



HAL
open science

Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact.

Arthaud Paul

► **To cite this version:**

Arthaud Paul. Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact.. Education. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, 2007. Français. NNT : . tel-00177343

HAL Id: tel-00177343

<https://theses.hal.science/tel-00177343>

Submitted on 7 Oct 2007

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

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



UNIVERSITÉ DE LA SORBONNE NOUVELLE PARIS III

Ecole doctorale 268 - Langage et langues

Didactique des langues et des cultures

Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact.

Thèse de doctorat de didactique de l'anglais

présentée et soutenue publiquement par

PAUL ARTHAUD

le 24 mai 2007

Jury :

M. Jean-Claude Bertin

M. Alain Cazade

M^{me} Geneviève Girard-Gillet

M. Jean-Paul Narcy-Combes

Professeur à l'Université du Havre

Professeur à l'Université de Paris Dauphine

Professeur à l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle

Professeur à l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle,

Directeur de la thèse

0. INTRODUCTION	1
1. CHAPITRE I. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE	11
1.1. Introduction	11
1.2. Enseignement et recherche	12
1.2.1. Spécificités.....	12
1.2.2. Relations	13
1.2.3. Quelle place pour le chercheur ?	15
1.3. Didactique et pédagogie	17
1.3.1. Didactique institutionnelle et didactique des chercheurs.....	21
1.3.1.1. La didactique institutionnelle.....	21
1.3.1.2. La didactique universitaire ou didactique des chercheurs	22
1.3.2. La didactique personnelle	23
1.3.3. <i>Technical knowledge, practical knowledge</i>	25
1.4. Intervention des chercheurs.....	27
1.5. Enseignants et recherche : la recherche-action.....	29
1.5.1. Genèse.....	29
1.5.2. Trois types de recherche-action	30
1.5.3. En quoi consiste la recherche-action ?.....	31
1.5.4. Recherche-action : mode d'emploi	32
1.5.5. La recherche-action : une procédure critiquable	33
1.6. L'objet de la recherche.....	34
1.6.1. Raison ou perceptions.....	35
1.6.2. Théorie et expérimentation	37
1.7. Validité d'une théorie	37
1.7.1. Prouver, réfuter, corroborer	38
1.7.2. Le concept de paradigme	41
1.7.3. Le concept d'incommensurabilité.....	41
1.7.4. Les relativistes	42
1.7.5. Le réalisme non-figuratif	43
1.7.6. Le cas de la didactique.....	45
1.8. L'observation	47
1.8.1. L'obstacle épistémologique	47
1.8.2. Schèmes et assimilation	48
1.8.3. Le soi pensant et agissant	49
1.8.4. Vers une synthèse	53
1.9. Conclusion	55
2. CHAPITRE II. COMMUNICATION, LANGAGE, LANGUE, PAROLE	59
2.1. Introduction	59
2.2. La communication	60
2.2.1. La communication comme transmission d'informations	60

2.2.1.1. Le modèle de Shannon-Weaver	60
2.2.1.2. Le modèle de Jakobson	62
2.2.1.3. Le modèle de Hymes	65
2.2.2. Vision critique de la communication	67
2.2.3. Communication, pédagogie, didactique	69
2.3. La médiation	71
2.3.1. Différents types de médiation	71
2.3.2. La médiation sensori-motrice	71
2.3.3. La médiation sociale	72
2.3.4. La médiation sémiocognitive	73
2.3.5. La médiation technologique	73
2.3.6. La médiation pédagogique	74
2.3.7. Faire œuvre de médiateur pédagogique	75
2.3.7.1. La zone proximale de développement	75
2.3.7.2. L'auto-apprentissage	76
2.3.7.3. L'accompagnement	76
2.4. Le langage	78
2.4.1. Définition du champ de recherche	78
2.4.2. Définitions du langage	79
2.4.3. Le point de vue de la psycholinguistique	81
2.4.4. La dimension sociale du langage	82
2.4.5. L'apport de la neurobiologie	85
2.5. Langage, langue et parole	86
2.5.1. La langue	86
2.5.2. La parole	87
2.5.3. Langage et conscience	88
2.5.4. L'hypothèse innéiste ou le déterminisme cognitif	90
2.6. Acquisition du langage	92
2.6.1. Période critique	92
2.6.2. Etapes dans l'acquisition de la langue 1	94
2.7. Les apports de la neurobiologie et de la psycholinguistique	95
2.7.1. Le cerveau	95
2.7.2. Les apports de la psycholinguistique	96
2.7.2.1. Perception du langage	97
2.7.2.2. Production du langage	99
2.7.2.3. La lecture	101
2.7.2.4. Les deux modes de production	102
2.8. Conclusion	103
3. CHAPITRE III. APPRENDRE UNE L2	109
3.1. Langue 1 et langue 2	109
3.2. Apprendre : différents types d'apprentissage	114
3.2.1. Lois générales de l'apprentissage	115
3.2.2. Différents types d'apprentissage	117

3.2.3. Le transfert.....	118
3.2.4. Métaconnaissances	119
3.2.5. Donner un sens à l'apprentissage	120
3.3. La mémoire.....	121
3.3.1. Fonctionnement de la mémoire	122
3.3.2. Différents types de mémoire.....	122
3.3.3. Utiliser la mémoire	125
3.4. L'attention	128
3.4.1. Les composantes de l'attention.....	128
3.4.2. Attention et apprentissage.....	130
3.4.3. Attention et L2	132
3.5. La nativisation.....	134
3.5.1. Définition	134
3.5.2. Nativisation ou transfert	135
3.6. Aptitude, motivation et styles cognitifs.....	136
3.6.1. Aptitude	137
3.6.1.1. L'aptitude selon Carroll	137
3.6.1.2. L'aptitude selon Skehan.....	138
3.6.1.3. Développer les aptitudes	140
3.6.1.4. Aptitude et intelligence	141
3.6.2. Styles cognitifs.....	143
3.6.3. La motivation.....	144
3.7. Implicite et explicite.....	147
3.7.1. Définition du savoir implicite et du savoir explicite	147
3.7.2. Relation entre le savoir implicite et le savoir explicite.....	148
3.7.3. Acquisition des savoirs explicites et des savoirs implicites	149
3.7.4. Interlangue	153
3.7.5. Interlangue et programme.....	154
3.7.6. Fossilisation	155
3.7.7. Interlangue et grammaire universelle	156
3.8. Une modélisation de l'apprentissage.....	158
3.8.1. La notion de modélisation	158
3.8.2. Modélisation proposée.....	159
3.9. Une approche systémique et une pensée complexe.....	163
3.9.1. Les limites d'une approche cartésienne	163
3.9.2. La pensée complexe.....	165
3.9.3. La notion de système	168
3.9.4. Représentation d'un système	169
3.10. Conclusion	170
4. CHAPITRE IV. INPUT ET OUPUT.....	175
4.1. Input.....	175
4.1.1. Importance de la phase d'input.....	175
4.1.2. Actions de l'enseignant sur l'input	176

4.1.2.1. Visée linguistique ou visée communicationnelle ?.....	176
4.1.2.2. Rendre l'input compréhensible	176
4.1.2.3. Input et attention	178
4.1.2.4. Attention portée au fond et attention portée à la forme	178
4.2. Input et grammaire.....	180
4.2.1. Enseigner la grammaire : limites	180
4.2.2. Enseigner la grammaire : utilité.....	181
4.2.3. Enseigner la grammaire : selon quelles modalités ?.....	182
4.2.3.1. Modifier le complexe ?	183
4.2.3.2. Analyser le complexe.....	184
4.2.3.3. Enseigner la grammaire : les différentes options existantes	187
4.2.4. Développer un savoir explicite	188
4.2.4.1. Savoir implicite, savoir explicite	188
4.2.4.2. La pratique	189
4.2.4.3. Quel type de grammaire ?	190
4.2.4.4. Intérêt du savoir explicite.....	194
4.3. Input et lexique	195
4.3.1. Lexique vs grammaire.....	195
4.3.2. La notion de mot	197
4.3.3. Apprentissage explicite du lexique	197
4.3.4. Connaître un mot	199
4.3.5. Obstacles à l'apprentissage	200
4.3.6. Eléments de facilitation	200
4.3.7. Utilisation du lexique appris	201
4.3.8. Mise en place d'un enseignement du lexique	203
4.3.8.1. Le recours à la L1	204
4.3.8.2. Blocs lexicaux et collocations.....	204
4.3.8.3. Lexique et culture	205
4.4. Input et phonologie	206
4.4.1. Parent pauvre ?	206
4.4.2. Importance du phénomène de nativisation	207
4.4.3. Activités d'apprentissage	208
4.5. Input et output	211
4.5.1. Vertus de l'interaction	211
4.5.2. Intervention de l'enseignant sur l'output	213
4.5.3. Quand l'apprenant se parle à lui-même	214
4.6. Input et culture	215
4.7. Les tâches.....	216
4.7.1. Définition	216
4.7.2. Communication et/ou langue ?	217
4.7.3. Mise en œuvre.....	219
4.8. Conclusion	221

5. CHAPITRE V. SUPPORTS, RESSOURCES ET DISPOSITIFS	225
5.1. Outil et machine, libération et aliénation	225
5.1.1. L'outil	225
5.1.2. Machine et machinisme	225
5.2. Technique et technologie.....	226
5.3. Supports et auxiliaires.....	227
5.3.1. Supports	227
5.3.2. Auxiliaires.....	228
5.4. Les supports informatiques	229
5.4.1. Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO).....	229
5.4.2. Le multimédia	230
5.4.3. Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).....	231
5.4.3.1. Potentialités pédagogiques.....	232
5.4.3.2. TIC et modification de l'input	233
5.4.4. Nouveaux supports : nouvelles pratiques ?	233
5.4.5. Que choisir ? Comment choisir ?.....	235
5.5. La notion de ressources	236
5.5.1. Interactivité	237
5.5.2. Guidage.....	237
5.5.3. Aide.....	238
5.6. La notion de dispositif	239
5.7. Ergonomie	241
5.7.1. Définition	241
5.7.2. Tâche et activité	241
5.7.3. Analyser le travail.....	243
5.7.4. Travail mental	243
5.7.4.1. Définition	243
5.7.4.2. La notion d'efficacité et la notion d'efficience.....	244
5.7.5. Réduire la charge mentale	244
5.7.6. Ergonomie des logiciels.....	245
5.7.7. Ergonomie des TIC.....	247
5.7.8. Normes, vitesse de chargement, éléments dynamiques et interactivité.....	248
5.7.9. Prise en compte des facultés de mémoire	249
5.7.10. Présentation de textes	250
5.7.11. Collaboration avec les professionnels	252
5.7.12. Règles à suivre pour l'enseignant	254
5.7.13. Nouvelles compétences pour l'apprenant.....	255
5.8. Evaluation de l'utilisation des TIC	256
5.9. Conclusion	261

6. CHAPITRE VI. EXPERIMENTATION. VERS LA CREATION D'UN DISPOSITIF INTEGRANT L'UTILISATION DES TIC.....	265
6.1. Recherche-action.....	265
6.1.1. Logos et praxis.....	265
6.1.2. Résolution de problèmes.....	265
6.1.3. Positionnement	266
6.1.4. Posture	269
6.2. Le contexte.....	272
6.2.1. Approche systémique.....	272
6.2.2. L'UTBM	273
6.2.2.1. Activités : faits et chiffres	273
6.2.2.2. l'UTBM face aux différentes écoles d'ingénieurs	275
6.2.2.2.1. La mission de l'UTBM	275
6.2.2.2.2. Missions des écoles d'ingénieurs et des universités de technologie.....	276
6.2.2.2.3. Concilier les missions	277
6.2.2.3. Statut de l'enseignement des langues à l'UTBM.....	279
6.2.2.4. L'UTBM : un système	281
6.2.3. L'UV LE02	283
6.2.3.1. Etudiants et enseignants.....	284
6.2.3.2. Horaires.....	285
6.2.3.3. Les étudiants	286
6.2.3.4. Contenu pédagogique de l'UV LE02.....	288
6.2.4. Programme initial	288
6.2.5. Evolution de l'UV LE02 : vers un dispositif intégrant les TIC.....	290
6.2.5.1. Création de NAC Version 1	290
6.2.5.2. Première évaluation de NAC.....	292
6.3. Vers un dispositif intégrant <i>Nooks and Crannies</i> version 2	293
6.3.1. Concevoir un dispositif.....	293
6.3.2. Contrôle et contraintes	294
6.3.2.1. Contrôle et gestion du temps	294
6.3.2.2. Gestion des effectifs et des groupes d'étudiants	294
6.3.2.3. Gestion des locaux	295
6.3.2.4. Gestion et contrôle des auxiliaires et des supports	295
6.3.2.5. Gestion et contrôle des intervenants	295
6.3.2.6. Gestion et contrôle des supports	296
6.3.2.7. Contrôle et gestion des contenus	296
6.3.3. Question de recherche.....	297
6.4. Dispositif LE02 incluant l'utilisation des TIC	298
6.4.1. Cadre théorique : rappel.....	298
6.4.2. Intégrer sans dénaturer.....	299
6.4.3. Le rôle de NAC	302
6.4.4. Rôle des TD et TP.....	304
6.4.5. Est-ce un véritable dispositif ?.....	305
6.4.6. Conception de pages de NAC.....	307

6.4.6.1. Critères ergonomiques et graphiques simplifiés	307
6.4.6.2. Contraintes techniques	309
6.5. Conclusion	309
7. CHAPITRE VII. EVALUATION DU FONCTIONNEMENT DE NAC A L'INTERIEUR DU DISPOSITIF LE02.....	311
7.1. Introduction	311
7.1.1. Fonctionnement : définition.....	311
7.1.2. Conformité de NAC au cadre théorique.....	312
7.2. Structure de NAC.....	313
7.3. Présentation.....	315
7.4. Complémentarité entre NAC et les autres éléments du dispositif LE02.....	319
7.4.1. Le contenu de l'UV LE02.....	319
7.4.2. Contenu des pages de NAC.....	320
7.4.3. Exemple de complémentarité entre enseignement présentiel et NAC	323
7.5. Les rubriques	325
7.5.1. Contenu des rubriques et des chapitres de NAC	326
7.5.2. Grammaire	327
7.5.2.1. Cadre méthodologique	327
7.5.2.2. Les pages de grammaire qui répondent à ces exigences.....	328
7.5.3. Le lexique	333
7.5.3.1. Cadre méthodologique	334
7.5.3.2. Données chiffrées	336
7.5.3.3. Discussion	337
7.5.4. Prononciation	341
7.5.4.1. Cadre méthodologique.....	341
7.5.4.2. Données	342
7.5.4.3. Discussion	343
7.5.5. Rubrique « <i>Frequently made mistakes</i> »	345
7.5.5.1. Données	345
7.5.5.2. Discussion.....	346
7.5.6. Rubrique « Compréhension orale »	347
7.5.6.1. Données	347
7.5.6.2. Discussion.....	348
7.5.7. Rubrique « LE02 ».....	351
7.5.7.1. Données	351
7.5.7.2. Discussion.....	351
7.5.8. Rubrique « <i>Writing letters</i> »	352
7.5.8.1. Données	352
7.5.9. Discussion.....	352
7.5.10. Rubrique « <i>Smart learning</i> »	353
7.5.10.1. Données	353
7.5.10.2. Discussion.....	353
7.5.11. Rubrique « Ecrire un CV, offres de stage, conseils pour vivre à l'étranger ».....	355

7.6. Récapitulation des procédés hypermédias utilisés dans NAC. Justification de leur utilisation	356
7.6.1. Hyperliens	356
7.6.2. Images <i>GIF/ JPEG</i> et escamots	357
7.6.3. Animation <i>GIF</i> , animation <i>Flash</i> non contrôlée par l'utilisateur, animation <i>Flash</i> contrôlée par l'utilisateur	357
7.6.4. Image survolée	358
7.6.5. Ouverture d'une fenêtre redimensionnable à l'intérieur d'une fenêtre.....	358
7.6.6. QCM, Vrai/faux : case à cocher avec correction ou champ de texte à compléter.....	358
7.6.7. Fichier-son	359
7.6.8. Récapitulation	359
7.7. Conclusion	360
8. CHAPITRE VIII. EVALUATION DU FONCTIONNEMENT DE NAC A L'INTERIEUR DU DISPOSITIF LE02.....	365
8.1. Introduction	365
8.1.1. Nécessaire limitation de nos investigations	365
8.1.2. Problématique de l'investigation	366
8.1.3. Outils d'analyse disponibles	368
8.1.3.1. Outils rejetés	368
8.1.3.2. Les outils retenus	369
8.2. Etude des accès à NAC sur la plate-forme WebCT	372
8.2.1. Nombre et fréquence des accès.....	373
8.2.1.1. Données disponibles	373
8.2.1.2. Définition de l'accès	374
8.2.2. Fréquentation de NAC hébergé sur la plate-forme WebCT au cours de trois semestres successifs.....	374
8.2.2.1. Nombre d'accès	375
8.2.2.2. Premiers accès.....	376
8.2.2.3. Derniers accès	378
8.2.2.4. Répartition des étudiants selon leur nombre d'accès.....	380
8.2.2.5. Jours et horaires d'accès	382
8.2.2.5.1. Modalités de sélection du groupe 1.....	382
8.2.2.5.2. Printemps 2005 : jours et horaires des visites du groupe 1.....	383
8.2.2.5.3. Automne 2006 : groupe 2	383
8.2.3. Discussion.....	385
8.3. Etudes des résultats obtenus par les étudiants aux épreuves d'évaluation de l'UV LE02	388
8.3.1. Résultats obtenus toutes épreuves confondues sur huit semestres successifs	388
8.3.1.1. Données	388
8.3.1.2. Discussion.....	391
8.3.2. Etudes des résultats obtenus par les étudiants aux quatre épreuves d'évaluation de LE02 au cours de quatre semestres différents	392
8.3.2.1. Données	392
8.3.2.2. Discussion.....	400

8.3.3. 2 Etudes des résultats obtenus par les utilisateurs totalisant le plus grand nombre d'accès	404
8.3.4. Etudes des réponses des étudiants dans deux exercices de l'examen final écrit de printemps 2005	406
8.3.4.1. Données	407
8.3.4.2. Discussion	408
8.3.5. Résultats obtenus par les étudiants de LE02 au <i>TOEIC</i>	410
8.3.5.1. Données	410
8.3.5.2. Discussion	411
8.4. Conclusion	412
9. CHAPITRE IX. PERCEPTION DE <i>NOOKS AND CRANNIES</i> PAR LES UTILISATEURS	415
9.1. Introduction	415
9.1.1. Objet de la recherche	415
9.1.2. Conditions de passation des questionnaires.....	415
9.1.3. Présentation des données	416
9.2. Questionnaire N° 1.....	416
9.2.1. Données	417
9.2.1.1. Question 1 : fréquence d'utilisation.....	417
9.2.1.2. Question 2 : première consultation et première impression	418
9.2.1.3. Question 3 : motifs d'utilisation de <i>NAC</i>	419
9.2.1.4. Question 4 : rubriques consultées	420
9.2.1.5. Question 5 : évaluation de l'efficacité de <i>NAC</i>	420
9.2.1.6. Question 6 : éléments jugés favorablement.	421
9.2.1.7. Question 7 : éléments jugés défavorablement	421
9.2.1.8. Question 8 : appréciation globale	422
9.2.1.9. Question 9 : commentaires facultatifs	422
9.2.2. Discussion.....	423
9.3. Questionnaire N° 2.....	425
9.3.1. Données	425
9.3.1.1. Question 1 : matériel informatique possédé.....	425
9.3.1.2. Question 2 : type de connexion à Internet possédée	426
9.3.1.3. Question 3 : difficultés d'emploi	427
9.3.1.4. Première question	427
9.3.1.5. Deuxième question	427
9.3.1.6. Classification des précisions fournies par les étudiants ayant choisi la réponse « autre ».	428
9.3.1.7. Question 4 : jugement global	429
9.3.1.8. Question 5 : avantages perçus.....	429
9.3.1.9. Question 6 : bénéfices retirés.....	431
9.3.1.10. Question 7 : commentaires facultatifs.....	431
9.3.2. Discussion.....	432
9.4. Questionnaire N° 3.....	437
9.4.1. Données	438
9.4.1.1. Question 1 : jugement global	438

9.4.1.2. Question 2 : efficacité pédagogique des différents éléments de LE02.	438
9.4.1.3. Question 3 : mode d'accès préféré.....	439
9.4.1.4. Question 4 : efficacité de NAC : comparaison avec des supports traditionnels	440
9.4.1.5. Question 5 : justification de la question 4.....	441
9.4.1.6. Question 6 : efficacité des différentes rubriques.....	442
9.4.1.7. Question 7 : défaut majeur.....	442
9.4.1.8. Question 8 : matériel informatique possédé.....	443
9.4.1.9. Question 9 : type de connexion Internet possédée.....	444
9.4.1.10. Question 10 : commentaires facultatifs.....	444
9.4.2. Discussion.....	444
9.4.2.1. Accès.....	444
9.4.2.2. Efficacité.....	445
9.4.2.3. Défauts.....	446
9.4.2.4. Commentaires libres.....	446
9.5. Questionnaire N° 4.....	447
9.5.1. Données.....	447
9.5.1.1. Question 1 : connaissance de NAC.....	448
9.5.1.2. Question 2 : appréciation globale.....	448
9.5.1.3. Question 3 : appréciation globale.....	449
9.5.1.4. Question 4 : efficacité de NAC.....	450
9.5.1.5. Question 5 : défaut majeur de NAC.....	450
9.5.1.6. Question 6 : matériel informatique possédé.....	451
9.5.1.7. Question 7 : connexion Internet possédée.....	452
9.5.1.8. Questions 8, 9, 10 : coût financier.....	453
9.5.1.9. Commentaires facultatifs.....	454
9.5.2. Discussion.....	454
9.5.2.1. Question 1.....	455
9.5.2.2. Question 2.....	456
9.5.2.3. Question 3.....	456
9.5.2.4. Question 4.....	456
9.5.2.5. Question 5.....	457
9.5.2.6. Question 6.....	457
9.5.2.7. Question 7.....	458
9.5.2.8. Questions 8, 9, 10.....	458
9.5.2.9. Commentaires.....	459
9.5.2.10. Conclusion.....	460
9.6. Indicateurs supplémentaires.....	461
9.6.1. Questionnaire de perception de la qualité des enseignements.....	461
9.6.2. Demande de mots de passe.....	462
9.6.3. Modifications apportées aux fascicules de TD et de TP de l'UV LE02.....	462
9.7. Conclusion.....	463
10. CHAPITRE X. EVALUATION DU FONCTIONNEMENT DE NAC : LA PERSPECTIVE DU PRATICIEN-CHERCHEUR.....	467
10.1. La notion de compétence.....	467

10.2. Tentative de recensement des compétences nécessaires à la mise en œuvre de NAC.....	470
10.2.1. Référentiel de compétences didactiques.....	470
10.2.2. Compétences informatiques.....	472
10.2.3. Temps opératoire	473
10.2.3.1. Création des ressources.....	473
10.2.3.2. Gestion des ressources	474
10.2.4. Les moyens financiers	475
10.2.5. Pouvoir de décision.....	475
10.3. Discussion	476
10.3.1. Compétences informatiques.....	476
10.3.2. Compétences didactiques : vers des compétences de médiation	477
10.3.2.1. Recul épistémique et rigueur épistémologique	478
10.3.2.2. Compétences de médiations.....	479
10.3.2.2.1. Enseignement présentiel	479
10.3.2.2.2. Gestion de l'innovation.....	480
10.3.2.2.3. Ouverture sur d'autres corps de métier	483
10.3.2.2.4. Les compétences des intervenants	484
10.3.2.2.5. Nécessité d'une approche systémique	485
10.3.3. Temps, rigueur et complexité	485
10.3.4. Bricolage ou professionnalisme ?	487
10.3.5. La recherche-action, l'apprenance et la reddition de comptes.....	492
10.3.5.1. Acquérir de nouvelles compétences par la recherche-action.....	492
10.3.5.1.1. De la notion de formation à la notion d'apprenance	492
10.3.5.2. Apprenance et motivation	495
10.3.5.2.1. Motivation.....	495
10.3.5.2.2. La notion de reddition de compte	498
11. CONCLUSION GENERALE.....	501
11.1. Nature de la recherche effectuée	501
11.2. Question I	503
11.3. Question II.....	505
11.4. Question III	507
11.5. Question IV	508
11.6. Question V	509
11.7. Question VI	510
12. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	517
13. ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	529
14. INDEX DES TABLEAUX	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
15. INDEX DES FIGURES.....	531

16. INDEX DES ANNEXES	537
17. INDEX THEMATIQUE	539
18. INDEX DES AUTEURS	545

INTRODUCTION

Des interrogations rythment le travail de recherche dont cette thèse rend compte. Elles en sont à l'origine. Elles sont autant d'impulsions qui l'alimentent et l'animent.

A un moment donné de son parcours professionnel, l'auteur de ces lignes, enseignant d'anglais en exercice dans une école d'ingénieurs, l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM), décide d'utiliser les technologies d'information et de communication (TIC) dans le cadre de son enseignement. Le projet qu'il met en œuvre vient en réponse au problème d'ordre professionnel que soulève l'hétérogénéité du public d'étudiants auquel il s'adresse. Il en va de l'égalité de traitement des apprenants : tous ont le droit de recevoir un enseignement mais les activités pédagogiques qui sont proposées ne semblent pas être bénéfiques pour tous. La question (question I) qui se pose alors est la suivante : « **Comment parvenir à aider chaque étudiant pour que tous puissent réussir ?** » Son idée consiste à profiter des possibilités qu'offrent ces technologies pour mettre à la disposition des étudiants d'une unité de valeur d'anglais, LE02, de nouvelles formes d'aide à l'apprentissage. Il crée à leur intention un ensemble de ressources pédagogiques sur support numérique qu'il regroupe en un site qu'il nomme *Nooks and Crannies (NAC)* et qu'il rend facilement accessible à ses étudiants en le plaçant sur un serveur informatique.

Cette thèse examine cette décision ainsi que les actes qui en ont découlé. En effet, dès que ces ressources furent mises en ligne et utilisées, une nouvelle interrogation fit surface, suscitée par le souci d'évaluer une activité professionnelle. La question (question II) peut être formulée dans les termes suivants : « **L'aide qui est fournie aux étudiants et qu'ils acceptent si volontiers est-elle efficace ?** » Ainsi notre¹ travail de recherche repose-t-il sur l'étude d'une tranche de pratique professionnelle. L'observation porte sur plusieurs éléments relatifs à cette pratique : l'objet créé par l'enseignant, les effets produits par cet objet sur l'apprentissage des étudiants, l'usage que les étudiants font de l'objet et enfin les effets produits par cet objet sur la pratique de l'enseignant.

¹ Sauf indication contraire et par respect des conventions, l'auteur de cette thèse utilisera les pronoms et adjectifs de la première personne du pluriel pour parler de lui-même.

Une des difficultés de ce travail de recherche réside dans le fait que l'observateur et l'acteur observé sont une seule et même personne. Le rédacteur de cette thèse est aussi l'enseignant qui conçoit et utilise les ressources pédagogiques. Dans de telles conditions, il importe d'éviter de se plonger et de se complaire dans une longue auto-observation et de produire un discours égocentrique et introspectif dont le seul, et hypothétique, bénéficiaire serait l'auteur lui-même. Nous rechercherons donc les moyens susceptibles de conférer une validité scientifique à une étude dans laquelle l'observateur est à ce point lié avec l'acteur et l'objet qu'il observe.

Cette étude porte sur les modalités de création et de gestion de ressources pédagogiques sur support numérique dans un contexte spécifique. Ce dernier se définit d'abord par ses caractéristiques socioculturelles : il s'agit d'une école d'ingénieurs et d'une UV d'anglais précise. Il a ensuite ses caractéristiques temporelles : l'expérimentation dont il est question dans cette thèse s'est déroulée sur quatre années. Quant aux ressources elles-mêmes, c'est-à-dire l'objet créé, elles ne s'apparentent pas à un prototype de laboratoire, testé sur un groupe restreint d'individus sur une durée limitée ; elles ont été effectivement utilisées par un nombre important d'étudiants, environ mille, sur une durée de quatre années. De surcroît elles n'ont jamais été présentées aux étudiants comme des ressources expérimentales.

Néanmoins la création et la gestion de ces ressources se trouvent au cœur de l'expérimentation qui a été menée et qui vient s'intégrer à cette thèse. L'interrogation centrale à laquelle cette dernière tente d'apporter une réponse est la suivante (question III) : **« Quel type de ressources pédagogiques sur support numérique est-il possible de créer si l'on tient compte, d'une part, des apports théoriques issus de la recherche en acquisition/apprentissage des langues et, d'autre part, des contraintes qu'impose le contexte dans lequel on se trouve ? »**

Deux ouvrages ont particulièrement influencé notre réflexion : *Les influences inconscientes* (Channouf 2004) et *Neurobiologie de la personnalité* (Ledoux 2002). Chacun d'eux met en lumière à la fois la fragilité et la complexité du fonctionnement cérébral chez l'humain. Ils montrent ainsi à quel point nos capacités cognitives sont les objets de multiples influences et que les concepts et raisonnements que nous formons et formulons sont sujets à caution. La toute puissance de la raison y est remise en question. Cette remise en question nous semble un préalable indispensable car, tout au long de

notre travail de recherche, nos analyses se feront dans le cadre de ce que Jordan (2004 : 82) appelle le rationalisme critique (*critical rationalism*).

Dans un premier temps nous définirons le type de recherche que nous entreprenons. Cela impliquera que soit défini le concept même de connaissance. Qu'est-ce que la connaissance ? Comment s'acquiert-elle ? La recherche de réponses à de telles questions nous amènera à nous interroger sur la connaissance et la vérité scientifique, et nous aurons recours aux écrits de Piaget (1961) et de Bachelard (1934). Afin de percevoir comment s'articulent connaissance et recherche scientifique, comment l'une est mise en œuvre pour permettre l'autre, nous nous appuyerons sur les écrits d'épistémologues tels que Popper (1973), Kuhn (1962) ou Chalmers (1988).

Nous nous placerons résolument dans le cadre d'une recherche-action et nous justifierons notre décision en ayant recours à la littérature sur le sujet et à notre expérience professionnelle personnelle. Notre intention est de contribuer à montrer par un exemple concret en quoi le praticien peut bénéficier de la recherche théorique. En oeuvrant de la sorte, le praticien se mue en praticien-chercheur. Notre position vient ainsi comme en écho de ce que dit Jordan qui se place, lui, du point de vue du chercheur :

The question of whether an SLA theory should aim to inform language practice or to ignore such considerations is a political one ; if the history of science is anything to go by, practical considerations often prove to be the spur for progress. (Jordan 2004 : 265)

Nous soulignerons alors que notre travail relève plus de la praxéologie que de la science telle que pourrait la concevoir un physicien par exemple.

Nous ferons ressortir ensuite que toute pratique repose sur une théorie, fût-elle implicite. Par théorie nous entendons ici : ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier¹. Dès lors l'analyse que l'on peut faire d'une pratique, dans le but notamment de la rendre plus efficace, nécessite que l'on rende la théorie qui la sous-tend plus explicite ; de la sorte il devient possible de vérifier la cohérence de cette théorie. En d'autres termes, il s'agit de rendre consciente l'activité

¹ *Le Nouveau Petit Robert*

intellectuelle qui a présidé à la constitution de cette pratique. Dans notre travail de recherche, cette prise de conscience s'est traduite par la production d'un discours et ce discours constitue en partie notre thèse.

Il s'agira donc de confronter cette théorie issue de la pratique (*practical knowledge*), pour reprendre les termes qu'utilise Ellis (1994 : 2003), avec celle des théoriciens de la didactique (*theoretical knowledge*). En tant que praticien, nous nous enquêrons des différentes théories qu'ont élaborées les chercheurs. Jordan (2003 : 260) mentionne qu'il existe quelque 60 théories sur l'acquisition d'une L2. Dans de telles conditions le problème est bien de savoir laquelle choisir. Dans notre choix, nous nous servirons des questions auxquelles, selon cet auteur, toute théorie doit répondre :

What is L2 competence ?

How is L2 competence acquired ?

How is L2 competence put to use ? (Jordan 2003: 260)

Dans notre recherche de fondements théoriques nous nous servirons des nombreux panoramas des théories de la didactique des langues étrangères qui ont été faits dans des travaux antérieurs, nous aurons ainsi souvent recours aux ouvrages de Rod Ellis¹, un auteur dont l'autorité est internationalement reconnue. Il est important de mentionner que nous nous appuierons toujours sur des travaux menés par des universitaires et des chercheurs reconnus.

La recherche que nous entreprenons se situe dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement d'une L2, l'anglais. Néanmoins, dans le but de définir précisément les caractéristiques de cette recherche, nous nous demanderons si notre travail relève de la pédagogie ou de la didactique et nous essaierons de montrer en quoi cette distinction nous est utile.

Nous nous emploierons ensuite à cerner les notions de langue, de langage, de parole ou de discours et, enfin, de communication. Ces notions peuvent difficilement être dissociées les unes des autres et nous tenterons donc de montrer comment le concept de langage conduit à celui de communication, et comment le concept de discours ou de parole conduit à celui de langue. L'activité de communication se différencie elle-même de celle de transmission d'informations. Notre but sera ainsi non pas d'isoler chacune de

¹ Un autre auteur qui fait autorité, Peter Skehan, parle de l'ouvrage de Rod Ellis, *The Study of Second Language Acquisition* (1993) en ces termes : « *a milestone for the profession* ». (Skehan 1998 : 1)

ces notions mais bien plutôt de montrer comment elles sont reliées les unes aux autres. Cela nous fournira aussi l'occasion de faire ressortir que communication, langage, langue et discours sont, en grande partie, les produits des interactions qui s'établissent entre l'individu et son environnement social. On peut, en effet, se demander dans quelle mesure le langage est inhérent à l'individu et dans quelle mesure il est le produit du monde extérieur dans lequel il vit. En conséquence, si l'on entreprend d'étudier le langage et la communication, il convient de se pencher à la fois sur ce qui est intérieur à l'individu et sur ce qui lui est extérieur ainsi que sur les liens qui se tissent entre ces deux pôles. Notre approche sera à la fois psychologique et sociologique. La question nous semble revêtir une importance capitale car elle entraîne de nombreuses autres interrogations. L'ambition de notre recherche n'est évidemment pas de donner une réponse à de telles interrogations fondamentales. Notre but est plutôt de prendre connaissance des réponses qui sont données et des débats qu'elles suscitent dans le monde de la recherche. Il s'agit également de prendre conscience des résurgences de ces débats dans le domaine de la didactique des langues. Notre tâche, en tant que praticien-chercheur, consiste alors à trouver comment nous pouvons nous situer par rapport à ces débats. Nous faut-il prendre parti ? Mais alors en avons-nous les moyens ? Pouvons-nous ne pas prendre parti ? Mais alors, est-il possible de s'appuyer sur une assise théorique cohérente ? L'entreprise n'est donc pas dépourvue de difficultés et elle fait ressortir avec force la condition du praticien. Ce dernier conçoit fort bien la nécessité de conférer à sa pratique une assise théorique cohérente et solide mais il perçoit en même temps les obstacles qu'il lui faut surmonter pour acquérir une connaissance de ces apports théoriques.

L'étape suivante nous conduira à nous pencher sur les différences entre ce que l'on appelle communément la langue maternelle que nous appellerons désormais la L1 et la langue étrangère que nous appellerons la L2. Une des différences essentielles tient aux modalités d'acquisition. La L2 ne s'acquiert pas de la même façon que la L1. Nous aborderons alors les mécanismes d'acquisition d'une L2. Cela nous donnera l'occasion de faire une incursion dans le domaine de la psycholinguistique et nous montrerons alors pourquoi nous adhérons à l'approche socio-constructiviste de l'acquisition d'une L2.

Notre travail nécessite cependant un effort supplémentaire de précision. En effet, notre recherche porte sur les modalités d'acquisition d'une L2 en milieu scolaire ou universitaire. Si l'on a pour dessein d'aider l'apprenant de L2, il est indispensable de connaître les capacités et les processus cognitifs, les stratégies que cet apprenant met en œuvre. Un certain nombre de pages est donc consacré à l'apprentissage en général et à l'apprentissage d'une L1 et d'une L2 en particulier. Nous aborderons ainsi les concepts d'aptitudes et d'investissement et traiterons de capacités nécessaires à l'apprentissage d'une L2 : la mémoire, la perception, l'attention.

Nous consacrerons une partie suivante aux méthodes, aux procédures existantes auxquelles un enseignant peut avoir recours pour aider l'apprenant de L2. Notre recensement ne vise pas à l'exhaustivité, il vise plutôt à faire ressortir les quelques grandes lignes de force de ces procédures. L'enseignant ne peut intervenir qu'à deux moments dans l'apprentissage. Le premier se situe quand il fournit des données de L2 à l'apprenant et le deuxième lorsque l'apprenant produit de la L2. Nous essaierons ainsi de définir sur quelles capacités de l'apprenant et sur quels processus cognitifs l'enseignant peut avoir une quelconque influence et selon quelles modalités pratiques il peut intervenir. En partant d'un modèle de l'apprentissage d'une L2, celui donné par Nancy-Combes (2005) nous aborderons les notions de filtre affectivo-cognitif et de nativisation et nous reviendrons sur la pertinence de la division de cet apprentissage en quatre phases.

En partant des écrits de Ellis (1994, 2003), nous aborderons ensuite l'opposition entre savoir explicite et savoir implicite. Nous ferons ressortir que le savoir explicite a son utilité mais qu'il risque fort de rester sans effets s'il n'est pas accompagné d'activités de traitement en profondeur des données (*deep processing*) et s'il n'est pas mis en œuvre dans des interactions de type communicationnel et c'est là une référence aux apports théoriques de Vigotsky (1997).

Nous aborderons ensuite la distinction qu'opère Skehan (1998) entre des stratégies de production des énoncés fondées sur l'utilisation de blocs lexicalisés (*exemplar-based*) et des stratégies fondées sur l'application de règles (*rule-based production*). Cette distinction est-elle d'une quelconque utilité pour nous qui avons à établir le programme d'une UV d'anglais ? Quelle part donner à chacune de ces stratégies ? L'opposition entre les deux est-elle aussi tranchée que l'on pourrait le penser ?

Les concepts de perception et de repérage (*noticing*) et de perception d'un écart (*noticing the gap*) seront également abordés ; nous en évaluerons la pertinence et la validité car il nous semble que *NAC* permet de faciliter les activités de repérage (*noticing*).

Enfin, nous nous pencherons sur la dichotomie qui oppose les activités d'apprentissage centrées sur l'input (*input-focused learning*) et les activités d'apprentissage centrées sur la production de L2 (*output-focused learning*) ainsi que sur le concept de modification et de mise en valeur de l'input « (*modified, enhanced input*) car, là aussi, *NAC* est un moyen de modifier ou de mettre en valeur l'input.

A ce stade de notre réflexion nous serons en mesure d'établir un cadre de référence théorique sur l'acquisition d'une L2. Il s'agira d'un certain nombre de principes, issus d'une synthèse des différents apports théoriques qui auront été abordés antérieurement. Ces principes constitueront une espèce de socle de fondements scientifiques, sur lequel reposeront nos analyses. Ils s'apparenteront également à une sorte de « cahier des charges » (Guichon 2005) qu'il conviendra de respecter lorsque nous créerons des ressources pédagogiques.

A la lumière de ce cadre théorique, il apparaîtra alors que les procédures de l'apprentissage par tâches (*task-based learning*) ont le grand mérite de mettre en pratique de façon cohérente tous les éléments théoriques que nous avons mentionnés. Nous consacrerons quelque temps à définir les caractéristiques de ce type d'enseignement ou d'apprentissage.

A ce stade de notre réflexion, il nous semblera opportun d'aborder le concept de « *genre analysis* », parce qu'il nous donne une assise cohérente pour définir notre programme et construire nos tâches.

Notre réflexion se portera ensuite sur les moyens matériels que l'on peut mettre en œuvre et sur lesquels le travail des enseignants et des apprenants viendra s'exercer. Notre recherche est née de la décision d'utiliser les TIC dans notre enseignement. Nous nous pencherons alors sur la notion de technologie et d'outil et tenterons de circonscrire la fonction et le rôle d'un outil. En ayant recours à la littérature spécialisée, nous essaierons de montrer qu'il convient de délimiter le champ de nos recherches en ce qui concerne les apports spécifiques des supports informatiques multimédias. Ces derniers semblent marquer un réel progrès sur d'autres utilisés auparavant. Néanmoins il est

peut-être illusoire de vouloir utiliser les ressources de l'informatique et du multimédia pour rendre plus « performantes » les activités d'apprentissage. Par « performantes » nous entendons capables de faire apprendre davantage et plus vite. En effet, le fonctionnement du cerveau est d'une telle complexité - Channouf (2004) par exemple explique que la vision d'une image pendant une fraction infinitésimale de seconde peut influencer notre jugement – qu'il ne nous paraît pas réaliste de rechercher dans les outils informatiques les moyens de le modifier ou de le maîtriser. Nous nous demanderons d'ailleurs ce qui pourrait motiver une telle entreprise et nous développerons l'argument que de telles pratiques semblent incompatibles avec une certaine éthique de la pédagogie.

En nous appuyant sur l'ouvrage de Chapelle (2003) notamment, nous montrerons qu'il n'est pas pertinent d'avoir recours à des critères d'évaluation comparative (le support informatique comparé au support papier, par exemple). A ce stade nous proposerons quelques critères susceptibles de nous permettre d'évaluer *NAC*. Nous mentionnerons les recours à la réflexion théorique en matière d'enseignement des langues assisté par ordinateur. Nous utiliserons notamment les écrits de Demaizière (1986, 1998, 2001, 2004, 2005).

Nous nous orienterons aussi vers une évaluation « négative » de *NAC* : nous rechercherons s'il ne peut pas se révéler contre-productif et nous essaierons donc d'établir la liste des critères de contre-productivité. En ce sens, notre préoccupation se rapprochera de celle des ergonomes et notre deuxième cadre théorique se rapportera à une ergonomie de la médiatisation (Bertin 2001). Nous disposerons alors d'un deuxième cadre théorique qui constituera un cahier des charges à respecter lorsque nous aborderons la création de ressources pédagogiques sur support numérique.

Nous possèderons ainsi une assise théorique, que ce soit dans le domaine de la didactique des langues ou dans celui de l'utilisation des TIC, qui nous permettra de mener à bien notre expérimentation. Nous définirons ensuite les caractéristiques du contexte dans lequel se déroule notre expérimentation et nous repèrerons les variables sur lesquelles nous pouvons agir et celles sur lesquelles cela nous est impossible.

Nous montrerons que nous nous trouvons à l'intérieur d'un système complexe et nous consacrerons quelque temps, en ayant recours à la littérature spécialisée, à la définition

de ce que nous appelons un système et un dispositif. Nous ferons ressortir les conséquences épistémologiques que le choix de cette approche systémique implique.

Nous essaierons ensuite de répertorier toutes les composantes du système et de montrer l'écheveau des interactions qui se tissent entre ces éléments. Ce sera l'occasion de démontrer que toute modification apportée à un des éléments modifie plus ou moins tous les autres. Nous mentionnerons également les effets rétroactifs qu'engendrent et subissent les éléments de tout système et qui font que le fonctionnement normal d'un système entraîne bien souvent sa modification.

En conséquence nous expliquerons que la validité de nos pratiques est relative à un moment ou une situation et que le dispositif que nous mettons sur pied se modifie sans cesse nécessitant donc de notre part un effort d'analyse et d'adaptation constant.

Après avoir fait ressortir le caractère éphémère et l'instabilité de tout dispositif d'enseignement, en même temps que la nécessité de le mettre en œuvre, nous rechercherons quel type de dispositif nous pouvons concevoir qui répondrait à nos critères didactiques et ergonomiques. Nous décrirons ce dispositif et nous ferons ressortir en quoi il diffère du dispositif qui le précédait.

Nous essaierons alors de montrer que ce dispositif dicte d'une certaine manière la nature des ressources pédagogiques numériques qui y sont intégrées et ce sera une illustration du fait que la partie dépend du tout. Nous ferons également ressortir les modifications que l'intégration de ces ressources entraîne au sein des autres éléments du dispositif et ce sera une illustration du fait que le tout dépend de la partie.

Notre expérimentation se déroule sur quatre années au cours desquelles le dispositif conçu est graduellement mis en place et les ressources pédagogiques continuellement modifiées et enrichies. Simultanément, une évaluation de ce dispositif est menée : le but de cette dernière est de recueillir des données qui permettent de répondre à la question (question IV) : « **Ce dispositif fonctionne-t-il ?** » Nous rendons compte de cette évaluation.

En nous inspirant des écrits sur l'innovation technologique (Flichy 1995), (Mustar et Penan 2003), nous appliquerons à *Nooks and Crannies* et au dispositif que constitue l'UV LE02 les procédures d'évaluation des objets et procédés innovants. C'est ainsi que nous serons amené à considérer non seulement le fonctionnement de *NAC* mais aussi l'usage qui en est fait.

Dans un premier temps, afin d'évaluer le fonctionnement, nous analyserons chacune des pages de *NAC* dans son état du mois de juin 2006 et nous l'évaluerons à l'aune de notre cadre théorique qu'il soit didactique ou relatif à la médiatisation et à l'ergonomie. Cette évaluation nous permettra de prendre la mesure de l'écart qui existe entre l'objet conçu par nos ambitions théoriques qui visent à une perfection sans doute inaccessible et l'objet réalisé.

Quel que soit cet écart, il s'agira ensuite de déterminer quels sont les effets de l'utilisation de cet objet sur l'apprentissage. Nous recueillerons et analyserons différents types de données pour pouvoir en juger. Nous examinerons l'évolution des résultats obtenus par les étudiants avant et pendant la mise en œuvre du dispositif.

Afin d'évaluer l'usage que les étudiants font de ces ressources, nous étudierons la fréquence d'utilisation de ces données. Enfin notre évaluation se terminera par l'analyse de plusieurs questionnaires de satisfaction distribués aux étudiants au cours de plusieurs semestres. Le croisement de toutes les données recueillies nous permettra de nous prononcer sur le succès de notre entreprise et de déterminer si le dispositif que nous avons créé en tenant compte de notre cadre théorique et des contraintes dues au contexte dans lequel nous exerçons répond à nos attentes. De cette évaluation dépend la poursuite éventuelle de notre entreprise.

Le bilan de notre expérimentation ne sera pas complet si nous ne tentons pas de mettre en regard les bénéfices que le dispositif apporte et l'investissement qui a été nécessaire à sa mise en œuvre. Nous nous demanderons alors (question V) : « **Qu'avons-nous dû mettre en œuvre pour arriver à nos fins ?** » Nous essaierons ainsi de dresser un état des coûts engendrés par cette expérimentation. Nous examinerons le coût financier mais ce ne sera pas le seul. Il s'agira aussi d'évaluer le temps qui a été nécessaire ainsi que les compétences qui ont dû être mises en œuvre. Nous pourrions alors décider si les gains obtenus sont à la hauteur de l'investissement et pousser notre questionnement plus avant en nous interrogeant sur l'origine d'un tel investissement.

Mais nous ne saurions en rester là et nous poserons, dans la dernière partie de notre travail, la question (question VI) : « **En quoi cette expérimentation et le long discours qui l'accompagne constituent-ils une contribution à la recherche en didactique des langues ?** »

CHAPITRE I. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

1.1. Introduction

Le cas des enseignants de langues du secondaire détachés dans le supérieur n'est ni rare ni même isolé : chaque année est lancée une campagne de recrutement selon une procédure régie par des textes officiels. Le nombre de ces professeurs détachés dans l'enseignement supérieur est important.¹

Peut-être certains de ces enseignants perçoivent-ils ce passage comme l'accession à un nouvel espace caractérisé par des apprenants d'un type différent, des horaires et des conditions de travail nouveaux. D'autres (Rézeau 2001 : 1) voient dans ce passage une « rupture avec les multiples contraintes institutionnelles » de l'enseignement secondaire, et comme l'accès à davantage d'autonomie et de liberté dans leur pratique professionnelle dans la mesure où l'influence des inspections générales et régionales est moins ressentie. Privé ou libéré de cette tutelle, l'enseignant est confronté à de nouvelles questions. Que se passe-t-il, par exemple, lorsque cet enseignant détaché décide d'améliorer l'enseignement qu'il dispense ? Sur quels critères peut-il évaluer cet enseignement ? De quelle source peut-il tirer les éléments nécessaires à une rénovation ou une innovation ?

Puisque cet enseignant est en poste dans l'enseignement supérieur il n'est pas surprenant qu'il se tourne vers le milieu de la recherche afin de profiter de ses fruits. Cette démarche est-elle la bonne ? La recherche peut-elle l'aider ? La réponse à cette interrogation amène, dans un premier temps, à définir le type de recherche susceptible de lui être d'un quelconque secours. Ensuite il importe de voir par quels moyens cet enseignant peut en intégrer les apports : cette intégration ne nécessite-t-elle pas que l'enseignant fasse à son tour œuvre de chercheur ? Si tel est le cas, il est clair que l'on ne peut pas s'improviser chercheur ; il convient alors de déterminer les changements que l'enseignant doit entreprendre pour se transformer, partiellement ou totalement, en chercheur.

¹ 808 postes de ce type étaient déclarés vacants pour la rentrée 2006 d'après les chiffres donnés par le Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESUP). <http://www.snesup.fr/docs/avis/avi05-11-publication_prag_rentree2006.htm>. Site consulté le 02 avril 2006.

1.2. Enseignement et recherche

1.2.1. Spécificités

Des liens existent entre l'enseignement et la recherche et l'on peut en voir une illustration dans le fait que, en France, au moment où ces lignes sont écrites, ces deux activités sont régies au niveau de l'Etat par un ministère : le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Néanmoins, la présence au sein même de ce ministère d'un ministre délégué, le Ministre Délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche¹, peut être considérée comme l'indication que la recherche, par sa nature, son rôle et ses intérêts, a une spécificité forte, à un point tel qu'il lui faille une autorité de tutelle qui lui soit propre.

Dans un domaine différent de celui de l'organisation de l'Etat, Ellis (1998) porte un autre regard sur cette même question et prend les chercheurs en didactique et les enseignants de terrain pour objet d'étude ; il fait ressortir qu'il s'agit là de deux milieux distincts. Il fait ainsi remarquer que (*ibid.* : 20-21) chacun de ces milieux possède ses propres conventions sociales et objectifs professionnels. Le chercheur² est, dans la plupart des cas, rattaché à une instance universitaire et la réussite de sa carrière dépend de la vigueur et de la vitalité de ses activités de recherche ainsi que de la fréquence des articles ou ouvrages qu'il publie. Comme le souligne Ellis l'activité du chercheur, la qualité et la pertinence de sa recherche sont évaluées par d'autres chercheurs :

To publish they must satisfy their peers (i.e. other researchers), who function as reviewers for the journals in which they seek to be published. Their research must demonstrate that it meets established criteria of reliability and validity (i.e. that it is well designed and that the results warrant the conclusions made). Researchers are not obliged to make their research accessible to teachers or to demonstrate that it is relevant to them. Still less are they required to work with teachers to find ways in which

¹ Journal Officiel, 03 juin 2005, décret du 02 juin 2005.

² Désormais nous utiliserons le terme « chercheur » pour désigner les chercheurs et les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur et les termes « enseignant » ou « praticien » pour désigner les enseignants de terrain, qu'ils exercent dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur.

research can be converted into action. Indeed, it may well be that in the departments where the researchers work practical research receives less recognition than pure research. (ibid. : 20)

Il en va différemment de l'enseignant dont Ellis caractérise l'activité en ces termes :

[...] teachers have very different agendas and operate from a different knowledge base. Whereas researchers are concerned in establishing the truth, teachers are interested in finding out what works. Teachers select tasks that they believe will contribute to their students' learning but they are rarely able to investigate whether their predictions are borne out. They determine the success of the tasks in other ways (e.g. by impressionistically evaluating whether the task stimulates active participation by the learners). (ibid. : 21)

Chercheurs et enseignants ont des activités professionnelles de nature et de forme différentes. Aux premiers importent la recherche de la vérité, la publication de travaux, la considération de leurs pairs, aux seconds, l'efficacité du travail qu'ils font effectuer à leurs élèves, efficacité qu'ils perçoivent, mais à laquelle ils peuvent rarement donner une assise théorique. Rien n'oblige un de ces deux groupes à se rapprocher de l'autre. Le chercheur ne gagne pas forcément la considération de ses pairs lorsqu'il entreprend de trouver une application pratique de ses travaux. L'enseignant a souvent meilleur intérêt pour la réussite de sa carrière à suivre les prescriptions de l'inspection pédagogique qu'à se tenir au fait des derniers articles publiés dans les revues spécialisées de didactique.

1.2.2. Relations

Caractériser les relations qu'entretiennent ces deux groupes est une tâche qui ressort de la sociologie et qui est hors de portée du présent travail. Quelques remarques peuvent néanmoins être faites. Il ne semble pas que les chercheurs verrouillent l'accès à leur milieu. Par exemple, le département de langues vivantes pratiques de l'Université Bordeaux 2 propose un master « Recherche en anglais de spécialité », héritier d'un

ancien DEA, dont le descriptif donné sur le site de l'université¹ souligne qu'il s'adresse en particulier aux professeurs du secondaire et vise à leur donner une formation susceptible de leur permettre d'accéder à la fonction de maître de conférence.

Rézeau (2001 : 1) mentionne que l'enseignant détaché dans le supérieur qui décide de devenir chercheur se retrouve parfois dans une « situation bancale ». En effet, placé dans un milieu voué à la recherche, il n'a pas les moyens, et surtout pas le temps, vu ses charges d'enseignement, d'effectuer lui-même les recherches qui lui permettraient de devenir un chercheur à part entière. Néanmoins des mesures sont prises pour que la situation en ce domaine s'améliore. Des aménagements de service sont désormais consentis aux enseignants du secondaire en poste dans le supérieur afin qu'ils puissent mener un travail de recherche². De son côté, le Conseil National des Universités (CNU) œuvre pour que ne disparaissent pas mais, au contraire, se multiplient de telles opportunités pour les candidats chercheurs³. L'auteur de ces lignes, qui est passé de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, a bénéficié d'un tel aménagement de service et pendant un semestre n'a assuré que 9 heures d'enseignement au lieu de 13.

Si, comme cela a été mentionné plus haut, ce passage dans l'enseignement supérieur permet d'accéder à un lieu de plus grande liberté, il nécessite également un apprentissage. Nancy-Combes (2005) traite de ce passage du statut d'enseignant de terrain à celui de chercheur et le compare à un autre parcours, celui des Compagnons du Devoir qui, à l'issue d'un voyage bien réel, leur Tour de France, passent du statut d'apprenti à celui de compagnon. Dans cette optique, le passage dans l'enseignement supérieur implique davantage qu'un simple changement d'horaires, de conditions de travail et de public d'apprenants. (2005 : 121). Ce sont ces différences entre les deux groupes que nous allons nous employer à définir plus précisément.

Si l'on se tourne maintenant du côté des enseignants et que l'on essaie de définir l'attitude qu'ils adoptent envers les chercheurs, elle se caractérise souvent par une

¹ <<http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/>>. Site consulté le 28 mars 2006

² Décret du 16 juin 2000

³ Nous en voulons pour preuve la motion du 2 février 2006 publiée dans le Bulletin N° 78 de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur.

déférence excessive ou un rejet total selon Bolitho :

Teachers often take up extreme positions, often deferring blindly to theory or rejecting it out of hand as irrelevant to classroom issues. (Bolitho cité par Ellis 1998 : 21)

Ellis propose l'explication suivante à l'incompréhension qui existe entre ces deux groupes : « *researchers and teachers inhabit different social worlds and communicate through different 'discourses'*¹ » (*ibid.* : 237). Cette explication met en relief le rôle important que jouent le positionnement social et la communication entre les deux groupes.

1.2.3. Quelle place pour le chercheur ?

Puisque le domaine sur lequel porte la présente étude est celui de l'enseignement, il semble opportun de se référer au triangle de Houssaye qui est reproduit dans la figure 1.1 et qui fournit une représentation de la relation pédagogique dans laquelle sont réunis l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Ce schéma s'applique à l'enseignement élémentaire, à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement supérieur.

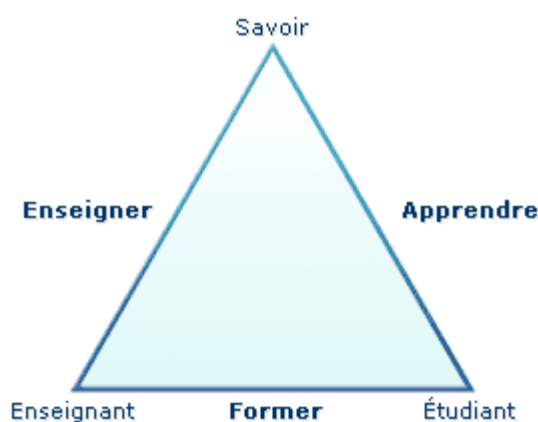


FIGURE 1.1 - *Le triangle pédagogique*

Si l'espace compris entre les trois sommets représente tout acte pédagogique, les trois sommets désignent les trois éléments que l'on retrouve dans ces actes pédagogiques. Les côtés du triangle représentent, eux, les interactions qui prennent place entre ces trois éléments.

¹ Gee (Gee 1990 : 143) définit ainsi le terme « *discourse* » : « *A discourse is a socially accepted way of using language, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or 'social network', or to signal that one is playing a socially meaningful 'role'.* »

Ainsi, la relation enseignant-savoir correspond à l'acte d'enseigner et la relation étudiant-savoir à celle d'apprendre. La relation enseignant-étudiant correspond à celle de former. Enseigner est différent de former. Le premier terme définit la tâche qui consiste à acquérir, analyser, maîtriser un savoir afin de pouvoir le rendre transmissible, ce que Chevallard (1985) appelle la « transposition didactique ». En ce qui concerne la relation « former », Houssaye donne la recommandation suivante :

L'important, c'est de construire une relation d'échange et de débattre autour des concepts et des courants d'idées scientifiques, afin que chacun construise son opinion, ses valeurs. La mission de l'Université, c'est de former des citoyens, aptes à argumenter leurs opinions dans les règles de la démocratie en se référant à des corpus de savoirs constitués ou des écoles de pensée. (Houssaye 1998)

Il revient à l'enseignant de donner à l'apprenant les moyens non seulement d'acquérir un savoir mais aussi d'en percevoir l'utilité, pour lui et aussi pour le pays dont il est le citoyen. L'acte « former » a une double visée : celle de contribuer à l'épanouissement de l'apprenant et celle de concourir au développement des règles de la démocratie. Dans la relation qui unit l'apprenant au savoir, Houssaye avance que :

L'important, c'est que les étudiants puissent être en contact avec les sources du savoir, pour construire leurs connaissances le plus efficacement possible, en expérimentant, de manière à ce qu'ils puissent les mettre en pratique ultérieurement. Il revient alors à l'enseignant de proposer à ses apprenants, selon leurs caractéristiques propres en termes de personnalité, d'aptitudes, de contexte socio-économique et culturel, les outils, les ressources, les scénarii d'apprentissage qui les aident à finalement acquérir ce savoir. (*ibid.*)

Où placer le chercheur dans ce schéma ? Le chercheur est celui qui fait de la recherche, activité dont le dictionnaire le *Petit Robert* donne la définition suivante :

Ensemble des travaux, des activités intellectuelles qui tendent à la découverte de connaissances de lois nouvelles (sciences), de moyens d'expression (arts et lettres).

Si l'on se fonde sur cette définition, il est possible de placer le chercheur à proximité immédiate du sommet « savoir » car c'est le chercheur qui enrichit le savoir, le modifie ou l'accroît. Peut-être serait-il plus juste de le placer en dehors de l'aire du triangle, dans la mesure où le chercheur n'a pas pour vocation première de veiller à ce que des apprenants assimilent le savoir nouveau dont il est l'auteur.

Il existe cependant un cas particulier, celui où le chercheur prend pour objet d'étude tout ou partie de la relation pédagogique telle qu'elle est représentée dans le triangle de Houssaye. Dans ce cas de figure quelles interactions peuvent s'installer, par exemple, entre l'enseignant et ce type de chercheur ? Le savoir que développe une telle recherche n'est plus destiné à l'apprenant, élève de l'enseignement secondaire, par exemple. L'enseignant, qui entre d'une certaine façon dans l'objet d'étude du chercheur, devient partie du savoir et il devient aussi apprenant s'il veut assimiler le savoir nouveau apporté par le chercheur. Le chercheur, à son tour, s'il est impliqué dans ce type de recherche, est amené à devenir enseignant : il semble, en effet, difficile de concevoir que l'on étudie une pratique, l'enseignement, sans avoir pour finalité, même lointaine, de valider ou d'invalider des pratiques existantes.

Il semble nécessaire, devant le bouleversement des termes du triangle pédagogique de Houssaye qu'apporte la présence d'un chercheur de ce type, de mieux définir la nature du travail que mène ce chercheur et de préciser l'objet de sa recherche : est-ce la relation « former », la relation « apprendre » ou bien la relation « enseigner » ? Répondre à cette interrogation amène à préciser la différence existant entre la didactique et la pédagogie.

1.3. Didactique et pédagogie

Selon Raynal il existe deux acceptions du premier terme : une acception courante selon laquelle :

[...] l'expression « didactique des langues », « didactique des mathématiques », « didactique de la mécanique », etc., renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline ; (Raynal 1997 : 107-109)

et une acception moderne selon laquelle :

[...] la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. (*ibid.*)

On reconnaît dans cette définition les termes du triangle pédagogique de Houssaye.

Toujours selon Raynal (1997 : 263-265), la pédagogie se définit comme : « toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui », définition qui est complétée par le commentaire suivant : « pour Smith, philosophe pragmatiste, la pédagogie est une **action** et cette action vise à provoquer des effets précis chez autrui ».

Rézeau (2001 : 51) propose un tableau (tableau 1.1) qui récapitule les définitions des termes « didactique » et « pédagogie ».

Auteurs	DIDACTIQUE	PÉDAGOGIE
Houssaye (1988)	le processus <i>enseigner</i> la relation ENSEIGNANT-SAVOIR les pédagogies du <i>contenu</i>	le processus <i>former</i> la relation ENSEIGNANT-APPRENANT les pédagogies de la <i>relation</i>
Labelle (1996) centre d'intérêt :	dimension cognitive un ou des <i>objets</i>	aspects relationnels un ou des <i>sujets</i>
Astolfi (1997)	le 'moment didactique' est centré sur <i>la recherche</i> ; il est 'froid' et réductionniste	le 'moment pédagogique' est centré sur <i>l'action</i> ; il est 'chaud' et multidimensionnel
Bailly (1997)	plan général et conceptuel	réalité singulière de la classe, pratique concrète
Demaizière et Dubuisson (1992)	la didactique relève d'une <i>recherche</i> disciplinaire (la didactique des langues, etc.)	la pédagogie opère une <i>mise en œuvre</i> pratique
Lerbert (1984)	<i>information</i>	<i>communication & médiation</i>
Develay (1992)	la didactisation (du savoir) ou 'transposition didactique'	le contrat didactique [ou <i>pédagogique</i> ?]
Legendre (1988)	<i>la relation didactique</i> relie <i>l'agent</i> (enseignant, moyens et processus) et <i>l'objet</i> (les objectifs)	<i>la relation pédagogique</i> se trouve au centre de <i>la situation pédagogique</i> ; elle est formée de l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique.

TABLEAU 1.1 - Définitions de la didactique et de la pédagogie

Ce tableau fait apparaître que la didactique relève du domaine de l'étude disciplinaire, de la réflexion, du savoir. La pédagogie, quant à elle, ressortirait davantage du domaine de l'action, de la réalité sociale et des interactions interpersonnelles. La pédagogie serait rattachée à la réalité de la situation d'enseignement ; la didactique, elle, à la conceptualisation de cette situation d'enseignement.

La définition que propose Bailly de ces deux termes semble être une bonne synthèse :

Alors que la Pédagogie réfère à la réalité singulière de la classe, à la pratique quotidienne et concrète (ou « art » de terrain) de l'enseignant, aux réactions de l'élève, la Didactique, pour ce qui la concerne, entend se situer à un plan plus général et conceptuel : sans être une science, elle appréhende, de façon aussi « formalisée » que possible, le donné pédagogique qu'elle étudie en s'efforçant d'en délimiter, expliciter et justifier tous les processus constitutifs, dans leur stabilité comme dans leur dynamique. (Bailly 1999 : 11)

Elle ajoute d'ailleurs qu'il est difficile d'aller plus loin, ce que confirme Raynal :

Opposer la pédagogie et la didactique est absurde, ces deux domaines sont évidemment complémentaires et le praticien a tout intérêt à s'intéresser aux résultats publiés par ces deux branches de la recherche s'il souhaite augmenter l'efficacité de son enseignement. (Raynal 1999 : 109)

C'est ce que confirme Astolfi (1997A : 67) pour qui la distinction pédagogie-didactique est plus « une différenciation de posture » qu'une délimitation de territoire. Il semble difficile de travailler à rendre transmissible un savoir si l'on perd complètement de vue le destinataire de ce savoir et les conditions dans lesquelles il va l'appréhender.

La pédagogie n'est pas monolithique et Raynal (1997 : 263-277) donne la définition de seize types de pédagogie différents. Resweber oppose, lui, les pédagogies nouvelles aux pédagogies anciennes :

On entend par pédagogies nouvelles les théories et les pratiques pédagogiques qui, au lieu de s'imposer de l'extérieur de l'enfant, vont se développer à partir de ses besoins, de ses désirs et de ses possibilités. [...] Le caractère fondamental des pédagogies nouvelles consiste dans le respect du *sujet*. (Resweber 1986 : 3)

La didactique n'est pas monolithique non plus et elle se décline en autant de types qu'il existe de savoirs disciplinaires. On parle ainsi de la didactique des langues à l'intérieur de laquelle vient se placer la didactique de l'anglais.

Bailly (1997 : 13) pense que la « conscience croissante de l'autonomie du domaine des langues étrangères [...] s'est accélérée [...] en particulier dans les années 1960 », époque à laquelle le terme « didactique des langues » aurait été de plus en plus employé. Girard (1972) le fait apparaître dans le titre d'un de ses ouvrages dans lequel il défend avec conviction un « nouvel enseignement des langues » qui serait caractérisé par une « rigueur scientifique » et qui serait :

[...] une méthodologie qui se méfie du pur pragmatisme pour emprunter aux sciences et aux techniques ce qu'elles peuvent mettre à sa disposition pour accroître son efficacité. (*ibid.* : 153)

Cette définition d'un nouvel enseignement des langues comporte deux points qui semblent essentiels. Le premier est que l'enseignement de l'anglais est une méthodologie. Pour Bailly, en effet, la didactique est plus une praxéologie qu'une science :

[Une praxéologie est] une théorisation de pratiques, qui s'avère très dépendante de la singularité, donc de la difficile reproductibilité des situations de classe. [...] Il est sans doute possible, malgré ces difficultés de formuler quelques « lois de fonctionnement » théoriques concernant l'interaction entre l'enseignement et l'apprentissage, mais la prudence et la rigueur s'imposent au chercheur. (Bailly 1997 : 11)

Le deuxième est que la didactique « emprunte aux sciences et aux techniques ». La didactique, dans laquelle on peut placer la didactique des langues, est à la confluence d'autres disciplines, parmi lesquelles la psychologie, les sciences de la cognition et les sciences du langage. Ces dernières en particulier ont proliféré et comme le note Bailly :

[...] aux Linguistiques de diverses obédiences [...] et à la Pragmatique, s'ajoutèrent en effet rapidement, entre autres, les divers courants théoriques de sensibilité :

« psycho » (Psychologie du langage, Psycholinguistique, ...)

« socio- » (Sociolinguistique, Ethnolinguistique, ...)

« phono- » (Phonosyntaxe, ...)

« neuro- » (Neurolinguistique, courants connexionistes liés à l'Intelligence Artificielle, ...)

A quoi il faut ajouter :
les liens entre Linguistique et Informatique,
les courants à préoccupations culturelles / littéraires
(Sémiotique, Linguistique textuelle, Grammaire du récit,
Argumentation, ...) (Bailly 1997 : 34)

On conçoit qu'un chercheur peut résolument se placer dans l'une d'elles ou tenter une synthèse de plusieurs d'entre elles. Si l'on se tourne vers l'enseignant d'anglais de terrain, on peut se demander si, face à un nombre aussi important de disciplines¹, le contexte socioprofessionnel dans lequel cet enseignant se trouve lui permet de prendre la mesure de l'étendue de la réflexion qui a été menée dans toutes ces sciences qui ont chacune pour objet au moins un des aspects, une des composantes de l'activité qu'il pratique quotidiennement. Ce qui sépare alors le chercheur de l'enseignant de terrain relève du domaine de la connaissance. Cela permet-il d'avancer que l'action de l'enseignant, en d'autres termes sa pratique professionnelle, repose sur un chaos, une incomplétude, voire un vide théorique ? Si l'on se réfère au triangle pédagogique de Houssaye, chercheurs et enseignants ont bien en commun un sommet de ce triangle : le savoir, et une préoccupation, celle de la transmission de ce savoir à des tiers qui le possèdent mal ou pas du tout : les apprenants. Chercheurs et enseignants de terrain sont impliqués dans la didactique mais il semble que la didactique des uns soit différente de la didactique des autres. Quelle est la nature précise de cette différence ?

1.3.1. Didactique institutionnelle et didactique des chercheurs

Bailly opère une distinction entre, d'une part, la didactique institutionnelle et, d'autre part, la didactique universitaire.

1.3.1.1. La didactique institutionnelle

Cette didactique, selon Bailly (1997 : 17-29), est celle des enseignants de terrain. Elle est définie par les Instructions et Programmes officiels issus du Ministère de l'Education. Ces textes sont commentés, explicités, par les différents organismes de

¹ On peut prendre la mesure de la diversité et du nombre élevé des savoirs que recouvre l'appellation étude de l'anglais, ou anglistique, en dénombrant les spécialités dans lesquelles se répartissent les membres de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES).

formation et de diffusion de l'information pédagogique tels que les Centres de documentation pédagogique, ou les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), et les corps de l'inspection générale et de l'inspection régionale veillent à leur application dans les faits.

Cette didactique est établie par les décideurs des pouvoirs publics dans :

[...] un effort de distanciation analytique par rapport à la pratique pédagogique quotidienne, destiné certes à leur apporter une meilleure connaissance personnelle des phénomènes, mais surtout à en munir les enseignants. (Bailly 1997 : 17)

En d'autres termes les pouvoirs publics définissent un fondement théorique de la pratique, l'expriment sous forme de textes réglementaires, le fournissent aux enseignants et veillent à ce que ces derniers s'y conforment. Cette didactique a pour but de faciliter le bon fonctionnement des établissements scolaires, de donner une base à l'évaluation de l'enseignement que y est proposée et aussi à celle des enseignants qui le dispensent. Toujours selon Bailly (*ibid.* : 27) la didactique institutionnelle se caractérise par son éclectisme et « revendique le droit de puiser à toutes les sources qu'elle estime utiles à la Pédagogie ».

On peut ajouter qu'elle est fortement tributaire du contexte socio-économique et culturel et qu'ainsi on peut s'attendre à ce que la didactique institutionnelle varie d'un pays à l'autre et d'une époque à l'autre.

Penser qu'elle constitue effectivement le fondement théorique de la pratique de chaque enseignant reste à nuancer ; en effet, comment peut-on être certain que chaque enseignant la connaît, y souscrit et l'applique ? Si elle a, de toute évidence, dans le principe, un rôle prescriptif, contraignant et une tendance à l'uniformisation, il reste à évaluer la portée et l'effet de ce rôle dans la réalité.

1.3.1.2. La didactique universitaire ou didactique des chercheurs

La didactique universitaire se caractérise par une plus grande liberté même si, bien sûr, cette liberté s'exerce dans le respect des règles épistémologiques de tout travail universitaire. Cette didactique est celle qui :

[...] ne renonce jamais à la nécessité de retrouver ou de construire des relations entre pratique et théorie sans pour autant se couper en quoi que ce soit du terrain applicatif concret.

Le chercheur didacticien conçoit en effet la Didactique comme le domaine qui, **partant des besoins propres de la classe**, en appelle à diverses disciplines théoriques-« ressources » pour mieux comprendre la nature profonde de l'objet d'enseignement/apprentissage, dans toutes ses facettes, tant manifestes qu'abstraites, et pour mieux appréhender la nature des processus en jeu dans l'appropriation de cet objet par l'élève. (Bailly 1997 : 29-30)

Mise en pratique, cette didactique se traduirait par un enseignement rigoureux qui viserait à davantage d'efficacité tout en favorisant chez les apprenants une prise de conscience formatrice des fonctionnements de la langue.

Il n'est cependant pas évident que cette didactique ait pour vocation première des applications concrètes dans la salle de cours, dans la mesure où deux tendances existent au sein de la didactique universitaire. L'une, la tendance interventionniste, « crée, met en œuvre et évalue des dispositifs pédagogiques » (Bailly 1997 : 36) et l'autre, observationniste :

[...] prône la poursuite des études très approfondies en Linguistique théorique avant d'en prendre en considération les implications didactiques. (*ibid.*)

Il apparaît que la didactique universitaire ne peut atteindre la majorité des enseignants que par le biais d'institutions étatiques qui vont plus ou moins la modifier pour l'adapter aux multiples contraintes d'une réalité sociale, économique, culturelle et politique. Quelle que soit la pertinence de ses apports, sa portée est ainsi limitée dans les faits.

1.3.2. La didactique personnelle

Il serait néanmoins erroné de penser que la didactique universitaire ne peut pas atteindre les enseignants de terrain. Ces derniers sont souvent regroupés dans des associations professionnelles dont les activités consistent à encourager la réflexion didactique par la

tenue de rassemblements ou par la diffusion d'articles¹. Il s'agit d'un moyen par lequel les enseignants de terrain construisent ce que Polanyi (1958) nomme « *personal knowledge* » et que Ellis décrit en ces termes :

[Teachers] use their experience of teaching (and of learning) in classrooms to develop a body of knowledge as habit and custom, as skill knowledge (e.g. how to deal with a student who dominates classroom discussion), as common-sense knowledge about practice, as contextual knowledge (i.e. regarding the particular class they are teaching and, over time, as a set of beliefs about how learners learn an L2. [...] much of this knowledge is only evident in use (i.e. it is revealed in actual teaching but the teacher cannot articulate it) although some of it may become espoused through reflection (i.e. the teacher can provide an explicit account of it). (Ellis 1997 : 21)

Cette didactique peut être qualifiée de didactique personnelle. Si l'auteur de ces lignes se fonde sur son expérience personnelle d'enseignant, sans vouloir pour autant lui donner quelque valeur représentative que ce soit, il ressort que c'est au gré de lectures personnelles et de réunions entre collègues que s'est construite une didactique qui lui est propre. Cette didactique est faite d'éléments disparates. Elle s'est constituée graduellement au fil des ans à l'occasion des multiples va-et-vient entre l'observation de la pratique, la confrontation quotidienne à des problèmes que pose cette pratique et des apports théoriques de plus ou moins grande rigueur. La provenance de ces derniers est diverse : articles de revues professionnelles qui veillent à respecter la rigueur épistémologique des travaux universitaires², articles issus de la presse plus générale dont la rigueur scientifique est, elle, variable. Certains de ces apports sont aussi fournis par des éditeurs de matériaux pédagogiques de toutes sortes. Dans ce dernier cas, même s'il serait excessif d'avancer que de tels supports sont dénués de toute rigueur scientifique – après tout bon nombre d'entre eux sont créés par des membres reconnus et chevronnés de la didactique universitaire ou de la didactique institutionnelle – il est

¹ On peut citer en exemple l'Association des professeurs de langues vivantes, APLV.

² C'est le cas de la revue *Les langues modernes* de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV).

clair que les activités de promotion commerciale du produit semblent aller parfois à l'encontre d'un strict respect de règles épistémologiques.

Cette didactique personnelle vient filtrer, modifier les règles de la didactique institutionnelle. On peut la soupçonner d'être l'assemblage hétéroclite de concepts issus d'origines diverses souvent sortis et isolés d'une théorie plus générale qui leur donnait toute leur pertinence. Paradoxalement cette didactique est, dans la réalité socio-économique, peut-être la plus puissante des trois, puisque c'est elle qui est mise en œuvre quotidiennement sur tout le territoire par un nombre élevé d'enseignants.

1.3.3. *Technical knowledge, practical knowledge*

Ce qui semble différencier le chercheur-enseignant de l'enseignant de terrain n'est pas que l'un se consacre à l'élaboration d'un savoir théorique et que l'autre se consacre à la pratique. En effet, l'enseignant de terrain, comme cela a été dit plus haut, mène une réflexion et se construit une didactique qui lui sont propres ; il a donc élaboré une sorte de savoir théorique. La différence porte plus sur la nature même de cette théorie. Chercheurs en didactique et enseignants de terrain ont chacun leur savoir mais ces savoirs sont de nature différente. C'est ce qu'avance Ellis (1998 : 7) lorsqu'il reprend au compte de la didactique des langues la distinction entre *technical knowledge*, c'est-à-dire le savoir théorique, et *practical knowledge*, c'est-à-dire le savoir que donnent la pratique et l'expérience professionnelles. L'un, le savoir du théoricien, est généré par un effort de réflexion conscient, l'autre, le savoir du praticien, naît de l'expérience quotidienne. Ellis donne de ces deux termes les définitions suivantes :

Technical knowledge is explicit; that is, it exists in a declarative form that has been codified. For these reasons it can be examined analytically and disputed. Technical knowledge is acquired deliberately either by reflecting deeply about the object of enquiry or by investigating it empirically. The latter involves the use of a well-defined set of procedures designed to ensure the validity and reliability of the knowledge obtained. Technical knowledge is generalized ; that is, it takes the form of statements that can be applied to many particular cases.

[...] *In contrast, practical knowledge is implicit and intuitive.*
[...] *practical knowledge is acquired through actual experience in the context of performing actions by means of procedures that are only poorly understood. Similarly, practical knowledge is fully expressible only in practice although it may be possible, through reflection, to codify aspects of it. The great advantage of practical knowledge is that it is proceduralized and thus can be drawn on rapidly and efficiently to handle particular cases.*
(Ellis 1997 : 8)

Le savoir scientifique est acquis délibérément et il trouve son expression dans un discours élaboré selon des règles clairement définies par la communauté scientifique, qui permettront son analyse et lui confèreront une portée générale. Il s'agit donc là d'un processus de réflexion et d'explicitation qui nécessite du temps et ne peut se faire dans l'urgence. A l'inverse, le savoir du praticien est un savoir qu'il faut mettre en œuvre très rapidement, afin de pouvoir, dans le cours de l'action, opérer les choix et prendre les décisions qui s'imposent. Il s'agit, pour reprendre l'expression d'Ellis, d'un savoir procéduralisé. L'urgence de l'action, la nécessité d'effectuer une multitude de choix pour répondre aux exigences de l'accomplissement d'une tâche professionnelle, imposent en quelque sorte que ce savoir demeure implicite. On reconnaît dans ce savoir des éléments de la didactique personnelle et peut-être pourrait-on avancer que ce savoir conféré par la pratique correspond à la procéduralisation de la didactique personnelle. Dans ce cas, s'il est clair qu'un tel savoir procéduralisé est nécessaire à l'accomplissement rapide d'une tâche professionnelle, on peut néanmoins se demander s'il offre toutes les garanties de cohérence. Comment cette cohérence peut-elle être testée ? Cette tâche revient-elle au chercheur en didactique, qui a élaboré un savoir scientifique, ou à l'enseignant de terrain, détenteur et utilisateur de ce savoir conféré par la pratique ?

1.4. Intervention des chercheurs

Bailly mentionne qu'une partie des chercheurs en didactique est « interventionniste » et souhaite que les résultats de ses travaux aient une influence sur la pratique des enseignants de terrain.

Weiss (1997) définit trois voies qui s'offrent aux chercheurs interventionnistes. Dans la première, *decision driven model*, le chercheur part d'un problème que rencontre l'enseignant dans sa pratique et cherche une solution à ce problème. Dans la seconde, *knowledge driven model*, le chercheur met au point un modèle sur lequel l'enseignant de terrain pourra asseoir sa pratique. Dans la troisième, *interactive model*, chercheurs et enseignants collaborent, mettent leurs ressources et leurs talents en commun.

Selon Ellis (1997 : 10), cette dernière voie est problématique pour trois raisons. Premièrement, se pose le problème du financement de ce type de recherche. Le coût de la recherche reviendra-t-il au laboratoire de recherche ou à la structure dans laquelle fonctionnent les enseignants ? Deuxièmement, il semble difficile qu'un travail de recherche respectant les règles universitaires produise des documents constitués à la fois de savoir théorique (*technical knoweldge*) et de savoir conféré par la pratique (*practical knowledge*), tant ces deux types de savoir diffèrent, l'un étant normé et explicite, et l'autre implicite et particulier. Enfin, les conclusions du savoir que confère la pratique n'offrent pas au chercheur les garanties épistémologiques suffisantes, notamment par le fait qu'elles reposent en grande partie sur des expériences et des réflexions personnelles. En ce qui concerne d'autres voies possibles, Ellis objecte que la recherche peut, de toute façon, difficilement apporter aux enseignants une aide immédiate, parce que la portée ou le champ d'étude d'un travail de recherche sont limités et que les expérimentations qui sont menées dans le cadre d'une recherche ne peuvent pas être dupliquées. Le chercheur a besoin de temps alors que l'enseignant a besoin de trouver des réponses rapides aux problèmes qu'il rencontre.

Krashen (1983) suggère que la recherche n'est pas là pour dire à l'enseignant de langues comment procéder pratiquement mais plutôt comment fonctionne l'apprentissage d'une L2. La théorie est importante parce qu'elle donne à l'enseignant un cadre théorique.

Le problème qui se pose alors est que les enseignants ne sont pas toujours en mesure d'évaluer la validité des assises théoriques qui leur sont ainsi fournies. Johnston (1987) propose l'idée d'une « technologie de l'enseignement » qui pourrait mettre à la disposition des enseignants un ensemble structuré de connaissances construit à partir d'expériences menées sur le terrain dans les classes.

Pour Wright (1992) transformer la classe en laboratoire de recherche présente des inconvénients car cela change la nature même de la classe ; en conséquence il convient de travailler sur la classe plutôt que dans la classe. Si l'on est sensible à cet argument on peut, comme le fait Long (cité par Ellis 1997 : 15), ajouter que la recherche sur la classe débouche souvent sur des propositions concrètes utilisables par les enseignants. Elle aide les enseignants à porter un regard critique sur les méthodes d'enseignement qui leur sont proposées ; ils ont alors à leur disposition les outils mis en œuvre dans ces recherches et peuvent les utiliser à leur tour pour analyser ce qui se passe à l'intérieur de leur classe. Les résultats d'une telle recherche constituent ainsi un espèce de fonds qui peut circuler parmi les enseignants.

Ellis (1997 : 15) reconnaît que ce type de recherche est un moyen efficace de faire progresser la pédagogie des langues. Néanmoins il reprend la remarque de Stenhouse (1975) selon laquelle les conclusions de ce type de recherche ne doivent pas être considérées comme des prescriptions absolues (*unqualified recommendation*) mais plutôt comme des normes provisoires qu'il convient de soumettre à l'épreuve de la mise en pratique.

Une autre possibilité mentionnée par Pica (1994) consiste à donner au chercheur le rôle de conseiller afin qu'il fournisse à l'enseignant des réponses aux questions qu'il lui pose. Le danger d'une telle pratique, comme le souligne Ellis, est qu'elle ne permet pas à la recherche de progresser car les enseignants ne peuvent poser que des questions issues de leur expérience et qu'ils ne peuvent pas poser des questions sur ce qu'ils ne connaissent pas.

Gass (cité par Ellis 1997 : 17) suggère que chercheurs et enseignants travaillent ensemble auprès des mêmes apprenants dans les mêmes locaux, et que la classe se transforme en laboratoire. Ellis reconnaît :

[...] *each of these approaches has something in its favour but none of them is entirely successful in closing the gap between SLA research and language pedagogy. (ibid.)*

Que se passe-t-il alors quand l'enseignant va à la rencontre des chercheurs ?

1.5. Enseignants et recherche : la recherche-action

Il a été mentionné plus haut que l'enseignement supérieur et la recherche œuvrent pour que les enseignants du secondaire désireux d'y accéder puissent le faire. Des structures ont été mises en place et des mesures permettant des aménagements de service existent. De plus, les associations d'enseignants-chercheurs militent en faveur du maintien et de l'extension de telles mesures. Un autre cas de figure reste à étudier, celui de l'enseignant, en poste dans le secondaire ou le supérieur, qui désire mener une recherche tout en continuant d'enseigner. Une voie semble possible, celle qu'offre la recherche-action.

1.5.1. Genèse

La recherche-action n'est pas propre à la pédagogie ou à la didactique et elle a été conçue dans le contexte d'une étude de problèmes de productivité des travailleurs dans un environnement industriel aux Etats-Unis, dans les années trente et quarante. Kurt Lewin, à qui est attribuée la mise au point de la recherche-action, a démontré que si les ouvriers étaient impliqués dans les procédures décisionnelles d'une entreprise, leur productivité augmentait. En d'autres termes, un ouvrier à qui l'on donnait des responsabilités, travaillait mieux et/ou plus. Lewin allait ainsi à l'encontre des théories de Taylor. Selon Schostak, Lewin désirait changer la nature du travail des ouvriers, non pas dans le dessein d'accroître les gains de productivité, mais plutôt par un souci d'améliorer la condition des travailleurs. Lewin avait des visées humanistes :

At the heart of such projects was the notion of empowering ordinary people in local communities to do what they wanted done. » (Schostack 2006)

Catroux (2002) remarque que, depuis, la recherche-action a donné lieu à de nombreuses publications, preuve sans doute que cette procédure est de plus en plus utilisée. En se référant à la genèse de cette procédure et en se plaçant dans le domaine de l'enseignement, on peut dire, en guise de première définition, que la technique de la

recherche-action consiste à faire entreprendre aux enseignants un travail de recherche, afin qu'ils trouvent d'eux-mêmes les réponses aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique professionnelle.

1.5.2. Trois types de recherche-action

Ellis (1997 : 23–24) répertorie trois types de recherche-action. La recherche-action « technique » dans laquelle des chercheurs choisissent des enseignants de terrain et mènent avec eux des travaux de recherche afin de valider ou invalider sur le terrain certaines de leurs hypothèses théoriques ou afin de dupliquer des expérimentations précédentes. Ce genre de recherche-action favorise l'établissement d'une collaboration entre les chercheurs et les enseignants, sans altérer les critères universitaires de la recherche.

Le deuxième type de recherche-action correspond au cas de figure dans lequel un enseignant entreprend une recherche dans le cadre de ses activités professionnelles d'enseignement. Le but n'est pas de transformer l'enseignant en chercheur mais plutôt de lui donner une procédure qui lui permettra d'évaluer sa pratique.

Le troisième type, appelé recherche-action critique, diffère du précédent en ce que le but recherché n'est pas limité à l'amélioration d'une pratique mais vise à l'émancipation de ceux qui sont partie prenante de cette recherche. Un tel travail nécessite que les enseignants qui y participent prennent conscience que leurs capacités d'analyse sont influencées par des facteurs d'ordre social et que la perception qu'ils ont de leur enseignement et de leurs apprenants peut être déformée. Dans une telle recherche il est essentiel que les participants communiquent le plus librement possible entre eux car c'est dans ce discours et par ce discours qu'apparaissent et s'établissent des normes d'action valides. Dans ce cas, la présence d'un chercheur reconnu, si elle n'est pas proscrite, peut venir briser l'homogénéité sociale du groupe d'enseignants et donc fausser les produits de son discours.

Il ressort de ce tour d'horizon très largement inspiré de ce qu'écrit Ellis (1997 : 23-24) que la recherche-action semble être un moyen efficace de rapprocher l'enseignant de la recherche, peut-être moins des chercheurs.

1.5.3. En quoi consiste la recherche-action ?

Pour reprendre les termes de Catroux :

[...] elle se présente comme une spirale de cycles de recherche dont chacun a la même structure. Chacun débute par une observation de ce qui se passe sur le terrain. La réflexion qui suit permet de déterminer un plan d'action. Ce plan est mis en œuvre, ses effets sont analysés, puis altérés si nécessaire et le cycle reprend en séquences similaires. (Catroux 2002 : 11)

Plusieurs modèles ont été établis. Celui de Susman (cité par Catroux 2002 : 13) distingue cinq phases : 1) identification du problème et recueil de données, 2) mise au point d'un plan d'action, 3) mise en œuvre de ce plan d'action, 4) collecte et analyse de données relatives aux résultats de l'intervention, 5) interprétation des résultats.

Celui de Carr et Kemmis (1986 : 186), reproduit dans la figure 1.2, propose quatre phases, définies par quatre verbes qui se réfèrent à quatre activités : *plan*, *act*, *observe*, *reflect* ; de plus, il fait apparaître que le passage d'une activité à l'autre correspond à un passage de la pratique au discours, d'un savoir implicite de praticien à un savoir technique explicite normé, pour reprendre la distinction faite par Ellis (1997 : 8). Cet effort d'explicitation de la technique se traduit par une déconstruction et une reconstruction de la pratique. La réflexion a pour visée la modification de l'action et l'action conduit à réviser la réflexion.

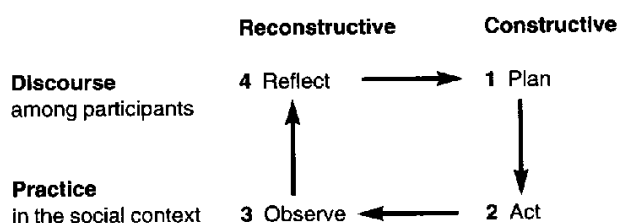


FIGURE 1.2 - Les phases de la recherche-action (Carr et Kemmis : 1986 : 186)

Dans son ouvrage, Narcy-Combes (2005 : 116) propose un modèle de la recherche-action qui semble plus détaillé et qui tend à rompre la linéarité et la diachronie suggérées par les modèles précédents. Ce modèle est reproduit dans la figure 1.3. Il fait

également apparaître ce que les différentes phases de la recherche-action requièrent du chercheur : engagement et recul, créativité et rigueur. On s'aperçoit que les exigences, selon que l'on est dans le domaine de l'action ou dans le domaine de la réflexion, sont fort différentes, ce qui contribue très vraisemblablement à une difficulté supplémentaire de l'entreprise. La recherche-action implique que le chercheur mette en synergie des postures, des qualités et des activités qui sont autant de pôles qui s'opposent entre eux, un peu comme s'il s'agissait paradoxalement d'utiliser deux forces opposées pour créer un mouvement. La tâche n'est donc pas aisée.

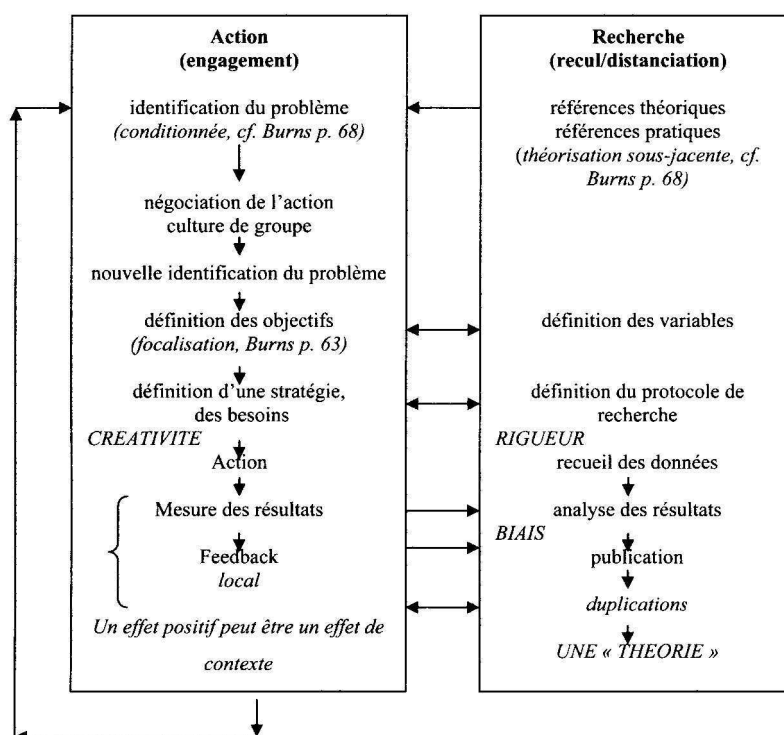


FIGURE 1.3 - Le cycle de la recherche-action selon Narcy-Combes (2005 : 116)

1.5.4. Recherche-action : mode d'emploi

Narcy-Combes (2005 : 112-117) donne, pour reprendre ses propres termes, « un mode d'emploi » de la recherche-action. Elle est « exigeante » et « doit être faisable ». Sa durée est limitée et peut difficilement excéder les « trois ou quatre années ». Elle nécessite de ceux qui s'y engagent qu'ils fassent preuve de « dynamisme », de « souplesse » et qu'ils prennent toutes les « précautions éthiques » qui s'imposent vis à vis des tiers qui sont impliqués d'une façon ou d'une autre par la

recherche entreprise, que ce soit des apprenants ou des collègues dont on expose les travaux ou rapporte les propos. Il est intéressant de noter que Narcy-Combes (*ibid.*) souligne à quel point il est important que ces recherches donnent lieu à un compte rendu dont la rédaction respecte des critères d'exigence scientifique. Il s'agit bien de passer de la théorie sous-jacente implicite du savoir du praticien à une théorie explicite normée, caractéristique du savoir du théoricien.

