de dossiers qui reflètent un effort cognitif de tri et de gestion des ressources supérieur ou, à l'inverse, un simple dépôt, nous retrouvons le dossier « fini ou presque » (E) dont le nom est significatif du caractère évolutif de la création.

Les extraits d'entretiens et de questionnaires ci-dessus rejoignent également ce besoin d'exercer un contrôle et de réguler les étapes d'élaboration progressive des objets :

Le fait de pouvoir séparer les « brouillons » des travaux finis est un très gros avantage pour la rapidité du travail (A4/6).

L'évaluation publique finale oblige à mettre au propre (A4/11).

[QuickPlace] c'était juste pour poser ce que l'on avait fait. *C'était un lieu de stockage, quoi ? Voilà. Et il était important quand même ?* Euh... ben oui, on a beaucoup de déchets [rire] (CI 20).

Les modalités de gestion du travail sur la plate-forme relèvent donc d'une instrumentation de l'outil qui a varié de dyade à dyade. De plus, l'organisation spatiale des salles par la disposition des dossiers inclut une dimension cognitive essentielle pour le repérage, la compréhension et l'interprétation de l'environnement médiatisé (Peraya, 1999b). Or, la mise en scène -ou plutôt la mise en écran- des contenus renvoie à des traitements cognitifs moins intelligibles. Tandis que le menu de la salle se situe par défaut à gauche en position verticale (cf. figure 16, p. 327), la dyade H a opté pour une disposition horizontale couvrant toute la page. De surcroît, la majorité des binômes (notamment B, C, E, F et H) ont aménagé visuellement leurs salles de travail par le choix de couleurs différentes de la présentation par défaut.

Cette démarche volontaire d' « enjoliver » sa propre salle provient-elle d'une volonté d'aménager son espace destiné à son propre usage ou bien devrions-nous y voir une finalité interactionnelle sous-jacente ? Bien que les données recueillies ne nous éclairent pas sur la visée de cette démarche purement graphique de mise en écran, nous faisons l'hypothèse qu'elle provient du désir de personnaliser son propre espace de travail dans le but de se démarquer de l'iconographie standard -voire culturellement neutre- de la plate-forme. Cette démarche de distanciation par rapport à l'iconographie par défaut est caractéristique de la diversification des usages d'un même outil, élément mis en exergue dans les travaux en sociologie des usages (Souchier et al., 2003 ; Perriault, 1989).

Pour revenir aux différences dans l'instrumentation de la gestion de son projet qui renvoie bien évidemment à des démarches de conceptualisation différentes selon les dyades, nous avons pu constater que la gestion de l'espace personnel de travail a résulté de la confrontation de deux structures : d'une part l'espace symbolique et « pré-sémantisé » de l'outil (Blondel et Develotte, 2003), suffisamment flexible dans sa gestion, et d'autre part les aptitudes cognitives des dyades (volonté de structurer et de réguler son travail).

Selon Béguin et Rabardel (2000), ces deux types de structures constituent des ressources que le sujet mobilise conjointement pour la réalisation de son activité dirigée vers l'objet. D'après les auteurs, « *ces deux structures sont solidairement constitutives de la médiation à l'objet de l'activité* » (Béguin et Rabardel, 2000, np). D'après notre analyse, d'une part les marges de manipulation prédéfinies par l'outil et d'autre part le désir d'aménager et de gérer son propre espace de travail en ligne ont mutuellement déterminé les modes d'organisation et de régulation du travail, autrement dit, du fonctionnement collectif médiatisé.

7.3.4. Effets de l'objectivation sur écran

Au fur et à mesure de l'élaboration de leurs projets, les étudiants plaçaient dans la plate-forme des matériels jugés utiles à la réalisation des activités multimédias. Il s'agissait de fichiers de nature hétéroclite à retravailler ultérieurement : extraits sonores et visuels, liens hypertextuels, notes contenant des idées de conception, morceaux d'activités réalisées, etc. Ces ressources brutes d'origines diverses (téléchargées sur Internet ou élaborées par les étudiants) s'accumulaient progressivement dans deux espaces distincts : les salles propres à chaque dyade et le dossier commun « remue-méninges »/ « matériel commun ». Symboliquement parlant, si le dossier commun était explicitement un espace partagé, bien plus clos ont été les espaces propres aux dyades.

A l'intérieur des salles des dyades, une première remarque est liée à la dimension « matérielle » des ébauches : en déposant progressivement des ressources brutes et composites qui à terme se cristalliseraient en des activités précises, les représentations internes des utilisateurs prenaient forme et se concrétisaient dans l'espace de l'écran. Pour emprunter une expression que Vandendorpe emploie pour désigner la révolution de l'écriture, « *les productions de l'esprit entraînent dans l'ordre objectif du visible* » (1999). La figure suivante est tirée de la page d'accueil de la dyade H qui, dès la deuxième semaine, procède à une esquisse de l'ensemble des activités à réaliser. L'affichage de l'ébauche sur le support de l'écran sert à rendre visibles et permanentes les représentations partagées par la dyade qui autrement étaient localisées dans les propriétés cognitives internes :

avant projet Nathalie

Nathalie, 30/10/2002 - 22:11:50

1 Besançon et la culture (niveau 1, très facile)

a) Hommes célèbres , b) Architecture

a) Hommes célèbres

Qui fait quoi, qui a fait quoi?

Hugo

Les frères Lumière

Courbet

Quemada

(...)

Liens: office du tourisme, musée des Beaux Arts,

2 Ballades : Besançon et ses environs

Le Doubs et ses bateaux

(Exprimer un point- de vue, une préférence et repérer des indices (travail de compréhension et d'expression)

- Associer enregistrements et photos

- Poser des questions correspondant à des réponses entendues

- Etablir son programme de vacances à Besançon ou ses environs

(Présentation par liens de sites touristiques)

J'aime bien, ça me plaît, je préfère,

(Figure 18 : esquisse d'activité de la dyade H)

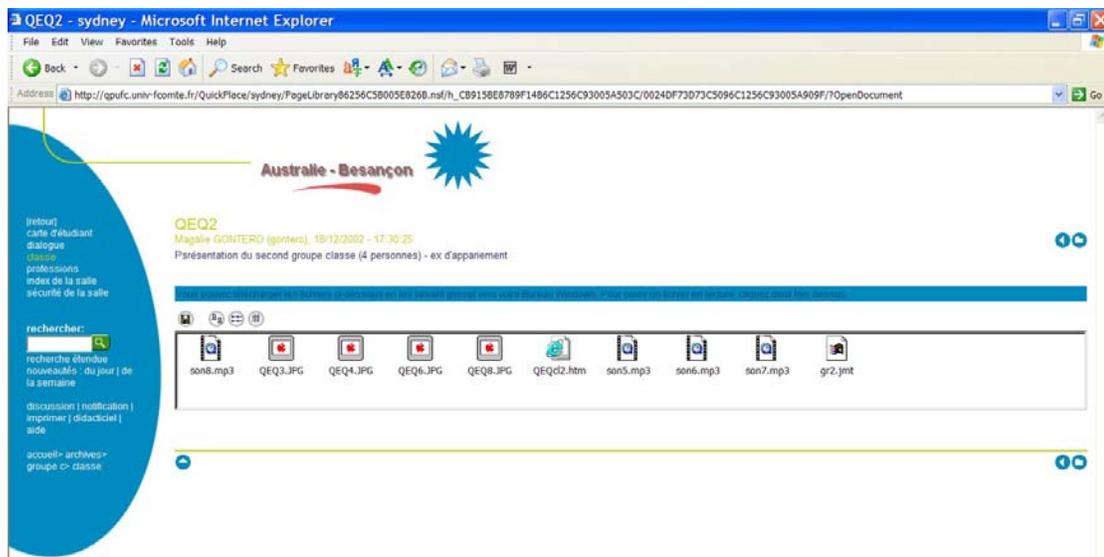
Présentés à l'écran, les morceaux de réalisation prennent corps, se concrétisent sur trois plans : le niveau intra-individuel, le niveau des dyades (leur permettant d'avoir une image de leurs élaborations) ainsi que le niveau du groupe (facilitant le repérage des activités des autres dyades et par extension de leur positionnement par rapport à leurs collègues, nous y reviendrons en détail dans la partie 7.4.). L'avis de Vandendorpe (1999, p. 20), selon qui l'écriture ne modifie « *pas seulement le rapport d'un individu à ses propres pensées, mais le rapport aux pensées d'autrui, telles qu'elles sont objectivées par le texte* », est aussi valable pour la mise en ligne des fragments d'activités.

Systématisation des représentations internes

Cette cristallisation d'une représentation interne sur un support numérique est associée également à une systématisation et une organisation cognitives. La plate-forme a donc facilité, ou mieux, instrumenté le tissage des processus cognitifs internes et leur gestion sur un support de mémoire externe, en renouvellement constant (Sperber, 2001). Plus exactement, c'est la capacité d'intervenir sur les objets en ligne qui nous paraît primordiale : les représentations internes ne sont pas seulement visibles, mais aussi transformables et ré-exploitable par la possibilité d'intervenir sur les objets en ligne.

Nous pourrions à ce stade nous questionner sur la valeur ajoutée de la plate-forme en tant que lieu de gestion d'objets par rapport à un outil tel qu'un dossier hors ligne (par ex. un porte-documents) qui permet aussi de stocker et d'affiner un document. La forme que prend le dispositif médiatique, en l'occurrence la plate-forme, a-t-elle eu des retombées sur les modes de traitement de l'information ?

Au-delà de la fonction de stockage qui pourrait être réalisée à l'aide d'un porte-documents hors ligne, la possibilité de « multimodaliser » les ressources constitue un atout important : il s'agit de la co-présence (sous un seul document multimodal) d'objets provenant de formats différents. Rappelons que pour l'accomplissement des activités multimédias, une vaste gamme de logiciels a été nécessaire : le regroupement d'objets de formatage différent sous des ensembles multimodaux, facilitant la systématisation des ressources, a été bénéfique à l'accomplissement du travail, comme le montre la figure ci-après. Dans la salle de la dyade C, Sophie a regroupé sous un seul « méta-document » des ressources provenant de logiciels différents, tels Internet Explorer, Quick Time, le logiciel de traitement d'image de Apple et un morceau d'exercice HotPotatoes, tous nécessaires à la réalisation d'un questionnaire à choix multiples.



(Figure 19 : copie d'écran de la salle C)

De plus, la possibilité d'ajouter des éléments textuels (annotations) à tout type de document ainsi que la capacité d'intervenir à plusieurs mains et d'affiner le travail de son binôme ont présenté des atouts qui, évidemment, ont influé sur les processus d'élaboration dans l'espace médiatisé. Toutefois, l'avantage majeur de la médiatisation des travaux élaborés progressivement doit être examiné en fonction des processus collectifs d'apprentissage que nous détaillerons dans la section 7.4. A ce stade nous pourrions dire que la projection de portions de réalisations sur un support médiateur a beaucoup influé sur les modes de fonctionnement et d'action tant au niveau individuel que collectif.

7.3.5. Re-construire le sens à partir d'objets fragmentés

Comme nous venons de le voir, les propriétés de l'environnement médiatisé ont permis de placer les ébauches de réalisation « dans l'ordre objectif du visible », opération qui relève des « affordances » de l'outil médiateur. Pourtant, elles n'ont pas assuré automatiquement l'intelligibilité de ces ébauches par le lecteur extérieur aux dyades. Nous tenterons de montrer que la reconstitution du sens à partir des objets hétéroclites s'est avérée une tâche complexe pour le lecteur, la seule mise en écran des productions n'étant pas suffisante.

D'un point de vue sémiotique, les objets (documents, notes, liens) déposés sur la plate-forme ont été souvent nommés de manière non transparente. Les formes sémiotiques sous lesquels se présentent ces fragments multimodaux sont loin de faciliter la lecture, ils empêchent même la compréhension. Et pour cause : le matériel produit par chaque dyade était destiné à son propre usage, souvent dans le but d'être réexaminé et retravaillé. Le matériel n'était pas conçu dans un but communicationnel, il était donc dépourvu de toute fonction de communication (selon Jakobson), même de la rudimentaire fonction référentielle. Les exemples suivants tirés de

différentes salles sont caractéristiques du caractère fragmentaire des objets en ligne :

photo pour power point

Candice, 12/01/2003 - 17:54:23

NB: faire exercice en incluant photos sur disque z de la fac "photo au marché, avec le prof, chez kookaï" en tout 5 photos avec les phrases suivantes "tu as fait tes devoirs?"; "Tu veux des bonbons?"; "Vous allez bien monsieur"; "Que desirez-vous achetez ce matin?" et "Vous voulez essayer ce pullover?"

(Figure 20 : esquisse d'activité de la salle A)

Le message ci-dessus rédigé par Candice en se référant à l'emploi d'une image dans l'activité « tu ou vous ? » est révélateur du degré d'inintelligibilité des matériels à l'intérieur des salles des dyades. Les messages affichent des propriétés logico-sémantiques propres à la dyade qui sont plus ou moins incompréhensibles à l'observateur extérieur. L'absence d'un contexte d'énonciation précis qui permettrait de découvrir par inférence les aspects non-encodés (Sperber & Wilson, 1989) complexifie ce processus de restitution du sens à partir des fragments multimodaux de la plate-forme. Ainsi, l'interprétation par le lecteur de ces données informationnelles fragmentées relève d'une tâche sémio-cognitive complexe¹³⁸.

Pourtant, la quête du sens ne repose pas uniquement sur les signes sémio-linguistiques créés par des acteurs. Des interférences sémiotiques provenant de l'outil complexifient la construction du sens. Ci-dessous l'écran du dossier « les goûts », de la dyade A, sur la conception de l'activité homonyme. La sémiotisation par l'outil (« Révision #PR-4A8D », « Révision #PR-67A2 ») s'ajoute aux productions révisées par les acteurs :

les goûts

Titre▼	Auteur▼	Modifié▼
les consignes	Candice	04/12/2002
Thomas et Elisa sont dans un café, ils discutent à propos de ce qu'ils ont fait la		

¹³⁸ Meunier et al. (1994) désignent comme opérations sémio-cognitives « celles qui participent aux activités de lecture et d'interprétation du matériau textuel » (1994, p. 7).

veille. Ecoutez attentivement ce qu'ils se racontent. -T'as vu le dernier Austin Power? Est-ce -que tu as aimé? -Oui pas mal -Ce que...

les consignes (Révision #PR-4A8D)

Candice 18/12/2002

Thomas et Elisa sont dans un café, ils discutent à propos de ce qu'ils ont fait la veille. Ecoutez attentivement ce qu'ils se racontent. -T'as vu le dernier Austin Powers? Est-ce -que tu as aimé? -Oui pas mal -Ce que...

les consignes (Révision #PR-67A2)

Candice 18/12/2002

Thomas et Elisa sont dans un café, ils discutent à propos de ce qu'ils ont fait la veille. Ecoutez attentivement ce qu'ils se racontent. -T'as vu le dernier Austin Powers? Est-ce -que tu as aimé? -Oui pas mal -Ce que...

deuxième consigne

Candice 04/12/2002

As-tu bien écouté? Voici une retranscription de la conversation où il manque des mots. A toi de les retrouver.

exercice

Candice 18/12/2002

exercice terminé 1

Candice 05/01/2003

exercice finalisé

Candice 01/01/2003

Pages 1 - 7 sur 7 (pages masquées incluses).

(Figure 21 : contenu du dossier « les goûts » de la dyade A)

Dans plusieurs cas, les objets mis en ligne ne sont pas complétés par une annotation de l'auteur qui expliquerait leur finalité et guiderait le lecteur (le message qui accompagne un document s'affiche sur l'écran au dessous du titre). L'image ci-après du dossier « pages avant révision » de la dyade H est caractéristique de l'absence de tout appui discursif à la compréhension. Ainsi, la majorité des documents de cette salle ne comportent pas de texte explicatif mais juste le titre (plus ou moins ambigu) et les fichiers attachés sans commentaires. Bien évidemment, les réductions graphiques (« enr » pour enregistré, « ex » pour exemple, « act » pour activité), les initiales (« PW » pour PowerPoint, « HP » pour HotPotatoes) se mêlent avec les caractéristiques du discours expressif de la CMO, comme par exemple la négligence orthographique et les étirements graphiques (fin !!!!!!!!!!!) (Anis, 1998 et 2002).

Pages avant révision

Titre▼	Auteur▼	Modifié▼
Présentation de la salle/ Diaporama/Laissez vous porter par le Doubs.....	Nathalie	09/12/2002
Laissez vous porter par le Doubs, si présent qu'il a donné son nom au département.La rivière affiche tantôt une tranquillité reposante tantôt une force qui s'impose. Prenez un bateau mouche pour visiter la vieille ville de Besançon. Vous voulez visiter...		
photos bateaux	Claude	13/11/2002
Photos bateaux/1/Cel (Révision #GU-2CAF)	Nathalie	09/12/2002
bateaux 1	Claude	13/11/2002
photos ex	Nathalie	20/11/2002
ex fichier son/diaporama	Nathalie	27/11/2002
exercice2	Claude	04/12/2002
Activités ouvertes/PW/	Claude	09/12/2002
Photos bateaux/2/Nic	Nathalie	09/12/2002
Act1/DPW/Trouve la question (à peaufiner)	Claude	09/12/2002
Exercice-tâche: support fabriqué; production ouverte Regarde et écoute.... Quelle peut être la question?		
activité libre sons à enr	Claude	09/12/2002
exercice 2/HP/ Ecoute le répondeur et coche la bonne réponse	Claude	09/12/2002
Exercice: support fabriqué, production fermée Compétence visée: compréhension orale		
act libre/sons à refaire	Claude	09/12/2002
présentation avec sons à enregistrer	Claude	09/12/2002
exerciceson avec son	Claude	09/12/2002
presentation avec sons à enr	Nathalie	16/12/2002
presentation avec sons FIN!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! (Révision #LA-1A2A)	Claude	16/12/2002

 Pages 1 - 20 sur 28 (pages masquées incluses).