Dans le présent travail, une partie importante des pages consacrées à la recherche-action a été rédigée en prenant appui sur ce qu'avait écrit le chercheur anglo-saxon, Rod Ellis. Narcy-Combes montre que les caractéristiques de la recherche-action s'inscrivent dans la culture des pays dans lesquels elle est menée. Ainsi la culture française de la recherche-action serait différente de la culture anglo-américaine, cette dernière étant davantage marquée par l'importance accordée à l'idéologie et au savoir acquis par l'expérience, plutôt qu'à la recherche de l'objectivité et à la vérification d'hypothèses théoriques qui, elles, caractériseraient la recherche-action française.

Narcy-Combes insiste sur le fait que toute recherche-action de type français nécessite que soit défini un cadre théorique rigoureux. Or, dans le contexte de la didactique des langues, un tel travail implique de faire appel à de nombreuses sciences de référence. L'auteur de la recherche-action doit alors résoudre le problème que pose le temps nécessairement limité dont il dispose (une recherche-action a une durée limitée comme cela a été vu plus haut) pour faire une synthèse des apports théoriques qui lui seront indispensables pour mener une expérimentation et en rendre compte. Il faut ajouter à cela qu'il passe d'une culture, celle des enseignants de terrain, à une autre, celle des chercheurs, et qu'il transforme son savoir de praticien en savoir de théoricien, acquérant en conséquence une maîtrise de ce discours propre aux chercheurs, comme le mentionne Ellis. La recherche-action n'est pas une pratique aisée. Elle n'est pas exempte de critiques non plus.

1.5.5. La recherche-action : une procédure critiquable

Nunan (cité par Ellis 1997 : 25) recense les difficultés que rencontrent les enseignants de terrain engagés dans une recherche-action. La plupart de ces difficultés sont dues à un manque de pratique dans le domaine de la recherche : difficultés qu'éprouvent les enseignants à s'auto-observer et à s'observer mutuellement, à évaluer leur pratique, à

fixer des objectifs de recherche qui puissent être atteints, à définir une problématique ; difficultés à trouver une forme appropriée aux comptes-rendus de leurs travaux.

Plus grave est la critique portée à l'encontre de la rigueur scientifique avec laquelle est menée et rapportée cette recherche. Des chercheurs anglo-saxons comme Crookes (cité par Ellis 1997 : 24) pensent que ces travaux de recherche ont une portée locale et n'ont pas vocation à être généralisés : les critères de publication des travaux peuvent donc être d'une moindre exigence et ne pas respecter tous les critères d'une recherche universitaire. Comme cela a été vu plus haut, la position des chercheurs français est beaucoup plus tranchée en faveur du respect de critères universitaires stricts.

1.6. L'objet de la recherche

Si, en dépit des restrictions qui viennent d'être mentionnées, la recherche-action demeure une pratique acceptable, on peut se demander ce que l'enseignant de terrain peut rechercher, quel peut être l'objet de sa recherche.

Le dictionnaire *Robert* donne de la recherche la définition suivante :

ensemble des travaux, des activités intellectuelles qui tendent à la découverte de connaissances et de lois nouvelles (sciences), de moyens d'expression (arts, lettres).

Il est vrai que certaines recherches ont débouché sur des connaissances qui n'avaient jamais été exprimées auparavant (la théorie de la relativité d'Einstein par exemple), ou sur des applications dont certaines ont été des progrès (par exemple la découverte de vaccin par Pasteur ou de la pénicilline par Flemming). La question qu'il est alors intéressant de se poser est celle de la nature du processus qui a fait apparaître cette nouveauté.

Un des moteurs de la découverte est le hasard, ce qui, en anglais, est appelé « *serendipity* », terme créé par Horace Walpole¹. Un autre moteur pourrait être ce que Bachelard appelle la pensée scientifique. Elle anime le chercheur et Bachelard la définit en ces termes :

[...] l'esprit scientifique est essentiellement une rectification du savoir, un élargissement des cadres de la connaissance. Il juge

¹ Walpole, Horace. 1717-1797

son passé historique en le condamnant. Sa structure est la conscience de ses fautes historiques. Scientifiquement, on pense le vrai comme rectification historique d'une longue erreur, on pense l'expérimentation comme rectification de l'illusion commune et première. [...] L'essence même de la réflexion, c'est de comprendre que l'on n'avait pas compris. (Bachelard 1936 : 177-178)

Ainsi, la recherche de la vérité progresse par élimination de théories établies de façon trop hâtive. Si l'on se place dans le cadre d'une recherche-action en didactique des langues, les constantes interactions entre la théorie et la pratique, qui amènent l'une à modifier l'autre, semblent bien avoir pour effet ou pour but de rectifier des postulats, de réduire des imprécisions, de modifier des stratégies. Selon la description de la recherche-action qui a été donnée plus haut, ces déficiences peuvent apparaître à plusieurs niveaux :

- lors de la définition du cadre théorique et de la mise en place d'hypothèses ;
- lors de la mise en œuvre de pratiques en inadéquation avec les bases théoriques établies ;
- lors de la prise ou de l'analyse des mesures qui ont été faites dans le but de valider ou d'invalides les hypothèses.

Il convient désormais de s'interroger sur les causes de ces déficiences.

1.6.1. Raison ou perceptions

Il n'est pas question de traiter ici de l'épistémologie des sciences en général, vu l'immensité et la complexité du sujet. Si l'on reste dans la situation de l'enseignant de terrain qui entreprend une recherche-action, il est possible néanmoins d'avancer qu'il est confronté au problème de l'usage qu'il peut faire de ses perceptions lorsqu'il est dans la phase d'observation, de ses expériences lorsqu'il se trouve dans la phase d'action et de sa raison. « Perception », « expérience » et « raison » sont autant de termes qu'il conviendra de préciser et l'usage que l'on peut faire de la perception, de l'expérience et de la raison crée une vaste problématique. Jordan (2004) propose une rétrospective de la façon dont plusieurs philosophes occidentaux, en commençant par

Descartes et puis Hume, ont tenté d'y apporter une solution. Les lignes qui suivent reprennent cette rétrospective.

Pour Descartes, il convient de douter des données fournies par les sens, par la perception. Seule la raison peut permettre à l'homme d'appréhender la réalité. Grâce à elle, il peut trouver une unité et un ordre dans les données disparates que fournissent ses perceptions. Quelle que soit la forme, la couleur ou la consistance que prend le morceau de cire, la raison permet de le reconnaître. Jordan conclut :

We are, in Descartes' opinion, unique in having the ability to reason that allows us to understand the world. (Jordan 2002 : 25)

Hume s'oppose à Descartes, en objectant que les conclusions auxquelles notre raison nous fait parvenir et qui nous permettent d'envisager une permanence dans la réalité qui nous entoure, ne reposent en fait sur rien.

If, as Hume insists, knowledge rests entirely on observation, then there is no basis for our belief in natural laws : we believe in laws and regularities but this is only because of repetition, it is not rational. We believe the sun will rise tomorrow because it has repeatedly done so every 24 hours, but it is not rational to do so : it is an unwarranted inductive reference. [...] One of the conclusions Hume came to, the one that was so crucially to affect the development of research methodology, was that the elementary principles of scientific method were not justified, since the predictions about the unobserved behaviour of objects could never be proved to be true or even probable. (Jordan 2002 : 25)

On doit se méfier des données que fournit l'expérience et les considérer avec la plus extrême circonspection car elles peuvent être trompeuses, mais on ne peut les rejeter car elles constituent la seule base sur laquelle on puisse s'appuyer pour agir ou pour penser :

Thus, said Hume, Descartes was right to doubt his experiences, but alas experiences are all we have. (ibid.)

1.6.2. Théorie et expérimentation

Ces quelques remarques sont un faible écho des grandes interrogations qui parcourent la réflexion sur les sciences depuis quelques siècles et notamment celle qui consiste à savoir si la vérité scientifique peut-être atteinte par déduction ou par induction. Cette interrogation existe dans la recherche en didactique et se trouve résumée dans l'expression : « *research then theory* » ou « *theory then research* » (Jordan 2002 : 23).

Pour l'enseignant de terrain engagé dans une recherche-action, à cette interrogation s'ajoute celle de la valeur scientifique que peuvent avoir les résultats d'une expérience limitée, menée dans un contexte précis et des conditions spécifiques. Jordan remarque dans un premier temps que la recherche peut engendrer un progrès et non donner naissance à une théorie :

Much scientific progress has been made without the scientist involved having any pretensions to a generalised theory. (ibid.)

D'autre part, il est clair que la force de la vérité scientifique réside dans le fait qu'elle fournit des théories générales capables d'expliquer une multitude de cas particuliers :

[...] the generalisations of science obviously allow more universal application, and they are what makes science so powerful. (ibid.)

Néanmoins il demeure que la recherche scientifique a pour but la maîtrise et le contrôle du monde physique plus que son explication :

The Baconian tradition [...] cannot be said to be based on a desire for general explanation, but rather on a desire to « see what happens » with the aims of controlling the physical world, and this remains an important aim of modern science. (ibid. : 23)

1.7. Validité d'une théorie

Les applications technologiques que permettent les avancées scientifiques sont perceptibles ; sont-elles toujours des progrès ? Ce n'est pas le propos d'en décider ici.

En revanche il semble nécessaire, si l'on veut entreprendre une recherche dans laquelle on aura nécessairement recours à la théorie, d'envisager par quel moyen il est possible d'évaluer la validité d'une théorie.

1.7.1. Prouver, réfuter, corroborer

Le philosophe-épistémologue viennois Karl Popper fournit une réponse à cette interrogation en avançant qu'il existe quatre étapes :

Nous pouvons, si nous le voulons, distinguer quatre étapes différentes au cours desquelles pourrait être réalisée la mise à l'épreuve d'une théorie. Il y a, tout d'abord, la comparaison logique des conclusions entre elles par laquelle on éprouve la cohérence interne du système. En deuxième lieu s'effectue la recherche de la forme logique de la théorie, qui a pour objet de déterminer si celle-ci a les caractéristiques d'une théorie empirique ou scientifique ou si elle est, par exemple, tautologique. Il y a, en troisième lieu, la comparaison de la théorie à d'autres théories, dans le but principal de déterminer si elle constituerait un progrès scientifique au cas où elle survivrait à nos divers tests. Enfin, la théorie est mise à l'épreuve en procédant à des applications empiriques des conclusions qui peuvent en être tirées.

Le but de cette dernière espèce de test est de découvrir jusqu'à quel point les conséquences nouvelles de la théorie – quelle que puisse être la nouveauté de ses assertions – font face aux exigences de la pratique, surgies d'expérimentations purement scientifiques ou d'applications techniques concrètes.

(Popper 1973 : 29)

Il s'agit alors pour le chercheur non pas d'accumuler des preuves empiriques qu'une théorie est juste, mais plutôt de chercher des preuves qui tendraient à montrer qu'elle n'est pas juste. Il s'agit, non pas de vérifier, mais plutôt de « falsifier ». Il découle de cette approche qu'une théorie ne pourra être déclarée scientifique ou encore empirique

si elle n'offre aucune prise à la réfutation. La « falsifiabilité » d'une théorie est une condition *sine qua non* de la nature scientifique de cette théorie :

En d'autres termes, je n'exigerai pas d'un système scientifique qu'il puisse être choisi, une fois pour toutes, dans une acception positive mais j'exigerai que sa forme logique soit telle qu'il puisse être distingué, au moyen de tests empiriques, dans une acception négative : *un système faisant partie de la science empirique doit pouvoir être réfuté par l'expérience.* (Popper 1977 : 37)

Popper (*ibid.* : 69) affirme ensuite que « les théories scientifiques changent continuellement. Ce fait n'est pas dû au hasard : nous pouvons nous y attendre, compte tenu de la manière dont nous avons caractérisé la science empirique ».

Comme le commente Baudoin :

Une théorie n'est jamais autre chose qu'une hypothèse, qu'un 'essai' en vue de comprendre le monde, elle ne peut jamais être 'vérifiée', elle peut en revanche être 'corroborée'. (1989 : 37)

La recherche scientifique est ainsi une quête perpétuelle d'éléments susceptibles de falsifier les théories existantes. En conséquence, la diffusion par un scientifique des conclusions auxquelles l'ont amené ses recherches, et la soumission de ces conclusions à la critique de ses pairs, relève en premier lieu d'une exigence épistémologique, plus que d'une obligation morale :

Le vieil idéal scientifique de l'*épistémè*, l'idéal d'une connaissance absolument certaine et démontrable s'est révélé être une idole. L'exigence d'objectivité scientifique rend inévitable que tout énoncé scientifique reste nécessairement et à *jamais donné à titre d'essai*. [...]

Ceux parmi nous qui refusent d'exposer leurs idées au risque de la réfutation ne prennent pas part au jeu scientifique. (Popper 1977 : 285)

Ainsi, l'activité scientifique ne commence pas par l'observation du réel, mais plutôt par la prise de conscience d'un problème que pose le réel. L'activité scientifique commence

par une problématisation du réel :

La science ne poursuit jamais l'objectif illusoire de rendre ses réponses définitives ou même probables. Elle s'achemine plutôt vers le but infini encore qu'accessible de toujours découvrir des problèmes nouveaux, plus profonds, plus généraux, et de soumettre ses réponses, toujours provisoires, à des tests toujours renouvelés et toujours affinés. (*ibid.* : 287)

Le falsificationnisme de Popper se heurte à des critiques néanmoins. Lakatos (1974 : 100-101) a montré qu'une théorie « peut toujours être protégée de la falsification, déviant la falsification sur toute autre partie d'un nœud complexe d'hypothèses ». Il se heurte aussi, comme le fait remarquer Chalmers, à un fait historique embarrassant :

Si les scientifiques avaient adhéré strictement à leurs principes méthodologiques, les théories que l'on considère généralement comme les plus beaux exemples de théories scientifiques n'auraient jamais pu être développées, car elles auraient été rejetées dès leurs premiers balbutiements. (Chalmers 1988 : 94-95)

Enfin, comme le fait remarquer Jordan (2002 : 34) toute observation empirique susceptible de falsifier une théorie est problématique, du fait que toute observation est empreinte de théorie (« *all observation is 'theory-laden'* »). Il donne comme illustration de l'influence de la théorie dans la perception, l'expérience de Müller-Lyer qui démontre que, par exemple, on peut percevoir comme inégaux deux segments de longueur parfaitement égale. Les psychologues spécialistes de la perception, qui sont en faveur d'une approche transactionnaliste de la perception, corroborent cette affirmation selon laquelle la perception n'est pas une donnée extérieure à l'individu mais plutôt le résultat d'une construction mettant en œuvre les données extérieures du réel et des processus cognitifs inconscients de l'individu :

La perception est conçue comme un ensemble d'hypothèses que l'on teste en permanence. Cette théorie stipule que les systèmes sensoriels fournissent des données ambiguës sur le monde extérieur, mais nous permettent de faire des hypothèses sur lui. Si plusieurs objets différents peuvent nous donner le même

patron rétinien, c'est l'objet le plus vraisemblable dans une situation particulière que nous identifions. Mais les hypothèses que nous faisons n'apparaissent pas à un niveau conscient. (Weil-Barais 1993 : 118-119).

1.7.2. Le concept de paradigme

Le philosophe américain Thomas Kuhn replace l'activité scientifique dans le contexte historique et souligne qu'elle n'est pas le seul produit de l'activité cognitive humaine mais qu'elle est aussi une construction sociale. Chalmers dit au sujet de Kuhn :

Un des points clés de sa théorie est l'accent mis sur le caractère révolutionnaire du progrès scientifique, une révolution signifiant l'abandon d'une structure théorique et son remplacement par une nouvelle incompatible avec elle. (Chalmers 1988 : 121-122)

La théorie de Kuhn se distingue encore par l'importance qu'il accorde aux caractéristiques sociologiques des communautés scientifiques. Kuhn nomme ces structures théoriques dominantes des paradigmes. La validité d'une théorie proviendrait ainsi non seulement de résultats expérimentaux mais aussi du consensus des membres de la communauté scientifique. « *There is no higher standard than the assent of the relevant community.* » (Kuhn 1962 : 98)

1.7.3. Le concept d'incommensurabilité

Feyerabend adopte une position encore plus critique à l'égard de la validité des théories scientifiques. Chalmers décrit cette position dans les termes suivants :

Feyerabend met en relief le fait qu'aucune des méthodologies existantes ne parvient à rendre compte de ce qu'est la science. Son argument principal – mais non le seul – consiste à montrer que ces méthodologies ne s'accordent pas avec l'histoire de la physique. (Chalmers 1988 : 175)

Comme le commente Jordan (2002 : 40) l'histoire de la physique montre que la science n'est pas une entreprise aussi rationnelle et prudente que l'on pourrait penser mais qu'elle est plutôt faite d'avancées désordonnées et d'erreurs causées par des facteurs politiques, par la corruption, le mensonge, le chantage, voire le meurtre. Cette critique

de toute méthodologie a conduit Feyerabend à affirmer :

All methodologies have their limitations and the only "rule" that survives is "anything goes". (Feyerabend 1975 : 296)

Traitant du concept d'incommensurabilité dont parle Feyerabend, Chalmers donne le commentaire suivant :

La signification et l'interprétation des concepts, et les énoncés d'observation qui les utilisent, dépendront du contexte historique dans lequel ils apparaissent. Dans certains cas les principes fondamentaux de deux théories rivales peuvent être si éloignés qu'il s'avérera impossible ne serait-ce que de formuler les concepts fondamentaux d'une théorie avec les termes de l'autre ; il en découle que les deux rivales ne partagent aucun de leurs énoncés d'observation. Il devient impossible de les comparer logiquement. Pas plus qu'il ne sera possible de déduire logiquement certaines des conséquences d'une théorie à partir des principes de sa rivale dans une optique de comparaison. Les deux théories seront alors incommensurables. (Chalmers 1988 : 179)

1.7.4. Les relativistes

Dans son recensement des philosophes qui ont eu pour objet d'étude la science, Jordan (2002 : 55) inclut Derrida et Foucault qu'il classe dans les philosophes relativistes post-modernistes et pour lesquels, selon lui, « *Truth and knowledge are culturally specific* ». Le problème, comme l'explique Jordan, n'est pas de trouver une réponse à la question de savoir ce qui est vrai mais de découvrir, de dévoiler et de montrer comment une conception de la vérité arrive à occuper une place prédominante dans un contexte social et historique particulier. L'apport de ces deux penseurs est dans le fait qu'ils font tous les deux ressortir que l'analyse du discours scientifique ne peut se réduire au seul contenu scientifique qu'il exprime, mais que ce discours est en lui-même révélateur des caractéristiques de l'environnement socio-économique et culturel dans lequel il est tenu, environnement qui ne manque pas d'y laisser une trace qu'il convient de trouver,

d'expliquer et d'analyser. Derrida s'emploie à « déconstruire » tout texte et Roseneau dit de la déconstruction :

Deconstruction involves demystifying a text to reveal internal arbitrary hierarchies and presuppositions. By examining the margins of a text, the effort of deconstruction examines what it represses, what it does not say, and its incongruities. (Roseneau 1992 : 134)

Pour Derrida, l'important est ce que cache un texte. Pour Foucault, ce qui importe dans un texte, c'est ce qu'il laisse transparaître. C'est ainsi qu'il est amené à proposer une description archéologique du discours qui :

[...] cherche à découvrir tout ce domaine des institutions, des processus économiques, des rapports sociaux sur lesquels peut s'articuler une formation discursive ; elle essaie de montrer comment l'autonomie du discours et sa spécificité ne lui donnent pas pour autant un statut de pure idéalité et de totale indépendance historique ; ce qu'elle veut mettre au jour, c'est ce niveau singulier où l'histoire peut donner lieu à des types définis de discours, qui ont eux-mêmes leur type propre d'historicité, et qui sont en relation avec tout un ensemble d'historicités diverses. (Foucault 1969 : 215)

Il est intéressant de noter dans les propos de Foucault le concept selon lequel des liens indissociables se tissent entre la langue et la culture : une mutation de l'une entraîne une mutation de l'autre et l'on ne peut prétendre étudier l'une tout en ignorant l'autre.

1.7.5. Le réalisme non-figuratif

Chalmers fait remarquer, lui, que la science est une construction humaine, qu'elle n'est pas immuable mais sujette à modifications, alors que la réalité sur laquelle elle repose est, elle, immuable, du moins dans le domaine de la physique. On peut donc se demander quel rapport la science entretient avec la réalité.

Il fait ensuite la distinction entre une conception réaliste de la science dans laquelle « les théories décrivent, ou visent à décrire, ce à quoi ressemble réellement le monde » (Chalmers 1988 : 191) et une conception instrumentaliste dans laquelle « les théories

[...] sont vues comme des instruments conçus pour relier entre elles deux séries d'états observables. »

Après une critique de ces deux points de vue, il propose celui du réalisme non figuratif qu'il définit en ces termes :

Le réalisme non figuratif est *réaliste* en deux sens. Premièrement, il contient l'hypothèse que le monde physique est ce qu'il est ; indépendamment de la connaissance que nous en avons. Le monde est ce qu'il est, quoi que puissent en penser les individus ou les groupes. Deuxièmement, il est réaliste parce qu'il contient l'hypothèse que, dans la mesure où les théories sont applicables au monde, elles le sont toujours, à l'intérieur comme à l'extérieur de toute situation expérimentale. Les théories physiques sont plus que de simples affirmations sur les corrélations entre séries d'énoncés d'observation. Le réalisme dont je parle est *non figuratif* dans la mesure où il ne contient pas une théorie de la correspondance de la vérité avec les faits. Le réalisme non figuratif ne suppose pas que nos théories décrivent les entités dans le monde [...] à la manière dont le sens commun comprend que notre langage décrit les chats et les tables.

[...] le réalisme non-figuratif reconnaît que le domaine d'application d'une théorie pourra être connu avec plus de certitude grâce à une théorie nouvelle, qui en permettra une connaissance plus profonde. A cet égard il contribue plus à une croissance et à un développement réguliers qu'un point de vue qui considère la physique comme visant un point ultime appelé vérité. (*ibid.* : 211-213)

Comme le commente Nancy-Combes, ce positionnement :

[...] a l'avantage de résoudre tout conflit entre une vision diachronique et une vision synchronique. Dans la diachronie, il y a bien quête de vérité sur le long terme, alors que dans la

synchronie il peut y avoir aléas de parcours. (Narcy-Combes 2005 : 69)

Il est ainsi possible, toujours selon Narcy-Combes (*ibid.*), de faire « référence à des théories plurielles, voire divergentes, dans la synchronie, dès lors qu'il n'est pas possible d'atteindre un point de vue unifié ».

1.7.6. Le cas de la didactique

Tous les auteurs qui viennent d'être évoqués permettent à Narcy-Combes d'adopter le positionnement théorique suivant en ce qui concerne la didactique :

Les théories des sciences de fondement auxquelles la didactique se réfère ne sont que des descriptions au vu de l'état actuel de la compréhension des faits par les chercheurs, et non la réalité. Tant qu'il y a concordance apparente entre les faits observés et les descriptions que contiennent les théories, celles-ci restent valides. Dans nos domaines, les hypothèses les plus convaincantes sont donc celles que l'observation n'infirme pas : c'est pour cela qu'elles doivent avoir un contenu empirique. (*ibid.*)

Jordan fait appel aux mêmes auteurs pour aboutir à un positionnement théorique qu'il nomme rationalisme critique « *critical rationalism* ». Selon ses termes, rationalisme et empirisme sont considérés comme irréconciliables du moins dans la philosophie du monde occidental. Comme cela a été vu plus haut, l'un, le rationalisme, affirme que l'on ne peut appréhender la réalité que par le travail de notre raison et l'autre, l'empirisme, que l'on ne peut le faire qu'en observant la réalité, qu'en partant de l'expérience fournie par notre perception.

Il donne alors son positionnement :

The rationalist case I wish to defend is that knowledge of the world is gained in all sorts of ways, but that the most reliable knowledge comes from engaging in research which leads to the development of theories, i.e attempts to explain phenomena. These theories are developed with various rules of logic and language to guide the process and are scrutinized so as to

discover flaws in terminology or reasoning, and to build the clearest, simplest version of the theory. Such theories should then lay themselves open to empirical tests : there must be the possibility of observing events in the world that contradict them.
(Jordan 2002 : 81)

A partir de ce positionnement il propose que toute théorisation de l'apprentissage d'une L2 s'appuie sur un certain nombre de principes qu'il énumère :

An external world exists independently of our perceptions of it.

Research is inseparable from theory.

Theories attempt to explain phenomena.

Research is fundamentally concerned with problem-solving.

We cannot formalize "the scientific method".

There is no need for paradigmatic theories. (ibid. : 115)

Il donne ensuite les critères permettant une évaluation des théories d'apprentissage d'une L2.

Research, hypotheses and theories should be coherent, cohesive, expressed in the clearest possible terms and consistent.

Theories should have empirical content.

Theories should be fruitful.

Theories should be broad in scope.

Theories should be simple. (ibid.)

Il est possible maintenant de mieux concevoir ce qu'est la recherche scientifique et quel est son objet. Jordan et Narcy-Combes font apparaître les rapports qui doivent nécessairement s'établir entre la théorie et l'observation. L'observation est, elle, une étape essentielle, incontournable, quel que soit le moment où elle intervient dans la démarche scientifique. Or il n'y a pas d'observation sans observateur ce qui amène à s'interroger sur les caractéristiques que doit posséder ce dernier dès lors qu'il veut faire œuvre de recherche scientifique.

1.8. L'observation

1.8.1. L'obstacle épistémologique

Bachelard dit à propos de l'explication scientifique :

[...] nous croyons que l'explication scientifique tend à accueillir, à sa base, des éléments complexes et à ne bâtir que sur des éléments conditionnels, en n'accordant qu'à titre provisoire, pour des fonctions bien spécifiées, le brevet de simplicité. Ce souci de garder *ouvert* le corps d'explication est caractéristique d'une psychologie scientifique réceptive.

(Bachelard 1936 : 168)

En posant le problème sur le plan proprement psychologique, il ajoute, comme cela a été vu plus haut, que (*ibid.* : 177) « l'esprit scientifique [...] juge son passé historique en le condamnant ». L'avancée de l'esprit scientifique correspond à une prise de conscience de l'inadaptation de façons de pensée habituelles et de la construction de nouvelles façons de penser. Il s'agit, pour l'esprit scientifique désireux d'avancer, de surmonter les « obstacles épistémologiques ».

Fabre (1995) identifie les caractéristiques de tels obstacles. La première est que cet obstacle est intérieur, il est dans la pensée, dans les mots, dans l'inconscient. L'obstacle n'est pas perçu comme une difficulté par l'esprit, il est perçu au contraire comme un confort intellectuel. C'est une façon de penser habituelle et rassurante. L'obstacle est positif, il ne correspond pas à un manque de connaissance, à un vide, c'est plutôt un nombre trop important de connaissances qui sont déjà en place et qui s'opposent à la construction de nouvelles connaissances. L'obstacle est ambigu, car tout mode de fonctionnement mental présente la double dimension d'outil nécessaire et de source potentielle d'erreurs. C'est un mode de pensée qui n'est pas récusable en lui-même, mais seulement dans les modalités de son usage. L'obstacle est polymorphe, on ne saurait en faire le tour, et il est protéiforme, il est en relation avec de multiples dimensions. Il ne se limite pas au domaine rationnel mais pousse des ramifications au plan affectif, émotif et mythique. Ainsi cette transformation des représentations intellectuelles entraîne un remaniement des identifications et une remise en question des

ides reçues. On passe ainsi de « que faut-il en penser ? » à « qu'est-ce que je vaudrais ? » et à « qui faut-il croire ? ». L'obstacle est récurrent et les erreurs ne sont reconnaissables qu'après coup, une fois que les obstacles ont pu être franchis.

1.8.2. Schèmes et assimilation

Astolfi (1997 : 51-52) analyse les processus qui se trouvent au cœur de l'erreur chez l'apprenant et met en regard l'obstacle épistémologique de Bachelard avec les schèmes de Piaget. Piaget, comme le mentionne Raynal :

[...] a consacré toute sa vie à étudier un enfant abstrait, l'enfant « en soi », son développement « normal », sans intégrer dans toutes leurs dimensions les influences sociales ou culturelles qui interfèrent nécessairement avec ce développement. Piaget ne nie pas leur existence, ni même leur influence, mais il sait que le sujet, élevé dans un environnement humain, passera nécessairement par les stades de développement qu'il s'est efforcé de décrire. (Raynal 1997 : 129)

C'est cet enfant, cet individu abstrait, normatif, retiré de son contexte social et culturel qu'il nomme sujet épistémique. Bideaud (1993 : 35) donne du schème la définition suivante : « (le) schème est l'instrument de l'assimilation ; c'est une structure d'actions répétables dans des circonstances semblables ou analogues ». Comme le fait remarquer Raynal :

Pour Piaget, toutes les actions d'un individu sont régies par des 'schémas d'action' qui se sont progressivement inscrits dans le cerveau au cours du développement de l'individu. (Raynal 1997 : 6)

Ces schèmes peuvent évoluer chaque fois que l'individu, dans ses interactions avec son milieu, se retrouve confronté à un phénomène inhabituel que ses schèmes ne lui permettent pas de traiter. S'il y a assimilation de ce phénomène, pour reprendre les termes de Piaget, cela veut dire qu'un stimulus du « milieu extérieur, un excitant quelconque [...] est intégré à des structures antérieures. » (Piaget 1977 : 69)

Cette assimilation s'accompagne d'une accommodation « parce que le schéma d'assimilation est général et que, dès qu'il s'applique à une situation particulière, il faut

bien le modifier en fonction des circonstances particulières auxquelles le schème doit être appliqué. » (*ibid.* : 70)

Le développement est l'effet de déséquilibres qui contraignent le sujet à dépasser son état actuel.

S'il est possible de voir des convergences dans les propositions de Bachelard et de Piaget il est prudent de se garder de tout syncrétisme excessif. Bachelard met en avant la notion de l'obstacle que le sujet doit définir et surmonter. Il faut donc que ce sujet analyse ses conceptions et prenne conscience de leur inadaptation à résoudre un problème nouveau. Piaget met en avant la notion de développement de nos capacités cognitives dont la structuration évolue chaque fois qu'il y a assimilation d'un stimulus nouveau. L'idée de développement semble impliquer qu'il n'est peut-être pas possible dans certains cas, en particulier chez les enfants, d'appréhender un concept nouveau parce que nos capacités cognitives n'ont pas atteint un stade de développement qui le permette, parce que, presque physiologiquement, l'individu n'est pas prêt à le faire. Le développement de la compréhension des phénomènes du réel s'inscrit dans le temps, nécessite du temps.

La question est désormais de savoir ce qui permet à l'individu de prendre la mesure de l'obstacle épistémologique auquel il est confronté et comment il peut le surmonter et l'intégrer.

Il semble que la prise de conscience par un travail cognitif conscient soit la réponse suggérée par Bachelard et Piaget. Rectifier par un effort réflexif des conceptions anciennes erronées et les intégrer en modifiant des schèmes établis correspond à une prise de conscience. Notre appareil cognitif nous permettrait donc ce travail réflexif conscient, garant d'une véritable évolution, d'une véritable assimilation de nouveaux concepts par exemple.

1.8.3. Le soi pensant et agissant

Néanmoins la recherche récente en psychologie cognitive apporte de nouvelles données dans le domaine et tend à dissocier conscience et activités cognitives : ces dernières ne sont, en effet, pas toujours conscientes et subissent les « influences inconscientes » (Channouf 2004) de nos émotions et de nos croyances. Cette affirmation a des racines lointaines qui remontent aux travaux de philosophes matérialistes comme Locke,

Leibniz, Helvetius, Schopenhauer, de psychologues comme Janet, et trouve son expression à l'heure actuelle chez des philosophes comme Pierre Livet pour qui il faut montrer en quoi les émotions font partie de la cognition et s'articulent avec notre rationalité¹.

Channouf (*ibid.* : 28) s'oppose à deux idées. La première « consiste à admettre que l'individu connaît avec précision ses véritables attitudes envers les objets sociaux, les entités abstraites, ou envers les individus et les groupes sociaux ». La seconde « consiste à admettre comme une évidence que les individus connaissent les déterminants de leurs attitudes et de leurs comportements » (*ibid.* : 29).

Il affirme ainsi que « raisonner, percevoir, déduire ou même calculer, sont des opérations mentales parfois automatiques et totalement inconscientes » (*ibid.* : 33). Il convient néanmoins de faire une différence entre influences non-conscientes et processus automatiques :

Dans les influences non-conscientes l'individu est doublement non-conscient ; non-conscient du stimulus qui déclenche les procédures et non-conscient du traitement cognitif opéré sur ce stimulus. Or dans le cas des processus automatiques le sujet peut très bien voir consciemment le stimulus, mais sans avoir conscience du traitement déclenché par ce stimulus. (*ibid.* : 42-43)

Il est également possible que l'individu subisse une influence non-consciente impliquant une perception non-consciente du stimulus. Il est alors triplement non-conscient, il n'a pas conscience d'avoir perçu le stimulus, il n'est pas conscient non plus que ce stimulus a donné lieu à un traitement et il n'est pas conscient que ce stimulus, qui a pourtant été perçu et traité, a eu « une influence sur son jugement ou son comportement » (*ibid.* 42).

Ainsi, poursuit Channouf :

Les psychologues sociaux ont montré que nous pouvons interagir avec autrui de manière automatique. Nous réagissons de manière « scriptée » sans traiter l'information de manière totalement consciente sauf si, brusquement, un changement est

¹Propos tenus lors de la conférence de l'Université de tous les savoirs du dimanche 27 octobre 2002 <<http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-3328,36-295004,0.html>>. Site consulté le 25 mars 2003.

opéré par rapport à ce que nous avons l'habitude de faire. (*ibid.* : 42)

Cette explication de notre fonctionnement cognitif implique une activité de mémoire. A son sujet, Ledoux (2002) éclaire encore davantage ce fonctionnement lorsqu'il parle de mémoire explicite et de mémoire implicite. Son raisonnement est le suivant :

Dans la mesure où l'expérience de la vie contribue à faire ce que nous sommes, le stockage des mémoires implicites et explicites est un mécanisme clé par lequel le soi se forme et se maintient. Les aspects du soi qui sont appris et retenus dans les systèmes de mémoire explicite constituent les aspects explicites du soi. Etre conscient de soi, c'est retrouver dans notre mémoire à long terme la compréhension de ce que nous sommes et le placer au premier plan de notre pensée. Au contraire, les aspects du soi appris et retenus dans les systèmes de mémoire implicite forment les aspect implicites du soi. Nous utilisons cette information en permanence, même si nous pouvons ne pas en être conscients. La façon caractéristique dont nous marchons, parlons, et même dont nous pensons et ressentons, tout reflète le fonctionnement de systèmes qui opèrent sur la base de l'expérience passée, mais qui se déroulent en dehors de la conscience. (2002 : 43)

Les apports de la neurobiologie permettent ainsi à Channouf d'avancer :

[...] qu'il est possible de traiter l'information à un très haut niveau, le niveau sémantique en l'occurrence sans que cela soit projeté au niveau de la conscience. (Channouf 2004 : 54)

De surcroît la conscience que l'individu peut avoir de ses émotions et de ses états affectifs est, elle aussi, partielle :

[...] les individus ne connaissent véritablement ni leurs attitudes ni leurs émotions. Ils essaient de les déduire à partir de leur comportement effectif comme le ferait un observateur. (*ibid.* : 55)

Enfin Channouf ajoute que :

Les émotions ne sont pas irrationnelles comme on pouvait le penser. La psychologie moderne et les neurosciences montrent que, sans elles, les individus ne pourraient pas vivre normalement en société. Elles n'ont pas de rationalité dans l'immédiat, mais dans la durée, à l'échelle de la vie d'un individu, d'une culture, d'une espèce. (*ibid.* : 81)

La cognition apparaît alors comme un ensemble composite et l'on peut se demander si les éléments qui la façonnent fonctionnent d'une manière coordonnée et, si tel est le cas, de quelle façon tout cela se passe. Comment les effets de chaque composante se conjuguent-ils entre eux pour constituer le soi pensant et agissant ? Ledoux (2002 : 397) avance que nous sommes ce que sont nos synapses, et que ce sont ces connections synaptiques qui se sont établies et développées chez l'individu sous l'influence à la fois de l'inné et de l'acquis, qui constituent le soi et le maintiennent uni.

En ce qui concerne l'équilibre de la trilogie mentale – les pensées, les émotions et les motivations – équilibre qui détermine ce qu'est l'individu, il reconnaît qu'il n'est pas toujours atteint, ni toujours conservé, d'où nos erreurs de raisonnement, nos états émotionnels parfois inconfortables ou parfois excessifs, nos actions mal appropriées ou inadaptées. Il en donne l'explication :

Ainsi, au bout du compte, le soi est maintenu par des systèmes qui fonctionnent de façon implicite et explicite. A travers les systèmes explicites, nous essayons d'adopter une ligne de conduite sur ce que nous sommes et ce que nous faisons. Mais nous ne sommes que partiellement efficaces en cela, car nous n'avons qu'un accès conscient imparfait aux systèmes émotionnels qui jouent un rôle tellement crucial dans la coordination de l'apprentissage par les autres systèmes. Même s'il sont très importants, les systèmes de l'émotion ne sont pas toujours actifs et n'ont qu'une influence épisodique sur ce que les autres systèmes cérébraux apprennent et mémorisent. De plus, comme il y a de multiples systèmes émotionnels indépendants, l'influence épisodique de n'importe lequel d'entre

eux ne représente qu'un élément de l'impact total des émotions sur le développement de soi. (*ibid.* : 398)

1.8.4. Vers une synthèse

Est-il possible à ce stade, après ce recensement rapide de quelques interrogations épistémologiques fondamentales qui ont traversé et traversent le monde de la recherche scientifique, de revenir au cas de l'enseignant de terrain désireux d'entrer dans le monde de la recherche et de définir le positionnement scientifique qu'il devrait adopter ? Ce positionnement devrait prendre en compte les données épistémologiques et les apports des sciences de la cognition qui viennent d'être évoqués. C'est dans ce but que l'on peut proposer les conclusions suivantes qui devront ensuite être synthétisées.

On ne peut appréhender la réalité extérieure – qui existe – que par nos perceptions de cette réalité.

L'usage que l'on peut faire de ces perceptions n'est pas obligatoirement conscient et nos perceptions ne sont pas dissociables des émotions qu'elles engendrent.

Toute activité cognitive engendrée par ce couple perception-émotion peut prendre deux formes. La première consiste à faire entrer ce qui est perçu dans des schémas de pensée existants, les schèmes, pour reprendre les termes de Piaget. Il se peut très bien d'ailleurs, si l'on en croit Channouf et Ledoux, que cette activité se fasse d'elle-même, sans conscience du sujet connaissant, du sujet épistémique pour reprendre la terminologie de Piaget. La deuxième consiste à prendre conscience, quand cela est le cas, de l'obstacle épistémologique que pose le traitement de cette nouvelle donnée perceptive, et de modifier en conséquence les structures de pensée.

Le positionnement cognitif du chercheur en didactique que propose Narcy-Combes (2005 : 14) prend en compte les quelques conclusions qui viennent d'être énoncées. Il met en évidence les interactions qui existent entre perceptions, émotions et réflexions. Le chemin qui mène à la rationalisation est celui que propose l'habitude, avec ce qu'elle a de rassurant et de stable, mais aussi de passivité, de refus de percevoir la nouveauté et d'immobilisme. Le chemin qui mène à la réflexion est quant à lui, celui de la conscience et de la volonté, de l'apprentissage ; c'est aussi celui de l'inconfort que provoque la déstabilisation. Narcy-Combes expose ce positionnement cognitif dans le modèle reproduit dans la figure 1.4.

POSITIONNEMENT COGNITIF

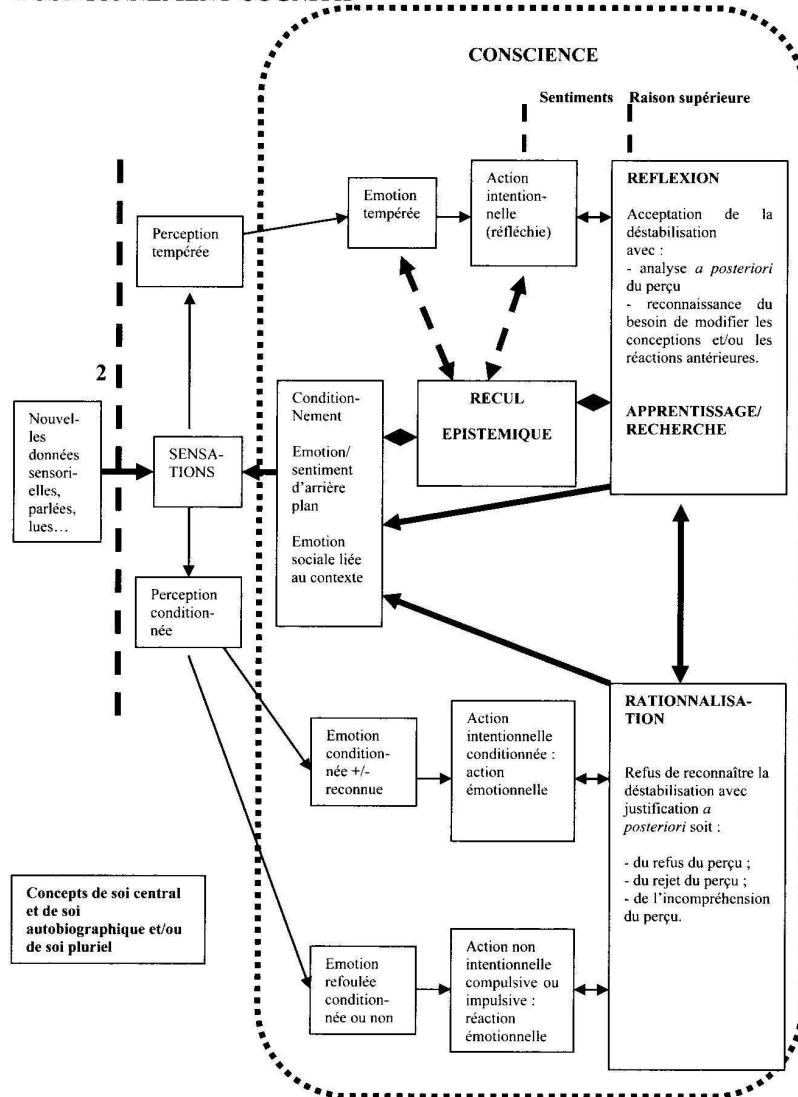


FIGURE 1.4 - Le recul épistémique selon Narcy-Combes (2005 : 14)

Le processus central de ce modèle, celui qui permet au sujet connaissant – au sujet épistémique pour reprendre la terminologie de Piaget – d’opter pour la réflexion et non d’être amené à une rationalisation, cette prise de conscience de l’obstacle épistémologique est qualifiée par Narcy-Combes de recul épistémique. Il apparaît alors que, paradoxalement, c’est en effectuant un mouvement de recul, en faisant une halte, une pause, que le sujet épistémique peut ensuite progresser. Il est également à noter que cette représentation donne aux facteurs affectifs, qui sont eux-mêmes tributaires du contexte social, toute leur importance.

Ce positionnement cognitif s'impose à l'enseignant de terrain qui passe à la recherche. Tout travail scientifique, comme cela a été vu, implique un recours aux données de la perception et il convient alors d'en connaître les caractéristiques et les limites. Il implique aussi un recours à nos activités cognitives et il convient également de prendre conscience de leurs caractéristiques et de leurs limites telles qu'elles sont définies par la science dans son état actuel. Ce recul épistémique est essentiel pour le chercheur en didactique. Il l'est aussi pour tout apprenant dans n'importe quel apprentissage. C'est ce que remarque Nancy-Combes :

Toute personne qui apprend se sert de ce recul à la façon de Monsieur Jourdain, il lui est difficile de saisir, seule, les écarts qui imposent un nouvel apprentissage. Une médiation lui sera donc bénéfique. (*ibid.* : 17)

La différence qui sépare l'enseignant, engagé dans une recherche, des apprenants avec lesquels il travaille semble s'estomper. La tâche de l'enseignant consiste à favoriser le recul épistémique chez l'apprenant. De façon symétrique, la recherche-action met l'enseignant en mesure de prendre ce recul.

1.9. Conclusion

Puisque le domaine qui nous concerne est celui de l'enseignement, et plus précisément de l'enseignement de l'anglais, nous sommes partis d'une représentation connue de la situation pédagogique, le triangle de Houssaye dont nous avons explicité les termes. Nous nous sommes ensuite centré sur le sommet « savoir » de ce triangle. Il est apparu que la mission qui consiste à approfondir et à accroître ce savoir revient au chercheur. A l'enseignant revient celle d'aider l'apprenant à appréhender ce savoir et à l'assimiler. La question que nous nous sommes posée concerne un cas de figure particulier, celui dans lequel le travail des chercheurs porte précisément sur un des aspects de la mission de l'enseignant : la médiation entre le savoir et l'apprenant. Quelle dénomination doit-on donner à cette activité de recherche ? Est-ce de la recherche en pédagogie ou de la recherche en didactique ? Il apparaît que didactique et pédagogie ont bien pour objet cette médiation que l'enseignant propose. La didactique est plus orientée vers le savoir – sous quelle forme faut-il le présenter pour qu'il soit le plus facilement assimilable par l'apprenant ? L'autre, la pédagogie est plus orientée vers les conditions et l'environnement dans lesquels va se dérouler cette assimilation. Quelles sont les meilleures conditions matérielles, quelles sont les

meilleures conditions affectives dans lesquelles il faut que l'apprenant se trouve pour assimiler un savoir nouveau ?

La didactique est une réflexion sur une pratique, une praxéologie centrée sur le savoir ; elle prend ses distances avec l'immédiateté de la classe. En ce sens, elle donne les moyens de prendre le recul épistémique nécessaire et amène l'enseignant ou le chercheur à appréhender des données – celles que peut fournir l'observation d'une de ses classes par exemple – en évitant les écueils d'une rationalisation trop hâtive.

Nous avons ensuite limité notre domaine d'étude à la didactique des langues et il est apparu qu'il existait plusieurs didactiques. On peut en effet distinguer la didactique institutionnelle et la didactique universitaire ou didactique des chercheurs. L'une contribue au fonctionnement d'une institution. Cette institution est parfois amenée à modifier le contenu théorique de cette didactique pour qu'elle puisse assurer sa fonction au sein de cette institution. Elle est faite de prescriptions et se caractérise par un certain éclectisme. L'autre didactique relève plus du domaine de la spéculation intellectuelle ; son champ est plus étendu et la liberté dont elle dispose est plus grande, mais elle ne peut s'exercer que dans le respect de règles strictes qui garantissent son caractère scientifique, règles qui caractérisent tout travail universitaire. Nous avons été conduit à mentionner également une didactique personnelle dont nous avons fait ressortir l'hétérogénéité et le caractère peu explicite.

Cela nous a amené à considérer attentivement la distinction que mentionne Ellis entre le savoir théorique des chercheurs et le savoir que confère la pratique aux enseignants de terrain. L'un produit un discours structuré et normé sur une pratique qu'il a étudiée, en prenant le « recul » nécessaire à tout travail scientifique digne de ce nom ; l'autre est implicite et permet à l'enseignant d'agir, de prendre les innombrables décisions que suscite l'exercice de sa fonction. La question qui semble centrale est celle de déterminer si le savoir théorique que développent les chercheurs peut être d'une utilité quelconque pour l'enseignement de terrain. A la lumière de notre positionnement cognitif, la réponse est affirmative mais le problème demeure de savoir s'il est possible à l'enseignant de terrain d'acquérir cette compétence.

Le monde des chercheurs n'est pas celui des enseignants et la culture de la communauté des chercheurs n'est pas celle du corps des enseignants. Il semble que la recherche-action entreprise par un enseignant lui permette d'acquérir ce savoir théorique et d'enrichir ainsi sa pratique d'un savoir qui réponde aux critères universitaires. Elle lui permet, grâce à un travail de réflexion, de prendre du recul sur sa didactique personnelle et de s'affranchir de la didactique institutionnelle. Elle permet

aussi de rendre explicite une théorie implicite sous-jacente à sa pratique ; ici en l'occurrence, le passage obligé par un discours structuré et normé contribue au recul épistémologique. Elle permet aussi à l'enseignant de passer d'un milieu sociologique à un autre. La recherche-action aurait bien dans ce cas la finalité que Lewin lui assignait, celle de contribuer à l'épanouissement de l'individu, dans le sens qu'il ne reste pas prisonnier d'un environnement social. La recherche-action crée un territoire commun au milieu des chercheurs et au milieu des enseignants de terrain.

Nous nous sommes ensuite demandé comment une telle recherche pouvait être menée, ce qui nous a conduit à tenter de mieux cerner la problématique de la recherche scientifique afin d'en percevoir les émergences dans notre recherche-action. Le problème consistait en premier lieu à définir ce qu'est une approche scientifique et ensuite à se demander dans quelle mesure une recherche-action menée par un enseignant de terrain pouvait être d'une quelconque utilité pour la recherche. Il nous est vite apparu, à la lumière des apports de Popper, que le but de notre recherche était moins de découvrir quelque chose de nouveau que de trouver une solution possible à un problème et qu'il s'agissait plus d'éliminer des conclusions hâtives que de formuler des conclusions définitives. La recherche de l'erreur devient alors le moteur de notre recherche, il s'agit bien de la montrer et de l'explicitier et non de la dissimuler au plus vite. Ainsi, dans notre recherche-action, il conviendra d'évaluer la pertinence de pratiques ou d'hypothèses théoriques à la lumière de théories existantes, en se préservant de toute soumission aveugle et excessive à ces théories, dont plusieurs philosophes, historiens et sociologues ont montré les limites. Ces théories nous serviront de bases provisoires.

La réflexion épistémologique que nous avons menée nous a conduit à considérer que nous pouvions appuyer notre travail sur deux bases, celle que donnent les théories et celle que donnent nos observations de la réalité empirique. D'un côté notre recherche-action est limitée dans le temps, de l'autre les apports théoriques dont nous avons besoin sont multiples car la didactique s'enracine dans un nombre élevé de sciences. En conséquence, pris dans notre recherche-action, nous sommes contraint d'avoir recours à des ouvrages de synthèse et d'utiliser des travaux universitaires précédents. Comment, sinon, passer en revue et juger les innombrables théories sur l'apprentissage d'une L2 ? Comment intégrer les apports de domaines aussi spécialisés que les neurosciences ou la psychologie cognitive ou sociale ? Le recours à tant de sciences, par l'intermédiaire d'auteurs qui en donnent une synthèse dont nous ne pouvons pas toujours juger la qualité, nous fait courir le risque de l'éclectisme,

voire du syncrétisme. Nous en sommes conscient. En poussant la réflexion plus loin, on peut se demander si la lecture de ces ouvrages de synthèse réputés ne nous replace pas, d'une certaine façon, dans une sorte de didactique institutionnelle, une sorte de paradigme, pour reprendre les termes de Kuhn, en ce sens que nous utilisons des bases théoriques et que nous ne sommes pas en moyen d'en évaluer complètement la validité. On peut, *a contrario*, voir dans cet état de fait un élément en faveur de la didactique institutionnelle qui, pour des raisons pratiques, peut proposer aux enseignants un corpus, défini avec soin, d'apports théoriques pertinents.

Enfin, abordant la problématique de l'erreur, nous en sommes venu à définir sous quelles conditions il était possible de construire un savoir. Il est alors apparu que nous disposions pour cela de nos perceptions et de nos capacités cognitives, de nos sens et de notre cerveau, mais que nous ne les maîtrisons pas, que notre perception n'était pas exempte d'interventions de nos activités cognitives, que ces capacités cognitives n'étaient pas aussi conscientes ou aussi explicites qu'on pouvait le penser et qu'en particulier les émotions venaient les influencer.

C'est par ce détour théorique que nous sommes arrivé à appréhender, assimiler et adopter un modèle de positionnement cognitif sur lequel nous nous appuyerons pendant le reste de ce travail de recherche. Cela confèrera une certaine validité scientifique à une étude dans laquelle l'observateur est à ce point lié avec l'acteur et l'objet qu'il observe.

CHAPITRE II. COMMUNICATION, LANGAGE, LANGUE, PAROLE

2.1. Introduction

Parole, langue, langage, communication semblent indissociables ; il est difficile d'utiliser un des ces termes sans avoir recours à un des autres. Il semble également peu réaliste d'aborder la problématique de la pédagogie sans aborder aussi celle de la communication. En effet, si l'on se reporte au triangle de Houssaye, la relation pédagogique implique une relation entre l'apprenant et l'enseignant. Demeure alors la question de la nature de cette relation. Tout échange est-il communication ? Si cette relation enseignant-apprenant s'apparente à de la communication, alors il importe de se pencher sur la nature et les caractéristiques de la communication. Il semble, en effet, qu'il existe de nombreuses similitudes entre l'acte d'enseigner et celui de communiquer. La didactique n'a pas manqué de faire son miel des recherches en communication, et, comme le souligne Martinez (2002 : 10), les didacticiens ont perçu les apports potentiels de la recherche en communication ; c'est ainsi qu'ils ont procédé à la « transposition didactique » des conceptions de la communication de Jakobson¹ ou de Shannon² et Weaver³.

Quant au langage, quelle que soit sa nature, sur laquelle d'ailleurs il est nécessaire de se pencher aussi, il n'existe apparemment que par sa fonction, c'est là une condition *sine qua non*. Qu'une langue ne soit plus utilisée pour communiquer, et elle devient langue morte. Comme le note Perrot (1969 : 9), le langage est d'abord un moyen de communication :

Le langage se présente à nous, extérieurement, comme un instrument de communication entre les hommes ; il apparaît partout où des hommes vivent en société, et il n'existe pas de langage qui soit pratiqué sans servir de moyen de communication.

¹ Roman Ossipovich Jakobson (1896-1982) fut un penseur russe qui devint l'un des linguistes les plus influents du XXe siècle en posant les premières pierres du développement de l'analyse structurale du langage, de la poésie et de l'art.

² Claude Elwood Shannon (1916-2001), ingénieur, est l'un des pères fondateurs de la théorie de l'information.

³ En 1948, Shannon publia un article en deux parties, *A Mathematical Theory of Communications*, qui fut repris en 1949 sous forme de livre avec un ajout de Warren Weaver.

Il semble que communication, langage, langue et paroles s'emboîtent les uns dans les autres à la manière des poupées russes et c'est la raison pour laquelle ces termes seront étudiés dans cet ordre au cours de ce chapitre.

2.2. La communication

Le domaine de la communication semble illimité : développement technologique des télécommunications, des systèmes informatiques, du multimédia, ou de la Toile¹, sciences de l'homme, telles la psychologie, la sociologie, l'économie, la linguistique et la sémiotique, biologie et éthologie dans la mesure où il y a transmission d'information au niveau cellulaire. Existe-t-il un phénomène dont l'étude ne fasse pas apparaître une activité de communication ?

Traiter de la communication en général et tenter d'en avoir une vision globale et synthétique nécessiterait un savoir universel. Dans le cadre plus limité du présent travail, il est indispensable, premièrement, d'étudier la communication au travers de synthèses de connaissances existantes et deuxièmement, de circonscrire l'étude de la communication au champ de la didactique, plus particulièrement de la didactique des langues.

Il ressort de la consultation de ces synthèses que la notion de communication implique la notion de message qui elle-même implique la notion d'information. La communication peut-elle se réduire à la seule transmission d'un message ? Un message n'est-il fait que d'informations ? Telles sont les interrogations auxquelles on tentera de donner une réponse dans les lignes qui suivent.

2.2.1. La communication comme transmission d'informations

2.2.1.1. Le modèle de Shannon-Weaver

Le schéma de base est celui de Shannon-Weaver, reproduit dans la figure 2.1. Ce modèle a été développé dans le cadre de recherches technologiques menées dans les laboratoires de la Bell aux USA dans le but de réduire la déperdition d'information lors de transferts de messages dans les processus de télécommunication.

¹ Toile : protocole de communication permettant de transformer Internet en gigantesque hypertexte ; par extension, le mot désigne cet hypertexte lui-même. Anglais : *Web* ; *World Wide Web*, *Net*.

Selon ce schéma, le message passe par un transmetteur qui transforme en signal, ce signal est émis et puis reçu et décodé par le récepteur. Des bruits sémantiques et des bruits de transmission viennent altérer le message. On trouve dans Peraya (1999) une reproduction de ce modèle (figure 2.1).

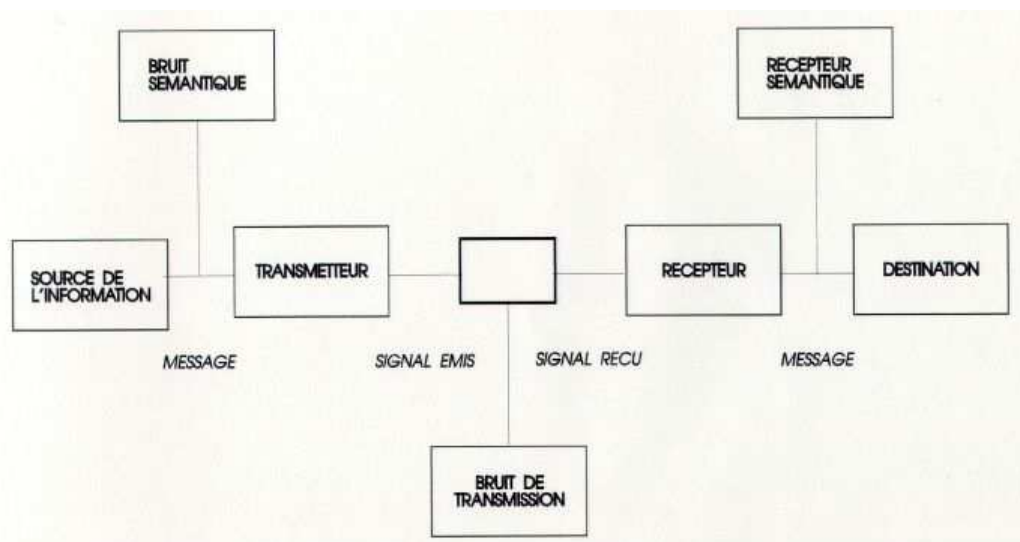


FIGURE 2.1 - *Le modèle de Shannon-Weaver*

Si l'on applique ce modèle à la communication humaine, on en perçoit les limites. En premier, ce modèle ne prend pas en compte le fait que le message est émis et reçu par des interlocuteurs différents l'un de l'autre, qui ne vont pas nécessairement le coder et le décoder de la même façon et par conséquent ne vont pas lui donner le même contenu informationnel. De plus, ce modèle implique que le message exprime explicitement les intentions des interlocuteurs et aussi que ces derniers sont tout à fait conscients de toutes les informations que leur message transmet. Vu le rôle important de l'inconscient dans nos décisions et raisonnement, comme l'a montré Channouf (2004), cela n'est vraisemblablement pas le cas.

Si l'on transpose maintenant ce schéma et si on l'applique à une situation pédagogique, l'émetteur correspond à l'enseignant, le récepteur à l'apprenant, et le message au savoir. Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant est dominant : il dispense le savoir. L'apprenant, lui, décode. Les limites de cette relation pédagogique apparaissent immédiatement : l'apprenant est passif, il n'intervient pas, il ne peut que décoder, et il y a de grands risques que son décodage ne soit pas parfait et que, par conséquent, le savoir transmis soit reçu de façon erronée. De plus, on peut douter qu'une telle activité de

simple décodage favorise la mémorisation de ce savoir. Il paraît donc difficile d'appliquer ce schéma à la communication humaine qui est d'une nature plus complexe.

2.2.1.2. Le modèle de Jakobson

Jakobson donne du transfert d'information le schéma suivant ; ce schéma tiré de Peraya (2000) est reproduit dans la figure 2.2.

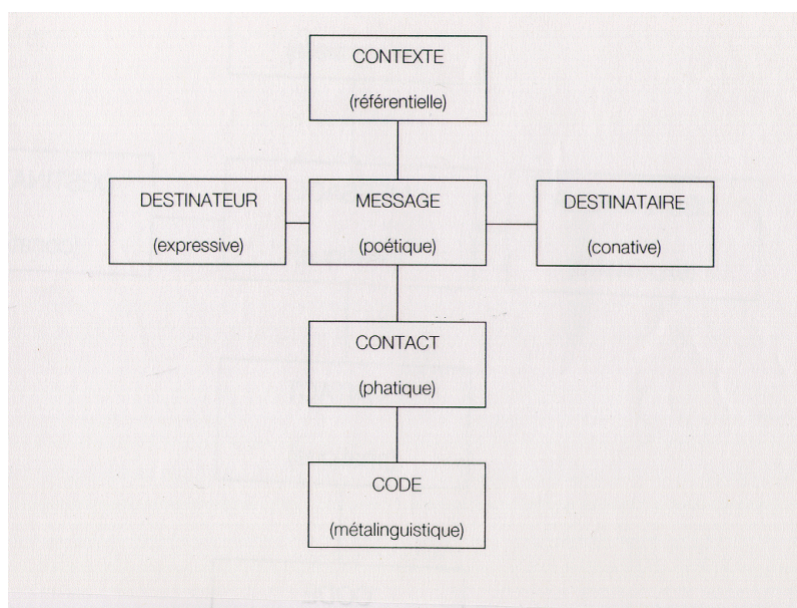


FIGURE 2.2 - *Le modèle de Jakobson*

Apparaissent dans ce schéma toutes les composantes du transfert d'information, non plus entre machines mais entre individus. Les trois éléments essentiels de la communication sont présents : à savoir, un destinataire, et non plus un émetteur, un destinataire, et non plus un récepteur, et un message. La spécificité et la complexité de la nature de la communication humaine sont prises en compte et apparaissent des paramètres nouveaux, tels que le contexte ou encore l'émotivité du destinataire. Martinez, s'appuyant sur les écrits de Jakobson donne de ce schéma une description :

Il y a transfert d'information [...] entre un émetteur (ou un destinataire) et un récepteur (ou un destinataire) par l'intermédiaire d'un message constitué de signaux, émis avec une intention, mis en forme à l'aide d'un code ou ensemble de règles (la langue, par exemple) et circulant par un canal (les moyens techniques employés, autorisant une mise en contact physique et psychologique à la fois). Sera désigné comme

réfèrent du message ce dont il parle, le « contexte » ou les objets réels auxquels il renvoie. (Martinez 2002 : 9)

Six fonctions sont attribuées au langage :

- une fonction référentielle ou dénotative : le message informe et fait connaître objectivement ;
- une fonction poétique ou esthétique qui met en relief les caractéristiques ou la forme même du message, la forme du message devenant pour ainsi dire un élément signifiant ;
- une fonction phatique qui sert à établir la communication, à assurer le contact et l'attention entre les interlocuteurs ;
- une fonction métalinguistique qui répond à la nécessité d'explicitier parfois les formes mêmes du langage ;
- une fonction expressive : le message exprime l'attitude ou l'émotion du destinataire par rapport à ce dont il parle ;
- une fonction conative du message qui est centrée, elle, sur le destinataire : elle opère lorsque le destinataire s'efforce d'influencer le destinataire.

Comme le remarque Martinez (*ibid.* : 10) : « il n'y a rien d'étonnant à ce que ce schéma ait suscité une réflexion propre à la didactique. » Ce schéma pourrait, en effet, très bien s'appliquer à une situation d'enseignement à l'intérieur d'une classe et il fournit des paramètres dont l'enseignant doit tenir compte dans son travail. Le tableau 2.1 tente d'illustrer ce propos de Martinez en transposant les fonctions de Jakobson dans une situation d'enseignement.

Le modèle de Jakobson permet de mieux analyser la communication enseignant-apprenant mais ce modèle demeure trop centré sur le message et le destinataire. Appliqué à une situation d'enseignement, ce modèle a certes ses vertus et il indique à l'enseignant les précautions ou les règles qu'il peut ou doit suivre pour rendre la transmission du savoir aussi efficace que possible. Néanmoins, dans ce modèle, l'apprenant est considéré comme un récepteur – sinon un réceptacle – sur lequel on agit plus qu'il n'agit de lui-même. Le problème du partage du code demeure, car rien n'assure que le code de l'apprenant et le code de l'enseignant soient identiques en tous points. Au contraire, on peut en douter fortement. Apprenant et enseignant n'ont pas

obligatoirement la même subjectivité, ni le même vécu social et l’encodage ou le décodage peuvent être altérés par des erreurs.

Fonctions données par Jakobson	Exemples de transpositions possibles de ces fonctions dans une situation d’enseignement
Référentielle	L’enseignant apporte des connaissances/informations nouvelles à l’apprenant.
Poétique	Le message de l’enseignant attire l’attention de l’apprenant et met en relief de façon frappante une information.
Phatique	Le message de l’enseignant attire ou retient l’attention de l’apprenant.
Métalinguistique	L’enseignant s’assure que son message est compréhensible et compris. Il reformule, il donne des exemples ou des comparaisons.
Expressive	L’enseignant donne à son message un ton/style approprié qui montre qu’il « croit en ce qu’il dit ».
Conative	L’enseignant conseille, intimide ou convainc l’apprenant.

TABLEAU 2.1 - *Utilisation pédagogique des fonctions du langage de Jakobson*

Il est intéressant de noter que tout un courant de la linguistique, largement inspiré des écrits de Sapir, considère que le langage dans lequel est transmis un message est un code qui est tributaire de la réalité sociale, c’est-à-dire de la communauté d’humains qui s’en sert. On peut à ce propos citer Sapir :

Speech is a human activity that varies without assignable limit as we pass from social group to social group, because it is a purely historical heritage of the group, the product of long-continued social usage. It varies as all creative effort varies – not as consciously, perhaps, but none the less as truly as do the religions, the beliefs, the customs, and the arts of different peoples. Walking is an organic, an instinctive, function (not, of course, itself an instinct); speech is a non-instinctive, acquired, “cultural” function. (Sapir 2004 : ch. 1)

Il faut également ajouter que la réalité intérieure de chaque individu est différente. A ce sujet, Martinez (2002 : 11) qui s’appuie sur Peirce (1932), note que : « chaque individu a sa manière personnelle d’interpréter les signes ». Les modèles de Shannon et de Jakobson décrivent la transmission des informations mais la communication ne se résume pas à la bonne transmission d’un message soigneusement codé. La

communication – le préfixe « com » vient du latin « *cum* » : avec – implique qu'il y ait activité commune des deux parties concernées et non simplement transfert d'informations d'une partie à l'autre. La communication met en interrelation l'intériorité des sujets et aussi les environnements dans lesquels ils évoluent. Un autre modèle de la communication, celui de Hymes, prend en compte ces interrelations.

2.2.1.3. Le modèle de Hymes

Ce modèle est connu sous l'acrostiche SPEAKING :

S *setting* (cadre spatio-temporel et psychologique)

P *participants* (inter-locuteurs ou non)

E *ends* (finalités)

A *acts* (message, associant contenu et forme)

K *key* (tonalité, manière)

I *instrumentalities* (moyens, canaux et codes)

N *norms* (normes d'interaction et de décodage)

G *genre* (type de discours)

Ce modèle ajoute aux précédents que le lieu dans lequel évoluent les individus de même que leur état d'esprit et leur subjectivité influent sur l'encodage et le décodage. Egalement, les termes de destinataire et destinataire sont remplacés par ceux de participants, ce qui signifie que les deux parties jouent un rôle actif. Enfin, la communication implique l'utilisation codifiée d'un type de discours, d'un « *genre* », terme dont Swales donne la définition suivante :

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre

exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. (Swales 2004 : 58)

La notion de genre implique que le message a une structure et un lexique communs aux interlocuteurs et connus d'eux. Elle implique aussi que la communication a une finalité, et que cette finalité transparait dans la forme. Si la communication implique l'utilisation d'un genre de discours, alors on peut penser que, lorsqu'il y a communication, les parties prenantes qui connaissent ce genre ont déjà une idée du contenu des informations qui vont être échangées. Le message du destinataire ne vient donc pas se déposer sur la « *tabula rasa* » du destinataire. La communication se fait sur un fond de connaissances partagées.

Comme le souligne Martinez (2002 : 12), la communication n'est pas réductible à la simple transmission d'un message au moyen d'un code :

Cet élargissement du cadre conceptuel amène encore à souligner combien l'acte de parole est un acte social complexe qui excède une compétence grammaticale et tisse un réseau de dépendances à analyser et à prendre en compte globalement.

Si l'on passe maintenant de la communication en général à la communication éducative, cette remarque ne perd rien de sa valeur et ce que dit Martinez à propos de l'acte de parole peut s'appliquer à l'acte d'enseigner. Dans ce cas, la compétence grammaticale correspondrait à ce que l'on peut appeler la clarté d'exposition du savoir. Cette clarté d'exposition repose sur une réelle compétence scientifique du destinataire-enseignant et sur une mise en discours de ce savoir qui se conforme aux règles du genre. Cependant, cette clarté d'exposition ne suffit pas, à elle seule, à assurer le bon fonctionnement de l'acte d'enseigner. Ce dernier nécessite la prise en compte d'autres paramètres.

Peraya (2000) propose un schéma de la communication éducative qui transfère au domaine pédagogique les apports théoriques sur la communication. Ce schéma est reproduit dans la figure 2.3.

On retrouve dans ce modèle la plupart des paramètres présents dans les schémas précédents, néanmoins cette représentation de la communication éducative appelle quelques remarques. La première d'entre elles est qu'elle présente la communication comme unidirectionnelle, de l'enseignant vers l'« *éduqué* ». Le terme « *éduqué* » fait ressortir la passivité et implique une conception de la pédagogie différente de celle qui

est impliquée lorsque est employé le terme « apprenant » qui, lui, renvoie à un sujet agissant plutôt qu'à un sujet subissant. Cette conception du destinataire-éduqué apparaît également dans le fait que ce dernier « accepte » de recevoir.

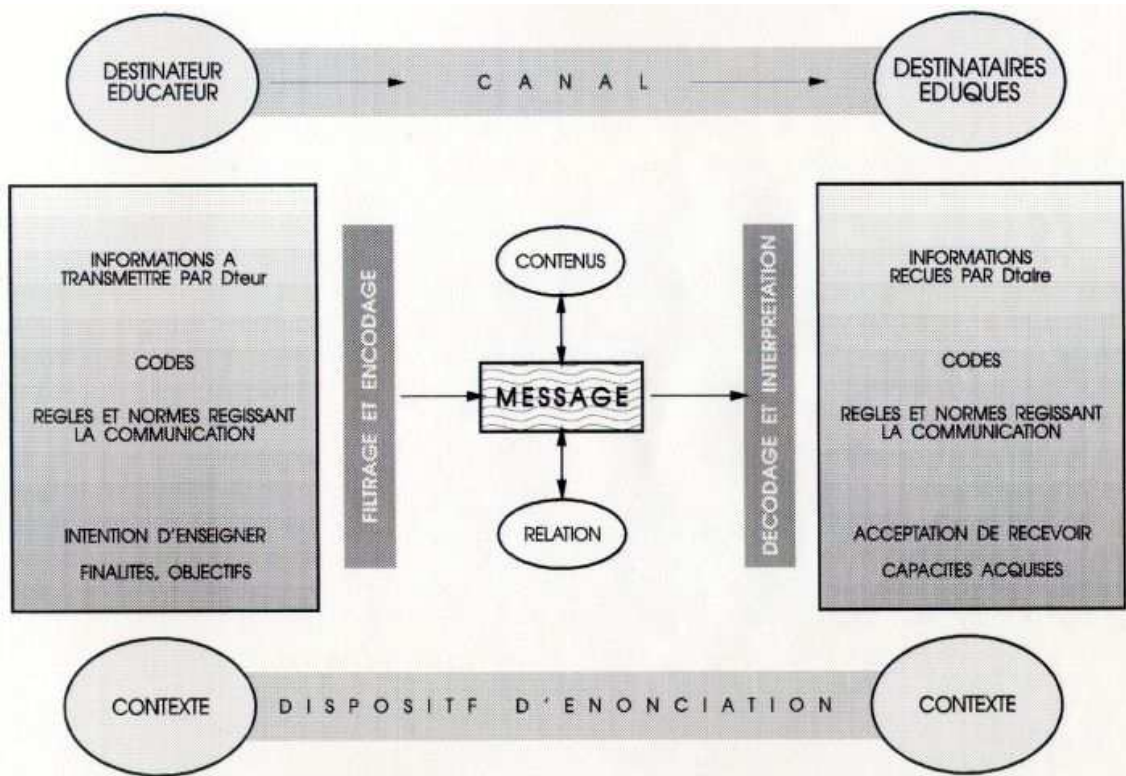


FIGURE 2.3 - La communication pédagogique selon Peraya

La deuxième remarque est qu'apparaît chez le destinataire une intention d'enseigner que motivent les objectifs qui ont été fixés et les finalités qui ont été choisies. La communication pédagogique s'inscrit ainsi dans une perspective plus large que celle de transmettre ses informations.

La troisième remarque est que destinataire et destinataire partagent bien un code, ce qui renvoie en l'occurrence à la notion de genre évoquée plus haut¹, ils s'appuient donc sur un fonds commun culturel ou linguistique. Chacun d'eux pourtant fait subir à ce code un filtrage, une interprétation, qui nécessairement altèrent le contenu du message.

2.2.2. Vision critique de la communication

Sfez propose une description des modèles de communication qui viennent d'être vus et définit un autre type de communication dont ces modèles ne rendent pas compte. Il

¹ Voir *supra* 2.2.1.3

distingue, en effet, la communication représentative, la communication expressive et la communication confondante. Son montre qu'à un type particulier de communication correspond une conception de la réalité. Ce que Sfez qualifie de communication représentative renvoie au modèle de Jakobson et implique que :

[...] sujet et objet restent séparés et bien réels. La réalité est objective et universelle, extérieure au sujet qui la représente. La représentation et ses caractéristiques constituent le fondement même de l'action et de la perception. (Sfez 1997 : 49)

La communication expressive, elle, renvoie plutôt au modèle de Hymes. Elle correspond à une conception de la réalité plus complexe : une réalité dont les éléments sont modelés par les multiples interactions qu'ils entretiennent entre eux :

La communication est l'insertion d'un sujet complexe dans un environnement lui-même complexe. Le sujet fait partie de l'environnement, et l'environnement fait partie du sujet. Causalité circulaire. Idée paradoxale que la partie est dans un tout qui est partie de la partie. Le sujet demeure mais il a épousé le monde. Couple sujet/monde, où les deux partenaires n'ont pas totalement perdu l'identité, mais pratiquent des échanges incessants. La réalité du monde n'est plus objective, mais fait partie de moi-même. Elle existe... en moi. J'existe... en elle. Plus besoin ici de la représentation et de ses limites. Appel à l'expression sur le mode Spinoziste. J'exprime le monde qui m'exprime. (Sfez 1997 : 84)

Pour parler du troisième type de communication, Sfez crée un néologisme, le tautisme qui « condense totalité, autisme et tautologie » :

Ici, la communication n'est plus que la répétition imperturbable du même (tautologie) dans le silence d'un sujet mort, ou sourd-muet, enfermé dans sa forteresse intérieure (autisme), capté par un grand Tout qui l'englobe et dissout jusqu'au moindre de ses atomes paradoxaux. [...] La communication se fait ici de soi-même à soi-même, mais dans un soi dilué de tout. [...] Cet écrasement, cette confusion généralisée, nous les devons à un

non-sens initial : lorsqu'on prend le représenter pour l'exprimer
ou l'exprimer pour le représenter. (*ibid.* : 121)

Transposé dans une situation d'enseignement, le « tautisme » correspondrait à la communication d'un savoir dans lequel ni l'enseignant ni l'apprenant ne pourraient se reconnaître, qui ne les impliquerait en aucune façon. L'important serait, par exemple, le savoir lui-même, ou la transmission de ce savoir. Mais il s'agirait d'un savoir sans lien avec l'apprenant, un savoir détaché de toute réalité sociale. Pour utiliser une formule qui s'apparente à la tautologie, ce serait un savoir pour le savoir, une transmission du savoir pour la transmission du savoir. L'apprenant ne percevrait pas la valeur que ce savoir peut présenter, et ce savoir ne lui permettrait pas d'en percevoir la valeur. L'acte d'enseigner dans ces conditions, reviendrait, pour reprendre les termes de Sfez, à cultiver une forme d'autisme.

2.2.3. Communication, pédagogie, didactique

De ce qui vient d'être exposé, il apparaît que tout acte d'enseigner implique un acte de communiquer et ce n'est pas une nouveauté d'avancer que l'enseignant doit être un bon communicateur.

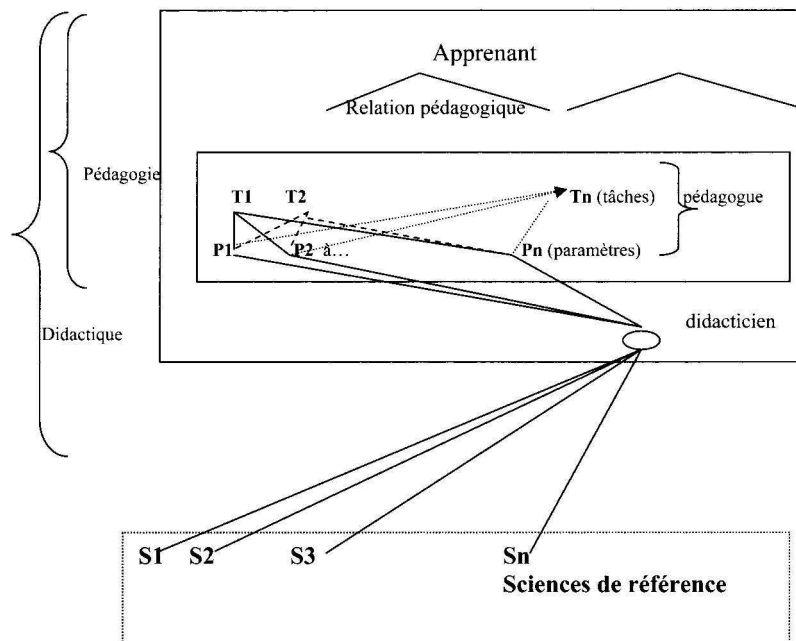


FIGURE 2.4 - Didactique et pédagogie selon Narcy-Combes

Si l'on revient sur la distinction qui a été faite dans le chapitre I entre la didactique et la pédagogie, on peut se demander si la communication entre dans le champ d'étude de la

didactique ou si, au contraire, elle relève de la pédagogie. Narcy-Combes (2005 : 131) propose un modèle qui représente l'activité à la fois didactique et pédagogique de l'enseignant, ce modèle est reproduit dans la figure 2.4.

Selon ce modèle, l'enseignant qui, dans la pratique quotidienne de son métier, établit une relation pédagogique avec l'apprenant, accomplit un certain nombre de tâches (T1, T2, etc.) et, pour ce faire, prend en compte un certain nombre de paramètres (P1, P2, etc.). S'il demeure dans le champ de la pédagogie, l'enseignant : « se satisfera souvent de gérer plus ou moins intuitivement l'interaction entre les tâches et les paramètres et la façon dont l'apprenant la vit. » (*ibid.*)

En revanche si l'enseignant perçoit la nécessité de remettre en question des pratiques pédagogiques qu'il accomplit de façon routinière, c'est-à-dire de façon plus ou moins conditionnée, alors il a besoin des apports des sciences théoriques. En tentant de s'extraire des contingences de son expérience, en tentant de s'extraire de « l'immédiateté pédagogique » (Bailly 1997 : 10), l'enseignant fait alors œuvre de didacticien. En conséquence, selon cette définition, l'activité didactique englobe la pédagogie ; la pédagogie est un sous-ensemble de la didactique.

On trouve dans Resweber (1995 : 78-79) une récapitulation des différentes formes que peut prendre l'activité pédagogique. Il est à noter que, dans le cadre de cet extrait, le terme pédagogique n'a pas le sens précis que lui donne Narcy-Combes et qu'il renvoie plutôt à l'acte d'enseigner en général. Trois sortes de relations pédagogiques sont définies. La première s'apparente à un modèle transmissif qui rappelle le schéma de Jakobson. Ce modèle est « axé sur les contenus de connaissances à communiquer ». Le deuxième modèle est lui, incitatif ou maïeutique. Il s'agit pour l'enseignant de fournir à l'apprenant des repères et des supports qui permettent à l'apprenant de découvrir le savoir par tentatives successives, par « exploration tâtonnante ». Enfin, le troisième modèle est le modèle appropriatif :

[II] implique une grammaire pédagogique, constituée d'un projet et d'objectifs définis, d'un référentiel fixant le niveau des connaissances à acquérir, d'un « curriculum » exprimant, sur un mode plus ou moins souple, le parcours à suivre ou à remanier.

Dans le mode incitatif et dans le mode transmissif, l'enseignant vient se placer entre le savoir et l'apprenant ou aux côtés de l'apprenant. On peut se demander en quoi sa tâche consiste alors. En quoi s'apparente-t-elle à la communication ?

2.3. La médiation

Si l'on envisage la situation pédagogique (dans le sens large que lui donne Resweber) dans laquelle l'ordinateur, qu'il soit ou non mis en réseau avec la Toile, constitue la source et le transmetteur du savoir que l'apprenant doit acquérir, il apparaît alors, comme le remarque Narcy-Combes (2005 22), que le rôle de l'enseignant devient un « authentique rôle de médiation ». La notion de médiation est d'importance et mérite d'être précisée.

2.3.1. Différents types de médiation

Dans les pages qu'il consacre à ce sujet, Rézeau (2001 : 57) part de la définition que le *Grand Robert Electronique* donne de la médiation :

Entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis... Arbitrage, conciliation, entremise, intermédiaire, intervention.

Par ext. (didact.) Le fait de servir d'intermédiaire. Philo. Processus créateur par lequel on passe d'un terme initial à un terme final (dans la didactique de Hegel, de Marx).

Il ressort de cette définition que la notion de médiation est à la confluence de trois autres. La première est celle de position médiane, la deuxième est celle de conflit et la troisième est celle de l'aide.

Peraya (1999) classe les médiations en quatre groupes : la médiation sensori-motrice, la médiation sociale, la médiation sémiotique et la médiation technologique.

2.3.2. La médiation sensori-motrice

La médiation sensori-motrice est celle qu'offrent nos sens. Si l'on en croit les travaux de Lakoff et Johnson (1985) notre insertion corporelle dans le monde et notre expérience préconceptuelle de ce monde façonnent nos concepts. Ainsi les multiples expressions métaphoriques du langage attestent de l'existence de ces structures

préconceptuelles. Johnson présente ses travaux en ces termes sur la page d'accueil de son site sur la Toile (Johnson 2006) :

What I find particularly interesting is the ways in which patterns of our sensory-motor experience play a crucial role in what we can think and how we think. [...] Like Dewey, I'm claiming that all our abstract conceptualization and reasoning, all our thought and language, all our symbolic expression and interaction, are tied intimately to our embodiment and to the pervasive aesthetic characteristics of all experience.

Ainsi l'existence des expressions métaphoriques du langage ne correspond pas à la seule recherche d'un effet de style dans le cadre de la fonction poétique du langage, pour reprendre les termes de Jakobson. Nos fonctions sensori-motrices ne seraient pas des récepteurs ou des exécutants passifs ; par leur médiation elles joueraient un rôle important dans la construction de nos fonctions cognitives.

2.3.3. La médiation sociale

Comme le mentionne Peraya (1999) la médiation sociale est un facteur important dans la construction des représentations et du raisonnement chez l'enfant, en particulier. C'est ce qu'ont montré dans leurs travaux Piaget et Vygotski. Pour Piaget :

[C'est] le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire. Il naît en nous constamment un nombre énorme d'idées fausses, de bizarreries, d'utopies, d'explications mystiques, de soupçons et de mégalomanies qui tombent au contact des autres. C'est le besoin social de partager la pensée des autres, de communiquer la nôtre et de convaincre, qui est à l'origine de notre besoin de vérification. La preuve est née de la discussion. (Piaget 1923 : 164)

Vygotski (1997 : 65-135) s'est appuyé sur les travaux de Piaget. Si ce dernier est d'avis que l'interaction sociale fait évoluer et modifie les facultés cognitives que tout individu

possède de façon biologique, Vygotski pense que l'activité cognitive est avant tout le résultat de l'interaction sociale. En d'autres termes, pour Piaget ce qui est extérieur à l'individu vient modifier ce qui lui est intérieur, pour Vygotski, ce qui est extérieur à l'individu construit ce qui est intérieur à l'individu.

Si l'on applique cette approche constructiviste au langage on peut avancer avec Bronckart (cité par Peraya 1999) que la signification du langage se construit graduellement dans l'individu au gré de ses interactions sociales, et c'est dans ces interactions sociales avec d'autres que lui, qu'il « négocie » cette signification.

2.3.4. La médiation sémiocognitive

Cette médiation établit une relation entre la pensée et ses opérations d'une part, et les *signes externes* de la culture d'autre part. Ce type de médiation pose le problème suivant : si la pensée se sémiotise dans les signes extérieurs, il se peut très bien que les signes extérieurs, à leur tour, ou en retour, déterminent les formes de la pensée.

2.3.5. La médiation technologique

Le médiation technologique renvoie, elle, à l'outil, à l'objet technique « qui prolonge nos actions » (Peraya : 1999) :

L'outil implique toujours une conception de la tâche et une connaissance de celle-ci et c'est en ce sens que la psychologie lui reconnaît d'ailleurs le statut d'outil cognitif, de prothèse cognitive, et une certaine *affordance*, c'est-à-dire la qualité qu'il possède de laisser deviner, inférer, son usage en fonction de ses caractéristiques phénoménologiques propres. Outils cognitifs, technologies intellectuelles relèvent d'une même conception [...] (*ibid.*)

Pour que l'intérieur de l'individu puisse appréhender ce qui lui est extérieur, que l'on peut nommer la réalité, quatre voies ou médiations sont possibles : celles des sens, des autres individus, des signes et des outils. Les quatre permettent que s'établisse un contact et que passent des informations. Néanmoins, on peut remarquer que les quatre médiations ne restent jamais neutres ; elles ne peuvent pas être réduites à la fonction de simples catalyseurs car, pour filer la métaphore, elles interviennent dans la réaction, elles laissent leurs empreintes sur les éléments qu'elles mettent en relation entre eux.

Les signes aident la pensée mais la transforment aussi, tout comme le font les sens, les interactions sociales ou les outils. En va-t-il de même pour la médiation pédagogique ?

2.3.6. La médiation pédagogique

La médiation pédagogique met en relation l'apprenant et le savoir. La notion d'aide est explicite dans la définition de la médiation que donne Raynal :

Ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions, etc.). Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations ou les normes sociales sont des médiations. Un médiateur est donc essentiellement un facilitateur, qui sait prendre en compte une ou plusieurs variables.

L'instituteur, le maître, mais aussi les copains, la maman, le grand frère, le père, l'ami, dans leur relation d'aide, d'assistance et de guidance à l'enfant ou à l'adulte, sont, à ce titre, des médiateurs. L'enseignant est un médiateur. (Raynal 1997 : 220)

Une telle définition fait aussi ressortir que le médiateur se positionne entre le savoir et l'apprenant ou bien à ses côtés. On pourrait également ajouter que tous les supports électroniques utilisés dans des procédures de téléenseignement ou d'enseignement assisté par ordinateur jouent le rôle de médiateur, mais il est bien évident que derrière ces artefacts se trouvent leurs créateurs. Dans le cas de ces procédures, la présence de l'enseignant n'est pas perceptible de la même façon mais elle n'en demeure pas moins effective.

En ce qui concerne la notion de difficulté, elle renvoie, semble-t-il, au conflit cognitif tel que le conçoit Piaget ou à l'obstacle épistémologique de Bachelard qui ont été mentionnés plus haut. Or, on pourrait presque dire que, par définition, de tels obstacles ne sont pas nécessairement perçus comme des obstacles par l'apprenant. Comme le souligne Narcy-Combes :

[...] seul un recul épistémique permet aux individus de fonctionner de manière à apprendre authentiquement, et [...] ce

recul ne peut se mettre en place sans médiation et sans entraînement. (Narcy-Combes 2005 : 23)

Ainsi la médiation consiste-t-elle, dans le cadre d'une activité enseignement, à veiller à ce que l'apprenant puisse effectuer ce recul épistémique indispensable et à ce que, face à des connaissances nouvelles, il s'engage dans le mode de la réflexion et non dans celui de la rationalisation. Le rôle de la médiation consiste à donner à l'apprenant les moyens de s'engager dans ce mode de réflexion et de tirer profit de cette réflexion. En d'autres termes, et pour reprendre la terminologie de Piaget, la médiation vise à susciter et à favoriser les phénomènes de développement cognitif d'assimilation et d'accommodation. Dès lors que l'enseignant fait œuvre de médiateur, « il accompagne l'apprenant dans la transformation des données en savoir construit pour et par lui » (Narcy-Combes 2005 : 22). La médiation est ainsi vue comme une activité qui favorise et accompagne le recul épistémique.

2.3.7. Faire œuvre de médiateur pédagogique

Rézeau (2001 : 57-63) mentionne deux façons de faire œuvre de médiateur pédagogique, l'une est fondée sur les travaux de Vygotski et l'autre sur les travaux de Bruner.

2.3.7.1. La zone proximale de développement

Pour le psychologue Vygotski, la médiation pédagogique ne doit pas exploiter ce que l'apprenant sait mais plutôt ce qu'il est en mesure d'apprendre. Il faut donc exploiter plus les potentialités que les capacités acquises :

L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. (Vygotski 1997 : 358)

Raynal explique de quelle façon le pédagogue intervient sur cette zone, aussi appelée zone proximale de développement :

Cette marge de développement s'explore en demandant à l'individu de résoudre des problèmes d'un « stade » supérieur avec l'aide d'un adulte qui joue le rôle de médiateur. Le type de problème que l'individu est alors susceptible de résoudre, avec

l'aide de l'adulte, permet de déterminer l'étendue de la zone de proche développement, laquelle est différente d'un individu à l'autre. (Raynal 1997 : 386)

2.3.7.2. L'auto-apprentissage

Bruner, psychologue cognitiviste et constructiviste, s'appuie sur les travaux de Piaget et de Vygotski. Il reconnaît le rôle capital de médiation que joue l'adulte ou l'enseignant, mais il est en faveur d'une médiation que l'on pourrait qualifier de discrète. Il privilégie donc les « situations d'auto-apprentissage dans lesquelles l'élève découvre les règles, les concepts et les lois d'une discipline » (Raynal 1997 : 60). Ses travaux l'amènent à diverses propositions quant à l'apprentissage et l'enseignement dont notamment l'échafaudage. Il donne de l'échafaudage la définition suivante :

[Scaffolding] refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks so that the child can concentrate on the difficult skill he is in the process of acquiring.

A crucial, essential quality of 'scaffolding' [...] must be that it is the provision of guidance and support which is increased or withdrawn in response to the developing competence of the learner. (Bruner cité par Rézeau 2001 : 61)

L'auto-apprentissage présente un risque : l'apprenant peut s'égarer dans la recherche de solutions sans issue et perdre son temps dans de multiples tentatives infructueuses. L'échafaudage, aide provisoire et balisage du parcours, permet en ce sens de réduire les risques d'errance.

2.3.7.3. L'accompagnement

Narcy-Combes se place dans le cadre d'une situation d'auto-apprentissage particulière, celle dans laquelle l'apprenant accède aux données présentées sous forme numérique par l'intermédiaire d'un ordinateur relié ou à non à la Toile. Dans cette situation, l'enseignant vient se placer aux côtés de l'apprenant afin de l'aider à appréhender le savoir que peuvent lui procurer les ressources de la Toile. La médiation prend alors la forme d'un accompagnement de l'apprentissage. Ce type de médiation est représenté par le modèle suivant (Narcy-Combes 2005 : 149) reproduit dans la figure 2.5.