(Figure 22 : contenu du dossier « pages avant révision » de la dyade H)

A l'opposé de ce type de discours hermétique employé par la dyade H, des démarches explicatives accompagnent des idées fragmentaires dans la salle de la dyade A. La restitution du sens pour le lecteur extérieur s'avère une

tâche bien moins compliquée grâce à l'existence de notes explicatives sous forme de phrases complètes :

Idées

Titre ▼	Auteur ▼	Modifié ▼
travail sur des chanteurs francophones on travaille sur 4 chanteurs différents. On utilise pour ça des photos des chanteurs. Utilisation de liens renvoyant à la biographie de chaque artiste ainsi qu'à l'accès aux paroles des chansons." aspect civilisationnel/culturel:exercices d'appariement"4 photos notées de A à...	Candice	30/10/2002
travail sur le vouvoiement supports: photos + enregistrements de dialogues entre des personnes (supports authentiques)- au marché "marché des beaux arts" (vendeuse et un client)-musée "citadelle"; "musée des beaux arts" (guide et touriste)-rue (demander son chemin à un policier)-fac (prof /etudiant)-café...	Candice	30/10/2002
les goûts Il s'agit d'un dialogue entre deux personnes , une fille et un garçon (pour une reconnaissance vocale facilitée)Les deux personnes ont une conversation à propos de leurs goûts respectifs sur différents sujets tels que la musique, le cinéma, la cuisine (introduction de liens...	Candice	04/11/2002
je suis perdu L'objectif de cette tâche est de savoir demander ds information à une personne (passant, policier...) quand on est perdu. l'apprenant doit faire référence à la leçon sur le tutoiement et le vouvoiement pour savoir comment il faut s'adresser à une personne inconnue.Par groupe...	Candice	04/11/2002
la bise la bise , c'est une manière de dire bonjour, souvent à la cause de certain choc culturel.Photo de personnes se saluant (un côté d'abord puis l'autre)	Candice	05/11/2002

Pages 1 - 5 sur 6 (pages masquées incluses).

(Figure 23 : contenu du dossier « idées » de la dyade A)

Pourrions-nous conclure que les « fragments multimodaux » présentés sur les espaces de la plate-forme ont empêché totalement l'accès à la signification ? Le caractère hybride du dispositif, donnant la possibilité aux acteurs de se regrouper régulièrement a pu compenser les empêchements liés à l'accès au savoir en ligne (Perriault, 2002). Nous pouvons donc déduire que les séances en présentiel ont complété la démarche de signification à partir des objets fragmentés en ligne. Pourtant, les spécificités sémio-linguistiques de ces fragments sont par eux seuls intéressants pour le type de discours véhiculé dans l'espace commun. Il va sans dire que ce type de discours a été

conditionné par les finalités des acteurs dans le contexte d'apprentissage précis. Notre démarche relève plutôt d'une interprétation des données recueillies que d'une modélisation des processus médiatisés.

7.3.6. Extériorisation de la cognition et processus d'élaboration du sens

En analysant les spécificités de la CMO dans des forums de discussion, Mangenot (2004), se référant aux travaux de Sharples et Pemberton, postule que la permanence des messages écrits sur le support médiatique renvoie à l'*extériorisation* et au *partage de la cognition*. Or, bien que nous partagions l'avis des chercheurs sur la possibilité d'extériorisation des schèmes mentaux que permet le forum, nous pensons que la compréhension (le partage de la cognition) nécessite la mise en oeuvre de processus bien plus complexes que le simple affichage des messages sur écran. Nous partageons plutôt l'avis de Dillenbourg et Traum (1999) qui, dans leur article, avec le titre significatif « *The long road from a shared screen to a shared understanding* » mettent en exergue l'écart qui existe entre la présence de supports visuels (tableau blanc, forum) et l'appropriation de ces outils avec l'objectif d'établir une conception partagée d'un problème par les interactants.

Même dans le cas de la CMO où les messages des interactants ont une finalité communicationnelle, il serait réducteur d'associer l'affichage des messages sur l'écran au partage de sens, ce dernier étant un processus social qui ne peut pas être imposé par une spécificité du support technique. C'est plutôt dans le rapport développé entre les individus et le dispositif que l'on devrait examiner l'effet des machines sur la cognition humaine (cf. les recherches en sociologie des usages). Dans le cadre de notre analyse, les processus cognitifs de mise en relation, de reconstruction des fragments et de leur signification ont été quelques uns des mécanismes nécessaires à l'élaboration du sens.

7.4. Effets de l'instrumentation sur la dimension collective des apprentissages

Bien que plusieurs études s'occupent des processus d'apprentissage collectif, nous nous pencherons ici sur celles qui sont spécifiques à un contexte médiatisé. A l'instar de Stahl (2002b), nous examinerons les répercussions de la médiatisation sur les formes d'apprentissage collectif qui n'auraient pas pu se produire sans le recours aux outils médiateurs¹³⁹. La question principale qui nous occupera sera donc la suivante : en quoi les outils médiateurs (plateforme et vidéo-projecteur) ont-ils modifié le rapport des étudiants aux savoirs partagés ? Quel type d'effets a eu la mutualisation des ressources numériques sur les processus de fonctionnement collectif ?

7.4.1. Le collectifiel comme vecteur socio-cognitif de

l'élaboration des projets : l'effet de l'émulation

Tout d'abord, les réponses aux questionnaires nous amènent à constater que l'accessibilité aux ressources de toutes les dyades a été jugée positive (A4/1, A4/10, jugée également « motivante » pour A4/6, A4/9 et A4/7, « stimulante » pour A4/2, A4/8 et A4/11 et « valorisante » pour A4/3). L'apport de cette potentialité technique se reflète dans l'extrait suivant : Sophie a pu par exemple consulter les élaborations de la dyade Nathalie/Claire, dont les enregistrements des répondeurs téléphoniques aiguisaient sa curiosité, ainsi que vérifier la manière dont certaines dyades avaient exploité les suggestions de Sophie :

¹³⁹ « *Computer Support does not just mean automating the delivery and testing the facts ; it means supporting forms of collaboration and knowledge building that could not otherwise take place without networked communication media and software tools for developing group understandings* » (Stahl, 2002b, np).

J'avais suivi quelques groupes qui m'intéressaient (...) j'avais entendu que le groupe de Nathalie (...) avait enregistré des trucs téléphoniques donc j'ai voulu voir ce qu'elles avaient fait, ou alors quand on m'avait demandé deux, trois choses j'ai regardé dans les groupes ce qu'ils en avaient fait (So 13).

Nous avons évoqué plus haut l'apport de l'objectivation des représentations internes sur un support médiateur (cf. 7.3.4.) qui, dans ce cas concret, a permis à Sophie de se représenter les productions des autres dyades à travers l'environnement médiatisé. C'est dans ce sens que Lehtinen (2002) considère comme un des atouts des outils médiateurs leur propriété à maintenir l'attention des usagers sur des objets mutuellement partagés (« mutually shared objects » 2002, p. 145)

Or, si l'extrait de Sophie, ci-dessus, ne nous permet pas de confirmer un effet quelconque de la consultation des travaux sur les réalisations de sa propre dyade, d'y repérer par extension l'apport de cette démarche sur ses propres processus d'apprentissage, les extraits suivants permettent de mettre en relief les répercussions que la mutualisation des ressources a eu sur le mode de fonctionnement des dyades et par extension sur les apprentissages collectifs :

On a beaucoup utilisé la plate-forme Quickplace (...) C'était d'abord de voir ce que les autres faisaient. (...) ça nous permettait de voir ce qu'ils étaient en train de faire. Et ça nous donnait aussi des idées de ce qu'on pouvait faire, nous, à partir de leur travail. Donc on pouvait faire quelque chose d'assez différent mais qui s'inspire de leur travail (Alph 9).

On serait donc tenté de parler d'émulation, terme caractérisant des attitudes « qui portent à égaler ou à surpasser quelqu'un en mérite, en savoir, en travail » (Petit Robert, 1996)¹⁴⁰. Ce phénomène, qui sera traité en profondeur ci-après, comporte trois dimensions majeures indissociablement liées (que nous distinguons ici pour des raisons purement formelles), à savoir une dimension cognitive (7.4.2.), socioaffective (7.4.3.) et métacognitive (7.4.4.).

¹⁴⁰ La réflexion présentée ici s'est inspirée de Mangenot et Zourou (2005) et de Zourou (à paraître, a).

7.4.2. Emulation et changement conceptuel

La « matérialisation » sur l'écran de la progression d'une dyade semble avoir incité les autres dyades à s'investir plus dans la création multimédia. Comme le témoigne Candice :

J'allais voir aussi dans les autres groupes (...) en fait, c'était un petit challenge : est-ce qu'ils ont avancé plus vite que nous ? Qu'est-ce qu'ils ont fait ? Quand je voyais que d'autres avaient réalisé quatre exercices de plus ou qu'ils avaient beaucoup avancé alors que nous on n'avait encore rien fait, j'étais là : « bon, il faut peut-être qu'on se mette au travail » (Ca 14).

Dans cet extrait, Candice suit une démarche visant à restituer le niveau d'avancement des réalisations. Malgré la réalité fragmentaire des ressources en ligne qui, de plus, ne comportaient pas de fonction communicative (6.2.5.), Candice construit seule –sans l'appui de la dyade en question et à partir de signes sémiocognitifs hétéroclites- une représentation personnelle de l'état des travaux collectifs. Bien évidemment, cet effort cognitif fonctionne comme déclencheur de la création multimédia de sa dyade (« il faut peut-être qu'on se mette au travail »), qui de manière générale détermine les modalités d'organisation, de planification et d'action (par exemple par une conception accélérée d'activités).

Par conséquent, l'émulation pour Candice a des répercussions au niveau essentiellement cognitif, dans la mesure où l'apparition des réalisations sur l'écran lui a permis d'établir un parallèle entre l'état de la progression de sa dyade et celui d'une autre dyade. Ce processus a pu donc provoquer un type de changement conceptuel qui, selon la définition de Campos (2004, p. 10), constitue « *un processus cognitif intentionnel et réflexif conduisant à un apprentissage de haut niveau par opposition à un apprentissage de bas niveau, essentiellement mécanique* »¹⁴¹. Le même effort de « mise à niveau » se reflète dans les énoncés de Bettina :

¹⁴¹ *Conceptual change is an intentional and reflective cognitive process leading to higher order learning as opposed to lower order learning which is mainly automatic* » (notre traduction).

Oui, moi j'allais voir de temps en temps pour ne pas m'endormir sur mes lauriers, pour voir justement si j'étais quand même à niveau avec tout le monde et que je ne fasse pas un truc qui ressemble à rien (Be 15).

Bien sûr vous vous inspirez du niveau de ce que les autres ont fait. Si on n'avait pas vu ce que les autres ont fait peut-être on ne serait pas arrivé à ce niveau-là. Parce que d'après ce que les autres ont fait quand on a vu que nos collègues ont déjà quatre ou cinq exercices, cela nous inspirait aussi. On voulait faire autant sinon mieux que les autres; alors la façon de voir ce que les autres avaient déjà fait nous a beaucoup aidé à améliorer notre travail (Alph 10).

Il ne paraît pas exagéré de dire que la plateforme a servi d'outil de positionnement vis-à-vis des réalisations des autres dyades ? La conception des activités relève d'un traitement socio-cognitif au sein des dyades que la médiatisation a rendu explicite, notamment avec des répercussions sur le plan inter-dyades. Autrement dit, la pratique de consultation des productions facilitée par les outils médiateurs a amoindri les effets d'une création « isolée » au sein des dyades, par l'instrumentalisation de la coordination de l'attention et de l'action collective.

7.4.3. Dimension socio-affective de l'émulation

D'autre part, l'émulation a provoqué une frustration modérée, sans doute liée à un effet concurrentiel. Les paroles de Bettina dans l'extrait ci-dessus laissent entrevoir cet effet (« j'allais voir pour vérifier si j'étais à niveau avec tout le monde »). Candice rejoint cette constatation par l'évocation d'une situation de création à double dimension, à la fois motivante et stressante :

[Consulter les travaux des autres dyades a été plutôt motivant ou plutôt stressant ?]
Motivant parce que tu voulais faire mieux et stressant parce que tu n'y arrivais pas...
Motivant parce que arriver à un tel résultat (...) En même temps, avec tout ce que tu faisais et puis le peu de choses que tu connaissais et tout, ben tu te disais « mais je ne vais jamais y arriver quoi. Jamais, jamais, jamais ». Mais finalement, par rapport aux autres, ben, on s'est pas mal débrouillés quand même (Ca 15).

L'utilisation des outils médiateurs s'est prolongée au-delà de la plateforme. Lors de la séance finale de présentation des productions, les étudiants se sont servis d'un vidéo-projecteur pour la présentation de leurs projets. Cette présentation sur écran, en guise de mise en commun médiatisée une fois les réalisations finalisées, a également provoqué des comparaisons au niveau des dyades :

Je pensais qu'on avait beaucoup travaillé, qu'on s'était bien investis et mercredi, par rapport à ce qu'avaient fait les autres, je me suis dit « mais, j'aurais dû travailler trois fois plus »... par rapport aux résultats des autres. (...) ça m'a super stressé de voir que les autres avaient fait une super présentation et tout, et que nous on était finalement resté sur... plus sur du sens que sur l'apparence quoi (Ca 16).

Autant les dires de Nathalie que de Candice laissent entrevoir une disposition réflexive ; la séance finale a été pour elles beaucoup plus qu'un simple défilement d'activités. Cette tendance à s'égaliser et à mettre en parallèle ses propres réalisations avec celles des autres dyades ne pourrait être que bénéfique d'un point de vue métacognitif, dans la mesure où des processus d'analyse de son fonctionnement, de recul vis-à-vis de son propre parcours se mettent en place. Ainsi, la présentation sur écran des activités multimédia a largement déterminé les représentations que les étudiants se sont faits avant et après la session finale.

Dans l'extrait ci-dessous Candice semble être déçue de la présentation de son projet puisque certaines dyades se sont servies du logiciel PowerPoint pour harmoniser leurs présentations. A cet égard, Nathalie apprécie le haut niveau de réalisation technique de ses collègues :

Euh, alors, on était contentes de ce qu'on avait fait, enfin j'ai l'impression, Claire et moi on était assez contentes, ouf, c'était quand même bien [rire] et c'est vrai qu'après, quand j'ai vu pendant les exposés, la qualité quand même technique des autres, là, je me suis dit « ben, en fin de compte, on n'est pas allées bien loin au niveau technique », puisque les autres, comparativement, sont allés encore plus loin quoi, bien plus loin (Na 21).

7.4.4. Emulation et processus métacognitifs

La confrontation des représentations individuelles et intra-dyades, l'aller-retour entre l'espace propre aux dyades et l'espace commun du groupe-classe, les remises en questions permanentes constituent certains traitements métacognitifs que nous avons pu observer.

Les réajustements (« il faut peut-être qu'on se mette au travail (Ca 14), « on voulait faire autant sinon mieux que les autres » (Alph 10), « je consultais les travaux pour voir si j'étais à niveau avec tout le monde » (Be 15) montrent à quel point l'objectivation sur écran des réalisations collectives a conditionné les traitements cognitifs individuels mais aussi les modalités de gestion et d'action collectives : à cet égard, nous retiendrons les paroles de Alphonse : « [le collectif nous a permis] de faire quelque chose de différent mais qui s'inspire de leur travail » (Alph 9).

Nous nous souviendrons d'un extrait de D'Halluin sur la manière dont s'auto-nourissent les plans individuel et collectif dans une situation d'apprentissage : « *l'apprentissage a ceci de paradoxal qu'il est un processus fondamentalement individuel mais qu'en même temps il s'inscrit dans une interaction avec autrui* ». (D'Halluin, 2000, p. 17). Nous revenons donc au continuum individuel-collectif que plusieurs recherches ont tenté de mettre en exergue, au-delà d'une distinction réductrice des deux pôles (7.1.2.). Les deux extraits suivants sont significatifs de ce continuum :

Le fait que les travaux aient été publics était un élément motivant car on peut toujours apprendre des autres (A4/7).

[Le fait que les travaux aient été publics] est un élément stimulant, car on sait qu'on ne travaille pas chacun pour soi mais que l'on fait un travail en équipe (A4/6).

Somme toute, serait-il arbitraire de voir dans l'émulation un facteur déclenchant des stratégies métacognitives chez les acteurs ? Dans la mesure où cette attitude a amené les acteurs à réfléchir sur leur propre travail, à donc effectuer une lecture critique de leur parcours, la reconsidération des acquis, des savoirs et des savoir-faire par les apprenants peut leur être que profitable (Bélisle, 1998).

7.4.5. Conclusion sur le phénomène de l'émulation

L'effet de l'émulation ne constitue-t-il pas un exemple précis de la double médiation, humaine et technique, qui détermine les processus de fonctionnement collectif médiatisé ? D'une part la plate-forme utilisée a structuré les pratiques, par exemple au moyen de l'imposition d'une structure technique d'organisation. Les étudiants ont été contraints par les propriétés de l'artefact en tant que structure technologique prédéterminée par les concepteurs de l'outil. D'autre part, l'instrumentation par la plate-forme autant sur le plan de la gestion de leurs ressources que sur le plan de l'accès aux travaux des autres dyades relève de l'ordre des pratiques sociales qui ont varié de dyade en dyade. Ainsi, nous emprunterons l'avis de Jouët selon laquelle « *la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social* » (2000, p. 497).

La construction des significations à partir de la consultation des ressources en ligne et surtout les interprétations des étudiants ont varié considérablement, élément qui nous amène à affirmer que souvent sous le terme de fonctionnements collectifs (*types of collaboration*) se cachent des comportements hétérogènes qui ne relèvent ni de l'ordre de l'individuel ni du collectif mais d'une dialectique indissociable entre les deux pôles. D'autre part, comme l'affirme Bourdieu (1987)¹⁴², la construction de la réalité sociale n'est pas une simple accumulation mécanique des entreprises individuelles : elle est une entreprise collective dynamique.

¹⁴² La même idée, cette fois dans les recherches socioculturelles, est reprise entre autres par Wertsch (1991), Pea (1993), Kuutti (1995).

7.4.6. La plate-forme comme outil de régulation mutuelle non-verbalisée

Assez fréquemment, dans les recherches en ACAO, l'analyse des interactions verbales entre les acteurs est jugée indispensable pour comprendre la manière dont les participants s'entraident pour partager une vision commune d'un problème, clarifient oralement leurs idées, procèdent à des explicitations dans des situations de négociation etc. Dans la même lignée, la majorité des études en *Sociocultural SLA* reposent sur des données discursives comme preuve de déclenchement des traitements méta- et socio-cognitifs. Ce type d'études portent précisément sur le langage privé et le langage intérieur, l'auto- et l'hétéro-régulation, l'auto-explication (« self-explanation », « elicitation », cf. Donato, 1994 ; Ohta, 2000). Ainsi, les interactions verbales se présentent comme la seule garantie de la médiation humaine dans l'examen des modes de fonctionnement collectif.

Or, cette perspective ne néglige-t-elle pas le rôle des outils dans la transformation des processus d'action collectifs ? En adoptant une perspective socioculturelle qui souligne l'apport de la médiation autant sociale que matérielle dans les interactions humaines, nous essaierons de montrer que l'interdépendance des acteurs d'une situation d'apprentissage médiatisée est complétée par la réalité de la médiation technique.

Tout d'abord, nous sommes de l'avis que la manière dont les acteurs humains interagissent entre eux et à l'aide des outils cognitifs dans le traitement d'une situation collective ne relève pas nécessairement d'une interaction verbale. Selon cette perspective, Dillenbourg et ses collègues postulent que les processus conversationnels ne réussissent pas à expliquer seuls les effets collectifs observés :

We do not claim that conversational processes are exclusive candidates for explaining the effects observed. The 'mere presence' of a partner can, in itself, be responsible for individual progress. Neither should we

discard the role of non-verbal communication in collaboration. (Dillenbourg et al., 1996, np).

Nous nous risquons à dire que la restructuration des processus intérieurs par la présence -et surtout par l'instrumentation - des outils médiateurs est un phénomène difficilement saisissable par le recours aux interactions verbales entre acteurs comme instrument méthodologique unique. Par exemple, la tentative de reconstruire la signification des ressources fragmentaires mises en ligne progressivement par les dyades ne pourrait-elle être vue comme une forme de « compagnonnage cognitif¹⁴³ » à caractère tacite ?

De plus, cette volonté d' « être à niveau » avec ses pairs (Be 15) ou de s'inspirer de leurs activités (Alph 10) ne constitue-t-elle pas un processus intentionnel qui a été développé sans recours à une interaction verbale entre pairs ? A cet égard, nous pourrions évoquer le processus de *grounding* qui désigne la tentative de créer une base commune d'intercompréhension mutuelle (Koschmann, 2002). Les fragments multimodaux créés par les étudiants, ont servi de base commune de référence à une régulation mutuelle non-verbalisée.

Un élément intéressant viendra souligner la complexité du phénomène observé. Il ressort de la partie 7.2.7. que les interactions entre dyades étaient peu fréquentes et concernaient des aspects plutôt techniques. Par conséquent, les étudiants ont témoigné d'un niveau de coopération élémentaire qui n'a pas toujours touché l'objet de leurs conceptions. Nous pourrions donc faire l'hypothèse que le recours à la pratique de consultation en ligne des élaborations des pairs a eu une fonction complémentaire à celle des interactions verbales. C'est sans doute cette complémentarité qu'évoque Alphonse dans l'extrait suivant. L'étudiant affirme avoir repéré à partir de la plate-forme les élaborations des dyades qui présentaient un plus grand intérêt pour lui afin de poser par la suite des questions plus spécifiques à ce sujet :

¹⁴³ Cf. *cognitive apprenticeship* selon Brown, Collins et Duguid, 1989.

Si vous demandez à [une dyade sur ses réalisations], vous risquez de perturber les gens qui sont en train de travailler et ils veulent aussi finir (...) Par exemple à partir de la plate-forme, il y avait beaucoup de choses que vous comprenez déjà (...) Même s'ils travaillaient au même moment vous pouvez avoir accès à ce qu'ils font et avoir après des questions spécifiques. En allant directement à la plate-forme vous voyez déjà ce qu'ils ont fait et si ça vous intéresse, c'était maintenant l'occasion d'aller les demander (Alph 11)¹⁴⁴.

L'exemple ci-dessus est révélateur des répercussions d'un outil médiateur sur les processus de travail collectif entre pairs, à la fois non-verbal (instrumentation technique dans le but d'obtenir un aperçu des réalisations) et verbalisé (par la demande de clarifications). Cet exemple reflète la manière dont les spécificités d'un outil peuvent influencer sur les processus d'apprentissage collectif avec des incidences sur le plan des interactions verbales entre pairs (jugés non pas exclusives mais complémentaires à l'instrumentation par l'outil).

Sans vouloir sous-estimer la valeur des interactions verbales dans une situation d'apprentissage collectif médiatisé, nous pensons que les aspects non-verbalisés d'une situation médiatisée peuvent être aussi importants dans l'examen d'une telle situation. Ainsi, la manière dont les acteurs procèdent à une régulation mutuelle en vue d'un objectif d'apprentissage ne devrait pas, à notre avis, se fonder uniquement sur les interactions verbales. D'un point de vue méthodologique, nous avons pu saisir le phénomène (tacite et instrumenté) de l'émulation presque exclusivement au moyen des entretiens semi-directifs, technique permettant d'associer un acte à des significations propres à l'acteur. Il est évident que le recours à une méthodologie qualitative interprétative et plus particulièrement le croisement des représentations des acteurs ont permis de fonder cet essai d'analyse d'un phénomène atypique de la régulation mutuelle non-verbalisée.

Par ailleurs, des outils méthodologiques comme le *Social Network Analysis*, largement employé dans des récentes études en ACAO, peut nous informer sur des variables telles que la densité du réseau des acteurs, leur positionnement (central ou marginal) par rapport à d'autres acteurs, le degré de cohésion, etc. (Palonen et Hakkarainen 2000, Koku et Wellman 2004). Or,

¹⁴⁴ Les erreurs de langue n'ont pas été rectifiées.

ce type d'informations, fondé exclusivement sur les interactions verbales textuelles, peut difficilement éclairer la manière dont les outils médiateurs « modèlent » les connaissances et les aptitudes en jeu dans une situation d'apprentissage médiatisé.

Ainsi, le degré de densité ou de centralité d'un acteur dans un réseau d'interactions en ligne constitue des informations qui nous semblent peu appropriées à l'analyse des pratiques collectives médiatisées en ligne dans une perspective d'apprentissage. Dans ce sens, la quantité des messages produits en ligne nous éclaire peu sur la nature des apprentissages collectifs médiatisés et sur les traitements cognitifs individuels.

A ce stade, nos réflexions à partir du corpus recueilli sont limitées et ne peuvent s'appuyer que sur les données examinées dans le cadre du dispositif analysé. La manière dont les outils modifient notre perception et nos modes d'apprentissage est une thématique encore assez peu documentée. Nos observations s'inscrivent donc dans ce cadre restreint d'observations empiriques dans l'attente de la réalisation de recherches dans cette perspective.

7.5. Retombées des pratiques médiatisées sur le plan de l'ingénierie de formation

L'analyse de la médiatisation des savoirs via la plate-forme et les modifications qu'elle a entraînées en termes de processus cognitifs nous permet de tirer des conclusions sur l'organisation et la gestion des outils technologiques d'un dispositif de formation, tâche qui relève du plan de l'ingénierie de formation. Plus particulièrement, nous tenterons de répondre à une interrogation pertinente d'Erno Lehtinen (2003) : quel type d'environnement devrions-nous développer qui offrirait d'une part aux apprenants une riche gamme d'outils et d'autre part leur faciliterait la gestion des tâches complexes ?

Dans une perspective ergonomique, une certaine *ouverture* des environnements médiatisés nous semble nécessaire, dans la mesure où les participants agissent sur l'environnement médiatisé. La souplesse de la plate-forme permettant le « modelage » des espaces de travail par les dyades d'après leurs besoins de conception (sans intervention tutorale) a certainement amené à des choix significatifs touchant à l'organisation des savoirs, qui constitue une des visées de l'apprentissage autodirigé. Ainsi, **un élément de réponse à l'interrogation de Lehtinen consisterait en l'intégration ou, mieux, en l'instrumentation de l'autonomie et de la flexibilité à toutes les étapes de la conception du dispositif, y compris de l'organisation des outils médiateurs.**

De surcroît, la gestion des projets à l'aide de la plate-forme a permis aux dyades de réguler l'élaboration de leurs projets, soit par l'amplification du temps consacré au projet, soit par l'adaptation de leur projet à leur rythme de travail (travail à distance chez soi, dans la salle informatique du module ou à partir de l'espace multimédia de l'Université). Le choix de l'hybridation de la formation (par l'intégration de la plate-forme à une formation présentielle) renvoie évidemment à la flexibilité du dispositif.

Comme l'affirme Baker (2004), « *les concepteurs des environnements d'apprentissage ne doivent pas confondre l'utilisation prescrite des outils qu'ils proposent avec celle que les élèves vont développer en s'appropriant ces outils. Il peut être préférable de concevoir des outils flexibles afin qu'élèves et professeurs puissent les adapter et les négocier en fonction des besoins qu'ils perçoivent* » (op. cit., p. 109). De plus, l'accès des étudiants à tous les espaces, notamment aux réalisations des autres dyades a modifié leur rapport au savoir : plus exactement il les a incités à s'investir davantage dans leurs propres projets (7.4.).

L'administration des accès à la plate-forme a eu des retombées sur le fonctionnement socio-affectif des participants au sein du dispositif hybride. Il n'est pas inutile d'établir à ce stade un parallèle avec la configuration de la plate-forme du deuxième semestre. Tandis que dans la première phase, aucune salle n'était verrouillée, laissant un accès libre à tous les espaces, dans le deuxième semestre chaque groupe (composé de tuteurs Français et d'apprenants Australiens) ne disposait pas d'accès aux espaces de travail des

autres groupes. Ainsi, les interactions franco-australiennes se déroulaient en espace clos sans contact avec les collègues « d'à côté ».

Ce « cloisonnement » des petits groupes franco-australiens dans des espaces privés sans effet de mutualisation a été un des facteurs importants de frustration pour l'équipe des tuteurs. Sans doute – et ceci reste à confirmer par un examen plus approfondi- l'éloignement spatial entre Français et Australiens en relation avec la séparation en petits groupes sans accès aux interactions qui se réalisaient parallèlement a-t-il produit des interactions peu fructueuses entre apprenants et tuteurs. Néanmoins, nous ne prétendons pas que l'attribution d'un accès libre à l'ensemble des espaces d'un environnement médiatisé puisse être considérée comme une panacée ; elle doit aller de pair avec la conception globale du dispositif et les objectifs de la formation.

Chapitre 8

Conclusions et perspectives

Au terme de ce parcours d'analyse, il convient de dégager quelques constats de portée plus générale qui portent sur trois plans. Premièrement, des conclusions sont à tirer sur le plan de l'analyse du dispositif par rapport aux questions de recherche initialement posées (8.1.). Deuxièmement, au-delà de l'analyse stricto sensu, nous souhaitons contribuer de manière plus générale aux considérations théoriques et méthodologiques qui touchent le plan épistémologique (8.2.). Troisièmement, nous développerons les réorientations du dispositif, fondées sur les pratiques observées en 2002-2003, du point de vue du développement de dispositifs de formation (8.3.).

8.1. Conclusions relatives à l'analyse du dispositif

Etant donné que notre analyse était riche en éléments contextuels, nous suivrons ici la trame des questions de recherche posées initialement et auxquelles nous apporterons des éléments de réponse de manière synthétique.

Q1 : Quel est l'apport d'un dispositif situé, autodirigé et réflexif dans la formation des futurs enseignants de langues ?

Si les contraintes imposées par le dispositif ont créé un cadre d'action plus ou moins défini, une des observations les plus intéressantes relève du caractère intentionnel des actions entreprises par les étudiants. L'analyse du **dispositif** a rendu indispensable l'analyse des démarches des **acteurs** qui ont mobilisé ressources cognitives et matérielles, savoirs et savoir-faire, instruments et approches, intentions et désirs en vue de l'accomplissement de leur projet. Les différents parcours suivis par les binômes, les choix extrêmement variés en termes de thématiques, outils, processus d'organisation, modalités de fonctionnement, nous a permis de confirmer le rôle central de l'acteur, au-delà de toute rationalité de démarche dispositifive.

Nous sommes donc en mesure de confirmer « *l'aspect hautement subjectif, opportuniste, improvisateur, brouillon et peu analytique, mais aussi*

astucieux, des démarches spontanées des individus confrontés à des situations non familières » (Linard, 1996, p. 266). La volonté des étudiants de créer des « points d'entente » avec le public cible « au bout », l'implication et la motivation qui ont découlé de la présence d'un groupe de jeunes apprenants, le désir de montrer la France « autrement », l'appropriation des outils dans ce but, ont été des facteurs qui relèvent des intentions des acteurs et qui ont considérablement varié d'étudiant en étudiant. La complexité de ces composantes d'action qui ressortent du cadre du dispositif défini au sens strict du terme permet de souligner le rôle capital de l'action humaine dans une situation de formation. Somme toute, ce constat nous invite à repenser le rôle de l'apprenant-acteur et des pratiques émergentes d'apprentissage au sein d'un dispositif.

Par rapport aux trois spécificités de la conception du dispositif (situativité, réflexivité, autodirection), nous avons pu mettre en valeur, à travers notre analyse, que les dyades se sont engagées dans des processus de construction active lorsqu'elles se sont fixé des objectifs à atteindre (concrétisation et réalisation de leurs projets) et qu'elles se sont impliquées dans des tâches significatives tout en réalisant concrètement une création multimédia. Un degré d'autodirection a été bénéfique dans le sens où il a permis aux dyades de construire elles-mêmes leurs projets dans un espace de liberté propre au déploiement d'une vision personnelle.

Q2 : Quel est le rôle de l'accompagnement pédagogique dans un environnement de formation hybride ? Quel est l'apport de la pratique du tutorat en ligne à la formation de futurs enseignants ?

En ce qui concerne le rôle de l'accompagnement pédagogique, par rapport au dispositif du premier semestre, nos observations confirment qu'une forte médiation pédagogique est nécessaire pour favoriser des apprentissages situés et réflexifs dans un dispositif hybride. Si l'on souhaite rapprocher le dispositif observé d'autres dispositifs de formation, nous nous trouvons dans la catégorie des formations que Glikman (1999) appelle « riches » ou « de pointe » et qui qualifient les dispositifs à distance présentant un suivi poussé

ainsi qu'un degré élevé de médiatisation. L'investissement accru en accompagnement pédagogique, la réponse aux demandes de suivi par la mise en place d'un dispositif d'accompagnement renforcé ainsi que la flexibilité sont les éléments qui distinguent la formation étudiée d'autres dispositifs qualifiés de « dispositifs a minima » par Glikman (1999), pauvres en ressources tant médiatiques qu'humaines.

Concernant le suivi pédagogique des Australiens par les tuteurs français, l'analyse des interactions des groupes 4 et 9, chacun composés de deux tuteurs et de deux apprenants, a montré un paysage mitigé d'interactions. Leur déroulement a été fortement influencé par des facteurs tels que les représentations des Australiens sur le rôle du tutorat des Français, le degré d'investissement et d'appartenance au groupe, la régulation tutorale en ligne ainsi que les stratégies correctives des tuteurs. D'autres variables relatives au dispositif, telles que le cadre relativement abstrait dans lequel se déroulaient les interactions franco-australiennes, n'a pas été sans conséquences sur les dynamiques interactionnelles en ligne. Par conséquent, un degré assez élevé de frustration des tuteurs a résulté des échanges plutôt lâches avec les apprenants. Les tuteurs n'ont pas ressenti le tutorat comme aussi profitable que leur implication dans la création des activités multimédia.

Q3 : Quelles sont les dynamiques collectives (aux plans à la fois cognitif, métacognitif et socio-affectif) qui se font jour au sein d'un dispositif de formation autodirigé et instrumenté par des outils technologiques de mise en commun ?

Pour l'analyse des modes de fonctionnement collectif, nous avons adopté la perspective socioculturelle, largement répandue en sciences cognitives et en ACAO, qui place l'objet d'analyse en dehors de l'individu, dans l'espace où celui-ci réagit avec son environnement humain et médiatisé. Nous avons donc pu confirmer que l'usage des moyens qui médiatisent la pensée humaine modifie fortement la nature des apprentissages qui ont lieu à l'aide de ces moyens.

Pour ce faire, nous avons souligné la dialectique qui s'instaure entre les pratiques sociales (les processus d'apprentissage collectifs) et les

artefacts médiatiques. Dans ce sens, la plate-forme (l'outil informatique de mise en commun) a non seulement permis d'objectiver sur un support médiatique les processus de pensée des acteurs, mais a également influé sur les modes de construction collective des connaissances. Le phénomène de l'émulation, en tant que mécanisme collectif médiatisé, illustre de la meilleure façon à quel niveau médiation sociale et médiation technique sont deux dimensions d'une même réalité des dynamiques collectives.

Ceci nous éloigne d'une vision « technocentrée » selon laquelle seuls les outils technologiques façonnent les processus cognitifs des acteurs ; dans notre analyse, nous avons fréquemment souligné le rapport qui s'instaure entre les « affordances » des outils et les intentions des acteurs. Un exemple de ce rapport qu'établissent les individus avec les artefacts a été l'instrumentation des « salles de travail ». Les modalités d'aménagement des salles par les dyades sont un exemple des interrelations entre les sujets et les objets techniques qui, épistémologiquement parlant, constituent une unité d'analyse inséparable.

8.2. Considérations théoriques et méthodologiques

La contribution principale de cette étude se trouve dans les éléments de réponse fournis aux questions de recherche initialement posées. Par ailleurs, une thèse contribue aussi aux réflexions épistémologiques qui vont au-delà du terrain d'analyse examiné. Quelques considérations théoriques et méthodologiques issues de notre étude nous occuperont donc ci-après.

Considérations théoriques

L'objectif de recherche de cette étude a été d'explorer le potentiel de la théorie socioculturelle comme cadre d'analyse d'une situation d'enseignement/apprentissage et de formation. Tandis que la théorie socioculturelle gagne de plus en plus de terrain dans l'analyse des situations collectives d'apprentissage, son apport semble intéresser principalement les chercheurs en sciences cognitives, en psychologie éducative et bien évidemment en ACAO.

Néanmoins, des tentatives pour adopter une perspective socioculturelle en didactique des langues se confirment à travers deux thèses de doctorat récentes, une francophone (Aimard, 2005) et l'autre anglophone (A. Lund, 2003). Les recherches dans le domaine des ACAO pour les langues qui se développent des deux côtés de l'Atlantique, domaine relativement récent dans lequel s'inscrit notre travail ainsi que les thèses citées plus haut, vont dans le même sens. Nous apercevons donc un intérêt qui commence à se faire jour et qui tente de mettre en valeur les dimensions sociale et médiatisée dans l'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage et de formation en langues étrangères. La manière dont les hommes, les artefacts et les facteurs contextuels interagissent dans le temps a été l'optique, délibérément socioculturelle, que notre étude a souhaité renforcer.

A l'examen des pratiques sociales dans lesquelles l'interaction a eu un rôle constitutif, nous avons associé notre intérêt pour les effets de l'instrumentation, problématique bien moins exploitée en sciences du langage. Plus particulièrement, nous avons pu montrer que les pratiques d'apprentissage

s'appuyant sur un environnement d'apprentissage médiatisé influent largement sur les modes d'appropriation du savoir, sur l'apprentissage et sur l'action collectifs. L'analyse des effets de l'instrumentation, problématique chère aux sciences cognitives, associée à des perspectives plus habituelles en didactique des langues comme la relation pédagogique, l'usage du multimédia en langues, peut ouvrir, à notre avis, de nouvelles perspectives pour l'examen de certaines situations d'enseignement/apprentissage et de formation concernant les langues.

Au bout du compte, nous sommes convaincue que la problématique de la médiation sociale et technique ne doit pas être perçue comme éloignée des préoccupations de la didactique des langues. L'objectif était de contribuer à une conception largement sociale et instrumentée d'une situation d'enseignement/apprentissage et de formation en langues, conception qui se démarque d'une vision individuelle et décontextualisée de l'acteur, considérant les outils technologiques comme extérieurs aux processus d'apprentissage.