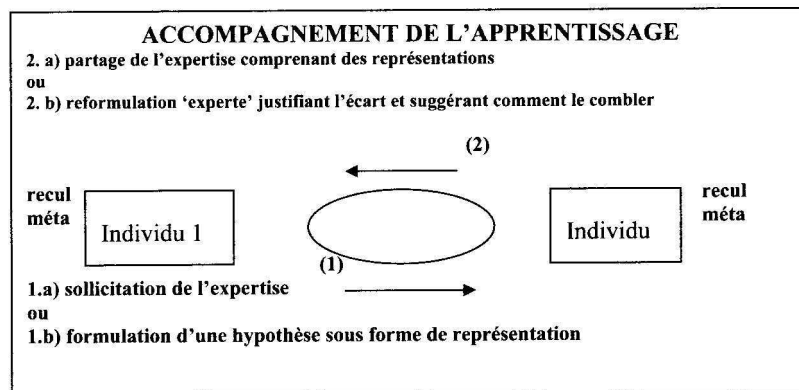


FIGURE 2.5 - *Accompagnement de l'apprentissage*

Selon ce modèle, la communication qui s'établit entre un expert et un non-expert est bidirectionnelle. Il ne s'agit plus de la relation entre un apprenant et un enseignant qui constitue une situation sociale très connue, chargée de nombreuses connotations de tous ordres et qui peut donner lieu à l'utilisation d'un genre de discours convenu et à l'adoption de comportements stéréotypés qui semblent peu propices à la prise d'un recul épistémique. Dans le type de situation décrit par Narcy-Combes (*ibid.*), la médiation de l'expert n'intervient que sur sollicitation du non-expert, ce qui permet à l'expert de mieux intervenir sur la zone proximale de développement et de mieux délimiter les activités d'étayage qu'il va proposer.

Enfin, en plaçant cette médiation dans le cadre d'une relation entre le non-expert et l'expert, on crée une situation qui échappe au caractère factice de la relation traditionnelle entre enseignant et apprenant, comme elle se présente en milieu scolaire. En effet, cette dernière a l'inconvénient d'enlever de l'authenticité aux savoirs appréhendés et elle tend à favoriser l'acquisition du savoir pour le savoir et non pour ce qu'il peut apporter à l'apprenant. On court alors le danger de tomber dans le tautisme dont parle Sfez (1997 :121).

Pour que puisse s'instaurer une telle médiation pédagogique d'accompagnement, enseignant et apprenant doivent pouvoir évoluer dans un environnement qui lui donne les conditions matérielles de devenir effective. Cela implique aussi que les acteurs de cette relation pédagogique se soient libérés d'anciennes représentations des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant, qu'ils aient, dans ce domaine aussi, pris le recul épistémique qui s'imposait.

2.4. Le langage

2.4.1. Définition du champ de recherche

Il est difficile de traiter de l'enseignement ou de l'apprentissage sans aborder la communication. De la même façon, il est tout aussi difficile de traiter de la communication sans traiter du langage. Il s'agit là d'un vaste sujet qui peut être étudié sous des angles différents (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, neurolinguistique, pragmatique, etc.). Le praticien-chercheur engagé dans une recherche-action a besoin des apports théoriques que fournissent ces sciences relatives au langage ; la difficulté à laquelle il est confronté est celle du choix et de la limite.

Quels emprunts faut-il faire à ces sciences ? Puisque le didacticien doit en aborder l'étude où convient-il qu'il arrête son étude ? Il n'est évidemment pas question de viser à l'exhaustivité, elle semble inaccessible, mais il importe aussi de ne pas tomber dans l'écueil d'un survol superficiel et éclectique de sujets complexes et de ne pas aboutir à des simplifications naïves. Le syncrétisme est à éviter. Le but est donc de prendre connaissance des problématiques présentes dans chacune de ces sciences ainsi que des réponses qui y sont apportées, et de rassembler et d'organiser celles qui paraissent pertinentes à notre travail.

Si l'on adopte une approche du langage que l'on pourrait qualifier de synchronique, l'étude peut porter sur trois grandes phases : le langage en acquisition, le langage en fonctionnement et le langage en dissolution. Dans le cadre de ce travail de recherche, les deux premières sont celles qui seront privilégiées.

Comme cela a été mentionné plus haut, plusieurs sciences ont pour objet le langage ; la multiplicité de ces sciences est la preuve même que l'objet de leur étude est complexe et qu'il est peu d'activités humaines – en existe-t-il seulement une ? – qui n'ait un aspect linguistique. Ainsi la linguistique se concentre-t-elle sur le langage lui-même ; la psycholinguistique voit dans le langage une fonction psychique et elle s'intéresse aux différents liens qui existent entre le langage et les autres fonctions psychiques telles la mémoire ou le raisonnement ou la perception. La neurolinguistique place l'étude du langage dans la réalité physiologique de l'activité cérébrale. La sociolinguistique analyse les rapports entre le langage et la société et s'intéresse aux formes d'expression, différentes selon les groupes sociaux. La pragmatique étudie le langage en tant

qu'instrument d'action sur autrui et analyse la communication comme une action dans le monde social. Dans chacune de ces sciences, on est conduit à examiner ce qui se passe à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'individu. L'étude du langage implique un double mouvement, vers l'intériorité de l'humain et vers l'environnement dans lequel il évolue et il semble difficile de faire l'économie de l'analyse des relations qui s'instaurent entre ces deux pôles.

2.4.2. Définitions du langage

Si l'on part de la définition très approximative selon laquelle le langage est un moyen de communiquer, alors plusieurs types de langages sont envisageables : le langage des signes, le langage cinématographique par exemple. Néanmoins, dans le présent travail le mot langage, utilisé seul, désignera uniquement le langage verbal ; dans tous les autres cas, le mot langage sera spécifié.

Quelles sont les différentes conceptions du langage ? Quelle définition en donnent les sciences qui ont pour objet son étude ? On trouve dans Dortier une définition que donne le linguiste Benveniste :

Le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser. Entendons par là, très largement, la faculté de représenter le réel par un « signe » et de comprendre le « signe » comme représentant le réel, donc d'établir un rapport de « signification » entre quelque chose et quelque chose d'autre.
(*in* Dortier 2001 : 3)

Le langage n'a pas dans cette définition de matérialité tangible ; il s'agit d'une faculté, de « quelque chose » en nous qui nous permet d'accomplir une tâche et on peut supposer que, physiologiquement, cela correspond à un ensemble de propriétés spécifiques que doivent posséder certains éléments cérébraux. Dans cette définition du langage en apparaît une autre, celle de la symbolisation. Par cette activité de symbolisation l'individu transforme un élément de la réalité perçue en une image mentale – Benveniste utilise le verbe « représenter » – et accorde à cette image mentale un « signe ». Cette définition n'est pas sans rappeler la triade sémiotique reproduite dans la figure 2.6, et dont Weil-Barais fait ressortir l'intérêt :

Cette représentation de la signification [...] est ancienne et fondée depuis l'antiquité dans notre tradition philosophique ; elle perdure dans les recherches cognitives contemporaines qui s'efforcent de construire une sémantique universelle des concepts et non une sémantique des langues fondée sur la distinction signifiant/signifié au sein d'un système linguistique spécifique d'un groupe humain. (Weil-Barais 1993 : 268)

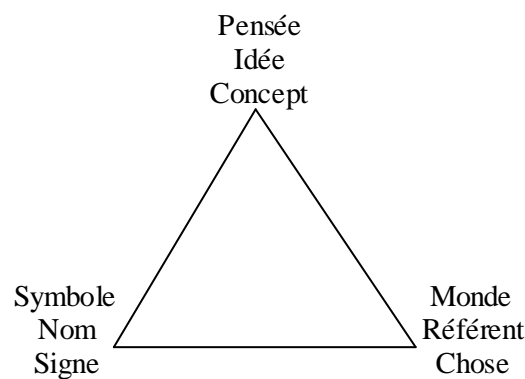


FIGURE 2.6 - *La triade sémiotique*

Le praticien-chercheur peut trouver dans cette triade un fondement théorique susceptible de guider sa pratique. En effet, si les trois éléments de cette triade constituent l'essence même du mot, il est alors impossible dans le cadre d'activités d'apprentissage d'isoler un des éléments. Ainsi, par exemple, lors d'activités d'apprentissage du lexique est-il impossible de se concentrer sur le signe et de perdre de vue le concept ou le référent. Cette réflexion faite sur le mot peut être élargie à l'énoncé et il apparaît alors qu'il est impossible, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, de traiter la forme en laissant de côté le sens.

Le modèle de la triade sémiotique soulève une interrogation. En effet, si l'on se place dans ce modèle, il est clair que le signe ou le mot, et la réalité ou le référent, sont deux entités différentes. L'une ne peut être confondue avec l'autre : le mot « chat » n'est pas un chat. On peut se demander s'il en va de même en ce qui concerne la relation qui s'établit entre le mot et le concept. La problématique est alors celle de l'interdépendance des concepts et du langage. Si le mot ne peut exister sans le concept, le concept peut-il exister sans le mot ? Plus largement, on peut s'interroger : peut-on penser sans avoir recours au langage ?

Il faut enfin remarquer que la définition de Benveniste accorde au langage une place dominante : c'est un élément « inhérent à la condition humaine ». Selon les termes de cette définition, le langage est à la fois une nécessité pour la vie, ou la survie, de l'humain. C'est aussi une faculté qui laisse son empreinte sur l'humain, qui modèle et façonne sa vie.

2.4.3. Le point de vue de la psycholinguistique

Weil-Barais et Dubois, psychologues, donnent eux-aussi une définition du langage. Cette définition diffère-t-elle de celle donnée par les linguistes ?

La notion de langage n'est pas définie comme un ensemble de faits observables, mais comme une abstraction correspondant à une (voire la) capacité générique et spécifiquement humaine à communiquer à l'aide de signes vocaux (éventuellement écrits) conventionnels. (Weil-Barais 2003 : 232)

Cette définition reprend la plupart des éléments de la précédente ; il s'y ajoute la fonction du langage, qui est celle de communiquer et l'accent est mis sur la nature abstraite du langage. La nature des signes mis en œuvre dans le langage est ici précisée : il s'agit avant tout de signes vocaux. Le langage est d'abord une faculté qui permet de produire et de comprendre les signes sonores ; il se matérialise dans la production de ces signes sonores. Il acquiert ainsi une réalité physique perceptible et il implique la mise en action des organes de la phonation et de l'audition. L'apprentissage d'une langue met en œuvre des activités cognitives et aussi d'autres activités de type sensori-moteur et il est fort probable que le fonctionnement de ces deux types d'activité recouvre des phénomènes physiologiques et psychologiques complexes. Toute production d'énoncés est vraisemblablement le résultat de l'interaction de multiples paramètres. En conséquence, l'explication de tout dysfonctionnement dans la production de ces énoncés est elle-même une tâche complexe. Il ressort que l'enseignant de langues qui est nécessairement amené à analyser les erreurs de l'apprenant de L2, par exemple, ne saurait se satisfaire d'explications hâtives, voire simplistes.

La définition que donne Weil-Barais (*ibid.*) implique également que les signes écrits ne sont qu'un développement du langage, et que ce développement n'est pas essentiel. La langue serait d'abord orale. Du moins au niveau de l'individu car on peut se demander,

si l'on se place dans la perspective de l'évolution de l'homme, lequel, du signe oral ou du signe écrit, est apparu le premier. Une telle position entraîne que la définition du rôle attribué, dans l'enseignement d'une langue, à l'utilisation de l'écrit et de l'oral ne peut être laissée au hasard ou à la tradition.

Enfin le terme « conventionnel » renvoie à la notion d'accord entre individus, d'accord réciproque et de règle acceptée par un groupe d'individus. Le langage est aussi un fait social et, s'il s'agit d'une faculté que le sujet possède « naturellement », il est clair, également, que le langage est aussi, dans une certaine mesure, le produit des interactions qui s'établissent entre la société et l'individu.

2.4.4. La dimension sociale du langage

Le linguiste britannique Halliday propose une définition du langage qui, elle, met les fonctions du langage au premier plan :

We use language to interact with one another to construct and maintain our interpersonal relations and the social order that lies behind them; and in doing so we interpret and represent the world for one another and for ourselves. Language is a natural part of the process of living; it is also used to 'store' the experience built up in the course of that process, both personal and collective. It is (among other things) a tool for representing knowledge or, to look at this in terms of language itself, for constructing meaning. (Matthiessen et Halliday 1997)

Cette définition reprend les éléments des deux définitions précédentes. S'y adjoint le fait que l'utilisation du langage contribue à renforcer la cohérence de l'organisation de cette société et à en assurer la pérennité. Le langage possède une fonction éminemment sociale, non seulement il est un produit social, comme cela a été vu plus haut, mais il contribue à l'existence de la société. La relation qui s'établit entre langage et société est une relation de type transductif¹. On pourrait ajouter, en se plaçant dans le paradigme de l'écologuistique², qu'il peut aussi acquérir une dimension politico-économique.

¹ Si l'on s'appuie sur ce que dit Simondon (1989), on peut définir une relation transductive comme une relation dans laquelle on postule qu'un des termes ne peut exister sans que les deux autres existent.

² L'écologuistique est une branche récente de la linguistique. La version en langue anglaise de l'encyclopédie en ligne *Wikipedia*, en donne la définition la suivante : *Ecology is a branch of linguistics which links ecology with the study of language. Ecology studies language from the point*

De surcroît, le langage est vu comme un moyen d'analyser et de représenter la réalité ; s'il permet de communiquer avec l'autre, il permet aussi de façonner l'individu lui-même. Selon cette définition, le langage structure à la fois l'individu et la société dans laquelle cet individu évolue. Le langage est ainsi essentiel à toute activité intellectuelle dans la mesure où il permet à l'individu de mémoriser les concepts et de les combiner entre eux quand besoin est. Selon cette définition, le langage sert à communiquer mais il sert aussi à penser.

Si l'on se concentre sur la fonction de communication du langage, une nouvelle interrogation apparaît : le langage ne sert-il qu'à transmettre des informations ? Ce n'est pas ce que pense Bruner :

Les messages englobent plus d'intentions que de références [...].
Les conventions que l'on a en commun et qui ajustent le message de l'émetteur aux conditions de l'émission ne relèvent pas des conditions de vérité : ce sont autant de conditions d'à propos. [...] ainsi, le texte orphelin qui n'a d'existence que sur le tableau noir des logiciens a laissé la place à la parole située. (*in* Weil-Barais 1997 : 278)

Il ressort que le langage a plus d'une fonction et qu'il transmet autre chose que des informations. De plus, si le langage correspond à un encodage, le code utilisé n'est pas une entité stable et permanente : en quelque sorte le code se crée en même temps qu'il s'utilise.

Pour Austin (1962), le langage permet de réaliser trois sortes d'actes. L'acte locutoire est celui qui correspond à la production d'énoncés et à la transmission d'informations. L'acte illocutoire est celui par lequel le locuteur ordonne, conseille, suggère, etc. L'acte

of view of diversity and interaction. Its topics are, among others, the interaction between languages in a given area (language endangerment, language death and language maintenance), the interaction between languages in the human mind (multilingualism, code-switching, interference), and the interaction between language and society.

The interaction approach to language was pioneered by Einar Haugen, an American linguist who in 1972 compared the interaction between languages to the interaction between the different species in a given environment. Another pioneer of ecolinguistics is Michael Halliday who addressed the role of language in environmental degradation and in the attempts to prevent or redress it. The scope of ecolinguistics has recently been extended to embrace questions concerning the economic side of language diversity in a country (costs and benefits, job creation, economic situation of minorities).

<<http://en.wikipedia.org/wiki/Ecolinguistics>>. Site consulté on octobre 2006.

perlocutoire se traduit par l'effet que l'énoncé produit sur le destinataire du message : le message peut ainsi provoquer joie, colère, sympathie, etc., chez le destinataire.

Weil-Barais récapitule les fonctions du langage de la façon suivante, qui n'est pas sans rappeler les travaux de Jakobson mentionnés plus haut :

- les usages affectifs ou émotionnels (cris, interjection, exclamation, etc.) ;
- les usages conatifs, [...] c'est-à-dire ceux qui ont pour visée de modifier les comportements du destinataire ; ils peuvent être ludiques (jeux d'assonances, jeux de mots...) et pratiques (ordres, commandes, défenses...)
- un usage référentiel ou représentatif (renvoyant à la description ou à la transmission d'informations sur un environnement, qu'il s'agisse d'un monde extérieur ou subjectif) ;
- enfin une dernière fonction dialectique (argumentation, persuasion, raisonnement, etc.) qui renvoie à la fonction traditionnellement assignée à la rhétorique.

L'interrogation centrale au sujet de la nature du langage est bien celle de savoir s'il s'agit d'un code :

[...] c'est-à-dire que toute communication verbale procède de l'association entre des signifiés et des formes conventionnelles ou signes, qui permettent de les manifester. (Auroux 2001 : 73)

Il n'est pas question dans le présent travail de trancher dans ce débat. On peut néanmoins apporter quelques réserves. Premièrement,

[...] si notre conversation peut faire usage d'un code linguistique (ou autre), c'est parce que, de manière plus générale, non seulement nous partageons un savoir, mais que nous savons exactement quelles sont nos positions respectives par rapport à ce savoir (je sais que tu sais que je sais que tu sais...) (*ibid.* : 76)

Si l'on se place dans cette hypothèse, le langage s'apparenterait bien à une médiation. Deuxièmement, comme une conséquence, les mots sont davantage des indices que des messages explicites et univoques de telle sorte que le traitement de ces indices nécessite

une activité d'inférence¹. Enfin, l'étude du langage implique aussi que l'on prenne en considération le fait que c'est un instrument d'action sur autrui, d'où l'intérêt de la pragmatique, qui « envisage les rapports des signes avec ceux qui les emploient en situation. » (*ibid.* : 316)

2.4.5. L'apport de la neurobiologie

Pour Ledoux, le langage est la capacité générique et spécifiquement humaine par excellence. Son rôle est dominant dans toutes les activités cognitives. Ce spécialiste de neurobiologie avance que le langage est ce qui permet à l'individu d'avoir conscience de son existence :

C'est à mon avis la structuration de la cognition autour du langage qui confère au cerveau humain ses qualités uniques. [...] Et c'est l'émergence des capacités cognitives sous-tendant le langage qui a changé la manière dont le cerveau fonctionne, permettant au cerveau humain de penser et d'appréhender la vie de façons inaccessibles aux autres cerveaux. L'ajout du langage au cerveau humain a plutôt signifié une révolution qu'une évolution dans son fonctionnement. [...]

En bref, l'essentiel de la théorie de l'interprète est que la conscience de ce que nous sommes dépend de l'interprétation linguistique (étiqueter, catégoriser, expliquer) de nos expériences au cours de la vie. (Ledoux 2003 : 247-249)

De tels propos ne peuvent qu'amener le praticien-chercheur à prendre la mesure de la complexité de l'objet sur lequel reposent ses activités d'enseignement. Travailler sur le langage implique la prise en compte de facteurs multiples, les uns relevant de l'environnement social, les autres de la constitution même des individus. Dans ce dernier cas, intervenir au niveau du langage implique que l'on intervient sur des éléments constitutifs de la personnalité même et de la conscience même des apprenants. La tâche est à la fois complexe et intimidante, dans la mesure où elle implique que soient mises en œuvre chez l'apprenant des fonctions cognitives, sensori-perceptives et motrices dont les interrelations semblent d'une extrême complexité et qui touchent aux

¹ Une inférence est un processus mental qui s'appuie sur un ensemble de prémisses supposées vraies et

fondements mêmes de son être. Dans ces conditions, il devient nécessaire de prendre du recul face à des pratiques courantes, en grande partie conçues à partir du savoir du praticien (*practical knowledge*), et de les analyser à la lumière des apports théoriques qui viennent d'être abordés. Dans le cas présent, la rigueur épistémologique rejoint la rigueur éthique et déontologique. Si le champ d'intervention de l'enseignant s'étend jusque dans les fondements de personnalité de l'apprenant, il semble important que cette intervention se fasse en prenant des précautions et des garanties.

Si l'on se centre sur l'apprenant, il convient de prendre en compte ce que note Narcy-Combes à propos de l'imbrication de la conscience et du langage :

C'est d'ailleurs là que se trouve peut-être une des explications des difficultés que rencontrent les apprenants d'une L2, il s'agit de la nativisation, tant culturelle que langagière, qui les conduit à procéder par référence à des critères intériorisés pour traiter les données langagières en L2. Les apprenants parviennent plus ou moins facilement à dissocier leur pensée de la L1, ce qui cause des blocages psychologiques, au pire, ou des erreurs d'analyse de L2, au mieux. (Narcy-Combes 2005 : 27)

Les activités d'enseignement dont il est question portent, certes, sur le langage mais plus précisément sur des langues, L1, L2 et il devient donc nécessaire de se pencher sur la différence qui existe entre langue et langage et parole.

2.5. Langage, langue et parole

2.5.1. La langue

Weil-Barais définit la langue en parlant des langues :

Les langues peuvent se définir comme des systèmes de signes « vivants », dans leurs unités comme dans leurs structures, dans la mesure où elles ont une histoire, inscrite dans l'Histoire des peuples qui les parlent, les imposent, les défendent ou les récusent comme source d'identité culturelle. (Weil-Barais 1997 : 233)

aboutit à une conclusion probable. (Journet *in* Dortier 2001 : 78)

Le langage est une faculté inhérente à l'individu qui lui permet de procéder à la signification de la réalité physique ou subjective ; la langue, elle, est un ensemble d'éléments organisés qui interagissent entre eux, un système. Ce système évolue car il est le produit de l'évolution historique du groupe d'individus qui est organisé en société et utilise cette langue. Cette langue contribue à la cohésion de cette société et elle a une forte composante sociale.

Pour définir la langue, Baylon (2001 : 43), en donne les caractéristiques suivantes. Selon lui la langue est un :

- répertoire de possibilités que les usagers emploient soit pour produire les énoncés, soit pour les interpréter ; en ce sens elle s'apparente à un système ou une structure ;
- répertoire social utilisé par une communauté linguistique politique, historique ou géographique ;
- instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale.

La langue apparaît ainsi comme un produit de l'activité cognitive, vraisemblablement acquis, un instrument de communication, un code organisé en un système de règles communes à une même communauté.

2.5.2. La parole

Quant à la parole, c'est un acte, et elle est située au niveau de l'individu, elle a une matérialité physique, elle est faite de signaux sonores, vibrations de l'air qui ont leur fréquence et leur intensité. Toujours selon Baylon (*ibid.* : 43) elle correspond au « processus psychophysiologique de production et d'interprétation des énoncés ». Elle est donc constituée par cet « ensemble d'énoncés qui s'organisent en discours ou en texte. »

La distinction langue-parole doit néanmoins être modulée, les deux ne sont pas des ensembles distincts, il ne s'agit pas d'entités indépendantes l'une de l'autre. Il n'y a pas de parole sans langue, il n'y a pas de langue sans parole.

Narcy-Combes (2005 : 27) a recours à la notion d'objectivation pour séparer langage, langue et parole. Pour définir l'objectivation, il cite Lahire :

Objectiver le langage, c'est lui faire subir une transformation ontologique radicale : l'enfant était dans son langage, il le tient

désormais face à lui et l'observe, le découpe, le [...] classe, le range en catégories. (Lahire 2001 : 122)

2.5.3. Langage et conscience

La distinction langage, langue et parole repose alors sur une prise de conscience. Bahktine (cité par Lahire 2001 : 122) définit la langue comme : « une abstraction, dégagée à grand peine par des procédures cognitives bien déterminées ».

La perception de la notion de langue par l'individu correspondrait ainsi à une prise de conscience. Bailly parle, à propos de l'enfant qui acquiert le langage, de développement d'activités épilinguistiques et métalinguistiques¹ qui correspondent à cette prise de conscience, par le sujet produisant la parole, de l'existence d'une langue, cette prise de conscience se matérialisant par l'apparition d'un discours sur le discours. Narcy-Combes utilise une distinction faite par les chercheurs en acquisition d'une L2, celle entre le savoir explicite et le savoir implicite, et suggère que la parole relève de l'implicite et la langue de l'explicite. Puisqu'il s'agit de la prise de conscience par l'individu d'un phénomène qui lui est familier, peut-être peut-on voir dans la notion de langue la manifestation d'un recul épistémique.

Peut-on avoir une conscience et une connaissance du langage ? Auroux reconnaît l'importance du langage, à la fois moyen de communication et support de la pensée, il ajoute néanmoins qu'il n'est pas certain que l'on puisse jamais en cerner avec précision les contours et en définir avec certitude les modalités de fonctionnement :

Le langage est certes le support de la rationalité. Mais cela n'implique pas pour autant que le langage puisse être transparent à lui-même, réductible à un système logique. [...] bien qu'il soit le médium de l'intelligibilité, le langage fait partie du monde de la facticité. (Auroux 2001 : 171)

.....
La facticité implique que le langage est toujours là, que je ne pourrai pas le rendre transparent à lui-même, que l'on ne pourra jamais le rendre totalement rationnel. Ce qui ne veut pas dire que je ne puisse pas décrire et trouver des régularités. Mais on

¹ Nous traiterons de ces activités de façon plus détaillée dans les pages suivantes.

ne parviendra jamais à transformer le langage en formulation rationnelle, dépouillée de toute ambivalence. (*ibid.* : 172)

.....
Je pense que le langage est un appareillage technologique, apparu dans l'instrumentalisation du corps humain, qui s'est par la suite considérablement développé avec l'écriture, la conception de listes de mots, et ensuite la constitution de grammaires et de dictionnaires, que l'on doit concevoir comme des outils technologiques capables de concevoir et de réguler notre communication. (*ibid.* : 175)

Cette conception du langage assimilé à un appareillage n'est pas partagée par tous. Par exemple, le linguiste Culioli avance :

[...] et lorsqu'on disait que le langage était une sorte d'abstraction qui formule les concepts, et qu'ensuite, dans des situations particulières, on a des énoncés qui renvoient à telle ou telle chose, cette façon de procéder m'a toujours gêné, parce que ça a l'air de dire : on a des pièces de Lego (ou de Meccano) et quand on les ajuste, ça vous donne une petite camionnette, une grue, etc. [...]

[...] Dans tous les domaines c'est pareil, il n'y a pas un code tout prêt. [...] on n'a pas une serrure avec une clé : la serrure se construit en même temps que la clé se construit. (Culioli 2005 : 159-160)

Il est un point sur lequel une majorité de chercheurs s'accorde : ce qui sépare la parole de la langue, c'est la prise de conscience, voire l'explicitation par le sujet parlant de son activité de parole.

Dans l'étude des relations qui se tissent entre les notions de langage, langue et parole il se confirme que toute catégorisation trop rigide se révèle difficile à faire, tout comme il semble que toute hiérarchisation, tout scénario des opérations nécessaires à la production d'un énoncé soit d'une extrême complexité à établir. Le praticien-chercheur peut retenir qu'il existe de multiples interactions entre langage, langue et parole, et on peut envisager, pour reprendre les termes de Nancy-Combes (2005 : 27), qu'entre les

trois éléments de cette triade s'établit une relation transductive. Il s'agit donc pour le praticien chercheur de travailler sur quelque chose, le langage, la langue et la parole, qui n'est ni fixe ni stable, ni homogène ni monolithique.

Une autre question semble d'importance, celle de savoir dans quelle mesure cette « faculté du langage » est innée ou acquise.

2.5.4. L'hypothèse innéiste ou le déterminisme cognitif

L'hypothèse innéiste du langage de Chomsky est largement connue. Par exemple, une recherche à partir de l'expression « *universal grammar* » sur le moteur de recherche *Google* fait apparaître, en date du 20 avril 2006, 16 200 000 occurrences en 0,29 seconde. Bouton présente la grammaire universelle de Chomsky en ces termes :

Derrière les réalisations particulières de chaque langue, où se traduit l'économie spécifique de ses structures de surface, Chomsky postule l'existence d'universaux du langage qui déterminent les structures profondes. (Bouton 1984 : 75)

Il serait possible ainsi de trouver dans tous les aspects de la langue (phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique) des indices qui témoigneraient de l'existence de ces universaux. Selon l'hypothèse de Chomsky il existerait une grammaire universelle qui ne serait :

[...] rien d'autre qu'une théorie de la structure du langage, laquelle conduit à la reconnaissance de phénomènes de relation entre le cognitif et le linguistique relevant de l'inné. (*ibid.* : 76)

Une telle grammaire ferait partie de l'équipement conceptuel inné de l'individu et donnerait à cet individu une compétence. Cette compétence serait ainsi constituée d'un :

[...] capital inné, au niveau des structures profondes, et [...] d'un acquis représenté par la découverte des règles qui transforment en structures de surface, propres à l'économie de chaque langue, des structures profondes. (*ibid.* : 76)

Chomsky opère une distinction entre la compétence et la performance. La compétence s'apparente à ces structures profondes et innées que l'on retrouve chez tous les individus et dans toutes les langues. La performance correspond à la production même d'énoncés dans une langue. Jordan (2004 : 6) résume la différence entre ces deux termes

en proposant la formule suivant laquelle la performance correspond à ce que l'individu dit et qui peut être influencé par un nombre important de facteurs de tous ordres, et la compétence à ce qu'il connaît et sait du langage. Chomsky ne s'intéresse qu'à la compétence et pense qu'il est hors de notre portée de comprendre les phénomènes qui président à l'utilisation du langage. La capacité que possède l'individu de créer des énoncés qu'il n'a jamais entendus auparavant et qui s'adaptent aux contraintes et aux circonstances spécifiques d'une infinité de situations de communication est hors de portée de notre entendement.

L'existence de cette grammaire universelle innée a des implications au niveau de l'acquisition du langage ; ainsi, dans une perspective chomskienne, les enfants possèderaient un dispositif d'apprentissage des langues (*language acquisition device*, ou *LAD*) ce qui permettrait à tous ces enfants, quel que soit l'environnement linguistique dans lequel ils grandissent, de rapidement acquérir une langue.

L'hypothèse initiale de la grammaire universelle a été précisée et la notion de paramètres spécifiques à une langue a été ajoutée. Certains chercheurs ont montré que :

[...] à quatre jours de vie, le nouveau-né peut identifier des caractéristiques acoustiques de sa langue maternelle et les différencier d'une autre langue, lorsque le message est parlé par une même voix. (Jakubowicz 1992)

Ainsi pour Chomsky le langage est une faculté innée que procurerait une faculté cérébrale spécifique à l'être humain :

[...] l'idée selon laquelle le langage humain serait simplement un exemple plus complexe de quelque chose que l'on trouverait partout dans le monde animal me semble n'avoir aucune solidité.
(Chomsky 1970 : 106)

De leur côté, les tenants du déterminisme cognitif postulent que le langage est une activité cognitive dont la nature n'est pas essentiellement différente des autres activités cognitives, « qu'il n'y a pas d'organisation spécifiquement linguistique ou sémantique de la connaissance, séparée de la mémoire conceptuelle au sens le plus large » (Geeraerts 1991 : 27). Des chercheurs comme Lakoff se sont détournés de l'idée selon laquelle le langage pouvait être décrit en ses propres termes et ont commencé à se demander :

[...] quelle part de la structure du langage est déterminée parce que les hommes ont un corps avec des sens pour la perception, une mémoire, des capacités d'enregistrement des limitations, par le fait que les hommes doivent essayer de donner un sens au monde avec des ressources limitées et par le fait que les hommes vivent en groupes sociaux et doivent essayer de communiquer entre eux. (Lakoff 1985 : 155)

Lors de la rencontre de Royaumont en octobre 1975, Piaget et Chomsky ont opposé leurs thèses respectives. Si, pour Chomsky, le langage est humain et comparable à un organe mental qui possède une structure innée, pour Piaget, seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire.

La question centrale est la suivante : existe-t-il un "universel" derrière toute langue ou bien le langage est-il un produit biologique et social de la communication ? Les observations qui ont été faites sur l'acquisition du langage apportent-elles des éléments de réponse ?

2.6. Acquisition du langage

2.6.1. Période critique

L'observation du développement du langage chez l'humain pose un problème que Ellis exprime dans les termes suivants :

The logical problem of language acquisition concerns how all children come to acquire with ease and success a rich and complex body of linguistic knowledge despite both their lack of cognitive sophistication and the poverty of the stimulus. The answer lies in the language faculty – the principles of UG and learning procedures such as the Subset Principle. (Ellis 1994 : 437)

Le principe du sous-ensemble que mentionne Ellis établit que, chaque fois que les grammaires générant deux langues différentes entrent en conflit pour la production d'un énoncé, la stratégie d'apprentissage de l'enfant consiste à opter pour la grammaire qui est la moins restrictive ou la moins contraignante.

L'expression « *poverty of the stimulus* » renvoie à l'observation qu'un enfant peut produire un nombre infini d'énoncés même s'il ne les a jamais entendus auparavant, ce qui s'opposerait à l'hypothèse selon laquelle une langue est acquise par mémorisation cumulative d'énoncés entendus. Selon l'hypothèse de la grammaire universelle et du *LAD*, l'enfant est capable de juger de la grammaticalité d'énoncés qu'il n'a jamais entendus auparavant.

Une autre observation vient corroborer les hypothèses de Chomsky, celle de l'existence d'une période de la vie particulièrement propice à l'acquisition d'une langue, période au-delà de laquelle l'apprentissage de cette langue ou d'une autre langue devient plus difficile. Skehan résume les observations qui tendent à prouver l'existence de cette période critique :

There are striking well-attested similarities in speed and route of development, transitional structures, use, error types, and so on. There is also a general lack of an effect for different types of environment, and a lack of correlation between IQ and first language development, suggesting that language and other cognitive developments take place independently. These factors suggest some process of unfolding, imperviousness to the environment, and learning 'coming from within'. (Skehan 1998 : 223)

Certes, comme le mentionne Skehan, (*ibid.* : 223-224) d'autres observations plaident en défaveur de l'existence de cette période critique. En particulier, il a été observé que tous les enfants n'acquièrent pas une langue au même rythme et que les écarts dans le domaine pouvaient être importants. De plus, la mère peut jouer un rôle important dans l'acquisition de la langue selon qu'elle réagit de façon appropriée aux énoncés de son enfant, c'est-à-dire si elle saisit toutes les occasions pour enrichir ces énoncés. Une telle observation vient corroborer la procédure d'exploitation de la zone de proche développement dont il a été question plus haut. Enfin, tous les enfants n'acquièrent pas une langue de la même façon, et, alors que certains enrichissent rapidement leur lexique, d'autres complexifient leur syntaxe.

Un faisceau important d'observations tend à valider l'hypothèse de l'existence d'une période critique, qui se manifeste avec des variations selon les individus. S'ajoutent à

ces observations les résultats des études menées sur les troubles du langage, qui montrent, elles, que les chances de guérison de ces troubles sont bien plus élevées chez les enfants pré-pubères. Après la puberté, la guérison est incertaine ou incomplète. Cette observation permet de penser qu'il existe, dans la formation de l'enfant, un moment qui marque l'arrêt définitif du développement de la faculté du langage.

Comment cette acquisition se déroule-t-elle ?

2.6.2. Etapes dans l'acquisition de la langue 1

On trouve dans Bailly (1998B : 98-99) une description des différentes phases de l'acquisition du langage. On trouve, en particulier, un tableau récapitulatif des principales étapes du développement de la parole entre zéro et deux ans, qui montre comment se constitue graduellement le langage à partir de la perception de sons, jusqu'à la détection de syntagmes et au babillage pour se terminer par la compréhension de l'ordre syntaxique des mots, la connaissance et la production de quelque deux cents mots, ainsi que la production des premières phrases de deux ou trois mots. L'acquisition du langage commence par une phase phonémique, se poursuit par une phase lexicale et culmine dans une phase syntaxique. On peut aussi penser que les phonèmes qui constituent les signes du langage sont perçus en début d'existence comme des éléments signifiants et l'on peut se demander, à ce propos, si les éléments constituant le signe sont les produits de l'arbitraire seulement.

Bailly mentionne également deux phases importantes dans le développement du langage : l'apparition chez l'enfant d'activités épi-linguistiques et puis un peu plus tard, d'activités métalinguistiques. Comme cela a été vu un peu plus haut, ces activités correspondent à la prise de conscience par l'enfant du fonctionnement du langage.

Les activités épi-linguistiques :

[...] recouvrent la connaissance intuitive, tacite, implicite, non analysée, qu'un locuteur a de la langue en tant que système. Ces «habiletés» automatiques, intrinsèquement inaccessibles, pré-existent chez l'enfant aux activités méta-linguistiques, sous forme d'intuitions d'acceptabilité, de compétences correctives, de manipulations et de jeux précoces (concernant le contenu ou la forme) sur le Langage. (Bailly 1998A : 100)

Dans la description que Bailly donne ensuite du développement de ces activités apparaît la notion de « veille » que l'enfant exerce lors de la production d'énoncés et cette veille témoigne de la conscience grandissante qu'il prend de la forme, en particulier, des énoncés qu'il produit.

Les activités métalinguistiques (Bailly 1998A : 100), quant à elles, se manifestent entre quatre et huit ans et prennent la forme de jugements méta-syntaxiques, de jugements de grammaticalité ou de jugements sur l'acceptabilité des énoncés. Il ne s'agit plus alors d'activités tacites et intuitives, mais d'activités explicites et conscientes. La recherche attribue le développement de ces activités métalinguistiques aux progrès que l'enfant accomplit et qui lui permettent de mieux structurer ses connaissances, d'exercer un plus grand contrôle sur ses procédures attentionnelles de sélection et de traitement des informations linguistiques, et d'accroître l'interdépendance entre les aspects procéduraux et déclaratifs des traitements langagiers.

2.7. Les apports de la neurobiologie et de la psycholinguistique.

2.7.1. Le cerveau

L'apprentissage d'une langue, L1 ou L2, s'appuie largement sur des observations issues de la neurobiologie et de la psycholinguistique. De nombreux ouvrages de didactique des langues (Ginet 1997, Bailly 1998A), contiennent un ou plusieurs passages décrivant le fonctionnement du cerveau. Les données de la neurobiologie sont alors utilisées comme base théorique scientifique à des propositions didactiques. Ainsi, Ginet aussi bien que Bailly rendent compte des fonctions des différentes parties du cerveau telles qu'elles ont été établies par Paul Mac Lean et Roger Sperry. Le tableau 2.2 a été établi à partir de Ginet (1997 : 34-41) et il récapitule les caractéristiques des trois parties principales du cerveau humain.

Les travaux de Roger Sperry portent sur les fonctions spécifiques de chacun des hémisphères cérébraux. Bailly les présente en ces termes :

[...] l'hémisphère gauche est plus spécialisé dans le traitement des éléments abstraits, complexes verbalisés, liés au raisonnement ; l'hémisphère droit est plus spécialisé dans le traitement des éléments sensibles, spatiaux et globaux : c'est le

domaine de l'imaginaire, de la créativité, du non-verbal. (Bailly 1998A : 64)

Elle développe ensuite les conséquences que cette spécialisation peut avoir sur l'activité de langage en prenant la précaution néanmoins de préciser que la spécialisation des hémisphères « reste relative » (Bailly 1998A : 63-64) tout comme les trois cerveaux dont le rôle fait encore « l'objet de débats ».

Cerveau primitif reptilien	Incapable d'expression verbale <ul style="list-style-type: none"> • Réflexes et réactions instinctives • Porteur de la programmation génétique ancestrale • Capable d'apprentissage par imitation seulement • Ne sait pas faire face à une situation nouvelle • Ne sait pas innover • Accepte mal qu'un autre soit différent de lui • Frein • Approche sécurisante
Cerveau limbique	Incapable d'expression verbale <ul style="list-style-type: none"> • Siège de nos émotions et de notre motivation • Mémoire affective • Sentiment d'appartenance au groupe • Capable d'apprentissage si agréable • Frein si ennui ou inintéressant non motivant • Siège de l'agressivité
Néocortex	Capable d'expression verbale Permet la production et la préservation des idées. Il raisonne froidement. Il ne connaît pas les émotions, il est capable d'analyser, d'anticiper, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de conceptualisation Lobes frontaux. <ul style="list-style-type: none"> • Concentration et attention • Réflexion, décision réfléchie et volontaire • Ils retardent la boucle stimulus-réponse et jouent de ce fait un rôle fondamental dans la planification, la poursuite d'un objectif et l'empathie.

TABLEAU 2.2 - *Caractéristiques des trois parties principales du cerveau humain*

2.7.2. Les apports de la psycholinguistique

La théorie innéiste de Chomsky a marqué une rupture avec l'approche behavioriste de Skinner et elle a suscité de nombreux travaux de recherche dont le but était de trouver la confirmation d'hypothèses sur la « compétence » en s'appuyant sur des analyses de la « performance ». En psychologie et en psycholinguistique, de nombreuses études ont été consacrées à la perception et à la production du langage. Il s'agit là d'un vaste champ

d'étude et il serait irréaliste de prétendre en rendre compte en quelques lignes. Il ne sera question ici que de mentionner à grands traits les problématiques qui sont à l'origine de ces recherches, ainsi que les conclusions générales auxquelles elles ont abouti.

Que l'on considère le langage comme un module spécifique à part dans les activités cognitives (conception modulariste), ou bien que l'on choisisse une conception qui intègre le langage dans l'ensemble des activités cognitives – quelle que soit l'hypothèse dans laquelle on se place – il semble inévitable que l'étude du langage impose, pour des raisons de protocoles expérimentaux, d'en isoler les phénomènes afin de pouvoir les analyser. Ce « découpage » du langage en unités plus facilement observables ne doit pas laisser conclure que ces unités sont indépendantes les unes des autres. Il semblerait que ces différentes unités fonctionnent, non seulement ensemble et simultanément, mais que, de plus, le fonctionnement de l'une est tributaire du fonctionnement des autres.

Weil-Barais (1993 : 243) donne un intéressant état des lieux de la recherche dans le domaine du langage et les lignes qui suivent sont très largement inspirées de cet ouvrage. Seront évoquées les observations qui ont été faites dans les domaines de la perception et de la production du langage : deux domaines dont l'intérêt est majeur pour la didactique des langues.

2.7.2.1. Perception du langage

Le traitement du langage qui s'effectue dans le cadre de la compréhension consisterait en une succession de sous-processus allant de la perception des sons ou des formes écrites à l'interprétation « centrale » dans laquelle la mémoire joue un rôle essentiel. La compréhension est ainsi faite de ces contraintes « descendantes » (*top-down*) et « ascendantes » (*bottom-up*) ; elle s'apparente à des va-et-vient successifs entre la forme perçue et le sens qui se construit graduellement. La compréhension du langage ne se réduit donc pas à la simple reconnaissance de formes, elle implique un travail de la mémoire. C'est, en effet, la mémoire qui permet de comparer le perçu au déjà connu. A partir de cette comparaison, une hypothèse de sens possible est élaborée. Cette hypothèse est alors vérifiée par un retour vers la forme. Elle est alors validée ou invalidée, ce qui permet de prendre en compte d'autres éléments du perçu. Ce nouvel apport de données perçues donne lieu à une nouvelle hypothèse de compréhension. Le processus se poursuit ainsi jusqu'à ce que le message soit considéré comme compris.

Il est important de prendre la mesure de l'extrême rapidité avec laquelle s'effectuent ces multiples opérations. La perception du langage est marquée par la vitesse et la contrainte. En effet, le débit normal de la parole est de 200 mots par minute soit 12 à 15 phonèmes par seconde. Peut-être est-ce précisément la rapidité de ces processus qui font que le sujet ne peut pas les contrôler ; et il est intéressant de noter que l'on ne peut s'empêcher volontairement de comprendre un mot familier dès qu'il est perçu. D'une certaine façon, l'activité de compréhension semble automatisée au point de s'apparenter au réflexe.

Cette vitesse de traitement de l'information a une autre conséquence : elle rend difficile l'étude de tous les phénomènes liés à la perception du langage, et il n'est pas étonnant que nombre de ces phénomènes restent encore inconnus ou inexpliqués.

Il a été remarqué que la perception n'est pas le fait des seuls organes de l'audition. Comme l'a montré une étude de McDonald et McGurk mentionnée par Weil-Barais (1993 : 260) des indices visuels peuvent jouer un rôle dans l'identification de sons du langage¹. Cette observation conduit à penser qu'il est plus facile de comprendre un interlocuteur que l'on voit qu'un interlocuteur au téléphone. De la même façon, un film mal doublé dans lequel les mouvements de la bouche des acteurs ne correspondent pas aux sons entendus ne peut que rendre la tâche de compréhension plus difficile. Une autre observation semble converger avec la précédente : il existe une liaison entre les processus moteurs d'émission et de production du langage et sa perception auditive :

La perception serait ainsi influencée par une représentation en mémoire, spécifique aux sons du langage qui inclurait ainsi à la fois une représentation des propriétés physiques du signal acoustique [...] et celle des propriétés du système moteur d'émission des sons de la parole produits par le locuteur. (Weil-Barais 1997 : 260)

Si l'on se replace dans le cadre de la didactique des langues, une telle observation amène à reconsidérer les raisons qui guident le choix des activités d'apprentissage que

¹ Une expérience consiste à présenter aux sujets différentes syllabes (/ba/, /da/, /ga/...), et on leur présente en même temps sur un écran des visages de locuteur prononçant d'autres syllabes. Le résultat est que ce n'est ni le stimulus présenté auditivement, ni le stimulus présenté visuellement qui est perçu, mais un produit complexe résultant d'une intégration des deux sources d'information : par exemple, la syllabe /ga/ auditive associée à un /ba/ visuel est entendue /da/. (Weil 1993 : 260)

l'on propose aux apprenants afin qu'ils atteignent des objectifs définis. On peut ainsi se demander dans quelle mesure des activités de production orale peuvent contribuer au développement de la compréhension orale. En d'autres termes, faut-il s'entraîner à parler pour pouvoir, ultérieurement, mieux comprendre ? Le développement de la compréhension orale passe-t-il par la production orale ?

Le message sonore est un continuum et la reconnaissance des mots qui composent ce message implique un travail de segmentation de ce continuum. La vitesse à laquelle se fait la compréhension entraîne que cette segmentation – qui va de pair avec l'identification des mots – se fait très vite, mais également très tôt. Il arrive que le mot soit reconnu avant qu'il soit entièrement perçu ; cette reconnaissance ne s'appuie d'ailleurs pas sur les seules caractéristiques sonores ou sémantiques du mot, elle est aussi sensible aux effets syntaxiques. « Un mot est reconnu dès qu'il ne peut plus être confondu avec un autre. » (Weil-Barais 1993 : 266)

Il serait erroné de réduire la compréhension d'un message sonore à sa segmentation en unités distinctes. Le traitement du langage est un phénomène dynamique qui utilise des connaissances de tous ordres sur la langue et sur le monde et il est impossible de le diviser en composantes isolables. Il convient de considérer que « divers types de traitements (automatiques, attentionnels, de contrôle, d'anticipation) interviennent de manière intégrée (et probablement en parallèle) » (*ibid.* 275). Au risque d'être schématique, on peut avancer que, si le mot permet de comprendre l'énoncé, l'énoncé permet lui aussi de comprendre le mot : d'une certaine façon le tout est dans la partie et la partie est dans le tout.

2.7.2.2. Production du langage

Une première remarque s'impose à la suite des propos qui viennent d'être tenus sur la perception du langage. Toujours selon Weil-Barais (*ibid.* : 279), il ne serait pas exact de concevoir le processus de production du langage comme une inversion du processus de perception pour la simple raison que, dans l'un, on va du son au sens et, dans le second, on va du sens au son. La production d'un énoncé a sa spécificité. Notamment, la production d'un énoncé implique une intention, une planification et des choix. Il s'agit là de la manifestation d'une volonté et d'une conscience, bien différente des

caractéristiques de la perception qui, comme cela a été vu, est une activité que le sujet ne contrôle pas totalement.

Weil-Barais (*ibid.* : 280) souligne que l'exploration scientifique des phénomènes liés à la production du langage place le chercheur devant une alternative. En effet, soit on considère que les phénomènes de production sont, par essence, subjectifs et dans ce cas, ils ne sont pas accessibles et le langage demeure un pan obscur du sujet, une boîte noire, soit on considère que les états mentaux sont conscientisables et verbalisables et, dans ce cas, le langage devient le moyen d'accéder à des parties reculées de la conscience, d'accéder à la boîte noire. Ce dernier cas correspond à :

[l'] hypothèse utilisée comme postulat de base des recherches utilisant les « verbalisations » comme indicateurs des activités cognitives du sujet. (*ibid.* : 280)

Ferrand souligne que parler est le :

[...] talent cognitif et moteur que nous pratiquons le plus ; c'est celui qui nous paraît le plus simple et le plus immédiat, mais c'est aussi le plus complexe. (Ferrand 2001 : 27)

Cet auteur mentionne les trois étapes de la production de la parole. La première est celle de la préparation conceptuelle du message préverbal :

[...] le message à exprimer correspond aux intentions, aux idées que le locuteur veut exprimer ; ce message est non linguistique ou préverbal. (*ibid.* : 27)

La seconde est celle de la formalisation ou lexicalisation du message préverbal, au cours de laquelle les informations sémantiques et syntaxiques relatives aux mots concernés sont récupérées, comme le sont ensuite les informations phonologiques et morphologiques correspondantes. La troisième étape est celle de l'articulation.

Cet auteur cite plusieurs modèles de la production orale, notamment celui de Dell (1986), celui de Levelt (1999) et celui de Caramazza (1997). Dans sa conclusion, il note qu'aucun de ces modèles ne recueille l'approbation de tous les chercheurs et qu'il existe :

[...] une controverse importante concernant la nature sérielle ou interactive des relations entre les niveaux sémantique et

phonologique. La plupart des travaux actuels favorisent plutôt les conceptions interactives. (Ferrand 2001 : 42)

Si l'on considère des aspects de la production orale qui font partie des préoccupations de l'enseignant de langues, tels que la façon dont les énoncés sont construits, ou comment les mots sont récupérés par l'apprenant, on ne peut que constater que la recherche dans le domaine ne peut pas fournir de réponses précises. Il est donc difficile de décider si les énoncés se construisent en partant du lexique, par exemple, ce qui impliquerait que le lexique dicte la syntaxe. Il ne semble pas non plus que la production orale corresponde à un enchaînement de processus, mais plutôt à la mise en œuvre de tous ces processus de manière simultanée.

2.7.2.3. La lecture

Ferrand (*ibid.* : 42) ajoute à sa conclusion une remarque intéressante sur la lecture à voix haute. Il note que la lecture à voix haute et la production de parole « partagent de nombreux processus ». La lecture à voix haute pourrait-elle alors contribuer à un meilleur apprentissage de la production orale ? Ferrand reste très prudent et remarque que l'on ne peut pas conclure qu'un « modèle de la production de parole est un modèle de la lecture à voix haute et *vice versa* ». (*ibid.* : 42)

D'autres auteurs soulignent, en revanche, toutes les différences qui séparent l'activité de compréhension de l'écrit de la perception de messages sonores. Les contraintes de perception et de compréhension dues à la forme visuelle du langage sont différentes. Néanmoins, on retrouve, dans l'activité de lecture, la problématique que pose la segmentation de l'énoncé. Weil-Barais souligne qu'il n'est pas établi que :

[...] les mots conçus comme : « graphisme entre deux blancs » soient les unités psychologiques descriptives de la langue les plus appropriées pour rendre compte du traitement de l'information. (Weil-Barais 1997 : 285)

Il est important de noter que si la production et la compréhension de messages sonores semblent bien être des capacités biologiques du sujet, l'activité de lecture, elle, s'inscrit résolument dans l'histoire et la culture :

Ce sont les contraintes liées aux caractéristiques de l'activité de lecture que nous connaissons actuellement qui font la spécificité

de cette activité en plus des propriétés d'un codage graphique du langage. (Weil-Barais 1997 : 285)

Enfin dans l'activité de lecture, le contexte d'énonciation, dont l'importance a été mentionnée plus haut à propos de la communication, tend à disparaître ; en particulier, la présence physique de l'énonciateur, ses intonations, ses expressions et sa gestualité sont absents.

2.7.2.4. Les deux modes de production

Vraisemblablement à partir des travaux du linguiste Bolinger, l'hypothèse des deux modes de production du langage, ce que Skehan (1998) appelle « *a dual mode system* », s'est imposée. Skehan explique que la compréhension et la production ne peuvent pas être strictement computationnelles, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent pas se faire en utilisant uniquement les règles qui structurent la langue, principalement parce que la vitesse de production est parfois trop rapide pour les capacités computationnelles de notre appareil cognitif. Tout se passerait trop vite pour que chaque élément du langage soit, dans un premier temps, reconnu ou récupéré, et puis, grâce à l'utilisation de règles générales de composition des énoncés, analysé et intégré à l'intérieur d'un énoncé :

Normal communication is pervaded by the pressures of processing language in real time. We comprehend and produce language not by exhaustively analysing and computing (although we can do these things if we have to, for reasons of creativity or precision) but instead by drawing shamelessly on probabilistic strategies which work effectively enough (given the support and potential for retrieval of miscommunication that discourse provides) at considerable speed of processing. We rely on time-creating devices, context, prediction skills, elliptical language, and a range of similar performance factors to reduce the processing load that we have to deal with during conversation. And the older we become (up to a point) the more adept we can be at exploiting these resources. (Skehan 1998 : 27)

Parmi ces stratégies destinées à alléger la charge cognitive, Skehan mentionne l'utilisation de blocs lexicalisés, (*chunks*, ou *exemplars*) :

We rely, during rapid communication, on large chunks of memorized language. We rely on such chunks to ease processing problems, using them to 'buy' processing time while other computation proceeds, enabling us to plan ahead for the content of what we are going to say, as well as the linguistic form. Such planning, in turn, may consist of the retrieval of more language chunks or the shift to an analytic mode. (Skehan 1998 : 40)

Il existerait donc deux modes de production des énoncés, le premier est un mode que l'on peut qualifier d'analytique, dans lequel l'apprenant construit ses énoncés en appliquant des règles ; ce mode est créatif, il permet à l'apprenant de produire tous les énoncés qu'il désire et en particulier des énoncés qui lui sont propres, des énoncés qu'il n'a jamais entendu prononcer. Le deuxième mode est celui dans lequel sont utilisés des blocs lexicalisés ; il est moins créatif et donne lieu à une expression plus stéréotypée. En contre-partie, le mode d'utilisation de blocs lexicalisés nécessiterait un travail cognitif moins important.

Il est intéressant de noter que l'utilisation de ces deux modes de production dépend de la charge cognitive entraînée par la production des énoncés. Or cette charge cognitive, ou du moins la charge attentionnelle nécessitée, varie selon que le sujet se concentre sur la forme ou sur le sens de son énoncé, « *meaning distracts attention from form* » (Skehan 1998 : 27). Ainsi on peut considérer que le travail cognitif engendré par la production et sans doute la compréhension du langage fait l'objet d'une régulation sans que le sujet en ait toujours la conscience.

2.8. Conclusion

Nous sommes parti de l'observation que le langage est un moyen de communication et nous avons examiné de près ce que recouvre la notion de communication. Ce domaine est immense et, dans le cadre de notre travail, il ne pouvait être question de le parcourir entièrement. Le premier problème était donc celui de délimiter le champ de nos investigations tout en nous assurant que nous n'omettions aucun point d'importance. Cette limitation nous a conduit à recourir à des travaux de synthèse effectués sur les sujets qui nous semblaient essentiels à notre travail et nous avons

conscience que, quelle que soit la valeur des ouvrages que nous avons utilisés, les connaissances que nous abordons ou utilisons sont bien souvent des connaissances de « seconde main ». Mais est-il possible à un praticien lorsqu'il entreprend une recherche-action dans un domaine comme la didactique des langues qui fait appel à de très nombreuses sciences de fondement, d'agir d'une façon différente ?

Face au foisonnement d'apports scientifiques en rapport avec notre travail, il nous a fallu opérer un choix délicat, celui des connaissances sur lesquelles il convenait de nous concentrer. Ce choix a été fait en nous fondant sur notre expérience de praticien et nous avons recherché les apports théoriques qui apportaient des éléments de réponse à des questions que nous nous étions souvent posées dans l'exercice de notre pratique. Les contingences de cette pratique ne nous avaient pas permis de les étudier de suffisamment près. Cette façon d'opérer notre choix présente, pensons-nous, l'avantage de fournir une base théorique à ces problèmes posés par la pratique. Ces apports théoriques nous permettent ainsi d'être mieux à même d'analyser cette pratique pour, en fin de compte, pouvoir la modifier. Notre démarche s'inscrit alors dans la procédure normale de la recherche-action.

Il nous a également semblé essentiel de prendre connaissance des interrogations et des problèmes qui se posent dans tous les domaines que nous allions aborder car il nous a paru qu'en procédant de la sorte nous serions mieux en mesure d'appréhender les hypothèses qu'ils ont fait naître. Nous avons réduit nos ambitions et, au lieu de dresser un inventaire de toutes les hypothèses générées par ces problématiques – ce qui représente un travail d'érudition dont la valeur est évidente – nous nous sommes contenté de comprendre au mieux les termes des problèmes. Nous sommes parti du principe que cette compréhension nous donnerait, dans le cadre de la pratique, des outils pour aborder toute hypothèse nouvelle. Nous pourrions alors éviter un écueil : celui de considérer les conclusions de la recherche en didactique comme autant de préceptes pédagogiques, voire de « recettes », immédiatement applicables dans la pratique quotidienne. Il paraît, en effet, difficile d'appliquer de tels préceptes sans en avoir, au préalable, compris les fondements théoriques car c'est précisément cette compréhension qui permet de les appliquer et de les ajuster aux caractères spécifiques des situations d'enseignement dans lesquelles on se trouve.

Il nous est ainsi apparu que les domaines sur lesquels portaient nos études étaient structurés par de grandes interrogations, quelquefois des dichotomies, qui donnaient naissance à des hypothèses divergentes auxquelles se rattachait telle ou telle école de chercheurs. Il nous semble ainsi que dans le domaine que recouvre ce chapitre, à

savoir celui de la communication, du langage, de la langue et de la parole, les hypothèses théoriques émises par les chercheurs reflètent les tensions qui s'établissent entre ce qui est intérieur au sujet et ce qui lui est extérieur, entre l'implicite et l'explicite, entre la partie et le tout.

Nous avons vu que la communication implique une transmission d'information. La transmission d'information privilégie la qualité du message : elle est unidirectionnelle. La communication, elle, privilégie les sujets impliqués, elle est bidirectionnelle. Chacune des parties impliquées a des attentes et la communication ne peut se faire que sur un substrat de connaissances partagées. Si ce substrat est absent chez une des parties, alors l'acte de communication devient inopérant. La communication est donc un phénomène complexe dans lequel interagissent de nombreux facteurs. Si la communication est bidirectionnelle, elle ne peut non plus devenir circulaire, et « tourner en rond », devenir tautologique. L'acte de communiquer doit lui-même avoir un sens, et ce sens doit être perçu par les sujets impliqués.

La situation de communication nous a conduit à la situation d'enseignement et d'apprentissage et il est apparu que les analyses faites à propos de la communication s'appliquaient à la relation pédagogique. Plusieurs cas de figure existent : l'enseignant peut être considéré comme celui qui dispense le savoir ; la relation est alors essentiellement unidirectionnelle. Une telle relation privilégie aussi la qualité du message, la qualité du savoir enseigné en l'occurrence. L'enseignant peut encore être considéré comme un médiateur, comme celui qui aide l'apprenant à appréhender le savoir. La relation pédagogique est alors bidirectionnelle, elle est faite de collaboration et elle s'établit sur les demandes que formule l'apprenant lui-même. Elle prend, presque automatiquement pourrait-on dire, un sens pour ce dernier.

Le concept de médiation nous a semblé intéressant. La recherche dans le domaine de la médiation fait apparaître qu'il s'agit là d'un phénomène présent dans de multiples aspects de nos activités et qu'il revêt des formes diverses. La médiation peut être considérée comme le phénomène qui permet à deux entités distinctes d'entrer en relation d'une façon ou d'une autre. Quelle que soit la nature de cette médiation, il nous a semblé intéressant de noter que la médiation n'est pas neutre et qu'elle modifie les entités qu'elle met en relation. Ainsi, par exemple, la médiation sensori-motrice façonne notre langue ; elle nous contraint presque à une utilisation constante de métaphores. Pareillement, le signe traduit la pensée, mais il façonne aussi cette pensée. L'enseignant est lui aussi médiateur et il contribue à la modification de l'apprenant. Puisque cet enseignant a la possibilité de participer au développement et

à la construction d'un sujet, il est nécessaire que son activité s'exerce dans le cadre de règles épistémologiques et déontologiques définies qui visent à ce que soit respecté et préservé l'apprenant.

Trois termes ont ensuite guidé notre étude : langage, langue et parole. En ce qui concerne le langage, les recherches en neurobiologie tendent à démontrer le rôle capital que joue cette faculté chez l'humain. Son apparition correspond à une modification du système cérébral et sa présence structure bon nombre d'autres facultés cognitives. Ainsi, en touchant au langage, on fait peut-être intrusion dans les profondeurs de la personnalité du sujet. Autant de raisons pour penser que toute intervention dans le domaine est complexe et qu'elle nécessite que l'on s'entoure de toutes les précautions. Le langage semble être intimement lié à la conscience et toute prise de conscience, tout apprentissage, correspond à un passage de l'implicite à l'explicite. La production de la parole relève des activités implicites, la prise de conscience de la langue relève de l'explicite. Le langage permet bien évidemment de communiquer, mais il permet aussi de prendre conscience. Le langage sert à exprimer la pensée, il sert aussi à façonner cette pensée.

Il est hors de portée du présent travail de recherche de prendre quelque position que ce soit sur le débat qui oppose les tenants et les adversaires des thèses de Chomsky. L'intérêt de ce débat réside dans le fait qu'il met en évidence deux origines possibles du langage : soit il provient de l'intérieur du sujet, de ses caractéristiques biologiques et physiologiques comme le pensent les partisans de Chomsky, soit il provient de l'extérieur de l'individu, de son environnement social. Soit il est inné, soit il est acquis ; soit il est le produit de la nature, soit il est le produit de la culture. Soit encore il est tout cela à la fois. Le praticien-chercheur retiendra que l'apprentissage du langage est l'objet de contraintes biologiques et que ces dernières sont à connaître, à prendre en compte et à respecter. Il retiendra aussi que le langage ne peut être isolé de l'environnement social et culturel. L'apprentissage et l'utilisation du langage semblent être le produit d'une tension, ou d'interactions, entre ce qui est extérieur au sujet et ce qui lui est intérieur, tension qui a déjà été abordée à propos de la médiation. Il semble que ce qui différencie Piaget de Vygotski illustre cette tension. Pour Piaget, l'expérience de la réalité extérieure vient modifier l'intérieur du sujet, préexistant à cette réalité extérieure, alors que, pour Vygotski, la réalité extérieure et l'interaction sociale sont à l'origine même de la structuration cognitive du sujet. Dans l'hypothèse de Vygotski, le sujet qui forme la société, qui en est une partie, est le produit de cette société ; en d'autres termes le tout est dans la partie et la partie est dans le tout.

La distinction entre langue, langage et parole semble relever, elle aussi, de la prise de conscience par le sujet de son activité langagière. Le développement du langage chez l'enfant commence par une phase d'emploi inconscient puis, graduellement, se développent des activités épilinguistiques et métalinguistiques. Ici encore, il y a passage d'une activité implicite à une activité explicite. Ce développement se retrouve chez tous les individus et se déroule de la même façon. Il ne peut être que légèrement modifié. Il s'agit là d'une observation dont on doit tenir compte dès lors que l'on entreprend de mettre au point un programme d'apprentissage d'une langue et de prévoir une progression. L'intérieur du sujet apprenant peut se révéler hors d'atteinte : on ne peut pas lui imposer une progression qui ne corresponde pas à ses caractéristiques.

Nous avons enfin exposé quelques apports de la psycholinguistique. Ils font apparaître que la langue est un phénomène dynamique d'une extrême complexité qui met en jeu des processus qui s'effectuent à grande vitesse. La totalité de ces processus doit être prise en compte si l'on veut expliquer le fonctionnement du langage, même si pour les besoins des recherches en psycholinguistique, il a été possible, dans certaines conditions expérimentales, d'isoler certains de ces processus. Ainsi, il semble impossible de séparer la forme et le fond d'un message ou d'un mot. Il semble impossible si l'on reprend le modèle de la triade sémiotique, de ne s'occuper que du signe, par exemple, en perdant de vue le concept et le référent. D'autre part, la production du langage est un phénomène complexe qui entraîne une charge cognitive importante d'où l'hypothèse selon laquelle il existe deux modes de production des énoncés, un mode dans lequel des règles sont appliquées et un autre dans lequel des blocs lexicalisés sont utilisés. Cette hypothèse met en évidence que les capacités cognitives ne sont pas extensibles à volonté et qu'il existe une tension entre le sens et la forme. Quand le sujet se concentre sur l'une, c'est aux dépens de l'autre. Le sujet doit donc se satisfaire des moyens qu'il possède et il doit s'efforcer de les utiliser de la façon la plus efficace.

Les différents apports de la recherche que nous venons d'évoquer nous fournissent un cadre qui va nous permettre d'aborder, dans le chapitre suivant, les interrogations que soulève l'apprentissage d'une L2.

CHAPITRE III. APPRENDRE UNE L2

3.1. Langue 1 et langue 2

Les langues vivantes que l'on acquiert en plus de la langue maternelle sont qualifiées de langues étrangères ou de langues secondes ou bien encore de L2. La diversité de ces appellations correspond à la diversité des modalités selon lesquelles ces langues sont venues s'adjoindre à des langues maternelles. Il s'agit de langues « ajoutées ». Cette appellation implique que l'acquisition du langage suit une chronologie ; il existe d'abord un individu unilingue qui possède une langue à laquelle vient s'adjoindre, pour de multiples raisons et dans des circonstances variées, une autre langue, de telle sorte que l'individu devient bilingue. Quelle est la langue la plus importante pour l'individu ? Est-ce la langue du pays où il vit ou est-ce la langue de ses parents ? Quelle sera la langue la plus importante pour l'enfant né de parents parlant chacun une langue différente ? Et l'on peut penser que, pour l'émigré, chassé de son pays, la langue du pays d'accueil sera peut-être plus chère que la langue du pays natal. Pour contourner toutes les implications que peuvent avoir les termes de langue étrangère ou de langue seconde, et aussi pour éviter tous les problèmes que peuvent poser les termes de langue, langage et parole, nous utiliserons les termes de L1 et L2. Plutôt que commencer par définir une L2, on peut définir l'individu bilingue et partir de la définition que donne Bouton :

Le bilingue est celui qui, pour l'ensemble de ses besoins langagiers de communication et d'expression, dispose de deux ou plusieurs codes linguistiques acquis simultanément ou successivement. (Bouton 1988 : 110)

Selon cette définition, la langue est un code linguistique acquis par le sujet ; elle a donc, en totalité ou en partie, une origine sociale. La maîtrise de ces codes linguistiques, note l'auteur, peut être acquise de façon simultanée ou successive. Si l'on se place dans le cas de l'acquisition successive de la maîtrise de ces codes et si l'on accepte qu'il existe une période critique pour le développement des activités langagières, il est vraisemblable que la L1 sera maîtrisée plus rapidement que la L2. On peut également penser que les processus cognitifs ayant permis la maîtrise de la L1 seront différents de

ceux de la L2. C'est ce que remarque Anderson :

With very little and often no deliberate instruction, children by the time they reach age 10 have accomplished implicitly what generations of Ph.D. linguists have not accomplished explicitly. They have internalised all the major rules of a language.
(Anderson 1995 : 364)

La L1 s'apparenterait ainsi à un ensemble de savoirs et savoir-faire implicites¹. Cette affirmation est à moduler puisque, comme cela a été vu plus haut, la maîtrise de la L1 est accompagnée par le développement d'activités métalinguistiques.

Krashen (1981) fait la distinction entre d'une part l'acquisition (*acquisition*) et d'autre part l'apprentissage (*learning*) d'une langue. L'acquisition correspond au processus qui permet à l'individu de s'approprier, sans effort conscient, les éléments d'une langue qu'il entend ou à laquelle il est confronté. Bailly donne du terme « acquisition » la définition suivante :

[...] mode d'appropriation de langue essentiellement spontané, hors-conscience, donc hors-contrôle. Il intervient par excellence hors-guidage mais il est présent au sein même de l'apprentissage. (Bailly 1998B : 1)

Quant à l'apprentissage, il correspond au processus par lequel l'individu étudie volontairement et explicitement une langue afin de la maîtriser. Cette distinction entre apprentissage et acquisition n'est cependant pas aussi tranchée que l'on pourrait penser. En effet, comme le remarque Ellis (1994 : 14-15), il n'est pas facile de faire la différence chez un individu entre les connaissances qu'il a obtenues par acquisition et celles qu'il a obtenues par apprentissage.

La remarque d'Anderson mentionne aussi que l'enfant « s'approprie » (*internalize*) les règles de la langue et Bailly donne une description détaillée de l'appropriation :

L'idée sous-jacente au terme « appropriation » [...] est celle d'une assimilation par le Sujet d'un contenu nouveau : ce contenu commence par lui être « étrange », ne le concerne en

¹ Selon Marendaz et Chokron (2006), le savoir explicite peut être assimilé à une connaissance que les sujets sont conscients d'avoir. Par opposition, le savoir implicite renvoie à des connaissances que le sujet n'a pas conscience d'avoir mémorisées. Les connaissances implicites sont d'ailleurs recueillies indirectement et sont exprimées de manière non intentionnelle par le sujet.

rien, puis, au fur et à mesure que se produisent familiarisation, mémorisation, reconnaissance, il va faire partie du bagage que ce Sujet intégrera à ses propres « possessions ». Ce dernier va donc entretenir avec ce nouvel acquis, comme s'il lui appartenait depuis toujours, un rapport de confiance, d'assurance, de liberté : en en disposant à présent avec aisance et précision, il va en faire ce qu'il voudra. (Bailly 1998B : 12)

Ce qui différencierait la L1 de la L2 serait ainsi le mode d'appropriation. Cette dernière peut se faire dans des contextes différents. C'est ainsi que l'acquisition peut se faire en milieu naturel (*naturalistic second language acquisition*) que ce soit dans le cadre familial (les deux parents n'ont pas la même L1), le cadre géographique (régions frontalières, pays bilingue), ou dans le cadre professionnel, et dans ces cas-là on sera tenté de penser qu'il s'agit d'acquisition plus que d'apprentissage.

L'appropriation d'une L2 peut également se faire dans le cadre d'un enseignement organisé (*instructed second language acquisition*) et il s'agirait alors plus d'un apprentissage que d'une acquisition. Il serait néanmoins erroné, comme le remarque Ellis (1994 : 12), de penser que le milieu naturel implique automatiquement une appropriation implicite et hors-conscience et le cadre de l'enseignement impliquerait conscience et connaissance explicite.

Il existe un cas particulier, celui dans lequel le sujet acquiert la L1 et la L2 durant la période critique. C'est essentiellement dans ce cas là que l'on peut parler de véritable bilinguisme selon Bouton (1984 : 110-114) dans la mesure où aucune des deux langues n'est dominante. Néanmoins l'étude des troubles du langage montre qu'une des deux langues prédomine : la langue la plus familière, c'est-à-dire celle « acquise la première dans l'enfance ». Gaonac'h donne l'information suivante :

Des travaux montrent que les modalités d'acquisition d'une langue étrangère par de très jeunes enfants sont différentes des modalités d'acquisition de la même langue en tant que langue maternelle. (*in* Dortier 2001 : 276)

Le fait qu'une langue prédomine présente un intérêt si l'on se place dans la problématique de l'enseignement ou de l'apprentissage d'une L2. On est fondé à se

demander quelle influence cette L1 peut avoir sur l'apprentissage et sur la maîtrise de la L2.

Comme cela a été vu dans le chapitre précédent, le langage est un élément essentiel de l'appareil cognitif, de la conscience et de la personnalité de l'individu. En conséquence, l'acquisition ou l'apprentissage d'une L2 entraîne une modification de l'individu :

L'acquisition d'une seconde langue détermine une réorganisation des circuits neuroniques qui affectent même ceux soutenant l'usage de la première langue. (*ibid.* : 123)

On est alors en droit de partager l'interrogation de McDonald Critchley :

[...] si le langage est un aspect fondamental du comportement humain, le fait de posséder deux langues n'implique-t-il pas un certain risque de dédoublement de la pensée favorisant celui de la personnalité ? (cité par Bouton 1984 : 114)

Comme cela a été vu dans le chapitre 2, une langue est partiellement le produit d'une société, dont elle reflète la nature. En même temps, cette langue structure la façon de penser de l'individu ; en conséquence il est fort probable que l'appropriation d'une L2 entraîne une modification de l'individu. Dans ce cas, l'appropriation d'une L2 correspond à une acculturation¹. Si l'acquisition de la L2 est acceptée et voulue par le sujet, la L2 est facteur d'ouverture à l'autre et d'épanouissement personnel. Dans le cas inverse d'une L2 imposée par des facteurs économiques ou politiques (cas des immigrants ou des minorités linguistiques opprimées) ou même psycho-affectifs (cas de l'enfant à qui les parents – ou un des parents – imposent l'apprentissage d'une L2, par exemple) la L2 devient véritablement une langue étrangère, un facteur d'aliénation. Vu l'importance des émotions et des sentiments sur nos activités cognitives, comme cela a été vu dans le chapitre I, on peut penser que l'apprentissage de cette L2 subira les conséquences de cette perception négative de la L2.

¹ L'acculturation est l'étude des processus qui se produisent lorsque deux cultures se trouvent en contact et agissent et réagissent l'une sur l'autre. Les principaux processus étudiés ont été ceux de conflits, d'ajustement et de synchrétisation, d'assimilation ou de contre-acculturation, qui peuvent être mis en rapport avec les processus sociologiques de compétition, d'adaptation et d'intégration, tout en étant parfois distincts. L'acculturation a été étudiée selon des points de vue différents ; ceux de l'anthropologie culturelle, de la psychologie sociale, de la sociologie ou anthropologie sociale. Aujourd'hui, les recherches tendent à se cantonner dans le domaine de l'acculturation planifiée. (Bastide 2006)

L1 et L2 se différencient également par le temps nécessaire à leur apprentissage. Si l'on se place dans le cas de l'acquisition d'une L1, un processus qui se déroule en partie hors-conscience, il est fort probable que le sujet aura une perception beaucoup moins aiguë du temps que nécessite cette acquisition. En revanche, dans le cadre de l'apprentissage d'une L2, processus conscient, la perception du temps nécessaire sera beaucoup plus nette. Or l'apprentissage d'une L2 nécessite du temps, comme le montre la pyramide inversée fournie par Narcy-Combes (*in* Ginet 1997 : 71) à partir des travaux de l'Association américaine des professeurs de langues étrangères (ACTFL)¹ et de ceux du Conseil de l'Europe. Cette pyramide, reproduite dans la figure 3.1, n'a qu'une valeur indicative mais elle donne néanmoins une idée du nombre d'heures d'apprentissage nécessaires à un apprenant-adulte pour passer d'un niveau de compétence en L2 à un autre. Cette pyramide inversée montre à quel point l'apprentissage d'une L2 est une

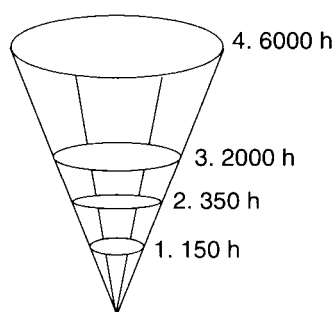


FIGURE 3.1 - *Temps nécessaire au passage à un niveau de compétence supérieur*

activité qui s'inscrit dans le temps et dans une relative lenteur. Elle nécessite donc de la part de l'apprenant patience et ténacité. Gaonac'h avance des chiffres :

[...] un an d'apprentissage en situation naturelle correspond à environ dix-huit années d'apprentissage en situation scolaire.
(Gaonac'h 2001 : 273)

On mesure ainsi à quel point le temps et, en particulier, la perception de ce temps par l'apprenant, est un paramètre de première importance dans l'apprentissage d'une L2. L'enseignant doit tenir compte ce paramètre et il est certain que le rapport entre le

¹ American Council on the Teaching of Foreign Languages. <<http://www.actfl.org/>>. Site consulté en octobre 2006.

temps passé sur une activité d'apprentissage et le gain de cette activité, tels qu'ils sont perçus par l'apprenant, est un calcul incontournable dont il est essentiel de tenir compte lors de l'élaboration de stratégies ou de dispositifs d'enseignement efficaces.

La distinction L1 et L2 n'est pas aussi aisée à faire que l'on pourrait le penser. La différence essentielle est fondée sur la chronologie mais d'autres différences existent, qui sont d'importance. Elles sont relatives aux raisons pour lesquelles l'apprentissage d'une L2 s'impose ; elles sont aussi relatives à la manière dont cet apprentissage se déroule. La réflexion menée sur la différence L1 et L2 fournit des preuves supplémentaires que toute intervention dans le domaine du langage est une opération complexe qui ne saurait se contenter de procédures simplificatrices, voire simplistes.

Cette réflexion permet aussi de définir le type de L2 dont il sera question dans le présent travail : une L2 apprise par des apprenants adultes dans le cadre d'un établissement d'enseignement. La différence de nature entre la L1 et la L2 devient en l'occurrence plus nette. La L1 est acquise de façon implicite et son emploi se fait « hors-conscience », de façon automatisée ; la prise de conscience de la langue se fait ensuite graduellement. L'apprentissage d'une L2 se fait de façon consciente et explicite et le but poursuivi est que son emploi devienne automatisé.

3.2. Apprendre : différents types d'apprentissage

En préalable à l'étude de l'apprentissage d'une L2, il semble important d'accorder quelque attention à l'apprentissage en général. Il sera ensuite possible, en se penchant plus précisément sur l'apprentissage d'une L2, de mieux en apprécier les caractéristiques spécifiques.

Selon Le Ny :

le terme d'apprentissage [...] désigne [...] toute modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet. (Le Ny : 2006)

Il précise ensuite que l'apprentissage ne se réduit pas à une modification des comportements et qu'il convient de replacer l'étude de l'apprentissage dans les perspectives de la psychologie cognitive, « c'est-à-dire par référence aux notions de traitement et de conservation de l'information ». (*ibid.*)

Les phénomènes d'accoutumance et le conditionnement instrumental sont les formes générales de l'apprentissage. L'accoutumance correspond à la disparition plus ou moins progressive d'une réaction innée, en cas, notamment, de répétition du stimulus qui l'a suscitée. Quant au conditionnement instrumental il correspond à :

[...] la réaction d'un organisme, animal ou humain, [qui] tend à devenir plus ou moins « forte » (c'est-à-dire, selon le cas, plus ou moins fréquente, vigoureuse ou rapide) selon qu'elle est suivie d'un résultat favorable ou défavorable à l'organisme qui l'a émise ; on parle alors souvent de relation de « renforcement ». (*ibid.*)

3.2.1. Lois générales de l'apprentissage

Toujours selon Le Ny (*ibid.*), des lois générales de l'acquisition se dégagent. La première de celles-ci est la loi de la répétition ou de la quantité d'exercice. L'apprentissage ne se fait pas en une seule fois et il nécessite du temps. Au delà d'un certain nombre de répétitions, aucun nouveau progrès dans cet apprentissage n'est enregistré, l'apprentissage est stabilisé. Il est néanmoins intéressant de noter que, si ces répétitions se poursuivent, il y a surapprentissage, c'est notamment le cas en ce qui concerne l'apprentissage du langage où :

[...] le sens d'un mot ou l'utilisation d'une règle grammaticale simple reçoivent des milliers, voire des millions de confirmations entre la petite enfance et l'âge adulte (*ibid.*)

Il a été observé que :

[...] ce qui a été « surappris » se révèle moins susceptible d'oubli ou de désapprentissage et beaucoup plus résistant aux nombreux facteurs de perturbation qui peuvent l'affecter. (*ibid.*)

Cette loi de la répétition n'est en aucun cas la condition unique pour tout apprentissage et Weil-Barais (1999 : 477) mentionne l'apprentissage par empreinte qui a notamment été étudié par Lorenz¹ et qui correspond à l'« acquisition brusque par un jeune au cours d'une période biologiquement privilégiée ».

1 L'Autrichien Konrad Lorenz (1903-1989), un des pionniers de l'éthologie, a consacré sa vie à l'étude de la vie sociale des animaux et en particulier à celle des oies cendrées avec lesquelles il entretenait une relation « paternelle ». (*Encyclopaedia Universalis en ligne* : 2006)

Une deuxième loi est celle de la contiguïté.

Une assez grande part des apprentissages - dont l'importance est d'ailleurs un sujet de controverse - peuvent être regardés comme étant de type associatif : ce sont ceux qui reposent sur des liaisons entre deux événements bien différenciés. Ces événements peuvent être la réaction d'un individu et un stimulus ayant valeur de renforcement, ou un stimulus et une réponse, ou encore deux stimulus, mais leur contiguïté est toujours une condition nécessaire de l'apprentissage considéré. (Le Ny 2006)

Il a été établi que la proximité temporelle des deux événements est un facteur déterminant. En d'autres termes, moins les événements sont distants l'un de l'autre, plus l'apprentissage a des chances d'être efficace.

Une troisième loi, la *loi de Jost*, établit, elle, que le temps nécessaire à un apprentissage peut difficilement être concentré sur une seule et unique période.

On peut considérer que [...] l'apprentissage fractionné est plus efficace que l'apprentissage concentré. L'efficacité s'accroît jusqu'à un certain degré de fractionnement, au-delà duquel elle reste stationnaire, puis décroît, et les facteurs d'oubli finissent par l'emporter. Ce fractionnement optimal ne peut malheureusement pas être déterminé comme une constante : il varie lui-même en fonction des capacités du sujet et de la complexité de la tâche. (*ibid.*)

On peut ajouter à ces lois ce que Le Ny appelle des apprentissages négatifs. Il s'agit alors pour le sujet de désapprendre, des comportements par exemple, et la forme la plus connue de ce type d'apprentissage est ce que l'on nomme l'extinction :

Le phénomène d'extinction peut être rapproché de celui d'accoutumance, évoqué plus haut, qui n'en diffère qu'en ce qu'il porte sur une réaction innée et non apprise : l'un et l'autre peuvent être attribués au développement cumulatif d'une inhibition qui oppose sa force à celle de la réaction, innée ou apprise, antérieurement établie. (*ibid.*)

3.2.2. Différents types d'apprentissage

On trouve dans Weil-Barais (1999 : 461-507) la mention de différents types d'apprentissage, notamment l'apprentissage par l'action qui concerne :

[...] toutes les formes d'apprentissage où l'acquisition des connaissances peut être attribuée à l'action du sujet, source d'informations nouvelles. (*ibid.* : 477)

L'apprentissage par observation et par imitation, l'apprentissage coactif dans lequel les partenaires sont réunis et conduisent une activité finalisée par un but. Weil-Barais note que l'activité que le sujet mène avec un ou plusieurs partenaires est en général « plus favorable à l'apprentissage que les situations où le sujet est seul face à une tâche » (Weil-Barais 1999 : 485). D'autres types d'apprentissage existent comme l'apprentissage par instruction ou tutorat, dont il a été fait mention plus haut à propos de l'apprentissage d'une L2, et enfin l'apprentissage par le texte. A propos de ce dernier, Weil-Barais (*ibid.* : 494) fait une remarque qui n'est pas dénuée d'intérêt pour l'enseignant de langues qui utilise des textes comme supports pédagogiques à son enseignement. Elle mentionne que les individus qui possèdent de nombreuses connaissances sur le domaine traité par le texte, sont les plus capables d'extraire les informations pertinentes de ce texte et que ces sujets-là sont peu perturbés par des incohérences textuelles. En d'autres termes « la cohérence introduite par le lecteur dépend davantage de ses connaissances que de la structure du texte. » Il ne suffit donc pas qu'un texte soit bien fait pour qu'il soit bien compris.

Il ne serait pas exact de penser qu'il existe chez l'individu des mécanismes spécifiques de l'apprentissage. Les chercheurs considèrent de plus en plus le cerveau comme un système de traitement de l'information, capable d'un certain nombre d'opérations : discriminer, identifier et stocker des informations, récupérer ces informations, faire des mises en relation et des inférences, faire des calculs. Une telle conception du cerveau implique que l'on abandonne l'idée d'une théorie générale de l'apprentissage et que l'on fasse porter la recherche sur « les opérations de pensée à l'œuvre dans des domaines de connaissances particuliers » (Weil-Barais 1999 : 434). Dans le cadre d'une telle conception, il est possible de distinguer un certain nombre de mécanismes d'apprentissage (Weil-Barais 1999 : 502-503) :

- la catégorisation, mécanisme qui permet aux individus d'assimiler un nouvel objet à des objets déjà connus ;
- le transfert analogique qui permet, à partir de la découverte d'une similitude partielle entre objets, d'appliquer à un nouvel objet les connaissances disponibles sur le premier ;
- l'émission et le test d'hypothèses qui permettent de mettre à l'épreuve des idées nouvelles ;
- l'induction qui permet d'établir des connaissances générales à partir d'un ensemble limité d'informations.

Si l'on considère les savoirs ou savoir-faire que l'individu acquiert par apprentissage, il est possible de les répartir en plusieurs catégories (Weil-Barais 1999 : 450-454) :

- les connaissances épisodiques qui permettent d'être informé sur les objets (animés ou inanimés) du monde (passés, présents, à venir) ;
- les connaissances relationnelles qui portent sur les relations qui peuvent être établies entre plusieurs informations ;
- les connaissances conceptuelles ;
- les connaissances déclaratives qui correspondent à ce que l'on nomme souvent les savoirs et qui permettent de donner des informations sur les objets (réels ou hypothétiques) du monde¹ ;
- les connaissances procédurales qui correspondent aux savoir-faire, et donnent des indications sur les procédures et les conditions d'utilisation de ces procédures².

3.2.3. Le transfert

Une distinction qui prend toute sa valeur si on considère la problématique de l'apprentissage par instruction, est celle qui est opérée entre les connaissances contextualisées et les connaissances générales (Weil-Barais 1999 : 444).

Cette distinction renvoie l'enseignant à une situation souvent rencontrée dans la pratique, celle dans laquelle, ayant enseigné une connaissance à ses élèves et ayant

¹ Le sujet qui énonce qu'un carré est un quadrilatère qui a quatre côtés égaux utilise une connaissance déclarative.

² Le sujet qui sait que pour calculer le périmètre d'un carré il convient de multiplier un côté de carré par quatre, utilise une connaissance procédurale.

vérifié que ses élèves savaient utiliser cette connaissance, il s'aperçoit quelque temps plus tard que ses élèves ne sont pas capables d'utiliser cette connaissance dans des situations autres que celle abordée dans la classe. Une telle différence met en relief le fait déjà mentionné plus haut à propos du langage et de la médiation, que toute information possède un lien fort avec le contexte social dans lequel elle apparaît ou dans lequel elle circule. Cette différence permet également d'aborder les notions de généralisation et de transfert. Si les élèves ne peuvent pas utiliser une connaissance acquise lorsque le contexte est différent, alors, pense l'enseignant, c'est qu'il n'y a pas eu de transfert, ou que les élèves ont des difficultés à transférer. Il se trouve que la notion de transfert est loin de faire l'unanimité chez les chercheurs :

On préfère faire appel à un processus en trois volets : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation. Ce qui revient à considérer qu'apprendre revient à modifier le contexte de fonctionnement de la pensée. (Weil-Barais 1999 : 444-445)

Cette remise en question de la notion de transfert est rendue obligatoire par la conception des activités cognitives sur laquelle semble se faire l'accord des chercheurs :

[...] on a depuis longtemps reconnu qu'il n'existe pas d'apprentissage isolé ; toute nouvelle acquisition vient, chez un individu, s'intégrer à la totalité des acquisitions antérieurement formées ; son existence est relative à elles et elle les modifie en retour ; elle sera elle-même ultérieurement transformée par celles qui suivront. (Le Ny 2006)

3.2.4. Métaconnaissances

Il faut enfin noter que l'apprentissage de connaissances de tous ordres n'est pas un phénomène qui se passe à l'insu du sujet, pourrait-on dire. Certes, comme cela a été vu plus haut, nombre d'activités cognitives se passent hors conscience, mais il n'en demeure pas moins avéré que le sujet possède la capacité de prendre conscience de ses activités d'apprentissage et de la façon dont il acquiert ou gère ses connaissances. Le sujet peut exercer un contrôle cognitif. Ainsi, aux connaissances qu'il acquiert, il faut ajouter les métaconnaissances. Weil-Barais fait une remarque importante :

Il se pourrait que les métaconnaissances dont disposent les sujets résultent des apprentissages particuliers qu'ils ont précédemment effectués. Autrement dit les métaconnaissances seraient l'aboutissement d'apprentissages bien maîtrisés. (Weil-Barais 1999 : 445)

Le sujet posséderait donc cette faculté qui lui permettrait d'optimiser de lui-même toute activité d'apprentissage. Il convient néanmoins de faire preuve de prudence dans le domaine et s'il est clair que cette possibilité qu'a le sujet de :

pouvoir interpréter une procédure enseignée en termes de métaconnaissances est décisive, [...] on connaît mal à l'heure actuelle les conditions nécessaires à une telle interprétation. (*ibid.* : 446)

Il semble que si le sujet a une conscience de son savoir, s'il sait qu'il sait, et si s'ajoute à cette conscience celle, plus ou moins grande, des processus qui permettent cet accès au savoir, il ne peut que s'interroger à un moment ou à un autre sur la raison d'être ou la finalité de son acte d'apprentissage. C'est la démarche intellectuelle qui transparaît dans les questions d'apprenants que tout enseignant n'a pas manqué d'entendre à un moment ou à un autre de sa carrière : A quoi ça sert l'anglais ? A quoi ça sert de faire des maths ? etc. Si l'on se rapporte à ce qui a été dit plus haut lorsque ont été abordés la critique de la communication et le « tautisme¹ », et si l'on applique l'analyse qui a été faite alors, il apparaît que l'apprentissage pour l'apprentissage, quels que soient les savoirs ou les savoir-faire visés, est une entreprise artificielle. Il convient donc que l'apprenant ait aussi la conscience de la finalité de cet apprentissage. Se pose alors la question du sens de son apprentissage.

3.2.5. Donner un sens à l'apprentissage

Develay (2002) aborde cette question et replace dans un premier temps la quête du sens dans son évolution historique. Cette approche permet de percevoir qu'un acte peut prendre sens de quatre manières. En premier lieu, le sens peut être rattaché à la notion de la transcendance divine qui préside à l'organisation de toute la création. Deuxièmement, il est également possible de percevoir le sens d'un phénomène en

¹ Voir *supra* 2.2.2.

percevant la manière dont il s'intègre dans un plan général, « que ce soit le Dieu transcendant de Leibniz et de Kant, ou la raison immanente de Hegel ». Troisièmement, le sens, et c'est là l'apport de la psychanalyse, est à rechercher à l'intérieur même de l'individu, à « extirper » de l'inconscient. Develay s'appuie sur Deleuze (1969) pour mentionner une quatrième conception du sens :

Le sens se construit dans le rapport de la personne avec les autres, avec elle-même et avec le monde. Le sens est dans le rapport avec. Il ne gît pas dans une situation donnée. (Develay 2002)

On perçoit, dans ces propos, des références aux conceptions de Vygotski, dont on a fait état plus haut. Un apprentissage ne prend un sens que lorsque l'apprenant perçoit en quoi cet apprentissage lui permet de mieux appréhender la réalité et, en particulier, la réalité sociale qui l'entoure et de pouvoir mieux agir dans et sur cette réalité. Cette perception ne peut se faire, comme cela a été vu dans le chapitre I, qu'au prix d'un recul épistémique et il revient à l'enseignant de favoriser la prise d'un tel recul.

Il ressort en conclusion que l'acte d'apprendre ne peut se résumer à un simple changement de comportement et que la notion d'apprentissage cède le pas à celle de traitement et de conservation de l'information qui tous deux impliquent un travail de mémoire. Bloch (1999 : 153) remarque que : « Les apprentissages reposent à de rares exceptions près sur une motivation ». La notion de motivation pose problème, comme cela sera vu plus tard ; néanmoins la remarque de Bloch rejoint celle de Develay : la motivation peut s'apparenter à la perception par l'individu du sens de son apprentissage et ce sens est ancré dans le social. L'activité d'apprentissage est le résultat de multiples liens que tissent entre eux des facteurs internes et externes à l'individu. Parmi les facteurs internes, il est souvent fait mention de la mémoire et de l'attention. Les parties qui suivent sont consacrées à ces dernières.