Considérations méthodologiques

Il est largement reconnu que l'apprentissage, en tant que construction du savoir socialement inscrite, se déroule dans un contexte socio-culturellement, historiquement et spatialement déterminé. A notre avis, seule l'approche holistique peut contribuer à rendre accessible la complexité de ce système de facteurs interreliés (autant du point de vue de la systémique que de la théorie de l'activité). A travers cette posture méthodologique qui consiste à aborder la complexité des situations sans la réduire *a priori* à certaines de ses composantes, nous avons tenté de mettre en valeur la réalité écologique des comportements observés.

C'est surtout dans la manière dont se conjuguent les variables d'une situation que repose la valeur ajoutée de cette approche. Notre étude a été conduite dans cet esprit. Elle a montré que la triangulation de sources différentes de données peut être considérée comme la démarche méthodologique la plus appropriée pour mettre en place une analyse de type holistique, herméneutique par définition. Leur point commun serait, à notre avis, la volonté de restituer et

de relier les significations qui émergent dans un contexte humain et matériel donné.

Toutefois, si « *le sens d'une information (n'est sens (que) par la mise en relation avec d'autres informations* » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 80), la démarche systémique peut aboutir à un manque de cohérence dans l'analyse d'un phénomène. De ce point de vue, la distinction de notre étude en trois grandes catégories d'analyse (dispositif, accompagnement pédagogique, fonctionnements collectifs instrumentés) peut à la fois être considérée comme une qualité (permettant une synthèse de la richesse des données en entités d'analyse cohérentes) et comme un défaut (limitant la réalité des actions à un découpage plus ou moins artificiel).

Ainsi, dans l'analyse du dispositif de formation, l'approche holistique a permis de mettre au jour les répercussions que l'implication dans le projet a eues en termes de réalisation multimédia, de relier entre autres les outils technologiques à l'engagement socio-affectif et à l'autonomie dans la prise en charge de l'apprentissage par les sujets, d'éclairer le caractère interculturel de ces réalisations ainsi que de souligner l'investissement et l'effort nécessités.

De même, le sens des actions individuelles et collectives reste en grande partie incompréhensible tant que l'on n'élucide pas la signification que ces actions ont pour les acteurs. Par exemple, c'était à la lumière des représentations individuelles recueillies à travers les questionnaires et les entretiens que nous avons pu relever l'existence d'un phénomène médiatisé complexe comme l'émulation. La logique systémique et surtout l'approche triangulaire du croisement de sources de données différentes a donc permis d'accéder à des significations produites par les acteurs, et notamment de rendre manifestes des significations latentes, comme c'était le cas des pratiques instrumentées non verbalisées. Nous pensons donc qu'à travers notre analyse nous sommes parvenue à un des objectifs méthodologiques majeurs, à savoir la mise au jour de « *l'aspect écologique global des activités intentionnelles considérées dans leur environnement* » (Linard, 1996, p. 257).

8.3. Perspectives : réorientations du dispositif à la lumière de la mise en œuvre de la première année

En relation avec la démarche de recherche-développement que nous avons développée dans la section III, nous nous focaliserons ici sur les améliorations du dispositif réalisées en 2003-2004, à partir des manques constatés lors de sa première mise en pratique de l'année 2002-2003. Bien évidemment, le projet « le français en (première) ligne » a évolué depuis son lancement, en termes d'objectifs, de modalités de déroulement, de démarche et même de partenaires (cf. tableau 7, p. 162) ; il serait prétentieux de vouloir étendre notre analyse à toutes les redéfinitions survenues au cours des quatre années de son déroulement. Nous nous intéresserons donc uniquement aux réaménagements du dispositif qui sont liés aux résultats de l'analyse développée dans les chapitres précédents.

En fonction du dispositif du premier semestre 2002-2003, il s'est avéré que les exigences en termes de savoir-faire technologiques étaient tellement élevées que certains étudiants ont éprouvé des difficultés à poursuivre leurs objectifs de réalisation multimédia, difficultés d'ordre à la fois technique, donc cognitif, mais aussi socio-affectif (5.2.). Malgré le guidage technico-pédagogique permanent (6.2.), les compétences initiales des étudiants étaient trop éloignées des objectifs de conception multimédia que les étudiants s'étaient fixés eux-mêmes.

Afin de dépasser cet obstacle, la formation des étudiants en 2003-2004 a été moins exigeante en termes de maîtrise technologique¹⁴⁵ tout en prenant mieux en compte les compétences technologiques de départ. L'objectif était de diminuer l'investissement technologique, jugé comme trop élevé pour une unité d'enseignement de 25 heures, tout en donnant plus d'importance aux interactions générées entre tuteurs et apprenants.

¹⁴⁵ La formation n'a ni nécessité des savoir-faire technologiques en traitement d'image et de son ni une maîtrise des outils HotPotatoes.

Une deuxième réorientation porte sur la nature des scénarios pédagogiques conçus par les étudiants à l'intention des apprenants australiens. Il ressort de l'annexe A5 que la plupart des activités conçues étaient de type fermé, nécessitant une production évaluée par l'ordinateur, sans que le recours à une personne ressource (enseignant ou tuteur) soit indispensable. Malgré le potentiel que peuvent avoir les activités autocorrectives dans d'autres contextes d'apprentissage, le fait que la médiation humaine n'ait pas été prévue dans la conception de la majorité des activités pédagogiques a eu des répercussions sur les interactions franco-australiennes du deuxième semestre. Plus précisément, ce manque d'évaluation humaine, voire de socialisation, qui a été induit par la nature trop technologique des projets pédagogiques a eu une incidence négative sur les échanges en ligne entre apprenants et tuteurs. Par conséquent, le dispositif de l'année 2003-2004 s'est fondé sur une conception des tâches impliquant un plus grand degré d'interaction humaine, ce qui, par voie de conséquence, a provoqué des échanges plus denses et plus riches entre apprenants et tuteurs (Mangenot, 2005).

Par rapport au dispositif du deuxième semestre, une troisième réorientation fondamentale porte sur le niveau langagier du public cible. Dans la section 6.6., nous avons souligné qu'une des raisons de la frustration des tuteurs était liée à l'incapacité des apprenants débutants et faux-débutants à entretenir des interactions en L2. Dans la deuxième année du projet, la sélection du groupe d'apprenants s'est faite sur la base de leurs compétences à communiquer aisément dans la langue cible. C'est ainsi qu'ont été sélectionnés un groupe de niveau intermédiaire à l'Université de Sydney et un groupe de niveau avancé à l'Université de Melbourne (cf. tableau 7, p. 162). Ce choix plus attentif du groupe d'apprenants a eu des effets positifs sur le développement des compétences communicatives des apprenants qui ont pu mieux bénéficier des interactions avec des natifs (Dejean et Mangenot à paraître, b).

La quatrième évolution du dispositif concerne les modalités des interactions en ligne. Les échanges écrits asynchrones de la première année ont vite montré leurs limites en termes d'intensité d'interactions et de lien social (à la lumière des données recueillies, l'hypothèse selon laquelle les participants ont constitué des communautés d'apprentissage a été loin d'être confirmée, cf.

6.5.1.). Pour pallier l'absence du face-à-face ainsi que pour renforcer les aspects socio-affectifs des interactions, des séances synchrones de clavardage ont été mises en place, même si elles ont été peu nombreuses, du fait des problèmes d'organisation liés au décalage horaire.

La cinquième modification porte sur le contexte organisationnel dans lequel se sont développées les interactions franco-australiennes. Nous avons remarqué dans la section 6.6. que l'absence d'un contrat pédagogique définissant le statut des interactions en ligne (en termes de fréquence des contributions, des modalités d'évaluation, de complémentarité des rôles des tuteurs à distance par rapport aux enseignants en présentiel) a amené les apprenants à considérer la participation aux forums comme facultative. Cet élément a provoqué une participation assez restreinte et aléatoire qui a eu effectivement des répercussions sur les modalités d'accompagnement en ligne (6.5.6.). A partir de 2003-2004, la participation des Australiens aux discussions en ligne a été intégrée dans le dispositif du cours de français en présentiel, même si cela a parfois abouti à donner une dimension plus « formelle » aux interactions avec les tuteurs français. Cette modification est venue préciser davantage le contexte de déroulement de ces échanges et a empêché l'apparition d'écart trop considérables en termes de participation, comme cela s'est produit en 2002-2003 (voir tableau 16, p. 271).

En relation avec le contexte organisationnel, l'accompagnement pédagogique des tuteurs français a été aussi réexaminé. Il ressort de notre analyse du suivi à distance de la première année que les tuteurs ont souhaité être suivis par l'équipe enseignante australienne qui encadrerait les apprenants en classe au sujet de la complémentarité du tutorat avec les séances d'enseignement en classe. Par conséquent, à partir de l'année 2003-2004, les enseignants australiens sont venus à l'appui lors de la première phase du dispositif, celle de la conception multimédia, afin d'assurer une compatibilité des ressources pédagogiques des étudiants français avec les besoins des groupes cibles (Develotte, 2005). Cette modalité de guidage des tuteurs français par les enseignants australiens, en plus du suivi par l'enseignant français, a permis aux tuteurs de réaliser leurs projets au plus près du profil des apprenants, tout en renforçant davantage le caractère situé de la production. Ainsi, une collaboration en ligne a vu le jour au sujet des thématiques, des objectifs communicatifs et

des tâches à réaliser. Cette collaboration a été instrumentée via une plate-forme (QuickPlace) aménagée dans ce but.

Evolution du projet « le français en (première) ligne » en tant qu'objet d'analyse

De manière plus générale, les réadaptations du dispositif à la lumière des observations de son fonctionnement s'inscrivent dans une perspective de recherche sur le développement de formations innovantes de futurs enseignants de langue aux TICE. Outre cette dimension de recherche-développement, le projet « le français en (première) ligne » constitue un terrain d'analyse des pratiques à plusieurs niveaux. Les dernières publications qui prennent ce projet comme terrain d'analyse portent sur le plan des interactions en ligne entre tuteurs et apprenants de langue (Dejean et Mangenot, à paraître b), sur les aspects interculturels de la production multimédia (Develotte, 2005), sur la contextualisation des apprentissages en FLE (Mangenot, 2005 ; Develotte, Mangenot et Zourou, 2005). A ces thématiques, deux nouvelles orientations viennent s'ajouter, la première étant la problématique des documents sonores créés par les Français et de leur caractérisation par rapport aux documents sonores des méthodes (Develotte et Mangenot, 2005). La deuxième, qui s'inscrit dans la problématique de la communication pédagogique médiatisée, vise à explorer davantage les effets des outils technologiques sur le renforcement d'interactions en ligne riches à la fois sur le plan socio-culturel et socio-cognitif.

Références bibliographiques¹⁴⁶

Les contributions parues dans les revues suivantes sont disponibles en ligne en libre accès : *Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication* (ALSIC, <http://www.alsic.org>), *Electronic Foreign Language Teaching* (e-FLT, <http://e-flt.nus.edu.sg/main.htm>), *First Monday* (www.firstmonday.org/), *Journal of Asynchronous Learning Networks* (JALN, <http://www.sloan-c.org/publications/jaln/index.asp>), *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance* (<http://cade.athabascau.ca/>), *Language Learning & Technology* (LLT, <http://llt.msu.edu/>), *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* (<http://www.profetic.org/revue>), *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* (STICEF, <http://sticef.org/>)

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : INRP, 1986.
- ABRIC, J.-C. *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. 2^{ème} éd. Paris, Armand Colin, 2003.
- AIMARD, V. *Environnements virtuels et didactique des langues, quelle réalité ?* Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris III, 2005.
- AKRICH, M., MEADEL, C., PARAVEL, V. Le temps du mail : écrit instantané ou oral médiat. *Sociologie et sociétés*, 2000, vol. 32, n° 2, p. 154-171.
- ALBERO, B. L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. SALEH, I., LEPAGE, D., BOUYAHI, S. (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Vincennes- St Denis : Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII- Vincennes-St Denis, 2003, p. 139-159.
- ALBERO, B. *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- ANDLER, D. (dir.). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard Essais, 1992.
- ANIS, J. Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS. Journée « S'écrire avec les outils d'aujourd'hui », Université de Poitiers Vendredi 31 mai et samedi 1er juin 2002 - [en ligne]. Disponible sur : <http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2002/>
- ANIS, J. *Texte et ordinateur : L'écriture réinventée ?* De Boeck Université, 1998.

¹⁴⁶ Ouvrages cités. Bibliographie rédigée selon la norme AFNOR Z 44-005 (cf. VI : définition de notre stratégie rédactionnelle). Dernière consultation de tous les URL le 16 décembre 2005.

- ANIS, J. Chats et usages graphiques du français. ANIS, J. (dir.) *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès, 1999, p. 71-90.
- ARNAUD, M. Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Revue STICEF*, 2003, vol. 10.
- AVOURIS, N., DIMITRACOPOULOU, A., KOMIS, V. On analysis of collaborative problem solving : An object-oriented approach. *Journal of Human Behavior*, 2003, vol. 19, n° 2, p. 147-167. YES
- BAKER, M. *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue*. Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) en psychologie, Université de Nancy II, 2004.
- BAKER, DE VRIES, E., LUND, K., QUIGNARD, M. Interactions épistémiques médiatisées par ordinateur pour l'apprentissage des sciences. *Sciences et techniques éducatives*, 2001, vol. 8, n° 1.
- BARAB, S., DUFFY, T. From Practice Fields to Communities of Practice. JONASSEN, D., LAND, S. (éd.) *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2000.
- BARAB, S., KLING, R., GRAY, J. (éd.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. [Barab et al. 2004a]
- BARAB, S., KLING, R., GRAY, J. Introduction. BARAB, S., KLING, R., GRAY, J. (éd.), 2004, p. 3-15. [Barab et al. 2004b]
- BARBOT, M.-J. *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International, 2000.
- BARBOT, M.-J., LANCIEN, T. (coord.) *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Collection *Notions en Questions (NeQ)*, avril 2003, n° 7. Lyon : ENS éditions.
- BASQUE, J., DORÉ, S. Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 1988, vol. 13, n° 1.
- BÉGUIN, P., RABARDEL, P. Concevoir pour les activités instrumentées. *La revue d'Intelligence Artificielle*, 14/2000, p. 35-54.
- BÉLISLE, C. Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. BARBOT, M.-J., LANCIEN, T. (coord.) 2003, p. 21-34.
- BÉLISLE, C. Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation. *Les Cahiers de l'ASDIFLE, Multimédia et français langue étrangère*, n° 9. Paris : Association de didactique du FLE, 1998, p. 7-24. YES
- BÉLISLE, C., LINARD, M. Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? *Education Permanente*, 1996, n° 127, p. 19-47.

- BELZ, J. (éd.) *Telecollaboration*. Numéro spécial de *Language Learning & Technology*, mai 2003, vol. 7, n° 2.
- BELZ, J. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, janvier 2002, vol. 6, n° 1, p. 60-81.
- BELZ, J.A., THORNE, S. (éd.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education. The 2005 annual journal of the AAUSC* (American Association of University Supervisors and Co-ordinators). Boston, MA : Heinle et Heinle, 2005. [2005a]
- BELZ, J. A., THORNE, S. Introduction : Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker. BELZ, J. A., THORNE, S. (Eds), 2005. [2005b]
- BETBEDER, M.-L., TCHOUNIKINE, P. Une expérience d'activité collective médiatisée via le Web dans une FOAD. FRASSON, C., PECUCHET, J.-P. (dir.) *Technologies de l'Information et de la Communication dans les Enseignements d'ingénieurs et dans l'industrie*. Villeurbanne : Institut National des Sciences Appliquées de Lyon, 2002, p. 263-271.
- BLANDIN, B. *Formateurs et formation multimédia. Les métiers, les fonctions, l'ingénierie*. Paris : Editions d'Organisation, 1990.
- BLANDIN, B et al. Le B.A. BA de la FOAD. Paris : Forum Français de la Formation à Distance (FFFOD), juin 2002. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fffod.org/>
- BLIN, F., DONOHOE, R. Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue. *ALSIC*, 2000, vol. 3, n°1, p. 19-47.
- BLONDEL, E., DEVELOTTE, C. Du papier à l'écran : évolutions de la médiatisation de la Une des quotidiens Le Monde et Libération. BARBOT, M.-J., LANCIEN, T. (coord.) 2003, p. 39-69.
- BONK. J., CUNNINGHAM, D. J. Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. BONK, C. J., KING, K.S. (éd.) *Electronic collaborators : Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 1998, p. 25-50.
- BOURDIEU, P. *Choses dites*. Paris : Editions de Minuit, 1987.
- BOUCHARD, R., MANGENOT, F. (coord.) *Interactivité, interactions et multimédia. Collection Notions en Questions (NeQ)*, décembre 2001, n° 5. Lyon : ENS éditions.
- BOURGEOIS, E. Les théories de l'apprentissage. Un peu d'histoire. BOURGEOIS, E., CHAPPELLE, G. (éd.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, à paraître.

- BOYER H., BUTZBACH, M., PENDANX, M. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International, 1990.
- BREEN M. Navigating the discourse : on what is learned in the language classroom. CANDLIN, C., MERCER, N. (éd.) *English language teaching in its social context*. London : Routledge, 2001, p. 306-322.
- BRETON, P. *Le culte de l'Internet*. Paris : La Découverte, 2000.
- BRETON, P., PROULX, S. *L'explosion de la communication à l'aube du XXI^e siècle*. Paris : La Découverte, 2002.
- BRODIN, E. Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *ALSIC*, décembre 2002, vol. 5, n° 2, p. 149-181.
- BROWN, J.S., COLLINS, A., DUGUID, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 1989, vol. 18, n° 1, p. 32-41.
- BROWN, J.S., DUGUID, P. *The social life of information*. Harvard Business School Press, 2000.
- BRUNER, J. *The Culture of Education*. Harvard : Harvard University Press, 1996.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.
- BYRAM, M., ZARATE, G., NEUNER, N. *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2001.
- CALICO, EUROCALL, IALLT. Scholarly activities in computer-assisted language learning: development, pedagogical innovations and research. Joint policy statement, 1999. [en ligne]. Disponible sur : http://www.calico.org/CALL_document.html
- CALVET, J.-L. *La sociolinguistique*. 3^{ème} éd. Paris : PUF/ Que sais-je ? 1998.
- CAMPOS, M. A constructivist method for the analysis of networked cognitive communication and the assessment of collaborative learning and knowledge-building. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, avril 2004, vol. 8, n° 2, p. 1-29.
- CARBONNEAU, M., LEGENDRE, M.-F. Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, avril-mai 2002, n° 123, p. 12-17.
- CARRÉ, P. L'apprenance : société cognitive et rapport au savoir. Colloque « Parcours personnalisés et individualisation des apprentissages », 30 et 31 mars 2002, organisé par l'ANFA, Sèvres 2002.
- CARRÉ, P., MOISAN, A., POISSON, D. *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Coll. Pédagogie. Paris : PUF, 1997.