3.3. La mémoire

Le terme de mémoire contient une certaine ambiguïté. En effet, d'une part il renvoie à l'acte de mémoire qui se traduit par la conservation et la restitution des informations et d'autre part il renvoie à l'histoire des expériences personnelles de l'individu telles qu'elles sont inscrites dans son cerveau (Barbizet 1975 : 5).

L'acte de mémoire, pour reprendre les termes de Weil-Barais :

[...] n'est qu'un indicateur attestant que le comportement actuel de l'individu s'ordonne en fonction d'une expérience antérieurement vécue. (Weil-Barais 1999 : 319)

Cette remarque montre l'importance du rôle que joue la mémoire dans la vie du sujet puisque c'est elle qui « ordonne » le comportement du sujet. Si l'on se rappelle ce qui a été dit plus haut à propos du langage, il est possible d'avancer que mémoire et langage sont deux éléments constitutifs essentiels de l'individu.

3.3.1. Fonctionnement de la mémoire

Une des caractéristiques majeures de la mémoire, comme le remarque Bloch (1999 : 151), réside dans le fait qu'elle est modifiée par sa propre activité « que celle-ci soit déclenchée en réponse à des contraintes externes ou internes ».

Il est maintenant admis que la mémoire n'est pas codée dans des macro-molécules du système cérébral. Elle est le produit des multiples connexions qu'établissent entre eux les neurones et il semble admis par les chercheurs que (*ibid.* : 165) : « toute acquisition de conduite ou de représentations nouvelles repose sur l'établissement de nouveaux liens ».

Si l'on se penche sur le fonctionnement de la mémoire, la littérature spécialisée (Weil-Barais 1999 : 319) s'accorde à reconnaître qu'en tant que système de traitement, la mémoire, comprend trois phases :

- l'encodage qui est le processus par lequel l'information d'entrée est enregistrée, perçue et transformée en un format approprié pour la représentation en mémoire ;
- les mécanismes de consolidation qui s'occupent de la conservation en mémoire permanente des représentations ou des traces encodées ;
- les processus de récupération qui permettent la réactualisation des connaissances mnésiques.

3.3.2. Différents types de mémoire

La problématique des recherches sur la mémoire tourne essentiellement autour de l'unicité ou de la multiplicité des systèmes de mémoire. En effet, nombre de travaux ont

fait ressortir que la mémoire n'est pas une entité monolithique et de nombreuses hypothèses postulent l'existence de différents types de mémoire. C'est ainsi qu'une différence est faite entre la mémoire explicite, qui s'apparente à une mémoire consciente, et la mémoire implicite, qui s'apparente, elle, à une mémoire inconsciente. Weil-Barais parle de ces deux mémoires en ces termes :

La mémoire implicite transparait lorsque la performance à une tâche est facilitée en l'absence de souvenir conscient de l'influence d'un événement antérieur instigateur, alors que la mémoire explicite apparaît quand la performance à une tâche exige le souvenir conscient des événements préalables. (Weil-Barais 1999 : 334)

La mémoire implicite est celle des habitudes et de tous les actes ou toutes les séries d'actes que l'on fait et refait sans réelle conscience.

Une distinction désormais courante est celle faite entre la mémoire à court terme (MCT), dont la capacité de stockage serait limitée à sept unités d'information et la mémoire à long terme qui peut, elle, enregistrer une énorme quantité d'informations. Une autre distinction est opérée et des chercheurs comme Atkinson, Shiffrin, Baddeley et Hitch avancent qu'il existe une mémoire de travail (MT).

Dans une série d'expériences, ils ont démontré que :

Les tâches cognitives telles que le rappel libre, le raisonnement verbal et la compréhension mettent en jeu un même espace de travail, lequel est différent de la MCT. Cette MT, de capacité limitée, serait allouée, de manière flexible, soit au stockage des informations, soit à leur traitement. (*ibid.* : 354)

N. Ellis¹ se sert du modèle représentant le fonctionnement de la mémoire de travail pour expliquer le rôle que joue la mémoire dans l'acquisition du langage. Il oppose alors la complexité du langage susceptible d'être produit par le sujet à l'apparente simplicité de ce modèle qui est reproduit dans la figure 3.2 :

The essence of the Working Memory model is that we have specialist systems for perceiving and representing, both

¹ N.B. La référence bibliographique « Ellis » renvoie à l'auteur Rod Ellis alors que la référence « N. Ellis » renvoie, elle, à l'auteur Nick Ellis.

temporarily and in the long term, visual and auditory information, along with a limited resource attentional system. Given the rich sophistication of language and its linguistic descriptions, this may seem a rather banal starting point for a description of the memory systems that underpin language acquisition. But it will do. It has to do. Because that's just about all there is. (N. Ellis 2003 : 35)

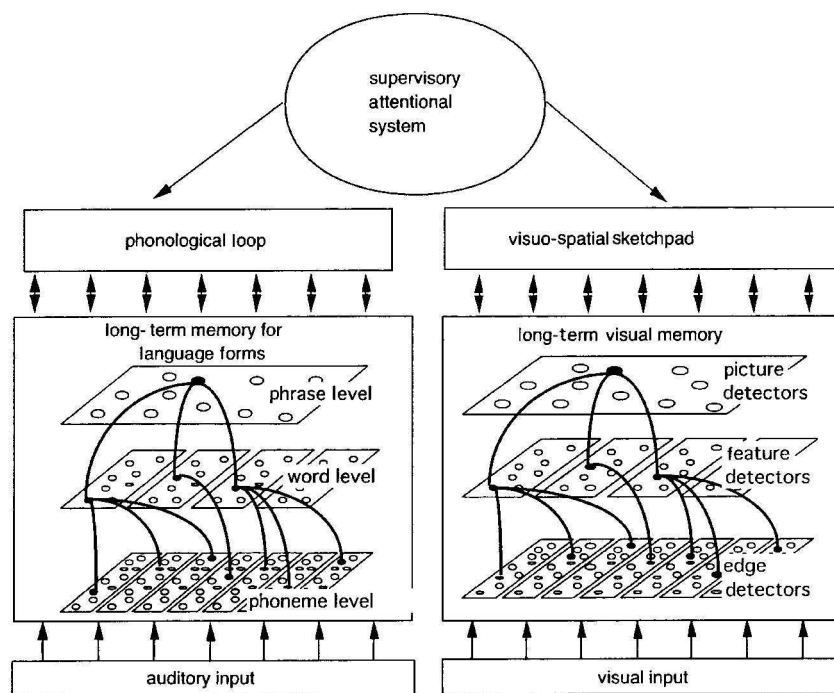


FIGURE 3.2 - Fonctionnement de la mémoire de travail dans l'acquisition du langage

Cet auteur souligne (*ibid.* : 37) que de nombreux chercheurs sont d'avis que la complexité de la mémoire du langage est le résultat de l'application répétée, un très grand nombre de fois, de processus d'acquisition simples. Le langage est complexe alors que le système mémoriel utilisé pour son acquisition ne l'est pas. Les mêmes processus de mémorisation simples ont été utilisés pour acquérir une multitude d'éléments langagiers, et c'est de cette multitude d'éléments variés que provient la complexité du langage.

Apparent complexity may come more from the problem than from the system which learns to solve it. (ibid. : 37)

Existent également les différents types de mémoire suivants (Weil-Barais 1999 : 386-390) :

- la mémoire sémantique par laquelle chaque mot est stocké sous la forme d'un nœud inclus dans un réseau, chaque nœud étant associé à un certain nombre de propriétés ; la signification d'un concept est fournie par le pattern de relations auquel il participe. La mémoire sémantique est la connaissance que le sujet possède sur le monde qui l'entoure (les mots ou autres symboles verbaux, leurs significations et attribution) ;
- la mémoire épisodique qui est un système qui reçoit et stocke l'information concernant des épisodes ou des événements temporellement datés ainsi que les relations spatio-temporelles entre ces événements ;
- la mémoire déclarative grâce à laquelle les connaissances déclaratives ou propositionnelles s'actualisent dans le langage naturel ou sous forme d'images mentales et sont en principe accessibles à la conscience ;
- la mémoire procédurale grâce à laquelle les connaissances procédurales s'expriment seulement dans les diverses conduites qu'un sujet peut avoir ;
- les mémoires perceptives (il existerait, entre autres, un système perceptif de la forme visuelle des mots et un système perceptif de la forme visuelle des objets).

3.3.3. Utiliser la mémoire

La majorité des chercheurs reconnaît l'existence de ces mémoires ; leurs travaux tentent de mieux comprendre selon quelles modalités ces multiples mémoires fonctionnent et interagissent. C'est ainsi, par exemple, que le problème se pose de savoir si la mémoire à court terme constitue une étape de transition vers le long terme ou quel est le code que l'on doit privilégier pour assurer la mémorisation d'une connaissance. Vaut-il mieux, par exemple, pour retenir un mot, lire ce mot silencieusement ou le lire à voix haute ? Lieury (1993 : 55) cite une expérimentation qui tend à prouver que verbaliser des mots lus (à voix haute ou à voix basse) contribue à une meilleure mémorisation de ces mots car cette verbalisation permet de passer d'un code, le code visuel, à un autre code, le code lexical qui permettrait une mémorisation plus stable et plus durable. Il est clair que la résolution d'un tel problème offrirait des bases scientifiques précieuses à la

didactique des langues. Il est clair que l'enseignant et le chercheur considèrent avec le plus grand intérêt toutes les découvertes qui peuvent être faites dans le domaine de l'étude de la mémoire, tant cette faculté entre pour une part importante dans tout apprentissage. C'est ainsi que les conclusions, déjà anciennes, d'un chercheur comme Ebbinghaus¹ continuent de donner une légitimité scientifique à des pratiques pédagogiques. Ebbinghaus a également mis en évidence de nombreux phénomènes mnésiques qui sont repris par Weil-Barais (1999 : 323-328)

- Les effets de répétition : plus la liste à apprendre a été répétée souvent moins l'effort pour la réapprendre est important ;
- la supériorité de l'apprentissage distribué sur l'apprentissage massé : lorsque l'apprentissage est réparti sur plusieurs périodes (apprentissage distribué) les performances sont meilleures que lorsque cet apprentissage est effectué en une seule fois (apprentissage massé) ;
- les effets de primauté et de récence : l'apprentissage est meilleur pour les premiers et les derniers items d'une liste donnée à mémoriser ;
- les effets de fatigue : l'apprentissage est meilleur entre 10 et 11 heures qu'entre 18 et 20 heures (rythmes circadiens) ;
- les effets de longueur de liste : l'empan de la mémoire à court terme est de 7 unités, au-delà de ces 7 unités ce qui est appris avec le plus de difficulté est le mieux retenu ;
- importance des facteurs constructifs et interprétatifs : plus le matériel à apprendre a un sens pour le sujet, meilleure en est sa rétention.

Cette dernière remarque est à mettre en parallèle avec celle qui a été faite plus haut sur la nécessité de donner un sens à tout apprentissage. Il semblerait que la perception par le sujet du sens de son apprentissage ou de son travail soit un facteur déterminant dans la réussite de cet apprentissage ou de ce travail de mémorisation. Cette remarque peut également être enrichie par deux remarques que fait Bloch (1999 : 153). La première est que : « Les apprentissages reposent à de rares exceptions près sur une motivation » et la deuxième que l'on :

1 Hermann Ebbinghaus (1850-1909)

[...] constate que le souvenir est plus facilement rappelé quand le sujet se retrouve dans l'état affectif qui était le sien lors de l'acquisition. (*ibid.* : 158)

Cette remarque a trouvé son application en pédagogie. Par exemple, La Garanderie donne le conseil suivant :

[...] si je n'ai que le projet de retenir, sans inscrire dans mon avenir le contenu et la forme de cet « à retenir » il est tout à fait normal que je ne m'en souviens pas. (La Garanderie 1982 : 85)

Narcy-Combes, en se fondant sur les travaux de Buser (1999), Ledoux (2003) et Channouf (2004) fait remarquer qu'il serait néanmoins inapproprié de fonder toute une pédagogie sur la mise en jeu de phénomènes émotionnels chez l'apprenant. En effet, si une telle pédagogie est susceptible de rencontrer quelque succès dans le cadre d'une classe, par exemple, rien ne dit que les savoirs et/ou savoir-faire acquis de cette façon puissent être transférés :

[...] dans une autre situation où l'« émotion sociale » n'est pas la même et où l'émotion/sentiment d'arrière-plan, l'« humeur » a sans doute changé. (Narcy-Combes 2005 : 18-19)

Il conviendrait donc, non pas de rejeter toute mise en jeu de phénomènes émotionnels, ce qui serait irréaliste, mais de les accompagner d'une prise de recul.

Le développement de l'ordinateur et de l'informatique a fourni des analogies qui ont peut-être permis à la recherche dans le domaine de la mémoire humaine de progresser. La conception connexionniste du fonctionnement de la mémoire n'est pas sans rappeler l'architecture de la Toile par exemple. Il faut néanmoins se garder de toute généralisation excessive :

L'analogie entre l'homme et l'ordinateur a ses limites, d'une part, parce que les activités humaines sont sans cesse évaluées en fonction de l'agrément ou du désagrément, c'est-à-dire d'après leur valeur affective, d'autre part, parce que l'homme est un être social et que ses connaissances et ses souvenirs ont très fréquemment une dimension sociale. (Lieury 2006)

3.4. L'attention

La recherche en acquisition des langues (RAL) accorde le plus grand intérêt à la notion d'attention. Il s'agit là d'une notion qui est évoquée à de multiples reprises dans les descriptions des différents processus d'apprentissage, comme le souligne Robinson :

The concept of attention is necessary in order to understand virtually every aspect of second language acquisition (SLA), including the development of interlanguages (ILs) over time, variation within IL at particular points in time, the development of L2 fluency, the role of individual differences such as motivations, aptitude and learning strategies in L2 learning, and the ways in which interaction, negotiation of meaning, and all forms of instruction contribute to language learning. (Robinson 2003 : 3)

En dépit de son importance, ou peut-être précisément à cause de l'omniprésence de l'attention dans la plupart des activités humaines, ce concept n'est pas aisé à définir. La notion d'attention recouvre des phénomènes psychologiques multiples et présente des aspects apparemment contradictoires, ce qui rend toute définition difficile à établir. On ne saurait dire exactement s'il s'agit d'une faculté ou d'une capacité et Possamaï (2006) utilise le terme d'« instance ».

Pour définir l'attention, Weil-Barais (1999 : 128) part de la détection qui est une activité de base de tout système sensoriel et qui consiste à détecter les variations des différentes formes d'énergie qui proviennent de l'environnement. Du fait que nous percevons un nombre considérable de stimulations, notre organisme doit faire un choix entre toutes ces stimulations et cette capacité (*ibid.* : 128) « que nous avons de sélectionner les informations est connue sous le terme général d'attention. »

3.4.1. Les composantes de l'attention

Richard (1980 : 200) dénombre trois composantes majeures de l'attention : la vigilance, la préparation sélective, l'attention partagée entre tâches ou entre sources de stimulation. En d'autres termes (Weil-Barais 1999 : 128), « on filtre, on oriente, on recherche, on attend ». Ainsi est-il possible de parler d'attention sélective et d'attention partagée, deux notions qui semblent s'exclure mutuellement. En effet, l'attention

sélective est la capacité de se focaliser sur un message en éliminant les autres messages simultanés non pertinents, et l'attention partagée permettrait d'effectuer plusieurs tâches simultanément. Dans ce dernier cas, il devient intéressant de connaître premièrement selon quelles modalités se répartissent les ressources attentionnelles du sujet et deuxièmement quelles sont les conséquences de cette répartition sur les performances du sujet. Une des observations faites dans le domaine tend à montrer que partager son attention semble plus facile si les informations sur lesquelles s'exerce l'attention parviennent au sujet par des canaux sensoriels différents (Weil-Barais 1999 : 131).

La notion d'attention partagée qui explique par exemple qu'un sujet puisse se consacrer à une tâche tout en effectuant simultanément une deuxième tâche, permet d'avancer l'hypothèse que, dans ces conditions, une des deux tâches accomplies par le sujet doit être automatisée, c'est-à-dire que cette tâche exige peu d'effort conscient, ce qui permet à notre attention de contrôler alors la tâche non automatisée. Attention, conscience et automatisation sont trois notions liées.

Selon Possamai (2006), il est possible de voir dans l'attention plusieurs composantes qui semblent d'ailleurs s'opposer les unes aux autres deux par deux :

- une composante intensive (celle à laquelle se réfère un professeur quand il estime un élève « éveillé » ou « endormi ») et une composante sélective de l'attention (celle qui est mise en jeu lors de l'écoute d'un instrument particulier de l'orchestre) ;
- une composante passive ou involontaire de l'attention (celle qui est sollicitée quand survient un bruit insolite) et une composante active ou volontaire de l'attention (celle à laquelle a recours le lecteur d'un texte difficile) ;
- une composante transitoire de l'attention (celle qui précède un appel téléphonique attendu) et une composante soutenue de l'attention (celle à laquelle fait appel un contrôleur aérien surveillant en permanence l'écran de son radar) ;
- une composante automatique de l'attention (celle qui permet de continuer à tricoter tout en conversant) et une composante contrôlée de l'attention (celle qui contraint l'automobiliste à s'interrompre lors d'une manœuvre délicate).

L'attention est complexe car elle met en œuvre des composantes apparemment contradictoires.

Il existe deux théories principales, qui s'opposent, sur l'attention. Selon la première, l'attention filtre perceptions et informations et les contraint à passer par un canal unique de traitement :

A une certaine étape donnée dans le traitement de l'information, il existe une limite structurale, « un goulet d'étranglement » où ne peut passer qu'une information à la fois. (Weil-Barais 1999 : 134)

Selon la seconde, il faut considérer que le sujet dispose de « différents réservoirs de capacité attentionnelle ». Dans cette hypothèse :

[...] deux tâches peuvent très bien être effectuées en même temps si elles font appel à des réservoirs de ressources différents. (*ibid.* : 134)

C'est ainsi que l'on peut très bien dessiner et écouter de la musique en même temps.

Les deux théories font apparaître que l'attention est limitée. Elle n'est pas extensible et elle varie. La deuxième théorie présente l'attention comme une ressource faite de multiples composantes ; le travail et l'effort d'attention se répartissent alors parmi ces composantes. En utilisant une formule imagée, on peut dire que le sujet ne peut pas accroître le capital d'attention dont il dispose ; il s'agit d'un moyen constant. En revanche, il est possible, grâce à une bonne utilisation des composantes de l'attention, d'optimiser son fonctionnement. En d'autres termes et pour reprendre notre métaphore financière, on ne peut pas dépenser plus, mais on peut dépenser mieux.

3.4.2. Attention et apprentissage

L'intérêt d'une bonne connaissance du fonctionnement de l'attention est évident dans de nombreux domaines de l'activité personnelle ou professionnelle de l'individu. Cet intérêt est évident pour qui semble toujours être à la recherche de moyens susceptibles de développer les capacités d'attention chez les apprenants. A ce propos Richard note que trop souvent les échecs scolaires sont imputés à l'inattention. Selon cet auteur, le fait qu'un apprenant ne parvient pas à effectuer une tâche devrait susciter chez l'enseignant une analyse plus approfondie qui prendrait en compte la charge de travail requise par le problème cognitif auquel est confronté l'apprenant :

Une analyse approfondie devrait à notre avis d'abord prendre en compte la charge de travail requise par le problème. L'étude de l'attention montre qu'il y a concurrence entre activités menées simultanément, à moins qu'elles ne soient hautement automatisées, et qu'une activité conduite est conduite moins efficacement quand une autre activité s'exerce en même temps. (Richard 1980 : 216)

A nouveau, apparaît la notion que le développement des capacités cognitives se traduit, non pas par un accroissement de ces dernières, mais plutôt par une utilisation plus judicieuse des moyens existants.

Le fonctionnement de l'attention, tel que le perçoivent les chercheurs, semble parfois aller à l'encontre de conceptions courantes. Comme le note Possamaï (2006) il est erroné de penser que les effets d'agents perturbateurs, comme le bruit par exemple, se traduisent par une chute du volume général des ressources d'attention. Cette idée se trouve contredite par les faits et l'efficacité du comportement en matière d'attention serait modulée par l'effort investi, (Possamaï 2006) « qui n'est autre que la régulation, par le sujet, de son propre niveau d'activation en fonction des exigences de la situation ».

On trouve dans Richard (1980) plusieurs observations de ce genre. En ce qui concerne, par exemple, l'efficacité des activités de mémorisation effectuées dans le bruit, il rapporte :

On a par ailleurs mis en évidence une relation entre activation et mémoire. Un degré élevé d'activation est favorable pour la mémoire à long terme et défavorable pour la mémoire à court terme : si l'apprentissage est fait dans le bruit, le rappel immédiat est détérioré mais l'oubli est moindre. (*ibid.* : 201)

Il note aussi que des travaux expérimentaux ont fait ressortir que l'activation de l'attention augmente graduellement durant la journée, alors que la mémoire, elle, subit une évolution inverse : elle est moins bonne le soir que le matin.

Dans le souci d'augmenter l'efficacité des performances et de réduire les risques de défaillance humaine, les ergonomes s'emploient à tirer le meilleur parti des caractéristiques de l'attention. Par exemple, une information présentée simultanément

sous forme verbale et visuelle retiendra ou attirera mieux l'attention du sujet. Enfin, note Possamaï (2006) une meilleure connaissance des mécanismes attentionnels permettra l'amélioration des outils pédagogiques.

3.4.3. Attention et L2

Si l'on se concentre plus précisément sur la didactique des langues, il apparaît que, dans ce domaine également, l'importance accordée à l'attention est grande. Comme cela a été mentionné plus haut, la notion d'attention appelle aussi celles de conscience et d'automatisation or l'apprentissage d'une L2 pose la problématique des rôles que jouent respectivement la conscience, l'attention et l'automatisation. Comme le note N. Ellis :

[...] much of the representation and processing that generates language must be unconscious. But what is the role of attention and consciousness in language learning? (N. Ellis 2003 : 63)

Certains chercheurs, c'est le cas notamment de Krashen (1981), avancent que l'acquisition d'une L2 se fait hors conscience. D'autres chercheurs, tel Schmidt, soutiennent le contraire :

What happens within attentional space largely determines the course of language development, including the growth of knowledge (the establishment of new representations); fluency (access to that knowledge), and variation. (cité par Ellis 2003 : 47)

Il convient néanmoins de ne pas confondre attention et conscience. Pour Schmidt, l'attention se différencie du fait d'être conscient (*awareness*), et il avance la proposition suivante :

The solution is to limit the discussion of attention and its subjective correlate of 'noticing' to awareness at a very low level of abstraction. Noticing is therefore used here in a restricted sense, as a technical term equivalent to 'apperception' (Gass 1988), 'detection with selective attention' and detection plus rehearsal in short term memory. (Schmidt 2003 : 5)

Une distinction supplémentaire est opérée, celle qui existe entre l'aperception ou le repérage (*noticing*) et la perception de la différence (*noticing the gap*). On trouve dans Ellis les définitions suivantes de ces termes :

Noticing : a cognitive process that involves attending to linguistic form in the input learners receive and the output they produce.

Noticing the gap : a cognitive process that involves learners comparing forms that have been noticed in the input with their current representation of these forms in their interlanguages.

(Ellis 2003 : 346)

A propos de l'apprenant de L2 qui parvient à un débit de production rapide ou fluide (*fluent*) en L2, Schmidt fait la remarque suivante :

Fluency is not the result of developing automatic routines that do not require attention, but rather the replacement of slower algorithmic or rule-based procedures by faster memory-based processing.

[...] *Bialystok has argued that the basis of fluency is the ability to focus attention on relevant parts of a problem to arrive at a solution, an ability that develops as the result of age, experience, practice, and bilingualism.* (Schmidt 2003 : 9)

En d'autres termes, cette fluidité, que l'on pourrait attribuer à un processus automatisé et, en quelque sorte, hors conscience, est en fait une manifestation supplémentaire de la nature protéiforme de l'attention. Ainsi, la médiation pédagogique de l'enseignant consistera-t-elle à favoriser les activités d'attention chez l'apprenant de L2. L'enseignant peut ainsi attirer l'attention de l'apprenant sur la grammaire (*grammatical consciousness raising*) il peut aussi façonner les données de L2 à destination de l'apprenant (*input processing*) afin de rendre certains aspects de cette L2 plus saillants, il peut enfin le faire en fournissant à l'apprenant une correction immédiate (*corrective feedback*) de ses énoncés, en lui demandant de les reformuler (*recast*) et en l'aidant à les enrichir ou à les complexifier (*promoting grammatical proficiency*) (N. Ellis 2003 : 63-64).

Sans totalement rejeter l'hypothèse de l'acquisition de Krashen, Schmidt défend une position opposée et avance que tout apprentissage de L2 est lié à une activité d'attention : il est difficile d'apprendre une L2 sans prêter attention à ce que l'on fait :

People learn about the things they attend to and do not learn much about the things they do not attend to. (Schmidt 2003 : 31)

Cette conclusion corrobore celle formulée dans les chapitres précédents, à savoir qu'il n'y a pas d'apprentissage sans recul. Ce recul met en œuvre l'attention et la conscience.

3.5. La nativisation

L'attention, qui joue un rôle primordial dans l'apprentissage d'une L2, se définit comme cette capacité que possède le sujet de faire une sélection parmi les données perceptives. La perception, elle, ne correspond pas à la réception passive de données. Comme le remarque Weil-Barais :

Perception et cognition sont étroitement imbriquées dans leur fonctionnement. La connaissance que l'on a de l'environnement repose sur une multiplicité de perceptions qui se sont succédé dans le temps et qu'on a mémorisées. Réciproquement la manière dont on perçoit à un instant donné une zone déterminée de l'environnement est influencée par des perceptions antérieures et par la connaissance qu'on possède de ce monde. (Weil-Barais 1997 : 102)

3.5.1. Définition

Dans ces conditions, on peut supposer que, même si un apprenant accorde aux données qui se présentent à lui toute l'attention nécessaire, il n'est pas certain que cette attention porte sur les éléments susceptibles de contribuer au développement de son apprentissage. En effet, la perception de la L2 se fera selon les modalités de la perception de la L1. Ce phénomène capital est à prendre en considération dans toute approche de l'apprentissage des langues. Nancy-Combes y fait référence à plusieurs reprises sous le terme de nativisation qui est défini de la façon suivante :

La nativisation est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères

varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage). (Demaizière et Narcy-Combes 2005)

Ellis mentionne le terme de « *nativization* » et l'utilise, lui, dans un sens plus proche de celui de créolisation, qui correspond à la transformation d'une langue par une communauté à qui cette langue est imposée par un pouvoir extérieur. La communauté qui possède sa propre langue naturelle donne alors naissance à une variante de la langue imposée, en faisant subir à cette langue des modifications : utilisation de structures morpho-syntaxiques de la langue naturelle dans la langue imposée et surgénéralisation de règles de la langue imposée. (Ellis 1994 : 220)

3.5.2. Nativisation ou transfert

La conception de la nativisation de Narcy-Combes s'inspire de celle qu'Andersen a développée dans son hypothèse de la nativisation. Ellis la résume en ces termes :

L2 acquisition consists of two general processes, nativization and denativization. In the former, learners make the input conform to their own internalized view of what constitutes the L1 system. That is they simplify the learning task by forming hypotheses based on knowledge that they already possess (L1 knowledge and knowledge of the world). [...] The result is a kind of pidginization evident in early language acquisition. [...] In denativization, learners accommodate to an 'external norm'; that is, they adjust their interlanguage systems to make them fit with the input, making use of inferencing strategies.
(Ellis 1994 : 379)

Le terme « *accommodate* » utilisé par Ellis renvoie très certainement au terme d'accommodation que Piaget utilise pour parler des modalités de développement cognitif de l'individu. La dénativisation nécessite donc un recul et correspondrait bien, selon notre cadre théorique, à un apprentissage.

Demaizière et Narcy-Combes font remarquer :

La dénativisation n'est possible que si l'apprenant est devenu lucide sur les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2 et s'il s'entraîne à les

réduire. Les spécialistes de neurosciences nous indiquent qu'un tel processus implique de restabiliser de nouvelles connexions synaptiques (cf. Ledoux 2003 : 113-125), ce qui ne saurait être instantané. (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 48)

Il convient également de remarquer que la nativisation, telle que l'envisage Andersen, s'appuie sur une connaissance de la L1 et aussi de l'environnement socio-économique et culturel dans lequel cette L1 fonctionne, ce qui est également en cohérence avec le cadre théorique que nous avons adopté sur langue, langage et parole.

Le concept de nativisation semble aussi être un argument en faveur de l'apprentissage explicite de la L2 et de la médiation nécessaire d'un enseignant. C'est le sens de la remarque d'Ellis qui plaide en faveur de l'utilité d'un apprentissage de la L2 en partie centré sur la forme :

The reason why immersion and intensive ESL learners do not acquire the more difficult features of the L2 grammar may not be because of the insufficiency of input and/or lack of opportunities for pushed output but because of their inability to acquire these features in any circumstances. In other words, the problem may rest with the learners rather than with the learning environment. L2 learners may be unable to avoid the transfer of L1 features into their interlanguage. (Ellis 1997 : 53)

Pour Narcy-Combes la nativisation n'est pas un transfert mais une procédure de construction de représentations à partir de concepts en place. Dans cette optique, ce que l'on appelle transfert est le résultat du processus de nativisation et non sa cause. Il semble ainsi que l'on soit fondé à placer la nativisation dans le domaine des activités cognitives relatives à la perception et à l'analyse des données.

3.6. Aptitude, motivation et styles cognitifs

Comme les pages précédentes l'ont montré, la mémoire et l'attention sont des facteurs déterminants dans l'apprentissage d'une L2. On peut objecter que, dans ces pages, un positionnement nomothétique est adopté dans la mesure où il est toujours question d'un apprenant idéalisé, représentant, en quelque sorte, tous les apprenants possibles et que cet apprenant, s'il facilite le travail de réflexion que l'on peut avoir sur les phénomènes

d'apprentissage, n'existe pas, n'a aucune réalité. Il serait alors préférable d'adopter un positionnement idiographique et, au lieu de se placer au niveau du général, de se placer au niveau du singulier. Ainsi, plutôt que de parler d'apprenant, il conviendrait mieux de parler d'apprenants car tous ne se ressemblent pas et chacun a sa spécificité. On peut également remarquer que l'expérience commune montre que certains apprenants semblent apprendre plus vite, ou mieux que d'autres, ce qui soulève une première interrogation : est-il avéré que les apprenants ne sont pas égaux devant l'apprentissage d'une L2 ? Cette question en amène une autre : est-il possible de déterminer les facteurs qui font d'un individu un bon ou un mauvais apprenant de L2 ? Une troisième interrogation se présente alors : en quoi la connaissance des facteurs à l'origine de cette inégalité est-elle d'un intérêt quelconque dans la didactique des langues ?

3.6.1. Aptitude

Si l'on se réfère aux travaux de Carroll et de Skehan sur l'aptitude, il ressort que : « *aptitude for second language learning is connected to first language learning* » (Skehan 2001 : 194).

Les recherches menées dans le cadre du *Bristol Language Project*¹ (Skehan 1998 : 194-195) ont montré, dans un premier temps, qu'il existait des différences notables dans le rythme de développement du langage selon les individus, des différences qui pouvaient aller jusqu'à plusieurs années et, dans un deuxième temps, qu'il y avait des corrélations évidentes entre les différences de développement de la L1 d'une part et les résultats aux tests d'aptitude relatifs à l'apprentissage d'une L2 d'autre part. En d'autres termes, les enfants qui avaient éprouvé des difficultés à acquérir la L1, éprouvaient aussi des difficultés à acquérir la L2. Ces différences perçues dans les rythmes d'acquisition peuvent être imputables à des différences d'aptitudes.

La notion d'aptitude pose plus d'une interrogation. Implique-elle qu'il existe chez l'individu un don pour les langues ? Ce don est-il propre au langage, ou bien se rattache-t-il aux capacités cognitives générales ? Est-il inné et impossible à modifier, ou peut-on avoir prise sur lui ?

3.6.1.1. L'aptitude selon Carroll

Carroll donne la définition suivante de l'aptitude pour les langues :

some characteristic of an individual which controls, at a given point of time, the rate of progress that he will make subsequently in learning a foreign language. (Carroll cité par Jordan 2004 : 192)

Il apparaît dans cette définition que l'aptitude permet un apprentissage rapide et qu'il est donc important pour une institution scolaire de déterminer les aptitudes des apprenants ; cela permet, en effet, une meilleure gestion de ces apprenants.

Carroll propose ainsi des procédures d'évaluation de ces aptitudes, procédures qui reposent sur quatre facultés ou capacités des apprenants : une capacité de discrimination, d'analyse et de mémorisation des sons perçus, une capacité d'apprentissage par cœur (il s'agit d'établir un lien entre un stimulus et une réponse, par exemple entre un mot de la L1 et son équivalent en L2), une capacité d'apprentissage par induction (il s'agit de tirer des règles de fonctionnement de la langue à partir d'un corpus d'éléments de cette langue), et une sensibilité grammaticale qui correspond à la capacité de percevoir la fonction des mots à l'intérieur d'une structure de phrase.

3.6.1.2. L'aptitude selon Skehan

En incluant la capacité d'apprendre par cœur des équivalents entre la L1 et la L2, Carroll se place dans un cadre théorique behavioriste qui est très largement remis en question de nos jours et Skehan (1998 : 201-205) propose de faire reposer l'évaluation des aptitudes sur trois facteurs uniquement, à savoir, le traitement des données sonores (*phonemic coding ability*), l'analyse de la langue (*language analytic ability*) et la mémoire. Il est important de noter que ces trois facteurs portent sur trois phases successives de l'apprentissage d'une L2 : l'input, l'intake (ou ce que Skehan appelle « *central processing* ») et l'output. De plus, chacun de ces facteurs s'exprime au travers d'opérations. Skehan (2001 : 203) récapitule l'ensemble dans un tableau (tableau 3.1).

Il est également important de noter les différentes opérations recensées par Skehan. La liste ainsi obtenue correspond à une description utile du travail qui doit être accompli dans tout apprentissage d'une L2. On remarquera au passage l'importance accordée au travail d'attention (d'aperception) nécessaire pour segmenter le continuum sonore que représente la L2 et pour analyser ces données sonores. Cette phase est capitale puisque

1 Cette enquête a été menée par Wells auprès de 125 enfants de la région de Bristol, entre 1969 et 1972.

c'est elle qui permet d' « organiser » ces données sonores pour qu'elles puissent ensuite servir de base aux activités cognitives. Un échec ou une faible réussite à cette étape obèrent lourdement le déroulement prévisible de l'apprentissage. On remarquera aussi la nature du travail cognitif effectué lors de la phase de traitement central des données, qui est aussi une phase de mémorisation, c'est-à-dire de passage des données dans la mémoire à long terme. On notera que le traitement des données proposé par Skehan est en cohérence avec ce qui a été dit plus haut à propos des différents codages nécessaires à la mémorisation. On remarquera aussi la référence à deux encodages possibles de la L2 mentionnés plus haut, un encodage computationnel et un autre plus mémoriel (mémorisation de blocs lexicalisés).

<i>Aptitude factor</i>	<i>Stage</i>	<i>Operations</i>
<i>Phonemic coding ability</i>	<i>Input</i>	<i>Noticing</i>
<i>Language analytic ability</i>	<i>Central processing</i>	<i>Pattern identification</i> <i>Generalization</i> <i>Restructuring</i> <i>Dual-coding organization</i>
<i>Memory</i>	<i>Output</i>	<i>Retrieval</i> - <i>'computed' performance</i> - <i>exemplar-based performance</i>

TABLEAU 3.1 - *Aptitudes et étapes d'apprentissage*

Ce double encodage de la langue selon Skehan, facilite, lors de la phase de production, la récupération des données, qui est une autre fonction de la mémoire.

Les aptitudes en L2 ainsi définies font l'objet de critiques. La plus importante, si l'on se rapporte à ce qui a été dit à propos de langue et communication dans le chapitre précédent, est certainement que les tests évaluent une langue dépouillée de toute fonction communicative. Une autre critique porte sur le fait que les aptitudes définies par Carroll et Skehan se rapportent à l'apprentissage de la L2 (*learning*) dans le sens que lui donne Krashen, et ne se rapportent pas à l'acquisition de cette L2. En d'autres termes, les tests d'aptitudes évalueraient ainsi l'aptitude des apprenants à suivre avec

succès un enseignement de L2, plus que leur « don inné des langues ». Sawyer et Ranta après avoir passé en revue les aspects de ce problème donnent la conclusion suivante :

From this brief review we can see that the predictive value of the aptitude measures has been maintained even when L2 learning takes place in a variety of settings which do not involve a metalinguistic analysis of language rules. Moreover, in controlled laboratory studies, aptitude was relevant to L2 learning in both implicit and explicit conditions. (Sawyer et Ranta 2003 : 339)

3.6.1.3. Développer les aptitudes

L'existence des aptitudes pose au praticien-chercheur quelques questions d'importance. La première est de savoir si ces aptitudes naturelles peuvent être améliorées. En effet, reconnaître leur existence revient à admettre que les apprenants ne sont pas égaux face à l'apprentissage d'une L2, or cet apprentissage peut avoir son importance dans la réussite sociale de l'individu. Robinson mentionne deux façons de procéder pour compenser un manque d'aptitudes chez un apprenant. La première est d'intervenir directement au niveau des aptitudes et de développer celles qui sont défaillantes. A cette solution, Sawyer et Ranta préfèrent celle des stratégies :

[...] whether or not ability can be increased, poor learners may be able to achieve more by consciously learning about and practising the strategies used by successful language learners. (ibid. : 345)

En faisant référence au texte de Firth et Wagner (*in* Seidlhofer 2003 : 169-267), on peut regrouper les stratégies en, au moins, deux grandes catégories. La première comprend les stratégies d'apprentissage de la L2 à proprement parler, qui ont pour visée de permettre à l'apprenant de modifier son interlangue afin qu'elle se rapproche le plus possible de la compétence langagière d'un locuteur natif. La deuxième comprend les stratégies de communication qui, elles, permettent à l'apprenant de trouver un moyen de transmettre ou de recevoir des informations, en dépit des insuffisances de son interlangue. En d'autres termes, il s'agit de stratégies qui lui permettent de dire ce qu'il veut dire et de compenser ainsi une carence ou un manque.

Enfin une dernière manière de prendre en compte les différences d'aptitudes chez les apprenants consiste à adapter les procédures d'enseignement aux aptitudes de ces apprenants. Cela peut être fait de deux façons, soit en regroupant les apprenants possédant les mêmes aptitudes, telles qu'elles auront pu être décelées par des tests préalables, soit, dans le cas où des apprenants d'aptitudes différentes sont réunis dans un même groupe, en fournissant aux apprenants les moins aptes une aide supplémentaire compensatrice.

3.6.1.4. Aptitude et intelligence

On peut se demander en quoi les aptitudes se différencient de l'intelligence. Skehan (1998 : 208-211) aborde cette question. Définir l'intelligence n'est pas chose facile. Si l'on considère que l'intelligence correspond à ce qui est mesuré par des tests de quotient intellectuel, alors, toujours selon Skehan, les aptitudes pour la L2 ne sont pas foncièrement différentes des capacités cognitives générales.

H. Gardner propose une approche différente de l'intelligence :

L'intelligence [y] implique la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis. La compétence à résoudre des problèmes permet d'aborder une situation dans laquelle un but doit être atteint, et de déterminer le chemin approprié pour y parvenir. La création d'un bien culturel est essentielle pour des fonctions telles que l'acquisition ou la transmission d'un savoir, l'expression d'une idée ou d'un sentiment. (H. Gardner 1996 : 29)

Cette définition confère à la sélection de la stratégie appropriée pour atteindre un but, le statut de preuve d'intelligence, et la capacité de créer des biens culturels s'apparente à la capacité de bien communiquer. H. Gardner propose une théorie des intelligences multiples et il en dénombre au moins huit : l'intelligence musicale, l'intelligence kinesthésique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence langagière,

l'intelligence spatiale, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intrapersonnelle, l'intelligence naturaliste¹.

Selon cette théorie, chaque intelligence permet une médiation entre le sujet et la réalité extérieure ou intérieure. Comme toute médiation, cette médiation privilégiée transforme d'une certaine façon la réalité ou ne permet d'en appréhender qu'un aspect. La tâche de l'enseignant consiste alors à fournir à l'apprenant une « voie secondaire » (H. Gardner 1996 : 50) afin que ce dernier puisse appréhender les autres aspects de cette réalité.

Cette conception de l'intelligence n'est pas éloignée de celle d'aptitude, ce que reconnaît d'ailleurs H. Gardner lui-même :

Le terme « intelligence » n'a rien de magique. [...] Si vous voulez, appelons-les toutes « talents » ou toutes « intelligences ». (*ibid.* : 53)

L'intérêt de la réflexion menée sur les aptitudes réside aussi dans le fait qu'elle a permis de dégager un certain nombre d'informations sur la nature de l'apprentissage d'une L1 et L2 que l'on trouve récapitulées dans Skehan (1998 : 233). La faculté d'apprentissage de la L1 semble être de nature modulaire et le développement de l'apprentissage est le produit de l'activité conjointe d'un module sémantique et d'un module syntaxique au cours de la période critique.

La faculté d'apprentissage d'une L2 est également modulaire, mais les études menées sur les aptitudes tendent à montrer que ces modules sont en rapport direct avec les différentes étapes dans lesquelles on peut décomposer cet apprentissage : la perception des données, le traitement cognitif central des données, la mémorisation et la production. Selon une telle conception des aptitudes, le traitement cognitif central de données ne se différencie guère du traitement cognitif des données en général. En revanche, les aptitudes relatives à la perception de ces données ou à leur mémorisation sont plus spécifiques à l'apprentissage d'une L2. L'étude des apprenants doués pour les langues a montré qu'ils possédaient des mémoires (en particulier des mémoires verbales) exceptionnelles. Quant aux apprenants qualifiés de peu doués pour les langues, il a été remarqué que l'aptitude déficiente chez eux était celle de la perception

¹ Dans un ouvrage plus récent (H. Gardner 1999), cet auteur envisage la possibilité d'adjoindre à ces intelligences, l'intelligence spirituelle (*spiritual intelligence*), l'intelligence existentielle (*existential intelligence*) et l'intelligence morale (*moral intelligence*).

des données. Mémoire et perception sont des facultés essentielles à l'apprentissage d'une L2.

3.6.2. Styles cognitifs

A la notion d'aptitude est souvent accolée la notion de styles cognitifs. Richard (2006) définit les styles cognitifs comme « des caractéristiques qui concernent le fonctionnement cognitif plutôt que des compétences spécifiques ». Skehan (1998 : 236) note que les styles cognitifs se différencient des aptitudes en ce qu'ils sont moins imposés à l'individu par la nature, qu'ils sont le produit, dans une certaine mesure, de préférences personnelles et qu'ils sont moins déterminants dans la réussite des apprentissages. Le principal style cognitif est celui de dépendance-indépendance à l'égard du champ qui définit :

[...] une attitude globaliste et une attitude analytique dans l'abord des situations. Dans le premier cas, l'attention est centrée sur la configuration globale des éléments, lesquels ne sont pas considérés indépendamment du contexte des autres éléments. La seconde attitude vise plutôt à distinguer, à isoler des éléments, dont on recherche ensuite comment ils sont reliés. (Richard 2006)

Narcy-Combes (1997 : 80) se concentre sur les styles cognitifs chez l'apprenant de L2 et il fournit une liste plus détaillée dans laquelle il regroupe les styles cognitifs par paires opposées :

- dépendant du champ et indépendant du champ ;
- visuel et auditif ;
- brodeur et simplificateur ;
- besoins de règles et besoins de données ;
- réflexif et impulsif ;
- dépendant et indépendant de l'enseignant.

Skehan (1998 : 243-257) mène une étude détaillée et documentée des différents travaux conduits par les chercheurs sur les styles cognitifs. Il souligne à quel point il est difficile de faire correspondre un apprenant à une des quelconques catégories de styles cognitifs nettement établies par les chercheurs. D'autre part il fait remarquer que la définition de

ces styles cognitifs est souvent tributaire de la phase d'apprentissage sur laquelle ils portent : phase de perception des données ou phase de traitement cognitif central de ces données ou phase de production. De toute évidence, il s'agit d'un domaine complexe.

Il est tentant pour l'enseignant de s'appuyer sur ces styles cognitifs et de fournir aux apprenants, soit des activités d'apprentissage adaptées à leur style, à condition que ce dernier ait été établi avec certitude, soit de tenter d'orienter un apprenant vers un style différent de son style naturel. Nancy-Combes a mené des expérimentations dans ce domaine et conclut que « le lien entre le style cognitif et la réussite n'est pas très grand » (*ibid.* : 80). En revanche, il remarque qu'un style cognitif trop marqué peut être cause d'échec, ce qui plaiderait en faveur de la solution qui consiste à « libérer » l'apprenant de son style cognitif.

Le style cognitif peut être modifié, les aptitudes moins. Que peut faire l'enseignant ? La solution qui consiste à adapter l'enseignement aux aptitudes des apprenants paraît évidente. Néanmoins, la mise en œuvre d'une telle solution n'est pas sans difficultés. En effet, il convient que les activités d'enseignement proposées soient accessibles à ceux des apprenants dont les aptitudes, ou certains aspects de ces aptitudes, sont faibles et il convient aussi, en même temps, de ne pas proposer d'activités trop simples pour les aptitudes des apprenants. Si une de ces deux conditions n'est pas respectée, l'enseignement dispensé se révèle inefficace, voire contre-productif. L'analyse des aptitudes est donc centrale à l'activité d'enseignement. Néanmoins les modalités d'intégration et de mise en œuvre de telles analyses dans la réalité de la pratique quotidienne demeurent problématiques et restent à trouver.

3.6.3. La motivation

On peut arguer que, quels que soient les aptitudes ou les styles cognitifs, ils risquent de rester inopérants s'ils ne sont pas mis en œuvre ou exploités par l'apprenant, et cette mise en œuvre dépend de ce qui est souvent appelé sa motivation. La notion de motivation a fait l'objet d'une abondante littérature et elle a donné lieu à plusieurs classifications. R. Gardner (1985) se concentre sur la motivation des apprenants de L2 et introduit le concept de motivation intégrative qui correspond à : « *a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other language group* » (cité par Ellis 2001 : 509). Cette motivation est différente d'une motivation plus

utilitaire, « *instrumental motivation* » qui anime l'apprenant lorsqu'il pense que la connaissance de la L2 peut lui procurer des biens matériels, comme un emploi par exemple. Il convient donc de faire une distinction entre l'orientation et la motivation :

Whereas orientation refers to the underlying reasons for studying an L2, motivation refers to the directed effort individual learners make to learn the language. (Ellis 1994: 509)

L'orientation relève de l'intériorité de l'individu, elle n'est donc pas perceptible à un observateur extérieur. La motivation correspond à l'effort fourni par le sujet, et cet effort peut être observé.

Peirce (2003 : 243-244) propose une analyse encore plus fine. Cet auteur s'appuie sur la notion de capital culturel que Bourdieu décrit en ces termes :

La rencontre avec l'œuvre d'art n'a rien du coup de foudre que l'on veut y voir d'ordinaire et l'acte de fusion affective, de *Einfühlung* (empathie), qui fait le plaisir d'amour de l'art, suppose un acte de connaissance, une opération de déchiffrement, de décodage, qui implique la mise en œuvre d'un patrimoine cognitif, d'un code culturel. Ce code incorporé que nous appelons culture fonctionne en fait comme un capital culturel parce que, étant inégalement distribué, il procure automatiquement des profits de distinction. (Bourdieu : 2006)

Peirce fait apparaître clairement ce qui différencie l'investissement de la motivation instrumentale. La motivation instrumentale est caractéristique d'un sujet qui ne change pas : elle l'anime, il poursuit sa recherche de biens matériels et demeure égal à lui-même tout au long de cette recherche. L'investissement replace le sujet dans son évolution historique et, au fur et à mesure qu'il avance dans sa recherche, il se transforme, un peu à la manière des intérêts d'un investissement qui viennent modifier le capital initial :

The notion of investment, on the other hand, attempts to capture the relationship of the language learner to the changing social world. It conceives of the language learner as having a complex

social identity and multiple desires. The notion presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus investment in the target language is also an investment in a learner's own social identity, an identity which is constantly changing. (Peirce 2003 : 243)

Selon un tel point de vue l'acquisition d'une L2 devient un phénomène d'une extrême complexité, en particulier parce qu'elle repose sur de multiples interactions qui s'établissent entre des éléments que ces interactions modifient. On ne peut s'empêcher de rapprocher cette observation de ce qui a été dit plus haut sur le fonctionnement du cerveau qui, selon la formule connue, est construit par l'usage que l'on en fait, et aussi de ce qui a été dit sur le langage, qui permet la transmission de l'information sur la réalité mais façonne également la perception que le sujet peut avoir de cette réalité.

L'apprentissage de la L2 ne repose pas uniquement sur la mémoire ou sur l'attention, il n'est pas le produit exclusif de capacités ou de facultés intérieures au sujet, il est aussi le produit des interactions qui s'établissent inévitablement entre ce sujet et son environnement.

Krashen dans sa théorie de l'input compréhensible avance que l'acquisition d'une langue est largement influencée par les sentiments et émotions du sujet, qui agissent comme un filtre, le filtre affectif, qui empêche les données de L2 d'accéder aux procédures d'acquisition : « *a mental block, caused by affective factors [...] that prevents input from reaching the language acquisition device* » (Krashen 1985 : 100).

Peirce, dans son analyse de l'investissement, fait ressortir la dimension sociale de tout apprentissage d'une L2. Deux conceptions de l'apprenant se dégagent. La première, solidement ancrée dans les travaux de psycholinguistique, conçoit l'apprenant comme un sujet générique représentant tous les apprenants, doué de caractéristiques observables. La deuxième, fortement influencée par les travaux de la sociologie et de la sociolinguistique, ne peut concevoir que des apprenants, c'est-à-dire des individualités différentes replacées dans leur histoire et leur environnement socio-économique et culturel. Selon la première, à la source de la L2 comme de la L1, se trouvent les

caractéristiques inhérentes à l'individu ; la L1 et la L2 viennent de l'intérieur. Selon la deuxième, la L1 et la L2 n'existent que parce qu'il y a besoin de communication entre les individus.

3.7. Implicite et explicite

La notion d'attention conduit à la notion de conscience. Il est des actes que l'on fait consciemment, il en est d'autres que l'on fait inconsciemment. Il est des savoirs que l'on a conscience de posséder et d'autres que l'on possède sans en avoir la conscience. On infère l'existence de ce type de savoir inconscient du fait qu'il nous permet d'accomplir une action sans y réfléchir par exemple. Il est toujours délicat d'utiliser le terme inconscient qui est un terme fortement marqué par la psychanalyse ; il est plus approprié, dans le domaine qui nous concerne, de recourir aux notions d'explicite et d'implicite.

3.7.1. Définition du savoir implicite et du savoir explicite

Cette distinction a déjà été abordée plus haut à propos de deux types de mémoire, la mémoire explicite et la mémoire implicite. Cette distinction n'est pas récente, elle remonte aux travaux de Korsakoff qui portaient sur les patients amnésiques. Marendaz applique cette distinction au savoir et elle propose les définitions suivantes :

Le savoir explicite peut être assimilé à une connaissance que les sujets sont conscients d'avoir. Par opposition, le savoir implicite renvoie à des connaissances que le sujet n'a pas conscience d'avoir mémorisées. Les connaissances implicites sont d'ailleurs recueillies indirectement et sont exprimées de manière non intentionnelle par le sujet. (Marendaz 2006)

L'étude des dissociations entre le savoir explicite et le savoir implicite s'est étendue à bien d'autres domaines qui vont de la neuropsychologie jusqu'à la didactique des langues. Dans ce dernier domaine, cette distinction est utilisée quel que soit le cadre théorique dans lequel on se place : approche générative et transformationnelle ou approche cognitive.

Ellis définit ces deux savoirs de façon contrastive :

Implicit knowledge refers to that knowledge of language that a speaker manifests in performance but has no awareness of.

.....
Explicit knowledge refers to knowledge about language that speakers are aware of and, if asked, can verbalize. (Ellis 2003 : 105)

Le savoir implicite est un savoir hors-conscience qui met en œuvre la mémoire implicite telle qu'elle a été définie plus haut. L'apprenant ne se rappelle généralement pas qu'il a appris ce savoir, et parfois même ne se rend pas compte qu'il le possède. Le savoir implicite peut être constitué de connaissances distinctes, comme des connaissances lexicales par exemple, ou des procédures, comme par exemple les règles de morphosyntaxe de la L2. Le savoir implicite se caractérise par un degré élevé d'automatisation ce qui le rend accessible extrêmement rapidement.

Le savoir explicite est, selon Bialystock (cité par Ellis 1997 : 110), un savoir que l'apprenant analyse et conceptualise. L'accès au savoir explicite nécessite, contrairement à l'accès au savoir implicite, plus de temps, car il met en jeu des processus cognitifs plus nombreux ou plus complexes. Il est vrai que, par la pratique, il est possible de réduire le délai d'accès au savoir explicite, ce qui ne permet pas de dire que ce savoir explicite a changé de nature et s'est transformé en savoir implicite.

Apprenants et enseignants de L2 auraient donc tout intérêt à développer l'acquisition de ce savoir implicite, qui permettrait par exemple d'obtenir une bonne fluidité en production orale.

3.7.2. Relation entre le savoir implicite et le savoir explicite

L'existence de ces deux types de savoir est reconnue par les chercheurs. Il n'en va pas de même en ce qui concerne les possibles liaisons ou interactions qui peuvent s'établir entre eux. Ellis (*ibid.* : 106) rend compte de ces divergences. Selon certains chercheurs en L1, les enfants commencent par acquérir le savoir implicite et puis l'analysent et obtiennent ainsi un savoir explicite. On peut voir dans le développement des activités métalinguistiques mentionnées plus haut une manifestation de ce passage d'un savoir à l'autre. Ce qui se passe pour la L1 peut être appliqué à la L2 comme c'est le cas pour l'apprenant qui acquiert, de lui-même, une langue en milieu naturel. Si l'apprenant est placé en milieu scolaire, il y a plus de chances qu'il acquière alors un savoir explicite et la question est de savoir si ce savoir explicite peut se transformer en savoir implicite.

Cette interrogation donne lieu à de nombreuses controverses. Des chercheurs comme Krashen ou Zobl ou Hulstijn sont d'avis que le savoir explicite ne peut pas se transformer en savoir implicite, d'autres (Sharwood) pensent que cette transformation est possible. Ellis, quant à lui, propose une sorte de compromis entre ces deux positions :

Explicit knowledge facilitates the development of implicit knowledge rather than changes into it. According to this view, explicit knowledge serves to prime attention to form in the input and thereby to activate the processes involved in the acquisition of implicit knowledge. (Ellis 2003 : 106)

3.7.3. Acquisition des savoirs explicites et des savoirs implicites

S'il paraît tout à fait justifié de parler de savoir implicite, il devient délicat, dans le cadre théorique sur l'apprentissage qui a été adopté plus haut, de parler d'apprentissage implicite, étant donné que tout apprentissage nécessite une prise de recul, une démarche qui semble en contradiction avec les notions d'automatisation plus ou moins hors-conscience. Néanmoins, comme des chercheurs tel N. Ellis (*in* Ellis 2003 : 148) font appel à cette notion, il ne semble pas inutile de la considérer avec soin. Comme il semble difficile de traduire, pour les raisons que nous venons de donner, le terme de *implicit learning* par apprentissage implicite, en nous inspirant de la pensée et de la terminologie de Piaget nous utiliserons la traduction d'assimilation implicite. N. Ellis donne de l'assimilation implicite la définition suivante :

Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations. (N. Ellis cité par Ellis 2003 : 148)

Ellis (1997 : 111) qui s'appuie sur des chercheurs comme McLaughlin, Rossman et McLeod, propose d'opérer une autre distinction qui semble judicieuse : celle que l'on peut faire entre le traitement contrôlé et le traitement automatique des connaissances.

Selon Ellis, le traitement contrôlé correspond à un travail conjugué de la mémoire et de l'attention. Les processus contrôlés sont aisément mis en œuvre, ils sont facilement modifiables et adaptables. En contrepartie, ils ne sont pas toujours d'une grande

efficacité car ils prennent du temps à se mettre en œuvre et entraînent un effort cognitif important.

Le traitement automatique se produit quand, à plusieurs reprises dans l'activité cognitive du sujet, les connaissances sont mises en œuvre dans les mêmes conditions.

Si l'on prend en compte les distinctions faites entre assimilation implicite, connaissances explicites et traitements contrôlés et automatiques il est possible de définir quatre types de connaissance de L2 :

- Connaissance explicite traitée de façon contrôlée : l'apprenant qui apprend une règle de grammaire de façon explicite essaie de la mettre en pratique consciemment et volontairement, dans un exercice de grammaire ;
- Connaissance explicite procéduralisée ou en voie de procéduralisation, c'est-à-dire traitée de façon automatique : l'apprenant parvient à utiliser régulièrement cette règle dans l'accomplissement de diverses tâches : la règle est toujours utilisée consciemment et volontairement mais l'apprenant l'applique avec beaucoup de facilité ;
- Connaissance implicite traitée de façon contrôlée : l'apprenant a remarqué un fait grammatical dans les données de L2 qu'il perçoit et il l'utilise dans ce qu'il produit par exemple, mais ne le fait pas de façon consciente et délibérée ; ce genre de connaissance transparait lorsque l'apprenant s'auto-corrige parce qu'il ressent confusément que ce qu'il dit ne convient pas ;
- Connaissance implicite procéduralisée, c'est-à-dire, traitée de façon automatique : c'est le type de connaissance que le locuteur natif utilise quand il emploie la langue de tous les jours.

On peut conclure que l'apprentissage de la L1 relève d'une assimilation implicite, et l'accord des chercheurs se fait sur ce point. Il en va différemment pour l'apprentissage d'une L2. Certains, tel Krashen, sont d'avis que l'acquisition d'une L2 relève avant tout d'une assimilation implicite, d'autres avancent que cet apprentissage comporte obligatoirement une phase explicite contrôlée.

Dans ce dernier cas, l'apprentissage inclurait une phase d'automatisation au sujet de laquelle au moins deux théories existent. Selon les travaux d'Anderson (1983) sur la construction des savoir-faire, tout apprenant commence par acquérir des connaissances déclaratives, que l'on peut rapprocher du savoir explicite, et ces connaissances

deviennent par la suite des connaissances procéduralisées. Cette automatisation ne se réduit pas à un renforcement ou à une accélération des procédures¹ cognitives de traitement de la langue, elle implique une restructuration de ces procédures ; elle implique une nouvelle organisation de connaissances qui sont déjà en place. Selon cette théorie, l'automatisation est le résultat de l'agrégation en une seule et nouvelle procédure de plusieurs procédures précédemment acquises ; en ce sens elle s'apparente à une activité cognitive de type computationnel. Une telle théorie fournirait une explication au phénomène de progression en U des apprenants, phénomène dont Ellis donne la description suivante :

[...] *learners initially manifest high level of accuracy in the use of a given feature, then low levels, before eventually consolidating in the correct use of the feature.* (Ellis 2003 : 145)

Les travaux de Logan (1988) aboutissent, quant à eux, à une théorie différente en ce qui concerne l'automatisation. Cet auteur propose une « théorie des cas » (*instance theory of automatization*), selon laquelle l'automatisation résulterait d'une activité mémorielle davantage que d'une activité computationnelle : « *automaticity is memory retrieval* » (*ibid.* : 493). Il précise néanmoins que l'automatisation correspond au passage d'une procédure cognitive effectuée en appliquant des règles, en suivant des instructions données, à une procédure fondée sur la mémoire. Comme le remarque Leplat (2005) cette théorie implique un fonctionnement fondé sur deux types de mécanismes différents, « *item-based / process-based* ».

Ainsi, pour que des procédures volontaires et des connaissances déclaratives deviennent des procédures automatisées et des connaissances procéduralisées, il est essentiel que les apprenants pratiquent. McLaughlin et Heredia vont jusqu'à parler de nécessité de surapprentissage, une notion évoquée plus haut.

Ellis a néanmoins montré que, au moins dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, « *practice does not make perfect* » :

[...] *practising a structure in a mechanical way reifies the structure by decontextualizing it and thus does not affect long-*

¹ Nous utilisons à dessein le terme très général de « procédures » pour traduire les termes qu'emploie Anderson « *production rules* » (Anderson 1983). Leplat (Leplat 2005) utilise lui les termes de « règles de production » (Leplat 2005).

term memory or lead to any change of behaviour. (Ellis 2003 : 146)

Il apparaît, ici encore, que pratiquer la langue pour la pratique de la langue, sans que cette pratique soit justifiée par un réel besoin de communication, ne permet pas à cette pratique d'avoir quelque effet que ce soit sur les mécanismes cognitifs de l'individu. Une telle observation semble venir en écho des propos que tient Sfez sur la forme de communication qu'il nomme le tautisme et de ceux de Develay qui insiste sur la nécessité de donner un sens à tout apprentissage.

L'utilisation de la langue doit correspondre à un besoin de communication qui doit être ressenti par l'apprenant ; c'est à ce prix que les connaissances semblent pouvoir être automatisées.

Une autre pratique relevant de l'apprentissage explicite semble jouer un rôle dans l'automatisation des connaissances : celle de la correction immédiate (*feedback*) de l'apprenant, en situation de communication. Ellis, en s'appuyant sur Johnson décrit cette pratique en ces termes :

This feedback should consist of mistake correction, i.e. negative evidence about the misuse of features that the learners already have knowledge of but cannot use automatically. (Ellis 2003 : 146)

Il est important que l'apprenant perçoive de lui-même en quoi ce qu'il a dit ne pouvait pas convenir à ce qu'il voulait dire dans la situation de communication dans laquelle il se trouvait.

Selon Ellis (2003 : 148) il existe une théorie de l'assimilation implicite qui se différencie de la théorie de construction des savoir-faire. Selon cette théorie, l'assimilation implicite et l'apprentissage explicite sont radicalement différents. L'assimilation implicite se fait hors-conscience, de façon automatique, alors que, dans l'apprentissage explicite, le sujet sélectionne et analyse consciemment les données qu'il perçoit.

En ce qui concerne les interactions possibles entre l'assimilation implicite et l'apprentissage explicite (*interface position*), il existe deux options. La première est l'absence d'interaction (*the non-interface position*) selon laquelle la connaissance explicite ne peut jouer aucun rôle dans l'acquisition de savoir implicite. La deuxième est

l'option de faible interaction (*the weak non-interface position*) ; elle stipule que la connaissance explicite joue un rôle limité dans l'acquisition du savoir implicite, un rôle de facilitateur essentiellement. Ellis (2001) propose un modèle de l'option de faible interaction qui représente les points d'intervention de l'apprentissage explicite dans le processus d'acquisition d'une L2.

3.7.4. Interlangue

La conception de l'acquisition d'une L2 selon laquelle l'apprenant acquiert graduellement un savoir implicite procéduralisé conduit à aborder la notion d'interlangue, terme apparemment créé par Selinker (1972). Ellis donne de l'interlangue la définition qui suit :

[Interlanguage] is used to refer to both the internal system that a learner has constructed at a single point of time ('an interlanguage') and to the series of interconnected systems that characterize the learner's progress over time. ('interlanguage' or 'the interlanguage continuum'). (Ellis 1994 : 350)

Selon une telle définition, l'interlangue correspondrait, dans le cas de la première acception, à ce que les praticiens appellent le niveau, et dans le cas de la deuxième acception, aux différentes étapes que suit l'évolution de ce niveau. La recherche s'est penchée sur ces facteurs de progression et a fait ressortir qu'ils correspondaient à différents types de stratégies que les apprenants acquièrent et mettent en œuvre. Ces stratégies peuvent se répartir en deux groupes : les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Les premières s'appliquent à l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire, et les deuxièmes à l'utilisation de ces savoirs et savoir-faire dans le cadre de situations de communication, impliquant de la compréhension ou de la production de L2. Trois stratégies d'apprentissage sont généralement identifiées, la surgénéralisation¹, la simplification² et le transfert.³

1 Ellis (Ellis 1994 : 717) donne comme exemple de la surgénéralisation le fait qu'un apprenant produise la forme « *comed* ». Il applique comme règle générale une règle qui ne s'applique en fait qu'à certains éléments de la L2.

2 La simplification peut être lexicale ou syntaxique. L'apprenant produit alors des énoncés tronqués, dans lesquels manquent, par exemple, des opérateurs grammaticaux ou des éléments de lexique précis.

3 Le transfert correspond ici au fait que l'apprenant de L2 applique à la L2 des éléments (lexique, règles, etc.) de la L1.

La recherche fait également apparaître que le développement de cette interlangue pourrait reposer sur le fait que l'apprenant de L2 émet en permanence des hypothèses quant au fonctionnement de cette L2, hypothèses qu'il cherche à vérifier dans des situations de communication. L'interlangue se développerait donc au rythme des essais et des erreurs.

Selon le concept de l'interlangue, les apprenants construisent une sorte de grammaire mentale de la L2 sur laquelle repose leur performance en L2, si l'on reprend la terminologie de Chomsky. L'interlangue peut être considérée comme un système transitoire doté de sa propre cohérence. Dans ces conditions, comme le remarquent notamment Jakobovits et Cook (1971), la notion d'erreur peut être remise en question dans la mesure où cette « erreur » peut être le résultat tout à fait logique de l'application d'un ensemble cohérent de règles qui, elles, en revanche, peuvent être erronées. Cette grammaire mentale est dynamique et se transforme rapidement grâce à des émissions d'hypothèses, comme cela a été vu. Il se trouve qu'à un moment donné dans le développement de l'interlangue, plusieurs hypothèses peuvent avoir été émises et ne pas encore avoir trouvé de confirmation ou d'infirmité, ce qui expliquerait le caractère variable des règles de cette grammaire interne. Plusieurs règles seraient en compétition et l'apprenant aurait recours tantôt à l'une tantôt à l'autre jusqu'à ce qu'il ait confirmation définitive d'une hypothèse.

Enfin comme le remarque Ellis, l'acquisition d'une L2 ne correspond pas à une simplification mais à une complexification :

L2 acquisition involves a recreation rather than a restructuring continuum ; that is the starting point is not the full L1 which is gradually replaced by L2 rules and items, but a simple, reduced system of the L1, which is gradually complexified. (Ellis 1994 : 352)

3.7.5. Interlangue et programme

Le concept d'interlangue implique que les apprenants développent leur compétence en L2 selon un rythme et des modalités qui leur sont propres. Il est à prendre en considération si, en adoptant le point de vue de l'enseignant, l'on aborde la question du programme d'apprentissage mis au point par l'enseignant pour l'apprenant. En effet, si

l'apprenant, par son interlangue, possède une sorte de programme incorporé, « *a built-in syllabus of their own* » pour reprendre les termes de Corder (1967), l'établissement d'un programme, ou du contenu et de la progression d'un cours de langue, devient problématique.

La conception traditionnelle du programme d'apprentissage repose principalement sur le principe que, ce dont les apprenants ont besoin, c'est la pratique afin qu'ils puissent acquérir un large savoir implicite procéduralisé ; par conséquent, il convient qu'ils aient le plus grand nombre d'occasions de produire les éléments qui ont été choisis par l'enseignant et qui constituent le programme de L2. Ellis (1997 : 145) avance qu'un programme conçu selon ce principe est voué à l'échec car, dans la plupart des cas, l'apprenant n'est pas prêt à assimiler l'élément de langue prévu au programme. Le développement de son interlangue ne le lui permet pas. La difficulté réside alors dans le fait que, dans la pratique quotidienne de l'enseignement, il est impossible que l'enseignant propose des cours sur mesure, adaptés aux différentes interlangues des apprenants. Wilkins définit le programme structurel (*a structural syllabus*) en ces termes :

[...] *one in which the different parts of the language are taught separately and step-by-step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole language has been built up.* (Wilkins 1976 : 2)

Un tel programme, selon Ellis (1997 : 145), ne peut qu'être inadapté, si le but visé est de développer chez l'apprenant un savoir implicite procéduralisé ; il n'est pas d'une totale inutilité mais ses effets sont limités. Il devra donc être complété par d'autres sortes de programmes, plus propres à développer le type de savoir visé : programme notionnel-fonctionnel, programme en spirale, approche par tâches.

3.7.6. Fossilisation

Quel que soit le programme proposé à l'apprenant, les chercheurs semblent s'accorder sur le fait que l'apprenant de L2 ne parviendra que très rarement à acquérir le niveau de compétence d'un locuteur natif. Le stade final de l'interlangue de l'apprenant, de la grammaire interne de ses productions, ne correspondra pas à la grammaire de la langue cible. En d'autres termes le développement de cette interlangue se trouve presque

obligatoirement interrompu à un moment ou à un autre. Parmi les causes de l'imperfection presque inévitable de l'interlangue, Selinker mentionne la fossilisation.

Fossilisable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL [native language] will tend to keep in their IL [interlanguage] relative to a particular TL [taught language], no matter what the age of the learner or amount of explanation or instruction he receives in the TL. (Selinker cité par Ellis 1997 : 353)

Il existerait donc chez l'apprenant un mécanisme psychologique, qu'il appelle la fossilisation et qui générerait ces éléments fossilisés. Selon Ellis le terme de fossilisation a pris une acception plus générale et sert désormais à décrire le processus par lequel s'intègrent à l'interlangue des éléments qui n'existent pas dans la langue cible.

3.7.7. Interlangue et grammaire universelle

Il est possible de voir dans le développement de l'interlangue chez l'apprenant une trace de l'existence et du fonctionnement de processus cognitifs globaux qui permettent à l'individu d'organiser le langage selon des règles dont il n'a pas toujours conscience¹.

Cette faculté de traiter une langue et de se l'approprier n'est pas sans rappeler l'hypothèse de la grammaire universelle et du *LAD* formulée par Chomsky. Face à cette apparente similitude, on est amené à se poser la question des rapports qui peuvent exister entre cette hypothèse qui s'applique à la L1 et les processus d'acquisition de la L2. On est fondé à soulever une telle interrogation, dans la mesure où les hypothèses de Chomsky ont effectivement inspiré des chercheurs en SLA, parmi lesquels Krashen qui propose un modèle reposant sur cinq hypothèses :

- l'hypothèse de l'acquisition et de l'apprentissage : les apprenants adultes ont deux manières d'apprendre une L2, l'acquisition : en utilisant la L2 dans des situations de communication, sans réellement prendre conscience des règles de cette L2, l'apprentissage, en apprenant en toute conscience des éléments de cette L2 ;

¹ Doughty (2003 : 214) distingue plusieurs de ces processus qui contribuent au développement de l'interlangue : l'internalisation de l'input (*input internalization*), la recherche de correspondances (*mapping*), l'analyse (*analysis*) et la restructuration (*restructuring*).

- l'hypothèse de l'ordre naturel d'acquisition de la L2 : les règles de la L2 sont acquises dans un ordre prévisible ;
- l'hypothèse du « moniteur » : le savoir issu de l'apprentissage n'a qu'une fonction, celle d'opérer un contrôle sur la production des énoncés de L2 ;
- l'hypothèse de l'input compréhensible : la seule façon pour un apprenant d'acquérir une L2 est d'être mis en présence de données de L2 qu'il peut comprendre ;
- l'hypothèse du filtre affectif : des facteurs de type affectif peuvent venir faire obstacle à l'acquisition de la L2.

Le modèle de Krashen intègre bon nombre des aspects théoriques qui ont été évoqués précédemment : distinction entre savoir implicite procéduralisé et savoir explicite contrôlé, influence des émotions sur les activités cognitives, existence possible d'un programme d'apprentissage incorporé « *built-in syllabus* », données compréhensibles qui rappellent la ZDP de Vygotski.

Les principales critiques adressées à ce modèle portent sur la validité de la différence entre l'acquisition et l'apprentissage d'une part et, d'autre part, sur le fait qu'il suffit de confronter un apprenant à des données compréhensibles de L2 pour que cet apprenant acquière la L2, à quoi s'ajoute le fait qu'il est problématique de déterminer ce que sont exactement ces données compréhensibles.

L'influence de Chomsky sur la didactique de la L2 est un fait avéré. Néanmoins Jordan pense que l'hypothèse de la grammaire universelle n'est pas d'une grande utilité en didactique des langues :

Even assuming that UG exists, that UG theories of L1 acquisition are true, and that L2 learners have at least some access to UG, most of the question that concerns SLA researchers remain unanswered, indeed they are not addressed.

(Jordan 2004 : 164)

En effet, la réflexion de Chomsky porte sur la « compétence » beaucoup plus que sur la « performance ». Il se préoccupe du locuteur-auditeur idéal (*the ideal speaker-listener*) et des principes de la grammaire universelle : « *the rules that specify the well-formed strings of minimal syntactically functioning units* » (*ibid.* : 126).

Si l'on suit le raisonnement de Jordan, la prise en compte des théories de Chomsky en didactique des langues ne peut être que limitée :

At the very best, (assuming full access) UG can be no more than a part of a part of a theory of SLA. (ibid. : 165)

3.8. Une modélisation de l'apprentissage

3.8.1. La notion de modélisation

Le terme de modèle est employé très largement dans des domaines extrêmement variés, mathématiques, physique, économie, etc. Guerrien en donne la définition suivante :

Un modèle est une « représentation simplifiée de la réalité ». La « réalité » peut aussi bien être un objet aux contours relativement bien définis (un avion par exemple, dont le modèle serait une maquette réduite), qu'une entité (une entreprise) ou encore un phénomène (la croissance), qui sont beaucoup moins faciles à cerner. (Guerrien 2006)

Cette représentation est le fruit d'une activité de modélisation, activité longue, délicate et complexe, qui, au dire de Durand (2002), est plus importante que le modèle même qui est établi à son issue.

Il est important de rappeler ici ce qui a été dit au chapitre I à propos du réalisme non-figuratif tel qu'en parle Chalmers. A la lumière de ses propos, il convient de souligner que le modèle ne donne pas une représentation de la réalité, mais plutôt une représentation de notre perception de la réalité, une représentation « de l'état actuel de la compréhension des faits par les chercheurs ». (Narcy-Combes 2005)

Il existe quatre catégories de modèles : le modèle cognitif, le modèle décisionnel, le modèle normatif et le modèle prévisionnel. Chacun a sa fonction spécifique. Le modèle cognitif, selon Durand :

[...] doit donner une représentation simplifiée d'un système réel en ne retenant que les éléments et les interactions les plus significatifs du système. (Durand 2002 : 59)

Il semble que ce soit ce genre de modèle que l'on peut établir en didactique des langues. Ce type de langage graphique a le mérite de mettre en évidence les relations qui existent entre les éléments d'un système et de :

[...] permettre une meilleure appréhension globale tout en conservant la possibilité de focaliser l'attention sur le détail local. (*ibid.* : 58)

3.8.2. Modélisation proposée

L'apprentissage d'une L2 qui, d'une certaine façon, correspond à une progression ; il est souvent représenté de façon métaphorique par une flèche qui matérialise le passage d'informations ou de données à travers un dispositif doté d'une entrée et d'une sortie. Ce dispositif correspond aux capacités cognitives de l'apprenant. C'est à l'intérieur de ce dispositif que se passe l'essentiel du traitement des informations qui transforme ces informations en savoir. Skehan, qui s'appuie sur les travaux de Van Patten (Skehan 2001 : 47), propose un modèle schématique de ce genre, qui est reproduit dans la figure 3.3.

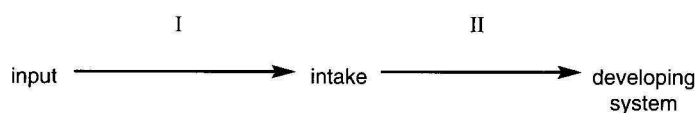


FIGURE 3.3 - Schéma de l'apprentissage d'une L2

La réception des données perçues correspond à l'input et le traitement de ces données correspond à l'intake ; le résultat final de la transformation de ces données en savoir correspond à un enrichissement, accompagné dans certains cas d'une restructuration. On remarquera au passage que ce schéma est très proche de celui des trois phases de la mémoire qui a été vu plus haut¹. Selon ce schéma, seuls l'input² et l'output sont observables ; l'intake demeure difficilement accessible, d'où le fait qu'il est parfois appelé la boîte noire. L'input participe de la perception des données, qui, comme nous l'avons vu, fait partie d'un processus cognitif. Il s'ensuit que l'input est déjà une représentation mentale des données extérieures et, remarque Gregg (2003 : 167), il ne peut être considéré comme un fait objectif. Dans ces conditions, parler comme le font certains théoriciens d'input modifié, ou d'input compréhensible est partiellement exact. Il conviendrait donc d'ajouter dans le schéma de la figure 3.3 les données objectives à la

1 Voir supra 3.3.1.

2 Input et output sont parfois traduits par intrant et extrant. Comme les termes input, intake et output sont très fréquemment employés tels quels dans la littérature spécialisée, ils seront utilisés dans ce travail.

gauche de l'input. Néanmoins, en ce qui concerne le terme input, la position de Gregg sera celle que nous adopterons :

I'm going to [...] deal with 'input' in the more common SLA sense of interlocutor utterances, with the tacit understanding that these utterances are but the first step in a series of transformations that lead to mental representations of linguistic knowledge. (ibid. : 167)

Comme cela a été vu, de très nombreux paramètres entrent en jeu dans l'apprentissage d'une L2 (la mémoire, l'attention, les mécanismes de compréhension de haut et de bas niveaux et les facteurs affectifs mais aussi toute une série de facteurs que l'on peut qualifier sommairement de socio-culturels). Le schéma proposé en figure 3.3 représente tout apprentissage ; il ne tient pas compte de ces multiples paramètres. Narcy-Combes propose des schémas de l'apprentissage de la L2 qui, eux, en tiennent compte (Narcy-Combes 1997 : 52-55, 2005 : 109). Cet ensemble de trois schémas, un pour l'input, un pour l'intake¹ et un pour l'output, ont été réunis dans la figure 3.4. Dans ce schéma il convient de définir l'output comme tout ce que l'apprenant peut faire grâce aux connaissances de L2 telles quelles sont structurées dans son interlangue. L'output peut ainsi être considéré comme les performances de l'apprenant en compréhension et en production de L2.

Dans ce schéma apparaissent sous le terme « filtres affectivo-cognitifs », les multiples influences que peuvent avoir sensations et émotions sur nos activités cognitives. La présence de ce filtre est une des hypothèses de la théorie de Krashen qui a été mentionnée plus haut. Sont également pris en compte dans ce schéma les phénomènes relatifs à la nativisation, les processus ascendants et descendants. Enfin ce schéma replace l'apprentissage et l'utilisation de la L2 dans le vécu de l'apprenant, vécu individuel et vécu social. Il ne s'agit donc pas d'un apprenant désincarné, en dehors de toute histoire.

On peut néanmoins penser que la réalité de l'activité cognitive de l'apprenant est plus complexe que ces schémas. Des notions qui ont été abordées dans les pages précédentes ne figurent pas dans ce modèle. On ne trouve aucune mention du recul épistémique dont

il a été dit qu'il était la condition indispensable à tout apprentissage. On ne trouve pas non plus mention des deux modes de production de la langue. Enfin on peut se demander si le travail cognitif d'un apprenant suit cette chronologie input, intake, output. Si l'on se rapporte aux pages relatives au fonctionnement de ces activités, il est plus adapté de représenter la progression de l'apprentissage comme une série de multiples allers et retours successifs ou simultanés, plutôt que comme une progression linéaire, clairement ordonnée.

Autant de raisons qui ont conduit Narcy-Combes à proposer un autre modèle que nous reproduisons dans la figure 3.5. Cet auteur prend néanmoins soin de définir la portée et les limites de ce modèle :

Il nous faut accepter que tout n'est pas encore explicable dans la compréhension des phénomènes et que nombre de décisions pédagogiques se prendront sans certitude sur leur validité. Ceci imposera d'observer leurs conséquences méthodiquement afin d'améliorer la connaissance du domaine en confrontant les résultats de l'apprentissage avec ce qui était attendu. (Narcy-Combes 2004 : 142)

¹ *Intake is that portion of the input that learners notice and therefore take into temporary memory. Intake may subsequently be accommodated in the learner's interlanguage system (i.e. become part of long-term memory). However, not all intake is so accommodated.* (Ellis 1994 : 708)

INPUT → INTAKE → OUTPUT

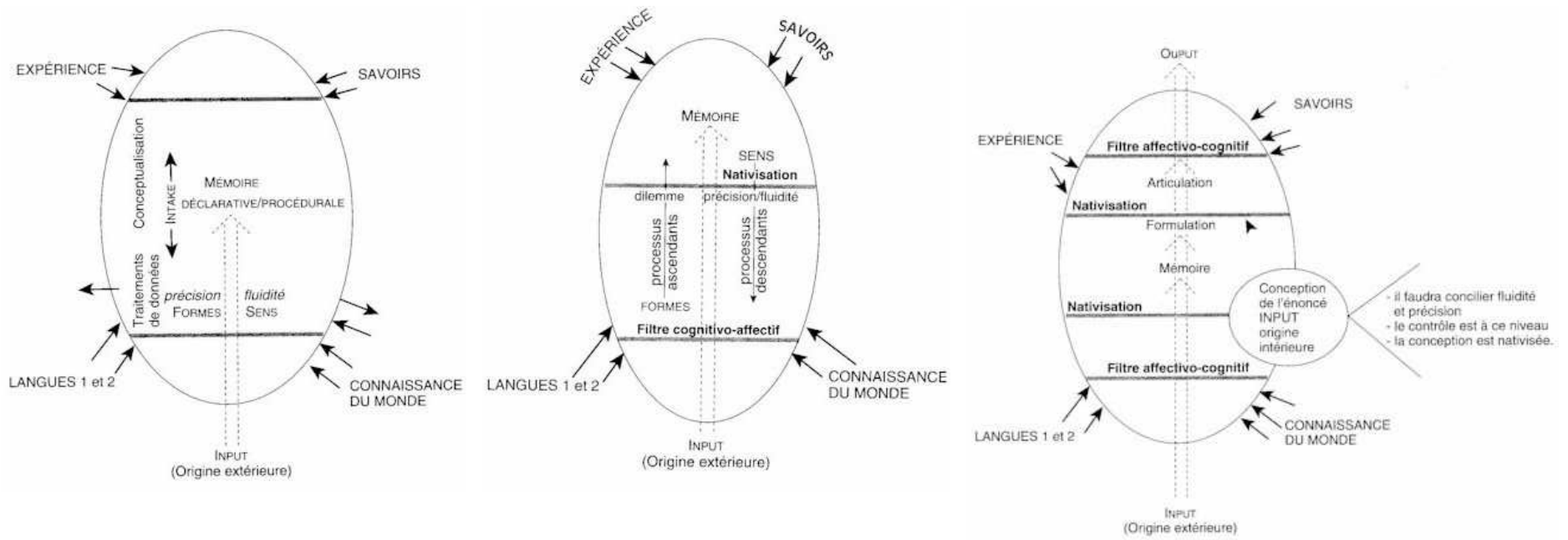


FIGURE 3.4 - Schéma de l'apprentissage

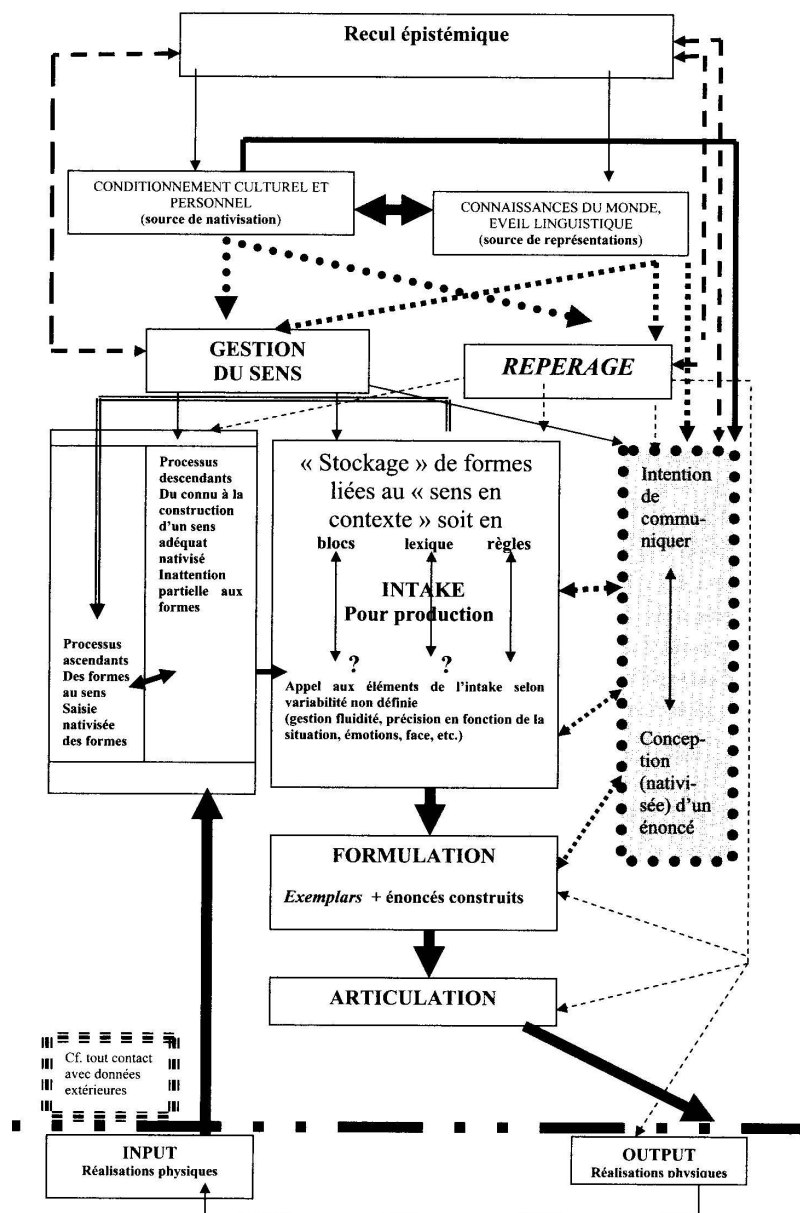


FIGURE 3.5 - Acquisition/apprentissage d'une L2

3.9. Une approche systémique et une pensée complexe

3.9.1. Les limites d'une approche cartésienne

Il ressort des pages précédentes que la recherche d'un modèle de l'apprentissage d'une L2 consiste à trouver comment organiser en un ensemble cohérent des éléments qui semblent contradictoires ou en opposition les uns avec les autres. Au rang de ces éléments on trouve par exemple l'attention sélective et l'attention partagée, l'attention portée à la forme et l'attention portée au sens : l'une se fait au détriment de l'autre, et si l'apprenant se concentre sur le sens, il perd de vue la forme. Il est aussi possible de mentionner l'observation qui montre que les

capacités attentionnelles croissent tout au long de la journée alors que les capacités mémorielles décroissent¹. On peut aussi citer le savoir implicite procéduralisé et le savoir explicite contrôlé, et l'on peut se demander si le développement de l'un permet le développement de l'autre. On peut également inclure dans ces couples contradictoires de l'apprentissage d'une L2, les deux modes de production des énoncés, le mode computationnel et le mode qui utilise des blocs lexicalisés. On peut enfin ajouter la recherche de la fluidité en L2 et la recherche de l'exactitude, l'une se faisant bien souvent au détriment de l'autre. Quant au chercheur en didactique, lorsqu'il définit son cadre théorique, il lui faut tenir compte de deux approches différentes des notions de langage, langue et parole, celle des psycholinguistes et celle du sociolinguiste, comme en témoigne par exemple la controverse suscitée par l'article de Firth et Wagner (*in* Seidlhofer 2003 : 169-267).

Il semble également qu'il soit difficile de concevoir l'apprentissage d'une L2 comme une progression linéaire constituée d'étapes bien définies découlant les unes des autres, ou bien comme un ensemble d'éléments agissant les uns sur les autres selon un enchaînement respectant une chronologie claire. Il semble plutôt que règne une espèce de désordre et que les éléments entrent en interaction les uns avec les autres à tout moment. La notion d'élément semble, elle aussi, devoir être remise en question car deux éléments qui interagissent entre eux changent bien souvent de nature dans des relations transductives. Ainsi, par exemple, la langue sert à véhiculer des concepts, mais, dans une certaine mesure, elle façonne aussi ces concepts.

La compréhension des processus d'apprentissage d'une L2 place le chercheur devant une réalité dans laquelle se côtoient une chose et son contraire, dans laquelle les éléments constitutifs sont dotés de limites floues et changeantes, où les phénomènes s'enchaînent de façon inattendue, voire aléatoire.

Si l'on respecte les préceptes d'une démarche cartésienne classique, il semble difficile d'appréhender la réalité des processus cognitifs de l'apprentissage d'une L2. Ces préceptes sont ceux que Descartes énonce dans la seconde partie du *Discours de la méthode* (1637) ; ils sont au nombre de quatre :

Le premier était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connaisse évidemment pour telle, c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention...

¹ Voir *supra* 3.4.2.

Le second de diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre.

Le troisième de conduire par ordre mes pensées en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusque à la connaissance des plus composés...

Et le dernier de faire partout des dénombrements si entiers et des revues si générales que je fusse assuré de ne rien omettre. (Descartes 1637 : 47)

3.9.2. La pensée complexe

La pensée complexe, telle que la conçoit Edgar Morin, et l'approche systémique qui accompagne cette pensée, fournissent peut-être les moyens de surmonter cet obstacle épistémologique. Morin (1999) suggère de faire la différence entre rationalisme classique et rationalisme systémique et se propose de reconsidérer la pertinence d'un certain nombre de notions, qu'il qualifie de « piliers de la science classique », sur lesquelles s'appuie la science classique.

La première de ces notions est la notion d'ordre. Selon une conception traditionnelle, la réalité telle qu'on la perçoit peut sembler désordonnée, mais elle recèle en fait un ordre caché et il revient à la science de le découvrir. La conception selon laquelle la réalité ne peut qu'être ordonnée a été invalidée par des observations scientifiques dans des domaines tels que la thermodynamique, la micro-physique et la cosmo-physique. Il faut donc se résoudre à l'idée de désordre.

Néanmoins, comme le note Morin :

La pensée complexe, loin de substituer l'idée de désordre à celle d'ordre, vise à mettre en dialogique l'ordre, le désordre et l'organisation. (Morin 1999 : 248)

Mettre en dialogique correspond à unir deux principes ou notions antagonistes, qui devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une même réalité.

La deuxième de ces notions est celle de séparabilité. Selon les principes cartésiens mentionnés plus haut, il n'est pas possible d'étudier un phénomène ou de résoudre un problème si on ne parvient pas à décomposer ce problème ou ce phénomène en éléments simples. Ce principe

qui a été appliqué jusqu'à maintenant a entraîné deux conséquences. La première est qu'un tel principe conduit à l'hyperspécialisation de certains travaux de recherche : on décompose la réalité en autant de parties possibles et l'on étudie ces parties ; plus on décompose et plus on est censé simplifier. Or l'hyperspécialisation n'est plus adaptée à de nouvelles sciences, par exemple les sciences de la terre, que l'on peut qualifier de « sciences systémiques ». Ces nouvelles sciences relient ce qui est séparé par les disciplines traditionnelles et leur objet est constitué par les interactions entre les éléments et non plus leur séparation. La didactique des langues, qui fait appel à de nombreuses sciences de fondement, comme il a été vu plus haut, s'apparente à ces sciences nouvelles, même si elle est plus une praxéologie qu'une science. La seconde conséquence de la séparabilité est qu'il est impératif d'opérer une disjonction entre l'observateur et son observation. Or cette disjonction est impossible dans le domaine des sciences humaines. Par exemple, « le sociologue est un fragment à l'intérieur de la société, et la société, en tant que tout, est à l'intérieur de lui » (Morin 1999 : 249). Dans ces conditions le principe de séparabilité n'est plus pertinent. La pensée complexe revisite cette notion mais elle :

[...] ne remplace pas la séparabilité par l'inséparabilité, elle appelle à une dialogique qui utilise le séparable mais l'insère dans l'inséparable.
(*ibid.* : 248)

Le troisième pilier de la science classique est la logique inductive-déductive-identitaire qui prend le statut de Raison absolue. La logique de l'induction a été mise à mal par Karl Popper, comme cela a été vu plus haut. L'induction a une valeur heuristique mais ne peut avoir valeur de preuve absolue. Un système déductif formalisé se heurte à une limite, car il ne peut trouver en lui-même la démonstration absolue de sa validité et (*ibid.* : 249) « aucun système ne dispose de moyens suffisants pour s'auto-expliquer lui-même ». Enfin, certaines sciences sont arrivées de façon empirico-rationnelle à des contradictions insurmontables, par exemple, la double nature de la particule qui serait à la fois onde et corpuscule. Face aux déficiences de cette logique Morin suggère la position suivante :

La pensée complexe appelle, non à l'abandon de cette logique, mais à une combinaison dialogique entre son utilisation segments par segments et sa transgression dans les trous noirs où elle cesse d'être opérationnelle. (Morin 1999: 249)

En même temps qu'il convient d'adopter une nouvelle conception des piliers de la science classique, il semble nécessaire de guider toute approche de la réalité complexe en s'appuyant

sur un certain nombre de principes. Morin en dénombre sept (*ibid.* : 255-265) que nous rappelons ici en utilisant largement les termes mêmes de l'auteur.