- CASTELLS, M. *L'ère de l'information*. 1^{er} volume : *la société en réseaux*. Paris : Fayard, 1998.
- CERISIER, J.-F. *Médiatisation des interactions et apprentissages collaboratifs en réseaux. Internet et les sciences expérimentales en classes primaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII, 2000.
- CHAMOT, A.U., O'MALLEY, J.M. *The CALLA handbook : How to implement the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA : Addison-Wesley, 1994.
- CHANIER, T., POTHIER, M. (coord.) *Hypermédia et apprentissage des langues. Etudes de Linguistique Appliquée*, avril -juin 1998, n°110.
- CHAPPELLE, C. Learning through online communication : Findings and implications from second language research. Seminar series on Researching Dialogue and Communities of Enquiry in E-learning in Higher Education, 7 décembre 2004, Université de York.
- CHAPPELLE, C. Second language acquisition through virtual environments. *Actes du colloque UNTELE 2001*, vol. III, p. 1-12.
- CHAPPELLE, C. CALL in the year 2000. Still in search of research paradigms ? *Language Learning & Technology*, juillet 1997, vol. 1, n° 1, p. 19-43.
- CHAPTAL, A. *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris : L'Harmattan, 2003.
- CHARLIER, B., DAELE, A., DESCHRYVER, N. Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. GUIR, R. (éd.) *TIC et formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, 2002. [Charlier et al. 2002a]
- CHARLIER, B., DAELE A., DESCHRYVER, N. Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 2002, vol. 28, n° 2, p. 345-365. [Charlier et al. 2002b]
- CHARLIER, B., DAELE, A., DOCQ, F., LEBRUN, M., LUSALUSA, S., PEETERS, R., DESCHRYVER, N. Tuteurs en ligne : quels rôles, quelles formation ? CNED, décembre 1999.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. Apprendre en présence et à distance : à la recherche des effets des dispositifs hybrides. Communication au colloque du Réseau international de recherche en éducation et formation (REF 2005), Montpellier, 15-17 septembre 2005. [en ligne]. Disponible sur : http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/maths/REF_2005/REF-Charlier.pdf
- CHARLIER, B., PERAYA, D. (éd.) *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck, 2003.

- CHOPLIN, H., GALISSON, A., MEHAT, F., MORIN, S., NOUVEAU, J.-S., PAQUELIN, D. Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance - rapport final de recommandations. MIRÉHD - EFAD 2000-2002. Paris : Groupe des écoles des télécommunications, décembre 2002.
- CHOPLIN, H. (dir.). Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. *Education Permanente*, octobre 2002, n° 152.
- CHRISTIDIS, A.-F. *Aspects du langage*. Athènes : Nisos, 2002 [en grec]
- COBB, P. Where is the mind ? constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 1994, vol. 23, n° 7, p. 13-20.
- COGNITIVE AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (CTGV). Technology and the design of generative learning environments. *Educational Technology*, 1991, vol. 31, n° 5, p. 34-40.
- COLE, M. Conclusion. RESNICK, L.B, LEVINE, J.M., TEASLEY, S.D. (éd.) 1991, p. 398-417.
- COLE, M., WERTSCH, J. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 1996, vol. 39, n° 5, p. 250-256.
- COSTE, D. et al. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier/Didier, 1994.
- COSTE, F. Incarnation, cognition et représentation : comment les sciences cognitives pensent-elles le corps ? *Tracés*, 2003, n° 2. Lyon : Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ens-lsh.fr/assoc/traces/>
- CRINON, J., MANGENOT, F., GEORGET, P. Communication écrite, collaboration et apprentissages. LEGROS, D., CRINON, J. (dir.) 2002, p. 63-82.
- CROOK, C. The social character of knowing and learning : implications of cultural psychology for educational technology. *Journal of information technology for teacher education*, 2001, vol. 10, n° 1 et 2.
- CUBAN, L. *Oversold and underused : Computers in the classroom*. Harvard University Press, 2001.
- CUNNINGHAM, D.J., DUFFY, T.M. Constructivism : Implications for the design and delivery of instruction. JONASSEN, D.H. (éd.) *Educational communications and technology*. New York : Macmillian Library Reference USA, 1996, p. 170-198.
- CURTIS, D., LAWSON, M. Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, février 2001, vol. 5, n° 1, p. 21-34.
- D'HALLUIN, C. (coord.). *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*. Lille : CUEEP, 2000.

- DAELE, A., CHARLIER, B. (éd.) Les communautés délocalisées d'enseignants. Rapport d'étude du Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche, Volet Usages et Normes. Paris : FMSH, 2002.
- DAELE, A., DOCQ, F. Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? Communication au colloque de l'AIPU, mai 2002, Louvain-la-Neuve.
- DAELE, A., LUSALUSA, S. Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants ? CHARLIER, B., PERAYA, D. (éd.) 2003, p. 141-148.
- DE LAAT, M.F., SIMONS, P. R. J. Collective learning : Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal of Vocational Training*, 2002, n° 27, p. 13-24.
- DE LANDSHEERE, G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF, 1979.
- DE LIEVRE, B, DEPOVER, C. Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. DE VRIES, E., PERNIN, J.-P., PEYRIN, J.-P. *Hypermédiat et Apprentissages*, n° 5. Actes du 5^{ème} colloque « Hypermédiat et Apprentissages », Grenoble, 9-11 avril 2001. Paris : INRP, 2001, p. 323-330.
- DE LIEVRE, C., QUINTIN, J.-J., DECAMPS, S. Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance. *Actes du colloque EIAH 2003*, Strasbourg, avril 2003 [en ligne]. Disponible sur <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/>
- DE ROSNAY, J. *L'homme symbiotique*. Paris : Seuil, 1995.
- DEBYSER, F. *L'immeuble*. Paris : Hachette, réédition 1996.
- DEJEAN, C., MANGENOT, F. (coord). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Numéro de *Le français dans le monde Recherches et Applications*, à paraître en juillet 2006. [à paraître, a]
- DEJEAN, C., MANGENOT, F. Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. DEJEAN, C., MANGENOT, F. (coord.), à paraître. [à paraître, b]
- DEJEAN, C., MANGENOT, F. Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. Communication aux journées de l'ASDIFLE, « Apprendre avec les multimédias, langues et cultures, formations ouvertes et autoformations », 21- 22 octobre 2005 à Lille. A paraître dans *les Cahiers de l'ASDIFLE*, [à paraître, c]
- DEMAIZIERE, F. Situer la didactique dans le processus de conception de ressources pédagogiques sur support numérique. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 2004, n° 1.
- DEPOVER, C., QUINTIN, J.- J., DE LIEVRE, B. Analyse des effets de deux modalités de constitution des groupes dans un dispositif hybride de formation à

- distance. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2004, vol. 1, n° 1.
- DEPOVER, C., QUINTIN, J.- J., DE LIEVRE, B. Un outil de scénarisation de formations à distance basées sur la collaboration. *Actes du Colloque EIAH 2003*, Strasbourg, p. 469-476. [en ligne]. Disponible sur : <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/>
- DERYCKE, A. Une approche des usages pour l'apprentissage collaboratif avec instruments : l'apports de quelques cadres théoriques portant sur la dimension sociale de l'activité humaine. Séminaire ERTé e-Praxis, 2005. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004-2005/praxis/praxis.htm>
- DERYCKE, A. Définitions et enjeux de la collaboration. Journée « La collaboration en formation et dans les classes : état des lieux et perspectives ». Douai, 29 mai 2002.
- DEVELOTTE, C. Aspects interculturels de l'enseignement / apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien « Le français en (première) ligne ». Communication au colloque « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement - apprentissage du FLE/S ? », Louvain-La-Neuve, 2005 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.u-grenoble3.fr/file-1-ligne/>
- DEVELOTTE, C. L'apprenant autonome et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ? Communication au colloque UNTELE 2004, Compiègne.
- DEVELOTTE, C., MANGENOT, F. Réflexions sur la production de ressources audio en ligne par des étudiants de master FLE : le cas du programme franco-australien « le français en (première) ligne ». Communication au colloque « Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux », Lyon, 8-10 décembre 2005.
- DEVELOTTE, C., MANGENOT, F. Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et Savoirs*, 2004, vol. 2, n° 2-3.
- DEVELOTTE, C., MANGENOT, F., ZOUROU, K. Situated creation of multimedia activities for distance learners : motivational and cultural issues. *ReCALL*, novembre 2005, vol. 17, n° 2, p. 229-244.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning ? DILLENBOURG, P. (éd.) *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches*. Oxford : Elsevier, 1999, p. 1-19.
- DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A., O'MALLEY, C. The evolution of research on collaborative learning. SPADA, E., REIMAN, P. (éd.) *Learning in Humans and*

- Machine : Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford : Elsevier, 1996, p. 189-211.
- DILLENBOURG, P., POIRIER, C., CARLES, L. Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? TAURISSON, A., SENTENI, A., *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2003.
- DILLENBOURG, P., SCHNEIDER, D. Collaborative learning and the Internet. *Actes du colloque ICCAI 1995* [en ligne]. Disponible sur : http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html
- DILLENBOURG P., SELF, J.A. A computational approach to socially distributed cognition. *European Journal of Psychology of Education*, 1992, vol. 3, n° 4, p. 353-372.
- DILLENBOURG, P., TRAUM, D. The long road from a shared screen to a shared understanding. HOADLEY, C., ROCHELLE, J. (éd.). *Proceedings of 3rd conference on computer supported collaborative learning*, Stanford, 12-15 décembre 1999.
- DIMITRACOPOULOU, A. Designing Collaborative Learning Systems : Current Trends et Future Research Agenda. Camera Ready paper, *CSCL 2005* [en ligne]. Disponible sur : http://www.rhodes.aegean.gr/adimitr/greek/main_dimosieyseis.htm
- DOCQ, F., DAELE, A. De l'outil à l'instrument : des usages en émergence. CHARLIER, B., PERAYA, D. (éd.), 2003, p. 113-128.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. LANTOLF, J. P., APPEL, G. (éd.) 1994, p. 27-50.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L. et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse, 1994.
- DUCROT, O., SCHAEFFER, J.-M. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil Points, 1995.
- DUPLAA, E., GALISSON, A., CHOPLIN, H. Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. *Actes du colloque EIAH 2003*, p. 477-484. [en ligne] Disponible sur : <http://archiveeiah.univ-lemans.fr/>
- DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, numéro de mai 1898. Edition électronique réalisée par TREMBLAY, J.M. [en ligne] Disponible sur : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

- ÉCOUTIN, E. Mise en œuvre des plates-formes pour la formation ouverte et à distance - Fiche pratique 4 : les fonctions d'accompagnement, 2001 [en ligne]. Disponible sur : <http://ressources.algora.org/>
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2003.
- ENGESTROM, Y. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 2000, vol. 43, n° 7, p. 960-974.
- ENGESTROM, Y. Activity Theory and individual and social transformation. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 1991, n° 7, p. 6-17.
- ENGESTROM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- FELIX, U. E-learning pedagogy in the third millennium : the need for combining social and cognitive constructivist approaches. *ReCALL*, 2005, vol. 17, n° 1, p. 85-100.
- FIRTH A., WAGNER, J. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 1997, vol. 81, n° 3, p. 285-300.
- FURSTENBERG, G. Scénarios d'exploitation pédagogique. *Le français dans le monde Recherches et applications*, juillet 1997, p. 64-75. Paris : Hachette.
- FURSTENBERG, G., LEVET, S., ENGLISH, K., MAILLET, K. Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture : the Cultura Project. *Language Learning & Technology*, janvier 2001, vol. 5, n° 1, p. 55-102.
- GAGNE, G., SPRENGER-CHAROLLES, L., LAZURE, R., ROPE, F. *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). TOME 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles : De Boeck Université, 1989.
- GEE, J. Learning by design : games as learning machines. Conférence plénière au congrès ICEM 2004, 15 mars 2004 à Québec.
- GEORGE, S. *Apprentissage collaboratif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique, Université du Mans, 2001.
- GLASERSFELD, E. von. Introduction à un constructivisme radical. WATZLAWICK, P. (dir.) *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil Essais, 1988, p. 19-44.
- GLIKMAN, V. Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente*, 2002, n° 152, p. 55-70. [Glikman 2002a]
- GLIKMAN, V. *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF, 2002. [Glikman 2002b]

- GLIKMAN, V. Formations à distance : au nom de l'utilisateur. *Distances*, vol. 3, n° 2, automne 1999.
- GODWIN-JONES, B. Blogs and Wikis : Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 2003, vol. 7, n° 2, p. 12-16.
- GRABE, W. Perspectives in applied linguistics : a North American view. *AILA Review*, 2004, vol. 17, p. 105-132.
- GREENO, J. Situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, janvier 1998, vol. 53, p. 5-26.
- GREMMO, M.-J., RILEY, P. Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning : the history of an idea. *System*, 1995, vol. 23, n° 2, p. 151-164.
- GROSBOIS, M. Création de contenu multimédia en cours d'anglais-TIC. TARDIEU, C., PUGIBET, V. (coord.) *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*. Paris : CNDP, 2005, p. 107-114.
- GURIBYE, F., WASSON, B. The ethnography of distributed collaborative learning. STAHL, G. (éd.), 2002, p. 637-638.
- HALLIDAY, M. K., HASAN, R. *Language, context and text : aspects of language and social-semiotic perspective*. Oxford : Oxford University Press, 1989.
- HALVERSON, C. Activity theory and distributed cognition : or what does CSCW need to do with theories ? *Computer Supported Cooperative Work*, 2002, vol. 11, p. 243-267.
- HARA, N., KLING, R. Students' frustrations with a Web-based distance education course. *First Monday*, décembre 1999, vol. 4 n° 12.
- HAUCK, M., STICKLER, U. *What does it take to teach online ? Towards a Pedagogy for Online Language Teaching and Learning*. Numéro spécial de *CALICO Journal*, à paraître en printemps 2006.
- HEGELHEIMER, V., REPERT, K., BROBERT, M., et al. Preparing the new generation of CALL researchers and practitioners : What nine months in an MA program can (or cannot) do. *ReCALL*, 2004, vol. 16, n° 2, p. 432-447.
- HENRI, F. Apprentissage collaboratif en mode virtuel. Contribution au colloque INRP-GRAME-MSH : 20 novembre 2002.
- HENRI, F. Des cours sur le web à l'université. KARSENTI, T., LAROSE, F. (dir.) *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Presses de l'Université du Québec, 2001.
- HENRI, F., LUNDGREN-CAYROL, K. *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*. 1^{ère} éd. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1998.
- HERRING, S. Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 4, n° 4, juin 1999.

- HERRING, S. Computer-mediated discourse analysis : an approach to researching online behavior. BARAB, S., KLING, R., GRAY, J. (éd.), 2004, p. 338-376.
- HEWITT, J., SCARDAMALIA, M., WEBB, J. Situative Design Issues for Interactive Learning Environments : The Problem of Group Coherence. Contribution à la conférence annuelle de l'Association Américaine pour l'Education, 24 mars 1997.
- HOLLAN, J., HUTCHINS, E., KIRSCH, D. Distributed Cognition : towards a new foundation for Human-Computer Interaction Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, juin 2000, vol. 7, n° 2, p. 174-196.
- HOLEC, C. Orientations pédagogiques fondamentales. HOLEC, C. (dir.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 1997, p. 13-30.
- HONEBEIN, P., DUFFY, T., FISHMAN, B. Constructivism and the design of learning environments. DUFFY, T., LOWYCK, J., JONASSEN, D. (éd.) *Designing environments for constructive learning*. NATO ASI Series, 1993, vol. 105.
- HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang, 1988.
- HUFFAKER, D. The educated blogger : Using weblogs to promote literacy in the classroom. *First Monday*, juin 2004, vol. 9, n° 6.
- HUTCHINS, E. *Cognition in the wild*. Cambridge : MIT Press, 1995.
- IVIC, I. Lev. S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* vol. 24, n° 3/4, 1994, p. 793-820. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation.
- JACQUINOT, G. Le tutorat dans la FAD : Qu'est-ce qu'un tuteur, le tutorat en FAD, le rôle des technologies. *Nouvelles technologies pour la formation*, UNESCO, 1999 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.edusud.org/ressources/ntic/tut/>
- JACQUINOT, G., CHOPLIN. La démarche dispositive aux risques de l'innovation. *Education permanente*, 2002, n° 152, p. 185-198.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G., MONNOYER, L. *Le dispositif, entre usage et concept*, Hermès, 1999, n° 25. Paris : CNRS Editions.
- JÄRVELÄ, S. Motivation in CSCL : What type of context does CSCL provide for student motivation and learning ? 1^{er} CSCL SIG Symposium, 7-9 octobre 2004, EPFL Lausanne.
- JERMANN, P. *Conception et analyse d'une interface semi-structurée dédiée à la co-résolution de problème*. Mémoire de DES, Université de Genève, 1996 [en ligne]. Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/~jermann/staf/colin-2.html>
- JERMANN, P., DILLENBOURG, P. An analysis of learner arguments in a collective learning environment. *Actes de CSCL 1999*, p. 265- 273.