- Le principe systémique ou organisationnel, selon lequel, d'une part, il est impossible de connaître le tout sans connaître les parties et de connaître les parties sans connaître le tout, et, d'autre part, le tout est plus que la somme des parties.
- Le principe hologrammatique selon lequel la partie est dans le tout et le tout est dans la partie, ainsi, par exemple la société est constituée d'individus, elle ne peut être sans les individus mais, en même temps, elle est présente dans chaque individu à travers son langage, sa culture, ses normes.
- Le principe de la boucle rétroactive, selon lequel la cause agit sur l'effet, et l'effet sur la cause, comme dans un système de chauffage où le thermostat règle la marche de la chaudière.
- Le principe de la boucle récursive, selon lequel les produits et les effets sont eux-mêmes producteurs et causateurs de ce qui les produit. Un exemple de ce principe est celui de la société : elle est le produit des humains qui la composent, mais elle « produit l'humanité de ces individus ».
- Le principe d'auto-éco-organisation et d'autonomie-dépendance selon lequel les êtres vivants sont des êtres auto-organiseurs qui, sans cesse, s'auto-produisent et par là même dépendent de l'énergie pour sauvegarder leur autonomie.
- Le principe dialogique, dont il a été question plus haut.
- Le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance, selon lequel toute connaissance est une reconstruction/traduction par un esprit/cerveau dans une culture et un temps donné. La connaissance objective n'existe donc pas, il convient plutôt de prendre conscience de la subjectivité de toute observation ou perception.

La pensée complexe semble être appropriée à la didactique des langues dont les chapitres précédents ont tenté de montrer les multiples aspects, parfois contradictoires, et les multiples zones d'ombre, comme en témoigne par exemple le concept de la boîte noire.

Morin décrit en ces termes les possibilités qu'offre la pensée complexe :

La démarche consiste au contraire à faire un aller et retour incessant entre certitudes et incertitudes, entre l'élémentaire et le global, entre le séparable et l'inséparable. [...]

Il faut articuler les principes d'ordre et de désordre de séparation et de jonction, d'autonomie et de dépendance, qui sont en dialogique.

[...] La pensée complexe n'est pas le contraire de la pensée simplifiante, elle intègre celle-ci.

Le paradigme de complexité enjoint de relier tout en distinguant.
(Morin 1999: 265)

3.9.3. La notion de système

La pensée complexe considère la réalité comme un système ou comme un ensemble de systèmes. Les définitions d'un système que l'on trouve dans Durand (2002 : 7-8) font toutes ressortir le concept d'éléments qui interagissent entre eux et qui forment un tout. La définition que donne Morin (*in* Durand 2002 : 8) par exemple est la suivante : « unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions et individus ».

Un système repose sur quatre concepts fondamentaux :

- l'interaction entre les éléments : si l'élément A agit sur l'élément B, l'élément B agit sur l'élément A ;
- la globalité : un système est un tout, il n'est pas réductible à ses parties et il faut connaître le tout pour connaître les parties et connaître les parties pour connaître le tout ;
- l'organisation : l'agencement de relations entre les composants ou les individus qui constituent le système produit une nouvelle unité qui possède alors des qualités que n'ont pas ses composants ;
- la complexité : elle est partout et il est nécessaire de conserver cette complexité quitte à admettre que l'on ne puisse pas en saisir et comprendre toute la richesse. Il ne faut pas vouloir simplifier en supprimant l'inconnu, l'aléatoire et l'incertain.

Il faut noter que la notion de complexe se différencie de la notion de compliqué. Durand précise que :

[...] un système simplement compliqué (si l'on peut dire) est un système à nombreux éléments plus ou moins en désordre mais dont le principe de composition est simple. (Durand 2002 : 11)

Selon cet auteur, la complexité provient premièrement du nombre et des caractéristiques des éléments du système et de leurs liaisons, deuxièmement de l'incertitude et des aléas propres à l'environnement de ce système et troisièmement de la coexistence au sein du système d'un certain ordre mais aussi du désordre, de phénomènes qui relèvent du hasard et d'autres d'un certain déterminisme.

Si l'on donne d'un système une description structurelle, on considère qu'il a une frontière, des éléments, un réseau de transport et des réservoirs (qui peuvent contenir des matières, de l'énergie ou des informations). Si l'on donne du système une description fonctionnelle, on considère qu'il est fait de flux, de centres de décisions, de boucles de rétroaction et de délais qui permettent de procéder aux ajustements dans le temps qui sont nécessaires à la bonne marche du système.

Tout système est transitoire et évolue irréversiblement dans le temps. La notion de système a une dimension historique.

3.9.4. Représentation d'un système

Une approche systémique privilégie l'analogie et notamment une forme élaborée de l'analogie : celle du modèle dont il a été question plus haut. Selon Durand :

[...] (le) langage graphique fait partie intégrante de la modélisation systémique, il doit être considéré comme un outil privilégié par rapport aux deux autres langages généraux que sont le langage discursif (écrit ou parlé) et le langage mathématique. (Durand 2002 : 51)

Il a, sur ces deux langages, des avantages : il permet de donner des informations de façon globale et synchronique, et il permet de plus la gestion d'éléments plus ou moins inconnus.

Si l'on cherche des exemples permettant d'illustrer les principes de la pensée complexe, il n'est guère difficile d'en trouver dans les pages précédentes consacrées à la communication, au langage et à l'apprentissage d'une L2, ce qui laisse à penser qu'il est justifié d'adopter une approche systémique de la didactique des langues. Le langage est bien un ensemble d'éléments nombreux qui entrent en interaction. Il a été dit plus haut que la signification d'un énoncé est plus que la somme des mots qui composent cet énoncé ; en ce cas, le tout est plus que la somme des parties et on est fondé à considérer le langage comme un système. Le concept d'intake correspond bien à un élément inconnu dans un système et le didacticien, tout comme le praticien, sont contraints d'intégrer cette inconnue dans leurs raisonnements. Les stratégies illustrent la nécessité de concilier des contraires. Si l'enseignant décide de développer, chez les apprenants, les stratégies de communication, il ne les incite pas à développer leur interlangue. S'il décide de développer les stratégies visant à l'enrichissement de la langue, alors il risque de développer un savoir peu authentique en dehors de tout contexte de communication. La solution consiste alors à mettre ces deux types de stratégies en dialogique, à développer l'une tout en prenant l'autre en compte. Le modèle de

l'apprentissage de Narcy-Combes (2005 : 141), reproduit dans la figure 3.5 est bien fait de flux d'informations, et les effets de boucle sont nombreux. Le concept d'interlangue, cette connaissance en perpétuelle construction et restructuration, est, quant à lui, un exemple du caractère transitoire de tout système.

Si l'on se place dans le cadre de la pensée complexe et si l'on adopte une approche systémique de la réalité, alors il devient possible de concevoir que deux éléments opposés concourent à la réalisation d'un même objectif. Dans ces conditions, le savoir implicite procéduralisé et le savoir explicite contrôlé ne sont plus des éléments antagonistes et il n'y a pas un mode de production des énoncés qui soit supérieur aux autres. Dans ces conditions, le praticien-chercheur doit accepter de gérer l'inconnu, le transitoire et l'aléatoire. Il n'y a apparemment pas de solutions simples.

3.10. Conclusion

Nous avons vu dans les pages qui précèdent que les termes de langue maternelle, langue étrangère ou langue seconde sont, soit difficiles à définir, soit fortement connotés et nous avons donc adopté le terme de L1 pour désigner la première langue qu'un sujet possède et celui de L2 pour désigner toute langue qu'il est amené à posséder ultérieurement. La chronologie n'est cependant pas l'unique critère qui permette de différencier une langue de l'autre. La L1 semble être le produit d'une activité cognitive dont le sujet n'a pas réellement conscience. La L2 semble plutôt être le résultat d'un effort cognitif conscient et volontaire du sujet. Aux termes de conscient et d'inconscient, il est certainement préférable d'utiliser ceux d'explicite et d'implicite.

La L1 s'apparenterait plutôt à une assimilation implicite et la L2 à un apprentissage explicite. S'il est possible d'avancer que l'acquisition d'une L1 prend relativement peu de temps, l'apprentissage d'une L2 est plus laborieux. Si l'on considère le développement du langage chez l'enfant, on remarque que d'abord il possède la langue et que, au fur et à mesure que les années passent, il se met graduellement à y réfléchir, que ce soit de lui-même ou qu'il soit poussé à le faire par une instance éducative. Il acquiert ainsi une connaissance explicite de sa L1. Dans le cas de la L2, le cheminement s'accomplit de façon inverse ; des efforts conscients accompagnés de réflexions permettent à l'apprenant de construire des énoncés. Cette connaissance de la langue est explicite et la production d'énoncés est lente, parfois laborieuse. L'ambition de l'apprenant est alors de pouvoir produire des énoncés « sans y penser », automatiquement. Le but est de passer d'une connaissance explicite contrôlée à une connaissance implicite automatisée. Il est certain que la différence entre L1 et L2 n'est pas aussi tranchée, l'une relevant de l'implicite et l'autre de l'explicite, et il y a une partie d'apprentissage explicite de la L1 tout comme il y a une partie d'assimilation implicite dans

l'apprentissage d'une L2. Dans le même ordre d'idées, il n'est pas certain du tout que l'automatisation d'une L2 soit en tous points similaire à l'automatisation d'une L1. Le praticien-chercheur devra donc se contenter de cette connaissance imprécise et partielle. Néanmoins, dans le cadre de ce travail, nous nous préoccupons uniquement de l'apprentissage d'une L2 effectué au sein d'une instance éducative, ce qui restreint le nombre et l'étendue des incertitudes avec lesquelles il faut composer. En milieu scolaire, le sujet a la conscience de son apprentissage.

Nous avons dans un premier temps abordé des considérations très générales sur l'apprentissage. Le praticien-chercheur a pu trouver dans les conclusions des chercheurs bon nombre de justifications théoriques à des pratiques professionnelles comme, par exemple, celle de fractionner l'apprentissage et de favoriser des répétitions fréquentes et rapprochées, celles de faire travailler les apprenants en paires ou en groupes. Il semble enfin que la réussite de toute activité d'apprentissage dépende du sens que l'apprenant donne à son apprentissage ; il s'agit qu'il perçoive en quoi cet apprentissage lui permet de mieux appréhender la réalité intérieure ou extérieure à laquelle il est confronté. Tout comme la communication pour la communication ne mène nulle part, l'apprentissage pour l'apprentissage est voué à l'échec. Selon une telle affirmation, quel que soit le degré d'élaboration des activités d'apprentissage que l'on propose à l'apprenant, quelle que soit la validité des assises théoriques sur lesquelles reposent ces activités, elles seront inopérantes si l'apprenant ne perçoit pas le gain qu'il peut en tirer.

Après avoir analysé la notion d'apprentissage il nous a semblé important de considérer ce qui, chez l'apprenant, lui permettait d'apprendre. On a ainsi abordé les notions de mémoire, d'attention et d'aptitudes.

Il est apparu qu'il est plus juste de parler de mémoires au pluriel plutôt que de mémoire au singulier et qu'un des problèmes auquel l'enseignant est confronté est bien celui de faire passer une connaissance de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. La recherche en la matière fournit des indications précieuses sur la façon d'optimiser le travail de la mémoire. Réapparaît dans ces indications l'influence de facteurs déjà mentionnés à plusieurs reprises, comme les sentiments, les émotions ou la perception par l'apprenant du sens de son activité.

Une des principales caractéristiques de l'attention est, nous semble-t-il, qu'il s'agit d'une faculté limitée ; par exemple si l'apprenant se concentre sur le sens, il a tendance à négliger la forme et réciproquement. De plus, de façon paradoxale, l'attention est nécessaire pour l'apprentissage d'une L2, mais une bonne maîtrise d'une L2 revient en fait à ce que l'apprenant utilise rapidement des connaissances langagières de façon automatisée, donc sans plus y porter réellement attention. Dans le domaine de la L2, l'attention travaillerait à sa propre perte, et cèderait la place à l'habitation. Néanmoins la nativisation s'apparente,

d'une certaine manière, aux phénomènes d'habituation, le sujet analyse la L2 comme il analyse, presque hors-conscience, la L1 ou n'importe quelle autre chose. L'apprentissage d'une L2 impliquerait donc que l'attention vienne s'opposer à l'habituation. Dans un premier temps, l'attention semble essentielle pour permettre à l'apprenant d'échapper au phénomène de nativisation. A nouveau, le praticien-chercheur peut s'appuyer sur les travaux qui ont été menés sur l'attention pour fournir aux apprenants des procédures d'apprentissage plus efficaces. Des activités visant à modifier l'input afin de rendre plus saillantes certaines de ses caractéristiques ou des activités de correction de l'output amenant l'apprenant à prendre conscience des imperfections de ses énoncés, constituent des exemples des champs d'intervention de l'enseignant dans le domaine de l'attention.

La notion d'attention semble inséparable des notions de conscience et d'explicite. Tout apprentissage, avons-nous vu, implique une prise de conscience. Néanmoins la notion d'interlangue laisse à penser qu'il existe chez tout apprenant de L2 une activité implicite de construction et de production de cette L2. Cette notion oblige le praticien-chercheur, d'une part, à modifier la conception qu'il peut se faire des erreurs commises par l'apprenant et, d'autre part, à remettre en question la notion de programme d'étude établi pour l'apprenant.

C'est une observation commune que mémoire et attention varient selon les individus, elles constituent en partie les aptitudes des apprenants. La recherche montre qu'il est difficile, voire impossible, de changer les aptitudes et il est peu efficace de façonner des activités d'enseignement en les adaptant aux profils des apprenants. Il semble préférable, dans le domaine, de donner à l'apprenant des stratégies appropriées pour surmonter ses difficultés d'apprentissage. Le problème se pose alors de savoir quelles sont ces stratégies et comment les rendre accessibles à l'apprenant pour qu'il puisse en tirer profit.

Quelles que soient les aptitudes de l'apprenant, le succès de son apprentissage dépend de sa motivation. Il a été vu, à ce sujet, que la notion d'investissement semble plus pertinente que celle de motivation, parce qu'elle implique une constante modification de l'apprenant, un apprenant qui se construit et dont, en conséquence, les raisons d'apprendre se modifient aussi.

Il apparaît à l'issue de ce tour d'horizon, très vraisemblablement incomplet, que le nombre de paramètres à considérer pour rendre compte de l'apprentissage d'une L2 est élevé. Néanmoins il est possible de les regrouper et nous avons choisi quelques modèles qui nous semblent rassembler toutes les notions que nous avons évoquées.

La tâche du praticien-chercheur est alors de trouver un moyen de gérer dans la pratique tous ces paramètres. Cet ensemble peut paraître disparate, voire ingérable, tant certains éléments semblent venir en opposition avec d'autres, tant les uns transforment sans cesse les autres, qui, à leur tour, viennent les transformer. La pensée complexe et une approche systémique permettent, nous semble-t-il, de gérer cet ensemble instable, imprécis et, par

bien des aspects, inconnu. En particulier l'enseignant de langue n'a en aucun cas accès aux processus qui président à l'intake, à l'appropriation des connaissances, souvent désignée par la métaphore de la boîte noire. Son champ d'action porte sur l'input et sur l'output. Le chapitre suivant aura précisément pour objet l'étude des différents moyens d'agir sur l'apprentissage d'une L2.

CHAPITRE IV. INPUT ET OUPUT

4.1. Input

4.1.1. Importance de la phase d'input

Il est fort probable qu'il existe une différence entre les données de L2 qui sont fournies à l'apprenant et ces mêmes données telles que l'apprenant les perçoit. En effet, on a vu que la perception ne se réduit pas à une simple réception ; elle implique une activité du sujet qui, en quelque sorte, construit sa perception ; c'est notamment à ce stade qu'interviennent les phénomènes de nativisation. La conséquence est que le terme d'input peut renvoyer à la fois aux données telles qu'elles sont présentées à l'apprenant ou bien aux données telles que les perçoit l'apprenant. Tout au long de ce chapitre, le terme d'input renverra aux données de L2 fournies à l'apprenant.

Narcy-Combes (1998 : 71) résume tout apprentissage par le schéma suivant qui reprend en le complexifiant celui déjà présenté dans la figure 3.3 :



FIGURE 4.1 - Représentation schématique de tout apprentissage

Il ressort de ce schéma que l'input est la phase essentielle, indispensable, car il ne peut y avoir d'intake sans input et il ne peut y avoir d'output sans intake. Il faut noter que le praticien-chercheur ne peut observer que l'input et l'output, car ce sont deux phases au cours desquelles il peut recueillir, analyser, voire générer des données observables de toutes sortes : énoncés, textes, temps nécessaire à l'accomplissement d'un travail, etc. En revanche, l'intake se passe dans une « boîte noire » et reste inaccessible à l'observation. Le travail du didacticien consiste donc à observer, à répertorier, à classer les relations de cause à effet qui semblent s'établir entre certaines caractéristiques de l'input et certaines caractéristiques de l'output et qui témoignent de l'existence et de l'activité de l'intake. Il ne peut que vérifier, valider ou invalider, les hypothèses qui ont été émises sur l'intake. Quant à l'action du praticien-chercheur, elle porte principalement sur l'input, et, d'une certaine façon, sur l'output. Il est nécessaire de dire « d'une certaine façon » car il est clair que l'output est avant tout l'affaire de l'apprenant. Il est possible de postuler que, dès lors que l'on intervient sur l'input d'un apprenant de L1 ou de L2, on fait œuvre d'enseignement, quels que soient les effets de cet enseignement. La préoccupation de l'enseignant est donc de proposer un input doté de

caractéristiques dont il pense que l'apprenant profitera le mieux. Un input que, dans un cas de figure idéal, l'apprenant s'appropriera, accommodera, et intégrera à son interlangue facilement, rapidement, totalement. L'enseignant a le choix entre deux options. Dans la première, il décide d'intervenir aussi peu que possible dans l'apprentissage et alors il laisse à des facteurs comme le hasard des interactions sociales que peuvent avoir ses apprenants avec des natifs de L2 le soin de constituer cet input. Dans la seconde option, il peut aussi décider de créer ou de modifier et d'enrichir cet input. C'est à cette seconde option qu'est consacrée la partie qui suit.

4.1.2. Actions de l'enseignant sur l'input

4.1.2.1. Visée linguistique ou visée communicationnelle ?

Les modifications de l'input peuvent avoir pour but de rendre cet input compréhensible. Si tel est le but, deux options sont à considérer. Dans la première, l'input est modifié dans une optique de communication. L'important en l'occurrence, c'est de faire en sorte que le message passe et alors tous les moyens seront bons pour atteindre le but : ralentissement du débit, simplification des énoncés, gestes, mimiques, etc. Dans la deuxième option, l'input est modifié dans une optique d'acquisition ou d'apprentissage d'une L2, c'est-à-dire que l'on se centre sur la langue et moins sur la communication. L'essentiel n'est pas seulement que le message passe mais que l'apprenant prenne conscience des éléments de langue qui constituent ce message et permettent d'en transmettre et d'en appréhender le sens. Si c'est cette dernière option qui préoccupe le praticien-chercheur, son problème est bien de déterminer avec précision quelles modifications peuvent être apportées à l'input pour qu'il soit compréhensible et que, à l'issue des processus cognitifs propres à l'intake, il contribue à une évolution de l'interlangue observable lors d'une phase ultérieure d'output. Les lignes qui suivent traitent de cette seconde option.

4.1.2.2. Rendre l'input compréhensible

Comme le remarque Gregg (2003 : 152) la modification de l'input a fait le sujet d'une abondante littérature et à l'origine de tous ces travaux se trouve l'hypothèse, formalisée entre autres par Krashen (1982), selon laquelle l'acquisition ou l'apprentissage d'une L2 dépendent d'une condition nécessaire : que l'apprenant soit mis en présence d'un input compréhensible. Si l'on se place d'un point de vue théorique, la question centrale reste celle de savoir pourquoi et selon quelles modalités, le fait de comprendre des énoncés entraîne l'acquisition (*intake*) de ces énoncés. En la matière, malheureusement, les résultats de la recherche ne fournissent pas

de réponses tranchées et définitives. Long (1991, 1996) avance que c'est en étudiant les facteurs qui contribuent à rendre l'input plus compréhensible que l'on parviendra à découvrir le rôle joué par l'input dans l'acquisition d'une L2.

Gregg (2003 : 152) avance qu'il faut néanmoins se garder de penser qu'un apprenant va acquérir des données de L2 par le simple fait qu'il a compris l'input. La notion de compréhension soulève plus d'une interrogation et le terme de compréhension renvoie à des activités cognitives de l'apprenant qui semblent différer les unes des autres. Par exemple, il est probable que si l'on prend le cas de la compréhension orale d'un énoncé, la répétition de cet énoncé à une vitesse réduite permette à l'apprenant, dans la plupart des cas, de mieux comprendre cet énoncé. Si l'on prend le cas de la compréhension écrite, une œuvre littéraire peut être rendue accessible en proposant à l'apprenant une version réécrite, simplifiée et adaptée de cette œuvre, comme le font les « *graded readers* » (Nation 2001 : 162). En revanche, on peut se demander quelles modifications il convient de faire subir à l'input pour que l'apprenant acquière des éléments langagiers complexes, au nombre desquels on peut citer, à titre d'exemple, le système des relatifs en anglais. De tels exemples laissent à penser qu'il en va de la compréhension d'un input de L2 comme il en va de toute donnée : il est impossible de tout comprendre d'un seul coup et il semble bien que le degré de compréhension de l'input par l'apprenant dépende du stade de développement auquel est parvenue son interlangue. La compréhension de l'input se fait en fonction de l'état de l'interlangue de l'apprenant.

Simultanément, l'input a une influence sur l'interlangue, il est susceptible de la modifier. Un input compréhensible, en effet, peut soit conforter, soit déstabiliser l'interlangue de l'apprenant. Dans le premier cas, il fournit à l'apprenant une preuve supplémentaire qu'une des règles de son interlangue correspond à celle de la L2. Dans le second cas, il peut conduire cet apprenant à prendre conscience qu'une des règles de cette interlangue ne répond pas aux critères de grammaticalité de la L2. On retrouve ici la notion d'apprentissage négatif dont il a été question dans le chapitre précédent, il s'agit d'apprendre pour se défaire d'un savoir inadéquat. Il convient également de noter que dans les deux cas, celui de l'input confirmant et celui de l'input infirmant, la prise de conscience par l'apprenant de l'adéquation de son interlangue à la L2 repose sur la mise en œuvre de sa faculté d'attention.

4.1.2.3. Input et attention

Cet effort d'attention qui porte non seulement sur la signification de l'input, nous allons dire sur le sens, mais aussi sur la forme, ne va pas de soi, et il est fort probable que, en raison du phénomène de nativisation ou à cause du stade de développement de son interlangue, l'apprenant ne perçoive pas tel ou tel élément important de l'input. La médiation de l'enseignant consiste alors à mettre en valeur l'input. Les moyens dont il dispose sont nombreux. En ce qui concerne les documents écrits, ces moyens comprennent tous les procédés typographiques de présentation et d'organisation des textes (soulignement, italiques, retraits, etc.) auxquels se sont ajoutés, avec l'arrivée des TIC, les mêmes types de procédés, adaptés ce coup-ci à la spécificité des supports hypermédias (lien hypertextuel, animation de tous genres, clignotement, son, etc.). En ce qui concerne l'oral, les procédés de mise en valeur de l'input (l'intonation, le volume, le geste, etc.) sont également nombreux et font partie de la panoplie de stratégies que possède et enrichit tout enseignant de langues.

4.1.2.4. Attention portée au fond et attention portée à la forme

Le problème ne semble pas résider dans le nombre de moyens d'attirer l'attention de l'apprenant dont l'enseignant dispose : ils sont relativement nombreux. Plus délicat, en revanche, est le problème de la répartition de l'attention de l'apprenant sur les différentes composantes de l'input. L'attention, comme cela a déjà été mentionné, est une ressource qui n'est pas extensible à volonté ; son utilisation est sélective. Le problème est alors de savoir comment l'attention se répartit entre le fond et la forme. Lequel des deux prévaut ? L'attention peut-elle s'exercer sur les deux simultanément ? Ou bien séquentiellement, d'abord sur l'un et ensuite sur l'autre ?

Doughty (2003 : 214) indique que l'attention portée au fond prévaut : « *It is generally agreed that the default mode for L2 learners is processing for meaning.* » L'attention à la forme n'est donc pas le premier réflexe, si l'on peut dire, ce qui implique qu'une médiation de l'enseignant est nécessaire pour favoriser cette prise d'attention chez l'apprenant.

La notion d'attention portée à la forme peut être affinée. Doughty reprend une distinction entre l'attention à la forme (*focus on form*) et l'attention aux indices formels (*focus on forms*) :

Focus on formS and focus on form are not polar opposites in the way that "form" and "meaning" have often been considered to be. Rather, a focus on form entails a focus on formal elements of language,

whereas focus on formS is limited to such a focus, and focus on meaning excludes it. (Doughty 2003 : 211)

En d'autres termes, l'attention aux indices formels se ferait en dehors de toute prise en compte du sens. Si l'on se place dans le cadre théorique qui a déjà été défini et selon lequel la communication pour la communication ou l'apprentissage d'une L2 pour l'apprentissage d'une L2 sont des voies sans issue, on ne peut que conclure que le fait d'amener l'apprenant à se concentrer sur les indices formels et à perdre de vue le sens ou le fond est une démarche que la théorie invalide. Il n'est pas possible de dissocier la langue de sa fonction de communication. C'est ce que note Lightbown :

When form-focused instruction is introduced in a way which is divorced from the communicative needs and activities of the students, only short-term effects are obtained. (Lightbown 1992 : 194)

Doughty insiste, elle aussi, sur le fait que toute activité d'apprentissage centrée sur la forme d'un énoncé ne peut se faire que si la signification et la fonction de cet énoncé ont été perçues. Elle note :

Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus-on-form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across. (Doughty 2003 : 211)

Elle pousse l'argumentation plus loin encore, puisqu'elle va jusqu'à suggérer que c'est précisément parce que la forme est étudiée en conjonction avec le sens que les données de l'input ont quelques chances d'être acquises. On retrouve ici ce qui a été dit plus haut, notamment au sujet de la triade sémiotique, à savoir qu'il semble impossible dans l'acquisition d'une L2 de traiter séparément ce que la langue réunit, à savoir le signe, le concept et la réalité. Ainsi, Doughty avance :

The factor that consistently distinguishes focus on form from the other pedagogical approaches is the requirement that focus on form involves learners' briefly and perhaps simultaneously attending to form, meaning, and use during one cognitive event. This kind of joint processing is claimed to facilitate the cognitive mapping among forms, meaning and use that is fundamental to language learning. (ibid. : 211)

Si l'on se reporte maintenant à ce que constate Ellis (1997 : 58), l'unanimité ne s'est jamais faite parmi les chercheurs à propos du rôle que joue l'attention à la forme dans l'apprentissage d'une L2. Les chercheurs ont, en effet, émis les jugements les plus divers sur l'efficacité d'un enseignement centré sur la forme (*form-focused instruction*). Une des premières objections qui ait été faite consiste à affirmer qu'un tel enseignement dénature l'input et impose ainsi à l'individu l'apprentissage de faits de langues qu'il n'est pas toujours en mesure d'acquérir. En d'autres termes, un tel enseignement serait contre nature : « *form-focused instruction may prevent the normal process of acquisition from operating smoothly* » (*ibid.*). Une telle critique amène à penser que :

[...] *a crucial factor in many instances (although probably not all) is the learner's stage of development. In other words, for form-focused instruction to be successful it has to work in accordance with the natural sequence of acquisition.* (Ellis 1997 : 61)

Parler de la forme d'une L2 implique que l'on parle de sa morphosyntaxe, de son lexique et aussi de sa phonologie. Bien qu'il soit toujours délicat, comme cela a déjà été vu à plusieurs reprises, de vouloir décomposer la L2 en plusieurs parties, tant chacune des composantes que l'on aura tenté d'isoler est intimement dépendante des autres, nous allons néanmoins, pour les besoins de notre analyse, considérer l'input sous trois aspects différents, celui de la morphosyntaxe ou de la grammaire (pour utiliser la terminologie d'Ellis), celui du lexique et enfin celui de la phonologie.

4.2. Input et grammaire

4.2.1. Enseigner la grammaire : limites

Ellis (1997), sur les travaux de qui nous nous appuyerons principalement dans les pages qui suivent, rapporte que nombre de chercheurs, au rang desquels Krashen et Prabhu, soutiennent qu'il faut cesser de vouloir enseigner la grammaire et qu'il faut, à la place, créer des occasions pour que les apprenants puissent être mis en présence d'une langue naturelle dans des situations qui n'auront pas été créées ou façonnées par des enseignants. L'accent est alors mis sur la communication et l'hypothèse sur laquelle repose une telle démarche est que, si la communication est authentique, alors les données de L2 finiront par être acquises par les apprenants qui seront de véritables acteurs dans ces situations de communication. Ellis (1997 : 48) reconnaît qu'une telle hypothèse repose sur des bases théoriques solides au nombre desquelles il mentionne l'étayage ou la ZDP de Vygotski ou encore sur l'hypothèse de

l'interaction de Swain (1985, 248-249) (*pushed output hypothesis*) selon laquelle, quand un apprenant se trouve à la limite de ce qu'il peut produire en L2, il est alors forcé de remettre en question les hypothèses sur lesquelles s'est construite son interlangue et doit en particulier porter une attention accrue à la morphosyntaxe de la L2. L'unanimité des chercheurs et des enseignants semblent se faire sur ce point : ce n'est pas en apprenant des règles de grammaire que l'on parvient à la maîtrise d'une L2, en d'autres termes, et pour reprendre la formule que l'on attribue à Moulton (1961), le précepte de base demeure : « *Teach the language, not about the language* ».

4.2.2. Enseigner la grammaire : utilité

Néanmoins, dans la réalité de la pratique, dans une classe par exemple, une telle importance accordée à la valeur de la communication se heurte à deux principaux obstacles (Ellis 1997 : 51). Le premier est qu'il est difficile de créer ou de recréer dans un contexte scolaire une grande variété de situations d'authentique communication (*acquisition-rich environment*) permettant la mise en œuvre d'une large palette d'éléments de morphosyntaxe ou de lexique. Le deuxième est que, dans le cadre d'un groupe d'apprenants, les échanges qui se font en L2 entre ces apprenants ne se font pas dans une langue telle que la parlerait un locuteur natif et que, par conséquent, ces échanges contribuent plus à la fossilisation qu'à un réel développement de l'interlangue. Il est clair que, dans ces conditions, un enseignement centré sur la communication peut difficilement contribuer à l'acquisition de connaissances grammaticales exactes. L'exactitude des connaissances ne pourrait alors résulter que d'un apprentissage centré sur la forme. C'est ce qu'avance Ellis :

There is sufficient evidence to show that form-focused instruction can result in definite gains in accuracy. (Ellis 1997: 60)

Cet enseignement de la grammaire ne peut néanmoins être efficace que s'il respecte le développement de l'interlangue de l'apprenant, comme cela a été dit plus haut. Remplir cette condition est peut-être une tâche, sinon impossible, du moins délicate. Elle nécessite, dans un premier temps, que l'on dispose de bases théoriques qui rendent compte de l'évolution de l'interlangue d'un apprenant. Ellis mentionne à ce sujet le modèle multidimensionnel de Meisel *et al.* dont il rend compte dans les termes suivants :

[the] multidimensional model : Initially learners rely on non-linguistic processing devices which require no knowledge of syntactic

categories. Later they are able to identify the beginnings and ends of linguistic strings and to carry out operations that involve them. Still later operations that shift syntactic elements around within strings are mastered and finally learners learn to process across strings. These processing operations are hierarchical – each new operation is made possible only if the preceding operation has been mastered. Thus the acquisition of grammatical structures (defined strictly as onset i.e. the first two occurrences of a structure in unplanned language use) is constrained by the processing operations which a learner is capable of performing at any given stage of development. (Ellis 1997: 63)

Dans un deuxième temps on peut se demander comment l'enseignant, même s'il maîtrise parfaitement le modèle multidimensionnel, peut l'appliquer à la variété des interlangues que ne manquera certainement pas de présenter le groupe d'apprenants avec lequel il travaillera.

Un autre problème abordé par Ellis est celui de la persistance des éléments de morphosyntaxe abordés lors d'un apprentissage centré sur la forme : quelle trace la mémoire à long terme en garde-t-elle ? La réponse à cette interrogation n'est pas tranchée. Dans un premier temps, comme le remarque Lightbown, il apparaît que les effets d'un tel apprentissage ne sont guère durables :

When form-focused instruction is introduced in a way which is divorced from the communicative needs and activities of the students, only short-term effects are obtained. (Lightbown 1992 : 194)

Dans un second temps, Ellis se montre plus optimiste et avance qu'il reste toujours quelque chose d'un tel apprentissage :

There is sufficient evidence to show that learners retain at least some of the grammatical structures that have been taught. (Ellis 1997: 67)

Si l'on adopte la position d'Ellis, il ne semble donc pas totalement inefficace de centrer certaines activités d'apprentissage sur la grammaire. Le praticien-chercheur peut néanmoins s'interroger sur les modalités auxquelles il convient de se conformer pour modifier l'input de façon à favoriser cet apprentissage.

4.2.3. Enseigner la grammaire : selon quelles modalités ?

Dès lors que l'on parle de grammaire, on se trouve confronté à un problème de normes. Si l'enseignant intervient au niveau de l'input de l'apprenant, cela implique qu'il choisit un certain type de L2 qui respecte certaines normes. Valdman aborde ce problème et avance

que le choix qui est habituellement fait, c'est-à-dire celui d'enseigner la langue que parlent les couches cultivées de la société, n'est ni le plus judicieux ni surtout le plus réaliste :

[...] *an invariant TL norm, based on planned discourse of educated and cultivated speakers, is an illusory target for learners.* (Valdman 1992 : 94)

Une telle affirmation remet en question le choix que font beaucoup d'enseignants de proposer comme normes à leurs apprenants celles de l'anglais de la BBC par exemple. Le problème ne semble pas avoir trouvé de réponse satisfaisante comme le remarque Ellis (2001 : 247). Si l'on se place dans le cadre théorique que nous avons établi au sujet de communication, langage, langue et parole, il apparaît qu'il n'est guère possible de séparer la langue et la parole de leur fonction de communication et donc de les détacher du contexte social dans lequel la communication s'établit. Dans ces conditions, le choix des données de L2 est dicté par la fonction que l'apprenant compte donner à cette L2, et les données de L2 qui vont constituer l'input sont alors à définir en respectant les normes d'un genre de discours¹. C'est ce que suggère Conrad (cité par Chapelle 2003 : 21) qui fait remarquer que l'utilisation de plus en plus répandue des TIC favorise le développement de la linguistique de corpus qui permet de définir quels éléments de langues sont utilisés dans tel ou tel genre. On peut noter que l'on retrouve ici encore une illustration supplémentaire du fait qu'il est décidément impossible de séparer toute activité d'enseignement de L2 de la réalité socio-culturelle dans laquelle elle a lieu.

4.2.3.1. Modifier le complexe ?

Il convient donc que les données de L2 fournies à l'apprenant soient bien celles dont il aura besoin. En ce sens, on peut dire qu'elles doivent « coller à la réalité », qu'elles doivent être authentiques. Parallèlement, le travail de médiation de l'enseignant le conduit à d'autres moments à modifier ces données de telle sorte qu'elles perdent une part de leur authenticité, qu'elles ne s'inscrivent plus exactement dans les normes de la L2. Ellis (2001 : 248-267) aborde cette question en mentionnant que la modification de l'input est d'une certaine façon une pratique naturelle. C'est celle à laquelle ont recours les parents lorsqu'ils s'adressent à leurs jeunes enfants (*caretaker talk*) ; en ce cas, l'input est adapté au stade de développement langagier atteint par l'enfant. Un peu de la même façon, le locuteur natif qui s'adresse à un locuteur non-natif fera, lui aussi, subir des modifications aux énoncés qu'il va produire à l'intention du non-natif (*foreigner talk*). Ellis recense les différents procédés utilisés pour

¹ La notion de genre a été définie plus haut, voir *supra* 2.2.1.3.

modifier cet input et il cite la simplification (utilisation de formes simples), la régularisation (utilisation de formes de bases) et l'élaboration (utilisation d'énoncés beaucoup plus longs que nécessaire dans le but de rendre le message aussi clair que possible ; il y a en quelque sorte redondance de certains éléments du message pour s'assurer qu'il sera bien compris, pour reprendre les schémas de la communication).

Il est également possible de rendre l'input plus compréhensible en ne respectant pas les normes grammaticales. Une telle pratique est-elle acceptable ? Si, comme le note Ellis (2001 : 252-254), les locuteurs natifs y ont souvent recours lorsqu'ils s'adressent à des non-natifs, ces derniers trouvent qu'il y a quelque chose d'humiliant dans cette pratique.

4.2.3.2. Analyser le complexe

Si l'on désire rendre l'input plus compréhensible en utilisant les procédés caractéristiques de cette « L2 pour non-natif » (*foreigner talk*), il est nécessaire de déterminer les caractéristiques des obstacles que l'input peut présenter à l'apprenant de L2. Ellis (1997 : 67-71) propose une récapitulation de ces « facteurs de difficulté dans l'apprentissage des structures grammaticales¹ » et les lignes qui suivent s'inspirent très largement de cette récapitulation. La liste qui est donnée présente un intérêt qui n'est pas négligeable pour le praticien-chercheur car elle lui fournit des critères pour analyser l'input qu'il fournit à ses apprenants.

- **Faits de langue² résistants et faits de langue fragiles** - (*resilient and fragile features*) Une structure grammaticale est dite résistante lorsqu'elle se retrouve dans une grande variété de langues et lorsque son acquisition par l'apprenant se fait principalement lors d'activités de communication (par exemple ordre des mots, position des adjectifs). Une structure grammaticale est dite fragile lorsqu'elle ne fait pas partie des structures de L2 que les apprenants maîtrisent habituellement dès le début de leur apprentissage.
- **Saillance³** - (*saliency*) La notion de saillance renvoie à la facilité avec laquelle un apprenant perçoit un fait de langue dans l'input. Les faits saillants seront ceux que l'apprenant percevra facilement, ce qui peut faciliter leur acquisition.

1 *factors affecting the learnability of grammatical structures*

2 Bailly (Bailly 1998A : 115) donne la définition suivante du fait de langue : « Terme qui réfère généralement à un phénomène grammatical (structure morphosyntaxique), parfois phonologique. »

3 Saillance : néologisme construit à partir des formes "saillir, saillant", fait de dépasser le plan d'alignement, d'apparaître nettement par contraste (*Encyclopaedia Universalis en ligne*)

- **Fréquence** (*frequency*) - La fréquence renvoie au nombre de fois qu'un fait de langue apparaît dans l'input. Il faut remarquer que ce n'est pas parce qu'un fait de langue apparaît fréquemment que son acquisition est aisée.
- **Redondance** (*redundancy*) - Un fait de langue est dit redondant s'il n'apporte aucune information supplémentaire au contenu informatif de l'énoncé ; c'est le cas, par exemple, du « s » marque du pluriel dans : « *Two birds sitting on a branch* ». Il faut remarquer que la redondance est une caractéristique relative dans la mesure où elle est dépendante du contexte. Ainsi dans l'énoncé : « *The birds are sitting on a branch* » le même « s » n'est plus redondant.
- **Portée** (*scope*) - La notion de portée renvoie au nombre d'items de la langue pour lesquels une règle est appliquée (si ce nombre dépasse cinquante, on considère que la règle a une grande portée).
- La **fiabilité** (*reliability*) - La fiabilité renvoie au nombre d'exceptions qu'une règle peut avoir : moins il y a d'exceptions, plus la règle est considérée comme fiable.
- **Faits marqués ou non marqués** - (*marked features, unmarked features*). Eckman distingue les faits marqués des faits non-marqués de la façon suivante :

A phenomenon A in some language is more marked than B if the presence of A in a language implies the presence of B ; but the presence of B does not imply the presence of A. (Eckman 1977 : 320)

Cela lui permet d'avancer, à la lumière de plusieurs travaux, que, pour un apprenant de L2, les faits marqués sont plus difficiles à acquérir que les faits non marqués. Les hypothèses qu'avance Eckman intègrent certains principes de la Grammaire Universelle de Chomsky ; la difficulté qu'éprouve un apprenant de L2 à acquérir des faits de L2 dépendrait du caractère marqué ou non-marqué de ces faits. Les similitudes ou les différences que ces faits de L2 présenteraient avec des faits de L1 joueraient alors un rôle moins important. Ellis (1997 : 69), quant à lui, reconnaît que les notions de faits marqués ou de faits non marqués sont des notions plutôt vagues et qu'il est difficile de trouver des critères fiables pour départager les faits marqués des faits non-marqués.

- La **complexité** (*complexity*) - La complexité linguistique renvoie au nombre et au type de critères qu'il faut prendre en compte pour construire une forme correcte. La complexité linguistique amène à faire deux remarques. Premièrement, les faits simples qui présentent un rapport fond-forme évident (« s » du pluriel, « ed » du

past), se prêtent bien à un apprentissage centré sur la forme. Deuxièmement, l'enseignement de la grammaire doit se concentrer sur les faits de langue complexes, car les règles complexes ne sont pas saillantes et ne peuvent pas être apprises sans qu'un effort important soit fourni.

- **Items et règles** (*items and rules*) - Certains faits de langue peuvent être acquis sous forme de règles et d'autres comme des items. Par exemple on peut acquérir le genre des substantifs en français en mémorisant le genre de chaque substantif. Il s'agit alors d'un apprentissage par item. On peut aussi acquérir le genre des substantifs en mémorisant et ensuite en appliquant un certain nombre de règles qui déterminent le genre des noms¹.
- **Ressemblance avec la L1** - (*congruence with forms*). Certains faits de langues qui présentent des caractéristiques très différentes des caractéristiques de la L1 peuvent se révéler difficiles à acquérir. Néanmoins, Ellis (1997 : 70) remarque que ce n'est pas parce qu'un fait de langue de L2 est différent de la L1 qu'il pose obligatoirement problème à l'apprenant.
- Faits de langues **développementaux** et **variationnels** (*developmental and variational features*) - Pienemann (1985) propose un modèle de l'acquisition d'une L2 dans lequel il opère une distinction entre les faits de langue développementaux et les faits de langue variationnels. Les premiers sont acquis de façon séquentielle, au fur et à mesure que certaines stratégies de traitement des données sont maîtrisées. Les derniers peuvent être acquis à n'importe quel moment ou peuvent ne pas être acquis, selon les attitudes sociales ou affectives de l'apprenant.

Cette typologie des obstacles que peuvent présenter les structures grammaticales d'une L2, repose sur des caractéristiques distinctives qui ne sont pas toujours aussi tranchées que l'on pourrait le souhaiter. De plus, toutes les structures grammaticales relevant d'une même catégorie d'obstacle ne présentent pas un degré uniforme de difficulté pour l'apprenant.

Même si la tâche qui consiste pour l'enseignant à analyser les structures grammaticales de l'input en terme de difficulté d'apprentissage n'est pas aussi aisée que l'on souhaiterait, elle reste dans le domaine du possible. On peut cependant se demander s'il est souhaitable de proposer à l'apprenant des activités d'apprentissage centrées sur la forme. Ellis soulève aussi cette interrogation, qu'il formule d'ailleurs en des termes qui relèvent plus de la didactique

¹ On peut voir dans ce facteur une référence aux deux modes de production de L2 mentionnés plus haut, le mode d'application de règles et le mode d'utilisation de blocs.

personnelle que de la didactique universitaire (Ellis 1997 : 71) : « *Should teachers teach Grammar ?* ». Malgré la complexité et les incertitudes qui caractérisent cet enseignement, et dont il est bien conscient, Ellis répond à sa question par l’affirmative :

Form-focused instruction can and does work. It helps learners to perform grammatical features that are already part of their implicit knowledge with increased accuracy and it enables them to progress through developmental sequence more rapidly. (ibid. : 72)

Il convient dès lors de préciser davantage le terme de grammaire utilisé jusqu’à présent et de déterminer à quel moment et selon quelles modalités cet enseignement peut se faire.

4.2.3.3. Enseigner la grammaire : les différentes options existantes

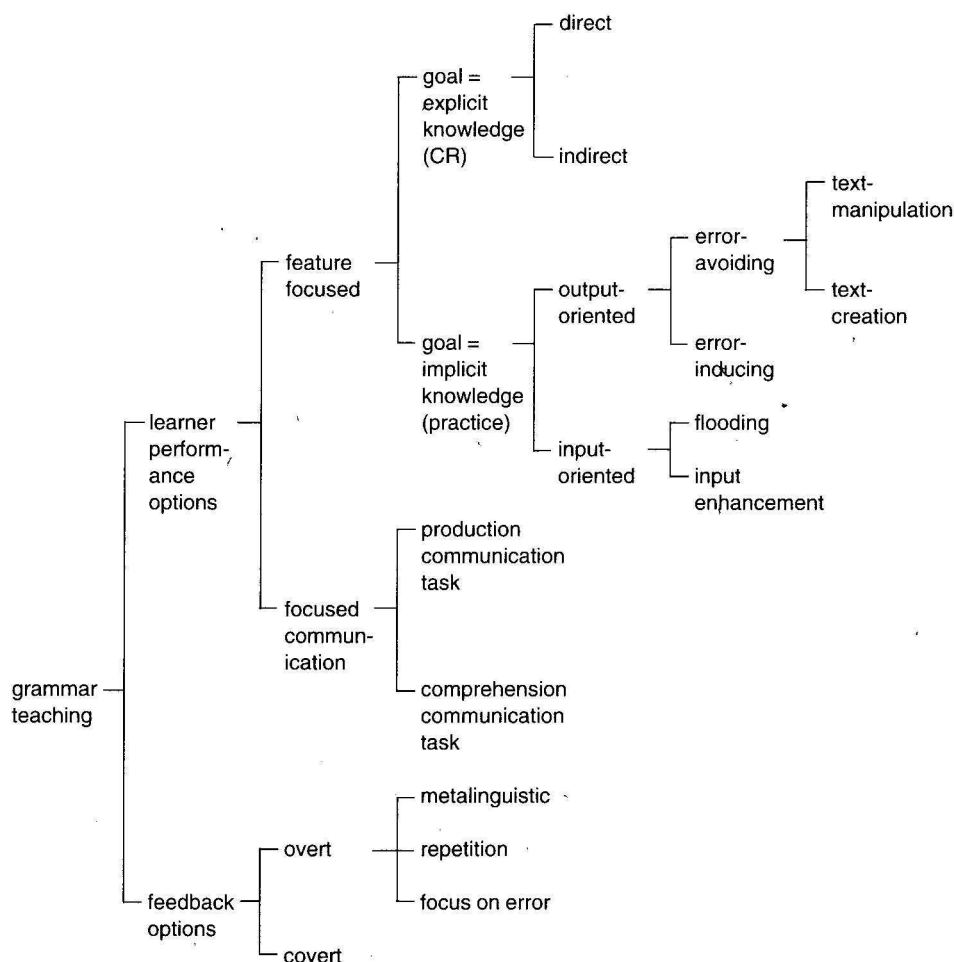


FIGURE 4.2 - Options méthodologiques pour l’enseignement de la grammaire

Ellis (1997 : 77-95) propose une classification des différentes options méthodologiques d’enseignement de la grammaire d’une L2. Cette classification est établie à la lumière des apports de la théorie et recense les techniques et les stratégies communément utilisées par les

enseignants. Ellis procède ainsi en quelque sorte à l'évaluation de ces techniques à l'aune des apports théoriques, et en particulier à l'aune des apports de la psycholinguistique. Cette façon de classer n'est ni unique ni universelle, et elle laisse de côté de nombreux aspects importants d'ordre pédagogique, comme le temps accordé à telle ou telle activité ou la fréquence de récurrence de ces activités ; elle ne tient pas compte non plus de la nature du public d'apprenants auquel ces activités sont destinées. Cette classification est présentée sous la forme d'une arborescence reproduite dans la figure 4.2.

Cette arborescence fait apparaître à quel point la tâche de l'enseignant est rendue complexe par le nombre élevé des paramètres qu'il lui faut prendre en compte dans l'exercice de la pratique. Transparaît également dans cette arborescence la nature dichotomique de ces paramètres. Il est à noter que ces options se rapportent à l'input comme à l'output, à la compréhension comme à la production. Un des intérêts d'une telle classification réside sans doute dans le fait qu'elle permet à l'enseignant d'analyser sa pratique et donc de prendre le recul nécessaire.

4.2.4. Développer un savoir explicite

4.2.4.1. Savoir implicite, savoir explicite

A la question de savoir laquelle de ces options est la plus efficace, la réponse que donne Ellis est circonstanciée. Fournir à l'apprenant une appréciation de ses énoncés (*feedback option*) favorise l'acquisition (Ellis 1997 : 80). Des études viennent néanmoins tempérer cette affirmation, comme en témoigne les propos de Carroll (2003 : 18) pour qui : « il existe de fortes contraintes sur la possibilité d'apprendre par voie de correction. »

En ce qui concerne les activités de grammaire faites dans le cadre d'activités centrées sur la communication, il a été vu qu'elles sont peut-être les plus susceptibles de favoriser l'acquisition des données de L2. En revanche, il est difficile dans le cadre de telles activités de déterminer ou d'imposer un fait de langue précis que l'apprenant devrait acquérir. En d'autres termes, l'enseignant dispose là d'un moyen efficace, mais ne possède pas le contrôle de ce moyen. Si l'on considère maintenant les activités centrées sur des faits de langue bien précis, on retrouve la dichotomie entre l'explicite et l'implicite. La différence entre savoir implicite et savoir explicite a été vue plus haut et il convient ici de définir ce que recouvrent les termes enseignement implicite et enseignement explicite. Ellis donne les explications suivantes :

Explicit instruction, as found for example in the grammar-translation method, is directed primarily at the development of declarative knowledge (i.e. knowledge about the features being taught). Implicit

instruction, as found, for example, in the audiolingual method, is directed at procedural knowledge (i.e. the ability to use the target features automatically in communication). (Ellis 1997 : 84)

Hendrix *et al.* proposent la définition suivante de l'enseignement explicite de la grammaire :

la notion d'enseignement grammatical explicite désigne toute intervention pédagogique dans le processus d'appropriation d'un apprenant en contexte de classe qui vise à une présentation systématique des caractéristiques formelles morpho-syntaxiques d'une structure langagière de la langue cible. (Hendrix *et al.* 2002)

La différence entre enseignement implicite et enseignement explicite équivaut à la différence existant entre un enseignement qui vise à donner un savoir, déclaratif en l'occurrence, et un enseignement visant à développer des savoir-faire. L'intérêt de l'enseignement implicite de la grammaire apparaît comme évident puisqu'il contribue notamment à développer la fluidité de la L2 de l'apprenant. En revanche, on peut se poser la question de l'intérêt de l'enseignement explicite de la grammaire. Ellis opère une distinction entre l'enseignement explicite direct et l'enseignement explicite indirect. Le premier correspond à une démarche de type déductif, dans laquelle, par exemple, une règle de grammaire est donnée aux apprenants, à la suite de quoi il leur est demandé d'appliquer cette règle. Dans le deuxième cas, l'enseignement indirect, la démarche est plutôt de type inductif : elle consiste à fournir à l'apprenant un corpus d'énoncés contenant le même fait de langue exprimé dans divers contextes et à demander à l'apprenant d'analyser ce corpus afin de dégager les modalités d'emploi de ce fait de langue. Selon Ellis (1997 : 86) il est difficile de décider laquelle de ces options est la plus efficace ; Hendrix *et al.* (*ibid.* 2002) aboutissent à une conclusion similaire.

4.2.4.2. La pratique

Bailly (1998A : 82-116) consacre plusieurs pages au traitement de la grammaire dans l'enseignement de la L2 et, après avoir mentionné la procédure de la Pratique Raisonnée de la Langue prônée par la didactique institutionnelle, rapporte plusieurs exemples significatifs d'intégration de l'enseignement explicite de la grammaire dans l'enseignement de la L2. Elle conclut ces pages en rappelant qu'il lui a semblé important de :

- montrer la faisabilité du recours avec les élèves à une réflexion explicite menée jusqu'à son terme et aussi théorisée que possible ;

- souligner le souci chez les enseignants qui utilisent régulièrement cette approche d'une jonction réelle entre la réflexion sur la langue et la pratique dans cette langue. (*ibid.* : 116)

Il convient de relever dans ces propos le fait que les activités de grammaire explicite dont il est question reposent sur des bases théoriques solides et qu'elles ne sont pas proposées pour elles-mêmes, mais bien pour la contribution qu'elles peuvent apporter au développement de la compétence en L2 de l'apprenant. Il ne s'agit donc pas de faire de la grammaire pour faire de la grammaire.

4.2.4.3. Quel type de grammaire ?

La question se pose maintenant de déterminer quel type de grammaire peut faire l'objet d'un enseignement explicite et il convient, dans un premier temps, de préciser ce que recouvre le terme grammaire. Ce terme, très général, peut être remplacé par celui de morphosyntaxe, qui combine ceux de morphologie et de syntaxe dont voici les définitions données par Bailly :

Morphologie : au sens large, construction du lexique dans toute langue ; au sens restreint (valant pour les langues où ce système est pertinent), variation flexionnelle de la forme des mots suivant leur fonction dans la phrase, réalisée par l'intermédiaire de « marqueurs », qui peuvent être des morphèmes liés ou autonomes (ces derniers souvent appelés « mots-outils »), exprimant fonctions et relations dans la phrase.

Syntaxe : organisation réglée des unités morphologiques (agencement des éléments dans la phrase, impliquant l'ordre de ces éléments, leurs relations, leurs contraintes de construction et de « chaînage »). (Bailly 1998 : 118)

On peut ainsi avancer qu'une grammaire correspond à une certaine approche de la morphosyntaxe d'une langue, à une théorie de la morphosyntaxe en quelque sorte, c'est ainsi que l'on peut parler de grammaire descriptive, de grammaire normative et de grammaire de l'énonciation.

En s'appuyant sur les modèles de l'apprentissage donnés et commentés plus haut, il est possible de déterminer un certain nombre de caractéristiques que devrait posséder tout enseignement de la morphosyntaxe.

La production d'énoncés dans une langue étrangère résulte, dans de nombreux cas, d'un choix effectué au niveau des processus cognitifs entre la recherche de la fluidité et la recherche de la

précision, l'une se développant au détriment de l'autre. Skehan (1998) attire l'attention sur le fait que l'apprenant a recours à deux stratégies : il peut se servir des règles de construction de la langue pour générer ses énoncés, mais alors la charge cognitive peut être lourde, ou bien il utilise des blocs lexicalisés de la langue et fait porter la charge de la mise en place de son discours sur la mémoire. Il met en œuvre ces deux stratégies en permanence, les alternant ou les combinant. Si l'on se place dans une telle hypothèse, la grammaire aurait le mérite de soulager le travail de la mémoire. Dans ces conditions on peut avancer qu'un bon enseignement de la morphosyntaxe doit épargner la mémoire et non la surcharger ; il doit donc viser à donner un nombre limité de règles et d'exceptions.

Il a également été vu que la nativisation constituait un filtre puissant, une sorte de barrière. En conséquence l'enseignement de la morphosyntaxe doit permettre de franchir cet obstacle et amener l'apprenant à prendre du recul par rapport aux concepts de sa langue natale pour qu'il puisse s'approprier ceux de la langue 2. Pour résumer, règles et exceptions doivent être en petit nombre et doivent agir en profondeur, au niveau des concepts plutôt qu'en surface, au niveau de la forme.

Il semble clair, alors, qu'une grammaire descriptive fera trop appel à la mémoire et ne fera pas percevoir et intégrer le « génie de la langue » ; elle ne permettra pas à l'apprenant d'éviter les phénomènes de nativisation. En revanche, une grammaire de l'énonciation semble répondre aux critères que nous avons formulés plus haut. Adamczewski et Gabilan présentent en ces termes un de leurs ouvrages de grammaire qui est destiné aux étudiants et qu'ils qualifient de « grammaire du pourquoi » :

Une grammaire du pourquoi s'adresse à l'intelligence de l'apprenant, lui permet de se forger les armes qui lui permettront de venir à bout de n'importe quel problème de langue : c'est l'autonomie de l'apprenant qui est ici l'ambition fondamentale.

.....
Dans l'approche qui est la nôtre il y a moins de points de grammaire que dans la plupart des autres, et le lecteur attentif s'en apercevra très vite.

Les chances d'un apprentissage cohérent s'en trouveront considérablement accrues **au prix d'un effort moindre** car plus **intelligent** [...] (Adamczewski et Gabilan 1992 : 7-9)

De leur côté, deux autres grammairiens du courant énonciativiste, Lapaire et Rotgé proposent une grammaire qui, pour reprendre leurs termes, permet aux apprenants : « d'accéder à la

compréhension intime de la langue qu'ils apprennent » (Lapaire et Rotgé 1991 : 13). L'effort de conceptualisation qu'ils prônent contribuera de manière efficace au développement des compétences en L2 de l'apprenant. Il lui permettra notamment de réduire la charge cognitive engendrée par le mode computationnel de production des énoncés, le mode qui s'appuie précisément sur l'application de règles :

Seul un effort de conceptualisation intense et rigoureux permet de transcender la diversité des constructions et des significations que déploie toute langue naturelle. [...] Sous l'infinité de combinaisons pratiques et sous la diversité des stratégies se dissimulent des lois constantes. (*ibid.* : 13-14)

L'intuition suivant laquelle une langue fonctionne selon un nombre très limité d'opérations remonte à W. Humbolt¹, il ne s'agit donc pas d'une découverte récente. Il revient néanmoins aux spécialistes contemporains de la grammaire de l'énonciation d'avoir, par leurs travaux, « confirmé l'intuition fondamentale » (Adamczewski et Delmas 1982 : 352) du philologue allemand.

L'approche de la morphosyntaxe proposée par Lapaire et Rotgé (1991) possède le double avantage de faire prendre conscience du rôle important que joue la L1 dans tout apprentissage de L2 et aussi de tirer profit de ce rôle. Elle contribuerait donc à donner à l'apprenant les moyens de prendre conscience des phénomènes de nativisation. Une telle grammaire serait tout à fait à même de susciter le recul nécessaire à tout réel apprentissage :

Notre langue maternelle ne s'est pas contentée de nous faire entrer dans une communauté linguistique définie. Elle nous a enseigné la fonction langagière en général dont toutes les langues participent. Nous sommes donc moins démunis que nous aimons le croire lorsque nous abordons une langue différente, en dépit de l'altérité des unités (des signes qui ne se réduisent pas aux lexèmes) et de l'originalité de sa syntaxe...Voilà pourquoi il est impératif de s'interroger sur notre spontanéité francophone, car à travers elle, nous avons accès à des opérations fondatrices du discours humain, que l'on retrouve naturellement en anglais. (*ibid.* : 19)

¹ Wilhelm von Humbolt, philologue (1767-1835).

D'autre part, cette grammaire semble s'inscrire parfaitement dans le cadre théorique qui a été défini plus haut au sujet de communication, langage, langue et parole. Elle est, en effet, à la fois l'héritière et la contestataire de plusieurs écoles :

Elle est héritière par son désir de bénéficier des travaux de recensement et de classification structuralistes, fonctionnalistes et distributionnalistes. Séduite par l'ambition explicative du transformationalisme (dont elle conteste cependant les résultats et la philosophie), elle en épouse le goût des opérations et des opérateurs ainsi que celui des modèles complets de production langagière.

Mais elle est également contestataire par sa réhabilitation du véritable sujet parlant, être vivant placé dans des situations réelles de communication, qui produit, lexicalement, intonativement, gestuellement du discours. (*ibid.* 28)

Cette approche est résolument orientée vers la communication et a pour ambition de donner une perception claire des concepts de la langue.

Narcy-Combes reconnaît les atouts des grammaires de l'énonciation mais il y apporte néanmoins une réserve :

Il resterait à vérifier par des mesures longitudinales, que le degré d'abstraction qu'elles imposent correspond au potentiel de tous les apprenants. (Narcy-Combes 2005 : 158)

La linguistique systémique d'Halliday, dont il a été question dans le chapitre II¹, serait alors une possible alternative, mais elle aussi nécessiterait une transposition didactique.

Le choix d'une grammaire qui va servir de base à l'enseignement de la morphosyntaxe est donc délicat et comme le remarque Narcy-Combes (*ibid.* : 158) « une description trop complexe de la langue risque d'être contre-productive ».

Il s'agit là d'une réserve dont les grammairiens ont conscience. Ainsi Adamczewski écrit-il dans la préface d'un de ses ouvrages (Adamczewski et Delmas 1982 : 8) qu'il faudra à l'étudiant : « deux, voire trois années pour en assimiler le contenu ». Une médiation didactique s'impose donc et cet auteur propose dans un autre ouvrage plus récent (Adamczewski et Gabilan 1992 : 3) : « une grammaire à caractère scientifique [...] mise à la portée des grands élèves des lycées et des étudiants post-baccalauréat ».

¹ Voir *supra* 2.4.4.

Par ailleurs, dans le cadre d'une grammaire de l'énonciation, il est impossible d'isoler un fait de langue du contexte dans lequel il est apparu. Comme le remarque Delmas :

[...] un item lexical ne contient pas à lui seul la totalité des valeurs qu'il peut induire. Il faut tenir compte de la négociation qui s'instaure entre un segment et son entourage contextuel.

Ce qui vient d'être dit de la négociation lexicale reste valable en ce qui concerne les outils grammaticaux. (Delmas *et al.* 1993 : 16)

Une telle approche de la grammaire place le praticien dans l'obligation de présenter et de faire pratiquer tout fait de langue dans une situation de communication authentique. Il convient également que l'enseignant aide l'apprenant à analyser ce contexte de communication.

4.2.4.4. Intérêt du savoir explicite

Le problème auquel on est alors confronté est bien celui de la place, de la nature et du rôle de la connaissance et du savoir explicite dans l'acquisition et la maîtrise d'une L2.

Ellis (1997 : 123) estime qu'il s'agit là d'un problème crucial. Dans le chapitre précédent, les rôles et interactions entre savoir explicite et savoir implicite ont été abordés, tout comme a été mentionnée la position d'Ellis à ce sujet, une position qu'il qualifie de « *weak interface option* ». Il semble que cette option fournisse une issue possible au problème que pose l'enseignement explicite de la morphosyntaxe. Ellis représente cette option basse du savoir explicite dans le modèle reproduit dans la figure 4.3.

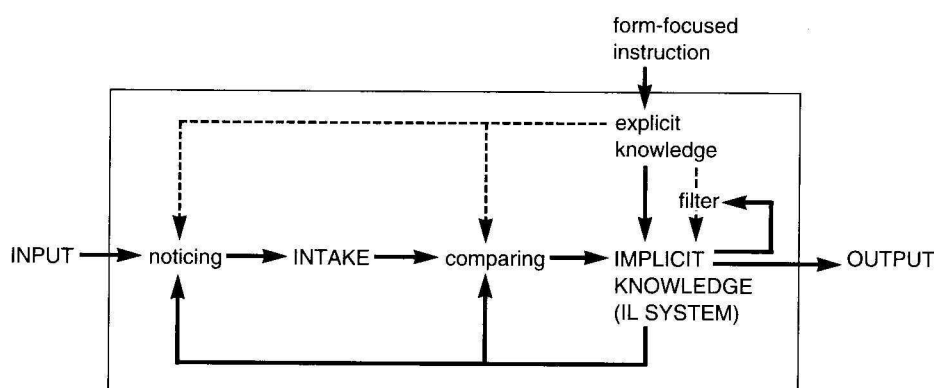


FIGURE 4.3 - Rôle du savoir explicite dans l'acquisition d'une L2

On retrouve dans ce modèle le schéma de base - input, intake et output – de l'acquisition implicite d'une L2¹. De surcroît apparaissent les points d'intervention de l'attention (*noticing*), de la prise de conscience de l'écart (*noticing the gap*) ainsi que les points d'intervention du savoir explicite. Cette représentation met donc le savoir implicite en

position centrale, l'acquisition d'une L2 correspond bien à la mise en place d'un savoir (et savoir-faire) implicite. Le savoir explicite vient s'adjoindre, mais il n'est pas essentiel.

Néanmoins le rôle de ce savoir explicite, produit d'un enseignement explicite, est loin d'être négligeable si l'on suit la description que donne Ellis (1997 : 123-124) de son modèle.

Premièrement le savoir explicite peut aider l'apprenant au stade de la perception des données. Comme cela a été dit plus haut, cette perception est fortement influencée par des facteurs tels que les émotions ou la L1. Le savoir explicite peut également permettre à l'apprenant de prendre un certain recul dans la mesure où il peut l'aider à s'extraire des contingences de la communication pour se concentrer sur les caractéristiques de la langue. C'est ainsi que le savoir explicite peut permettre de repérer des faits de langue redondants, par exemple le « s » final à la troisième personne du *present tense* d'un verbe dont le sujet est le pronom « *she* ». Ellis remarque également que le rôle que joue le savoir explicite est peut-être plus grand chez les adultes que chez les enfants, du fait que les adultes accordent plus d'attention au sens du message qu'à la forme.

Deuxièmement le savoir explicite favorise la prise de conscience de l'écart (*noticing the gap*), en ce sens qu'il donne des outils conceptuels pour analyser l'input et l'output. Le savoir explicite contribue donc indirectement au développement de l'interlangue.

Le savoir explicite, toujours selon Ellis, peut se transformer en savoir implicite si l'objet de ce savoir explicite correspond à un item développemental, c'est-à-dire un item que l'apprenant est en état d'intégrer à son interlangue.

Le savoir explicite ne vient pas remplacer le savoir implicite, qui est l'élément essentiel dans l'acquisition de la L2. Néanmoins Ellis résume le rôle de ce savoir en ces termes :

Acquisition will proceed more rapidly if learners have well developed explicit knowledge and access to communicative input. (ibid. 124)

Le savoir explicite n'a de raison d'être et d'efficacité que s'il vient s'adjoindre au savoir implicite. Si tel est le cas, il convient de développer ce savoir explicite et de faire en sorte qu'il soit mobilisable le plus rapidement possible par l'apprenant.

4.3. Input et lexique

4.3.1. Lexique vs grammaire

De la même façon que l'on peut se demander s'il y a quelque fondement théorique que ce soit à promouvoir l'apprentissage explicite de la grammaire, on peut s'interroger sur

¹ Voir *supra* 4.1.1.

l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Il convient de considérer la pertinence de la distinction qui est habituellement opérée entre la grammaire d'une part et le vocabulaire d'autre part, car les deux domaines ne constituent pas deux composantes de la langue clairement distinctes l'une de l'autre. Le terme de lexique semble d'ailleurs préférable à celui de vocabulaire et Bailly le justifie. Selon cet auteur le terme vocabulaire renvoie à une « simple somme d'étiquettes mortes », alors que le lexique :

[...] réfère à une prise en compte du continuum entre morphosyntaxe et sémantique : autrement dit, à une analyse des caractéristiques grammaticales de certains items lexicaux et, inversement, à une analyse des valeurs – voire d'une certaine sorte de sens – des formes grammaticales. (Bailly 1998B : 146)

D'autre part il a déjà été vu à quel point il était impossible d'isoler un quelconque élément de la langue des autres éléments, tant chacune des parties est fortement dépendante des autres. Dans ces conditions, et toujours pour reprendre les propos de Bailly :

Il est illusoire de vouloir séparer de façon étanche dimension morphosyntaxique et dimension sémantique. (Bailly 1998B : 119)

C'est également la position du linguiste Culioli (2005 : 96) :

Je veux dire que le lexique est toujours pénétré, traversé de faits grammaticaux, et que la grammaire n'existe qu'à travers du lexique.

Selon Conrad (cité par Chapelle 2003 : 21) le développement de la linguistique de corpus et l'utilisation de plus en plus généralisée des TIC dans l'enseignement des langues devraient conduire à intégrer encore davantage, dans les années futures, l'enseignement de la grammaire et celui du lexique.

Néanmoins, tout en gardant cette précaution présente à l'esprit, il n'est pas inutile dans le présent travail de se pencher sur les procédures d'apprentissage d'une L2 plus spécialement centrées sur l'acquisition des éléments de lexique.

Il a été vu précédemment que plusieurs modèles de production des énoncés existent et que ces modèles tentent en particulier de rendre compte des processus cognitifs mis en jeu dans la mémorisation et la récupération des mots ainsi que de la façon dont ils sont intégrés dans la construction des énoncés. Il est hors de la portée du présent travail de décider lequel de ces modèles est le plus valide. Le but poursuivi ici est plutôt de répertorier les problèmes que l'apprentissage peut poser à l'apprenant, ainsi que les solutions qui ont été apportées à ces problèmes et qui ont fait l'objet d'expérimentations scientifiques.

4.3.2. La notion de mot

La notion même de « mot » est difficile à cerner. Fradin propose la définition suivante :

Par « mots », il faut entendre les lexèmes et les morphèmes d'une langue donnée, c'est-à-dire les unités lexicales dépouillées de leur marquage flexionnel éventuel. Ces unités correspondent en gros à l'ensemble des entrées figurant à la nomenclature d'un dictionnaire de langue. (Fradin 2006)

Une telle définition présente un intérêt pour le praticien : elle lui permet de disposer d'un ensemble de données de L2 distinctes et organisées. Néanmoins, comme cela a été dit plus haut (Delmas *et al.* 1993 : 16), ces unités lexicales ont des contours et des contenus qui dépendent pour une large part de leur entourage contextuel. Il semble donc difficile de les isoler.

Tournier préfère au terme de mot celui de lexie qu'il définit comme :

une unité linguistique souple, inspirée par la variété même des éléments assimilés au cours de l'apprentissage et qui peut être définie comme l'unité lexicale mémorisée, ou l'unité fonctionnelle mémorisée en compétence. (Tournier 1993 : 9-11)

Une telle définition ne facilite sans doute pas la tâche du praticien, car la notion d'unité fonctionnelle mémorisée en compétence est une donnée interne à l'apprenant et elle nous est donc inaccessible. En revanche, elle présente l'avantage d'englober les blocs lexicalisés (*chunks* ou *exemplars*)¹ sur lesquels repose, comme nous l'avons vu, un mode de production des énoncés (Skehan 1998 : 40).

4.3.3. Apprentissage explicite du lexique

La littérature spécialisée sur le rôle de l'apprentissage du lexique dans l'acquisition d'une L2 fait clairement ressortir qu'il existe deux principales manières d'acquérir du lexique. La première est l'apprentissage fortuit (*incidental learning*) qui consiste à apprendre au hasard des énoncés lus ou entendus. Les modalités d'un tel apprentissage ne sont pas sans rappeler la théorie de l'input compréhensible de l'apprentissage pour ainsi dire implicite de Krashen dont il a été question plus haut. La seconde, l'apprentissage volontaire et contrôlé (*intentional learning*) renvoie à toutes les activités qui peuvent exister, dont le but est de permettre la compréhension, la mémorisation et la réutilisation de nouveaux termes. La question sur

¹ Voir *supra* 2.7.2.4.

laquelle il est important de se pencher dans le cadre de ce travail est de savoir si l'apprentissage contrôlé et volontaire du lexique contribue à l'acquisition de ce lexique. Il est à remarquer que l'on retrouve à propos du lexique une interrogation similaire à celle qu'avait suscitée l'apprentissage explicite de la grammaire.

On est ainsi fondé à se demander si une grande partie du lexique acquis pour la L1, en particulier entre les âges de six à seize ans, ne l'est pas de manière fortuite grâce, en particulier, à la lecture. On peut opposer à cette hypothèse l'argument que développe Nagy et que rapporte Hulstijn (2003 : 272), à savoir que le développement de ce vocabulaire pourrait très bien être attribué aux tâches scolaires variées et nombreuses qu'effectuent les apprenants. Ces tâches leur permettent d'acquérir des connaissances nouvelles ou des concepts nouveaux de tous ordres. De plus, pour les effectuer, les apprenants sont amenés à exprimer, à verbaliser, à plusieurs reprises et sous des formes différentes, ces connaissances ou ces concepts et ils enrichissent ainsi leur lexique. L'acquisition de ce lexique se fait bien de façon fortuite, mais ces tâches nécessitent que les mêmes termes soient fréquemment répétés, de telle sorte qu'il est possible de voir dans ces nombreux réemplois une forme d'enseignement. Ainsi, prétendre qu'il suffit de lire abondamment pour acquérir du lexique est une affirmation qu'il convient de moduler puisque, très certainement, c'est la fréquence et la nature des réemplois de ces termes nouveaux qui en assurent l'acquisition. Ainsi, poursuit Hulstijn :

[...] presentation of words in context hence extensive reading is not enough. Students need theory based instruction concerning the role of the processes, cues and moderating variables involved. In other words vocabulary acquisition will benefit from reading only when readers consciously engage in inferring the meaning of unfamiliar words, and when the text does contain cues allowing the meaning of unfamiliar words to be inferred. (Hulstijn 2003 : 272)

Le recours fréquent et intensif à la lecture qui renvoie à l'hypothèse plus générale de la fréquence (*the frequency hypothesis*)¹ est très certainement une procédure d'apprentissage efficace, néanmoins Hulstijn (2003 : 273) souligne avec force à quel point il est important que

1 Ellis (Ellis 1994 : 269) donne le descriptif suivant de cette théorie :

The frequency hypothesis states that the order of L2 acquisition is determined by the frequency with which different linguistic items occur in the input. The hypothesis deals with the relationship between input and accuracy rather than that between input and acquisition.

l'apprenant ait conscience du fait qu'il enrichit son lexique et qu'on lui fournisse de façon explicite des stratégies pour apprendre ce vocabulaire. En d'autres termes, pour que la lecture contribue à l'enrichissement lexical, il convient que l'attention de l'apprenant se concentre sur les mots inconnus. On pourra voir dans cette observation une preuve supplémentaire que tout apprentissage nécessite un recul et que la faculté d'attention joue un rôle essentiel dans cette prise de recul.

4.3.4. Connaître un mot

On peut se demander ce que recouvre l'expression « connaître un mot ». Nation (2001 : 24-25) souligne le fait que connaître un mot renvoie à la fois à la reconnaissance de ce mot et à la production de ce mot et il regroupe dans un tableau reproduit dans la figure 4.4 toutes les composantes de la connaissance d'un mot.

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Note: In column 3, R = receptive knowledge, P = productive knowledge.

FIGURE 4.4 - *Ce que recouvre l'expression « connaître un mot »*

Il apparaît clairement qu'un mot ne correspond pas à un seul item d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une activité unique et monolithique mais plutôt composite. Il en ressort que l'apprentissage du lexique peut difficilement être effectué en une seule fois, en d'autres termes qu'il suffirait de rencontrer le mot une fois pour le connaître et surtout pour en connaître tous les aspects. En ce cas, les notions de répétitions, de récurrence et de fréquence de reconnaissance ou d'emploi de ce mot s'imposent à l'esprit, si l'on a pour but l'apprentissage ou l'enseignement du lexique. On retrouve également la distinction production et reconnaissance ; les deux activités sont différentes, comme il a été vu plus haut ; la première implique une planification et elle mobilise l'appareil articulatoire, la seconde met en

œuvre l'appareil auditif et les phénomènes d'attention jouent un rôle important tout comme la mémoire de travail.

4.3.5. Obstacles à l'apprentissage

La recherche est parvenue à établir une liste des facteurs qui rendent un mot plus ou moins difficile à apprendre en L2. Hulstijn (2003 : 262) en privilégie deux principaux. Le premier est le degré de familiarité du code morphologique (*codability of the morphological form of words*). Ce facteur renvoie au fait que la facilité que l'apprenant peut avoir pour encoder et stocker dépend de ses connaissances antérieures de la langue. Autrement dit, le degré de familiarité avec la langue facilite l'acquisition du lexique. C'est ainsi que, par exemple, l'acquisition des 15 premiers mots peut prendre plusieurs heures. En revanche, plus les connaissances lexicales de l'apprenant augmentent, moins l'apprentissage de nouveaux termes prend de temps (Hulstijn 2003 : 262). La répétition à voix haute ou silencieuse est alors une activité d'apprentissage qui contribue à familiariser l'apprenant avec le code.

Le deuxième facteur renvoie au caractère arbitraire de la relation signifiant/signifié. Si un mot nouveau est perçu par l'apprenant comme une forme sans lien, sans relation avec la signification de ce mot, alors la charge cognitive nécessaire à l'apprentissage de ce mot (*learning burden*) sera élevée. Si le mot, en revanche, est un signifiant transparent pour l'apprenant, son apprentissage sera plus rapide ou plus aisé.

On peut noter que dans le cas d'une L2, la notion de transparence fait aussi référence à ces mots de la L2 qui ressemblent à ceux de la L1. Cette transparence est d'ailleurs dans certains cas toute relative, puisque le mot de L1 peut ressembler à celui de la L2 par sa graphie mais différer de façon radicale à l'oral. S'ajoute à cette réserve, le fait que de tels mots peuvent souvent avoir des significations différentes en L1 et L2.

4.3.6. Eléments de facilitation

Nation (2001 : 46) recense différents facteurs qui facilitent l'apprentissage des mots. Parmi ceux-ci se trouve la reconnaissance des différents éléments constitutifs du mot (suffixes ou préfixes). L'apprentissage sera alors d'autant plus facilité que les affixes de la L2 ressemblent à ceux de la L1.

Une difficulté pour l'apprenant est sans doute le nombre d'acceptions que peut avoir un mot. La relation entre le signifié et le signifiant est importante en terme d'apprentissage. Comme le remarque Nation (*ibid.* : 48), une bonne connaissance d'un mot est une connaissance de ce mot dans laquelle la relation sens-forme est solidement établie. Des études suggèrent que cela permet une meilleure reconnaissance du mot et aussi une meilleure disponibilité et un

meilleur rappel de ce mot (*ibid.* : 48). L'apprentissage du lexique implique que ne soient jamais séparés sens et forme et que le nombre d'occasions d'entendre un mot ou d'avoir à l'utiliser soit aussi élevé que possible.

En ce qui concerne les nombreuses acceptions que peut posséder un seul terme, Nation tient un raisonnement qui s'apparente à celui que tiennent Lapaire et Rotgé (1991) à propos de la grammaire, à savoir qu'il est peut-être plus judicieux de donner à l'apprenant un sens commun qui se retrouve sous les diverses acceptions du mot plutôt que de donner toutes ses acceptions, sans discernement, sans recul dirons-nous, en nous reportant à notre cadre théorique. Ainsi selon Ruhl (cité par Nation 2001 : 51) il convient de considérer que derrière la multiplicité des acceptions d'un mot se trouve l'unicité d'un sens qui lui est inhérent (*a single inherent meaning*). En particulier, selon Ruhl (*ibid.*) la signification d'un mot est perçue premièrement grâce à sa signification inhérente propre et deuxièmement grâce à une activité d'inférence ; le sujet qui perçoit le mot en construit la signification en s'appuyant sur le contexte. On retrouve ici ce qui a été dit à propos de l'aspect essentiellement métaphorique de toute langue, un aspect métaphorique dû principalement à ce que l'expression de nos concepts est façonnée par les données de notre perception.

4.3.7. Utilisation du lexique appris

Pour que la connaissance explicite du lexique permette à l'apprenant de produire des énoncés à une vitesse approchant celle d'un locuteur natif, c'est-à-dire deux ou trois mots par seconde (Levelt 1989 : 222), en d'autres termes pour que l'apprenant acquière la fluidité (*fluency*) voulue, il semble qu'il faille s'en tenir à la règle simple de la répétition :

Acquisition of fluency is influenced by frequency, recency, and regularity. The frequency effect is simply that of 'practice makes perfect'. (Hulstijn 2003 : 266)

Cette observation permet de mieux cerner la nature des activités d'apprentissage du lexique que l'on peut proposer à un apprenant. Une autre remarque de Hulstijn fournit davantage de précisions :

It is the quality and frequency of the information processing activities (i.e. elaboration on aspects of a word's form and meaning, plus rehearsal) which determine retention of new information. (ibid. : 275)

Trois conditions doivent être remplies pour qu'un apprentissage du lexique soit efficace. Premièrement, il convient d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme du mot,

deuxièmement il convient de ne jamais séparer le mot de sa signification et enfin il faut que ce mot soit rencontré à nouveau et réutilisé un nombre de fois suffisant.

Il est intéressant de noter que des études ont été faites sur la fréquence de ces rencontres ou de ces ré-emplois. Nation (2001 : 78) donne un tableau établi par Pimsleur qui indique l'échelonnement de ces répétitions, qui va de cinq secondes entre la première et la seconde répétition du mot, à deux ans entre la première et la dernière. Un tel tableau n'est vraisemblablement pas utilisable tel quel par un enseignant, et il semble bien improbable que, dans le cadre d'une classe par exemple, on puisse planifier un enseignement du lexique avec une précision aussi fine. Ce document a néanmoins le mérite de souligner à quel point tout enseignement du lexique doit intégrer la notion que l'acquisition d'un mot s'inscrit dans la durée.

Si la répétition d'un mot est un moyen efficace d'apprentissage alors, parmi les techniques disponibles pour permettre la répétition de ce mot, on peut citer la lecture d'un texte (à voix haute ou silencieuse). C'est ce que suggère Hulstijn :

Rereading a text until a speed of 300 words per minute is reached while the contents of the text is comprehended should be a major learning target. (Hulstijn 2003 : 286)

En plus d'un programme établi par l'enseignant, il existe une technique d'apprentissage sur laquelle semble se faire l'accord des chercheurs anglo-saxons (Hulstijn 2003 : 277) : celle des « *flashcards* », ou fiches de vocabulaire. Cette technique consiste à écrire sur un côté d'une fiche cartonnée un mot et de l'autre côté de cette fiche toutes les informations relatives à ce mot. Il revient à l'apprenant de consulter régulièrement ces fiches, le but consistant à se rappeler la face non-visible de la fiche, quel que soit le côté de la fiche qui est visible.

On peut se demander si une autre technique, celle d'apprendre par cœur des listes de vocabulaire, est d'une quelconque efficacité. De nombreux chercheurs ont sérieusement mis en doute cette efficacité et l'on peut rapporter à ce sujet l'affirmation quelque peu tranchée de Lewis : « *If you want to forget something, put it in a list.* » (Lewis 1994 : 118)

L'opinion de la recherche actuelle est beaucoup plus nuancée. Le recours aux listes de vocabulaire que l'apprenant s'efforce de mémoriser n'est pas inefficace à la condition que cette activité vienne en complément d'autres activités dans lesquelles les mots appris par cœur sont réutilisés dans des situations de communication authentique :

Thus, to take two examples from past and current L2 class-room practice, to have L2 learners learn a dialogue by heart (even if in a mimicry fashion, cf. Rivers, 1967: 183-184) or to have L2 learners

learn a L1-L2 list of isolated vocabulary items, may be effective or ineffective to the extent that learners realize what they are doing. If a dialogue were learned by heart and followed by later role play (enacting the situation), or if the words of a list were rehearsed and followed up by a communicative task in which they were to be used meaningfully, then there is no reason why these activities should be condemned. (Hulstijn 2003 : 281)

Cette observation laisse à penser qu'il en va de l'apprentissage du lexique comme il en va de celui de la grammaire. Deux sortes de savoir doivent être développées, l'une explicite et l'autre implicite. Si le savoir implicite est essentiel, le savoir explicite, lui, est d'une grande utilité car il facilite la mise en place du savoir implicite. C'est ce qu'affirme avec force Hulstijn :

It is legitimate to conclude that intentional vocabulary learning as well as 'drill and practice' must have a place in the L2 curriculum, complementary to (not instead of) the well established principles of incidental and contextual learning. The more a learner pays attention to a word morphological, orthographic, prosodic, semantic and pragmatic features and to intraword and interword relations, the more likely it is that the new lexical information will be retained. (ibid. : 285)

4.3.8. Mise en place d'un enseignement du lexique

Néanmoins on peut objecter qu'un tel enseignement n'est pas aisé à mettre en place. Il pose à l'enseignant des problèmes, notamment d'organisation et de programmation, et il y a fort à parier que, de surcroît, il ne paraisse ennuyeux à l'apprenant. Il semble que le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) notamment de ressources pédagogiques sur support numérique, offre des solutions possibles au problème de l'ennui. Telle est l'opinion de Nation :

Computers provide a very effective way of putting many of the principles of good vocabulary learning into practice, particularly with regards providing spaced repetition and opportunity for retrieval. (Nation 2001 : 109)

Il apparaît ainsi que les derniers apports de la recherche sur l'apprentissage du lexique d'une L2 viennent bouleverser certaines conceptions plus anciennes, très certainement issues des théories du type de celle de Krashen et plus largement de l'approche communicative.

4.3.8.1. Le recours à la L1

Une autre idée reçue est sérieusement remise en question par la recherche : celle du recours à la L1 pour apprendre le lexique de la L2. Nation affirme qu'il n'existe aucun fondement théorique qui proscrirait l'usage de la L1 :

There is a general feeling that the first language translations should not be used in the teaching and testing of vocabulary. This attitude is quite wrong. Translation is one of a number of means of conveying meaning and in general is no better or worse than the use of pictures, real objects, definitions, L2 synonyms and so on. (ibid. : 351)

Il ajoute néanmoins qu'il convient de réserver le recours à la L1 aux activités de lexique seulement. En ce qui concerne d'autres activités d'apprentissage, comme la production d'énoncés par exemple, le recours à la L1 ne contribuerait qu'à alourdir la charge cognitive.

Il est compréhensible que, dans ces conditions, Nation (2001 : 290) voie dans le dictionnaire un outil efficace pour l'apprentissage et en préconise l'utilisation. Il fonde une telle recommandation sur plusieurs études qui montrent que l'emploi de dictionnaires bilingues (L1-L2) est plus efficace que celui des dictionnaires unilingues. Le type de dictionnaire qui semble le plus adapté aux besoins de l'apprenant de L2 est le dictionnaire qu'il qualifie de « *bilingualised* », c'est-à-dire un dictionnaire qui donne une définition du mot en L2 et fournit également la traduction en L1 de ce mot.

4.3.8.2. Blocs lexicaux et collocations

On se rappellera que, dans le domaine de la production des énoncés, il existe deux modes de production : un mode computationnel dans lequel des règles de composition sont appliquées et un mode dans lequel des blocs lexicalisés sont utilisés. On mesure alors tout l'intérêt que prennent les recherches sur le lexique, puisqu'elles s'appliquent aussi, en partie ou totalement, à l'apprentissage des blocs lexicalisés. L'intérêt pour l'apprenant de recourir à des blocs lexicalisés (*chunks*) pour produire des énoncés a été évoqué plus haut. Nation fait plusieurs remarques qu'il semble important de noter. La première est que plus le bloc lexicalisé est long et moins son emploi sera fréquent (Nation 2001 : 323). La deuxième est que les apprenants réutilisent généralement les blocs (*chunks*) comme ils les ont acquis, c'est-à-dire que si un

bloc a été acquis en compréhension orale il ne sera réutilisé qu'en compréhension orale. En d'autres termes, contrairement à la théorie de l'input compréhensible :

[...] learners are unlikely to become fluent speakers by becoming fluent listeners. To develop speaking fluency they need to practise speaking. (ibid. : 324)

La notion de blocs lexicaux renvoie à une autre notion, celle de collocation que Hill et Lewis définissent en ces termes :

When you speak or write, many different word combinations are possible, but some are much more probable than others. Some pairs of words occur together very rarely but other pairs occur together so often that when you see one word you strongly expect that the other word may be there too. These special combinations are called collocations and they occur in all languages. (Hill et Lewis 1997 : 6)

Il importe alors que l'apprenant prenne conscience de l'existence des collocations. Les travaux de la linguistique de corpus ont permis d'établir un recensement des collocations. De tels outils sont évidemment d'une grande utilité pour l'enseignant dans la mesure où ils lui donnent les moyens de déterminer quels items lexicaux doivent figurer dans l'input.

Nation (2001 : 11-21) propose également une classification des mots de la L2 qui est susceptible d'aider l'enseignant à définir le programme d'apprentissage du lexique qu'il peut proposer. Nation distingue ainsi quatre catégories : les mots à récurrence élevée (ceux que l'on rencontre le plus souvent), les mots dont la récurrence est faible, les mots qui appartiennent à la langue scolaire et universitaire (ceux que l'on utilise dans une dissertation par exemple) et les mots techniques.

4.3.8.3. Lexique et culture

Enfin, il est important de souligner que l'apprentissage du lexique de la L2 ne peut être dissocié d'une meilleure connaissance de la culture (C2) des pays dans lesquels cette L2 est parlée. Comme cela a été vu, la langue transmet la pensée et façonne également cette pensée. Langue et culture sont indissociables :

La langue, en effet, est non seulement le véhicule privilégié d'une culture, mais elle en est aussi un élément fondamental.
(Tournier 1993 : 187)

En conséquence l'apprentissage du lexique de L2 induit un apprentissage de la C2. Tournier (*ibid.*) propose que cet apprentissage aborde six rubriques : l'organisation de la société, les

lettres, sciences et arts, l'environnement, l'éthique et la mythologie, la vie quotidienne, la vision du monde. Cette dernière rubrique est celle qui est la plus liée à la langue puisqu'elle renvoie au fait que « chaque langue est porteuse d'une interprétation spécifique de la réalité » (*ibid.* : 190). Cette perception spécifique de la réalité, dont on a vu l'importance à propos de la grammaire, est à prendre en compte également dans l'apprentissage du lexique.

Le lexique apparaît ainsi comme un élément capital de l'acquisition d'une L2. Il serait vain d'entrer dans un débat pour savoir lequel du lexique ou de la grammaire est le plus important et on ne peut que souscrire aux propos de Bailly :

Il faudrait enfin réhabiliter la pédagogie du lexique au quotidien et veiller aux plus modestes, mais aux plus indispensables tâches : cumulativité des acquisitions, vérifications renouvelées des acquisitions nouvelles, rebrassage très intensif des acquisitions antérieures mais selon des modalités qui « déguisent » et fassent oublier l'austère nécessité de la répétition. (Bailly 1998A : 148)

4.4. Input et phonologie

4.4.1. Parent pauvre ?

Dans les pages qui précèdent ont été vus les aspects morpho-syntaxiques et lexicaux d'un input en L2, deux domaines qui ont fait l'objet de nombreux travaux et qui occupent une place importante dans la didactique institutionnelle. Il en va différemment d'un autre domaine, celui qui traite des aspects phonétiques et phonologiques de l'input. « L'oral a toujours été le 'parent pauvre' de l'enseignement de l'anglais » affirme Bailly (1998A : 136).

Cet auteur donne de deux termes, phonétique et phonologie, la définition suivante :

La phonétique traite des sons en eux-mêmes (spécificités physiques objectives, acoustiques et articulatoires, des phonèmes). La phonologie traite des sons en interaction avec leur voisinage (à l'échelle minimalement de l'énoncé), dans l'énonciation vivante et singulière, adressée et située dans l'interdiscours, dans un environnement : phénomènes d'attraction, de dépendance, de compensation, tels que ceux liés à l'intonation, à l'accent de phrase ... (Bailly 1998B : 176)

Il s'agit donc ici de se pencher sur les fondements d'ordre acoustico-articulatoire et prosodique « qui constituent les composantes physiques et interprétatives des savoir-faire communicatifs de compréhension orale et aussi de production orale. » (Bailly 1998A : 117)

Il semble que le peu d'attention porté à ces phénomènes ne soit pas le fait de la seule didactique des langues ; la psychologie souffre, ou bien a souffert, elle aussi de la même carence, c'est ce que laisse à penser la conclusion d'un article de Ségui :

Nous pourrions alors mettre un terme à cette situation paradoxale qui veut que la plupart des études consacrées en psychologie depuis une centaine d'années au traitement du langage portent presque exclusivement sur le langage écrit plutôt que sur le langage parlé.
(Ségui 1989 : 234)

Cette faiblesse peut être imputée au fait que, comme cela a été mentionné plus haut, les phénomènes de compréhension de production de la parole se déroulent à une vitesse telle que leur observation et leur mesure nécessitent des processus expérimentaux extrêmement délicats et difficiles à mettre en œuvre. Il n'en demeure pas moins vrai que la perception des sons dont est constituée la parole est un élément essentiel pour le traitement de l'input.

4.4.2. Importance du phénomène de nativisation

Comme cela a été vu, la perception ne correspond pas à la réception passive de stimuli mais s'apparente plus à une activité de sélection, de recherche, voire de construction. Segui (1989 : 204) note par exemple la différence qui sépare la représentation d'un énoncé par un sujet et la représentation graphique des sons constituant un énoncé, un sonagramme. Pour un sujet, un énoncé est segmenté, il est constitué d'unités discrètes alors que le sonagramme représente l'énoncé comme une forme essentiellement continue. La perception semble ainsi bel et bien relever d'une activité cognitive. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que les phénomènes de nativisation soient particulièrement évidents dans la phase de perception. C'est ce qu'affirme notamment Ellis :

There is widespread recognition that transfer is more pronounced at the level of the sound system than at the level of syntax. (Ellis 1994: 316)

Les données de L2 sont ainsi traitées par le sujet en fonction de critères qu'il a établis à partir de sa représentation de la L1 et la L1 joue le rôle de filtre acoustique. Ainsi Ginet (1996 : 110) fait remarquer qu'une bonne perception est liée à une bonne audition, que cette dernière n'est pas nécessairement le fait d'une aptitude innée que le sujet possède ou ne possède pas, et il mentionne le fait que le sujet est habitué aux fréquences sonores de sa L1 et que son système perceptif éprouve des difficultés à traiter les fréquences des sons de la L2 qui lui sont inhabituelles :

Ainsi, les fréquences du français se situent entre 100 Hz et 300 Hz et 1 000 Hz à 2 000 Hz. L'anglais, en revanche, utilise des fréquences allant de 2 000 Hz à 12 000 Hz. On a dit que les Français étaient sourds à l'anglais en raison du décalage important de registres respectifs des deux langues, et il est possible que l'oreille soit sélective par simple habitude aux sons de la langue maternelle. En conséquence, un Français apprenant l'anglais doit acquérir l'habitude de percevoir des fréquences élevées (le th anglais se situe par exemple à 600 Hz). Cela est possible, bien entendu, puisque l'oreille humaine peut théoriquement capter des fréquences allant de 16 Hz à 16 000 Hz. (Ginet 1996 : 110)

Le praticien-chercheur peut donc en tirer la conclusion que l'on n'entend bien que ce que l'on a l'habitude d'entendre et que par conséquent :

[...] l'apprenant devra passer par une phase de remodelage de son système de perception ; ce processus de remodelage sera nécessairement progressif puisqu'il nécessite une réorganisation des références auditives pour des sons nouveaux ou légèrement différents de ceux de la langue maternelle. (Ginet 1996 : 110)

A ce phénomène de traitement sélectif des fréquences sonores s'ajoutent ceux plus spécifiques des activités cognitives. Comme le note Bailly (1998A : 129) :

La perception des sons individuels est influencée par les décisions prises à des niveaux « supérieurs » du traitement de la parole. Ce que l'auditeur entendra effectivement sera influencé non seulement par ses prédictions sur le « *pattern* » sonore mais aussi par ses prédictions sur le contenu sémantique et syntaxique ou discursif.

La perception, la reconnaissance et le traitement des phonèmes par le sujet ne peuvent pas être réduits à de simples activités phonétiques. Il faut ajouter le fait que la réception et l'émission sont inséparables, même si, comme cela a été vu plus haut, la production de la parole diffère en de nombreux points de la compréhension.

4.4.3. Activités d'apprentissage

Les quelques remarques qui viennent d'être faites fournissent au praticien-chercheur des lignes directrices. Comme l'affirme Bailly :

En L2 donc, l'entraînement à la pratique de l'oral – dans les deux savoir-faire d'émission et de réception, vu leur inséparabilité physico-cognitive – met en jeu des opérations de divers niveaux de complexité. Ces opérations elles-mêmes nécessitent un « frayage » et une « gymnastique », d'ordre sensori-moteur aussi bien que mental, comparables à ceux auxquels est soumis le jeune enfant lors de son développement langagier en L1, mais rendus considérablement plus difficiles. (Bailly 1998A : 130)

Il revient donc à l'enseignant d'entraîner l'apprenant à discriminer les sons, à segmenter la chaîne parlée, à percevoir l'accentuation, les formes fortes et les formes faibles, l'intonation. En tout premier lieu, il s'agit de favoriser chez l'apprenant une véritable prise de recul par rapport à son système de perception. En effet, en raison d'un phénomène de nativisation, sa perception des sons de la L2 est imparfaite dans bien des cas.

Lorsque les schémas de la langue étrangère sont différents de ceux de la langue maternelle, ils ne sont même pas entendus ou sont perçus seulement partiellement. (Ginet 1996 : 110)

L'entraînement à la perception des sons de la L2 nécessite un remodelage du système perceptif, « une réorganisation des références auditives » (*ibid.*). C'est à ce prix que l'apprenant peut se familiariser avec les sons de la L2 et l'on peut alors supposer qu'une perception correcte des sons facilitera la production de ces sons :

[...] on n'entend bien que ce qu'on a l'habitude d'entendre et on ne peut répéter ou reproduire que ce que l'on peut entendre. (*ibid.*)

En ce qui concerne l'apprentissage de la prononciation des mots de la L2, notamment en anglais, Nation (2001: 40) avance que le problème est de décider s'il s'agit d'une activité qui repose uniquement sur la mémoire ou si le travail de cette mémoire peut être allégé par l'emploi de règles que l'on peut appliquer. On retrouverait alors les deux modes dont on a déjà parlé, à savoir le mode mémoriel et le mode computationnel. Il est indéniable que la mémoire joue un rôle essentiel, notamment la mémoire à court terme :

Research indicates that an important factor influencing vocabulary learning is the ability of learners to hold a word in their phonological short-term memory. (Nation 2001: 41)

Néanmoins il convient de ne pas recourir uniquement à la mémoire :

[...] *the importance of helping learners to see that the shape of foreign words they have to learn is not random but is patterned on*

implicit rules. That is, there is a phonotactic grammaticality underlying the spoken forms of the words. (Nation 2001: 42)

On retrouve, au niveau de l'aspect phonologique de l'apprentissage du lexique, une démarche semblable à celle que l'on a évoquée au sujet de la grammaire, à savoir qu'il convient de permettre à l'apprenant de percevoir que, par delà la diversité des termes et des cas, il existe un certain nombre de grands principes, de grandes règles organisatrices.

C'est ainsi que des chercheurs, tel Guierre (1987), sont parvenus à établir les principes de prédictibilité des phénomènes grapho-phonématiques en anglais, qui constituent autant de procédures qui facilitent l'apprentissage de la prononciation du lexique.

Les recherches menées depuis une quarantaine d'années ont permis la découverte d'un ensemble de règles très efficaces pour l'accentuation et la prononciation de l'anglais. Ces règles sont présentées, ici, sous la forme d'un système cohérent accompagné de très nombreux exercices d'application.

On peut parler l'anglais de façon compréhensible en appliquant seulement quelques règles de base. Mais l'expérience montre que, chez l'adulte, l'apprentissage des régularités étrangères essentielles n'est que très rarement, et jamais totalement, spontané. En revanche, le déclic de la sensibilisation et la prise de conscience des règles peuvent réaliser des miracles surtout quand ils entraînent la décision de perdre de mauvaises habitudes. D'ailleurs, pourquoi se priverait-on de règles qui régissent jusqu'à 8 000 mots et dont l'efficacité se situe entre 90 et 100 ? (*ibid.* : 9)

La prononciation des mots se caractérise par la vitesse de différents processus qu'elle met en œuvre. Cette vitesse est dans certains cas la manifestation d'un savoir implicite. Les propos de Guierre que l'on vient de rapporter suggèrent que, dans le domaine de la prononciation, comme dans le domaine de la grammaire et dans celui du lexique, la connaissance explicite peut jouer un rôle non négligeable, elle permet selon les termes de cet auteur, « un déclic » efficace. Il est clair qu'un travail de pratique soutenue assurera une automatisation de l'application de ces règles :

[...] it is clear that repetition of new word forms is a useful strategy, and sustained follow-up of initial learning is essential for long term memory. (Nation 1987 : 9)

En conclusion, il apparaît qu'il est important que l'apprenant prenne conscience de l'écart qui existe entre sa L1 et la L2. Dans ce but, il convient qu'il soit mis en présence de données de L2 riches et abondantes, de telle sorte qu'il se familiarise avec le système phonologique et qu'il puisse graduellement percevoir dans ce système des constantes et des règles organisatrices. Le rôle du savoir explicite est dans le domaine d'une importance notable. Comme le note Nation :

[...] *the more words you know, the easier it is to learn new words because of the phonological features that the new words share with already known words.* (Nation 2001: 42)

4.5. Input et output

4.5.1. Vertus de l'interaction

Il est déjà apparu dans les pages précédentes qu'il est artificiel de vouloir traiter de l'input sans traiter de l'output en même temps ; il est difficile, par exemple, à propos de phonologie, de penser que la perception d'un mot par le système auditif se fait de façon totalement indépendante du système articulatoire.

Il est vrai que, selon l'hypothèse de l'input de Krashen (1981), la production orale est le résultat de l'acquisition d'une L2 et non la cause. En ce sens, l'input et l'output sont deux phases différentes, l'input demeurant la plus importante, tant il semble vrai qu'un apprenant ne peut connaître que ce qu'il a au préalable perçu, d'une manière ou d'une autre. La connaissance est alors en quelque sorte une reconnaissance.

Néanmoins il apparaît aussi que dans l'acquisition ou l'apprentissage d'une L2 les processus relatifs à l'output peuvent jouer un rôle non négligeable.

Ainsi Long (1981, 1983A, 1996 cité par Ellis 2003 : 23) reconnaît dans sa théorie de l'interaction (*Interaction Hypothesis*) que le rôle de l'input dans l'apprentissage d'une L2 est essentiel mais suggère que le meilleur input est celui que constituent les échanges langagiers que l'apprenant est amené à faire lorsque, dans une situation de communication, il doit, pour comprendre et pour se faire comprendre, « négocier » le sens avec ses interlocuteurs (*negotiate the meaning*). Cette négociation consiste alors à mettre en adéquation le fond et la forme de ces énoncés en analysant les effets que produisent ces mises au point successives sur le bon déroulement de l'activité de communication :

[...] *the 'best' input for language acquisition is that which arises when learners have the opportunity to negotiate meaning in*

exchanges where an initial communication problem has occurred.

(Ellis 2003 : 23)

Selon cette hypothèse, cette négociation contribue à l'acquisition de la L2 car elle donne l'occasion à l'apprenant d'obtenir une évaluation immédiate de l'inadéquation de ses énoncés (*negative feedback*) et d'être ainsi contraint de les reformuler aussitôt :

[...] meaning negotiation can contribute to acquisition in other ways – through negative feedback that learners receive by means of recasts, i.e. interlocutor reformulations of learner utterances that contain errors, and through the opportunities to reformulate their own errors, and through the opportunities to reformulate their own erroneous utterances in a more target-like way. (ibid.)

Dans son hypothèse de l'output, un autre chercheur, Swain (1985) part de la constatation que l'apprenant peut s'appuyer sur les processus sémantiques pour comprendre un énoncé et de ce fait délaisse les processus syntaxiques ; en d'autres termes, il s'appuie plus sur le sens qu'il perçoit que sur la forme des énoncés. En revanche, Swain suggère que lorsqu'il s'agit de produire des énoncés, l'apprenant se trouve contraint d'accorder beaucoup plus d'attention aux processus syntaxiques et il y aura d'autant plus recours qu'il est poussé à produire des messages à la fois concis et appropriés à la situation dans laquelle ils sont échangés. En d'autres termes, s'il est possible de comprendre un énoncé sans accorder trop d'attention à la forme, il est beaucoup plus difficile de produire un énoncé sans faire attention à la forme. De la sorte, la production des énoncés contribue à la mise en œuvre et à la pratique de connaissances d'ordres morpho-syntaxique, lexical et phonologique. L'intérêt de telles activités de production est alors évident pour l'apprentissage d'une L2.

Skehan (1998) s'appuie sur cette hypothèse de Swain et suggère que toute production nécessite bien de la part de l'apprenant une centration sur la forme. Néanmoins cette centration sur la forme n'est pas constante. En effet, toute activité de production semble pouvoir être caractérisée par sa fluidité (*fluency*¹), son exactitude (*accuracy*²) et sa complexité (*complexity*³). L'apprenant est ainsi amené à privilégier plus ou moins une de ces caractéristiques aux dépens des autres. La recherche de la fluidité nécessiterait un travail

¹ *Fluency: The extent to which the language produced in performing a task manifests pausing, hesitation, or reformulation. (Ellis 2003 : 342)*

² *Accuracy: The extent to which the language produced in performing a task conforms with target language norms. (ibid. : 339)*

³ *Complexity: The extent to which the language produced in performing a task is elaborate and varied (ibid. : 340)*

important de l'activité de mémoire, la recherche de l'exactitude et la recherche de la complexité exigeraient, quant à elles, une activité cognitive de type computationnelle, il s'agirait de mettre en œuvre des savoirs procéduraux, d'appliquer des règles.

4.5.2. Intervention de l'enseignant sur l'output

Toute activité d'output ne contribue pas nécessairement à l'apprentissage d'une L2 et il convient que l'enseignant intervienne d'une façon ou d'une autre pour que cette activité de production devienne moteur d'apprentissage : « *production will aid acquisition only when the learner is pushed* » (Ellis 1994 : 282).

La notion d'incitation à l'amélioration de l'output (*pushed output*¹) n'est pas sans rappeler ce qui a été dit plus haut à propos de la zone proximale de développement de Vygotski. Il s'agit, en effet, pour l'enseignant qui a recours à des stratégies d'étayage ou qui fournit à l'apprenant une évaluation et une correction immédiate de sa production, d'amener l'apprenant à se centrer sur la forme et à atteindre un degré d'exactitude et de complexité légèrement supérieur à celui qu'il aurait atteint s'il avait été laissé à lui-même.

Une telle intervention de l'enseignant pose néanmoins un problème et, en se plaçant dans une optique psycholinguistique, on peut se demander si l'intervention d'un enseignant dans le processus de production d'un apprenant n'est pas plutôt susceptible de déstabiliser l'apprenant, d'interrompre en quelque sorte la bonne marche des processus cognitifs. En conséquence une telle intervention aurait peu de chances de contribuer à un quelconque apprentissage. Doughty donne la réponse suivante à cette interrogation :

It is more prudent to assume that one of the most promising kinds of intervention is an immediate contingent recast, which can easily fit into WM along with the original utterance to which it is to be compared. Results of recast studies suggest that such cognitive comparison does lead to forms-function-meaning mapping and, hence, can be considered a successful means to promoting processing for language learning. (Doughty 2003 : 257)

Il ressort que toutes les activités liées à l'output sont d'une importance capitale car elles permettent l'automatisation des connaissances, mais, si l'on en croit Ellis, on ne peut pas avancer qu'elles sont à l'origine de l'acquisition d'une L2 :

¹ *Pushed output: Output that reflects what learners can produce when they are pushed to use the target language accurately and concisely.* (Ellis 1994 : 348).

In short, while the importance of production for acquisition has been clearly established, it would seem to play only a limited causal role, motivating learners to attend to input, but not contributing directly to the processing needed for acquisition to take place. (Ellis 2003 : 114)

4.5.3. Quand l'apprenant se parle à lui-même

Il est une sorte d'output qu'il convient de mentionner et qui se différencie du type d'output dont il a été question jusqu'ici : il s'agit de l'output en L2 qui n'est pas adressé à un quelconque interlocuteur mais que l'apprenant s'adresse à lui-même. Ohta (2001B cité par Ellis 2003 : 178) donne de cet output qui s'apparente au soliloque (*private speech*) la définition suivante : « *audible speech not adapted to an addressee* ». Dans le cadre d'une salle de classe, l'apprenant qui répond à voix basse, pour lui-même, la réponse à une question que l'enseignant a adressée à un autre apprenant peut être considéré comme un exemple de ce type d'output. Il s'agit là d'une activité langagière à laquelle les enfants ont souvent recours dans leur L1, qui a pour fonction de remplacer un véritable échange avec un interlocuteur et permet à l'enfant de mieux contrôler les activités cognitives qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour accomplir une action. Les adultes ont aussi recours à cette technique, apparemment parce que cette stratégie les aide à accomplir des activités cognitives difficiles, comme l'explique Ellis :

In difficult situations adults are able to reactivate developmentally primitive strategies as a way of achieving self regulation. When faced with performing a new function, the adult learner is able to revert back to private speech in order to achieve self-regulation. (Ellis 2003 : 178)

Un tel output peut être observé chez les apprenants adultes d'une L2 et la question se pose alors de déterminer quel rôle un tel output est susceptible de jouer dans l'acquisition d'une L2. Comme le remarque Ellis (2003 : 198) la recherche n'a pas apporté de réponse claire et définitive à cette interrogation. Néanmoins il se peut que les avantages de ce type d'output se rapprochent de ceux de l'« *uptake* » une phase de l'apprentissage que Allwright (cité par Ellis 2003 : 352) définit en ces termes¹ : « *what learners are able to explicitly report having learnt as a result of participating in a lesson.* » De surcroît, toujours selon Ellis (*ibid.*), ce type

¹ Le terme « *uptake* » (absorption, incorporation) renvoie à des activités d'apprentissage différentes selon les auteurs. Pour Ellis (Ellis 2003 : 99) la phase d'*uptake* correspond à celle pendant laquelle l'apprenant de L2 fournit une production en tenant compte de remarques et des corrections (*feedback*) que vient de lui faire l'enseignant ou l'expert de L2.

d'output permettrait à l'apprenant noyé dans un groupe de construire sa zone proximale de développement en prenant part à l'activité que l'enseignant fait effectuer à un autre membre du groupe.

4.6. Input et culture

A l'analyse des différentes composantes de la L2 sur lesquelles il est nécessaire que porte, à un moment ou à un autre, et sous une forme ou sous une autre, l'apprentissage d'une L2, il convient d'ajouter celle de la culture dans laquelle cette L2 est parlée (C2). « *Second language learning is often second culture learning.* » affirme Brown (2001 : 33). La définition du terme culture est une affaire délicate pour laquelle philosophes, ethnologues et sociologues sont sans doute mieux armés que les didacticiens. Néanmoins le didacticien ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur la culture et c'est donc sur la réflexion qu'ont menée des didacticiens des langues que nous nous appuyerons. Il est possible de partir de la définition que donne Bailly :

Suivant le degré de généralité : 1) ensemble de formes acquises, de comportement, dans les sociétés humaines ; 2) ensemble des aspects intellectuels, sociaux, etc., propres à une civilisation, un peuple.
(Bailly 1998B : 58)

La culture est ainsi faite de phénomènes observables, de réalités sociales et aussi de représentations mentales et de comportements. Zumbihl (2004) propose une définition qui tente une synthèse de définitions antérieures :

La culture constitue donc une structure plus ou moins lisible et solide qui donne une forme aux comportements et fixe le cadre des échanges. Penser la culture, c'est aborder le passage de l'individu à la personne sociale. L'étude de la culture consiste à penser l'universel (la condition humaine) à travers le particulier. La culture est une réalité importante dans la vie des sociétés humaines. Elle constitue un rapport primordial de la cohésion sociale, en unifiant d'une façon symbolique et émotionnelle le corps social. En même temps elle différencie les groupes. (Zumbihl 2004 : 139)

Selon une telle définition la culture est à la fois matérielle et immatérielle, elle est interne et externe à l'individu, elle crée un sentiment d'identité et permet de percevoir l'altérité.

Si l'on se place maintenant dans la problématique de l'apprentissage d'une L2 il convient d'envisager suivant quelles modalités peut être proposé un apprentissage de la C2.

Bailly résume la conception générale de l'enseignement de la culture en ces termes :

Il s'agit en ce domaine, non pas de faire accumuler un savoir « mort » de type encyclopédique, mais de promouvoir l'appropriation de concepts susceptibles d'éclairer les valeurs d'une société et de rendre intelligible son mode de fonctionnement. (Bailly 1998B : 58)

Il s'agit donc de développer chez l'apprenant une compétence culturelle, c'est-à-dire de le rendre capable d'interpréter les phénomènes sociaux de la culture étrangère. Il a pour ce faire besoin d'acquérir des connaissances précises tant sur l'histoire, que la géographie, que les arts ou les institutions, et il a aussi besoin de développer sa capacité d'analyse. Dans ce dernier domaine, comme le remarque Bailly (1998B : 59) il est essentiel que l'apprenant acquière une « maîtrise de l'accès à la signification implicite des documents servant de support à l'enseignement de la culture ».

Dans le domaine de l'apprentissage de la C2, comme dans les autres domaines qui ont été étudiés, l'apprentissage nécessite un recul épistémique et doit mettre en œuvre des stratégies d'attention, afin que soient perçus (*noticed*) les éléments culturels essentiels au bon déroulement d'une activité de communication. Cet apprentissage relèvera donc du développement du savoir explicite puisqu'il s'agit de prendre conscience des éléments de C2 contenus implicitement dans l'input de L2.

4.7. Les tâches

La question qui se pose désormais est de savoir s'il existe une procédure d'apprentissage qui puisse être proposée et qui tienne compte des données théoriques vues précédemment. Il semble que l'accord des chercheurs se fasse en ce domaine sur les tâches.

4.7.1. Définition

Il convient néanmoins d'être prudent car si tous les chercheurs s'accordent à reconnaître dans les tâches un moyen approprié de développer les compétences de l'apprenant en L2, tous ne donnent pas de la tâche la même définition et on trouve dans Ellis (2003 : 2) neuf définitions du terme. Ce nombre important de définitions reflète le fait que la nature d'une tâche dépend de l'objectif qu'elle vise. En d'autres termes, le but recherché structure et façonne les moyens à mettre en œuvre. Ellis se propose d'aller au delà de cette diversité afin de trouver des caractéristiques communes et il établit la liste de critères suivante (Ellis 2003 : 9-10). Une tâche :

- est un plan de travail ;

- implique en premier lieu une centration sur le sens ;
- implique la mise en œuvre d'une langue authentique ;
- implique la mise en œuvre d'une ou plusieurs des quatre compétences de base (CO PO CE PE¹) ;
- implique une activité cognitive ;
- donne toujours lieu à une activité de communication.

Il ressort de ces critères que, dès lors que l'on se place dans un apprentissage par tâches, il convient, pour reprendre les termes de la pensée complexe et de l'approche systémique, de mettre en dialogique d'une part des activités de communication dans lesquelles le sens perçu et le sens exprimé sont de première importance et d'autre part des activités de langue dans lesquelles l'attention portée à la forme est, elle, d'une primordiale importance. Il est alors compréhensible que, selon le domaine qui est privilégié, communication ou langue, la tâche change de nature. Il faut toutefois noter que, quel que soit le domaine qui est privilégié, la tâche doit répondre aux critères qui ont été mentionnés plus haut.

Il convient ainsi de rester dans un domaine large mais néanmoins circonscrit. Ainsi, il serait erroné de penser qu'une tâche a pour visée première la communication :

Tasks do not aim to teach communication but to engage learners in communication, the assumption being that by so doing they will help learners to develop communicative competence. (Ellis 2003 : 333)

Si, à la lumière de ce qui a été dit dans les chapitres précédents sur la communication en général et sur les notions de langage, langue et parole, il n'est de langue authentique que dans des situations de communication authentique et non tautologique, on est en droit de se demander s'il est possible, dans le cadre d'une institution d'enseignement, de créer de telles situations de communication.

4.7.2. Communication et/ou langue ?

Comme le note Ellis (2003 : 334), le problème réside certainement dans le fait que, à l'intérieur de telles institutions, les enseignants sont souvent conduits à créer des situations de communication dans lesquelles les apprenants ne sont pas d'authentiques utilisateurs de la langue mais où ils jouent le rôle d'utilisateurs de la langue :

Tasks require students and teachers to act as language users (as opposed to language learners) and to treat language as a tool (rather

¹ CO : compréhension de l'oral, PO : production orale, CE : compréhension de l'écrit, PE : production écrite.

than as an object); in other words, they are required to play the 'communicative game'. (Ellis 2003 : 334)

Il semble donc bien improbable ou difficile que puisse s'instaurer, dans le cadre d'un enseignement de la L2 par tâches, une communication authentique. Si tel était le cas néanmoins, il importerait que, dans les échanges auxquels donne lieu cette situation de communication, les apprenants ne privilégient pas des stratégies de communication au détriment de stratégies linguistiques. De plus, dès lors que l'enseignant attirerait l'attention des interlocuteurs sur la langue, il briserait en quelque sorte l'intégrité et l'authenticité de la communication. Ainsi, pour reprendre les termes de Widdowson (cité par Ellis 2003 : 335), il faudrait abandonner toute velléité d'enseigner à communiquer en L2 pour se consacrer à une autre mission : celle d'enseigner la L2 dans le but de communiquer en L2 :

[...] the goal of language teaching should be to prepare students to communicate, not to get them communicating. (Ellis 2003 : 335)

Face à cette objection, Ellis définit avec précision la nature et la fonction de l'enseignement par tâches :

The essential claim is that, through tasks, we can engage learners in the kind of cognitive processes that arise in communication outside the classroom. These processes have been discussed in detail in the preceding chapters from a variety of perspectives. They include top-down and bottom-up processing, noticing, negotiating meaning, lexicalised and rule-based production, scaffolded production, private speech, and negotiating form. They involve the learner in attention to meaning and form in the context of using the L2 to achieve communicative purpose. It is these processes, not the communicative acts themselves, that create the conditions for acquisition to take place. Thus, it is not necessary to demonstrate that task-based communication is 'natural', 'authentic' or 'conversational', only that it involves the cognitive processes that will promote acquisition. (Ellis 2003 : 336)

Il s'agit donc bien de mettre en œuvre des activités cognitives précises. On notera que ces activités sont celles dont la nature et l'importance ont été mentionnées dans les pages et chapitres précédents.

La question de l'authenticité de la communication mise en œuvre dans les tâches est un problème central pour Ellis (2003). Elle l'est à un degré moindre pour Nancy-Combes (2005)

qui insiste, lui, sur le fait que la tâche doit avoir un sens pour l'apprenant et que l'apprenant doit percevoir ce sens. Il rejoint en cela les propos de nombreux chercheurs sur la nécessité que l'apprenant perçoive le sens de tout apprentissage (Develay 2002). Ainsi Demaizière et Narcy-Combes (2005) soulignent-ils que : « La tâche se définit comme une proposition d'activités pédagogiques faisant sens pour l'apprenant ».

Narcy-Combes (2005 : 167) apporte, quant à lui, les précisions suivantes :

[...] une tâche est une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, en lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation ou une information critique personnalisée.

Il se peut donc que la communication telle qu'elle est engendrée par la tâche ne soit pas parfaitement authentique, néanmoins l'activité est investie d'un sens pour l'apprenant, elle a un lien avec le monde réel, lien qu'il perçoit et dont il mesure quelle pertinence il peut avoir avec son expérience personnelle. La tâche évite donc l'écueil de la tautologie, celui de la communication pour la communication ou de la langue pour la langue.

4.7.3. Mise en œuvre

La question se pose alors de savoir comment amener l'apprenant à percevoir le sens de la tâche. L'entreprise risque d'être délicate si l'apprenant n'est pas familier avec ce type de tâche. En ce cas, il se peut fort bien que l'apprenant analyse cette tâche au terme d'une activité de rationalisation, sans prendre le recul nécessaire, comme il a été vu dans le chapitre I. Il revient alors à l'enseignant, qui fait œuvre d'authentique médiateur en l'occurrence, de lui permettre de prendre le recul épistémique indispensable à tout apprentissage. L'accomplissement d'une tâche s'apparente à un parcours dans lequel on peut distinguer plusieurs étapes. Un parcours traditionnel d'enseignement/apprentissage est celui des trois P dont Ellis donne la définition suivante :

PPP. This refers to an approach to teaching involving the instructional sequence of 'present', 'controlled practice' (by means of exercises), and 'free production' (by means of tasks). Ellis (2003 : 348)

L'apprentissage par tâches intègre ces trois phases en modifiant leur nature. Narcy-Combes en adjoint une supplémentaire, qui consiste précisément à faire percevoir non seulement l'utilité

mais, plus important encore, le sens de la tâche. Pour reprendre les termes de l'analyse qui a été menée sur l'investissement¹, il s'agit que l'apprenant prenne la mesure des gains que va lui apporter son investissement. Cette phase 0 nécessite un travail de médiation de l'enseignant, tout à fait en cohérence avec le rôle de médiateur qui a été défini dans les chapitres précédents. Il s'agit pour l'enseignant-médiateur d'aider l'apprenant à définir ce dont il a besoin et de lui proposer des parcours d'apprentissage. On trouvera dans la figure 4.5 un descriptif des quatre phases de l'apprentissage par tâches.

	Objectifs	Tâches (parcours 1)	Dispositifs	Apports des médias
Phase 0 -Macro-tâche Ou -tâche spécifique suite à parcours 1 (figure 31) Interaction Mesure du besoin de recul	Prise de conscience: - des obstacles ; - des écarts. Création de besoins relais	Macro-tâches réalistes (tâches ouvertes tâches heuristiques)	Individualisé (au sein d'un groupe)	Contexte authentique, son + images, animations,
Phase 1 Sensibilisation ou rappel	(Re)mise en place d'un savoir explicite adéquat : - phonologie ; - morpho-syntaxe ; - lexicque ; - concepts ; - culture, etc.	Tâches fermées pour aller vers une réflexion méta : - pas d'expression en L2 nécessaire ; - contenu imprévisible (valeur des écarts).	Individualisé (au sein d'un groupe)	Gestion ; Tableaux, animations ; Textes ; Tout le potentiel des TIC ; Individualisation ; Baisse de la charge cognitive.
Phase 2 Pratique contrôlée	(Re)mise en place de processus contrôlés. Tentative de production	(a) Sens imposé. (b) Sens à créer : - tâches fermées (manipulation) ; - contenu prévisible (réduire charge cognitive) ; - choix pertinents entre les éléments qui s'opposent (créer de mini-SPA).	Individuel	Gestion ; Images ; Textes ; Animation (tout le potentiel des TIC) ; Enregistrement ; Réécoute, etc.
Phase 3 Retour à une macro-tâche. Communication mais avec mesure de l'efficacité du recul	Passage à la production langagière implicite. Le repérage est-il efficace ? mise en place de la vigilance	Tâches ouvertes Contenu imprévisible Intégration du <i>feedback</i>	Individualisé En petits groupes	Gestion ; Création d'un contexte ; Enregistrement ; L'enseignant est indispensable pour l'information critique.

FIGURE 4.5 - Les quatre phases de l'apprentissage par tâches selon Narcy-Combes (2005 : 177)

Demaizière et Narcy-Combes (2005) apportent des précisions sur ce type d'apprentissage : ils proposent d'opérer une distinction entre des macro-tâches et des micro-tâches qu'ils définissent en ces termes :

La macro-tâche est le point de départ de la séquence pédagogique. Elle se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de « mise en scène » de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les

¹ Voir *supra* 3.6.3

apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire. (Demaizière et Narcy-Combes 2005)

Quant aux micro-tâches :

[...] plus circonscrites et moins réalistes [elles] doivent inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, [elles] sont analytiques mais ne peuvent pas être déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière. On postule que si ces micro-tâches parviennent à faire vivre de « mini-SPA » aux apprenants, elles seront efficaces. (*ibid.*)

Cette planification des tâches prend en compte les données théoriques qui ont été mentionnées jusqu'ici. Dans un premier temps, l'apprenant perçoit le sens de la tâche et il perçoit les éléments langagiers dont il dispose ou devrait disposer (*noticing the gap*) ; cette phase est propre à susciter des échanges relevant d'une véritable communication, elle n'est pas sans rappeler l'approche d'une zone de développement proximal. Dans un deuxième et troisième temps, il s'agit de se centrer davantage sur la langue et sur la forme. La communication perd alors nécessairement de son authenticité mais c'est au bénéfice du développement de connaissances explicites que la pratique contribue à automatiser. Ce sont ces phases qui permettent de donner à l'interlangue davantage d'exactitude (*accuracy*) et de complexité (*complexity*). C'est enfin au cours de la dernière phase que les savoirs explicites sont susceptibles de se transformer en savoirs implicites grâce en particulier à des stratégies d'étayage ou de correction immédiate ou d'encouragement à la complexification (*pushed output*) mises en œuvre dans le cadre d'une communication aussi authentique que possible. Ces quatre phases proposent ainsi à l'apprenant un parcours qui le mène successivement de la communication à la langue et de nouveau à la communication, de l'implicite à l'explicite et de nouveau à l'implicite.

4.8. Conclusion

Apprentissage d'une L2 : cadre théorique

1. Tout apprentissage nécessite un recul épistémique.
2. Toute activité d'apprentissage doit avoir un sens pour l'apprenant, sens qu'il perçoit.
3. La langue ne peut être dissociée de la communication.

- | | |
|----|---|
| 4. | Il est indispensable que toute procédure d'enseignement/apprentissage d'une L2 tienne compte du phénomène de nativisation. |
| 5. | Il est indispensable que toute procédure d'enseignement/apprentissage d'une L2 tienne compte des modalités de fonctionnement de la perception, de l'attention et de la mémoire. |
| 6. | L'apprentissage d'une L2 repose sur le développement de 2 types de savoir, le savoir implicite et le savoir explicite. Le savoir implicite est absolument nécessaire mais il est difficile à acquérir. Le savoir explicite est plus facile à acquérir, mais il ne se transforme pas directement en savoir implicite. Son rôle est néanmoins important dans la mesure où il facilite la mise en place du savoir implicite. |
| 7. | Il existe deux modes de production des énoncés : le mode computationnel ou d'application de règles et le mode mémoriel ou d'utilisation de blocs lexicalisés. |
| 8. | L'enseignement/apprentissage par tâches semble proposer une démarche qui tient compte des points précédents. |

FIGURE 4.6 - *Apprentissage d'une L2 : cadre théorique*

Le chapitre III avait pour objet l'étude des processus cognitifs qu'un apprenant de L2 met en œuvre. En gardant présentes à l'esprit les remarques que nous avons faites et les conclusions auxquelles nous étions parvenu, nous avons entrepris dans le chapitre IV d'examiner de quelles façons l'enseignant de L2 pouvait faire œuvre de médiateur et aider l'apprenant dans sa tâche.

Il est apparu que la médiation de l'enseignant porte dans un premier temps sur la phase d'input. Il s'agit alors pour lui de choisir, d'organiser ou de façonner les données qui vont constituer cet input. La première préoccupation est que cet input soit compréhensible, la seconde est que soient mises en valeur les propriétés de cet input et que l'attention de l'apprenant se porte sur elles. Il existe pour ce faire des techniques appropriées. Tout apprentissage, avons-nous vu, implique une prise de recul, et la mise en valeur de l'input vient s'inscrire dans les stratégies dont dispose l'enseignant pour déclencher cette prise de recul.

Nous nous sommes alors posé la question de savoir sur quel aspect de l'input il importait de demander à l'apprenant de mobiliser son attention. Nous avons décidé d'aborder ce problème par le biais d'une réflexion sur la grammaire à partir d'une question qui peut être formulée dans un premier temps de façon simple : faut-il enseigner la grammaire ? La recherche a fourni de nombreuses preuves que l'apprenant accorde plus d'importance au fond qu'à la forme ; le sens est primordial, ce qui vient s'inscrire parfaitement dans le cadre

théorique que nous établissons depuis le début de ce travail. Dans ces conditions, il est légitime de se demander quel intérêt il peut bien y avoir à mobiliser les efforts d'un apprenant pour atteindre un objectif dont il ne voit pas la nécessité, d'autant plus que de nombreux chercheurs avancent l'hypothèse que cette grammaire peut être acquise de façon implicite au cours d'activités de type communicationnel. Il se trouve que d'autres recherches montrent également que, si les activités de type communicationnel développent effectivement la fluidité (*fluency*) de la production des apprenants, elles ne permettent pas de développer l'exactitude (*accuracy*). Pour ce faire, il semble qu'il est incontournable de développer un savoir explicite de la grammaire. Est-ce à dire que ce savoir explicite se transforme tout naturellement en savoir implicite ? En d'autres termes, la connaissance explicite de règles de grammaire est-elle la première phase d'un processus d'apprentissage qui amène l'apprenant à une production fluide, complexe et exacte ? La réponse est négative : le savoir explicite ne se transforme pas automatiquement en savoir implicite par les vertus de la pratique et de la répétition.

Quelle utilité y a-t-il à développer un tel savoir ? Comme nous l'avons vu, en nous appuyant sur les travaux de synthèse d'Ellis (1997, 2001, 2003), le rôle que joue le savoir explicite est un rôle de facilitation, d'appui et de contrôle du savoir implicite. Son développement est ainsi une condition nécessaire, mais non suffisante de l'apprentissage d'une L2. Il est donc possible d'affirmer que oui, effectivement, il convient d'enseigner la grammaire. Il faut néanmoins s'empresse d'accompagner cette affirmation d'une réflexion sur la notion de grammaire. Il existe plusieurs types de grammaire et chaque type implique une conception particulière du langage et de la langue. En nous plaçant dans le cadre théorique défini dans les chapitres précédents il nous est apparu qu'il semblait cohérent d'opter pour une grammaire de l'énonciation, en particulier parce qu'elle replace toute analyse dans une optique de communication et qu'elle tient compte des processus cognitifs qui concourent à la production d'énoncés. Ce type de grammaire recherche les grandes lois qui traversent et structurent la langue et qui permettent de percevoir une unité au-delà des multiples exceptions que proposent des grammaires plus traditionnelles. Une telle démarche épargne sans aucun doute le travail de mémorisation de l'apprenant et vient s'inscrire parfaitement dans l'hypothèse des deux modes de production des énoncés (mode computationnel et mode d'utilisation de blocs lexicalisés) ; il serait, en effet, contradictoire que l'apprentissage et la mise en œuvre de règles de formation des énoncés aient un coût mémoriel trop élevé. Nous avons vu qu'en matière de grammaire, il existe des outils qui permettent à l'enseignant d'analyser les données de langue de l'input qu'il fournit à l'apprenant ou qu'il aide l'apprenant à appréhender, et qu'il existe aussi une variété de stratégies pour aider l'apprenant à traiter ces données. Il revient alors à l'enseignant d'opérer un choix raisonné et cohérent.

La problématique de l'enseignement de la grammaire nous a ainsi permis de dégager les fondements théoriques du rôle du savoir explicite ; il nous semble que le rôle de ce savoir est encore plus appréciable pour l'enseignement du lexique et de la phonologie.

Dans le domaine du lexique, nous avons vu que des pratiques souvent décriées par le passé ne sont pas sans mérite, à condition que leur mise en œuvre demeure cohérente avec un cadre théorique conforme à celui de ce travail. Nous avons vu qu'ici encore la recherche fournit au praticien-chercheur des outils pour analyser l'input et proposer des stratégies d'apprentissage à l'apprenant.

Dans le domaine de la phonologie, nous avons montré à quel point les phénomènes de nativisation interviennent dans la perception et la production des sons, des accents, des rythmes et des intonations et que le développement du savoir explicite peut jouer pleinement son rôle d'aide à la prise de conscience des spécificités de la L2.

Nous avons de la sorte pu définir avec plus de précision le cadre de l'action que l'enseignant peut avoir sur l'input, bien que nous soyons conscient qu'il reste à examiner de plus près cette action en ce qui concerne le volet culturel inhérent, capital et essentiel à toute langue.

Puisque nous avons établi selon quelles modalités et pour quelles raisons l'enseignant peut intervenir pendant la phase de l'input, il nous restait à examiner quelle part l'enseignant pouvait prendre dans la phase d'output. La recherche a montré l'importance de cette phase et les vertus de la production et de l'échange d'énoncés dans des situations de communication authentique. Les apports de l'enseignant sont loin d'être négligeables. Les corrections immédiates qu'il fournit à l'apprenant (*feedback*), le tour qu'il donne aux échanges afin qu'ils permettent à l'apprenant de ne pas se perdre dans la production d'énoncés inaccessibles à son interlangue (*scaffolding*), les incitations aux moments opportuns à faire complexifier d'autres énoncés (*pushed output*), semblent être des stratégies d'enseignement reconnues et extrêmement efficaces. La phase d'output est ainsi capitale et nous avons vu qu'elle n'est pas dépourvue d'utilité, même quand l'apprenant n'a d'autre interlocuteur que lui-même.

Arrivé à ce stade de notre réflexion il nous a paru indispensable de rechercher l'existence d'une procédure d'enseignement qui prendrait en compte toutes les remarques et conclusions auxquelles nous avons abouti. Il semble que la pédagogie par tâches corresponde à ce que nous cherchons. Une telle pédagogie permet de concilier la nécessité impérative de replacer tout apprentissage d'une L2 dans des contextes de communication authentique qui ont un sens pour l'apprenant avec la nécessité de se centrer à un moment ou à un autre sur la langue, afin de pouvoir développer à la fois la fluidité, l'exactitude et la complexité. Nous avons vu qu'une telle pédagogie peut être mise en œuvre par le praticien dans le cadre de règles établies sur des fondements théoriques reconnus. La figure 4.6,

placée en tête de cette conclusion, synthétise le cadre théorique que nous avons progressivement établi au cours des chapitres précédents.

CHAPITRE V. SUPPORTS, RESSOURCES ET DISPOSITIFS

5.1. Outil et machine, libération et aliénation

5.1.1. L'outil

On pourrait considérer que, dans l'absolu, un dialogue qui s'établirait entre l'apprenant et l'enseignant de langues en respectant les données théoriques mentionnées dans le chapitre précédent suffirait à l'apprentissage d'une L2. Tout comme on parle de tradition orale dans la littérature on pourrait parler de tradition orale dans l'apprentissage des langues. Dans la réalité, l'enseignant et l'apprenant de langues ont recours à toutes sortes d'objets pour atteindre leur but. A l'instar de ce qui se passe dans de nombreuses autres activités humaines, l'enseignement/apprentissage d'une L2 a suscité la création d'outils.

Nous emprunterons à Metral-Stiker (2006) quelques éléments de réflexion sur la notion d'outil. Le premier de ces éléments est que l'outil n'est pas du domaine de la nature mais bien de la culture. C'est un moyen grâce auquel l'individu peut transformer la nature. Par opposition à l'instrument, utilisé pour accomplir une quelconque action et puis abandonné, l'outil est conservé, plus encore, l'outil est transmis d'une génération à l'autre. Il est « transmis, avec la série des gestes qu'il suppose, de génération en génération » et il est donc bien inscrit dans la culture. Par extension métaphorique il est possible d'appeler outil « tout ce qui est de l'ordre des moyens pour une société ». Ainsi seront considérés comme outils toutes les institutions et tous les instruments de pensée (langue, parole, concept). L'histoire montre que l'outil a lui aussi subi une évolution et que de l'outil est née la machine.

5.1.2. Machine et machinisme

Selon Marx la différence entre l'outil et la machine est d'importance, notamment d'un point de vue historique :

La machine-outil est donc un mécanisme qui, ayant reçu le mouvement convenable, exécute avec ses instruments les mêmes opérations que le travailleur exécutait auparavant avec des instruments pareils. Dès que l'instrument, sorti de la main de l'homme, est manié par un mécanisme, la machine-outil a pris la place du simple outil. Une révolution s'est accomplie alors même que l'homme reste le moteur. Le nombre d'outils avec lesquels l'homme peut opérer en

même temps est limité par le nombre de ses propres organes. [...] La machine, point de départ de la révolution industrielle, remplace donc le travailleur qui manie un outil par un mécanisme qui opère à la fois avec plusieurs outils semblables, et reçoit son impulsion d'une force unique, quelle qu'en soit la forme. (Marx 1867: 23)

L'outil sans la force de l'homme demeure un objet inerte, la machine, elle, peut se dispenser de la présence humaine. Dans ces conditions, outils et machines ne sont plus perçus de la même façon et, comme le remarque Metral-Stiker, le passage de l'outil à la machine correspond à « une évolution sémantique de caractère négatif ». On attribue ainsi à l'outil des « valeurs humanistes », il suscite « la nostalgie de l'artisanat ». La machine, au contraire, est associée à une manière de travailler et de transformer le monde moins rassurante :

La manière « machiniste » est si compliquée qu'elle ajoute à l'aliénation du travail celle du savoir ; le monde du machinisme échappe, en effet, à la majeure partie des hommes, même à ceux qui en font partie. (Metral-Stiker 2006)

L'outil libère l'individu dans le sens qu'il lui permet à un moment donné d'accomplir ce qu'il ne pouvait accomplir auparavant. La machine est facteur d'aliénation de l'individu car elle échappe à son contrôle, il en devient soit le serviteur soit le simple spectateur. La précision terminologique est ainsi d'importance, puisqu'elle renvoie en fait à deux perceptions ou conceptions opposées de la relation homme/outil-machine d'où résultent deux attitudes : l'attitude technophile et l'attitude technophobe.

A l'origine de la crainte de la machine se trouve ainsi un sentiment d'impuissance devant une force que l'on ne contrôle pas. Il s'ensuit que, *a contrario*, la connaissance de la machine devient facteur d'épanouissement et de libération de l'individu, ce qui confère à l'étude des sciences et techniques ou de la technologie une dimension humaniste non-négligeable. Selon un tel raisonnement, tout emploi de machine dans l'apprentissage d'une langue implique que les utilisateurs aient une connaissance du fonctionnement de cette machine. Il convient donc que téléviseurs, magnétoscopes et *a fortiori*, ordinateurs, ne demeurent pas pour les utilisateurs d'insondables boîtes noires.

5.2. Technique et technologie

Les termes de technique et de technologie viennent d'être évoqués et l'on peut se demander s'il existe une profonde différence entre des termes tels que technique et technologie.

Pourquoi, en effet, parler de Nouvelles Technologies ou de Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) alors qu'il s'agit peut-être de techniques ?

Guillaume fait remarquer que le terme « technologie » est venu supplanter celui de « technique » par contamination « franglaise » et propose du terme technique la définition suivante :

Dans son acception la plus compréhensive, on entendra par technique tout mode de composition d'éléments d'une activité dont l'agent, individuel ou collectif, se représente les effets. (Guillaume 2006)

En revanche, la technologie serait :

Dans un monde d'artificialité collective que l'universalité du savoir-faire tend à uniformiser, la technologie n'est rien de moins que la technique de l'usage calculé des techniques. (*ibid.*)

La notion de technologie implique la réflexion, l'élaboration d'un projet et d'une certaine façon un recul épistémique. Elle renvoie à une étude des techniques. Une telle étude ne se cantonne pas à la seule recherche de l'optimisation de l'emploi des forces, des matériaux et des procédés, elle inclut une dimension sociale, culturelle, voire politique. Lamard et Lequin (2005 : 50) évoquent la problématique de la technologie qui est tantôt affaire d'état, tantôt réflexion centrale dans la régulation démocratique de l'innovation. La technologie permet ainsi de prendre le recul nécessaire pour définir les rapports complexes qu'entretiennent le développement des techniques et le développement de la démocratie.

5.3. Supports et auxiliaires

5.3.1. Supports

Aux termes d'outils et de machines, certains spécialistes de la didactique préfèrent ceux de supports et d'auxiliaires. Bailly définit le support en ces termes :

Nous désignons par « supports » l'ensemble des moyens et matériaux transmettant des objets d'apprentissage (langue et/ou culture) : par eux transitent donc des significations. (Bailly 1998B : 205)

Le même auteur propose un recensement de ces supports qu'elle organise en fonction de leur nature (Bailly 1998A : 171-200). En considérant la nature perceptuelle et sémiologique des documents elle cite :

- les documents sonores : textes oraux, documents musicaux, bruitages, etc. ;

- les documents visuels qui se divisent en documents graphiques et en documents icono-graphiques ;
- les documents mixtes : audio-visuels ou icono-textuels.

En considérant la nature de ces documents du point de vue de leur adaptation à une utilisation pour l'enseignement ou l'apprentissage d'une L2, il est possible de distinguer :

- les documents authentiques qui sont (Bailly 1998B : 70) des documents « bruts » de la C2, conçus par des autochtones pour s'adresser à d'autres autochtones et qui sont donc chargés « d'une finalité et d'une fonctionnalité pragmatiques directes » (*ibid.*);
- les documents didactiques qui correspondent soit à des documents authentiques présentés d'une façon qui permet leur utilisation pour l'enseignement ou alors à des documents qui ont été adaptés ou modifiés et parfois sont accompagnés d'un appareil facilitateur pour l'apprentissage ;
- les documents didactiques qui correspondent, par exemple, aux textes de manuels scolaires ; ils ont été fabriqués par l'enseignant et ils (Bailly 1998B : 72) « visent la présentation relativement systématique et dense, ou en tout cas éclairante, d'un ou plusieurs point(s) de langue, voire de culture ».

Chacun de ces supports se rattache par sa nature à un type plus général de moyens d'expression et peut être catégorisé en utilisant les outils d'analyse propres à ce type plus général. Ainsi, tous les outils d'analyse des textes écrits s'appliquent aux supports graphiques, ou toutes les analyses relatives à la sémantique de l'image s'appliquent aux supports iconographiques.

Bailly termine son recensement en mentionnant les supports informatiques auxquels nous consacrerons la partie suivante.

5.3.2. Auxiliaires

Dans la distinction que Bailly opère entre support et auxiliaire (Bailly 1998B : 22), il convient de nommer « auxiliaires » les objets techniques (artefacts, matériels, instruments concrets) qui rendent possible physiquement la transmission de l'information. Elle donne ainsi la liste suivante d'auxiliaires :

- le livre, le manuel scolaire, la presse, le tableau ;
- le rétro projecteur ;
- le projecteur de diapositives ;
- le tableau de feutre ;

- le magnétophone ;
- le magnétoscope ;
- l'ordinateur.

Cette distinction souligne le fait que l'outil ou la machine n'ont aucune vertu didactique ou pédagogique en eux-mêmes. Les supports de tous types qu'ils permettent de produire, en revanche, peuvent avoir, à différents degrés, certaines de ces vertus.

5.4. Les supports informatiques

Il existe autour du terme support informatique une pléthore de termes et de sigles. Cette profusion de termes est révélatrice des différentes approches que l'on peut avoir de ces supports, différences qui débouchent parfois sur des controverses :

The subtle and apparently trivial differences in meaning between the terms are in fact points of contention ; and the acronyms are signifiers of authority and efficiency which plays a serious role in an on-going power struggle among various factions to privilege their meanings and interpretations above those of others. (Rose 2000 : 8)

Les progrès accomplis dans le domaine des ordinateurs et parallèlement dans le domaine de l'informatique ont donné naissance à des supports nouveaux, et la genèse de ces supports suit l'évolution des machines. Il n'est pas inutile si l'on veut mieux analyser la nature de ces supports de porter un regard rétrospectif sur leur évolution et sur les différentes formes et appellations qui ont été les leurs. En adoptant cette démarche nous éviterons l'écueil de l'amnésie dont on fait souvent preuve si l'on en croit Demaizière (2001).

5.4.1. Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)

L'histoire du développement de l'ordinateur peut se décomposer en trois grandes phases correspondant à trois générations de machines (Dromard 2006). Ainsi, par exemple, l'utilisation généralisée des transistors a donné naissance, dans les années 1960, aux ordinateurs de la seconde génération, plus petits et plus économiques en énergie que leur prédécesseurs. Avec ces ordinateurs est apparu progressivement l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). Demaizière y consacre une étude en France et parle d'EAO tutoriel qu'elle définit en ces termes :

[...] il s'agit de donner à l'ordinateur un rôle de tuteur, de précepteur.
Un échange didactique va s'instaurer entre un apprenant et un enseignant simulé par l'ordinateur. (Demaizière 1986 : 31)

Elle en perçoit les faiblesses et les dérives :

On constate trop souvent que l'EAO n'est qu'une pseudo-nouveauté où le fait d'utiliser l'ordinateur semble suffire à justifier *a priori* n'importe quel contenu. [...] Contenu habituel et dépassé ou nouveauté sans intérêt didactique réel se cachent souvent derrière un habillage informatique attirant au premier regard. (*ibid.* : 75)

Elle en souligne aussi les atouts :

Les apports évidents de l'EAO en termes de mise au clair des contenus, de contrôle du rythme de progression, de traitement systématique et immédiat des messages, de concentration accrue, de dédramatisation de l'apprentissage, de formation méthodologique peuvent se conjuguer à une présentation ne créant pas de hiatus avec le travail qui peut être fait par ailleurs. (*ibid.* : 521)

5.4.2. Le multimédia

Les ordinateurs de la troisième génération¹ permettent l'apparition de supports informatiques multimédias.

Bailly donne du support multimédia la définition suivante :

ensemble de documents informatiques et, le cas échéant, d'autres éléments de diverse nature sémiologique (verbale [textuelle], audiovisuelle, iconographique, sonore) pouvant être utilisés comme supports, simultanément ou en complémentarité (en fonction des besoins). (Bailly 1998B : 165)

Le multimédia est caractérisé par quatre attributs (Lancien 1998). Le premier de ces attributs est l'hypertexte qui permet de passer, grâce à un simple clic sur une zone sensible, d'un texte à un autre (ou à des images, du son ou de la vidéo). Le deuxième est la multicanalité qui renvoie à la coexistence de divers canaux de communication sur un même support. Le troisième est la multiréférencialité qui est directement liée aux deux attributs précédents et permet de relier un document avec beaucoup d'autres en fonction de diverses logiques et enfin le quatrième est l'interactivité qui correspond aux réactions différenciées d'une machine par rapport à une intervention humaine.

¹ En fait, la troisième génération se caractérise plus par une évolution continue et une amélioration incessante des matériels et des logiciels, que par une remise en cause des architectures des générations précédentes. À mesure que l'utilisation des ordinateurs et des services qu'ils peuvent offrir est de plus en plus intensive, les systèmes d'exploitation et les applications sont devenus de plus en plus complexes et volumineux. (Dromard 2006)

Bailly remarque que le terme de multimédia ne recouvre pas seulement un type nouveau de support composite mais renvoie également à un type de pédagogie :

[...] fleuron informatique des Nouvelles Technologies de Formation (NTF), le multimédia a notamment donné naissance à une pédagogie « navigationnelle » permettant à l'apprenant de recourir de façon personnalisée à des moyens séduisants d'élucidation, fixation, contextualisation, élargissement culturel, etc., des éléments d'enseignement/apprentissage. (Bailly 1998B : 165)

L'utilisation d'un support multimédia implique ainsi la notion de parcours. Ce parcours peut être emprunté par l'apprenant de deux façons : soit il le choisit et le définit de lui même avec une entière liberté, soit il le suit en s'aidant d'un balisage que l'enseignant a mis en place à son intention. Ce balisage peut d'ailleurs être plus ou moins contraignant et transformer le parcours en itinéraire forcé. La notion de parcours est en l'occurrence indissociable de celle de liberté. Ce cheminement de l'apprenant dans le support multimédia est rendu possible par la technique de l'hypertexte dont Bertin parle en ces termes :

L'hypertexte est l'association d'un langage naturel avec les capacités de l'ordinateur à établir des liaisons interactives : il en résulte un texte non-linéaire présenté comme un réseau de références croisées à l'intérieur d'un même document ou entre des documents distincts. Si le concept d'origine s'appliquait au seul texte, les capacités de l'ordinateur à numériser tout type de document a permis d'étendre la notion d'hypertexte à celle d'hypermédia, associant texte, son, image, vidéo et toute autre donnée numérique. (Bertin 2001 : 55)

Le support multimédia et hypermédia peut être considéré comme un système complexe : il est fait de multiples composantes qui sont reliées entre elles. Ce système est d'autant plus complexe qu'il peut être relié à la Toile qui (Demaizière 2005 : 3) « est souvent représentée comme la version extrême de l'hypertexte, l'hypertexte des hypertextes ». Il est clair que l'apprenant, dans la plupart des cas, aura besoin de quelque aide face aux nombreuses voies qui s'ouvrent à lui et dont il ne connaît bien souvent ni la topographie ni la destination.

5.4.3. Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)

Il est fort probable, si l'on suit les principes de la pensée systémique, que de tels supports composites aient des propriétés qui sont supérieures à la somme des propriétés de leurs composantes. C'est ainsi que ce type de support qui utilise les Technologies de l'Information

et de la Communication (TIC) offre une grande variété de potentialités pédagogiques qui n'ont pas été encore été totalement exploitées et dont Narcy-Combes donne une liste déjà longue (Narcy-Combes2005 : 172-173) que nous reprenons ici.

5.4.3.1. Potentialités pédagogiques

Les TIC permettent dans l'enseignement/apprentissage de jouer sur des paramètres essentiels comme le temps, l'espace, ce que nous allons appeler la matière et qui, dans le cadre de cette étude, correspond aux données langagières et enfin, l'efficacité ou la pénibilité du travail.

En ce qui concerne le temps, le travail avec les TIC met l'apprenant dans une situation dans laquelle il faut qu'il réagisse vite, ce qui contribue à la mise en place d'automatismes. Mais les TIC permettent aussi à l'apprenant de travailler quand il veut, à la fréquence qu'il désire et, en ce sens, les TIC favorisent l'asynchronie et une gestion plus individualisée du temps consacré à l'apprentissage. Elles favorisent une interactivité permanente et l'apprenant a ainsi la possibilité de toujours évaluer ou tester ses compétences en L2. Elles permettent aussi de consulter, en même temps, son, image et texte et de bénéficier de tous les avantages que représente la multicanalité pour l'apprentissage d'une L2.

En ce qui concerne l'espace, les TIC permettent aux apprenants de s'isoler et donc de moins ressentir les contraintes liées au travail en groupe, mais en même temps elles évitent l'isolement de l'apprenant en lui donnant la possibilité d'entrer facilement en communication avec un enseignant ou un tuteur et de communiquer avec d'autres apprenants lointains. Elles permettent aussi la Formation à Distance.

Les TIC permettent un meilleur traitement des données par l'apprenant. Elles sont sources de multiréférentialité, ce qui permet des croisements et une attitude de relativisation face à l'information (Lancien 1998) et elles favorisent une prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages en L2. Elles apportent souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier, et elles permettent à l'apprenant de concevoir lui-même ses tâches et d'y exprimer alors sa créativité. Elles sont facteurs d'efficacité dans la mesure où l'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe, de la sorte il « agit » plus et donc devrait apprendre plus selon certaines théories (Piaget 1970).

L'utilisation des TIC facilite le travail de l'apprenant ; ces technologies évitent la surcharge cognitive en allégeant la mémorisation et en limitant les consignes contraignantes. L'ordinateur gère les opérations et permettra à l'apprenant de se focaliser sur ce qui importe.

5.4.3.2. TIC et modification de l'input

En ce qui concerne les données mêmes, les TIC permettent de modifier l'input d'une multitude de façons et elles offrent des potentialités techniques tout à fait à même de mettre en place de façon efficace des micro-tâches. Parmi ces techniques, Narcy-Combes (2005 : 172-173) recense :

- le sous-titrage ;
- les commentaires en rétroaction (*feedback*) ;
- l'accès à des concordanciers ;
- les demandes d'aide ;
- l'hypertextualité ;
- le masquage de parties de texte ;
- le suivi des opérations et des résultats (mise en mémoire) ;
- la collaboration entre apprenants ;
- le glisser-déposer (*drag and drop*) ;
- le surlignage ;
- la répétition ;
- la correction synchrone ou asynchrone ;
- le traitement de texte avec tout ce qui l'accompagne, etc.

Les TIC permettent à l'apprenant de modifier, de remodeler à sa guise les données de L2 que ce soit du texte (technique du copier-coller) ou du son, voire même des documents vidéo. Les TIC offrent la possibilité de produire des documents de toutes sortes sans avoir à utiliser les compétences qui étaient traditionnellement indispensables à la production de tels documents. En effet, certains logiciels permettent à l'apprenant par exemple de manipuler des pavés sonores ou vidéo et de composer ainsi de nouveaux énoncés sans aucun passage par l'écrit. En revanche, ces nouvelles potentialités impliquent l'acquisition de nouvelles compétences.

5.4.4. Nouveaux supports : nouvelles pratiques ?

L'évolution des ordinateurs et de l'informatique a donné naissance à des supports d'un type nouveau qui ont à leur tour fait apparaître des pratiques dont certaines sont innovantes et d'autres sont plutôt des habillages nouveaux de façons de faire plus anciennes.

Ainsi les progrès techniques permettent-ils à ce jour de mettre à la disposition des apprenants toutes sortes de ressources numériques mais aussi de créer des environnements « *MOOS*¹ », des simulations globales. Ils rendent possibles les échanges collaboratifs entre classes virtuelles. Comme le fait remarquer Narcy-Combes (2005 : 172-173): « on comprend que tout ce potentiel éblouisse certains et justifie les discours incantatoires », ou par trop optimistes. Néanmoins, Demaizière invite à rester circonspect face à ces nombreuses innovations :

Toute révolution a tendance à vouloir balayer le passé (« faisons table rase... »). Les enseignants découvrant les TIC et percevant les mutations qu'elles peuvent porter n'échappent pas à ce réflexe d'amnésie. Pourtant les permanences du métier d'enseignant et des débats didactiques et pédagogiques resurgissent (obstinément).

(Demaizière 2001 : 1)

L'évolution des techniques informatiques et les nouvelles appellations qui les accompagnent tendent à rendre plus floue la différence entre le support et l'auxiliaire. Il s'agit peut-être là d'un indice qui laisse à penser que l'on confond parfois la machine avec l'usage que l'on peut en faire et que l'on octroie à la machine des vertus que seule l'utilisation raisonnée de cette machine par l'homme peut avoir. D'autre part, comme le souligne Demaizière, les nouveaux sigles et changements d'étiquettes relatifs à l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement ne sont pas neutres et ils correspondent parfois plus à des retournements qu'à de réels progrès :

Les étiquettes récentes du type « (nouvelles) technologies (de l'information, de la communication, éducatives, pour l'enseignement, de formation, NTIC, TICE, NTF...) » montrent un retournement sur lequel il n'est pas inutile de s'arrêter : on entre désormais par l'outil. Une étiquette n'est jamais neutre. EAO et TICE n'ont pas le même point d'entrée et ne donnent donc pas le même poids au support.

(*ibid.*)

¹ *MOO (Multi Object Oriented)* : logiciel de communication dans lequel on peut décrire des espaces (des pièces), des personnages et des commandes permettant à chaque participant d'effectuer des actions dans cet univers virtuel, de se mouvoir et de s'exprimer. La conception est inspirée du célèbre jeu "Donjons et Dragons". Les premiers *MOOS* utilisaient la technologie des systèmes de bavardage (donc communication uniquement textuelle). Certains sont aujourd'hui dotés d'un environnement graphique.

note : acronyme anglais qui n'a pas de traduction en français. La déclinaison de cet acronyme ne donne aucune information sur ce à quoi il réfère. On rencontre aussi en anglais l'acronyme *MUD (Multi User Dungeon)*. (*ALSIC : Glossaire franco-anglais*. <<http://alsic.u-strasbg.fr/Info/gloss.htm>>)

5.4.5. Que choisir ? Comment choisir ?

Le problème qui se pose au praticien-chercheur est alors bien celui de savoir comment réagir devant un tel foisonnement d'activités possibles. Est-ce lui et l'apprenant qui ont la maîtrise de l'outil ou bien faut-il qu'enseignant et apprenant s'adaptent à la machine ?

Brodin, qui analyse six types différents d'utilisation des TIC pour l'apprentissage de l'anglais L2 dans six établissements scolaires différents, souligne quant à elle :

[...] ces technologies n'ont pas en tant que telles d'effets directs sur l'apprentissage mais [...] ces effets sont liés aux stratégies mises en œuvre aussi bien de la part de l'apprenant que de l'enseignant [...].

Le choix fondamental ne se situe pas dans le fait d'opter pour telle technologie mais bien dans la décision de concevoir une séquence ou un environnement d'apprentissage selon un modèle pédagogique conforme aux effets attendus sur l'apprenant. (Brodin 2002 : 149)

Il convient donc de se recentrer sur l'apprenant et non sur le support ou sur l'auxiliaire. C'est la raison pour laquelle nous pensons que si l'on essaie de donner une représentation de la place des TIC dans la relation pédagogique qui unit l'apprenant, le savoir et l'enseignant, il est préférable de ne pas placer la machine et les techniques au centre. En ce sens, le modèle que donne Narcy-Combes (2005 : 23), reproduit dans la figure 5.1, semble correspondre à notre réflexion. Dans un tel modèle, la Toile ou le site ont un rôle clairement défini : celui de support du savoir ; quant à l'enseignant, il ne dispense plus le savoir, mais fait œuvre de médiateur, il accompagne l'apprenant. Nouvelles techniques, nouvelle relation pédagogique.

Si l'on se place dans un tel modèle, la Toile ou le site peuvent être considérés comme un ensemble de moyens dont peuvent disposer un apprenant ou un groupe d'apprenants. Il est clair que la Toile ou le site ne sont pas les uniques ressources que peut utiliser l'apprenant ; le livre, le film, les programmes radiophoniques ou télévisés en constituent d'autres. Il faut remarquer néanmoins que toutes les ressources utilisées jusqu'ici peuvent être accessibles grâce à un unique appareil : l'ordinateur, qui pour reprendre la remarque de Mangenot (cité par Demaizière 2005), contient : « à la fois des ressources, des outils, des activités guidées, des activités ouvertes et même des simulations ». Il s'agit là d'un atout indéniable.

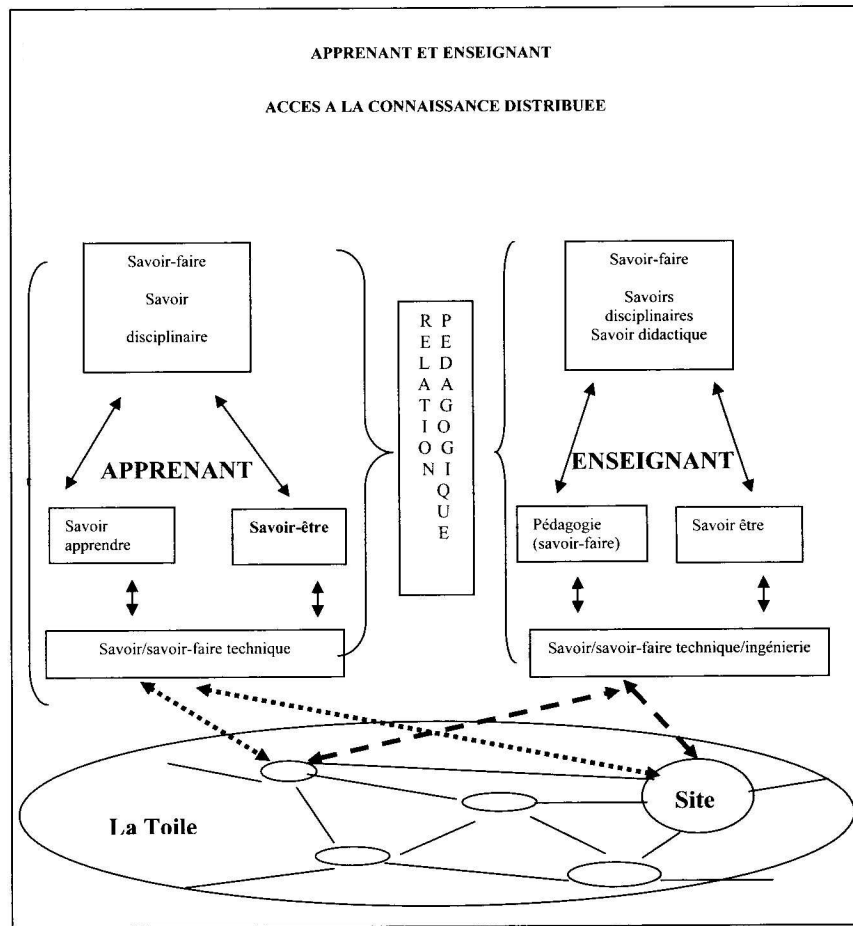


FIGURE 5.1 - Relation enseignant-apprenant-TIC

5.5. La notion de ressources

Dans le présent travail nous allons restreindre notre étude des potentialités des TIC et nous concentrer sur les ressources pédagogiques sur support numérique ; nous ne parlerons donc pas d'autres utilisations pédagogiques possibles, comme celles évoquées plus haut. La Toile est la première de ces ressources sur support numérique mais il en existe d'autres qui peuvent contenir :

aussi bien un polycopié mis en ligne sur une plate-forme de e-learning, qu'un didacticiel, un jeu, un produit ludo-éducatif, un outil de référence. (Demaizière2005 : 1)

Il semble qu'il soit possible de classifier ces ressources numériques en utilisant les distinctions mentionnées par Bailly et c'est ainsi que l'on peut parler de ressources authentiques, de ressources didactisées et de ressources didactiques.

5.5.1. Interactivité

Le fait que ces ressources soient accessibles par l'intermédiaire d'un ordinateur leur confère un atout supplémentaire : l'interactivité. La notion d'interactivité est définie par Don en ces termes :

Caractère des matériels, programmes ou conditions d'exploitation qui permettent des actions réciproques en mode dialogue avec des utilisateurs ou en temps réel avec des appareils. (Don 1998 : 89)

L'interactivité implique que l'utilisateur reçoit des informations mais en envoie aussi et qu'il peut contrôler la réception de ces informations et y réagir. Il existe des degrés d'interactivité qui vont de la réponse de l'ordinateur à la pression d'une touche du clavier jusqu'à celui où (Bertin 2001 : 54) l'ordinateur improvise en fonction de l'apprenant uniquement, adapte sa réponse aux caractéristiques qu'il a été en mesure de reconnaître chez l'apprenant. Il convient néanmoins d'être prudent et de ne pas accorder à la machine ce qui en fait provient de l'humain, car la machine ne fait que ce pour quoi elle a été programmée et, par conséquent, à l'origine de chacune des actions de la machine se trouve la réflexion d'un individu, ou d'un groupe d'individus qui, d'une façon ou d'une autre, a tenté de modéliser une situation, un problème, afin de donner à la machine les instructions nécessaires pour réagir face à ces problèmes. Il s'agit dans une certaine mesure d'un travail de prédiction.

5.5.2. Guidage

Les notions de ressources abondantes et d'interactivité entre l'utilisateur et la machine conduisent tout naturellement à la notion de liberté d'utilisation. Ainsi Demaizière rappelle que l'hypertexte est associé à la notion de navigation qui est :

une philosophie de consultation et d'apprentissage [...] un fonctionnement reproduisant celui de la mémoire associative, un apprentissage déclenché par ces associations d'idées libres et non linéaires. (Demaizière 2005 : 3)

Cette philosophie de la consultation et de l'apprentissage a montré ses limites, qui ont fait ressortir la surcharge cognitive qu'elle entraînait, et les difficultés de repérage qu'elle causait à l'apprenant (*ibid.*).

Un des problèmes centraux de l'utilisation de telles ressources pédagogiques sur support numérique est donc celui du guidage : une trop grande liberté laissée à l'apprenant risque de rendre son travail plus pénible, un guidage trop précis risque de transformer ces ressources en un ensemble d'exercices contraignants.

5.5.3. Aide

Si l'on se place dans le domaine de l'aide à apporter à l'apprenant pour qu'il puisse trouver le parcours qui lui soit adapté ou qu'il souhaite prendre, il convient de lui donner des indications susceptibles de le guider. Si l'on se place maintenant dans le cadre d'activités qui se rapprochent de l'EAO et qui impliquent donc une forte interactivité entre la machine et l'apprenant, il convient de fournir à l'apprenant des indications précises, que ces indications soient de l'ordre de l'évaluation ou de l'aide rétroactive. Dans tous les cas, la difficulté réside dans le fait que le type de dialogue qui s'instaure entre l'apprenant et la machine est particulier. Comme nous l'avons dit, derrière la machine se trouve le concepteur du programme et l'apprenant communique en fait avec ce concepteur. Il n'est donc pas abusif de parler de dialogue. Mais, comme le remarque Demaizière, l'alternance message-réplique ne correspond pas à celle d'un véritable dialogue :

Nous retrouvons une situation temporellement décalée de l'enseignant, un décentrement de sa position par rapport à la simulation de dialogue elle-même. (Demaizière 1986 : 95)

Ainsi, il revient à l'enseignant concepteur de prévoir les réactions de l'apprenant. C'est, reconnaissons-le, un travail qu'il est amené à accomplir dans le cadre de la préparation d'une leçon avec un groupe d'apprenants, à l'exception près que dans le cadre d'une véritable interaction avec un groupe il peut réagir à l'imprévu. Le support informatique demande un degré de prévision plus grand. Il est vrai que les programmes existant à l'heure actuelle peuvent être modifiés, ou amendés facilement, ce qui fait qu'au fur et à mesure que le programme est utilisé et que les problèmes rencontrés par les apprenants dans l'utilisation de ce programme sont répertoriés, le programme devient de plus en plus précis et adapté. Néanmoins il semble que la recommandation que donne Demaizière est toujours d'actualité car elle met en avant l'importance qu'il y a pour l'enseignant d'analyser le plus finement possible les productions et les actions des apprenants et de donner à ces apprenants les instructions les plus claires et les moins ambiguës possibles :

Toute réponse ou performance de l'apprenant doit être analysée en fonction de la situation qui l'a déclenchée. Une importante proportion de réponses erronées à première vue, n'est en fait aucunement la trace d'une incapacité à mettre en œuvre les savoirs concernés. La construction du discours de l'enseignant doit être méticuleusement contrôlée pour que l'apprenant puisse tenter d'appréhender les

informations qui lui seront utiles dans des conditions satisfaisantes. L'importance de la dimension métalinguistique du discours enseignant tant dans ses présentations que pour les consignes et questionnements s'est dégagée de manière particulièrement nette de notre étude. (Demaizière 1986 : 523)

5.6. La notion de dispositif

L'utilisation des TIC conduit à modifier l'espace même dans lequel s'effectue l'enseignement/apprentissage. Si l'apprenant est devant un écran, il ne peut plus être devant l'enseignant, ce dernier se tient alors derrière ou à côté. L'utilisation des TIC amène également à modifier l'organisation du temps d'enseignement/apprentissage afin de répartir les périodes au cours desquelles l'apprenant travaille devant son poste et celles où il prend part aux activités d'une classe ou d'un groupe, par exemple. Elle modifie aussi l'organisation même de ces groupes, leur composition. L'utilisation des TIC implique une recomposition du paysage pédagogique, ce qui conduit à la notion de dispositif.

Selon Montandon (2002 : 17), un dispositif « se caractérise toujours par un ensemble : ensemble d'éléments ...mis en œuvre pour une intervention précise ». Cet auteur donne du dispositif pédagogique la définition suivante :

Bernard Charlot a amplement montré en quoi le rapport au savoir est « rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ». Tenir compte de cet ensemble organisé de relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir est par définition une des caractéristiques du dispositif : cette définition liminaire, qu'il conviendra d'approfondir, montre comment un dispositif, digne de ce nom, est une configuration finalisée, en vue de faciliter la construction des apprentissages, s'appuyant sur ce réseau de relations pour les articuler à des contenus représentatifs. (*ibid.* : 5)

Comme le fait remarquer Guy Berger, le terme de dispositif vient du registre militaire. La notion de dispositif est intéressante pour le praticien-didacticien parce qu'elle :

[...] répond à la question de savoir comment je peux changer les forces sans augmenter les forces ; et ce qui est intéressant aussi, c'est qu'à travers ces notions de constructivisme, d'interaction et de système, on s'éloigne d'une sorte d'énergétisme qui nous vient du

modèle positif où en accroissant la cause j'accrois l'effet. (Berger *in* Montandon 2002 : XII)¹

Au lieu d'accroître les moyens, on cherche à mieux utiliser l'existant, en d'autres termes la mise au point d'un dispositif efficace correspond à une ambition : celle de faire mieux à moyens constants. La mise en œuvre d'un dispositif efficace du point de vue pédagogique correspond aussi à une bonne gestion des moyens matériels nécessaires à cet enseignement/apprentissage. Sans entrer dans une polémique, on peut avancer que la notion de dispositif est aussi un bon moyen pour un organisme gestionnaire de faire réduire les coûts, certains diront de faire des économies, ce dont, probablement, un groupe d'individus pâtira.

Si le dispositif s'apparente à un moyen économique de dispenser un enseignement, il s'apparente aussi à une vision de l'apprentissage que l'on pourrait qualifier d'écologique. Il s'agit, en effet, de refuser cet « énergétisme » qui correspond à un désir forcené d'accroissement, davantage de ressources, davantage de temps, ou davantage de vitesse, c'est-à-dire davantage d'actions en des temps de plus en plus réduits. La notion de dispositif s'apparente alors à celle de système car il s'agit qu'un équilibre s'établisse dans toutes les interactions qu'entretiennent les parties composant ce système afin que ce système perdure et qu'aucune de ses parties ne se développe au détriment des autres.

Avec ces considérations présentes à l'esprit, nous reviendrons à nos préoccupations de praticien-chercheur et nous emprunterons à Pothier sa définition du dispositif d'enseignement/apprentissage :

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

Si, comme nous l'avons vu, il importe que dans un dispositif s'instaurent entre les différentes composantes des interactions équilibrées et non délétères, on est fondé à se pencher sur l'interaction apprenant-machine, ce qui nous conduit à aborder la notion d'ergonomie.

¹ Auteur de la préface de l'ouvrage de Montandon (2002)

5.7. Ergonomie

5.7.1. Définition

Nous partirons de la définition de l'ergonomie que donne Leplat :

Nous considérons l'ergonomie comme une technologie c'est-à-dire comme une discipline qui vise à transformer le travail en fonction de critères. (Leplat 1997 : 3)

Si l'ergonomie est une technologie, cela implique qu'elle donne lieu à la mise en œuvre raisonnée de techniques destinées à modifier le travail. Il s'agit donc pour l'ergonome de trouver, de mettre en œuvre ou de modifier des techniques connues et répandues, en fonction de la spécificité d'une situation.

Centrale à la notion d'ergonomie, se trouve la notion de travail. Pour l'ergonome :

le travail est compris comme l'activité de conception ou de réalisation de tâches pour lequel celui qui le réalise est rémunéré. (Monod 1999 : 33)

Une telle définition place résolument l'ergonomie dans le domaine de l'activité professionnelle, de l'activité économique. Peut-elle s'appliquer au travail que fournit l'apprenant, puisqu'il n'est pas rémunéré ? La notion de rémunération incluse dans la définition peut conduire à celles de coût et d'investissement. Dans ces conditions, un travail peut être pénible et accepté parce qu'il rapporte, ou il peut être relativement aisé mais rapporter peu, auquel cas il risque de paraître insupportable. En d'autres termes, la pénibilité du travail est relative.

5.7.2. Tâche et activité

Les ergonomes (Monod 1999 : 33) font une distinction entre la tâche et l'activité. La tâche c'est le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint. L'activité, en revanche, correspond à ce qui est mis en œuvre par le sujet pour effectuer la tâche.

Celui qui donne une tâche évalue le travail nécessaire à l'accomplissement de cette tâche : il s'agit du travail prescrit. Celui à qui est donnée la tâche, fournit, pour accomplir cette tâche, une certaine quantité ou un certain type de travail : il s'agit du travail réel. Ce travail peut être physique ou mental¹. Il se révèle que, dans de nombreux cas, le travail fourni ne correspond

¹ Le travail mental peut être défini comme un traitement d'informations aboutissant à la production de conduites motrices sans que le système musculaire soit fortement sollicité. Ce travail comprend deux aspects : cognitif, s'appliquant à l'analyse des informations perçues, et affectif, concernant l'état subjectif que le traitement des informations engendre chez le sujet. (Monod 1999 : 125)

pas au travail prescrit et De Montmollin (1996 : 48-49) donne quatre raisons principales de cette disparité :

Le travail réel ne correspond pas au travail prescrit parce que :

- le travailleur n'a pas les « capacités », les « aptitudes » pour le réaliser ;
- les conditions matérielles ne sont pas adaptées : chaleur, bruit, éclairages, etc. ;
- les procédures prescrites sont inadaptées au regard des objectifs prescrits : insuffisantes, voire erronées ou impossibles à suivre car excessivement détaillées ;
- l'opérateur, à *juste titre*, n'a pas suivi les procédures prescrites, et même parfois a modifié les objectifs prescrits.

Si l'on remplace, dans les raisons citées, le terme de travailleur par celui d'apprenant, il apparaît clairement que les considérations de l'ergonome s'appliquent aussi au travail de l'apprenant et ne peuvent laisser indifférent l'enseignant qui met au point un dispositif.

Il revient à l'ergonome (*ibid.*) « non seulement [de] décrire et [d'] évaluer plus précisément les comportements, mais aussi [de] les expliquer ». Son approche est alors double : il lui revient d'analyser et de décrire le travail effectué avec ses contraintes (thermiques, posturales, musculaires, etc.) mais aussi les répercussions de ce travail et de ces contraintes sur le travailleur, en particulier les astreintes (accélération de la respiration, des battements du cœur, sudation, etc.) qu'il engendre.

En ce qui concerne les activités, De Montmollin propose d'en affiner la définition. Ainsi est-il amené à considérer une activité en tant que comportement :

On ne privilégie plus les seules performances finales (productions, défauts...), car on inclut dans la description le détail des séquences de comportements. (De Montmollin 1996 : 51-55)

Sont alors considérés comme faisant partie de l'activité les gestes, les postures, les regards, et aussi les verbalisations des opérateurs.

Ainsi donc, dans un premier temps, l'ergonome peut être amené à considérer le travailleur comme une machine humaine dotée de caractéristiques précises d'ordre anthropométrique, ou bien liées à l'effort musculaire ou à l'influence de l'environnement physique et des rythmes circadiens. Dans un deuxième temps, il lui revient de trouver comment adapter la machine à l'homme.

Deux options se présentent alors : soit on considère qu'il existe des règles générales d'ergonomie, que l'on peut appliquer dans toutes les situations (c'est le courant anglo-saxon) soit on considère qu'il n'existe pas d'utilisateurs anonymes, mais plutôt des opérateurs

identifiés et c'est une conception plus européenne (De Montmollin 1996 : 15). Dans ce dernier cas l'ergonomie s'apparente à « l'analyse spécifique du travail humain en vue de l'améliorer » (*ibid.* : 7).

C'est certainement dans l'articulation de ces deux approches que réside la difficulté du travail de l'ergonome.

5.7.3. Analyser le travail

Comment l'ergonome s'y prend-il pour analyser le travail ? Il s'agit là d'une question dont l'intérêt est évident pour un praticien-chercheur engagé dans une recherche-action.

Observation des activités physiques et cognitives, analyse des contraintes, mesure du temps de travail, grille d'analyse ergonomique, observation informatisée, étude du mode opératoire, activité verbale en situation, verbalisations obtenues par entretien, simulations, sont les techniques mentionnées.

Montmollin souligne que l'ergonome n'intervient pas isolément mais qu'il est important qu'il collabore avec ses interlocuteurs. Il lui revient d'analyser : analyser la demande et surtout analyser le travail. Enfin, il lui revient d'œuvrer dans les limites précises d'une déontologie qui, notamment, « prend en compte la santé des travailleurs » mais lui interdit de se transformer « en sociologue, psychologue ou psychiatre » (De Montmollin 1999 : 63).

Il ressort de ces quelques considérations qu'il serait prétentieux de la part du praticien-chercheur de se proclamer ergonome, tant ce travail nécessite des savoirs et des compétences nombreux et précis. En revanche, ce même praticien-chercheur ne peut que faire son miel des outils des analyses et des concepts que fournissent les recherches en ergonomie.

L'ergonomie concerne donc tous ceux qui ont à concevoir une machine ou une installation, qui ont à organiser un travail, et ceux aussi qui ont à l'exécuter, l'apprendre ou l'enseigner.

5.7.4. Travail mental

5.7.4.1. Définition

Si l'on se place justement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, toute allusion à l'ergonomie amènera à parler de charge mentale du travail nécessitée par la tâche. La définition de la charge mentale est une affaire complexe et cette notion n'est pas éloignée de celle de coût cognitif (Leplat 1997 : 61).

Si l'on tente de définir à quoi se réfèrent ce coût et cette charge mentale, on est amené à parler de ressources cognitives, dont on suppose qu'il existe différents types. L'apprenant peut ainsi

mener simultanément plusieurs activités ; il fait alors appel à des ressources différentes pour l'accomplissement de ces tâches différentes.

Tout travail, même le plus simple, met en jeu des systèmes fonctionnels divers et nécessite leur coordination selon des modalités complexes de régulation qui pourront varier dans le temps suivant les individus. (*ibid.* 64)

Difficile dans ces conditions d'obtenir un indicateur unique d'une charge globale. En revanche, il existe des indicateurs issus de l'activité de l'opérateur tels que les postures, la distance œil-tâche, l'exploration visuelle, la précision, le nombre d'erreurs ou le changement de méthode par l'opérateur. Il existe également des indicateurs issus du sentiment de charge que ressent l'opérateur ; il s'agit alors pour l'ergonome de faire expliciter ce sentiment de charge en utilisant des méthodes psychométriques (par exemple, des échelles d'évaluation subjective). Enfin, il est possible de trouver par des techniques telle celle de la double tâche ou de la tâche ajoutée des indications sur la pénibilité d'une tâche. A nouveau il apparaît que le praticien-chercheur peut s'inspirer des travaux de l'ergonomie pour évaluer la difficulté du travail qu'il demande aux apprenants de fournir.

5.7.4.2. La notion d'efficacité et la notion d'efficience

La difficulté d'un travail peut être mise en relation avec l'efficacité de ce travail : un travail pénible et inefficace devient insupportable. Les ergonomes font une distinction entre l'efficacité et l'efficience :

L'efficacité d'une activité est évaluée par rapport aux buts externes donnés à cette activité : vitesse, précision, rendement, etc.

L'efficience, elle, est définie par le rapport « *efficacité/charge* ». Une même efficacité peut être obtenue avec des niveaux de charge divers. Ainsi considérer comme critère de l'activité la seule efficacité peut conduire à juger équivalentes des activités qui ne le sont pas. (Leplat 1997 : 67)

Il importe alors de réduire la charge mentale.

5.7.5. Réduire la charge mentale

Comme l'affirme Leplat :

C'est une des fonctions essentielles de l'ergonomie que de réduire la charge de travail par l'aménagement des conditions d'exécution, conditions physiques, techniques et organisationnelles. (*ibid.* : 69)

Cet auteur recense les différents moyens de réduire la charge mentale. Ce recensement est du plus grand intérêt pour le praticien-chercheur. Voici ces moyens :

- donner à l'opérateur une formation adaptée à la tâche, en particulier lui fournir un ensemble de méthodes lui permettant de régler son activité de manière économique dans les différentes conditions qu'il aura à affronter ;
- agir sur la motivation, la capacité que le sujet est disposé à investir ;
- adapter la tâche aux traits généraux de la personnalité de l'opérateur ;
- adapter la tâche à l'état général du sujet, en particulier à l'état résultant de l'exécution prolongée de cette tâche.

5.7.6. Ergonomie des logiciels

Les ergonomes n'ont pas manqué d'analyser la charge d'un travail qui implique l'utilisation d'un logiciel et ils se sont penchés sur l'ergonomie des logiciels ; leurs conclusions sont du plus grand intérêt.

Dans bien des cas, les nouvelles technologies ne sont pas adaptées à la logique du fonctionnement cognitif des utilisateurs, du fait d'un décalage entre les objectifs de conception et les objectifs d'utilisation. Par conséquent, elles augmentent la charge mentale de travail de l'opérateur au lieu de la réduire.

L'ergonomie des logiciels se définit comme étant la discipline étudiant la conception et l'utilisation des interfaces homme-ordinateur, dans le but de permettre la meilleure compatibilité possible entre les opérateurs et les systèmes informatiques. (Brangier 2003 : 392)

Le dictionnaire *Robert* donne la définition suivante du terme « compatible » :

1- qui peut s'accorder avec autre chose, exister en même temps, médicaments compatibles : médicaments pouvant être administrés en même temps, matériels compatibles 2- qui peuvent fonctionner ensemble malgré leur origine différente.

Si l'on se fonde sur ces définitions et considère la relation utilisateur-logiciel, il convient donc que l'un n'empêche pas l'autre de fonctionner, car si les deux fonctionnent ensemble et en accord, le travail effectué se rapprochera, égalera, voire surpassera le travail prescrit.

Pour Brangier (*ibid.*) l'attention de l'ergonome en matière de logiciels doit porter notamment sur les deux points suivants. Premièrement, il convient de veiller à ce que le langage de commande, d'utilisation et/ou de programmation soit « adapté aux stratégies de l'utilisateur dans sa façon de concevoir, de planifier et/ou de programmer son action son travail ». (*ibid.* :

392) Deuxièmement, il convient d'accorder la plus grande attention aux modalités d'apprentissage de l'utilisation des logiciels offertes à l'utilisateur ainsi qu'aux possibilités d'assistance dont il bénéficie.

C'est ainsi que, si l'on considère la compatibilité homme-ordinateur, le travail de l'ergonome portera sur les dispositifs d'entrée des informations et de présentation de l'information. En ce qui concerne la saisie des données par l'utilisateur, il s'agit en particulier de trouver quel est l'outil le mieux adapté à la saisie des données par l'utilisateur : clavier, souris, crayon optique, touches, curseurs, joystick, écran sensitif, etc. En ce qui concerne la présentation des données, des considérations comme l'organisation de ces données sont de première importance : vitesse de présentation, densité, format d'affichage, tout comme le sont les différents codages utilisés : utilisation des couleurs, type de caractères, etc. La solution idéale dans ce dernier domaine consisterait selon Brangier (*ibid.*) à laisser à l'utilisateur la possibilité de sélectionner ces caractéristiques, de choisir de lui-même les couleurs et la taille des caractères par exemple.

Il s'agit également pour l'ergonome de trouver la meilleure compatibilité possible entre l'homme et le logiciel au niveau linguistique. A cette fin, il faut adapter le langage du logiciel au langage de l'utilisateur et non l'inverse. Ainsi, l'utilisation de signes linguistiques purement arbitraires (c'est-à-dire non motivés par une signification concrète de l'objet concerné) rend le décodage de ces signes parfois impossible. En conséquence il convient que le rapport entre le signe et le signifié soit le moins arbitraire possible pour l'utilisateur : cette recommandation s'applique notamment aux étiquettes nominales (codes, commandes, lexique du dialogue), aux menus et aux arborescences, aux indications d'erreurs. On notera que les recommandations de Brangier recourent celles que Demaizière (1986) formule à propos de l'EAO.

Brangier reconnaît que la manipulation directe d'objets sur l'écran présente un nombre appréciable d'avantages sur l'utilisation de codes ou le choix de commandes ou l'entrée de commandes au clavier.

Il convient enfin que l'ergonomie vise à la compatibilité entre les structures du dialogue d'une part, et les opérations mentales mises en jeu par l'usager d'autre part :

Autrement dit, elle recherche la meilleure compatibilité possible entre deux représentations de l'objet du travail : la représentation machine choisie par le concepteur et la représentation interne de l'opérateur.

.....

Cette compatibilité des systèmes de traitement et de représentation de l'information entre l'opérateur et le logiciel est nécessaire car elle facilite la compréhension et l'apprentissage du fonctionnement de l'application. Elle permet à l'opérateur de reconstruire la logique du dispositif à partir de variables (mots, codes, commandes, menus, icônes, schémas, messages...) prélevées dans le logiciel et donc de l'utiliser de façon optimale. (Demaizière 1986 : 398)

Les recommandations en matière d'ergonomie qui viennent d'être recensées suscitent quelques remarques qui confirment ce qui a été dit plus haut. La première remarque est que les conditions matérielles dans lesquelles se déroule un travail mental sont de première importance. La deuxième est que dès lors que l'on fait utiliser un code dont on ne perçoit pas la signification, on rend le travail mental plus ardu. Enfin, si un utilisateur ne perçoit pas la raison d'être et le but de ce qui lui est demandé, on accroît également la difficulté de son travail mental, une remarque qui, si l'on se rappelle ce qui a été dit sur les phases de l'apprentissage, n'est pas sans rappeler l'importance de la phase 0. Le travail sur la machine nécessite que de façon impérative on se penche, avant toute autre chose sur le fonctionnement de l'individu.