- JONASSEN, D. Technology as Cognitive Tools : Learners as Designers. *Instructional technology forum*, 1994.
- JONASSEN, D., MAYES, T., MCALEESE, R. A Manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education. DUFFY, T., LOWYCK, J., JONASSEN, D. (éd.). *Designing Environments for constructive learning*. NATO Series : Series F : Computer and System Sciences, 1993, vol. 105, p. 233-245.
- JORDAN, K, HAUSER, J., FOSTER, S. The Augmented Social Network : Building identity and trust into the next-generation Internet. *First Monday*, août 2003, vol. 8, n° 8.
- JOUËT, J. Retour critique sur la sociologie des usages. FLICHY, P., QUÉRÉ, L. (coord.) *Communiquer à l'ère des réseaux. Réseaux*, 2000, n° 100, p. 489-521. Paris : CNET/ Hermès Science.
- JOUËT, J. Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 1993, n° 60. Paris : CNET.
- KAPTELININ, V., COLE, M. Individual and collective activities in educational computer game playing. *International CSCL'97 Conference on Computer Support for Collaborative Learning*, Toronto, 1997.
- KAPTELININ, V., NARDI, B., MACAULAY, C. The Activity Checklist : A Tool for Representing the « Space » of Context. *Interactions*, juillet-août 1999, p. 27- 39.
- KARASAVVIDIS, I. Distributed cognition and educational practice. *Journal of Interactive Learning Research*, 2002, vol. 13, n° 1-2, p. 11-29.
- KEAR K. Following the thread in computer conferences. *Computers & Education*, 2001, n° 37, p. 81-99.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. Introducing polylogue. *Journal of pragmatics*, 2004, n° 36, p. 1-24.
- KERN, R. La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA. DEJEAN, C., MANGENOT, F. (coord.) à paraître.
- KERN, R., WARE, P., WARSCHAUER, M. Crossing frontiers : New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, n° 24, p. 243-260.
- KERN, R., WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. WARSCHAUER, M., KERN, R. (éd.) 2000, p. 1-19.
- KIM, K.-J., BONK, C. Cross-cultural comparisons of online collaboration. *Journal of Computer-Mediated Communication*, octobre 2002, vol. 8, n° 1.
- KINGINGER, C. Defining the zone of proximal development in US Foreign Language Education. *Applied Linguistics*, vol. 23, n° 2, 2002, p. 240-261.
- KOLLOCK, P. Design Principles for Online Communities. *The Internet and Society : Harvard Conference Proceedings*, 1997. Cambridge, MA : O' Reilly et

- Associates. Disponible sur : <http://www.research.microsoft.com/scg/papers/KollockPrinciples.htm>
- KOMIS, V., AVOURIS, N., DIMITRACOPOULOU, A., MARGARITIS, M. Aspects de la conception d'un environnement collaboratif de modélisation à distance. *Actes du colloque EIAH 2003*, p. 271-282 [en ligne]. Disponible sur : <http://archiveeiah.univ-lemans.fr>
- KOSCHMANN, T. Dewey's contribution in the foundations of CSCL research. STAHL, G. (éd.) 2002, p. 17-23.
- KOSCHMANN, T., STAHL, G. Learning Issues in Problem-Based Learning : Situating Collaborative Information Seeking. Panel présenté au colloque CSCW 1998.
- KOUTSOGIANNIS, D., MITSIKOPOULOU, B. The Internet as a global discourse environment. *Language Learning & Technology*, septembre 2004, vol. 8, n° 3, p. 83-89.
- KRAMSCH, C. Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 2000, vol. 84, n° 3, p. 311-326.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C., THORNE, S. Foreign language learning as a global communicative practice. BLOCK, D., CAMERON, D (Eds) *Globalization and language teaching*. London : Routledge, 2002, p. 83-100.
- KRASHEN, S. *The natural approach : language acquisition in the classroom*. New Jersey : Alemany Press, 1983.
- KUUTTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. NARDI, B. (éd.), *Context and Consciousness : Activity Theory and Human Computer Interaction*. Cambridge : MIT Press, 1995, p. 17-44.
- LABOV, W. *Le parler ordinaire*. Paris : 1978.
- LADRIERE, P., PHARO, P., QUÉRÉ, L. *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*. Paris : CNRS Sociologie, 1993.
- LAMY, M.-N. L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. BOUCHARD, R., MANGENOT, F. (coord.) 2001, p. 131-146.
- LAMY, M.- N., GOODFELLOW, R. Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *ALSIC*, décembre 1998, vol. 1, n° 2, p. 81-99.
- LAMY, M.- N., HASSAN, X. What influences reflective interaction in distance peer learning ? Evidence from four long-term online learners of French. *Open Learning*, 2003, vol. 18, n° 1, p. 39-59.

- LANTOLF, J.P. (éd.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press. 2000. [Lantolf 2000a]
- LANTOLF, J.P. Introducing sociocultural theory. LANTOLF, J. (éd.) *Sociocultural theory and second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 2000. [Lantolf 2000b]
- LANTOLF, J.P., APPEL, G. (éd.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey : Ablex Publishing, 1994. [Lantolf et Appel 1994a]
- LANTOLF, J. P., APPEL, G. Theoretical framework : an introduction to Vygotskian approaches to second language research. LANTOLF, J.P., APPEL, G. (éd.) 1994, p. 1-30. [Lantolf et Appel 1994b]
- LANTOLF, J., THORNE, S. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford : Oxford University Press, 2006.
- LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- LAZAR, J., PREECE, J. Classification Schema for Online Communities. *Proceedings for Information Systems Americas Conference (AMCIS)*, 1998.
- LEGENBRE, M.-F. Le socioconstructivisme et les grandes orientations de la réforme. Présentation de l'auteur pour le Ministère de l'Éducation du Québec, 15 février 2000 [en ligne]. Disponible sur le site web du ministère : <http://www.reformelll.qc.ca/materiel/ministere.htm>
- LEGRAND, L. Célestin Freinet : un créateur engagé au service de l'école populaire. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* vol. 23, n° 1/2, 1993, p. 407-423. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation
- LEGROS, D., CRINON, J. (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, 2002.
- LEGROS, D., CRINON, J., GEORGET, P. (dir.) *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement*. Rapport final au CNCRE, septembre 2000, IUFM de Créteil.
- LEGROS, D., MAITRE DE PEMBROKE, E., TALBI, A. Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. LEGROS, D., CRINON, J. (dir.), 2002, p. 23-39.
- LEHTINEN, E. Computer-supported collaborative learning : an approach to powerful learning environments. DE CORTE, E., VERSCHAFFEL, L., ENTWISTLE, N., VAN MERRIËBOER, J. (éd.) *Powerful Learning Environments : Unravelling Basic Components and Dimensions*. Oxford : Elsevier Science, 2003.
- LEHTINEN, E. Developing models for distributed problem-based learning : theoretical and methodological reflection. *Distance Education*, 2002, vol. 23, n° 1.

- LEHTINEN, E., HAKKARAINEN, K., LIPPONEN, L., RAHIKAINEN, M., MUUKKONEN, H. Computer Supported Collaborative Learning : a review, 1998 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.kas.utu.fi/papers/clnet/clnetreport.html>
- LEHTONEN, T., TUOMAINEN, S. CSCL- a tool to motivate foreign language learners : the Finnish application. *ReCALL*, 2003, vol. 15, n° 1, p. 51-67.
- LEONT'EV, A. N. The problem of activity in psychology. WERTSCH, J. V. (éd.) *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981, p. 37-71.
- LEVI-STRAUSS, C. *La pensée sauvage*. Paris : Plon, 1962.
- LINARD, M. Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. ALBERO, B. (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier, 2003, p. 241-263.
- LINARD, M. Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 2002, n° 152, p. 143-156.
- LINARD, M. La nécessaire médiation humaine. *Cahiers pédagogiques*, mars 1998, n° 362, p. 11-13. Paris : CRAP. [Linard 1998a]
- LINARD, M. L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action, 1998 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.txtnet.com/ote/linard.htm> [Linard 1998b]
- LINARD, M. *Des machines et des hommes – apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan, 1996, édition réactualisée.
- LIPPONEN, L. Exploring Foundations for Computer-Supported Collaborative Learning. STAHL, G. (éd.) 2002, p. 72-81.
- LITTLE, D. *Learner autonomy 1 : definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.
- LITTLEWOOD, W. The task-based approach : some questions and suggestions. *ELT Journal*, octobre 2004, vol. 58, n° 4, p. 319-326.
- LUND, A. *The teacher as interface*. Thèse de doctorat, Université d'Oslo, septembre 2003.
- MACAIRE, D. Du tandem au Tele-Tandem : nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles. TARDIEU C., PUGIBET, V. (coord.), 2005, p. 17 - 34.
- MAINGUENEAU, D. L'analyse du discours et ses frontières. *Marges Linguistiques*, numéro 9, mai 2005, p. 64-75.
- MANGENOT, F. Une formation « située » de futurs enseignants au multimédia. TARDIEU C., PUGIBET, V. (coord.), 2005, p. 123-134.
- MANGENOT, F. Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. SALAÜN, M., VANDENDORPE C. *Les défis de la publication sur le Web :*

- hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, 2004. Lyon : Presses de l'ENSSIB, p. 103-123
- MANGENOT, F. Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *ALSIC*, juin 2003, vol. 6, n° 1, p. 109-125.
- MANGENOT, F. Forums et formation à distance : une étude de cas. *Education Permanente : Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, octobre 2002, n° 152, p. 109-120.
- MANGENOT, F. Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues. BOUCHARD, R., MANGENOT, F. (coord.), 2001, p. 105-116. [Mangenot 2001a]
- MANGENOT, F. Interactivité, interaction et multimédia. BOUCHARD, R., MANGENOT, F. (coord.), 2001, p. 11-18. [2001b]
- MANGENOT, F. *Apports des systèmes informatiques à l'apprentissage des langues : une perspective linguistique*. Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) en sciences du langage, Université de Lyon 2, 2000. [2000a]
- MANGENOT, F. L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les langues modernes*, 3/2000, p. 38-44. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes. [2000b]
- MANGENOT, F. L'intérêt pédagogique des mondes virtuels. ANIS, J. (dir.), *Internet, communication et langue française*. Paris, Hermès, 1999, p. 93-111.
- MANGENOT, F. Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC*, vol. 1, n° 2, décembre 1998, p. 133-146.
- MANGENOT, F. *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris : CNDP, 1996.
- MANGENOT, F., MIGUET, M. Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation. *Hypermédiats et apprentissages* n° 5, 2001. p. 259-266. Paris : INRP et EPI.
- MANGENOT, F., NISSEN, E. Collaboration and autonomy in language e-learning environments. HAUCK, M., STICKLER, U., à paraître.
- MANGENOT, F., POTOLIA, A., COSTE, D. Ressources en ligne pour l'enseignement/apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative. Congrès SEDIFRALE, Rio, juin 2001.
- MANGENOT, F., ZOUROU, K. Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching (e-FLT)*, juin 2005, vol. 2, n° 1.
- MARCOCCIA, M. On-line polylogues : conversation structure and participation framework in Internet newsgroups. *Journal of pragmatics*, 2004, n° 36, p. 115 - 145.

- MARCOCCIA, M. Les communautés en ligne comme communautés de paroles. Journée d'études « Internet, jeu et socialisation » les 5 et 6 décembre 2002 à l'ENST Paris [en ligne]. Disponible sur : <http://www.get-telecom.fr/archive/77/colljeu.html>
- MARCOCCIA, M. Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. PLANTIN, C., DOURY, M., TRAVERSO, V. (éd.), *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : ARCI/ Presses Universitaires de Lyon, 2000, p. 249-263.
- MARTEL, A. Constructivisme et formation à distance. Texte publié sur le site du REFAD, 2002 [en ligne]. Disponible sur : <http://mail.village.ca/refad/recherche/constructivisme/constructivisme.html>
- MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. 3^e éd. Paris : PUF, 2002.
- MATSUOKA, R., EVANS, D.R. Socio-cognitive approach in second language acquisition research. *The Journal of Nursing Studies*, 2004, vol. 3, n° 1, p. 2-10. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ncn.ac.jp/kiyo/ar/2004jns-ncnj04.pdf>.
- MATTELART, A. *Histoire de la société de l'information*. Paris : La Découverte, 2001.
- MEUNIER, J.-G., BERTRAND-GASTALDY, L.-C. PAQUIN. La gestion et l'analyse des textes par ordinateur : leur spécificité dans le traitement de l'information. *ICO Québec*, printemps 1994, vol. 6, n° 1 et 2, p. 19-28. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.multimedia.uqam.ca:16080/profs/lcp/CV/publications.html>
- MONDADA, L. Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet. *ALSIC*, juin 1999, vol. 2, n° 1, p. 3-25.
- MONDADA, L., PEKAREK, S. Second language acquisition as situated practice : task accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 2004, vol. 88, n° 4, p. 501-518.
- MORIN, P. La dimension économique de la formation ouverte et à distance : de la question du marché à la question des coûts, octobre 2004 [en ligne]. Disponible sur le portail Algora : <http://ressources.algora.org/>
- NAYMARCK, J. (dir.) *Guide du multimédia en formation*. Paris : Retz, 1999.
- NORMAN, D. Affordances, conventions and design. *Interactions*, vol. 6, n° 3, mai - juin 1999, p. 38-42.
- NUNAN, D. *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
- NUNN, B. Task-based methodology and sociocultural theory. *The language teacher*, août 2001.

- O'DOWD, R. Understanding the "other side" : intercultural learning in a spanish-english e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2, mai 2003, p. 118-144.
- O'DOWD, R., EBERBACH, K. Guides on the side ? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects. *ReCALL*, 2004, vol. 16, n° 1, p. 5-19.
- OHTA, A.-M. Rethinking interaction in SLA : developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. LANTOLF, J.P. (éd.) 2000, p. 51-78.
- OLIVER, D., HERRINGTON, J. *Teaching and Learning Online*. Perth : Edith Cowan University, 2001.
- O'MALLEY, C. Designing computer support for collaborative learning. O'MALLEY, C.. (éd.). *Computer-supported Collaborative Learning*. Proceedings of NATO Advanced Research Workshop. New York : Springer Verlag, 1995, p. 283-297.
- O'REILLY, R. You can lead a student to water, but can you make them think ? An evaluation of a situated learning environment : An Ocean in the Classroom. *Australian Journal of Educational Technology (AJET)*, 2002, vol. 18, n° 2, p. 169-186. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet18/oreillyr.html>
- OLSZEWSKA, B. Vers l'usage des approches intégratives. *Recherches qualitatives*, 1999, vol. 20, p. 73-85.
- OXFORD, R. Cooperative learning, collaborative learning and interaction : three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 1997, vol. 81, n° 4.
- PAILLÉ, P., MUCCHIELLI, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2003.
- PALONEN, T., HAKKARAINEN, K. Patterns of Interaction in Computer-Supported Learning : A Social Network Analysis. FISHMAN, B., O'CONNOR-DIVELBISS, S. (éd.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2000, p. 334-339.
- PEA, R.D. Learning Science through Collaborative Visualization over the Internet. Nobel Symposium (NS 120), « Virtual Museums and Public Understanding of Science and Culture », 26-29 mai 2002, Stockholm.
- PEA, R.D. Seeing what we build together : distributed multimedia learning environments for transformative communications. *Journal of the Learning Sciences*, 1994, vol. 3, n° 3, p. 285-299.
- PEA, R.D. Practices of distributed intelligence and designs for education. SALOMON, G. (éd.) *Distributed cognitions*. New York : Cambridge University Press, 1993, p. 47-87.

- PEETERS, H. CHARLIER, B. Contribution à une théorie du dispositif. JACQUINOT-DELAUNAY, G., MONNOYER, L. (éd.), 1999, p. 15-23.
- PERAYA, D. Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. ALAVA, S. *Cyberspace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*. Bruxelles : De Boeck, 2000, p. 17-44.
- PERAYA, D. Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. JACQUINOT-DELAUNAY, G., MONNOYER, L. (éd.), *Le dispositif. Entre usage et concept*, Hermès, 1999, n° 25. Paris : CNRS Editions. [Peraya 1999a]
- PERAYA, D. Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? Communication au Colloque « L'éducation aux médias à l'heure de l'informatique », Conseil de l'Education aux Médias, Communauté française de Belgique, 8-9 décembre 1999. [en ligne] Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa-people/peraya.html> [Peraya 1999b]
- PERAYA, D. Une révolution sémiotique. *Cahiers pédagogiques*, mars 1998, n° 362, p. 26-28.
- PERDRILLAT, M. Romans virtuels internationaux : l'écriture collective à distance. *Les Dossiers de l'ingénierie éducative, Communautés en ligne*, octobre 2001, n° 36, p. 28-31.
- PERRIAULT, J. *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob, 2002.
- PERRIAULT, J. *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 1989.
- PERRY, M. The application of individually and socially distributed cognition in workplace studies : two peas in a pod ? *Proceedings of European Conference on Cognitive Science*. Siena, 1999, p. 87-92.
- PIAGET, J. *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé : 1967.
- PORCHER, L. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette, 1995.
- POTHIER, M. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisitions des langues*. Paris : Ophrys, 2003.
- POTHIER, M., ZEILINGER-TRIER, M. Un projet interculturel via internet. TARDIEU C., PUGIBET, V. (coord.), 2005, p. 73-82.
- POUSSARD, C. *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris VII, 2000.
- POUTS-LAJUS, S. Les yeux plus grands que le ventre. Les TICE dans le dispositif scolaire. *Education Permanente*, 2002, n° 152, p. 85-94.
- POUTS-LAJUS, S., RICHE- MAGNIER, M. *L'école à l'heure de l'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris : Nathan Pédagogie, 1998.

- PRICE S., ROGERS, Y., STANTON, D., SMITH, H. A new conceptual framework for CSCL : Supporting diverse forms of reflection through multiple interactions. WASSON, B., LUDVIGSEN, S., HOPPE, U. (éd.) *Designing for Change in Networked Learning Environments. Proceedings of CSCL 2003*.
- PUTNAM, R., BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teaching ? *Educational Researcher*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 4-15.
- QUÉRÉ, L. La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 1997, n° 85. Paris : CENT.
- RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin, 1995.
- RAHIKAINEN, M., JARVELA, S., SALOVAARA, H. Motivational Processes in CSILE-Based Learning. FISHMAN, B., O'CONNOR-DIVELBISS, S. (éd.) *Fourth International Conference of the Learning Sciences*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2000, p. 50-51.
- REFFAY, C., CHANIER, T. How social network analysis can help to measure cohesion in collaborative distance-learning. *Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning conference (CSCL'2003)*, Bergen, juin 2003, p. 343-352.
- RESNICK, M. Distributed Constructionism. *Proceedings of the International Conference on the Learning Sciences*. Association for the Advancement of Computing in Education, Northwestern University, 1996.
- RESNICK, L.B. Shared Cognition : Thinking as social practice. RESNICK, L.B, J.M., TEASLEY, S.D. (éd.), 1991, p. 1-19.
- RESNICK, L.B, LEVINE, J.M., TEASLEY, S.D. (éd.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington : American Psychological Association, 1991.
- RÉZEAU, J. *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 en sciences du langage, Université Bordeaux 2, 2001. [en ligne]. Disponible sur : <http://perso.wanadoo.fr/joseph.rezeau/>
- RHEINGOLD, H. *The virtual community : homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA : Addison-Wesley, 1993.
- RICHTERICH, R. La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH, R. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996, p. 41-76.
- RIEL, M., POLIN, L. Online learning communities : common ground and critical differences in designing technical environments. BARAB, S., KLING, R., GRAY, J. (éd.), 2004, p. 16-52.

- RIFKIN, J. *L'âge de l'accès*. Paris : La Découverte, 2000.
- ROGERS, Y. An updated introduction to Distributed Cognition. BROWN, K. (éd.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2^{ème} éd. Elsevier : Oxford, 2005, p. 731-733.
- ROGERS, Y., ELLIS, J. Distributed Cognition : an alternative framework for analyzing and explaining collaborative working. *Journal of Information Technology*, 1994, vol. 9, n° 2, p. 119-128.
- ROSCHELLE, J. What Should Collaborative Technology Be ? A Perspective from Dewey and Situated Learning. *ACM SIGCUE Outlook*, 1992, vol. 21, n° 3, p. 39-42.
- ROSCHELLE, J., TEASLEY, S.D. Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. O'MALLEY, C. (éd.). *Computer-supported Collaborative Learning*. Proceedings of NATO Advanced Research Workshop. New York : Springer Verlag, 1995, p. 69-97.
- ROUET, J.-F. Opacité, transparence, réflexion... des modèles cognitifs à la conception des outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants. BOUCHARD R., MANGENOT, F. (coord.) 2001, p. 51-62.
- RYDER, M., WILSON, B Affordances and Constraints of the Internet for Learning and Instruction. *Association for Educational Communications Technology*, Indianapolis. février 1996, p. 14-18. [en ligne]. Disponible sur : http://carbon.cudenver.edu/~mryder/aect_96.html
- SALABERRY, R. CALL in the year 2000 : still developing the research agenda. *Language Learning & Technology*, vol. 3, n° 1, juillet 1999, p. 104-107.
- SALEMBIER, P. Cognition(s) : située, distribuée, socialement partagée, etc. *Bulletin du LCPE*, 1996.
- SALOMON, G. No distribution without individuals' cognition : a dynamic interactional view. SALOMON, G. (éd.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993, p. 111-138.
- SALOMON, G. What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects ? *SIGCUE Outlook*, 1992, vol. 21, n° 3, p. 62-68.
- SALOMON, G., PERKINS, D. Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 1998, vol. 23.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. Schools as knowledge-building organizations. KEATING, D., HERTZMAN, C. (éd.) *Today's children, tomorrow's society : The developmental health and wealth of nations*. New York : Guilford, 1999, p. 274-289.

- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 1994, n° 3, p. 265-283.
- SCHEGLOFF, E.A. Conversation analysis and socially shared cognition. RESNICK, L.B., LEVINE, J.M., TEASLEY, S.D. (éd.), p. 150-171.
- SCHLAGER, M., FUSCO, J. Teacher professional development, technology and communities of practice : are we putting the cart before the horse ? BARAB, J. (éd.), 2004, p. 120-153.
- SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 1998, vol. 27, p. 4-13.
- SHETZER, H., WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. WARSCHAUER, M., KERN, R. (éd.) 2000, p. 171-185.
- SOUCHIER, E., JEANNERET, Y., LE MAREC, J. (dir.) *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information, 2003.
- SPERBER, D. L'individuel sous l'influence du collectif. *La Recherche*, juillet - août 2001, 344, p. 32-35.
- SPERBER, D., WILSON, D. *La pertinence. Communication et cognition*, Paris : édition de minuit, 1989.
- SPRINGER, C., AIMARD, V. Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues. TARDIEU C., PUGIBET, V. (coord.) 2005, p. 157-168.
- STAHL, G. *Group Cognition : Computer Support for Collaborative Knowledge Building*. MIT Press, à paraître en 2006.
- STAHL, G. Mediation of Group Cognition. KLAMMA, R., ROHDE, M., STAHL, G. (éd.) *Special Issue on Community-Based Learning : Explorations into Theoretical Groundings, Empirical Findings and Computer Support. SIG Group Bulletin*, 2005, vol. 24, n° 4, p. 13-17.
- STAHL, G. Meaning and interpretation in collaboration. *Actes CSCL 2003, Bergen, Norvège* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/>
- STAHL, G. (éd.) *Computer support for collaborative learning : foundations for a CSCL community*. Actes du colloque CSCL 2002, Boulder, Colorado, 2002. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. [Stahl 2002a]
- STAHL, G. Introduction : foundation for a CSCL community. STAHL, G. (éd.) 2002, p. 1-3. [Stahl 2002b]
- STAHL, G, BSCW DEVELOPMENT GROUP. Knowledge negotiation in Asynchronous Learning Networks. *Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'03)*.

- STIGLITZ, J. Information and the change in the paradigm of economics. Nobel Prize Lecture, 8 décembre 2001. [en ligne] Disponible sur : <http://www-1.gsb.columbia.edu/faculty/jstiglitz>
- STRIJBOS, J. W., MARTENS, R.L., JOCHEMS, W.M.G Designing for interaction : six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers et Education*, 2004, n° 42, p. 403-424.
- SUCHMAN, L. *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
- TARDIEU C., PUGIBET, V. (coord.) *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*. Colloque des IUFM du Pôle Île-de-France les 11 et 12 décembre 2003. Paris : CNDP, 2005.
- THORNE, S. Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. BELZ, J. A., THORNE, S. (éd.), 2005. [Thorne 2005a]
- THORNE, S. Epistemology, politics and ethics in sociocultural theory. *The Modern Language Journal*, 2005, vol. 89, n° 3, p. 393-409. [Thorne 2005b]
- THORNE, S. Artifacts and cultures-in-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 2003, vol. 7, n° 2, p. 38-67.
- THORNE, S. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. LANTOLF, J.P. (éd.) 2000, p. 219-244.
- THORNE, S., PAYNE, S. (éd.). Computer-mediated Communication and Foreign Language Learning : Context, Research and Practice. *CALICO Journal*, 2005, vol. 22, n° 3.
- TROCMÉ-FABRE, H. *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Editions d'Organisation, 1999.
- TSOPANOGLOU, A. *Méthodologie de la recherche scientifique et applications à l'évaluation de la formation en langues*. Thessaloniki : Editions Ziti [en grec], 2000.
- UNESCO. *Technologies de l'information et de la communication en éducation. Un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants*. Etude de l'UNESCO, 2004 [en ligne]. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html>
- VALCKE, M., MARTENS, R. The problem arena of researching computer supported collaborative learning: Introduction to the special section. *Computers et Education*, numéro spécial : *Methodological Issues in Researching CSCL*, vol. 46, n° 1, janvier 2006.
- VARELA, F. Le cerveau n'est pas un ordinateur. *La Recherche*, avril 1998, n° 308, p.109-112.

- VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic, 2004.
- VAN LIER, L. From input to affordance : social-interactive learning from an ecological perspective. LANTOLF, J.P. (éd.), 2000, p. 245-260.
- VAN LIER, L. Une perspective écologique. *Le français dans le monde Recherches et Applications. Apprendre les langues autrement*, janvier 1999, p. 10-20.
- VAN DER MAREN, J.-M. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck : Bruxelles 1999.
- VAN DER MAREN, J.-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^{ème} éd. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1996.
- VANDENDORPE, C. *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte, 1999.
- VOSNIADOU, S. From cognitive theory to educational technology. VOSNIADOU, S., DE CORTE, E., MANDL, H. (éd.) *Technology-based learning environments*. New York : Springer Verlag, 1992, p. 11-17.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard Press, 1978.
- WARSCHAUER, M. Online learning in second language classrooms : An ethnographic study. WARSCHAUER, M., KERN R. (éd.), 2000, p. 41-58.
- WARSCHAUER, M. Interaction, negotiation and computer-mediated learning. CLAY, M. (éd.) *Practical applications of educational technology in language learning*, 1998.
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning : theory and practice. *Modern Language Journal*, 1997, vol. 81, n° 3, p. 470-481. [Warschauer 1997a]
- WARSCHAUER, M. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. MURPHY-JUDY, K., SANDERS, R. (éd.) *Nexus : The convergence of research et teaching through new information technologies*. Durham : University of North Carolina, 1997, p. 88-97. [Warschauer 1997b]
- WARSCHAUER, M., KERN, R. *Network-based language teaching : concepts and practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.
- WARSCHAUER, M., MESKILL, C. Technology and second language learning. ROSENTHAL, J. (éd.), *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum, 2000, p. 303-318.
- WATZLAWICK, P. (dir.) *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil Essais, 1988 (pour la traduction française).
- WEGERIF, R. The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of asynchronous learning networks*, 1998, vol. 2, n° 1, p. 34-49.
- WENDEN, A. *Learner strategies for learner autonomy : planning and implementing learner training for language*. New York : Prentice Hall, 1991.

- WENGER, E. *Communities of practice : learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
- WERTSCH, J. A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition. RESNICK, L.B, LEVINE, J.M., TEASLEY, S.D. (éd.) 1991, p. 85-100.
- WERTSCH, J., DEL RIO, P., ALVAREZ, A. (éd.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- WINKIN, Y. (dir.). *La nouvelle communication*. Seuil : Points, 1981.
- YAICHE, F. *Les simulations globales mode d'emploi*. Paris : Hachette, 1996.
- ZARATE, G. (coord.) *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Collection *Notions en Questions (NeQ)*, n° 2, janvier 1997.
- ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, 1993.
- ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D., PENZ, H. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV)/ Conseil de l'Europe, 2003.
- ZOUROU, K. Apprentissages collectifs en environnement médiatisé pour la formation en TICE. DEJEAN, C., MANGENOT, F. (coord.). [à paraître, a]
- ZOUROU, K. Le français langue étrangère en Grèce : désirs et réalités. QUITOUT, M. (éd.) *La langue française en Méditerranée : situation et enseignement*. Paris : L'Harmattan. [à paraître, b]
- ZOUROU, K. Apprentissages situés et socialement partagés assistés par ordinateur. KOMIS, V., AVOURIS, N., KARAGIANNIDIS, H. (dir.) *Introduction à la collaboration assistée par ordinateur. Systèmes et modèles de coopération pour le travail, l'apprentissage, les communautés de pratique et la distribution cognitive*. Athènes : Editions Klidarithmos, à paraître dans 2006 [en grec]. [à paraître, c]
- ZOUROU, K. *Un dispositif innovant pour la formation aux TICE de futurs enseignants de langues*. Mémoire de DESS non publié, Université de Franche-Comté, 2003.
- ZOUROU, K. *De l'intégration des outils multimédias en ligne dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère*. Mémoire de DEA non publié, Université de Toulouse Le Mirail, 2001.

Index des tableaux

1. Variations terminologiques sur le constructivisme et les théories reliées.....	33
2. Les niveaux d'une activité humaine selon Leont'ev (George, 2000) ..	77
3. Coopération et collaboration (Mangenot, 2003)	106
4. Récapitulatif des principaux travaux en ACAO pour les langues.....	116
5. Les deux phases du projet « le français en (première) ligne	159
6. Le partenariat et les fonctions des partenaires	161
7. Aperçu du projet sur trois ans.....	162
8. Organisation du dispositif en 2002-2003	163
9. Fonctions des acteurs de la formation en 2002-2003.....	165
10. Calendrier des séances, premier semestre 2002-2003.....	168
11. Profil des participants à la formation 2002-2003.....	170
12. Encadrement de la formation 2002-2003	172
13. Typologie des données recueillies.....	180
14. Etapes du processus d'élaboration du projet par la dyade Claire-Nathalie	227
15. Inventaire des fonctions tutorales au début et à la fin de la formation	266
16. Total et moyenne des messages échangés.....	271
17. Durée des interactions.....	272
18. Profil des participants au groupe 9	274
19. Profil des participants au groupe 4	285
20. Messages isolés par groupe	288
21. Cognition individuellement et socialement partagée (Perry, 1999)....	309
22. Récapitulatif des modes de fonctionnement par dyade.....	323

Index des figures

1. La structure d'une activité humaine (Engeström, 1987)	75
2. La notion d' « affordance » selon van Lier (2004).....	94
3. Aspects cognitifs et socio-affectifs de la production multimédia	221
4. Regroupement des adjectifs qualifiant le dispositif.....	230
5. Investissement hebdomadaire des étudiants	238
6. Pertinence du module	242
7. Maîtrise du multimédia atteinte	243
8. Regroupement des adjectifs qualifiant le suivi pédagogique	255
9. Répartition des messages entre tuteurs et apprenants (groupe 9)	273
10. Répartition des messages entre acteurs (groupe 4)	287
11. Nombre de messages par fil de discussion (groupes 4 et 9)	289
12. Nombre de mots par acteur (groupes 4 et 9).....	294
13. Nombre de messages par acteur (groupe 4).....	294
14. Copie d'écran de l'activité « la carte d'étudiant »	296
15. Contenu du dossier « ébauches d'activités et tâches », dyade D.....	317
16. Page d'accueil de la plate-forme	327
17. Organisation des menus dans les espaces de travail par dyade	331
18. Esquisse d'activité de la dyade H	334
19. Copie d'écran de la salle C	336
20. Esquisse d'activité de la salle A	338
21. Contenu du dossier « les goûts » de la dyade A	338
22. Contenu du dossier « pages avant révision » de la dyade H.....	340
23. Contenu du dossier « idées » de la dyade A	341

Index des auteurs

(Principaux auteurs cités)

A

Abdallah-Pretceille · 65, 212
Abric · 182
Aimard · 111, 361
Akrich · 87, 91, 330
Albero · 249, 258
Andler · 22
Anis · 118, 119, 120, 283, 339
Appel · 40, 55, 60, 67, 113, 114, 266
Arnaud · 250
Avouris · 99, 104

B

Baker · 34, 100, 104, 106, 320, 354
Barab · 194, 196
Barbot · 42, 187, 240, 248, 249
Basque · 189, 190
Béguin · 95, 96, 333
Bélisle · 264, 326, 348
Belz · 111, 112, 115, 116, 117, 121, 123, 124
Bereiter · 22, 32, 62, 99, 175, 190, 194, 196
Betbeder · 100, 106
Blandin · 264, 265
Blaye · 34, 320
Blin · 81
Bonk · 33, 40, 71, 293, 309
Borko · 196
Bouchard · 111
Bourdieu · 37, 349
Bourgeois · 34, 35, 37, 42
Boyer · 49, 65
Breen · 20
Breton · 196
Brodin · 132
Brown · 22, 194, 196, 208, 351
Bruner · 37, 44, 45, 47, 90, 248, 256, 257
Byram · 50, 52, 64, 65, 122, 127

C

Calvet · 274, 275, 279
Campos · 345
Carbonneau · 38
Carré · 249, 250
Castells · 196
Cerisier · 73, 80, 179
Chamot · 268
Chanier · 99, 108
Chapelle · 57, 58, 59, 108, 110, 276
Chaptal · 131, 132, 135, 136, 137, 138, 152
Charlier · 7, 13, 34, 92, 148, 149, 177, 187, 188, 196, 264, 300
Choplin · 157, 158, 187, 192, 249
Christidis · 95
Cobb · 33, 35
Cole · 21, 22, 35, 99, 106, 204, 308, 311, 312
Collins · 22, 194, 208, 351
Coste, D. · 65, 66, 70, 232
Coste, F. · 23
Crinon · 33, 37, 84, 120, 309
Crook · 103
Cuban · 63, 131, 132, 133, 152
Cunningham · 27, 33, 34, 35, 40, 71, 82, 204, 309
Curtis · 292, 293

D

D'Halluin · 322, 348
Daele · 13, 34, 81, 91, 92, 177, 196, 264, 300
De Laat · 106
de Landsheere · 33
De Lièvre · 235, 249, 259, 261, 264
Debyser · 125
Dejean · 111, 112, 148, 150, 300, 365, 367
Demaizière · 146
Depover · 235, 249, 250, 259, 261, 329
Derycke · 98, 100, 103, 106

Deschryver · 7, 13, 264
 Develotte · 117, 159, 163, 196, 212,
 216, 217, 233, 279, 280, 283, 290,
 291, 300, 333, 366, 367
 Dillenbourg · 34, 61, 99, 106, 107,
 256, 311, 313, 320, 342, 351
 Dimitracopoulou · 99, 104
 Docq · 81, 91, 92, 264, 300
 Donato · 56, 114, 350
 Doré · 189, 190
 Dubois · 44, 50, 52, 274
 Ducrot · 48, 95
 Dufays · 14, 156
 Duffy · 27, 34, 35, 82, 190, 196, 204
 Duguid · 22, 194, 196, 208, 351
 Dupl  a · 249
 Durkheim · 37

E

Eberbach · 124, 289
 Ecoutin · 258
 Ellis · 51, 57, 58, 59, 62, 235
 Engeström · 22, 32, 73, 74, 75, 76,
 77, 78, 79, 80, 81, 99, 175, 310,
 395
 Evans · 58, 59, 116

F

Felix · 34, 117
 Firth · 57, 58, 117
 Fishman · 190
 Furstenberg · 122, 125, 128, 203,
 204, 212, 213, 236, 237
 Fusco · 81

G

Gagn   · 66, 68
 Galisson A. · 249
 Gee · 120
 George · 34, 77, 100, 104, 105, 106,
 107, 394
 Georget · 84, 120
 Glasersfeld · 25, 26, 27, 37
 Glikman · 187, 210, 247, 249, 251,
 265, 267, 300, 358
 Godwin-Jones · 120
 Goodfellow · 128, 282, 289

Grabe · 54, 58
 Gray · 196
 Greeno · 12
 Grosbois · 148, 149
 Guribye · 99

H

Hakkarainen · 353
 Halliday · 49, 58
 Halverson · 93, 99
 Hara · 250
 Hasan · 49, 50
 Hauck · 112
 Hegelheimer · 148, 149, 199, 200
 Henri · 26, 34, 38, 39, 105, 134,
 191, 196, 206, 235, 313
 Herring · 119, 122, 286
 Herrington · 190
 Hewitt · 71, 190, 194, 209
 Holec · 232, 236, 248
 Honebein · 190
 Houssaye · 67
 Hutchins · 21, 45, 46, 71, 88, 89, 93,
 95, 175, 308

I

Ivic · 42, 90

J

Jacquinet · 187, 188, 192, 264, 265
 J  rvel   · 99
 Jeanneret · 329
 Jermann · 25, 106, 307, 310
 Jonassen · 52, 92, 190, 192, 204
 Jordan · 196
 Jou  t · 87, 93, 349

K

Kaptelinin · 35, 79, 80, 99, 106, 311,
 312
 Karasavvidis · 93
 Kear · 287, 288
 Kerbrat-Orecchioni · 120
 Kern · 86, 108, 109, 111, 121, 122,
 124

Kim · 293
 Kinginger · 56, 117
 Kirsch · 89
 Kling · 196, 250
 Kollock · 286
 Komis · 99
 Koschmann · 61, 97, 98, 99, 102,
 103, 351
 Kramtsch · 44, 46, 49, 51, 54, 55, 57,
 58, 59, 65, 110, 123, 124
 Krashen · 54, 58
 Kuutti · 71, 73, 80, 81, 90, 91, 92,
 96, 175, 349

L

Labov · 49, 121, 127
 Ladrière · 73
 Lamy · 111, 116, 125, 128, 275,
 276, 278, 282, 289
 Lancien · 42, 187
 Lantolf · 40, 41, 46, 47, 55, 58, 60,
 67, 93, 111, 112, 113, 114, 116
 Lave · 22, 62, 175, 193, 195, 308
 Lazar · 286
 Le Marec · 329
 Legendre · 27, 38, 84
 Legrand · 37, 244
 Legros · 33, 34, 37, 40, 83, 84, 309
 Lehtinen · 99, 103, 313, 314, 344,
 354
 Lehtonen · 104
 Levine · 308
 Lévi-Strauss · 207, 232
 Linard · 7, 9, 73, 147, 187, 188, 192,
 193, 203, 249, 264, 268, 358, 363,
 383
 Lipponen · 99, 310
 Little · 248
 Littlewood · 235
 Lund A. · 98, 361
 Lundgren-Cayrol · 26, 34, 38, 39,
 105, 191, 196, 206, 313
 Lusalusa · 34, 177

M

Macaire · 125
 Maingueneau · 270
 Maître de Pembroke · 34, 40

Mangenot · 21, 50, 51, 52, 54, 64,
 96, 99, 100, 105, 106, 107, 108,
 111, 112, 116, 117, 119, 120, 148,
 149, 150, 163, 172, 189, 192, 196,
 232, 234, 235, 256, 261, 262, 279,
 283, 290, 300, 301, 329, 342, 344,
 365, 394
 Maccoccia · 120, 196, 286, 287, 292
 Martel · 29, 30, 34
 Martens · 100, 101
 Martinez · 66
 Matsuoka · 58, 59
 Mattelart · 196
 Meskill · 31, 32
 Meunier · 338
 Mondada · 58, 59, 118, 119, 120,
 283, 300, 312
 Monnoyer · 187, 188
 Mucchielli · 176, 178, 182, 363