5.7.7. Ergonomie des TIC

Les recommandations qui ont été mentionnées datent de 1990 et portent sur des logiciels ; on peut se tourner maintenant sur le travail qu'ont effectué les ergonomes sur les TIC et notamment vers les ressources pédagogiques sur supports numériques, qui permettent à l'utilisateur de consulter tous types de documents et également d'utiliser des logiciels d'apprentissage en ligne. Caro et Bétrancourt soulignent qu' : « une abondante littérature concerne la présentation des informations sur écran, tant au niveau perceptif qu'au niveau cognitif » et elles ont elles-mêmes mené une étude sur l'intégration d'information en escamot¹ à l'intérieur d'un document hypermédia. Etude dont les conclusions sont les suivantes :

L'intégration en escamot permettrait ainsi d'éviter une surcharge de l'écran tout en tirant parti de l'interactivité du support informatique. Les résultats de premières expériences montrent que l'intégration en escamot, comme l'intégration spatiale, facilite l'apprentissage par

¹ Un escamot est une petite fenêtre qui apparaît à l'avant de la fenêtre principale et qui contient une information complémentaire.

rapport à une présentation où texte et figure sont séparés. (Caro et Betrancourt 1998 : 135)

5.7.8. Normes, vitesse de chargement, éléments dynamiques et interactivité

L'essentiel des remarques qui suivent est tiré de Roxin (2002) qui propose des critères ergonomiques et graphiques pour ce qu'il nomme un site éducatif multimédia (SEM) et qui correspond dans ses grandes lignes aux ressources pédagogiques sur support numérique dont nous parlons.

On notera que cet auteur, tout en étant conscient des atouts et des potentialités des TIC, invite tout futur concepteur à utiliser avec discernement ces potentialités :

Il n'est pas indispensable de transformer toutes vos pages *web* en spectacles « sons et lumière ».

Il est également important de remarquer qu'il existe, dans le domaine de la conception de ces ressources, des normes établies par le *Multimedia and Hypermedia Information Coding Expert Group (MHEG)*¹ et que le respect de ces normes assure l'interopérabilité et la portabilité des objets. En d'autres termes, des ressources établies en respectant ces normes pourront être accessibles par exemple à partir de n'importe quel navigateur. Il existe néanmoins plusieurs types de normes et le choix de l'une d'entre elles nécessite des connaissances et des compétences techniques avancées.

L'intégration d'objets multimédias dans des ressources doit prendre en compte un certain nombre de paramètres et parmi ceux-ci :

- le rapport entre les éléments statiques et les éléments dynamiques. Le multimédia permet, en effet, d'animer facilement un texte, c'est là une caractéristique tentante pour le praticien-chercheur, qui peut y voir un moyen, par exemple, de modifier l'input et de favoriser la perception des données (*noticing*). Roxin suggère néanmoins d'être prudent dans l'utilisation des animations :

Les images animées ont un effet très important sur la vision périphérique de l'être humain. Un objet animé se trouvant dans notre champ de vision périphérique mobilise une grande partie de notre attention. C'est pourquoi il est très difficile de se concentrer sur la lecture d'un texte situé au milieu d'une page si celle-ci comporte une

¹ <<http://www.mheg.org/users/mheg/index.php>>. Site consulté le 15 juillet 2006.

animation dans l'un de ses coins. Il faut absolument éviter les animations qui « bouclent » sans fin. (Roxin 2002 : 4)

- le temps de réponse de la machine :

Afin que l'apprenant ait l'impression de manipuler directement des éléments à l'écran, le temps de réponse doit être d'un **dixième de seconde** au plus ; s'il n'y a pas de connexion physique directe entre l'action de l'utilisateur et les modifications s'affichant à l'écran, le temps de réponse maximal doit être **d'une seconde**. (*ibid.*)

En ce qui concerne le caractère interactif que ces ressources peuvent avoir, Roxin note qu'il existe tout un continuum de degrés et de types d'interactivité qui vont du simple choix dans un menu jusqu'à des échanges verbaux avec un ordinateur doté d'une intelligence artificielle et capable de communiquer en langage naturel. Il s'ensuit qu'une interactivité poussée demande des outils informatiques performants (Java, C++, Shockwave...) et des compétences avancées dans la maîtrise de ces outils chez les concepteurs.

Si l'on suit les règles ergonomiques qui viennent d'être énoncées, il ressort que le concepteur de ressources qui a l'ambition de les rendre interactives devra s'assurer que deux conditions sont remplies. La première est que les activités interactives soient conçues dans celui des langages informatiques qui est le plus performant. La deuxième est que les apprenants qui utilisent ces ressources en ligne disposent d'une connexion dont le débit permet à ces ressources d'être transmises à la vitesse pour laquelle elles ont été conçues. Le débit du réseau auquel l'apprenant est connecté est un facteur important à prendre en compte ; il peut venir ralentir considérablement le fonctionnement de certaines applications. Or ce débit est tributaire de nombreux facteurs parmi lesquels celui de l'encombrement du réseau ou celui du coût financier d'un droit d'accès à ce réseau.

5.7.9. Prise en compte des facultés de mémoire

Les supports multimédias demandent à leur utilisateur un travail des facultés de mémoire (mémoire à court terme et mémoire de travail notamment). Les ergonomes s'appuient sur les caractéristiques de ces mémoires pour proposer un certain nombre de règles (Roxin 2002 : 4-5) :

- limiter, dans les menus, le nombre des choix à un maximum de 7 lorsqu'une analyse de tous les items est nécessaire ;
- utiliser les formats, la couleur, les emplacements, pour créer des liens entre les éléments ;

- générer des "retours" du système, immédiats et évidents, à chaque action de l'utilisateur, et proposer des "fermetures" pour chaque sous-tâche, au moins toutes les 20 secondes : «*informer pour rassurer*» et pour réduire la tâche cognitive ;
- éviter de surcharger l'écran en rendant visible ce qui est utile et uniquement ce qui est utile ;
- éviter la mémorisation entre écrans successifs en utilisant des fenêtres pour rappeler les écrans précédents ;
- privilégier la manipulation directe – les éléments sont affichés sous forme symbolique et l'utilisateur agit directement sur eux ;
- laisser l'utilisateur maître de l'initiative du dialogue : la machine propose, l'utilisateur dispose ;
- élargir les possibilités d'apprentissage de l'utilisateur (modèle conceptuel, aide en ligne...) ;
- assurer la cohérence : celle-ci repose sur le caractère unitaire des constituants de l'interface, l'absence d'exception ; la métaphore peut constituer un élément fédérateur : emploi d'un terme concret pour exprimer une notion abstraite par une substitution analogique (ex. le thermomètre pour la température).

Enfin tout comme l'intégration d'images animées, ou de documents vidéo, doit être faite en respectant un certain nombre de règles, l'intégration d'un texte dans un support multimédia suit des règles qui diffèrent sensiblement de celles qui ont cours dans l'imprimerie.

5.7.10. Présentation de textes

Les ergonomes (Roxin 2002 : 5) partent des observations selon lesquelles la lecture sur un écran d'ordinateur provoque une grande fatigue oculaire (la lisibilité est de 30% plus faible) et la vitesse de lecture à l'écran est de 28,5% inférieure à celle de l'imprimé traditionnel. Il en découle un certain nombre de règles relatives à la présentation de texte sur un écran. Ces règles concernent notamment la taille du texte présenté à l'écran, les polices de caractères, etc. Ces critères sont reproduits dans la figure 5.2. Il ressort de ces critères que l'information présentée sur écran doit être condensée, synthétisée et davantage structurée que sur un document papier (Roxin 2002 : 5). Les règles d'ergonomie sont celles d'un nouvel outil. Il s'agit de passer de toutes les conventions du texte écrit à celles du texte sur écran. Par delà les similitudes, les différences sont importantes. Impossible de faire passer un texte d'un support papier sur un support informatique sans lui faire subir des modifications, somme toute

importantes. Ou alors on considère que le support informatique n'est là que pour permettre la transmission commode de fichiers destinés à être imprimés.

Le texte peut être affiché en plein écran, on peut le disposer en tableau ou le structurer dans un environnement par cadre, mais toujours dans un objectif de lisibilité. Il est souhaitable de respecter certaines règles de base :

- ne jamais faire des colonnes de type journal ;
- éviter les textes trop larges ;
- éviter les mots clignotants dans un texte ;
- éviter le style *italique* (amoindrit la lisibilité du texte) ;
- éviter le texte en majuscules ; le **gras** est préférable aux MAJUSCULES ;
- utiliser un texte possédant des minuscules et des majuscules (offre de formes distinctives facile à repérer et à décoder) ;
- utiliser des phrases courtes pour faciliter la lecture ;
- éviter l'usage abusif de "cadres" ;
- n'utiliser que 3 niveaux de typographie afin de conserver une harmonie des pages-écrans ;
- favoriser le mode positif, c'est-à-dire un fond clair et des caractères foncés ;
- ne jamais utiliser ensemble (fond/caractères) les couples de couleurs suivants : rouge avec bleu, jaune avec violet, jaune avec vert ;
- garder une présentation homogène d'une page écran à l'autre ;
- permettre le téléchargement et l'impression lors de la diffusion d'un texte long ;
- faciliter le téléchargement d'un document (TXT, RTF, DOC, PDF, PostScript) en offrant un lien vers un fichier contenant la version compressée par une méthode standard ;
- spécifier les informations suivantes près du lien de téléchargement : taille du fichier, nombre de pages, description du contenu, format du contenu et version du logiciel.

La clarté du contenu, l'orthographe, la disposition des éléments sur la page sont des points importants dont il faut tenir compte pour faire d'un texte une source d'information agréable à consulter et facile à lire.

FIGURE 5.2 - Règles pour l'affichage d'un texte à l'écran
(Roxin 2002 : 5)

En ce qui concerne les images statiques que l'on peut inclure dans un document multimédia, il est important de choisir le format de ces images (*bitmap*, *GIF*, *JPEG*). Chacun de ces formats a ses caractéristiques, qui prennent en compte la qualité de l'image, le type d'image et la taille

du fichier. Le choix se fait donc en établissant un rapport entre la qualité de l'image et le temps de transmission du fichier.

Des considérations du même type guideront le choix des documents sonores ou vidéo que l'on veut inclure dans un document multimédia. Comme cela a été vu, il est essentiel que l'oreille de l'apprenant s'habitue aux sons et aux fréquences de la L2. Dans ces conditions il est essentiel que le type de format des fichiers-son permette la meilleure restitution des sons et que la taille de ces fichiers permette leur transmission dans les plus brefs délais. C'est ainsi que la technique du « *streaming*¹ » est dans bien des cas la plus appropriée.

5.7.11. Collaboration avec les professionnels

La mise en place d'un site éducatif multimédia nécessite des compétences variées et nombreuses. La connaissance des différents formats de fichiers existant et de leurs caractéristiques, tout comme la maîtrise de langages de programmation deviennent de plus en plus spécialisées. La création d'un site éducatif peut ainsi rarement être l'œuvre artisanale d'un seul individu, c'est ce que remarque également Demaizière :

L'artisanat assure évidemment de bonnes garanties quant à la cohérence de la production, mais n'est-il pas mission impossible dans le domaine qui nous occupe ici ? Le chercheur peut-il devenir développeur, graphiste... ? Le formateur passionné de développement et de plates-formes peut-il garder la didactique à l'esprit ? (Demaizière 2004 : 7)

Roxin (2002 : 2) va dans le même sens et il définit plus précisément les ressources humaines nécessaires à l'élaboration et à la réalisation d'un site multimédia éducatif. Il suggère que s'unissent les compétences d'une équipe comprenant :

- un **spécialiste du contenu** qui analyse les besoins des étudiants, fixe les objectifs pédagogiques, fournit et structure le contenu et dialogue avec les autres membres de l'équipe ;

¹ Le *streaming* est un principe utilisé principalement pour l'envoi de contenu en « direct » (ou en léger différé). Très utilisé sur Internet, il permet de commencer la lecture d'un flux audio ou vidéo à mesure qu'il est diffusé. Il s'oppose ainsi à la diffusion par téléchargement qui nécessite par exemple de récupérer l'ensemble des données d'un morceau ou d'un extrait vidéo avant de pouvoir l'écouter ou le regarder. Le lecteur de contenu *streaming* va récupérer une partie du contenu qu'il met dans une mémoire tampon (dite '*buffer*'). Lorsque le programme estime qu'il a suffisamment de données dans sa mémoire tampon pour lui permettre de lire le contenu audio ou vidéo sans accroche, même en cas de petit ralentissement réseau, la lecture démarre. <<http://www.dicofr.com>>. Site consulté le 20/07/2006.

- un **spécialiste en applications pédagogiques des technologies de l'information et de la communication**. Ce spécialiste aide le spécialiste du contenu à identifier les objectifs, à imaginer le design pédagogique et graphique du site, à concevoir des activités d'apprentissage, des outils interactifs et des évaluations, à réaliser un organigramme, à gérer le déroulement du projet, à évaluer et implanter le site éducatif, etc. ;
- **une équipe multimédia** capable de réaliser un matériel de qualité adapté aux contraintes d'un site Internet (texte, image, son, vidéo, animation) ;
- **un informaticien** pour la partie programmation : la production des pages-écrans en langage *HTML* est très simple mais, dès que l'on veut créer de l'interactivité pour traiter des données ou réaliser des simulations (*CGI, JAVA*, etc.), le programmeur informatique est indispensable (*PERL, Visual C++, JavaScript, ActionScript, Lingo, ASP, JSP*, etc.).

L'enseignant, le praticien-chercheur ou le didacticien qui entreprend la création d'un site éducatif se retrouve ainsi chef de projet. Sa tâche ne consiste cependant pas à donner des instructions et à veiller à ce qu'elles soient appliquées. Comme le remarque Guichon il serait erroné de voir dans les spécialistes de la médiatisation de simples « exécutant[s] des prescriptions didactiques » et il propose que le cahier des charges établi par le didacticien

soit assorti d'un dialogue collaboratif, une sorte de « langage frontière » qui pourrait non seulement générer une dynamique créative entre les deux logiques mais également permettre de construire une grammaire élaborée sur des savoirs d'action. (Guichon 2004A : 2)

De ce travail d'équipe et cette collaboration entre l'enseignant, initiateur du projet, et les spécialistes de la médiatisation et de l'ergonomie, le praticien-chercheur ne peut que tirer bénéfice. Comme le suggèrent Bertin *et al.*, il y a tout intérêt à ce que la didactique s'enrichisse des apports de l'ergonomie. Une telle combinaison permet :

une approche théorique de l'instrumentation technologique de la situation d'apprentissage, visant à l'adéquation entre la technologie, ses utilisateurs et [...] l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire. A partir des pôles de référence de la didactique [...], elle tente de décrire les interactions à l'œuvre dans l'enseignement médiatisé/apprentissage, pour en déduire un contexte d'intégration optimal des outils (Bertin *et al.* 2004 cité par Guichon 2004A)

5.7.12. Règles à suivre pour l'enseignant

Dans la réflexion sur les ressources pédagogiques sur support numérique que nous avons menée jusqu'ici, nous avons analysé les éléments composant ces ressources. Il s'agissait de les choisir et de les façonner afin que l'ensemble possède les meilleures qualités ergonomiques.

Nous nous plaçons maintenant à un niveau différent et considérons ces ressources dans leur globalité. En nous inspirant de la démarche des ergonomes, nous tenterons d'établir les règles qu'il convient de suivre pour s'assurer qu'existe la meilleure compatibilité entre ressources et apprenants afin que le travail effectué s'approche, égale, voire surpasse le travail prescrit.

Demaizière (Demaizière 2005) aborde cette question. Comme cela a été vu plus haut, la problématique de l'utilisation des ressources repose essentiellement sur la notion de guidage. Toute utilisation de ressources implique un degré de guidage, qui peut aller du degré zéro, c'est-à-dire l'absence de tout guidage, au degré le plus élevé dans lequel l'utilisateur est contraint de suivre un parcours balisé précisément, tout en sachant que sa progression est à tout moment contrôlée, voire évaluée. La notion de guidage est au cœur de la notion de ressources à tel point que le degré de guidage modifie la nature même des ressources. Ainsi l'absence totale de guidage renvoie à la philosophie de la navigation qu'a fait naître la technique de l'hypertexte et des hyperliens : l'apprenant jouit alors de la plus grande liberté, mais il se peut qu'il se sente parfois seul, et désarmé. Le guidage total renvoie à une conception behavioriste de l'enseignement, l'apprenant ressent alors la présence pesante d'une autorité qui le contraint plus qu'elle ne l'aide. Le degré de guidage change le paysage, modifie l'aspect et la nature des ressources. Ainsi, aux règles ergonomiques qu'il convient de respecter dans la phase de constitution des différents documents qui vont composer ces ressources, il est indispensable d'adjoindre quelques préceptes destinés à définir « le bon usage du guidage » (*ibid.* : 7). Les quelques principes que propose Demaizière (*ibid.* : 7-10) reposent sur les notions de cohérence, de cohésion, de co-responsabilité et de co-construction. La notion de cohérence¹ n'est pas éloignée de la notion de compatibilité. Si l'on veut que la configuration des ressources soit cohérente il s'agit, en partant du principe que l'apprenant est mis au centre de la situation d'apprentissage, qu'il n'y ait pas :

de contradictions entre les apports théoriques du champ, le potentiel
du dispositif et la mise en œuvre réelle qui est faite dans les pratiques

¹ Cohérence – 1) union étroite des divers éléments d'un corps 2) Liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles, absence de contradiction. Dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert*

des acteurs, apprenants compris. (Albero 2000 : 263)

Il s'agit là d'un principe et son application nécessite analyse et discernement. Les situations d'enseignement sont variées et nombreuses et il n'existe donc pas une configuration cohérente applicable à toutes. La cohérence est à trouver. Elle implique, comme cela a été vu, l'absence de contradictions notamment au niveau des consignes de guidage, qu'il s'agisse de celles présentes à l'intérieur des ressources numériques ou de celles données par l'enseignant ou le tuteur qui vient aider l'apprenant. Cette cohérence rend obligatoire la cohésion du groupe des acteurs qui interviennent dans le dispositif incluant les ressources. Cette cohésion impose que ces acteurs partagent la même conception de la marche du dispositif et de la nature de leur intervention. Cela implique à son tour la responsabilité de chacun de ces acteurs. Cette responsabilité inclut en particulier celle de veiller à ce que l'apprenant utilise les ressources, de manière appropriée : l'utilisation qu'il en fait ne saurait être contre-productive ou trop partielle. Il importe donc que l'apprenant soit guidé et que ne soit pas laissé à la machine (ici les ressources un support numérique) un pouvoir qu'elle ne saurait avoir. « L'autonomie de l'apprenant ne doit pas [...] déresponsabiliser les enseignants. » (Carré *et al.* 1997 : 168-169)

Il convient donc que tous les acteurs impliqués dans un tel dispositif aient une perception et une conception claires des modalités de fonctionnement et des finalités de ce dispositif. Une telle clarté ne peut résulter que d'une prise de recul. Cette prise de recul par définition ne peut pas être imposée : elle ne peut être que le résultat d'une construction. Il convient donc qu'elle naisse d'échanges, de négociations, d'interactions nombreuses. La personne en charge de ce dispositif doit veiller à ce que s'instaure entre tous les acteurs une véritable communication. C'est vraisemblablement à ce prix que l'on peut assurer correctement le guidage et veiller à « la survie sociale » (Guichon 2004B) du dispositif.

La création, la mise en place et la gestion de ressources pédagogiques sur support numérique nécessitent que l'enseignant acquière de nouveaux savoirs, de nouveaux savoir-faire parmi lesquels les savoir-faire relationnels ne sont pas les moins importants.

5.7.13. Nouvelles compétences pour l'apprenant

L'utilisation de ces ressources par l'apprenant nécessite elle aussi que cet apprenant acquière de nouveaux savoirs et de nouveaux savoir-faire. Lancien (Lancien 2005) donne la liste de ces compétences. L'apprenant doit avoir une

- compétence visuelle sémantisée qui lui permet de repérer et d'identifier les fonctionnalités de l'interface et l'organisation des contenus ;

- compétence de lecture hypertextuelle qui lui permet d'identifier et de repérer les différents types de liens et qui lui permet d'élaborer un projet de consultation ou de lecture ;
- compétence multimédiale qui lui permet de croiser textes écrits, documents sonores et visuels, de passer de l'image au texte, de prédire et d'inférer, et de passer des textes à l'image (travail sur les référents, exemplification, particularisation) ;
- compétence documentaire et thématique qui lui permet d'appréhender des hyperthèmes, d'opérer des associations, de procéder à des enrichissements.

5.8. Evaluation de l'utilisation des TIC

L'élaboration, la mise au point et l'utilisation de ressources incluent nécessairement des phases d'évaluation. Si l'on se place dans le cadre de la recherche-action, ces évaluations auront un effet rétro-actif et permettront d'apporter les modifications nécessaires. Comme cela est toujours le cas dès que l'on entreprend une évaluation, il convient de définir très précisément l'objet de l'évaluation.

Si l'on s'appuie sur les travaux de Pothier (2003), qui suggère une modalité d'évaluation des dispositifs, il est possible de distinguer trois champs sur lesquels peut porter l'évaluation.

Le premier correspond à une évaluation des aspects pratiques du dispositif. Cette évaluation est à mener, d'une part auprès des apprenants par l'intermédiaire de questionnaires « n'excluant pas des commentaires personnels », et des réunions de bilan et d'autre part auprès des enseignants qui :

[...] pourraient au vu du fonctionnement du dispositif, repérer rapidement les éléments posant problème et les faire évoluer à mesure si cela est possible. (*ibid.* : 118)

Le deuxième volet correspond, quant à lui, s'apparente à évaluation formative des apprenants :

[...] qui mesurerait les difficultés et les progrès de chacun dans la conquête, à la fois de la langue et d'une certaine autonomie dans leurs manières d'apprendre. Une évaluation de l'apprentissage de chacun et une évaluation des résultats obtenus par les apprenants. (*ibid.* : 118)

Le dernier volet correspond à une évaluation sommative de ces apprenants en utilisant un groupe témoin :

[...] il serait intéressant de faire en comparaison avec le même type d'évaluation avec un groupe travaillant suivant des modalités plus

classiques. Mais il serait important de la mener de manière longitudinale pour tenter de repérer des évolutions ou une progression.

(*ibid.* : 118)

Il s'agit là d'hypothèses très générales et il conviendrait de vérifier qu'il existe des modalités pratiques pour effectuer les évaluations relevant des volets 2 et 3.

Une évaluation du type que propose Pothier (2003 : 118) ne permet peut-être pas de vérifier si le dispositif est efficace ou non, ou de définir, si tant est que cela est possible, le degré d'efficacité ou d'efficience de ce dispositif. Il permet néanmoins de s'assurer que le dispositif ne génère pas d'effets contre-productifs.

Le premier volet semble important. Il s'agit de s'assurer que le dispositif fonctionne et de repérer les causes de dysfonctionnements. En ce sens, il convient de considérer de près comment enseignants et apprenants utilisent les documents hypermédias et les ressources. Des comparaisons avec d'autres supports plus traditionnels ont été menées. Si l'on se rapporte à celle de Cazade (2003), il ressort que l'outil hypermédia tend à être plus efficace dès lors que l'apprenant est accompagné par l'enseignant dans l'utilisation de ce support ; un guidage se révèle ainsi nécessaire.

Plusieurs études contrastives montrent que dans un cadre où seule la redondance multimédia renforce l'impact de l'information, celle-ci semble ne profiter qu'aux apprenants de niveau avancé. En revanche, un accompagnement didactisé a nettement tendance à inverser les performances au profit des apprenants plus faibles. (Cazade 2003 : 175)

Il est important de noter que l'étude de Cazade (2003) qui fait ressortir la nécessité du guidage et de la médiation de l'enseignant vient tempérer les conclusions de l'étude de Caro et Bétrancourt (1998 : 123) sur les effets de l'intégration des escamots.

La mise en œuvre d'un dispositif est une pratique relativement récente et évaluer sa mise en œuvre et son utilisation entre dans le cadre plus général de l'évaluation d'une innovation.

Dans ce domaine précis, l'évaluation d'un dispositif reviendra à vérifier si les précautions qui ont été prises au cours de la mise en place du dispositif innovant ont eu les effets attendus. Le succès d'une entreprise innovante repose sur un certain nombre de facteurs. Dans ce domaine Guichon (2004B : 71-83) avance l'hypothèse suivante :

[...] l'innovation sera d'autant mieux appropriée par les acteurs au sein du macro-dispositif qu'il y a cohérence entre :

- la logique interne prévue lors de la conception du dispositif ;

- l'accompagnement, la mise en route, l'articulation avec le cours/ tutorat et l'évaluation, en bref, tous les aspects qui concernent la pédagogie ;
- et les usages réels des apprenants.

A l'issue d'une enquête qu'il a effectuée sur la mise en œuvre d'un dispositif innovant, Guichon (2004B : 71-83) conclut :

Le dispositif n'est viable qu'à la condition qu'un équilibre entre des tensions potentiellement contradictoires soit atteint : qu'à la motivation pour apprendre avec le concours des TICE corresponde une reconnaissance de leur potentiel par des enseignants-tuteurs ; que l'autonomie qu'elles permettent coïncide avec une marge de liberté soigneusement ménagée ; que l'efficacité soit reconnue de part et d'autre et légitimée par des pratiques évaluatives ; que leur utilisation se fasse en adéquation avec un projet personnel d'apprentissage qui puisse lui-même s'articuler avec un projet d'enseignement.

Si l'on doit évaluer les apprenants et l'usage qu'il font du dispositif, il convient aussi d'évaluer les ressources humaines, et notamment les enseignants-tuteurs, qui sont partie prenante. Parmi les outils d'évaluation possibles dans ce dernier domaine, Guichon (*ibid.*) propose un continuum d'attitudes professionnelles reproduit dans la figure 5.3.

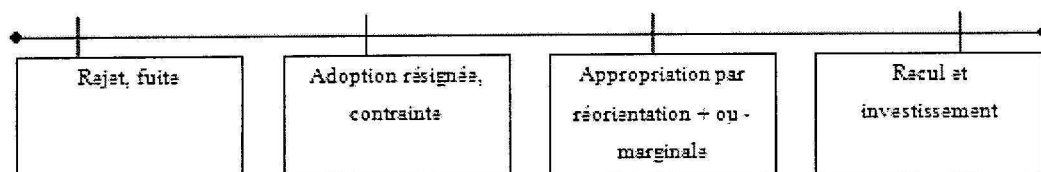


FIGURE 5.3 - Attitude des enseignants-tuteurs usagers

Un tel outil permet certainement au responsable du dispositif de mieux cerner les facteurs qui peuvent contribuer au dysfonctionnement du dispositif et de mieux gérer les potentialités et les inerties des ressources humaines.

Ellis (1997 : 29), s'appuyant sur les travaux d'autres chercheurs, propose une liste des attributs de l'innovation. Cette liste reproduite dans la figure 5.4 permet, elle aussi, au responsable du dispositif, d'identifier plus facilement les obstacles ou les éléments facilitants qui peuvent se présenter. D'un point de vue plus pratique, elle lui permet de mettre au point des questionnaires dans des enquêtes de satisfaction.

Attribute	Definition
<i>Initial dissatisfaction</i>	The level of dissatisfaction that teachers experience with some aspect of their existing teaching.
<i>Feasibility</i>	The extent to which the innovation is seen as implementable given the conditions in which teachers work.
<i>Acceptability</i>	The extent to which the innovation is seen as compatible with teachers' existing teaching style and ideology.
<i>Relevance</i>	The extent to which the innovation is viewed as matching the needs of the teachers' students.
<i>Complexity</i>	The extent to which the innovation is difficult or easy to grasp.
<i>Explicitness</i>	The extent to which the rationale for the innovation is clear and convincing.
<i>Triability</i>	The extent to which the innovation can be easily tried out in stages.
<i>Observability</i>	The extent to which the results of innovation are visible to others.
<i>Originality</i>	The extent to which the teachers are required to demonstrate a high level of originality in order to implement the innovation (e.g. by preparing special materials).
<i>Ownership</i>	The extent to which teachers come to feel that they 'possess' the innovation.

FIGURE 5.4 - *Attributs de l'innovation*

On peut se demander s'il est pertinent de vouloir évaluer un dispositif incluant des ressources pédagogiques sur support numérique en comparant ce dispositif à un dispositif utilisant des moyens plus traditionnels. Une telle question s'inscrit dans le cadre plus général de l'évaluation d'une innovation. On peut ainsi se demander à quel point il est pertinent de vouloir juger la modernité en utilisant les critères du classicisme. La réponse semble bien être que non et l'histoire de la technologie fournit plus d'un exemple pour étayer cette prise de position. Comme le remarque Latour :

[...] c'est que toutes les découvertes importantes naissent inefficaces : ce sont des *hopeful monsters*, des « monstres prometteurs ». Pour leur donner leurs chances, il faut les avoir défendues contre des compétiteurs déjà en place, mieux armés, qui ont tous les arguments pour eux. Quelle chance avait la lampe d'Edison devant les puissantes compagnies du gaz ? Qu'auraient donné les calculs, si l'on avait comparé, en 1930, l'intérêt de l'énergie nucléaire avec le charbon ? Que valait le tramway il y a vingt ans ? (Latour 2003 : 11)

Il paraît ainsi peu pertinent de comparer deux entités qui diffèrent l'une de l'autre en trop de points. Comme cela a été vu, la notion de ressources pédagogiques va de pair avec la notion de guidage qui renvoie, elle, à une pratique pédagogique qui ne peut en aucun cas être réduite à la simple utilisation d'un support ou d'une technique d'un type nouveau. Il s'agit, en effet, d'une approche, d'une philosophie, différente. Cette approche implique une nouvelle relation apprenant-enseignant, elle modifie l'activité professionnelle de l'enseignant puisqu'elle le fait

travailler au sein d'une équipe, elle permet à l'apprenant de choisir ses ressources, voire, dans certains cas de les créer. Quelle sera l'utilité dans ces conditions d'une comparaison avec des pratiques plus traditionnelles ?

De plus, comme le fait remarquer Chapelle, il n'est plus temps de prêcher en faveur ou en défaveur de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage d'une L2, il s'agit là d'une cause entendue car la présence des nouvelles technologies, dans ce domaine comme dans d'autres, est d'ores et déjà assurée, notamment pour des raisons économiques :

CALL vs. classroom comparison studies need to be recognized as reductionist attempts to make a case for technology in societies where technology has been sold many times over. (Chapelle 2003 : 180)

Ainsi il semble préférable de substituer la notion de recherche à celle de simple évaluation. Il convient, en effet, de profiter du fait que les TIC permettent de mettre en œuvre des procédures d'apprentissage élaborées à partir d'hypothèses théoriques. En ce sens, l'intérêt des TIC réside plus dans les occasions et les moyens qu'elles fournissent de vérifier la validité théorique de certaines hypothèses, que dans leur supériorité sur des supports et des techniques qui vont peut-être, sinon disparaître, du moins être peu utilisés. Ainsi la tâche du praticien-chercheur consiste dans un premier temps à rechercher l'assise théorique sur laquelle repose l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage :

Professionals in the field need to better understand which specific features and computer tasks may enhance language learning potential both generally and for specific learners, and therefore research seems central. (Chapelle 2003 : 96)

La recherche sur les hypermédias rejoint alors celle sur la psychologie cognitive. C'est dans cette perspective que la recherche doit s'orienter comme le souligne Tricot :

De nombreuses expérimentations visant à l'analyse de l'activité des utilisateurs d'hypermédia sont conduites en psychologie cognitive. Ces dernières recherches nous semblent particulièrement intéressantes car elles établissent un lien entre les nouvelles technologies et des activités mentales étudiées depuis longtemps en psychologie cognitive : les apprentissages, la lecture, le raisonnement, le jugement. Les hypertextes et les hypermédias offrent simplement un nouveau contexte pour l'étude de ces activités, en facilitant l'analyse en temps réel de l'activité. L'intérêt fondamental de ces outils pour la psychologie cognitive, réside dans la possibilité d'étudier des activités

en situation proche de la réalité, et pas seulement en situation simplifiée de laboratoire [...] (Tricot 1998 : 8)

En conséquence, l'emploi des TIC dans l'enseignement nécessite un travail de recherche dans lequel se retrouvent les considérations du didacticien, de l'ergonome et du spécialiste informatique :

The issues at the intersection of applied linguistics and technology are both important for the profession and unlikely to be probed, understood, and developed by those who study either applied linguistics or technology separately. Rather it is unnecessary to develop their area of inquiry through a combination of knowledge about applied linguistics and technology. (Chapelle 2003 : 181)

5.9. Conclusion

Le chapitre IV traitait des données qu'il convient de fournir à l'apprenant ; dans ce chapitre-ci nous nous sommes préoccupé de la façon dont ces données se matérialisaient dans la pratique, de leur matérialité pourrait-on dire. Ce chapitre a donc été consacré aux supports et auxiliaires utilisés pour l'enseignement/apprentissage d'une L2. Avant de passer à l'étude de ces objets il nous a semblé que l'on ne pouvait faire l'économie d'une réflexion plus large portant sur la relation entre l'homme et les outils qu'il crée ou utilise. L'outil permet de faire ce que la nature ne nous permet pas de faire et de la sorte il contribue à l'épanouissement de l'individu dont il accroît les potentialités et la liberté. Cependant, dès lors que l'outil est complexifié, dès lors qu'il est doté par ses concepteurs d'une force qui lui est propre et qui l'anime, dès lors qu'il évolue et se transforme en machine, il devient pour l'homme générateur de contraintes et facteur d'aliénations. Des services que rend l'outil on passe aux méfaits qu'engendre le machinisme. L'histoire montre que la création de nouvelles machines et la généralisation de leur utilisation sont à l'origine de révolutions industrielles dont les bienfaits pour les individus sont matière à discussion. Alors, il n'est pas sans fondements de considérer avec circonspection l'apparition de toute nouvelle machine et de s'interroger sur la hiérarchie qui s'établit ici ou là entre l'homme et la machine : la machine, telle qu'elle est utilisée, est-elle là pour servir ou pour asservir ?

Nous avons alors été amené à nous pencher sur les notions de techniques et de technologie et nous avons tenté de montrer que la technologie renvoie à l'usage raisonné et calculé de techniques : la technologie implique une réflexion sur les outils, les machines et les techniques. Ainsi, il nous semble que la connaissance technologique permet à l'individu d'être moins asservi, moins prisonnier des rouages de machines dont il est entouré et dont il faut qu'il se serve, qu'il le veuille ou non. En ce sens le savoir et la réflexion technologiques

s'inscrivent bien dans le cadre plus général de cette connaissance libératrice indispensable à l'épanouissement de l'individu.

Le praticien-chercheur ne peut donc pas se dispenser d'examiner de près les supports et auxiliaires utilisés pour l'enseignement/apprentissage d'une L2, notamment les plus récents, les plus complexes du point de vue technique. La réflexion didactique implique une réflexion technologique.

Nous avons passé en revue très rapidement les supports et machines les plus communément utilisés jusqu'à ce jour dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 et il est ainsi apparu que la plus récente des machines, l'ordinateur, permet de réunir, à peu de frais, sur un seul support, le support hypermédia, les propriétés de tous les supports qui ont précédé. Il n'est pas étonnant que les TIC aient soulevé l'enthousiasme et aient fait apparaître de nouvelles pratiques et de nouveaux supports. En particulier, elles ont contribué à placer la notion de ressources pédagogiques sur support numérique au centre de bon nombre d'expérimentations et de réflexions. En effet, les TIC rendent accessibles aux apprenants, quels qu'ils soient, où qu'ils soient, une richesse de documents et de supports de tous types. Utilisées de façon raisonnée et calculée à l'intérieur d'un dispositif d'enseignement, les ressources semblent par définition un bon moyen de développer l'autonomie de l'apprenant qui peut partir à leur découverte et en tirer sa part de profit. Il semble que, pour le pédagogue humaniste, ce soit l'outil rêvé : celui qui permette de donner tout à tous sans contraintes.

La pratique et la recherche conduisent néanmoins à tempérer cet enthousiasme. La liberté totale laissée à l'apprenant a souvent suscité l'errance et il est apparu nécessaire de guider l'apprenant. Or il se révèle que ce guidage est loin d'être une entreprise facile pour l'enseignant. Il se fait la plupart du temps de façon asynchrone, ce qui impose que les instructions données soient les plus claires et les moins ambiguës possible. De plus, déterminer le degré de contrainte optimale de ce guidage est une affaire délicate. Le guidage, si nécessaire, peut venir dénaturer la notion même de ressources. Ainsi, une absence de guidage revient à laisser l'apprenant se perdre dans une trop grande abondance de données et d'activités de tous ordres. Inversement, un guidage trop précis vient étouffer tout ce que le travail autonome et la découverte personnelle peuvent apporter de bon. Ici encore, la prise de recul de l'enseignant face à l'utilisation de ces ressources est un pré-requis incontournable.

Nous avons également tenté de montrer que l'utilisation d'un nouveau support impliquait que l'enseignant fasse œuvre de médiation, c'est-à-dire que sa tâche professionnelle consistait désormais à faciliter l'accès de l'apprenant à ces ressources et à l'aider à en tirer le meilleur parti. Faciliter la tâche de ceux qui travaillent, nous l'avons vu, est le but que se donnent les ergonomes et il est certain que les conclusions auxquelles ils ont abouti en la matière

concernent le praticien-chercheur. Elles lui permettent de mieux adapter aux capacités et aux caractéristiques de ses apprenants les tâches qu'il leur propose. L'ergonomie fournit à la didactique de L2 de précieux outils d'analyse.

Les ergonomes n'ont pas manqué d'étudier de près les TIC elles-mêmes et les usages que l'on pouvait en faire. Il existe désormais un corps substantiel de données sur l'ergonomie des hypermédias. De tels apports sont précieux au praticien-chercheur qui entreprend d'évaluer ou même de créer des ressources numériques. De telles ressources, selon la manière dont elles sont conçues, peuvent faciliter la tâche de l'apprenant tout comme elles peuvent la rendre plus difficile. Il s'agit donc que l'outil aide effectivement l'apprenant et que ce dernier ne devienne pas la victime des travers du machinisme. Les ergonomes spécialistes des hypermédias proposent ainsi un certain nombre de règles à suivre dans le domaine de la création de ressources. Si certaines de ces règles sont facilement applicables, d'autres le sont moins, car les supports hypermédias se complexifient de plus en plus au gré des innovations technologiques, de telle sorte que la création de ressources nécessite de plus en plus l'intervention de spécialistes.

Nous nous sommes enfin posé la question de savoir comment on pouvait évaluer ces ressources. Nous avons vu que la tentation est grande de vouloir comparer leur efficacité à celle de supports utilisés dans le passé. Nous avons vu qu'une telle évaluation contrastive est à la fois extrêmement difficile à mettre en œuvre et qu'elle est, somme toute, d'une utilité limitée. Il nous semble qu'il est préférable que l'évaluation ait pour but préalable de s'assurer que l'utilisation de ces ressources n'est pas contre-productive, c'est-à-dire qu'elle n'alourdit pas inutilement la charge de travail de l'apprenant. Dans un deuxième temps, il nous semble qu'il s'agit de vérifier que le dispositif incluant ces ressources est accepté par ses utilisateurs et qu'il fonctionne, c'est-à-dire qu'il perdure. En ce qui concerne l'introduction et la mise en place d'une innovation, des règles sont à suivre, elles permettent aussi d'établir des indicateurs utilisables dans une évaluation. Toutes ces règles convergent vers la même notion : le dispositif innovant doit avoir un sens dont tous ceux qui en font partie ont conscience. Ce sens ne saurait être imposé ; il s'instaure et se construit dans un travail où tous collaborent.

En ce qui concerne la question de l'évaluation de l'efficacité des TIC, nous ne pouvons que partager l'avis de spécialistes (Tricot 1998, Chapelle 2003). Il est préférable de substituer à cette question une interrogation différente. Nous avons vu qu'il s'agissait dans un premier temps de se demander quel processus cognitif telle ou telle technique permettait de mettre en œuvre. Il devenait ainsi possible de mieux étudier ce processus cognitif, et par conséquent de valider ou d'invalider les hypothèses théoriques qui postulent l'existence et le rôle de tel ou tel processus.

Dans les chapitres I, II, III, IV et V nous n'avons répondu à aucune des six questions que nous nous sommes posées dans l'introduction. En revanche nous nous sommes assuré qu'il était possible de conférer à notre recherche un caractère scientifique et nous avons rassemblé les données théoriques qui devraient nous permettre d'analyser nos interrogations et d'y apporter des réponses dans les pages qui suivent.

CHAPITRE VI. EXPERIMENTATION. VERS LA CREATION D'UN DISPOSITIF INTEGRANT L'UTILISATION DES TIC

6.1. Recherche-action

6.1.1. Logos et praxis

Le travail de recherche dont il est question ici a été conduit dans le cadre d'une recherche-action. Cette recherche-action a débuté en octobre 2003. Elle porte sur la création de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement d'une L2¹, l'anglais, dans le cadre d'une unité de valeur (UV) LE02, à l'intention d'élèves-ingénieurs dans une école d'ingénieurs, l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM). La création de ces ressources qui ont été regroupées sur un site appelé *Nooks and Crannies (NAC)* remonte à 2001.

Comme cela a été vu dans le chapitre I, la progression de la recherche-action est faite d'une succession de phases qui amènent le praticien-chercheur de la construction à la reconstruction, de la pratique professionnelle au discours sur cette pratique, de l'observation à la réflexion puis à l'action. C'est de ces phases, de ces mouvements, de ces passages qu'il sera question.

Dans un article qu'il consacre à la recherche-action et à son initiateur, Kurt Lewin, Kaufmann (2006) écrit que celle-ci se caractérise par « l'intime solidarité de la recherche scientifique et de la vie effective des groupes sociaux ». Elle permet de créer un lien entre la recherche et la pratique professionnelle, entre le savoir savant (*logos*) et l'action, en vue d'un résultat pratique (*praxis*). Ainsi dans les pages qui suivent, nous serons amené à confronter, à mettre en dialogique pourrait-on dire en reprenant les concepts de la pensée complexe telle qu'en parle Morin (1994, 1999), les apports de la recherche théorique avec les contingences inhérentes à la pratique professionnelle ordinaire : les horaires, les moyens et les expériences personnelles.

6.1.2. Résolution de problèmes

Il a été fait mention dans le chapitre I du philosophe et épistémologue viennois Karl Raimund Popper (1973) dont Armengaud résume en ces termes un des aspects de la pensée :

Le progrès et la croissance s'opèrent à partir de problèmes auxquels sont apportés des essais de solutions ; ces solutions, soumises à l'épreuve, s'en trouvant réfutées ou corroborées, apparaissent alors de

¹ Désormais le terme L2 renverra, sauf indication contraire, à l'anglais.

nouveaux problèmes. Une problématique en expansion, telle est la vision dynamique qui caractérise la perspective poppérienne.

(Armengaud 2006)

« *All life is problem solving* » est le titre révélateur et significatif d'un ouvrage de Popper (1999). Nous nous plaçons résolument dans une telle perspective et nous sommes à la fois conscient et persuadé que s'engager dans la recherche-action implique que l'on s'emploie à résoudre des problèmes. Nous sommes conscients également que ces solutions sont, par nature, essentiellement transitoires. A notre niveau, dans la sphère nécessairement restreinte de notre expérience et de notre pratique, nous avons tenté d'identifier et d'analyser les problèmes que nous percevions et nous nous sommes efforcé d'y apporter des solutions avec autant de rigueur épistémologique que possible. C'est uniquement dans cette mesure que ce travail est une modeste contribution à la recherche.

6.1.3. Positionnement

Puisque nous nous plaçons dans le domaine de la recherche et que nous tenons pour essentielle la plus grande rigueur épistémologie possible, nous suivrons volontiers la recommandation de Nancy-Combes (2005 : 99) : « Chaque chercheur doit à la communauté scientifique de se situer ». Pour ce faire, nous nous inspirerons très largement de la réflexion que cet auteur mène sur ce sujet et nous utiliserons les outils qu'il propose, notamment celui qui est reproduit dans la figure 6.1 (*ibid.* : 99). Ce schéma représente les différents pôles vers lesquels peut s'orienter la recherche en sciences humaines.

En effet, notre travail nous place dans le domaine des sciences humaines et la première question que nous pouvons nous poser est de déterminer si notre approche s'apparente à une approche subjective et compréhensive ou bien à une approche objective et explicative.

En cohérence avec ce qui a été dit plus haut (voir *supra* 1.7.5), en référence au réalisme non-figuratif de Chalmers (1988), nous nous plaçons dans un paradigme selon lequel il existe bien une réalité, mais que toute connaissance de cette réalité n'est qu'une représentation de cette réalité. Néanmoins, et c'est là une référence à Popper, chacune de ces représentations doit être invalidable et vérifiable. Toute remise en question du paradigme existant est une nécessité scientifique. Notre recherche repose sur un cadre théorique et les questions qu'elle pose participent, à leur modeste niveau, à toutes les tentatives de validation ou d'invalidation de ces hypothèses.

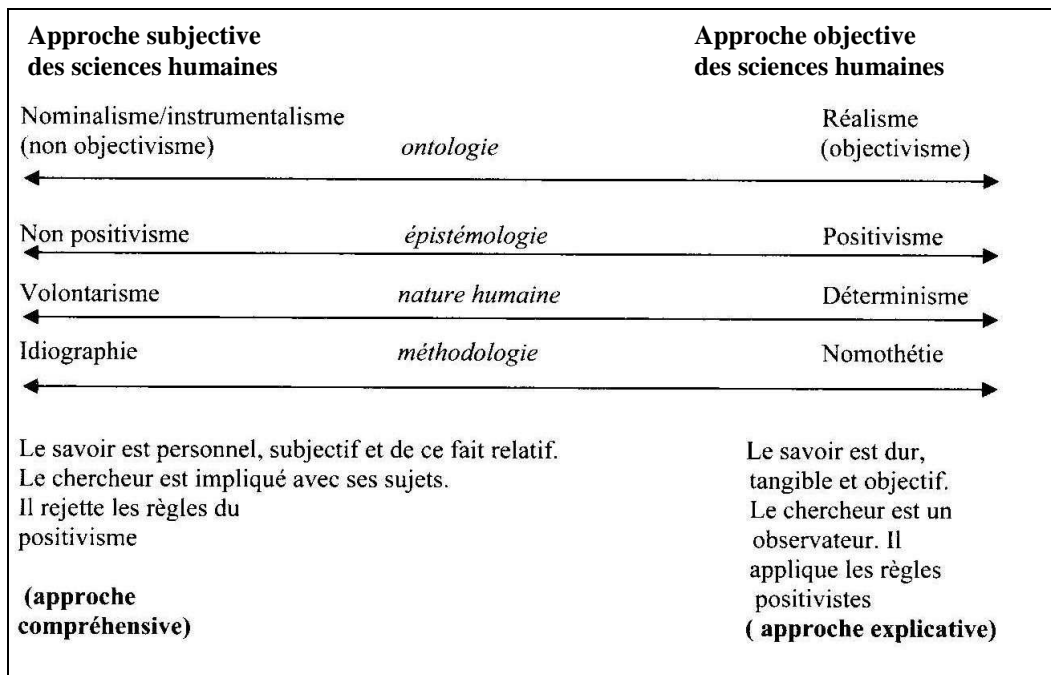


FIGURE 6.1 - *Approches en sciences humaines*

Nous ne prétendons pas dégager de lois universelles, très simplement parce que notre recherche porte sur l'activité d'individus. Certes, des sciences de fondement de la didactique comme la sociologie ou les neurosciences tendent à prouver que l'on peut effectivement parler d'un déterminisme humain, mais ce déterminisme n'est ni absolu ni inexorable, dans la mesure où la connaissance, c'est-à-dire la possibilité de prise de recul de l'individu, existe et qu'elle vient contrarier les prétentions à l'universalité de certaines théories. Nous sommes conscients que les observations que nous avons faites et les conclusions que nous avons tirées sont, pour une partie, limitées au cadre d'un contexte particulier, et qu'elles sont transitoires. Il ne s'agit pas, dans une perspective nomothétique, et c'est là une référence à la pensée du philosophe Rickert, d'essayer de dégager quelque grande loi universelle, mais il ne s'agit pas non plus, dans une perspective idiographique, de n'étudier que des individus particuliers plongés dans leur milieu socio-culturel et dans leur histoire. Il s'agit de confronter des lois à valeur universelle (notre cadre théorique) à la spécificité d'individus évoluant dans un contexte particulier (nos étudiants). L'ambition n'est pas de valider ces lois mais bien plutôt de voir en quoi elles peuvent nous aider à agir sur l'environnement spécifique et limité dans lequel nous opérons. Il s'agit de repérer, dans la variété d'expériences personnelles, des similitudes, plus ou moins constantes.

En nous reportant à la figure 6.1 et aussi à la liste de paramètres à prendre en compte que donne Narcy-Combes (2005 : 100-103), nous allons déterminer le positionnement de notre recherche. Notre approche semble occuper une position médiane, néanmoins elle est plus

explicative que compréhensive. Cette position médiane ne correspond pas à une indécision quelconque mais témoigne que notre recherche se cherche, pour ainsi dire. En effet, une partie de notre réflexion tout au long de cette recherche, a consisté et consiste à évaluer et à rectifier la validité épistémologique de notre travail. En d'autres termes, il s'est agi de prendre conscience du pôle, compréhensif ou explicatif, vers lequel nous penchions.

Notre recherche est-elle synthétique ou analytique ? Dans la mesure où nous nous concentrons sur un champ bien particulier du vaste domaine qu'est la didactique de l'anglais, à savoir la création et l'utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique dans le cadre d'une unité de valeur dans une école d'ingénieurs précise, notre recherche est analytique. Néanmoins, comme en témoignent l'étendue des sujets qui ont été traités dans la partie théorique de ce travail et l'approche systémique que nous préconisons, notre recherche touche à de nombreux aspects de la didactique de la L2 dont nous montrons qu'ils interagissent entre eux. En ce sens notre recherche peut être qualifiée de synthétique.

Il semble, en revanche, que notre recherche soit nettement de type déductif. Nous sommes parti d'un cadre théorique et nous l'avons utilisé pour mettre au point un dispositif dont nous avons évalué le fonctionnement.

En ce qui concerne le paramètre, contrôle et manipulation, nous pensons que notre champ de recherche est limité : il s'agit d'évaluer le fonctionnement d'un dispositif configuré en fonction d'un nombre limité de principes énoncés dans le cadre théorique.

Notre contrôle des variables est limité, certaines d'entre elles nous échappent totalement, car notre dispositif fonctionne à l'intérieur d'un système plus vaste dont nous ne maîtrisons pas le fonctionnement.

L'attention que nous avons portée à la forme de notre recherche a été la plus grande possible. Cette forme prend, en ce qui nous concerne, un sens particulier puisqu'il s'est agi pour nous de passer de la didactique personnelle et du savoir du praticien à la réflexion théorique sur la pratique professionnelle. Le respect des normes de la recherche et du discours universitaire a alors servi de garant à la réalité de ce passage.

Nous avons essayé de recueillir des données explicites et, si possible, mesurables. Nous avons aussi utilisé des données peu objectives, des opinions par exemple. Nous nous sommes efforcé de faire nettement la différence entre ces deux types de données et dans notre évaluation nous nous sommes employé à les croiser. Il demeure un point important, celui de la subjectivité du chercheur, l'auteur de ces lignes. Cette subjectivité a été importante dans ce travail, puisqu'il s'est agi pour lui de réfléchir à ce qu'il avait fait et à ce qu'il allait faire ; en d'autres termes, il s'est agi pour lui de s'auto-observer, et l'on peut se poser la question de

l'intérêt, de la valeur et de la validité d'une telle pratique. Au moins, ce travail aurait-il dû être celui d'une équipe. Cette dernière objection est de poids, et il est indéniable que la confrontation des points de vue aurait fourni des éléments d'évaluation qui auraient, eux aussi, pu être croisés. Il se trouve qu'il n'a pas été possible de trouver une équipe prête à se lancer dans une recherche de type universitaire qui s'étale sur plusieurs années et implique une charge de travail supplémentaire sans aucune rémunération. On peut répondre à la très légitime objection de la validité de l'auto-observation que, comme nous venons de le mentionner, nous avons essayé de recourir à tous les moyens nous permettant de prendre du recul, et le recul comme nous l'avons vu, est non seulement possible mais il est moteur de progrès. On peut aussi reprendre ce que dit Kaufmann à propos de la recherche-action et de Kurt Lewin :

De même que la prise de conscience du sujet psychanalytique, qui est aussi le mouvement effectif de son développement, implique une certaine sorte d'interaction avec l'analyste, de même que l'observation microphysique est modification de son objet, de même le sociologue ne fait apparaître les composantes de la situation qu'il vise qu'en la transformant. (Kaufmann 2006)

Il s'agit ainsi d'influer sur la réalité pour mieux l'analyser et la comprendre. Ce sont les transformations qui permettent la compréhension. Nous avons donc tenté de nous concentrer sur les changements, les transformations, les modifications.

6.1.4. Posture

Narcy-Combes (2005 : 151-155) a montré à quel point les postures des enseignants impliqués dans un projet innovant pouvaient influencer sur le déroulement de ce projet. Il est donc de première importance de définir notre posture dans cette recherche-action. Nous nous inspirerons très largement de ce qu'a écrit cet auteur (*ibid.*).

Une posture peut être définie comme : « l'attitude dominante, largement conditionnée, le comportement réflexe, qui se traduit souvent par une posture physique dominante ». Narcy-Combes établit (*ibid.* : 153) un tableau dans lequel il donne un aperçu des principales postures répertoriées chez les enseignants avec indication pour chacune d'entre elles des conséquences qu'elles peuvent avoir sur l'enseignement et sur l'utilisation des TIC. Ce tableau est reproduit dans la figure 6.2.

Motivation profonde	Posture	Conséquences	Langues/TICE
Narcissisme	Transmission d'un savoir	Faire un apprenant à son image Style didactique	Contenus pré-établis, Perfectionnisme, Attentes élevées
Besoin de sécurité/ de pouvoir	Respects de l'ordre et des règles	Créer un dispositif rigide et/ou contraignant Style gestionnaire Style personnel Style didactique	Laboratoires centralisés, Parcours pré-établis
Besoin de reconnaissance	Aide à l'apprenant	Promouvoir l'autonomie guidée et/ou apprendre à apprendre Style didactique Style gestionnaire Style relationnel Style personnel Style complexe	Créativité contrôlée de l'apprenant avec conseil, Tâches plus ou moins directives, Choix pré-établis, Une mesure de liberté,
Contredépendance	Refus d'enseigner	Promouvoir l'authenticité absolue, et autonomie totale Style relationnel Style révolutionnaire	Liberté absolue de l'élève devant la machine. Une L2 s'apprend comme la L1, de façon « naturelle »
Il existe d'autres attitudes ou des combinaisons d'attitudes			

FIGURE 6.2 - *Les postures des enseignants*

Il convient néanmoins de ne pas vouloir catégoriser trop hâtivement des individus dont la complexité ne peut être réduite à quelques caractéristiques. A l'origine des postures, selon Barbot et Camatarri (1999), se trouve le conditionnement personnel et culturel de l'individu ; le degré d'ethnocentrisme dont cet individu fait preuve en dépend. Se trouve aussi sa formation dont le degré plus ou moins élevé d'autoréférence permet ou interdit à cet individu de sortir du cadre normalisé dans lequel il évolue habituellement. Se trouvent, enfin, son statut, ses valeurs, ses goûts, ses visées, ses peurs (peur de la nouveauté, peur du travail en équipe, réticence à se remettre en cause), ses ressources et ses contraintes. Les facteurs qui entrent en jeu dans la constitution d'une posture sont nombreux et il serait illusoire de penser qu'il existe une sorte de *check list* grâce à laquelle il est possible en peu de temps de cerner un individu. Comme le remarque Narcy-Combes :

Sans recul un adulte ne peut retrouver les origines de toutes ces caractéristiques. Seuls statuts, valeurs, goûts, ressources et contraintes

sont explicites consciemment sans résistances particulières. Connaître son conditionnement n'est pas facile. Le degré d'autoréférence de sa formation n'est pas mesurable tant que l'on n'a pas connu d'autres formes de formation (la France est particulièrement autoréférencée au niveau de la formation professionnelle des enseignants). Les visées ne sont pas toujours avouables, même à soi-même, et les peurs sont bien souvent inconscientes. (Narcy-Combes 2005 : 154)

Si nous nous appuyons sur ce qui vient d'être dit, la posture de l'auteur de ces lignes correspondrait à celle du besoin de reconnaissance. Ce besoin de reconnaissance motive notamment un souci d'efficacité. Ce souci d'efficacité n'est pas dicté par une recherche de promotions ou par des visées carriéristes. En effet, au moment où il a entrepris son travail de recherche, l'auteur avait atteint le dernier échelon de son grade (professeur agrégé hors-classe) après avoir enseigné onze ans dans un collège de ZUP, quatorze ans dans un lycée polyvalent et assuré pendant de nombreuses années des tâches de formation ou d'évaluation des enseignants et futurs enseignants au sein de la MAFPEN et de l'IUFM de Franche-Comté. Ce besoin de reconnaissance transparaît dans un sentiment de respect envers les étudiants, respect qui, a-t-il la ferme conviction, leur est dû. Peut-être le caractère impératif d'un tel respect provient-il d'épisodes de l'expérience scolaire et universitaire de l'auteur à l'occasion desquelles il a pu ressentir à quel point le respect, ou l'absence de respect, de l'enseignant envers ses apprenants peut marquer ces derniers. Ce respect dû à l'apprenant repose sur le principe simple selon lequel, puisque l'enseignant possède le droit d'évaluer les étudiants et de leur imposer des tâches, il a en contre-partie le devoir que ce travail leur soit bénéfique. Il s'agit en quelque sorte d'un devoir moral de résultat.

Ce besoin de reconnaissance marche de pair avec un certain militantisme social teinté d'humanisme qui d'une part pousse l'auteur à vouloir aider au mieux chacun des étudiants pour que le plus grand nombre puisse réussir et qui d'autre part attribue à son enseignement une double finalité : celle de former des professionnels (ingénieurs) certes, mais aussi de contribuer à l'épanouissement de chaque individu.

Enfin, l'auteur peut être qualifié de technophile et possède quelques compétences dans l'utilisation des outils informatiques. Ces compétences techniques ont été acquises progressivement au cours de la pratique professionnelle passée. Par une lente progression, l'enseignant qu'il est, est passé du stencil à alcool des premiers temps de sa carrière dans les années 1970 à la photocopie, du dessin au tableau à l'utilisation du tableau de feutre et puis de

l'épiscopo au transparent sur rétroprojecteur et enfin au magnétoSCOpe, du microsillon à la cassette, du nano-réseau promu par le plan *Informatique pour tous*¹ à l'intranet et à Internet. Chaque innovation technologique avait ainsi été perçue comme un réel progrès permettant de faire enfin ce que l'on avait regretté ne pas être en mesure de faire auparavant et permettant aussi de fournir aux apprenants des supports qui offraient une variété croissante d'activités d'apprentissage. Aux yeux de l'auteur, les pages *HTML* et les ordinateurs multimédias offrent la possibilité de réunir sur un seul support les potentialités spécifiques de tous les supports qu'il avait pu utiliser par le passé. L'ordinateur permet une synthèse de pratiques précédemment éprouvées. Il est certain que le vécu de cette expérience confère un biais à la perception que le concepteur a de la technologie, biais dont il convient d'être conscient. En effet, même si pour l'auteur il est certain qu'en l'état actuel, l'utilisation des TIC soulève de nombreuses interrogations, il perçoit néanmoins ces outils comme un aboutissement positif et le regard qu'il leur porte est entaché d'un biais, celui qui donne la conscience que des obstacles ont été surmontés. Un enseignant plus jeune, en début de carrière, porterait vraisemblablement un regard davantage prospectif et davantage dubitatif. Ce sentiment de pouvoir réaliser ce qui semblait naguère impossible explique peut-être partiellement le travail fourni par l'auteur, qui est aussi le concepteur de ressources pédagogiques sur support numérique.

6.2. Le contexte

6.2.1. Approche systémique

L'expérimentation dont nous rendons compte s'est déroulée dans le cadre de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM) et il nous semble indispensable de définir ce cadre aussi précisément que possible. En procédant de la sorte, il nous sera possible de mieux cerner les paramètres de notre expérimentation qui dépendent d'un contexte que nous ne pouvons pas modifier. Cela permettra aussi d'évaluer le degré de contrôle que l'on peut avoir sur ces paramètres dont certains échappent totalement à notre contrôle.

Comme le souligne Montandon (2002) dans l'ouvrage où elle s'emploie à analyser et définir la spécificité des systèmes relatifs à l'éducation, une approche systémique des problèmes de l'éducation est en voie de se répandre. En reprenant son analyse selon laquelle il faut voir

¹ La présentation de ce plan par Laurent Fabius, Premier Ministre, est publiée dans la revue, *Bulletin de l'EPI* n°37 consultable en ligne <<http://www.epi.asso.fr/revue/37/b37p023.htm>>. Site consulté en janvier 2006.

dans les dispositifs d'enseignement des médiations de médiations, nous considérerons l'UTBM comme un système. Ainsi l'intérêt des données qui seront fournies dans les pages qui suivent réside dans le fait qu'elles sont interdépendantes les unes des autres, qu'il ne s'agit pas de faits isolés mais qu'ils ont, à différents degrés, des répercussions sur notre expérimentation.

6.2.2. L'UTBM

6.2.2.1. Activités : faits et chiffres

L'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM) est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel. Créée par le décret n° 99-24 du 14 janvier 1999, elle est née du regroupement de deux établissements d'enseignement supérieur : l'Ecole Nationale d'Ingénieurs de Belfort (1962) et l'Institut Polytechnique de Sévenans (antenne de l'UTC implantée à Sévenans en 1985). Elle est membre du réseau des universités de technologie qui comprend les universités de Compiègne et de Troyes.

Les universités de technologie sont placées sous la tutelle du Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, elles délivrent des diplômes d'Etat. A la fois grandes écoles d'ingénieurs et universités, elles occupent une place originale au sein de l'enseignement supérieur français. Les trois Universités de Technologie, Belfort-Montbéliard, Compiègne et Troyes fonctionnent en réseau : elles ont pour mission essentielle la formation, la recherche et le transfert de technologie. En 2005/6 elles accueillent plus de 6500 étudiants et ont diplômé 18 500 ingénieurs¹ depuis 1972². Les Universités de Technologie proposent également d'autres diplômes, en formation initiale ou en formation continue : Master en Sciences et Technologie à finalité professionnelle ou recherche et Doctorat.

L'UTBM propose une formation d'ingénieur(e) en 5 ans (300 crédits ECTS). L'enseignement est dispensé dans trois sites différents qui se situent dans un rayon d'une quinzaine de kilomètres : Belfort, Sevenans et Montbéliard. La formation d'ingénieur UTBM s'adresse principalement aux bacheliers S et, en première année, un cursus spécifique est proposé aux bacheliers STI/STL. L'étudiant(e), accompagné(e) par l'équipe pédagogique, construit son parcours de formation. Le choix de son département de formation lui appartient à l'issue de ses deux premières années de formation (Tronc Commun). Les sciences humaines

¹ Source : < <http://www.univtechno.net/>>. Site consulté en juillet 2006.

² Date de création de l'Université de Technologie de Compiègne.

représentent 30% des enseignements sur les 5 années de formation. A l'issue du Tronc Commun, il/elle choisit de poursuivre en se spécialisant dans un des domaines suivants : informatique, mécanique et conception, ingénierie et management de process, génie électrique et systèmes de commande.

Le rapport d'activité 2005⁷⁵ de l'UTBM indique que 600 nouveaux étudiants ont fait leur entrée en 2005 et les effectifs atteignent un total de 2 126 étudiants qui se répartissent dans les différentes formations offertes comme l'indique le tableau 6.1.

Ingénieurs	1890
Masters	83
Doctorants	113
Diplômes d' Université	40

TABLEAU 6.1 - Répartition des étudiants dans les différentes formations

L'origine des étudiants qui sont admis dans le cycle de formation d'ingénieur est la suivante, voir tableau 6.2.

Licence	3%
Maîtrise	3%
Deug	3%
Classes préparatoires	5%
BTS	12%
DUT	41%
Tronc commun ⁷⁶	25%

TABLEAU 6.2 - Origines des étudiants admis dans une des branches de formation d'ingénieur

Ces étudiants viennent principalement de l'Est de la France et de l'Ile-de-France (64%). 7,4% des étudiants viennent de pays étrangers.

⁷⁵ Ce rapport peut être consulté sur le site <<http://www.utbm.fr>> Site consulté en juillet 2006

⁷⁶ Le Tronc Commun est le premier cycle d'études de l'UTBM (deux ans). Il accueille les bacheliers scientifiques de différentes spécialités et donne une formation de base leur permettant d'entrer dans une des branches de l'établissement.

L'UTBM incite ses étudiants à effectuer à l'étranger un des stages prévus dans le cursus. En 2005, 219 étudiants ont réalisé un stage à l'international. Le tableau 6.3 indique la répartition géographique des stages effectués à l'étranger.

Amérique du Nord	23
Amérique latine	10
Afrique et Moyen-Orient	6
Europe	121
Asie et Océanie	59 dont 23 en Chine.

TABLEAU 6.3 - Répartition géographique des stages effectués à l'étranger

6.2.2.2. l'UTBM face aux différentes écoles d'ingénieurs

6.2.2.2.1. La mission de l'UTBM

La nature de la formation dispensée à l'UTBM respecte les recommandations de la Commission des Titres de l'Ingénieur⁷⁷ (CTI). Ainsi, cet organisme décrit les missions des écoles d'ingénieurs en ces termes :

Les établissements ont, dans un contexte d'internationalisation et de complexité croissante, l'obligation d'innover tout en préservant les **quatre composantes essentielles** d'une formation d'ingénieur :

les **sciences de base**, socle commun des connaissances, garantie de la rigueur d'analyse et du pouvoir d'adaptation à long terme aux exigences évolutives des métiers,

les **sciences de l'ingénieur** garantes de l'efficacité et du pouvoir d'adaptation à court terme du jeune ingénieur,

la **communication et la culture internationale** [...], dont la formation à la langue anglaise n'est qu'une composante, permettant l'exercice du métier et de la relation sociale en tout lieu,

⁷⁷ La CTI définit son rôle en ces termes : « La Commission des Titres (CTI) est la clé de voûte du dispositif de délivrance du titre d'ingénieur diplômé. Placée auprès de la Direction des enseignements supérieurs, qui en assure le greffe, elle a un statut d'instance juridictionnelle pour les formations privées et consultative pour les formations sous tutelle publique. Elle donne ainsi un avis -- généralement suivi -- sur toute création de formation d'ingénieur. Depuis maintenant de nombreuses années elle effectue des inspections périodiques tous les six ans, pour prendre position sur la poursuite de l'habilitation. »
<http://www.cefi.org/CEFINET/GLOBAL/CTI/TITRE_2/INDEX.HTM>. Site consulté en août 2006.

la **culture d'entreprise et la compréhension de l'environnement**
économique, social, humain, éthique, philosophique, [...]⁷⁸

La mission que s'est donnée l'UTBM et dont on trouve une formulation explicite dans son site répond en tous points aux recommandations de la CTI. Cette mission consiste effectivement à former des ingénieurs dont les compétences répondent aux exigences de la CTI. Peut-on dire pour autant que l'UTBM se fixe des objectifs simplement utilitaristes à court et moyen termes ?

6.2.2.2. *Missions des écoles d'ingénieurs et des universités de technologie*

En effet, toutes les écoles d'ingénieurs et toutes les universités de technologie ne se fixent pas une mission aussi prosaïque. A l'étranger, le prestigieux *Massachusetts Institute of Technology* inscrit son action dans le cadre du développement de l'humanité comme en atteste cet extrait tiré de la page « *Mission and Origins* » de son site ;

*The Institute is committed to generating, disseminating, and preserving knowledge, and to working with others to bring this knowledge to bear on the world's great challenges. MIT is dedicated to providing its students with an education that combines rigorous academic study and the excitement of discovery with the support and intellectual stimulation of a diverse campus community. We seek to develop in each member of the MIT community the ability and passion to work wisely, creatively, and effectively for the betterment of humankind.*⁷⁹

En France, des écoles d'ingénieurs prestigieuses, comme l'Ecole Polytechnique ou l'Ecole Centrale se donnent des objectifs beaucoup plus humanistes que la délivrance d'un diplôme d'ingénieur. Ainsi le directeur de l'Ecole Polytechnique écrit sur le site de son école⁸⁰ :

Notre projet pédagogique est de former des hommes et des femmes de caractère, équilibrés, aptes au travail en équipe, associant à la rigueur, l'écoute des autres et la liberté d'esprit, dotés d'une capacité exceptionnelle d'analyse et de synthèse et capables d'analyser, de concevoir, de construire et de mettre en œuvre des systèmes complexes « polytechniques. »

⁷⁸ <http://www.cefi.org/CEFINET/GLOBAL/CTI/TITRE_2/INDEX.HTM>. Site consulté en août 2006.

⁷⁹ <<http://web.mit.edu/facts/mission.shtml>>. Site consulté en juillet 2006.

⁸⁰ <<http://www.polytechnique.fr>>. Site consulté en août 2005.

Quant au directeur de l'École Centrale il écrit dans le sien⁸¹ :

Être Centralien, c'est être un professionnel doué d'une large culture, un entrepreneur créatif conscient de ses responsabilités, un communicant et un pédagogue, ouvert aux réalités internationales et multiculturelles et porteur d'une éthique partagée. Le rôle de médiateur social de l'ingénieur, souligné par les fondateurs de l'École Centrale, est plus que jamais d'actualité. C'est, enfin, apprendre à écouter et comprendre les autres dans un contexte multiculturel.

Il n'entre pas dans le cadre de notre travail d'analyser et d'expliquer les missions que se donnent explicitement les différentes écoles d'ingénieurs et les différentes universités de technologie. Néanmoins, puisque notre expérimentation se déroule à l'intérieur d'une école d'ingénieurs, il nous semble important de nous pencher sur les raisons d'une telle disparité dans les missions.

6.2.2.2.3. Concilier les missions

On peut avancer l'hypothèse que les écoles et universités prestigieuses n'ont pas besoin de recruter des étudiants, qu'elles ne sont pas soumises à l'obligation de contribuer au développement économique de la région dans laquelle elles se trouvent. Elles sont sans doute soumises à d'autres obligations, mais moins à celles-là. Elles ne doivent pas attirer des étudiants pour exister. Elles auraient en quelque sorte un trop-plein d'étudiants. Ce n'est pas le cas de l'UTBM pour qui il est essentiel, pour des raisons financières, de recruter autant d'étudiants que possible, et de fournir chaque année des promotions substantielles d'ingénieurs diplômés. Comme le remarquent Lamard et Lequin, l'UTBM a un rôle économique à jouer dans la région où elle a été implantée :

[...] l'implantation des UT reste un modèle de réussite dans le cadre de déconcentration des fonctions scientifiques et techniques et de dynamisation des villes moyennes.

.....
Présenté, parmi d'autres mesures comme remède à de graves difficultés économiques, le site de Sevenans a pour objectif de contribuer à la diversification du tissu industriel, afin de démarquer les territoires des seules activités d'exécution. (Lamard et Lequin 2005 : 330)

⁸¹ <http://www.ecp.fr/en/A_ecp>. Site consulté en août 2005.

Est-ce à dire que l'UTBM n'a qu'une visée économique sans aucune autre option philosophique que celle du rendement et de la bonne gestion, et que, pour utiliser une formule quelque peu lapidaire, elle forme des ingénieurs pour former des ingénieurs ? Le problème ne peut nous laisser indifférent car notre recherche a pour but, entre autres, de mettre au point un dispositif aussi performant que possible pour enseigner une L2 et il nous est impossible de ne pas nous interroger sur ce que les apprenants vont faire de cette L2. Peut-on, pour prendre un exemple quelque peu caricatural, enseigner « l'anglais des affaires » avec les deux volets langue et culture pour former des professionnels zélés dont le but sera de contribuer à l'instauration de l'hégémonie internationale, économique, voire politique, de tel ou tel groupe industriel ? Comme cela a été vu, l'apprentissage d'une L2 implique une acculturation, un mouvement vers l'autre. Le but n'est pas, nous semble-t-il, de mieux connaître l'autre pour le soumettre.

Il convient donc de garder présente à l'esprit cette question de la finalité de la formation dispensée. Dans ce domaine aussi il convient de ne pas faire preuve d'amnésie. L'UTBM est membre du réseau des Universités de Technologie et l'on peut penser que les conceptions qui ont présidé à la création de la première Université de Technologie à Compiègne sont toujours celles qui guident les instances dirigeantes des membres du réseau, puisqu'elles n'ont jamais été réfutées, explicitement du moins. Guy Deniérou, un des fondateurs de l'Université de Technologie de Compiègne, disait à l'époque de la création de cet établissement :

Aussi la science doit-elle s'intéresser de plus en plus aux machines. C'est cela la technologie : une science fondamentale, l'étude désintéressée des produits matériels de l'activité humaine.

... Si vous me permettez, pour conclure, d'élever le débat, je ne crains pas d'affirmer qu'une société où la recherche et la formation technologique sont insuffisantes est une société mûre pour la technocratie ; c'est-à-dire une société où ni les citoyens, ni leurs dirigeants ne sont compétents dans les matières qui importent le plus dans leur vie quotidienne. (Deniérou 1974)

La mission est donc bien de développer la réflexion de l'humain sur la machine, afin que cette dernière n'aliène ni sa liberté ni sa pensée. Il s'agit donc de donner à l'étudiant la science et la conscience pour reprendre la formule célèbre. Une telle mission est d'ailleurs en accord avec l'article 26 des Droits de l'Homme des Nations Unies et en particulier le point 2, qui donne, comme une des finalités de l'éducation, « le plein épanouissement de la personnalité humaine ». La Constitution de la V^{ème} République ne contient pas d'article spécifique sur

l'éducation, contrairement à ce qui se passe dans bon nombre de pays européens ; en revanche, il existe des textes qui font référence à l'éducation et dont la portée juridique n'est pas négligeable, même si, dans la hiérarchie des normes, ils ont une valeur inférieure à la constitution. Il s'agit en particulier du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et du Pacte international relatif aux droits civils et politiques ; ces deux pactes sont des accords internationaux ; ils ont été ratifiés par la France en 1980 et ils font partie de l'ordre juridique français. L'UTBM, qui est un établissement public, est tenu de suivre ces principes. La mission de l'UTBM, établissement public et non privé d'enseignement universitaire, ne peut donc pas être réduite à la seule formation de professionnels qualifiés, elle consiste aussi à former des individus épanouis et responsables. Serait-il excessif d'avancer qu'en remplissant cette double mission elle donne à ses diplômés les moyens de prendre le recul nécessaire et indispensable pour toute action future ?

6.2.2.3. Statut de l'enseignement des langues à l'UTBM

Les recommandations de la CTI en ce qui concerne l'enseignement des langues sont les suivantes. Reconnaissant l'importance de cet enseignement, elles définissent un niveau de compétence précis et les modalités d'évaluation de ce niveau, tout en encourageant les écoles à ne pas réduire leur enseignement des langues à la seule préparation à ces épreuves d'évaluation :

Article 8 une pratique des langues étrangères, y compris dans les enseignements scientifiques et techniques ou les stages. L'anglais, exigé comme condition et critère de recrutement des entreprises, ne peut plus être considéré comme une langue « étrangère » en situation professionnelle et la pratique d'une autre langue vivante s'avère indispensable.

Le niveau minimum d'anglais requis à l'issue d'une formation d'ingénieur est le niveau B2 défini par le « cadre européen commun de référence pour les langues » du Conseil de l'Europe [annexe 6.1]. Ce niveau doit notamment être évalué et attesté par un examen ou un test de langues reconnu, par exemple 750 TOEIC, 550 TOEFL (213 pour la version informatique : *computer based test*), grade C au FCE

.....

Ces obligations de résultats ne dispensent pas les écoles d'une véritable stratégie de l'enseignement des langues pour de futurs ingénieurs en situations professionnelles.⁸²

Est-ce à dire que l'apprentissage d'une L2 ne se fait que dans une optique utilitaire selon laquelle il faudrait donner aux étudiants un enseignement en L2 qui leur permettrait de trouver un emploi et d'accomplir par la suite leurs tâches professionnelles dans un contexte international ?

Si l'on consulte la page intitulée « Expression et communication » du site de l'UTBM, il apparaît clairement que l'apprentissage des langues a pour visée principale de donner aux élèves ingénieurs les moyens d'exercer leur métier de la façon la plus efficace possible :

Cette importance accordée par le département aux langues et cultures étrangères répond à la prévalence du contexte multiculturel dans lequel évolue aujourd'hui tout ingénieur. En effet, l'anglais n'y est plus considéré comme une langue étrangère mais comme une langue opératoire. Et plutôt que de se cantonner à l'anglais, il convient pour un étudiant ingénieur souhaitant étoffer son CV de s'approprier une deuxième - voire une troisième - langue étrangère.⁸³

L'enseignement des langues joue ainsi un rôle majeur dans la formation dispensée à l'UTBM et ce rôle semble s'accroître encore si l'on considère les efforts qui sont déployés par l'UTBM pour encourager ses étudiants à effectuer un stage à l'étranger et pour mettre sur pied un cursus bilingue.

Si l'on respecte ce qui a été énoncé précédemment, d'une part à propos de l'apprentissage d'une L2 et d'autre part à propos des missions des écoles d'ingénieurs, il semble impossible de donner à l'enseignement d'une L2 une finalité utilitaire seulement. Une telle conclusion est à prendre en compte lorsque sont élaborés les TD et les TP de langues, que ce soit au niveau des contenus ou que ce soit au niveau des modalités d'enseignement et d'apprentissage qui seront choisies. On peut d'ores et déjà remarquer qu'il s'agit là d'un point d'une importance capitale puisque, comme nous l'avons établi, il ne peut y avoir d'enseignement/apprentissage des langues en dehors de situations de communication et que l'on ne peut réellement parler de communication que si cette dernière constitue un véritable échange évitant l'écueil du « tautisme ». Il faut donc que cette communication ait un sens pour l'apprenant. Ce sens est défini en partie par les missions que se donne l'UTBM et ne peut être simplement utilitaire.

⁸² <http://www.cefi.org/CEFINET/GLOBAL/CTI/TITRE_2/INDEX.HTM>. Site consulté en août 2006.

⁸³ <<http://www.utbm.fr/index.php?pge=210>>. Site consulté en août 2006.

De la même façon, il semble difficile de proposer aux apprenants des modalités d'apprentissage qui ne contribueraient pas à leur épanouissement individuel, intellectuel notamment. Il semble que l'enseignement par tâches, tel qu'il a été décrit plus haut et le recours aux ressources pédagogiques sur support numérique accompagnées d'un guidage approprié, s'inscrivent dans la cohérence idéologique définie par les missions de l'UTBM.

6.2.2.4. L'UTBM : un système

Il nous semble que l'UTBM répond aux critères qui définissent un système, critères que nous avons évoqués⁸⁴. En effet, comme nous venons de le voir, les décisions prises à un niveau influencent celles prises à un autre niveau. En ce sens, il est possible de dire que, selon le principe hologrammatique de la pensée complexe, le tout est dans chaque partie : l'idéologie de l'établissement se retrouve dans l'idéologie des enseignements de langues. Inversement, les succès des enseignements de langues contribuent au rayonnement de l'établissement tout entier. Ainsi, les décisions prises par les instances dirigeantes prennent en compte ces succès et les intègrent dans les éléments de leur stratégie de développement de l'UTBM. En ce sens, la partie est dans le tout. Si les décisions prises à un niveau élevé viennent inévitablement modifier les décisions prises à un niveau inférieur, de même, les décisions prises à un niveau inférieur viennent influencer celles prises à un niveau supérieur. Ainsi, par exemple, l'importance des langues vivantes dans la formation se matérialise, entre autres, dans le fait que le diplôme d'ingénieur n'est délivré qu'à la condition que les étudiants obtiennent le niveau de L2 requis. Dans ces conditions, des épreuves d'évaluation de langues mal calibrées, trop difficiles, peuvent venir bloquer le système. Ainsi, il est possible de dire que, lors de l'établissement des épreuves d'évaluation de langues, le concepteur de l'épreuve d'évaluation sort de la logique quelque peu formelle selon laquelle pour concevoir une épreuve d'évaluation il convient simplement d'évaluer ce que l'on a testé. Le problème se complexifie car il convient d'évaluer ce qui a été enseigné et il s'agit également de tenir compte, dans cette évaluation, du taux de réussite des étudiants et du respect d'un cadre théorique valide de l'enseignement des langues. Ainsi, il est possible de dire que l'UTBM est un système, que le tout se retrouve dans la partie et la partie dans le tout et que les boucles rétroactives sont nombreuses.

En reprenant l'analyse de Montandon (2002) selon laquelle il faut voir dans les dispositifs d'enseignement des médiations de médiations, on peut formuler l'hypothèse que le système UTBM n'est pas exactement un ensemble d'éléments, tous en interaction les uns avec les autres, mais plutôt un ensemble qui met en relation des relations. Le schéma de la figure 6.3

⁸⁴ Voir *supra* 3.9.

est une tentative de représentation du système UTBM qui vise à faire ressortir cette mise en relation de relations. La conséquence d'une telle organisation est qu'il est relativement aisé à un élément d'agir sur un autre élément dans le cadre de la même relation mais qu'il est beaucoup plus difficile à ce même élément d'agir sur les éléments d'une autre relation. Cette dilution du pouvoir d'action se traduit notamment dans la réalité de la pratique par la force d'inertie que rencontre, à l'intérieur d'un tel système, la mise en œuvre de toute initiative. Ce schéma est, sans doute, incomplet, et ne suit pas les prescriptions de modélisation de la systémique telles que les résume Durand (2002 : 54-67). Il s'agit d'une ébauche de départ qui pourrait être enrichie, en gardant cependant présent à l'esprit qu'il est peut-être vain de vouloir modéliser la complexité.

Ainsi un système éducatif est constitué de mises en relations d'éléments en relation. On peut le considérer comme un système de systèmes car les éléments constitutifs sont eux-mêmes des systèmes. L'apprenant est un système extrêmement complexe qu'il est difficile de réduire à quelques caractéristiques ou processus cognitifs. A un autre niveau dans le schéma, le Conseil d'administration (CA) de l'UTBM est également un système complexe dans lequel interagissent de multiples éléments et forces. Si telles sont bien la nature et les relations de l'ensemble des éléments du système dans lequel doit évoluer et agir le responsable d'une UV de langue, il apparaît que le degré de complexité de cet ensemble est très élevé. On comprend alors pourquoi toute prise de décision en matière d'enseignement est elle-même une tâche ardue. Pour le praticien, cela implique que, dans l'analyse de sa pratique, il lui faut prendre du recul, tel qu'il est défini par Narcy-Combes (2005), et que, dans ce cas, prendre du recul signifie repérer et analyser les relations de relations. Il s'agit de repérer, répertorier et évaluer l'influence des forces et des contraintes qu'il lui faut gérer. On peut ajouter que, si l'on veut que ce système fonctionne, il faut que tous les acteurs en aient perçu les règles de fonctionnement et adhèrent aux principes directeurs. Il est intéressant de noter que s'appliquent au macro-niveau des instances dirigeantes de l'UTBM, des considérations semblables en de nombreux points à celles qui ont été évoquées quand il a été question, au micro-niveau d'un dispositif d'enseignement de L2, des règles à suivre pour s'assurer de la survie sociale d'une innovation. Nous voyons dans cette similitude une autre preuve de la propriété hologrammatique du système que constitue une institution universitaire.

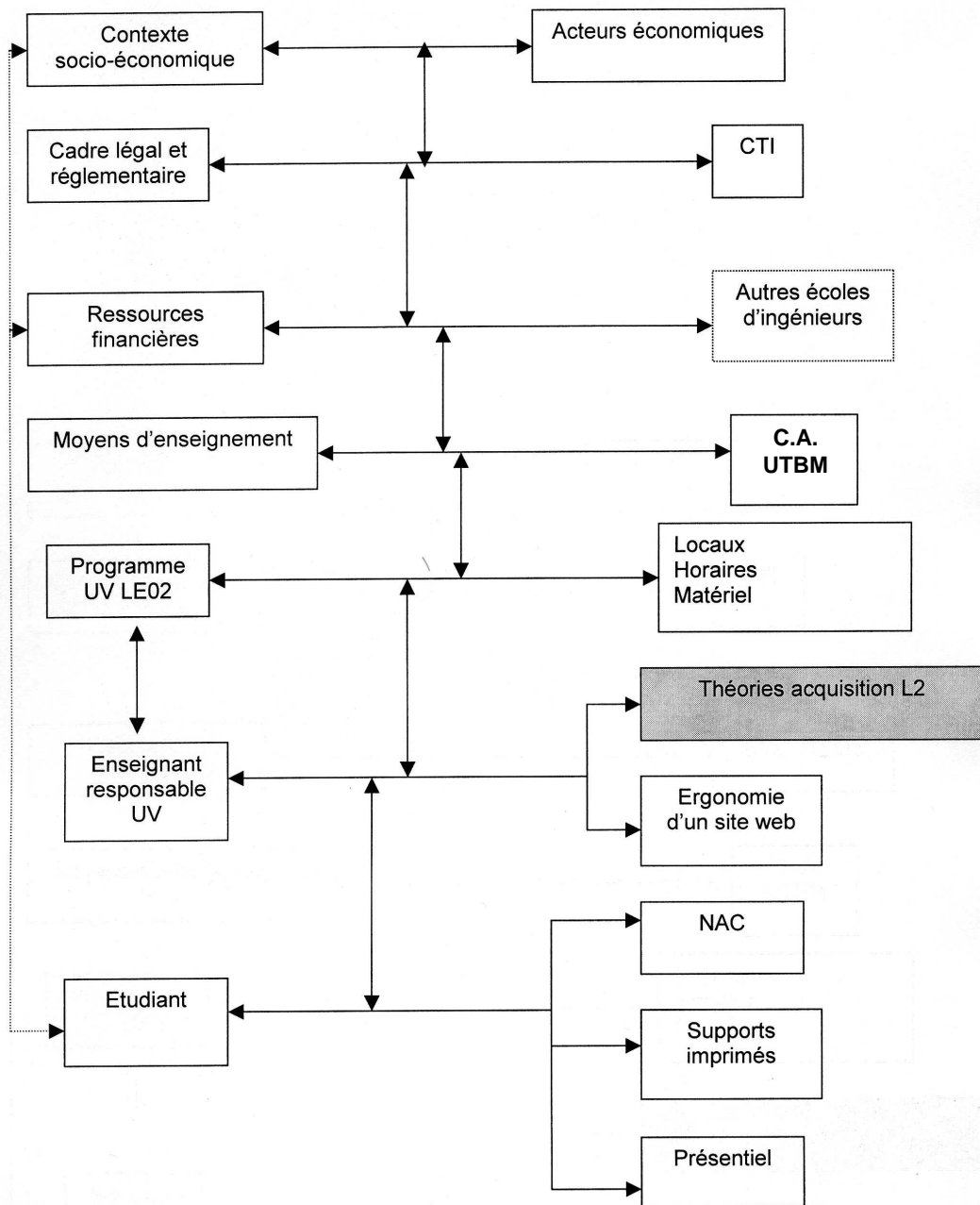


FIGURE 6.3 - Représentation systémique du contexte de notre expérimentation

6.2.3. L'UV LE02

Nous rappellerons en premier lieu l'importance accordée aux langues par l'UTBM, puisque l'obtention du diplôme final d'ingénieur est conditionnelle à l'obtention d'un niveau en L2. Dans le cas de l'anglais, trois UV permettent aux étudiants d'accéder à ce niveau, les UV LE01, LE02 et LE03.

Les objectifs d'apprentissage, le contenu, les modalités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les modalités d'évaluation, ont été établis lors de la création de l'UTBM en 1999 par

les enseignants responsables de ces UV en collaboration les uns avec les autres, après concertation de tous les enseignants d'anglais, titulaires et vacataires. Ces trois UV ont pour ambition de proposer une progression et elles sont, d'une certaine façon, interdépendantes. La version initiale de ces UV a subi des modifications à l'issue de chaque semestre, mais il est important de noter qu'il n'y a jamais eu de modifications radicales, en particulier en ce qui concerne les contenus.

L'expérimentation décrite dans le présent travail de recherche a été menée spécifiquement dans le cadre de l'UV LE02, dont l'auteur de ces lignes est responsable depuis la rentrée d'automne 2001.

6.2.3.1. Etudiants et enseignants

Chaque semestre entre 200 et 240 étudiants sont inscrits en niveau LE02. Le tableau 6.4 donne le nombre exact d'étudiants inscrits en LE02 chaque semestre depuis le printemps 2003.

printemps 2003	254
automne 2003	221
printemps 2004	182
automne 2004	215
printemps 2005	200
automne 2005	236
printemps 2006	221

TABLEAU 6.4 - *Nombre d'étudiants inscrits chaque semestre depuis l'automne 2001*

Les étudiants sont répartis en groupes de TD ne dépassant pas vingt étudiants et en groupes de TP ne dépassant pas dix étudiants. En moyenne chaque trimestre l'UV LE02 compte entre 10 et 12 groupes de TD et entre 20 et 24 groupes de TP. L'enseignement est dispensé par une équipe d'enseignants dont le nombre varie entre 5 et 11 selon les semestres. L'équipe d'enseignants comprend des MCF, PRAG, des PRCE, des enseignants contractuels et des vacataires (francophones ou anglophones). On trouvera dans le tableau 6.5 la composition de l'équipe d'enseignants depuis le semestre printemps 2004. Dans ce tableau l'astérisque indique que l'enseignant est anglophone.

	automne 2003	printemps 2004	automne 2004	printemps 2005	automne 2005	printemps 2006
MCF	1	1	1	1	1	1
PRAG PRCE	1+1+1+1	1+1+1+1	1+1+1+1	1+1	1+1+1	1+1+1+1
CONTRACTUEL	1*+1	1*+1*+1	1*+1*+1*	1*	1*+1*+1*	1*+1*
VACATAIRE	1+1+1*+1	1+1	1	1	1+1+1	1+1+1
	11	10	9	5	10	10

TABLEAU 6.5 - Composition des équipes d'enseignants de l'UV LE02

Il ressort de ce tableau que les intervenants ont des statuts différents et par conséquent ont reçu une formation pédagogique différente. Cette diversité d'expériences professionnelles est dans bien des cas un atout, elle est souvent génératrice de solutions originales et permet à l'équipe de ne pas rester dans un cadre trop normalisé. Néanmoins, elle rend parfois difficile la tâche du responsable de l'UV, notamment en ce qui concerne la tenue de réunions de concertations : il n'est pas aisé de réunir des enseignants dont les statuts, et donc les horaires de travail, sont différents les uns des autres. Plus important peut-être est l'obstacle du discours : comment expliquer une démarche didactique sans utiliser le discours du savoir théorique (*technical knowledge*) (Ellis 1997 : 8) ? S'agit-il d'ailleurs uniquement d'une question de discours ? En effet, les concepts de la didactique universitaire ou du savoir théorique nécessitent du temps pour être assimilés. Or, il se trouve qu'il n'existe aucune procédure pour que les intervenants puissent bénéficier d'une quelconque formation leur permettant d'acquérir ces concepts et la terminologie qui les accompagne. Il revient alors au praticien-chercheur, responsable de l'UV, de faire œuvre de médiateur, voire de traducteur, pour que soient comprises et acceptées les innovations.

6.2.3.2. Horaires

Les étudiants doivent suivre deux heures de TD et une heure de TP hebdomadaires pendant 13 semaines, ce qui fait un total de 39 heures d'enseignement de L2 en présence d'un enseignant. Le volume horaire de l'unité de valeur appelle quant à lui quelques remarques. La pyramide inversée établie à partir des travaux de l'Association américaine des professeurs de langues étrangères (*ACTFL*) et de ceux du Conseil de l'Europe, et que nous avons reproduite dans la figure 3.1 fait apparaître le nombre d'heures nécessaires pour qu'un apprenant adulte passe d'un niveau à un autre. On peut remettre partiellement en question la validité théorique de cette pyramide, peut-être est-elle par trop simplificatrice, et ses données chiffrées sont-elles approximatives. Néanmoins, elle fournit un ordre de grandeur face auquel l'horaire

d'enseignement en LE02 est dérisoire par rapport au nombre d'heures nécessaires pour passer d'un niveau à un autre, même si ces niveaux ne correspondent pas à ceux auxquels se réfère la CTI. Il s'ensuit que l'enseignant responsable de l'UV doit concevoir un dispositif qui permette de tirer le meilleur parti de ce nombre réduit d'heures qui pose un véritable problème. En effet, l'étudiant qui désire progresser doit fournir un effort personnel de travail autonome important. Face à cette situation, qui relève de la mission impossible, l'équipe d'enseignants de langues peut adopter deux conduites. La première consiste à avancer qu'il revient à l'étudiant de trouver par lui-même le temps, les moyens et la manière de mener cette tâche. Cette démarche dans laquelle on pourrait voir une caricature d'une démarche heuristique, peut être en elle-même formatrice ; la réussite de l'étudiant constitue une preuve de ses qualités intellectuelles : l'étudiant a des connaissances et de surcroît, il sait apprendre. Elle pourrait ainsi servir, de façon indirecte, à évaluer et sélectionner les meilleurs éléments. Il existe une alternative qui part d'un principe moins darwiniste ; elle consiste à accompagner et aider l'étudiant dans son travail autonome, afin de ne pas le laisser seul pour lutter contre des handicaps sociaux ou naturels dont il pourrait être la victime. Si l'on se place dans le cadre de la mission de l'UTBM telle que nous l'avons définie, plus haut, c'est cette dernière ligne de conduite que nous adopterons. Mais il est clair qu'un choix idéologique différent justifierait des modalités d'enseignement différentes.