N

Nardi · 22, 73, 79, 80
 Naymarck · 173
 Neuner · 50, 64, 122, 127
 Norman · 91
 Nunan · 51, 190
 Nunn · 235

O

O'Dowd · 115, 124, 289
 O'Malley C. · 33, 34, 107, 320
 O'Reilly · 190
 Ohta · 56, 57, 350
 Oliver · 190
 Olszewska · 175
 Oxford R. · 114

P

Paillé · 176, 178, 363
 Palonen · 353
 Payne · 112
 Pea · 61, 90, 92, 99, 106, 190, 307,
 349
 Peeters · 188
 Pekarek · 58, 59, 312
 Peraya · 7, 34, 92, 121, 148, 149,
 187, 188, 193, 332

Perdrillat · 125
 Perkins · 61, 190, 311
 Perriault · 330, 333, 341
 Perry · 308, 309, 394
 Piaget · 26, 27, 32, 33, 34, 35, 37,
 83, 311
 Poisson · 188, 249
 Porcher · 65
 Pothier · 108, 125
 Poussard · 108
 Pouts-Lajus · 132, 135, 139, 145,
 146, 147
 Proulx · 196
 Putnam · 196

Q

Quéré · 22, 73, 194

R

Rabardel · 21, 73, 87, 91, 92, 95,
 96, 152, 276, 329, 333
 Resnick, L.B. · 22, 26, 35, 37, 62,
 95, 175, 196, 308, 311
 Resnick, M. · 37
 Rézeau · 33, 92, 108, 156, 256
 Rheingold · 196
 Riché- Magnier · 139
 Richterich · 66
 Riel, M. · 286
 Rifkin · 196
 Rogers, Y. · 21, 93, 99, 175, 248
 Roschelle · 61, 97, 99, 107, 314
 Rouet · 189
 Ryder · 94

S

Salaberry · 110
 Salembier · 25, 88, 310
 Salomon · 32, 61, 62, 87, 99, 190,
 208, 310, 311, 316, 320
 Scardamalia · 22, 32, 62, 71, 99,
 175, 190, 194, 196, 198, 209
 Schaeffer · 48, 95
 Schegloff · 308
 Schlager · 81
 Souchier · 329, 333
 Sperber · 335, 338

Springer · 111
 Stahl · 46, 61, 92, 98, 99, 101, 192,
 311, 312, 343
 Stiglitz · 196
 Strijbos · 100
 Suchman · 24, 71, 87, 193

T

Teasley · 61, 99, 107, 308, 314
 Thorne · 57, 58, 60, 61, 92, 110,
 111, 112, 115, 117, 121, 123, 124,
 391
 Trocmé-Fabre · 207
 Tsopanoglou · 176

V

Van der Maren · 14, 155, 177, 178,
 179, 317
 van Lier · 40, 44, 45, 46, 47, 50, 52,
 56, 57, 58, 59, 64, 66, 67, 94, 95,
 96, 110, 395
 Vandendorpe · 334, 335
 Varela · 37, 186, 197
 Vosniadou · 190
 Vygotsky · 10, 21, 32, 33, 35, 36,
 37, 41, 42, 46, 47, 53, 55, 69, 73,
 74, 83, 114, 121, 207, 248, 256,
 311

W

Wagner, J. · 57, 58, 117
 Warschauer · 31, 32, 62, 63, 65, 86,
 103, 108, 109, 110, 111, 114, 116,
 117, 119, 121, 122, 128, 209, 224,
 242, 392
 Watzlawick · 26, 37, 121
 Webb · 190, 194, 198
 Wegerif · 287
 Wenden · 248
 Wenger · 22, 62, 195, 196
 Wertsch · 21, 22, 35, 40, 42, 53,
 121, 207, 256, 308, 311, 349, 383
 Wilson, B. · 94
 Winkin · 49

Y

Yaiche · 125

Z

Zarate · 48, 50, 63, 64, 65, 122,
127, 214, 217
Zourou · 8, 99, 100, 116, 117, 133,
141, 149, 163, 233, 256, 262, 344,
350, 367

Abréviations et acronymes

ACAO	Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur
ALAO	Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
ALSIC	Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication
CMO	Communication Médiatisée par Ordinateur
CSCL	<i>Computer Assisted Collaborative Learning</i>
DESS	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DDL	Didactique Des Langues
EIAH	Environnements Informatiques d'Apprentissage Humain
FLE	Français Langue Etrangère
FOAD	Formation Ouverte et A Distance
ICFLE	<i>Internet-mediated intercultural foreign language education</i>
IUFM	Institut Universitaire De Formation des Maîtres.
NBLT	<i>Network-based language teaching</i>
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>
TD	Travaux Dirigés
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation
ZPD	Zone Proximale de Développement

Abréviations conventionnelles de rédaction

cf.	voir ; cf. infra : voir ci-après ; cf. supra : voir plus haut
et al.	<i>(et alii)</i> « et autres »
fig.	figure
loc. cit.	<i>(loco citato)</i> , « à endroit cité »
NB :	Nota Bene
np :	non paginé ; extrait consulté sur Internet ou disponible à un document photocopié
	Op. cit. <i>(opere citato)</i> , « dans l'œuvre cité »

Table des matières

Sommaire	5
Présentation de la recherche.....	7
I. Introduction générale	7
II. Problématique de la recherche.....	12
III. Démarche de la recherche : entre une approche praxéologique et une approche herméneutique	13
IV. Limites de la présente étude	14
V. Plan de la thèse.....	15
VI. Définition de notre stratégie rédactionnelle.....	16

-----Cadre théorique-----

1. Théories de référence	19
Introduction	20
1.1. Au-delà du fonctionnement cognitif individuel : nouvelles perspectives dans la co-construction des connaissances	21
1.1.1. Introduction : quatre paradigmes et une théorie	21
1.1.2. Les modèles cognitiviste et connexionniste.....	22
1.1.3. Vers des nouveaux paradigmes en sciences cognitives	24
1.2. Le constructivisme	25
1.2.1. Fondements philosophiques	25
1.2.2. Constructivisme(s) : Confusions interprétatives	27
1.2.3. Psycho-constructivisme et socio-constructivisme	32
1.2.4. Synthèse et définitions préliminaires	37
1.3. Théorie socioculturelle	39
1.3.1. Éléments de caractérisation	39
1.3.2. Du rôle de la médiation	41
1.3.3. Culture et contexte	43
1.3.4. Le contexte : une notion nouvelle en DDL ?.....	48
1.4. Théorie socioculturelle et didactique des langues (DDL).....	53
1.4.1. Le courant de <i>Sociocultural Second Language Acquisition (SLA)</i>	53
1.4.2. Débats autour du nouveau paradigme en DDL	57
1.4.3. Critique du courant de <i>Sociocultural SLA</i>	60
1.5. De l'intérêt du socioculturel en DDL	62
1.5.1. Le « socioculturel » en DDL : Revendication par trois contextes d'utilisation différents.....	62
1.5.2. Une vision élargie de la DDL : vers l'interdisciplinarité.....	65
1.5.3. La théorie socioculturelle concerne-t-elle vraiment la DDL ?.....	68
1.5.4. La socialisation des apprentissages en langues : une réalité.....	69

1.6.	La théorie de l'activité comme ancrage théorique possible	72
1.6.1.	La théorie de l'activité	72
1.6.2.	Critique réflexive sur la théorie de l'activité	75
1.6.3.	Activité ou action ? le paradoxe du modèle d'Engeström.....	78
1.6.4.	Conclusion sur la théorie de l'activité.....	79
Conclusion : Des limites théoriques à l'analyse des dispositifs.....		82
2. Apprentissages collectifs médiatisés pour les langues.....		85
Introduction		86
2.1.	De la dialectique homme - environnement informatique	87
2.1.1.	Le paradigme de la cognition distribuée	87
2.1.2.	Outil, artefact, instrument. Définitions et convergences.....	90
2.1.3.	« Affordances » des outils et « genèse instrumentale »	93
2.2.	Apprentissages collectifs assistés par ordinateur (ACAO).....	97
2.2.1.	<i>Computer-Supported Collaborative Learning</i> : défrichage du terrain.....	97
2.2.2.	Les ACAO : un champ en émergence.....	100
2.2.3.	ACAO : approche, modalité de travail ou environnement informatique ? .	102
2.2.4.	Apprentissages collectifs : le « c » contesté qui fera le tour du monde....	105
2.3.	De l'ALAO aux ACAO pour les langues	108
2.3.1.	Apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO)	108
2.3.2.	De l'ALAO en ACAO pour les langues : changement de paradigme ?	109
2.3.3.	Approches récentes en apprentissages de langues instrumentés : ACAO pour les langues, <i>NBLT</i> et <i>Sociocultural SLA</i>	111
2.3.4.	Trois moments-clés de l'établissement des travaux en ACAO pour les langues	113
2.4.	Interactions interculturelles et apprentissages médiatisés en langues	118
2.4.1.	Communication médiatisée par ordinateur : le « registre interactif »	118
2.4.2.	Interactions en ligne et apprentissage langagier.....	121
2.4.3.	Dimension interculturelle des projets collectifs médiatisés	122
2.4.4.	Exemple : le dispositif <i>Cultura</i> . Objectifs et réalisation	125
2.4.5.	Une lecture critique du dispositif <i>Cultura</i>	127
3. Formation des enseignants aux TICE : état des lieux		130
Introduction		131
3.1.	Formation continue des enseignants de langues aux TICE.....	132
3.1.1.	Les TICE à l'école	132
3.1.2.	Les objectifs de formation dans l'Union Européenne.....	133
3.1.3.	Exemples d'initiatives en France	135
3.1.4.	Exemple d'initiative en Grèce	140
3.1.5.	Remarques conclusives sur les actions de formation du personnel	

enseignant aux technologies éducatives.....	145
3.2. Quelques formations universitaires innovantes aux TICE.....	147
3.2.1. Mise en perspective de quatre dispositifs de formation de futurs enseignants aux TICE.....	148
4. Objet de la recherche et démarche méthodologique	154
Introduction	155
4.1. Objet de la recherche : le projet « le français en (première) ligne ...	156
4.1.1. La nature du projet : une recherche-action en DDL.....	156
4.1.2. Objectifs sous l'angle de l'ingénierie de la formation	157
4.1.3. Etapes du projet et rôles des partenaires	159
4.1.4. Aperçu du projet sur trois ans	162
4.2. Le cœur de notre analyse : le déroulement du dispositif en 2002 2003	163
4.2.1. Organisation du dispositif.....	163
4.2.2. Fonctions des acteurs de la formation.....	164
4.2.3. Premier semestre : objectifs et contexte d'implantation.....	167
4.2.4. Organisation du travail et calendrier.....	168
4.2.5. Consignes pédagogiques.....	169
4.2.6. Profil des participants.....	169
4.2.7. Ressources humaines	171
4.2.8. Moyens techniques	172
4.2.9. Estimation des coûts de la formation	173
4.3. La démarche méthodologique.....	175
4.3.1. Rapports entre le cadre conceptuel et le cadre méthodologique	175
4.3.2. La démarche méthodologique privilégiée : la triangulation	176
4.3.3. Définition de notre statut d'expérimentateur.....	179
4.3.4. Typologie des données recueillies.....	179
4.3.5. Limites de l'approche triangulaire.....	183
4.3.6. Protection de données personnelles et droits d'auteur	183
 -----Analyse du projet expérimental-----	
5. Première notion-clé : le dispositif	185
Introduction	186
5.1. Vers une définition du dispositif	187
5.1.1. Dispositif, environnement ou contexte ?.....	187
5.1.2. Conclusions définitionnelles préliminaires	192
5.1.3. Contextualisation des apprentissages : le paradigme de la cognition située	193
5.1.4. Retombées méthodologiques.....	198
5.2. Conception multimédia au sein du dispositif	199

5.2.1.	Vers la mise en place de la formation technologique	199
5.2.2.	Approche exploratoire du multimédia et évolution des attitudes.....	201
5.2.3.	Construction active et « bricolage » technologique.....	203
5.2.4.	Idées en gestation et manipulations technologiques.....	205
5.2.5.	Rôle des outils technologiques et alphabétisation numérique.....	208
5.2.6.	Aspects socioaffectifs de la maîtrise technologique et degré d'autonomie	209
5.3.	Aspects interculturels médiatisés.....	211
5.3.1.	Représentation du groupe cible et médiation interculturelle.....	212
5.3.2.	Engagement personnel et collectif dans la construction multimédia	215
5.3.3.	Créer « des points d'entente » à l'aide du multimédia	218
5.3.4.	Aspects socioaffectifs et interculturels de la médiatisation.....	220
5.4.	Processus d'élaboration : l'exemple de la dyade Nicole- Céline.....	221
5.5.	Apprentissage situé et rôle des tâches.....	229
5.5.1.	Appréciation du dispositif	229
5.5.2.	« Production située »	233
5.5.3.	Rapports entre tâches et dispositif	235
5.5.4.	Degré d'investissement	237
5.6.	Apport du dispositif à la formation des enseignants de langue	239
5.6.1.	Formation contextualisée.....	240
5.6.2.	Utilité de la formation et compétences professionnelles	241
5.7.	Remarques conclusives sur la notion de dispositif	243
6.	Deuxième notion-clé : l'accompagnement pédagogique	246
	Introduction	247
6.1.	Quelques éléments théoriques	248
6.1.1.	Sur le principe de l'autodirection	248
6.1.2.	Modalités de suivi dans des dispositifs entièrement à distance.....	249
6.1.3.	Le mode d'accompagnement privilégié.....	250
6.2.	Analyse de l'encadrement pédagogique du 1^e semestre.....	251
6.2.1.	Un accompagnement croissant en fonction de besoins	251
6.2.2.	Modalités de suivi et effets sur les apprentissages	254
6.2.3.	Rapprochement des fonctions tutorales au début et à la fin de la formation	264
6.2.4.	Conclusion sur les modalités du suivi du premier semestre	267
6.3.	Analyse de l'encadrement pédagogique du 2^e semestre	269
6.3.1.	Préambule aux interactions en ligne du second semestre.....	270
6.3.2.	Choix du groupe à analyser.....	271
6.4.	Interactions au sein du groupe 9	273
6.4.1.	Modalités d'accompagnement : les fonctions de l'alternance codique entre français et anglais	274
6.4.2.	Aspects cognitifs du suivi : les stratégies de correction.....	279
6.4.3.	Discussions réflexives.....	282

6.4.4.	Aspects socio-affectifs du suivi	283
6.4.5.	Conclusions sur les interactions du groupe 9.....	264
6.5.	Interactions au sein du groupe 4	285
6.5.1.	Degré d’engagement et sentiment d’appartenance	286
6.5.2.	Réciprocité des échanges.....	287
6.5.3.	Comportements discursifs des apprenants d’une L2 en ligne	289
6.5.4.	Stratégies correctives d’une L2 sur support médiatique et répercussions sur les interactions en ligne.....	293
6.5.5.	Sur la fonction de régulation tutorale d’un groupe à distance	299
6.5.6.	Conclusions sur les interactions du groupe 4.....	300
6.6.	Interactions franco-australiennes : retombées sur la formation des futurs enseignants de langue	302
7.	Fonctionnements collectifs instrumentés	306
	Introduction	307
7.1.	L’individuel et le collectif	308
7.1.1.	Le paradigme de la cognition socialement partagée	308
7.1.2.	De l’individuel ou du collectif ? Réflexion sur l’unité d’analyse.....	310
7.2.	Analyse des dynamiques collectives au sein du dispositif	312
7.2.1.	Modes de fonctionnement collectif au sein des dyades.....	312
7.2.2.	Coopération équilibrée.....	313
7.2.3.	Coopération déséquilibrée.....	315
7.2.4.	Collaboration	316
7.2.5.	Conflit menant à la rupture	320
7.2.6.	Conclusions sur les modes de fonctionnement des dyades	321
7.2.7.	Dynamiques collectives dans le grand groupe	323
7.3.	Effets de l’instrumentation sur l’élaboration des savoirs.....	325
7.3.1.	Objectifs pédagogiques et organisation de la plate-forme	326
7.3.2.	Le collecticiel comme outil de partage des ressources et de communication.....	328
7.3.3.	Le collecticiel comme outil de régulation du travail en dyades	330
7.3.4.	Effets de l’objectivation sur écran.....	334
7.3.5.	Reconstruire le sens à partir des objets fragmentés	337
7.3.6.	Extériorisation de la cognition et processus d’élaboration du sens	342
7.4.	Effets de l’instrumentation sur la dimension collective des apprentissages.....	343
7.4.1.	Le collecticiel comme vecteur sociocognitif : l’effet de l’émulation	343
7.4.2.	Emulation et changement conceptuel.....	345
7.4.3.	Dimension sociocognitive de l’émulation.....	346
7.4.4.	Emulation et processus métacognitifs	348
7.4.5.	Conclusion sur le phénomène de l’émulation	349
7.4.6.	La plate-forme comme outil de régulation mutuelle non-verbalisée	350

7.5. Retombées des pratiques médiatisées sur le développement de dispositifs de formation	353
8. Conclusions et perspectives	356
8.1. Conclusions relatives à l'analyse du dispositif	357
8.2. Considérations théoriques et méthodologiques	361
8.3. Perspectives : Réorientations du dispositif à la lumière de la mise en place de 2002-2003	364
Références bibliographiques	368
Index des tableaux.....	394
Index des figures	395
Index des auteurs	396
Abréviations et acronymes	401
Table des matières	402

-----Deuxième volume : Annexes-----

Liste des annexes.....	409
Annexe A Données recueillies de la première phase du projet	410
A1 Guide d'entretien semi-directif	410
A2 Transcription des entretiens	412
A2 Claire	413
A2 Bettina	425
A2 Nathalie.....	436
A2 Sylvie.....	456
A2 Christèle	471
A2 Candice	480
A2 Alphonse	491
A2 Sophie.....	502
A3 Fiche du questionnaire	511
A4 Réponses aux questionnaires	514
A4 1	515
A4 2	517
A4 3	521
A4 4	524
A4 5 (Nathalie).....	527
A4 6	531

A4	7	.....	534
A4	8	.....	537
A4	9 (Aziza)	.....	540
A4	10	.....	544
A4	11	.....	547
A5	Récapitulatif des activités multimédias réalisées.....		550
Annexe B Données recueillies de la deuxième phase du projet			560
B1	Corpus des interactions en ligne du groupe 9.....		560
B2	Corpus des interactions en ligne du groupe 4.....		568
B3	Guide d'entretien focalisé		577
Annexe C Ressources communautaires sur la formation des enseignants aux TICE.....			578
Annexe D Production multimédia des étudiants français.....(cédérom)			