6.2.3.3. Les étudiants

En ce qui concerne les étudiants, les faits suivants nous laissent à penser que, pour la très grande majorité d'entre eux, l'investissement dans l'apprentissage de l'anglais est important :

- le nombre d'étudiants désirant s'inscrire à l'UV est plus important que le nombre de places disponibles ;
- l'assiduité aux TD et TP est élevée. Pour le semestre printemps 2006 seuls 5 étudiants sur 240 ont comptabilisé plus de deux absences injustifiées ;
- la plupart des étudiants sont conscients de l'importance de l'anglais. Aucune réclamation sur le niveau demandé aux étudiants n'a été formulée en conseil des études et le nombre d'étudiants désirant effectuer un stage à l'étranger est en constante augmentation ;
- en ce qui concerne leur niveau de compétence en anglais, il correspond au niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues.

Qu'en est-il de l'âge ? L'UTBM recrute les étudiants après le baccalauréat ou à l'issue d'un DEUG, d'un DUT ou d'un BTS. La plupart d'entre eux ont entre 18 et 24 ans. Quelques-uns, peu nombreux, viennent de la formation continue et sont plus âgés.

L'âge est, semble-t-il, à prendre en considération lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue 2. Ainsi Skehan avance (1998 : 283) que l'âge de 17 ans environ est la période à laquelle l'apprentissage d'une deuxième langue cesse d'être un processus automatisé inné et devient un processus cognitif. Il note également qu'en prenant de l'âge l'apprenant privilégie le fond sur la forme et accorde plus d'attention à l'un qu'à l'autre. D'autres chercheurs, Gathercole et Baddeley, cités par Paul Nation (2001 : 43), ont montré que chez les apprenants natifs la mémoire phonologique à court terme joue un rôle de moins en moins important avec l'âge. De son côté Alain Ginet remarque que :

Suivant l'âge, l'acquisition d'un nouveau système phonologique pose plus ou moins de problèmes à l'apprenant. Le système phonologique de la langue maternelle est en effet automatisé vers l'âge de 15-16 ans et fait alors partie intégrante de l'individu. Au delà de cet âge l'acquisition d'un autre (voire plusieurs autres) système(s) phonologique(s), également à automatiser, devient de plus en plus difficile. (Ginet 1997 : 110)

On peut également supposer que l'âge et le niveau d'éducation des étudiants de LE02 leur confèrent une capacité à conceptualiser certainement supérieure à celle d'apprenants plus jeunes.

Ajoutons aussi que, pour les apprenants de plus de 17/18 ans, il peut exister une frustration née de la différence qui existe entre la richesse de leur expérience et de leur culture personnelles et la pauvreté des moyens linguistiques qu'ils possèdent pour l'exprimer en anglais.

Il revient donc à l'enseignant de prendre en considération d'un côté cette perte d'automatisme et cette perte de mémoire et d'autre part ce centrage sur le sens et ces plus grandes capacités de conceptualisation, afin de proposer des activités d'apprentissage qui soient à la fois authentiquement communicatives, dignes d'intérêt et qui permettent aussi de se concentrer sur la forme et de la mémoriser.

En plus de l'âge, une autre caractéristique du public d'étudiants doit être prise en considération : la présence d'étudiants d'origine étrangère non-francophone. Elle pose, en

effet, un problème à l'enseignant puisque, pour ces étudiants, les phénomènes de nativisation diffèrent de ceux des étudiants francophones.

On peut enfin remarquer que les interlangues et les compétences en L2 des étudiants qui entrent à l'UTBM présentent des variations très importantes. Cette hétérogénéité est principalement due au passé scolaire des étudiants, certains sortant de Terminales S, d'autres de Terminales STI, d'autres encore de BTS obtenus après un parcours très méritoire qui a commencé par l'obtention d'un BEP.

6.2.3.4. Contenu pédagogique de l'UV LE02

L'analyse du contenu pédagogique de l'UV LE02 nous conduit à parler des objectifs de savoirs (linguistiques et culturels) et de savoir-faire qui ont été fixés, ainsi que des moyens, des supports et des stratégies qui ont été choisis. Cette analyse se trouve donc au cœur même de notre travail de recherche et il nous paraît indispensable de présenter les données nécessaires à cette analyse dans leur diachronie. Ce contenu pédagogique a évolué et son évolution résulte de notre travail de recherche, c'est-à-dire de notre repérage des problèmes qui se sont présentés et des solutions que nous avons choisi d'y apporter.

6.2.4. Programme initial

Le programme initial de l'UV LE02 a été établi, lors de la création de l'UTBM, sur des présupposés théoriques essentiellement implicites, issus de la didactique institutionnelle, de la didactique personnelle des enseignants et de leur compétence professionnelle (*practical knowledge*) (Ellis 1997 : 8). Ce programme a été inspiré pour une large part de ce qui était fait dans d'autres écoles d'ingénieurs, ainsi que de ce que proposaient des publications pédagogiques diffusées par des éditeurs privés. Des raisons financières, auxquelles s'ajoute une certaine méfiance à l'égard des produits d'éditeurs privés, le syndrome du « *not invented here* » (Demaizière 2004 : 7), ont conduit les enseignants à proposer, à l'origine, des livrets de travail faits « maison », qui s'apparentaient à des morceaux choisis de documents photocopiés ici ou là, bien souvent en enfreignant les lois sur la protection de la propriété intellectuelle.

La langue enseignée dans l'UV est qualifiée « d'anglais pour l'ingénieur ». Il s'agit là d'une appellation un peu floue qui s'applique à un corpus d'éléments de langue et de culture nécessaires à l'accomplissement de certaines tâches typiques de l'activité professionnelle d'un ingénieur ou d'un élève ingénieur. Le choix de ces éléments a été établi par l'équipe d'enseignants responsables d'alors. A l'origine, les objectifs de l'UV LE02 étaient que les étudiants soient capables :

- d'écrire une lettre de demande de renseignements, une lettre de réclamation, un rapport ;
- de se présenter et présenter quelqu'un ;
- de prendre part à une réunion et de rendre compte d'une réunion ;
- de décrire un procédé de fabrication.

Les temps et les aspects, la passivation, la quantification, constituaient les objectifs grammaticaux.

Les activités d'apprentissage proposées, essentiellement centrées sur l'output, étaient destinées à développer la production orale, en favorisant les interactions de type étudiant-étudiant dans des jeux de rôles, des résolutions de problèmes, des partages d'information. Cet enseignement reposait sur le présupposé que seule la phase d'output permettait l'acquisition/apprentissage de la L2. L'essentiel, pour reprendre une formulation propre à la didactique personnelle et à la compétence professionnelle, était que les étudiants parlent.

En termes de savoir-faire, l'accent était mis sur la préparation des étudiants à accomplir des tâches de communication professionnelle en L2 (présentations orales, simulations de réunions ou d'entretiens, descriptions de procédés).

Les épreuves d'évaluation consistaient en :

- un examen partiel écrit, appelé examen médian noté 30/100 ;
- un examen final oral noté 30/100 ;
- un examen final écrit noté 40/100.

En prenant la responsabilité de l'UV, nous avons choisi de garder de nombreux éléments de ce programme et d'y apporter graduellement des amendements (modifications, ajouts, suppressions de certains points), même si certains aspects auraient nécessité de profonds changements. Le choix qui a été fait d'opter pour une réforme progressive de l'UV était motivé par le fait que les enseignants intervenant dans l'UV n'auraient pas eu la formation nécessaire pour adapter leur pratique à des contenus trop innovants, qu'ils n'auraient pas été prêts pour ces changements et en auraient donc obéré les chances de succès. Comme cela a été dit précédemment⁸⁵, l'introduction et l'acceptation d'une innovation ne peuvent se faire sans que soient prises certaines précautions.

⁸⁵ Voir *supra* 5.8. (Guichon 2004B).

6.2.5. Evolution de l'UV LE02 : vers un dispositif intégrant les TIC

6.2.5.1. Création de NAC Version 1

Dans l'analyse que nous avons faite de l'UV lorsque nous en avons pris la responsabilité, un certain nombre de dysfonctionnements nous est apparu et nous avons tenté d'y porter remède. A nouveau, il est important de souligner que l'analyse que nous avons faite ainsi que les solutions que nous avons trouvées à cette époque, qui est antérieure au début de la recherche-action, reposaient sur une assise pseudo-théorique issue de notre didactique personnelle et de notre compétence professionnelle ⁸⁶.

Il nous est ainsi apparu que les activités proposées dans les TD et TP privilégiaient la communication et donc la production orale ; il s'agissait d'un enseignement trop exclusivement centré sur l'output (*output focussed*). Quant à la part des activités centrées sur l'input, elle était soit réduite, soit laissée à l'initiative personnelle des étudiants, à qui il revenait de « préparer ou d'approfondir les TD et TP ». La fluidité (*fluency*) était privilégiée au détriment de l'exactitude (*accuracy*). De plus, comme cela a été mentionné plus haut, les interactions entre étudiants présentent le risque assez important de les mettre en présence d'un input qui ne correspond pas aux normes de la L2, d'autant plus qu'il était impossible aux enseignants des TD et TP de fournir à chaque étudiant une correction immédiate, ce qui est une stratégie efficace comme nous l'avons vu.

Il nous est alors apparu qu'en ayant recours aux TIC nous pouvions commencer à remédier à ce dysfonctionnement, en proposant aux étudiants des documents didactiques sur support numérique. De tels documents constitueraient un input qui leur permettrait d'être mieux en mesure de prendre part aux activités centrées sur l'output des TD et TP.

Ces documents numériques utilisaient le langage *HTML*. Ils furent regroupés en un site qui reçut le nom de *Nooks and Crannies (NAC)*. Ce site fut installé sur un des serveurs de l'intranet de l'UTBM. Il n'était donc accessible qu'à partir d'un poste de l'établissement pendant les heures d'ouverture de l'établissement, ce qui en limitait sensiblement l'utilisation. La création de ce site constituait ainsi la réponse que nous apportions à la question que nous nous posions face à l'hétérogénéité de notre public et que nous mentionnons dans notre introduction (question I) : « **Comment parvenir à aider chaque étudiant pour que tous puissent réussir ?** »

⁸⁶ Voir *supra* 1.3.3.(Ellis 1997).

Le support numérique permettait de rendre accessibles à l'étudiant des documents comportant du texte, des éléments iconographiques, des enregistrements sonores, des enregistrements vidéo, des animations. Il présentait l'avantage d'être moins coûteux que d'autres types de ressources (supports photocopiés ou manuels multipliés en quelque 200 exemplaires). De plus il était facilement modifiable et pouvait donc être rapidement adapté aux besoins des étudiants tels que pouvaient les percevoir les enseignants intervenant dans les TD et TP. Cette réactivité permettait sinon de suivre du moins d'accompagner les étudiants, ce que ne permettent pas des documents sur papier.

NAC était conçu comme des ressources venant **en complément** des TD et TP. Il s'agissait d'activités de remédiation⁸⁷ qui étaient censées permettre à certains de combler des déficiences et à d'autres de mettre au point ou d'enrichir des connaissances acquises.

En ce qui concerne le guidage des apprenants, *NAC* reposait sur l'idée qu'il convenait de profiter des hyperliens et de laisser l'apprenant libre de choisir son parcours. En multipliant les pages et en variant les types d'activités et d'explications offertes par ces pages, on donnait à l'apprenant la possibilité de choisir celles qui lui convenaient le mieux. En même temps, pensait-on, cela développerait chez l'apprenant une réflexion sur les activités qui correspondent le mieux à son profil cognitif et/ou à son profil d'apprentissage.

Le contenu et la présentation de ces documents pédagogiques étaient fortement inspirés d'un manuel (Kuperberg et Bonnet-Piron 1990). Il s'agissait de transposer la démarche adoptée par les auteurs de ce manuel en l'adaptant à la spécificité de notre contexte d'enseignement (programme et étudiants) et en tirant parti le plus possible des possibilités techniques offertes par le support numérique. Ainsi *NAC* proposait entre autres des explications sur un certain nombre de points de morphosyntaxe, de lexicque et de phonologie qui constituaient soit des prérequis aux TD et TP de LE02, soit des compléments. La première version de *NAC* contenait également quelques activités de compréhension orale, ainsi que plusieurs pages destinées à aider les étudiants de toutes les UV à rédiger un CV et une lettre de motivation en anglais, pour demander un stage à l'étranger.

En juin 2003, *NAC* était constitué de 803 pages *HTML*, 628 fichiers-son, 896 fichiers image.

⁸⁷ Remédiation : Reprise par l'enseignant (si possible à l'aide de démarches pédagogiques différentes) d'un point d'apprentissage mal assimilé par un/des élèves(s). Enseignement renouvelé de certaines bases constituant le pré-requis pour que les élèves puissent ensuite aborder d'autres apprentissages plus complexes. (Bailly 1998B : 195)

6.2.5.2. Première évaluation de NAC

L'analyse de ce site a fait l'objet de notre travail de DEA et nous ne développerons donc pas davantage son analyse ici. Nous mentionnerons simplement que le travail de DEA a constitué la première phase de notre recherche-action et donc de notre passage du savoir que donne la compétence professionnelle (*practical knowledge*) au savoir théorique sur la pratique (*technical knowledge*). Cette première confrontation avec la théorie nous a conduit à un certain nombre de conclusions que nous reprenons brièvement ici.

Ce travail d'évaluation était motivé par une question que nous nous sommes posée lorsqu'il est apparu que les étudiants utilisaient volontiers les documents pédagogiques mis à leur disposition sur ce site. Cette question (question II dans notre introduction) était la suivante :

« L'aide qui est fournie aux étudiants et qu'ils acceptent si volontiers est-elle efficace ? »

Notre étude a fait ressortir qu'un guidage structuré de l'apprenant est primordial et que les approches des faits de langue seront plus efficaces si elles suivent des modèles attestés par la recherche théorique. La trop grande liberté conduit à l'errance et l'éclectisme irraisonné à l'incohérence. Dans le domaine du guidage, il semble peu avantageux de vouloir créer des parcours adaptés aux styles cognitifs des apprenants ; le risque, alors, est d'enfermer ces derniers dans ce qu'ils possèdent déjà, sans leur donner la possibilité d'acquérir ce qu'ils n'ont pas encore. La voie qui consisterait à mettre à leur disposition une palette de stratégies semble bien plus prometteuse. Elle place l'apprenant dans la nécessité d'opérer un choix qu'il ne pourra effectuer qu'après réflexion, elle l'oblige à développer des capacités ou des aptitudes qu'il ne possède qu'imparfaitement.

Deuxièmement, NAC est un support pédagogique toujours disponible, discret et efficace, il est particulièrement adapté aux besoins et aux caractéristiques spécifiques du public d'étudiants de LE02. Son plus grand mérite est certainement de proposer des procédures d'apprentissage qui seront bien acceptées au niveau affectivo-cognitif. Il permet en particulier de développer le travail solitaire mais aussi, en même temps, de lutter contre le sentiment d'isolement que peut éprouver un apprenant. Conçu pour développer les potentialités de chacun, il concourt à créer une communauté d'apprentissage au sein de l'établissement d'enseignement ; si le dispositif peut isoler, il peut aussi rassembler. Il rend possible un travail sur les erreurs, que les apprenants adultes recherchent, mais il ôte à ce travail la gêne et l'embarras qu'il suscite lorsqu'il s'effectue en groupes.

Une enquête de satisfaction faite de questionnaires électroniques anonymes inclus dans les pages de NAC montrait que l'utilisation de ce support était favorablement perçue par les

étudiants, de telle sorte qu'à l'issue de notre travail de DEA et à lumière des écrits théoriques que nous continuions de consulter, il nous est apparu qu'il convenait de poursuivre notre entreprise, de modifier le site en fonction de nos conclusions. En particulier, il nous est apparu qu'il y aurait de nombreux avantages à changer la fonction de *NAC* et à le faire passer du statut de support pédagogique supplémentaire à celui de support pédagogique faisant partie intégrante de l'appareil. Élément externe et facultatif de l'UV, il devenait élément interne et indispensable.

6.3. Vers un dispositif intégrant *Nooks and Crannies* version 2

6.3.1. Concevoir un dispositif

Le changement de statut de *NAC* impliquait que soient définis son rôle, sa fonction. Définir sa fonction revenait à redéfinir la fonction des autres éléments de l'UV. Nous nous trouvions bien à l'intérieur d'un système puisque toute modification d'un élément entraînait la modification des autres éléments, et que la nature des autres éléments influait à son tour sur *NAC*, puisque, intégré à l'UV, il ne pouvait faire double emploi ou contrecarrer les effets d'un autre élément. Il s'agissait bien d'un dispositif, car il fallait organiser des moyens existants selon une configuration adaptée à un objectif recherché précis.

La figure 6.3 représente le système dans lequel se trouve le responsable de l'UV LE02. S'il est certain que des interactions s'établissent d'une façon directe ou indirecte entre chacun des éléments de ce système, il convient de remarquer que certaines de ces interactions nécessitent un temps considérable pour s'établir. Il est fort probable, en effet, qu'un équipement informatique inadéquat rende pénible l'utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique. Une telle utilisation serait à l'origine d'une charge de travail mental inadaptée et inopportune chez les étudiants, ce qui, par un enchaînement de cause à effet, pourrait influencer sur le développement de leur interlangue et sur leurs résultats. Cette baisse des résultats peut entraîner leur mécontentement ou une baisse du taux de réussite des étudiants. Baisse que les instances dirigeantes de l'UTBM ne manqueront pas de noter. Mais, toute solution que l'on voudra apporter au problème initial (par exemple achat de nouveau matériel, modification des pages du site) nécessitera un laps de temps important. Il ressort que le responsable de l'UV ne contrôle pas tous les éléments qu'il doit prendre en compte et organiser en un dispositif. Aussi est-il important de déterminer le degré de contrôle que nous possédions sur les différents éléments qui sont entrés dans l'organisation de notre dispositif et qui constituent autant de variables dans notre expérimentation.

6.3.2. Contrôle et contraintes

Nous appellerons contrôle le fait que nous pouvons avoir une action sur la variable, c'est-à-dire, la faire apparaître ou disparaître dans le dispositif, ou bien en modifier les caractéristiques ou l'importance.

6.3.2.1. Contrôle et gestion du temps

- Nous n'avons aucun contrôle sur le volume horaire des heures d'enseignement dont bénéficient les étudiants. Le volume et la répartition des heures sur la semaine sont imposés par le Service des Moyens d'Enseignement (SME). En conséquence, il est impossible d'envisager d'établir l'emploi du temps des étudiants en tenant compte des rythmes circadiens de la mémoire ou de l'attention par exemple.
- En ce qui concerne le volume et la répartition horaires des activités d'apprentissage, c'est-à-dire des heures que les étudiants consacrent à l'apprentissage de la L2, notre contrôle est limité dans la mesure où nous ne pouvons que susciter chez les apprenants une démarche de travail autonome supplémentaire en dehors des horaires imposés.
- Volume horaire du responsable. C'est un truisme que de dire que l'on ne contrôle pas le temps et que le responsable du dispositif est limité par le temps. Autrement dit, le temps dont il dispose n'est pas à la hauteur de certaines de ses ambitions et de ses projets. Dans ce domaine encore, il s'agit de composer avec ce dont on dispose et de ne pas dénaturer des projets parfois ambitieux.
- Pour ce qui est du volume horaire des enseignants, la principale contrainte réside dans le fait que certains enseignants résident loin de leur lieu de travail, ce qui fait que leur horaires de travail sont regroupés sur un certain nombre de jours de la semaine et qu'ils sont moins disponibles pour d'éventuelles réunions de concertation.

6.3.2.2. Gestion des effectifs et des groupes d'étudiants

Nous n'avons sur ce domaine aucun contrôle. Les effectifs et la répartition des étudiants dans les différents groupes de TD et de TP sont imposés par l'UTBM. Aucune possibilité de réunir en un même groupe des étudiants présentant des caractéristiques d'apprentissage spécifiques (par exemple, étudiants non francophones qui présenteront des phénomènes de nativisation différents des francophones). Aucune possibilité de réduire l'effectif des groupes.

6.3.2.3. Gestion des locaux

Notre contrôle est limité en ce domaine. Il ne nous est pas possible d'accroître le nombre de salles affectées à l'enseignement des langues. Nous ne pouvons que modifier les modalités d'occupation (horaires, enseignants, groupe d'étudiants).

6.3.2.4. Gestion et contrôle des auxiliaires et des supports

Le niveau d'équipement en matériel des salles de langues de l'UTBM est relativement élevé. En effet, chaque salle de TD et TP est équipée d'un téléviseur, d'un magnétoscope et d'un magnétophone. De plus, il existe deux salles multimédias (15 postes étudiants sur le site de Sevenans et 12 postes étudiants sur le site de Belfort). Néanmoins le nombre limité de postes dans ces salles, par rapport au nombre important de groupes de TD et de TP rend impossible, pour l'instant, leur utilisation de façon systématique et régulière dans le programme des UV de langues.

Par ailleurs, en plus de ces deux salles multimédias, de très nombreux ordinateurs sont mis à la disposition des étudiants en libre service, mais la majorité des postes n'est pas équipée de carte-son. Ainsi, la nature et la configuration de l'équipement génèrent des contraintes pour l'enseignant et limitent les possibilités d'emploi. Un recours systématique à des ressources sur support numérique dans le cadre d'une UV, implique, en effet, que soit garanti l'accès des étudiants à ces ressources. Pour ces raisons, nous considérons que nous n'avons qu'un contrôle partiel des auxiliaires et des supports.

6.3.2.5. Gestion et contrôle des intervenants

Nous n'avons qu'un contrôle limité sur les enseignants intervenant dans l'UV. En effet, le nombre d'heures d'enseignement à assurer en LE02 et dans les autres UV d'anglais est supérieur aux capacités qu'offrent les services horaires statutaires des enseignants, en conséquence il est impossible, soit de choisir les intervenants, soit de leur permettre de choisir cette UV, et le recours à des enseignants vacataires est obligatoire.

Or, il se trouve que la formation pédagogique et didactique des enseignants varie grandement d'un individu à l'autre. Seuls les PRAG et PRCE ont reçu une formation normalisée lors de leur année de stage à l'issue de leur concours. De plus, l'équipe comprend des enseignants contractuels anglophones dont certains ont été recrutés plus en fonction du fait qu'ils étaient anglophones que de leurs compétences pédagogiques et leurs connaissances de la didactique.

Il ressort donc que les enseignants d'anglais possèdent une compétence professionnelle (*practical knowledge*) qui n'est pas remise en question par ces propos, mais ne possèdent

qu'un faible savoir théorique sur la pratique (*technical knowledge*). Ce point est important puisqu'il oblige le responsable du dispositif à « traduire » pour ces enseignants le langage de la didactique universitaire dont il s'est servi dans ses recherches et avec lequel il a conçu le dispositif. En conséquence, pour que les aspects innovants du dispositif soient effectivement et correctement mis en œuvre par l'équipe d'enseignants, une médiation du responsable est indispensable. Aucun moyen horaire n'est fourni par l'établissement pour permettre la formation de ces enseignants.

6.3.2.6. Gestion et contrôle des supports

Il est possible d'avancer que le contrôle est total dans le domaine. Les livrets de TD et TP qui contiennent les supports peuvent être entièrement conçus par le responsable et leur réalisation est confiée à l'atelier de reprographie. Néanmoins le coût de ces livrets est tel qu'il impose une limite au nombre de pages et, en ce sens, la liberté du concepteur est limitée. Il lui incombe alors de choisir, dans un corpus idéal, les éléments de ce corpus qui semblent les plus importants, et laisser de côté d'autres éléments, qui, s'ils sont importants, semblent moins essentiels.

Dans le cas de ressources sur support numérique, le responsable peut concevoir et réaliser tous les documents qui lui semblent bons, mais il est obligé de se plier aux contraintes techniques du réseau informatique de l'établissement. Ces contraintes techniques ont une influence sur le contenu même des ressources. Par exemple, l'absence d'un serveur *streaming* sur le réseau UTBM rend délicate toute insertion de fichiers-son dans ces ressources, du fait du temps que va prendre leur téléchargement par l'utilisateur.

6.3.2.7. Contrôle et gestion des contenus

Le contrôle du responsable est total, dans le cadre établi conjointement par les responsables des trois UV. Toutefois il apparaît que certaines démarches didactiques ne peuvent être mises en œuvre car elles nécessiteraient une formation des enseignants.

Le contrôle des différents éléments du dispositif n'est donc jamais total. Il faut voir en cela une conséquence du fait que nous agissons à l'intérieur d'un système dans lequel aucun élément n'est indépendant des autres. On peut également noter qu'inversement, aucun élément n'est réellement hors d'atteinte du contrôle du responsable. Il peut, en effet, si les effectifs des groupes sont trop élevés, ou s'il désire installer un matériel coûteux, commencer une procédure destinée à convaincre les instances dirigeantes du bien fondé de sa demande,

afin que des mesures soient prises ou des fonds débloqués. On peut donc parler de contrôle, mais ce dernier s'effectue avec un temps de latence plus ou moins grand⁸⁸.

La notion de contrôle peut être qualifiée de complexe. En effet, le degré de contrôle que l'on peut exercer dépend de facteurs qui sont, soit inconnus, soit imprévisibles, soit en constante variation. Un paramètre que l'on ne contrôle pas, ou pas entièrement, est pour nous une contrainte. La complexité ne provient pas du nombre de paramètres mais du caractère imprévisible de ces paramètres. Il convient, en quelque sorte, de s'accommoder de l'inconnu. Le tableau 6.6 récapitule ce qui vient d'être dit sur le degré de contrôle des différents paramètres à prendre en compte pour mettre au point le dispositif.

Horaires	Aucun contrôle immédiat ; contrôle différé à long terme
Etudiants	Aucun contrôle immédiat ; contrôle différé à long terme
Locaux	Contrôle limité de cette variable
Matériel	Contrôle limité
Intervenants	Contrôle limité
Supports	Contrôle total mais avec des contraintes systémiques
Contenu	Contrôle total mais avec des contraintes systémiques

TABLEAU 6.6 - *Degré de contrôle des paramètres de l'expérimentation*

6.3.3. Question de recherche

Certains des aspects de l'expérimentation dont il vient d'être question, comme les horaires et les effectifs, ne relèvent pas directement de la didactique de l'anglais et se rattachent nettement à la pédagogie. Il est toutefois nécessaire de les connaître avec précision, dans la mesure où ils constituent un cadre dans lequel seront mis en œuvre les principes de la didactique de l'anglais que nous avons établis dans notre partie théorique.

Notre travail est un travail de didactique et il ressort de notre partie théorique que l'objet essentiel de la didactique des langues est l'étude des processus cognitifs qui contribuent à l'acquisition/apprentissage de la L2. Le praticien-chercheur échafaude ensuite des procédures d'enseignement et/ou d'apprentissage qui reposent sur les principes établis par la didactique. En d'autres termes, l'essentiel est bien ce qui se passe dans l'intériorité de l'apprenant, c'est l'axe principal autour duquel tournent toutes les autres préoccupations. Nous nous plaçons

⁸⁸ Voir *supra* 6.2.2.4.

ainsi dans une configuration où l'apprenant est au centre. Il existe d'autres options et nous en sommes conscients ; on peut mettre au centre le savoir, qu'il convient de développer ou de préserver. Mais tel n'est pas notre choix comme nous l'avons expliqué précédemment.

Il s'agit donc ici pour nous de prendre en compte tous les éléments du contexte dans lequel nous menons notre expérimentation et de nous extraire de « l'immédiateté pédagogique » (Bailly 1997 : 10), de procéder à une prise de recul et de trouver par quel moyen il nous est possible de concevoir un dispositif pédagogique qui repose sur les données théoriques que nous avons réunies et qui intègre ces données sans les dénaturer de quelque façon que ce soit. Nous arrivons ainsi à notre question de recherche qui est très proche de la question III de notre introduction : **« Comment, dans le contexte de l'UV LE02 dispensée aux élèves-ingénieurs de l'UTBM, construire un dispositif qui intègre, sans les dénaturer, les principes qui constituent notre cadre théorique en acquisition des langues, aux moyens et aux contraintes propres à ce contexte ? Au nombre de ces moyens figurent les TIC. »**

6.4. Dispositif LE02 incluant l'utilisation des TIC

6.4.1. Cadre théorique : rappel

Le cadre théorique qui est le nôtre et que nous avons défini en conclusion du chapitre IV nous impose un certain nombre de principes à respecter. Il s'agira en premier lieu de susciter chez l'apprenant un recul épistémique, seul garant de l'acquisition d'une véritable connaissance. De surcroît il sera indispensable que, d'une part, l'apprenant perçoive la raison pour laquelle il importe qu'il acquière cette connaissance et que, d'autre part, cette raison emporte son adhésion. Nous sommes concerné ici par l'apprentissage d'une L2 et il conviendra de ne pas dissocier l'étude et l'utilisation de cette L2 de sa fonction première de communication. En d'autres termes il conviendra de ne pas étudier la langue pour elle-même mais de la faire appréhender et pratiquer dans des situations de réelle communication. Les procédures d'apprentissage proposées seront conçues en tenant compte, d'une part, du phénomène de nativisation, afin que l'apprenant puisse prendre le recul nécessaire face à toute donnée de L2, et, d'autre part, des modalités de fonctionnement de la perception, de l'attention et de la mémoire.

Les activités d'apprentissage seront élaborées de telle sorte qu'elles permettent de développer le savoir explicite et le savoir implicite de façon coordonnée et qu'elles favorisent à la fois le mode computationnel et le mode mémoriel de production des énoncés. Nous aurons recours à un enseignement/apprentissage par tâches car il propose une démarche qui tient compte de tous les principes que nous venons d'énoncer.

6.4.2. Intégrer sans dénaturer

Le raisonnement qui nous conduit à la configuration du dispositif que nous proposons est le suivant.

Dans un premier temps nous décidons de nous placer résolument dans un enseignement/apprentissage par tâches. Un tel enseignement/apprentissage se décompose en quatre phases, phases 0, 1, 2 et 3.

Nous prenons ensuite en compte le fait que l'apprentissage/acquisition d'une L2 nécessite le développement d'un savoir implicite et le développement d'un savoir explicite.

Nous prenons également en compte le fait que les processus cognitifs mis en œuvre lors des activités d'output sont certainement ceux qui contribuent le plus à l'acquisition d'une L2. Il convient donc de trouver une configuration d'enseignement/apprentissage qui fournisse le plus d'opportunités de proposer de telles activités. En termes de pratique, il s'agit d'augmenter le temps de prise de parole par l'apprenant. Cette prise de parole doit se faire dans des situations de communication aussi authentiques que cela est possible dans un cadre scolaire ou universitaire et en présence d'un enseignant.

Il se trouve que, comme nous l'avons vu, nous n'avons de contrôle ni sur le volume horaire ni sur les effectifs des étudiants ni sur le nombre d'intervenants. En conséquence, l'augmentation du temps de prise de parole par l'apprenant ne peut se faire que dans le cadre limité et inextensible du volume horaire, des effectifs et du nombre d'intervenants existant.

D'autre part, nous avons vu que les activités d'apprentissage/enseignement relatives à l'input sont aussi essentielles, mais pour d'autres raisons que les activités relatives à l'output. Elles doivent, en conséquence, faire l'objet de procédures d'apprentissage/enseignement soigneusement élaborées et intégrées au dispositif. Elles nécessitent donc des ressources en temps et en personnel enseignant. Or ces deux ressources sont inextensibles.

Nous nous trouvons ainsi devant des impératifs qui nécessiteraient, dans la configuration traditionnelle, plus de ressources que celles dont nous disposons.

Nous pensons que l'utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique nous permet de concilier tous ces impératifs et d'y répondre dans le cadre des moyens existants. Il nous semble donc, pour reprendre l'expression des instances gestionnaires, qu'il soit possible de « faire mieux à moyens constants ».

L'apprentissage par tâches se décompose en quatre phases et en macro-tâches et micro-tâches. Les phases 0 et 4 sont plutôt dévolues aux macro-tâches et nécessitent la présence d'un enseignant aux côtés de l'apprenant afin de tirer le meilleur parti des interactions. En

revanche, les phases 1 et 2 qui sont constituées de micro-tâches dont le but est notamment le développement du savoir explicite, peuvent être parcourues par l'apprenant qui sera placé en situation de travail semi-autonome guidé et qui, pour ce faire, utilisera les ressources pédagogiques sur support numérique *NAC*. Ainsi, dans le dispositif LE02 que nous mettons en place, les phases 0 et 3 feront l'objet des activités de TD et de TP en présence d'enseignants. La tâche de ces enseignants consistera à :

- aider l'apprenant à prendre le recul nécessaire ;
- créer et entretenir des interactions dans des situations de communication authentique ;
- mettre en œuvre des stratégies d'étayage (*scaffolding*) ;
- fournir aux apprenants des corrections immédiates (*feedback*).

La figure 6.4 représente cette répartition.

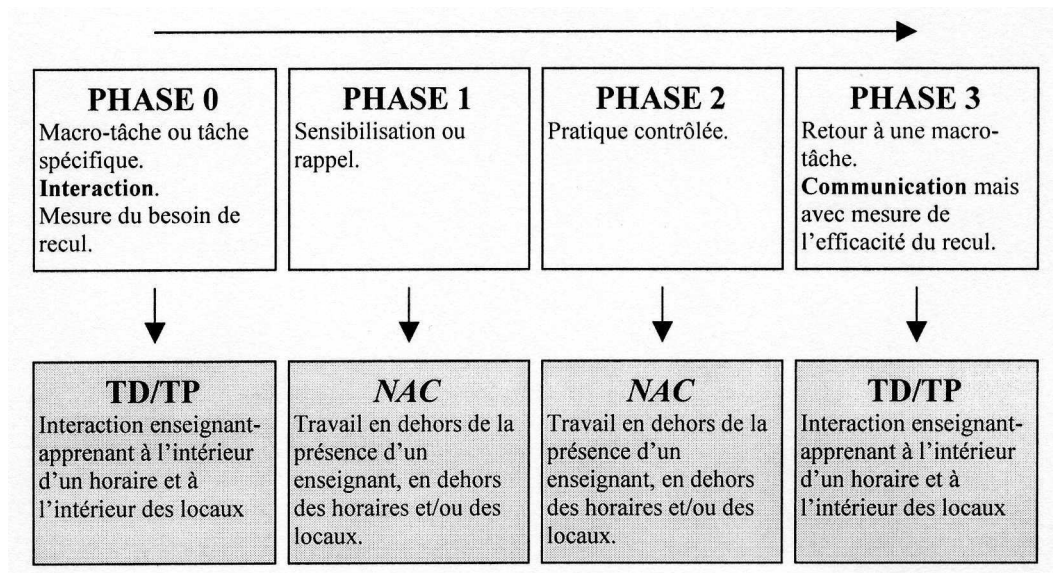


FIGURE 6.4 - Répartition des phases entre TD et TP et travail sur NAC

En adoptant un tel dispositif, on retire du cadre des TP et des TD l'accomplissement des micro-tâches, ce qui libère du temps pour les phases 0 et 3, donc pour les activités centrées sur l'output. Les micro-tâches des phases 1 et 2 sont, quant à elles, effectuées par les apprenants à la fois en dehors des horaires des TD et de TP et aussi, en dehors des locaux de l'UTBM. En effet, les ressources *NAC* sont placées sur la plate-forme *WebCT* et sont consultables par les étudiants via Internet. Cette solution présente les avantages suivants :

- les périodes pendant lesquelles les étudiants peuvent travailler sont plus nombreuses et plus étalées dans le temps. Il est donc possible, si l'on suit les conclusions auxquelles nous sommes arrivé en ce qui concerne à la fois la mémoire et l'attention,

de mieux adapter les activités d'apprentissage aux rythmes circadiens de la mémoire et de l'attention des apprenants ;

- les étudiants peuvent morceler davantage leur apprentissage puisqu'ils peuvent travailler quand ils le désirent ; ce plus grand étalement dans le temps des activités d'apprentissage favorise également le travail de la mémoire et de l'attention ;
- les étudiants peuvent travailler dans leur environnement familial, sans avoir à subir le regard des autres et sans pour autant se sentir isolés ;
- le support numérique permet de créer une grande quantité de ressources sans entraîner l'augmentation des frais de reprographie ;
- des documents sonores peuvent être inclus et consultables par les étudiants sans que le nombre de ces étudiants soit limité par le nombre de postes disponibles en salle multimédia.

Ainsi nous avons contourné un certain nombre de contraintes que nous avions et nous accroissons notre contrôle.

Il reste toutefois une réserve à formuler ; en effet, si l'on veut que les apprenants puissent bénéficier des avantages horaires de ce dispositif, il convient qu'ils possèdent un ordinateur personnel. Ceux qui ne possèdent pas d'ordinateur doivent alors consulter NAC à partir des ordinateurs de l'UTBM, aux horaires d'ouverture des salles multimédias de langues ou des salles de consultation en libre service.

Il convient également de ne pas laisser les apprenants seuls devant les tâches à accomplir. En conséquence, la médiation des enseignants et les modalités de guidage incluses dans les ressources pédagogiques sur support numérique sont d'une importance capitale.

La figure 6.5 fait apparaître que les phases 0 et 3 bénéficient désormais d'un volume horaire de 180 minutes, c'est-à-dire le maximum possible.

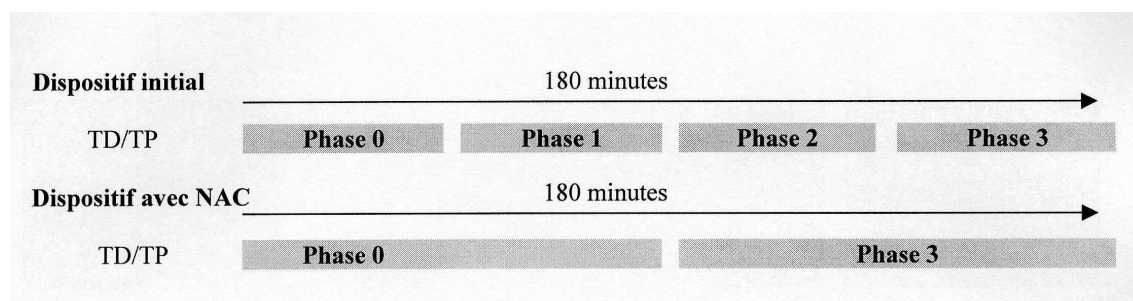


FIGURE 6.5 - Gain de temps obtenu avec le nouveau dispositif LE02

6.4.3. Le rôle de NAC

Nous pouvons donc maintenant définir avec plus de précision les fonctions exactes de *NAC*, c'est-à-dire ses champs d'intervention. Pour ce faire, nous partirons, dans la figure 6.6, d'un modèle établi par Ellis (2003 : 149) qui représente les rôles respectifs des savoirs implicites et explicites. Sur ce modèle figurent des flèches en pointillés ; nous les avons ajoutées et elles représentent à quel stade des processus cognitifs d'apprentissage les activités proposées sur *NAC* sont censées intervenir.

NAC sera désormais conçu pour présenter l'input et le mettre en valeur. Il devrait permettre d'attirer l'attention de l'apprenant sur certaines caractéristiques remarquables de cet input (*noticing*) et contribuer à le rendre compréhensible. Il devrait également aider l'apprenant à prendre conscience de l'écart (*noticing the gap*). Il nous semble qu'il est possible qu'il puisse, d'une certaine façon, intervenir au niveau de l'output. En effet, il n'est pas inepte d'avancer que, lors des phases 0 et 3, bon nombre d'apprenants vont présenter dans leurs énoncés les mêmes écarts ; il est alors possible de recenser ces écarts et puis de les regrouper et de

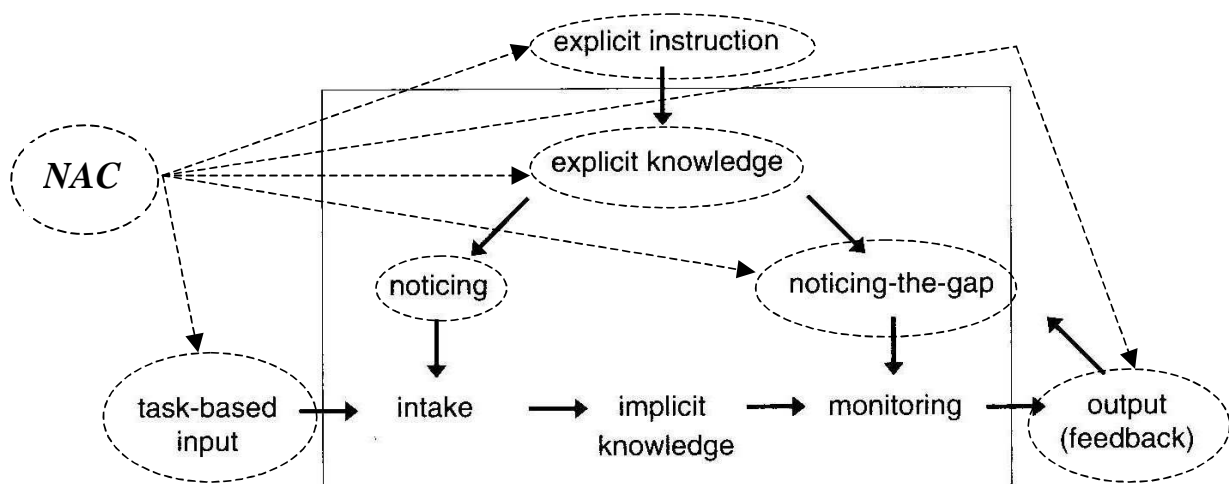


FIGURE 6.6 - Champs d'intervention de *NAC* d'après le modèle d'Ellis sur le savoir explicite (2003 : 149)

concevoir sur *NAC* des micro-tâches, ce qui permet aux apprenants de se remémorer les épisodes de correction immédiate des phases 0 et 3. La répétition de cette phase ne peut que contribuer à l'établissement d'une meilleure trace mnésique à long terme et ne peut que renforcer l'exactitude (*accuracy*) des savoirs acquis. Il ressort de cette première représentation que *NAC* s'inscrit clairement dans les moyens mis en œuvre pour développer le savoir explicite.

Nous pouvons compléter la définition des champs d'intervention de *NAC* en prenant le modèle de l'acquisition/apprentissage d'une L2 proposé par Nancy-Combes (2005 : 109), et,

comme nous l'avons fait sur le modèle précédent, nous indiquerons par des flèches les « moments » ou les « facteurs » de cet apprentissage qui seront sujets à une intervention de NAC. Ces moments ou ces facteurs seront ceux qui serviront de cadre et de guide lors de la conception de certaines pages de NAC. C'est ce que représente la figure 6.7.

Cette figure montre que NAC sera conçu de telle façon à minimiser autant que possible les effets potentiellement contre-productifs du filtre affectivo-cognitif et qu'il participera à une meilleure prise de conscience par l'apprenant des phénomènes de nativisation. D'autre part, il pourra contribuer à un meilleur passage en mémoire à long terme de données recueillies et traitées en mémoire à court et moyen termes lors des phases 0 et 3.

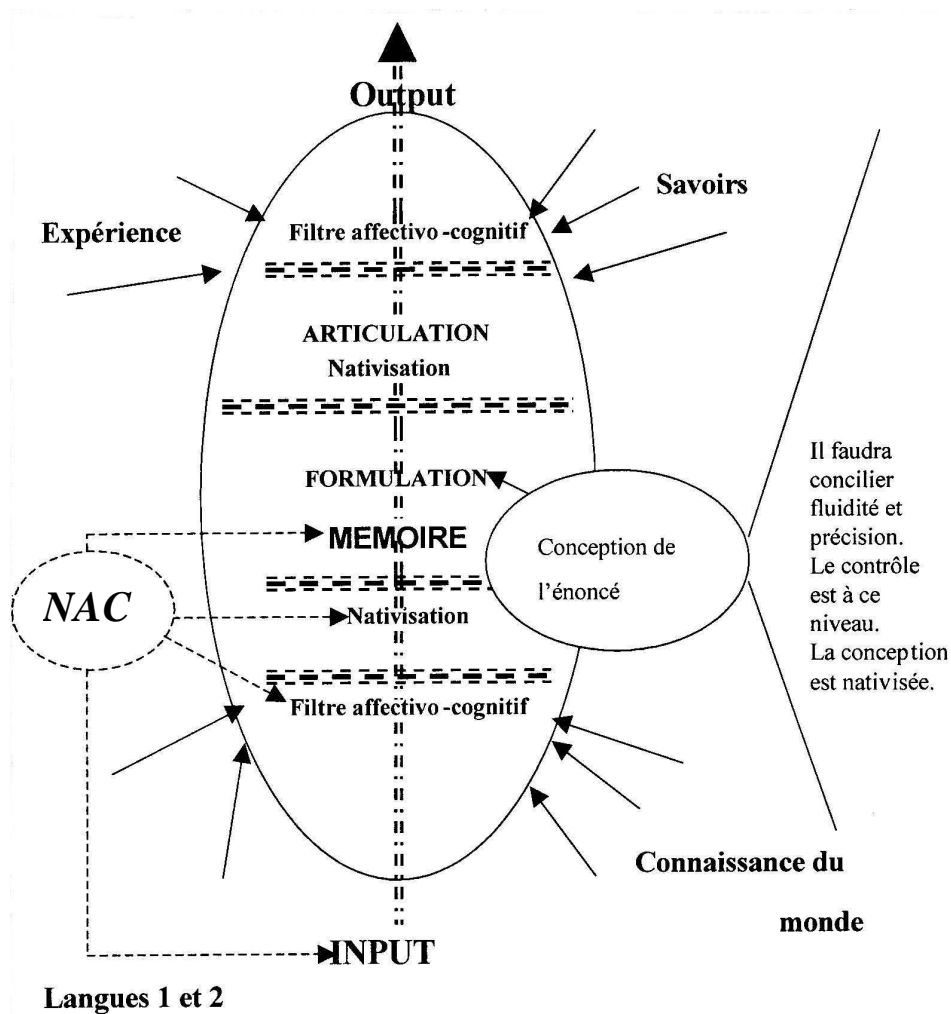


FIGURE 6.7 - Champs d'intervention de NAC dans l'apprentissage d'une L2 d'après le modèle de Nancy-Combes (2005 : 109)

6.4.4. Rôle des TD et TP

Il découle de la configuration que nous avons adoptée que les séances de TD et de TP changent elles aussi de nature. Il s'agit désormais, durant ces séances, de favoriser toutes les procédures d'enseignement centrées sur l'output (*pushed output*) et notamment les procédures d'étayage (*scaffolding*), de correction immédiate (*feedback*) et d'aide à la prise de conscience de l'écart (*noticing the gap*), ce qui est en cohérence avec notre cadre théorique : toute procédure d'enseignement/apprentissage d'une L2 doit tenir compte du phénomène de nativisation et toute procédure d'enseignement/apprentissage d'une L2 doit tenir compte des modalités de fonctionnement de la perception, de l'attention et de la mémoire.

Le rôle de ces séances, qui nécessitent la présence d'un enseignant de L2, est bien de contribuer à la mise en place du savoir implicite. En cohérence avec notre cadre théorique qui postule que la langue ne peut être dissociée de la communication et que toute activité d'apprentissage doit avoir un sens pour l'apprenant, sens qu'il perçoit, il est impératif que toute production d'énoncés dans le cadre de ces séances se fasse dans le contexte d'une communication authentique qui ait un sens pour l'apprenant. Il s'agit que les apprenants communiquent, mais également qu'ils aient matière à communiquer et une bonne raison de communiquer. C'est de cette façon que pourra se faire le traitement des données en profondeur (*deep processing*) qui semble être la condition *sine qua non* de l'acquisition/apprentissage d'une L2.

Le présent travail porte essentiellement sur les modalités de l'utilisation de ressources sur support numérique dans un dispositif, et nous ne développerons pas plus cette partie consacrée à la nature et à la fonction des séances de TD et de TP. Néanmoins il nous semble que l'enseignement et l'apprentissage auxquels ces séances donnent lieu posent un nombre important de problèmes que seul un autre travail de recherche pourrait contribuer à résoudre.

D'ores et déjà il est clair que chacune des phases de l'enseignement par tâches est fortement dépendante des autres et qu'il est donc important que tout ce qui se fait dans une phase se fasse en cohérence avec ce qui s'est fait ou se fera dans les autres phases. En conséquence, il est essentiel que les enseignants intervenant en phases 0 et 3 soient au fait de la nature et du contenu des phases 1 et 2 et qu'ils contribuent, par leurs observations rétroactives (*feedback*) sur les analyses qu'ils ont pu faire des interlangues des apprenants, à l'enrichissement et à l'amélioration des ressources de NAC. Si l'on adopte un point de vue systémique, il est possible de dire que le bon fonctionnement du dispositif nécessite impérativement une bonne circulation de l'information et un bon fonctionnement des boucles rétroactives. Cette

circulation de l'information ne peut se faire sans prendre du temps au concepteur-responsable de l'UV comme aux intervenants.

Le tableau 6.7 donne une vision synthétique des différents éléments qui constituent le dispositif LE02.

Etudiants	Répartis en groupe de 20 pour les TD et de 10 pour les TP.
Responsable de l'UV	1 personne.
Enseignants intervenant	Entre 5 et 11 selon les semestres.
Autres ressources humaines impliquées	Personne du Centre de Ressources Informatiques du CRI responsable de la gestion du serveur intranet et du serveur <i>WebCT</i> .
Horaires étudiant	2 heures de TD et 1 heure de TP pendant 13 semaines. Horaire fixe déterminé par le Service des Moyens d'Enseignement de l'UTBM pour les phases 0 et 3. A n'importe quel moment de n'importe quel jour pour les phases 1 et 2.
Locaux	Salles de l'UTBM pour les phases 0 et 3. Salles « informatique libre service » ou salles de langues à l'UTBM et/ou espace privé personnel à chaque apprenant pour les phases 1 et 2.
Support	Livrets de TD et de TP, documents papier. Conçus par le responsable de l'UV et réalisés par les services de la reprographie. Enregistrement audio sur cassette ou CD pour TD et TP. <i>NAC</i> , ressources pédagogiques sur support numérique, conçues par le responsable de l'UV, déposées sur le serveur de l'Intranet de l'UTBM et sur le serveur de la plate-forme <i>WebCT</i> ⁸⁹

TABLEAU 6.7 - Les éléments du dispositif LE02

6.4.5. Est-ce un véritable dispositif ?

Le dispositif présenté propose donc une configuration nouvelle des ressources dont dispose l'enseignant-responsable. Nous avons vu que la notion de dispositif implique pour certains une réorganisation plus efficace des moyens existants, un refus de l'énergétisme, du « toujours plus de moyens ». Au lieu d'accroître les moyens, on cherche à mieux utiliser ceux dont on dispose. Qu'en est-il de notre dispositif ? Entraîne-t-il un accroissement de moyens ? Si l'on s'en tient à cette définition, LEO2 est un dispositif et l'informatisation de ressources pédagogiques qui étaient naguère disponibles sur documents-papier ou lors de séances d'enseignement en présentiel, correspond à l'intention d'optimiser l'organisation des

⁸⁹ <<http://www.webct.com>>. Site consulté en août 2006.

différents éléments constitutifs de cette UV. La création de *NAC* répond au besoin de faire mieux sans augmenter les moyens.

Ce propos reste à nuancer néanmoins. Il s'agissait bien de réorganiser la médiation connaissances-étudiant sans qu'en soit affecté le rapport heures-enseignant/heures-étudiant et sans acquérir de nouveaux matériels informatiques ou multimédias. La mise en route de ce dispositif n'entraînait aucun investissement coûteux pour l'institution, aucune heure supplémentaire à payer ; il n'est guère surprenant que, dans ces conditions, sa mise en œuvre ait immédiatement obtenu l'adhésion du Conseil des études et du Conseil d'administration.

En revanche, l'utilisation de *NAC* impliquait un travail supplémentaire pour le responsable de l'UV, seul concepteur de *NAC* en l'occurrence, et pour les étudiants dont la charge de travail personnel explicitement requise par l'institution augmentait. Au niveau de l'enseignant responsable de l'UV, les moyens à mettre en œuvre, c'est-à-dire principalement la charge de travail, devenaient plus importants. On peut se demander également si l'introduction de *NAC* a correspondu à une réorganisation des ressources pédagogiques existantes ou s'il s'est agi de l'ajout d'un élément supplémentaire à l'ensemble. Dans un sens, il s'agit bien de l'ajout d'un élément nouveau : on utilise un nouveau support qui met en œuvre de nouvelles technologies, offrant des possibilités que des supports traditionnels comme le document-papier n'offraient pas : écoute aisée de textes, écoute de la prononciation des mots, par exemple. Si, en revanche, on se place dans la relation enseignant-théories de l'apprentissage d'une L2, il apparaît que *NAC* n'est qu'une réorganisation de l'existant.

Si l'on garde présent à l'esprit le fait que la notion de dispositif implique une meilleure utilisation des moyens et non un accroissement des moyens, il est impératif de s'assurer que *NAC* n'alourdit pas les processus d'apprentissage ; s'il n'accélère pas l'apprentissage, au moins ne doit-il pas le ralentir. Il convient alors de rechercher et supprimer les facteurs contre-productifs. C'est à ce stade qu'il convient de mettre les activités de *NAC* en conformité avec des principes établis de l'ergonomie des hypermédias. Cette relation entre les activités d'apprentissage et l'ergonomie des hypermédias (Tricot 1998) est évidemment subordonnée au cadre idéologique du système global qui vise à l'émancipation et à l'épanouissement de l'apprenant, afin qu'il puisse s'intégrer harmonieusement dans la société et y apporte une contribution positive. L'ergonomie doit donc être ici perçue comme une science permettant à l'apprenant d'apprendre mieux et pas forcément d'apprendre plus, et plus vite.

6.4.6. Conception de pages de NAC

En nous fondant sur les données théoriques évoquées dans le chapitre V, nous avons établi une version adaptée à nos besoins des critères ergonomiques d'un site éducatif multimédia. Ces critères font l'objet de la partie suivante.

6.4.6.1. Critères ergonomiques et graphiques simplifiés

Ces critères reposent sur trois principes.

Principe n° 1 : l'apprenant est maître de son parcours, en conséquence il convient qu'il :

- trouve facilement la page qu'il recherche ;
- puisse à tout instant revenir en arrière ;
- sache à tout moment où il se trouve.

Principe n° 2 : l'utilisation de ces ressources ne doit pas alourdir la charge mentale de la tâche que l'apprenant doit effectuer. En conséquence, lors de la conception des pages, on veillera :

- à la rapidité de chargement des pages et la rapidité des temps de réponse en cas d'activités interactives. Il s'agit que l'apprenant ait l'impression de manipuler directement des éléments à l'écran, en conséquence le temps de réponse doit être d'un dixième de seconde au plus. S'il n'y a pas de connexion physique directe entre l'action de l'utilisateur et les modifications s'affichant à l'écran, le temps de réponse maximal doit être d'une seconde ;
- au nombre de choix offerts dans les menus (il ne doit pas dépasser 7 lorsqu'une analyse de tous les items est nécessaire) ;
- à la cohérence des pages (celle-ci repose sur le caractère unitaire des constituants de l'interface, l'absence d'exception) ;
- aux formats, à la couleur et aux emplacements (ils contribuent à créer des liens entre les éléments) ;
- à la disposition de l'information sur l'écran (ce qui est utile doit être bien visible) ;
- au respect des critères ergonomiques de présentation d'un texte dont la liste est donnée dans le tableau 6.8.
- au respect des critères ergonomiques relatifs aux images fixes et animées notamment :
 - optimiser toute image destinée au *Web*. L'optimisation consiste en la mise au point de la qualité d'affichage et de la taille des images pour leur utilisation sur le

Web. Des logiciels spécialisés dans le traitement des images offrent cette fonctionnalité ;

- éviter les images plein écran dans un site, le temps d'accès étant très long ;
- éviter les animations qui « bouclent » sans fin ;
- ne pas abuser des animations.
- au respect des critères ergonomiques relatifs aux documents audio notamment à la :
 - rapidité de chargement ;
 - qualité sonore ;
 - possibilité donnée à l'apprenant de contrôler l'écoute (volume, arrêt, pause).

Principe n°3 : l'apprenant ne doit pas se sentir isolé ; en conséquence, on s'efforcera :

- d'élargir les possibilités d'apprentissage de l'utilisateur (aide en ligne, forum, foire aux questions, etc.) ;
- de veiller à la rapidité de mise à jour – l'information à laquelle on accède est toujours actualisée.

A éviter :	<ul style="list-style-type: none"> ● présence de colonnes de type journal ; ● texte trop large ; ● mots clignotants dans un texte ; ● style <i>italique</i> (amoindrit la lisibilité du texte) ; ● texte en majuscule ; ● usage abusif de cadres ; ● couples de couleurs proscrits : ne jamais utiliser ensemble (fond/caractères) les couples de couleurs suivants : rouge avec bleu, jaune avec violet, jaune avec vert.
A rechercher :	<ul style="list-style-type: none"> ● le gras est préférable aux MAJUSCULES ● utiliser un texte possédant des minuscules et des majuscules (offre de formes distinctives facile à repérer et à décoder) ; ● utiliser des phrases courtes pour faciliter la lecture ; ● 3 niveaux de typographie seulement ; ● mode positif, c'est-à-dire un fond clair et des caractères foncés ; ● présentation homogène d'une page écran à l'autre ; ● possibilité de télécharger ; et facilité de téléchargement d'un document (TXT, RTF, DOC, PDF, PostScript,...) en offrant un lien vers un fichier contenant la version compressée par une méthode standard ; ● spécifier les informations suivantes près du lien de téléchargement : taille du fichier, nombre de pages, description du contenu, format du contenu et version du logiciel ; ● la clarté du contenu ; l'orthographe.

TABLEAU 6.8 - *Critères ergonomiques de présentation d'un texte*

6.4.6.2. Contraintes techniques

Les ressources NAC ont été à l'origine hébergées sur le site intranet de l'UTBM ; en conséquence, elles devaient respecter dans leur forme et leurs caractéristiques techniques la charte graphique de ce site. De plus, nous n'avions qu'un accès très réglementé au serveur qui, lui, était géré par le personnel du Centre de Ressources Informatiques. C'est ainsi que, pour des raisons de sécurité du réseau ou de manque de temps des personnels, il n'a jamais été possible d'installer un compteur de visites ni un quelconque logiciel d'observation d'utilisation du site. Dans la deuxième phase, en plus d'être hébergé sur le serveur intranet, NAC a pu être hébergé sur la plate-forme *WebCT*. Cet hébergement offre des avantages : accès par Internet, suivi personnalisé des utilisateurs, possibilité de créer un forum. De plus, grâce à cette plate-forme il était possible au concepteur de télécharger ses fichiers depuis son ordinateur personnel à son domicile, alors que le téléchargement de ces fichiers sur le serveur de l'intranet ne peut se faire qu'à partir d'un poste du réseau interne de l'UTBM. Cet hébergement présente néanmoins un certain nombre d'inconvénients : modalités parfois contraignantes de gestion des fichiers, difficulté pour contourner les structures et les modèles que propose la plate-forme, lenteur de téléchargement des fichiers pour le concepteur ou aussi pour les utilisateurs lorsque ceux-ci possèdent une connexion *ADSL* de 512K.

6.5. Conclusion

Nous avons commencé la présentation de notre expérimentation en montrant qu'une part importante de notre tâche consiste à nous auto-observer, à analyser ce que nous pensons et à analyser ce que nous faisons. En effet, notre recherche porte sur un dispositif que nous tentons de mettre en œuvre. Ce dispositif intègre l'utilisation de ressources sur support numérique que nous créons nous-mêmes. Une telle démarche nécessite que l'on soit aussi conscient que possible de tous les biais qu'elle peut introduire dans l'expérimentation. Elle implique également que l'on recueille et analyse des données mesurables. Dans ces conditions, l'analyse détaillée du contexte prend toute son importance et c'est ainsi que nous nous sommes éloigné de la didactique pour prendre en considération des données qui relèvent davantage de la pédagogie. Nous avons tenté de montrer à quel point tous les éléments constitutifs du contexte interagissent entre eux. Une approche systémique du fonctionnement de ce contexte nous a semblé des plus appropriées. Ainsi, on ne peut analyser une partie de ce contexte, on ne peut tenter de modifier cette partie, sans tenir compte du contexte tout entier. La moindre décision nécessite parfois de longs détours. C'est à ce prix que se construit la cohérence.

La didactique néanmoins reste au cœur de notre travail, parce qu'elle se préoccupe de l'apprenant, des processus cognitifs qu'il met en œuvre et qu'il convient de respecter. Notre problème a donc été de trouver, en fonction des contraintes de notre contexte, un dispositif qui respecte ces processus. Nous avons donc évalué à quel point nous contrôlions les paramètres de ce contexte. Nous avons ainsi montré que ce dispositif qui intègre l'utilisation des TIC résulte d'une évolution ; il n'est pas apparu spontanément. Il repose sur un cadre théorique que nous avons défini. Quant aux ressources pédagogiques sur support numérique, nous en avons défini la fonction et nous avons également tenté d'établir des critères à respecter lors de leur conception.

Le dispositif LE02 que nous avons mis sur pied articule savoir implicite et savoir explicite, macro-tâches et micro-tâches. Cette articulation pose au concepteur de *NAC* plus d'un problème, dont, entre autres, celui que soulève l'anticipation des besoins des apprenants. L'enseignement par l'intermédiaire des TIC dans le cadre du dispositif LE02 est de nature asynchrone. Certes, l'expérience professionnelle permet de prévoir sans trop se tromper les besoins que vont éprouver les apprenants ; pour autant, la diversité des apprenants réserve des surprises. Il est donc essentiel que le concepteur tienne le plus grand compte des observations qu'il peut faire lors des séances de TD et de TP et qu'il recueille les observations des autres intervenants. L'avantage certain que ces ressources possèdent sur des supports plus traditionnels est qu'elles peuvent être modifiées rapidement et facilement. En œuvrant de la sorte, on respecte de plus le critère ergonomique de fréquence des mises à jour. Les ressources s'enrichissent au fur et à mesure des TD et TP.

NAC est un ensemble de pages numériques qui est en constante évaluation, en constante transformation, ce n'est pas un ensemble homogène, ses pages témoignent d'une évolution. C'est ainsi qu'au fur et à mesure que nos recherches progressent, certains exercices existants paraissent de plus en plus critiquables. Une majorité de pages est, dirons-nous, toujours un peu en retard. Ce retard vient du fait que nos connaissances didactiques s'élargissent ou se renouvellent et aussi du fait que nos compétences techniques en ce qui concerne la maîtrise des outils informatiques s'élargissent aussi. C'est, à notre avis, le propre de la recherche-action d'être à la fois prospective et rétrospective et d'analyser le transitoire.

CHAPITRE VII. EVALUATION DU FONCTIONNEMENT DE NAC A L'INTERIEUR DU DISPOSITIF LE02

7.1. Introduction

7.1.1. Fonctionnement : définition

Le chapitre précédent nous a conduit à nous demander s'il était possible, dans le contexte de l'UV LE02, de concevoir un nouveau dispositif qui intégrerait, sans les dénaturer, les principes auxquels notre recherche théorique a abouti et qui ne nécessiterait pas un accroissement de moyens, que ce soit en matière de temps, de ressources humaines ou de matériel. Nous sommes arrivé à une proposition de configuration et il nous revient maintenant de nous interroger sur le fonctionnement de ce dispositif : « **Ce dispositif fonctionne-t-il ?** » (Question IV dans notre introduction). Il semble qu'en préalable à tout début de réponse il faille préciser ce que nous entendons par « fonctionner ».

Le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* mentionne deux acceptions de ce terme : fonctionner 1. Accomplir une fonction \Rightarrow aller, marcher 2. Jouer, remplir son rôle. Ces deux acceptions nous permettent de structurer l'évaluation que nous avons entrepris de mener. Dans un premier temps, nous nous emploierons à vérifier si le site⁹⁰ NAC fonctionne correctement, c'est-à-dire s'il est construit correctement et nous tenterons d'estimer dans quelle mesure il répond aux exigences méthodologiques qui découlent de notre cadre théorique. Parallèlement, nous tenterons d'apprécier dans quelle mesure les critères ergonomiques que nous avons établis sont respectés. Il s'agira en d'autres termes de vérifier que les pages de NAC sont conçues selon les quelques principes que nous avons établis et notre évaluation portera donc sur les caractéristiques du support, caractéristiques de son contenu et caractéristiques de sa forme.

Dans un deuxième temps, nous tenterons d'évaluer si NAC joue son rôle. Nous nous pencherons alors sur l'utilisation qu'en font les apprenants. Notre analyse portera sur l'objet. Cette utilisation les satisfait-elle ? Cette utilisation correspond-elle à celle que nous attendions ? Notre analyse portera alors sur les utilisateurs.

En procédant de la sorte, nous rejoignons la réflexion qui est menée sur l'innovation technique. Flichy (1995 : 210-218) mentionne, en effet, que toute innovation s'inscrit

⁹⁰ Tout au long de ce chapitre le terme site sera utilisé pour faire référence à l'ensemble des ressources pédagogiques regroupées dans NAC et accessibles aux étudiants sur *WebCT* ou sur le serveur de l'intranet de l'UTBM.

dans deux cadres : un cadre de fonctionnement et un cadre d'usage. Le cadre de fonctionnement est établi sur quelques principes techniques soigneusement choisis, puis par l'intégration de chaque élément dans un système « qui a acquis sa propre cohérence » et enfin par l'organisation des interactions entre les différents acteurs. Le cadre d'usage inscrit le fait technique dans une histoire sociale et renvoie à la façon dont l'objet ou le procédé innovant est utilisé par les individus. Ce cadre d'usage s'élabore lui aussi « au cours d'un processus complexe » :

Au début, on assiste à une confrontation des différentes représentations du nouvel artefact technique. Puis se déroule, [...] une phase de concrétisation. Enfin, les premières utilisations vont amener une modification du cadre d'usage, et l'on constatera alors un phénomène de rétroaction par rapport au cadre initial. (1995 : 215)

Il est important de rappeler que l'objet que nous entreprenons d'analyser est assurément le résultat de nos recherches. Toutefois il n'est pas l'aboutissement de nos recherches théoriques au stade où elles en sont au moment où ces lignes sont rédigées. Les ressources pédagogiques de *NAC* ont été élaborées au cours des années passées et elles sont plus l'image de la progression de nos recherches que de leur conclusion finale. En ce sens, il s'agit d'un ensemble hétérogène. Notre réflexion théorique nous a permis de trouver comment intégrer ces ressources dans le dispositif LE02 et elle nous permet à l'instant présent de jeter un regard rétrospectif sur l'objet qui a été créé et d'évaluer dans quelle mesure cet objet correspond au cahier des charges qu'implique le cadre théorique qui est le nôtre maintenant.

7.1.2. Conformité de *NAC* au cadre théorique

Dans cette partie, après avoir donné une description de *NAC*, nous aborderons sa structure et sa présentation et nous examinerons ensuite ses différentes composantes. Pour chacune de ces composantes nous adopterons la même démarche. Dans un premier temps, nous identifierons les données que nous avons essayé de recenser et nous justifierons notre choix. Nous donnerons ainsi une assise théorique à nos critères d'investigations. Dans un deuxième temps, nous procéderons à ce recensement et dans un troisième temps nous discuterons les données que nous avons réunies.

En procédant de la sorte nous nous efforçons de répondre à une de nos préoccupations majeures qui est de conférer une validité scientifique à une étude dans laquelle l'observateur est à ce point lié avec l'acteur et l'objet qu'il observe.

7.2. Structure de NAC

La structure de *NAC* est double. Si l'on se place côté machine, *NAC* est un ensemble de fichiers, organisés en une arborescence. Cette arborescence est construite par le concepteur. Elle regroupe les 379 dossiers qui contiennent les 4350 fichiers qui occupent une mémoire de 581 MO. Le nombre des fichiers est trop élevé pour que l'on puisse reproduire ici une carte du site. Néanmoins, il est possible, en utilisant un explorateur de prendre connaissance de cette arborescence en utilisant la copie de *NAC* qui a été faite sur CD-Rom et qui est jointe en annexe, (annexe 7.4). La bonne organisation de ces fichiers est importante car elle contribue au bon fonctionnement du site et permet de réduire le temps d'accès aux fichiers, ce qui correspond à un des critères ergonomiques que nous avons énoncés. On peut également ajouter qu'une organisation claire et cohérente des fichiers permet à des personnes autres que le concepteur d'intervenir éventuellement sur le site, pour y ajouter des fichiers ou des liens. Elle constitue donc un facteur qui permettrait une conception et une gestion collégiales des ressources. Pour les mêmes raisons l'appellation des fichiers respecte quelques règles très simples : le nom du fichier ne dépasse que très rarement sept caractères, ce qui permet en particulier de graver facilement le site sur un CD, et il reprend, sous une forme raccourcie ou non, un des termes figurant sur les pages du site, terme sur lequel a été ajouté le lien permettant d'ouvrir ce fichier. Si l'on se place maintenant côté utilisateur, l'organisation des pages suit une hiérarchie qui se rapproche de celle d'un ouvrage imprimé. L'utilisateur entre dans les ressources par le sommaire qui est un répertoire de rubriques. Chacune de ces rubriques est divisée en plusieurs chapitres et sous-chapitres qui sont constitués d'une ou plusieurs pages. Une page peut elle-même être complétée par une ou plusieurs pages annexes.

Sommaire → Rubriques → Chapitres → Sous-chapitres → Pages → Pages annexes

Pour des raisons de cohérence, de clarté et de lisibilité de l'organisation des fichiers qui constituent les différentes pages de *NAC*, il existe une assez grande similitude entre l'arborescence des fichiers telle qu'elle apparaît dans l'éditeur de pages Internet et l'organisation des pages telle qu'elle apparaît aux utilisateurs. Il est clair qu'une page ne correspond pas nécessairement à un fichier : elle peut, en effet, être constituée par plusieurs fichiers de types différents. Une page correspond toujours, au moins, à un fichier de type *HTML*, mais elle peut inclure des images qui correspondent à des fichiers images de type *JPEG* ou *GIF*, ou des animations de type *Flash* ou des fichiers-son de type *WAV* ou *OGG*.

Le schéma de la figure 7.1 représente l'organisation des pages du site telle qu'elle apparaît à l'utilisateur. Il convient de noter que sommaire, rubriques, chapitres et sous-chapitres, se

matérialisent la plupart du temps sous la forme de menus à partir desquels, par l'intermédiaire d'un hyperlien, l'utilisateur peut accéder à la page qu'il a choisie. Les micro-tâches n'apparaissent que sur les pages.

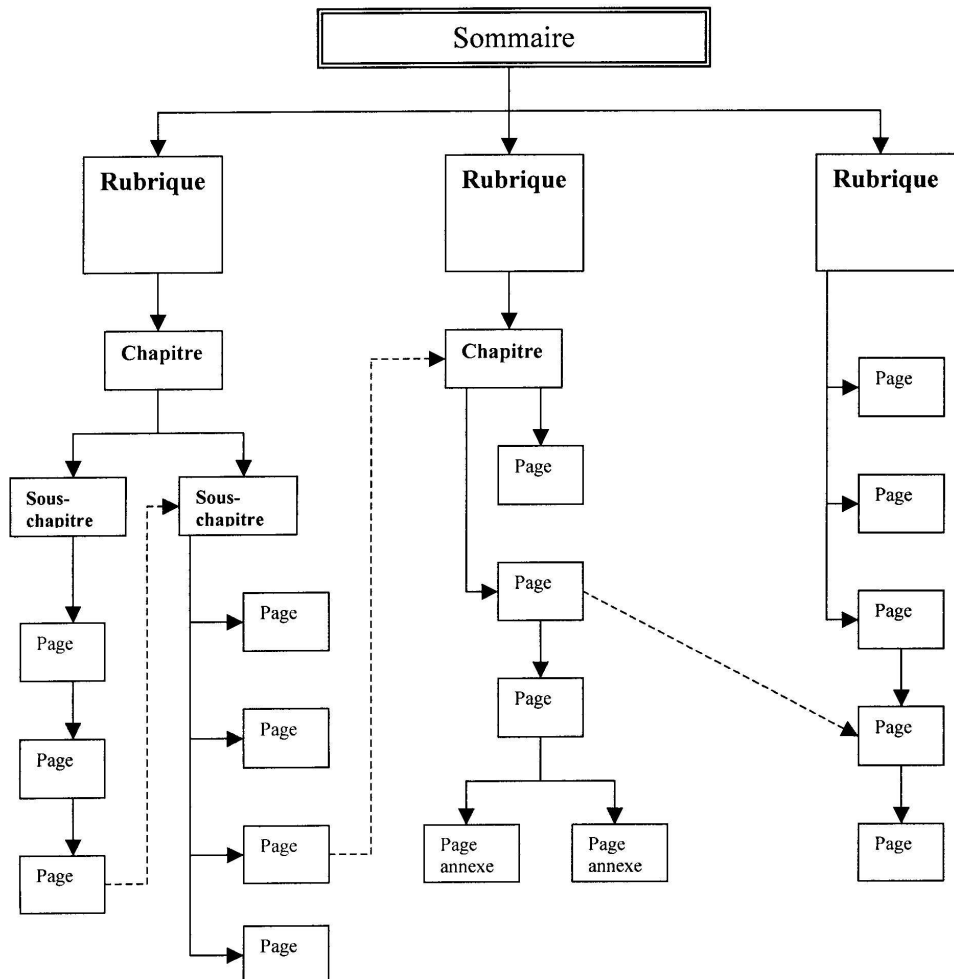


FIGURE 7.1 - Organisation des pages de NAC

Une rubrique peut être composée d'un ou de plusieurs chapitres, chacun de ces chapitres pouvant à son tour être composé d'un ou plusieurs sous-chapitres. Chapitres et sous-chapitres sont composés de pages. Il se peut qu'une rubrique, parce qu'elle n'est pas encore très développée, ne contienne que des pages.

En ce qui concerne le guidage, ce schéma (figure 7.1) fait apparaître que l'apprenant trouve la page dont il a besoin en passant d'une liste de choix à une autre liste de choix en activant à chaque fois un lien. Il lui est possible de revenir en arrière de deux façons : soit il revient à la dernière page qu'il a consultée, soit il revient au dernier menu qu'il a consulté. Cette architecture des pages et des ressources ne correspond pas exactement à l'esprit des ressources et des hypertextes qui sont censés permettre à l'utilisateur de circuler dans tous les sens à l'intérieur d'un ensemble de données qui sont toutes mises en relation les unes avec les

autres. C'est pour cette raison que, comme cela est représenté par des flèches en pointillés sur le schéma, des liens permettent quelquefois de passer des pages d'un sous-chapitre ou d'une rubrique aux pages d'un autre sous-chapitre ou d'une autre rubrique.

Il existe trois façons d'ouvrir successivement les différentes pages qui composent un chapitre.

Façon 1 : l'utilisateur choisit une page sur le menu du chapitre, consulte la page, et revient au menu pour consulter la page suivante.

Façon 2 : l'utilisateur choisit une page sur le menu du chapitre, consulte cette page et peut, à partir de cette page ouvrir la page suivante, tout en conservant la possibilité de revenir au menu.

Façon 3 : l'utilisateur choisit, à partir d'une page qu'il a déjà ouverte, de consulter une page annexe.

Cette possibilité offerte à l'utilisateur lui permet d'échapper à un parcours qu'il peut juger trop contraignant. Toutefois, elle pose au concepteur le difficile problème de fournir à l'apprenant, qui passe des pages d'un chapitre aux pages d'un autre chapitre, voire d'une autre rubrique, les moyens de toujours savoir exactement où il se trouve et comment il peut revenir à son point de départ.

Si ce problème n'est pas résolu – et il ne l'est pas toujours dans *NAC* – un de nos critères ergonomiques n'est pas respecté.

En juin 2006, le sommaire de *NAC* comprenait 9 rubriques spécifiques à l'UV LE02⁹¹. Le site, toutes rubriques confondues, comprenait environ 844 pages⁹². Environ 29 pages sont dédiées à d'autres UV.

7.3. Présentation

Dans la figure 7.2 se trouve la copie de l'écran d'un utilisateur de *NAC*. Les ressources apparaissent toujours sous le même format d'un double cadre. Dans le cadre de gauche, apparaît, entre autres, un sommaire réduit qui contient les différentes rubriques consultables. Ce sommaire réduit reste toujours visible. Dans le cadre de droite apparaissent les pages que l'utilisateur désire consulter.

⁹¹ Le nombre de rubriques sur le site est en fait plus élevé, il se monte à 18. En effet les responsables d'autres UV ont demandé d'inclure une rubrique dédiée à leur UV.

⁹² Il est difficile de connaître le nombre exact, à une unité près, des fichiers html. En effet, il existe dans certains dossiers des pages ou des fichiers en construction ou bien qui servent à l'élaboration de pages. Le chiffre que nous donnons a donc une marge d'imprécision que nous estimons à 5%.

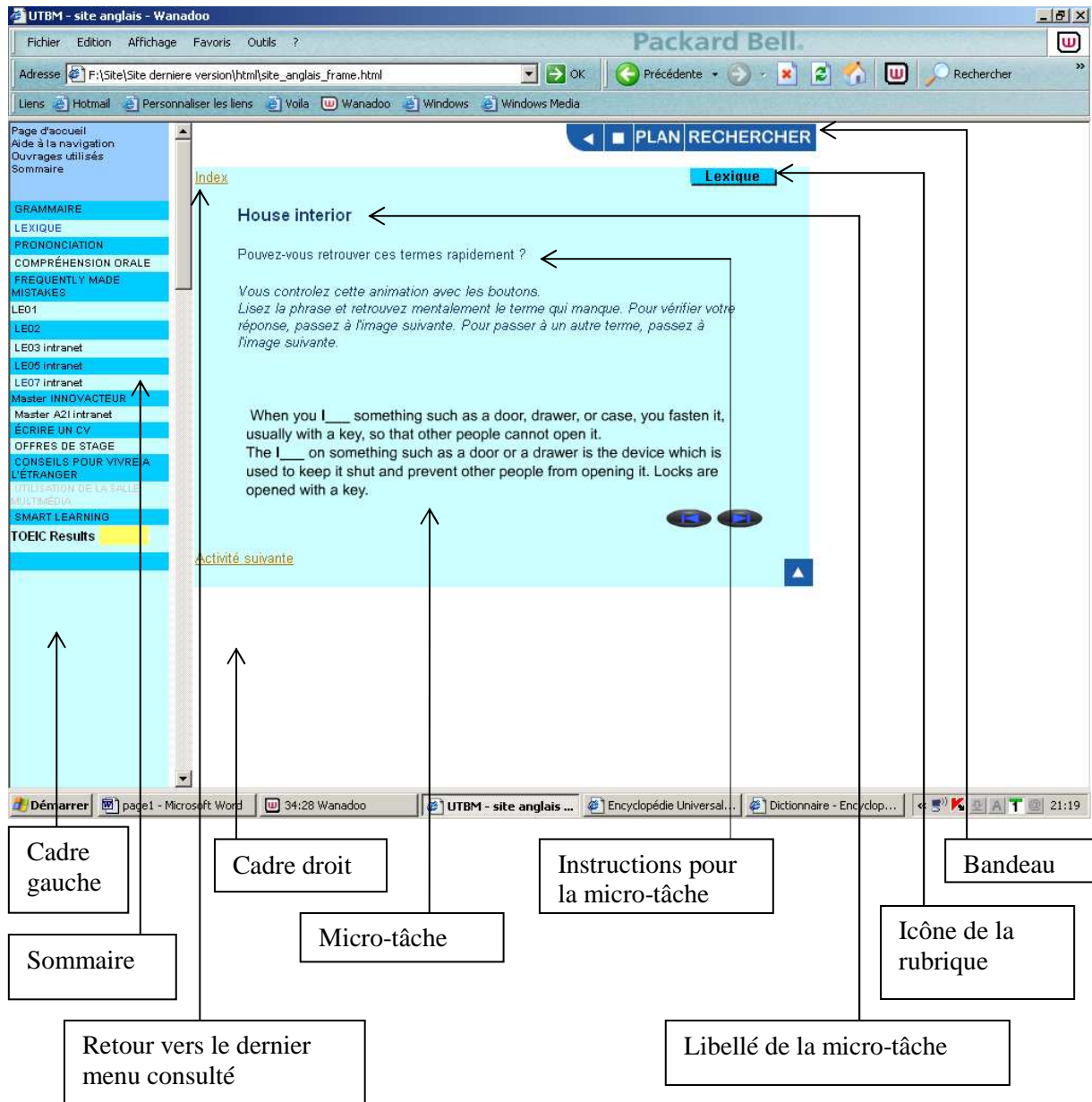


FIGURE 7.2 - Format de présentation de NAC

Une telle présentation nous permet de donner une définition de ce que nous appellerons une page. Une page correspond au document que l'utilisateur voit dans le cadre de droite. Ce document peut avoir la taille du cadre à l'écran. Il peut aussi être d'une plus grande hauteur et, dans ce cas, pour consulter l'intégralité du document, il est nécessaire de le faire défiler vers le haut en utilisant l'ascenseur à droite du cadre. Selon nos critères ergonomiques, il est préférable que la taille de la page corresponde à la taille de l'écran, afin d'éviter la procédure de défilement. Comme le montre la figure 7.3, à l'intérieur d'une page il est possible d'ouvrir, dans une nouvelle fenêtre du navigateur, d'autres pages qui sont, elles, de dimensions plus réduites, bien qu'elles puissent être dans la plupart de cas agrandies par l'utilisateur. Ces pages réduites correspondent à ce que nous appelons des pages annexes. Elles ne peuvent être

ouvertes qu'à partir de la page à laquelle elles sont rattachées. De telles pages annexes présentent un intérêt certain d'un point de vue ergonomique. Elles permettent, en effet, de donner des informations supplémentaires à l'utilisateur sans l'obliger à mémoriser la page précédente, ce qui contribue à alléger la charge mentale de sa tâche.

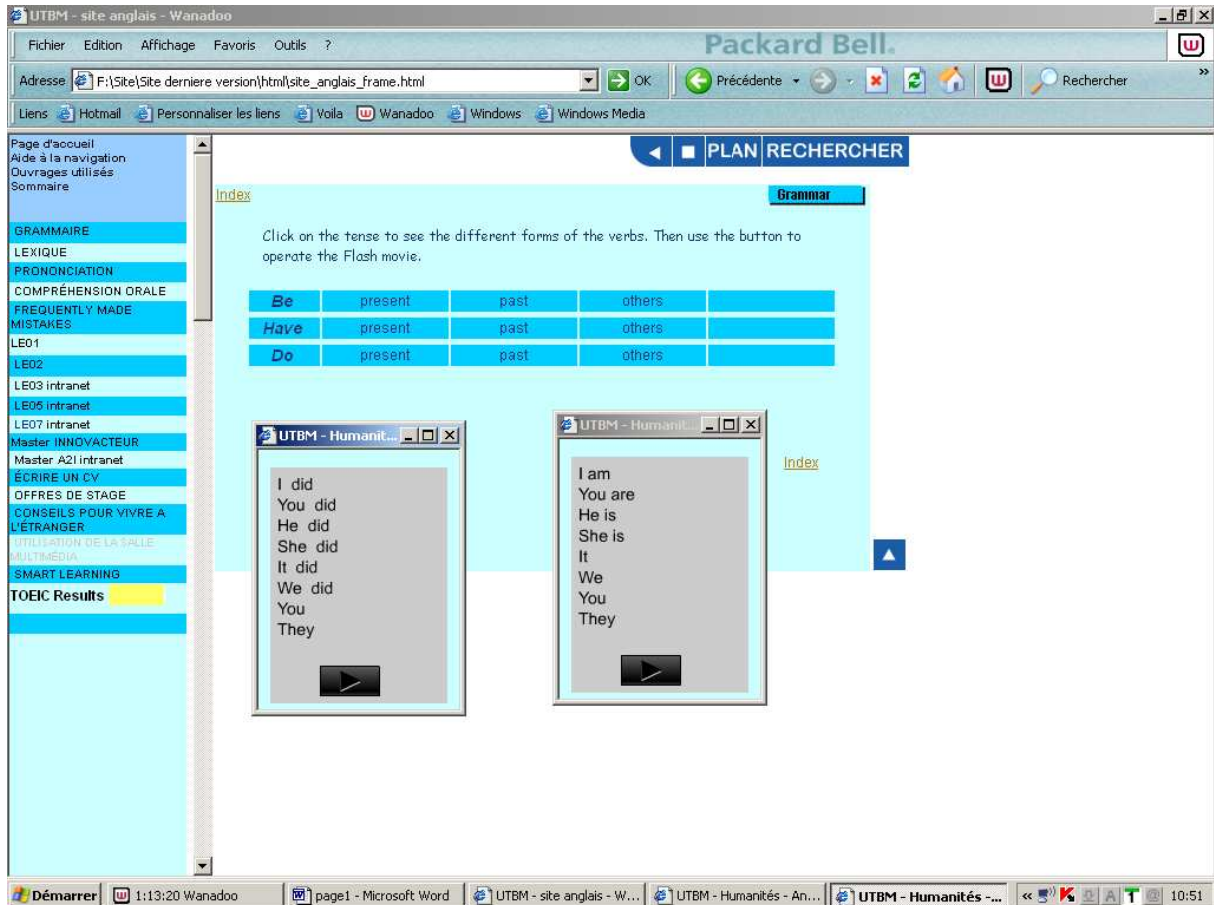



FIGURE 7.3 - Page et pages annexes


Toutes les pages respectent le même format de présentation, comme dans la figure 7.2. Si une page dépasse la taille du cadre, l'utilisateur peut faire défiler la page de bas en haut ou de haut en bas en utilisant l'ascenseur qui apparaît alors à droite.

La couleur de fond a été imposée par la charte graphique du site intranet de l'UTBM sur lequel était hébergée la première version du site NAC.

Le sommaire général qui s'affiche dans le cadre de gauche est toujours visible et il contient en entête des liens permettant d'accéder à tous moments au sommaire détaillé, à la page d'accueil, à la page d'aide à la navigation, et à la page des ouvrages utilisés.

En cliquant sur une rubrique du sommaire du cadre de gauche, l'utilisateur fait apparaître, dans le cadre de droite, un menu détaillé de la rubrique, dans lequel il peut choisir les pages qu'il désire consulter.

Chaque page comprend, sur un bandeau bleu foncé, une série d'icônes dont une, , permet à l'utilisateur de revenir à la dernière page qu'il a consultée. Les icônes « Plan » « Recherche » sont désactivées. Elles faisaient partie de la charte graphique du site intranet initial de l'UTBM. Depuis, cette charte a été modifiée par l'UTBM, mais les pages de NAC n'ont pas été réactualisées par le CRI.

La page proprement dite possède un fond bleu clair, couleur imposée par la charte graphique de l'UTBM. Afin de respecter nos critères ergonomiques, les couleurs utilisées dans le reste des pages sont, en général, des bleus de différentes tonalités. En cliquant sur « Index » en haut et à gauche, l'utilisateur revient au menu qui lui a permis d'ouvrir la page ou la série de pages qu'il est en train de consulter. Ce lien « Index » est répété en bas et à droite de la page. En haut et à droite de chaque page se trouve une icône du type , qui permet à l'utilisateur de savoir dans quelle rubrique il se trouve : grammaire, lexicque, etc. Ces quelques procédés, somme toute assez rudimentaires, permettent à l'utilisateur de se situer et également de revenir au menu des rubriques ou des domaines qu'il désire consulter.

En tête de chaque page, figure le titre de cette activité qui, en principe, reprend tout ou partie des termes qui ont permis de sélectionner cette page sur une page d'index. Au-dessous de ce titre figurent les instructions qui permettent à l'apprenant de faire la micro-tâche proposée.

Deux polices de caractères sont utilisées : Arial Helvetica et Comic Sans MS. La première est celle qui est employée dans tous les menus, dans toutes les micro-tâches et dans toutes les pages fournissant des contenus pour effectuer ces micro-tâches. La police Comic Sans MS est utilisée uniquement pour les instructions données aux apprenants afin qu'ils puissent effectuer ces micro-tâches.

Les images intégrées dans les pages sont de format soit *JPEG* soit *GIF*. Le choix de leur taille et de leur format a été optimisé automatiquement par les logiciels de création d'image que nous avons utilisés⁹³. Les animations sont des animations *GIF* ou des animations *Flash*.

Les fichiers-son intégrés dans les pages sont des fichiers de type *OGG*. Ce format est celui qui avait été recommandé par le CRI lors de la création du site à ses débuts. Il subsiste néanmoins un certain nombre de fichiers de type *MP3* et quelques rares fichiers *WAV*. Afin de respecter la réglementation relative aux droits de reproduction des documents sonores, la plupart des enregistrements figurant sur ce site a été effectuée de façon artisanale par le concepteur de ce site et des collègues anglophones.

⁹³ Nous avons essentiellement utilisé *Image Composer* et *Flash 5*.

7.4. Complémentarité entre NAC et les autres éléments du dispositif LE02

NAC est l'élément d'un dispositif ; le rôle qu'il joue et la place qu'il occupe doivent contribuer au bon fonctionnement de l'ensemble. Il doit y avoir complémentarité entre les micro-tâches proposées sur ce site et les macro-tâches proposées en TP et en TD. Après avoir donné la liste des objectifs généraux de LEO2 nous donnerons le contenu des menus détaillés des différents chapitres et rubriques de NAC. Nous expliquerons ce que nous entendons par complémentarité et nous donnerons quelques exemples.

7.4.1. Le contenu de l'UV LE02

Les objectifs de l'UV LE02, exprimés en termes communicationnels très généraux, sont reproduits dans la figure 7.4.

Parler de soi	
–	De ses études
–	De sa famille
–	De ses goûts
–	De sa personnalité
–	De son université
–	De ses projets
–	De ses voyages
–	De ses passe-temps
–	De sa ville
–	De son logement
Parler d'un événement de l'actualité récente	
–	Relater des faits
–	Rendre compte de différents points de vues
–	Donner son point de vue
–	Donner une présentation orale
Ecrire une lettre	
–	Pour demander des renseignements
–	Pour formuler une réclamation
Décrire et commenter oralement un diagramme ou un schéma	
–	Un procédé de fabrication
–	Un accident
–	Une procédure administrative ou judiciaire
Prendre part à une réunion	
–	Présider la réunion
–	Débattre
–	Rendre compte de la réunion

FIGURE 7.4 - Programme de l'UV LE02

7.4.2. Contenu des pages de NAC

Le contenu de NAC est donné dans la figure 7.5. Il a été établi à partir du sommaire détaillé de ce site.

GRAMMAIRE

- Le domaine verbal
 - Qu'est-ce qu'un verbe ?
 - Il existe 2 types de verbes en anglais
 - Il ne faut pas confondre le temps chronologique (Tc) et le temps grammatical (Tg)
 - Trois verbes indispensables : be, have, do
- Le système des temps et des aspects en anglais
 - La forme be + Ving
 - Récapitulation de la valeur des temps et des aspects
 - Récapitulation comparative des temps et des aspects
 - Les différentes formes verbales
 - Les verbes irréguliers
 - Exercices sur l'emploi des formes verbales
 - Orthographe : ajout du "s" au « *simple present* » et de la terminaison « *ing* »
- La passivation
 - Pourquoi existe-t-il une voix passive ?
 - La voix passive est-elle toujours possible ?
 - Comment se construit un énoncé à la voix passive ? (le groupe verbal)
 - Comment se construit un énoncé à la voix passive ? (la phrase)
 - Quand convient-il d'employer la voix passive ?
 - Comparaison de l'actif et du passif à différents temps
 - Exercices
- Les quantificateurs : liste des quantificateurs, règles d'emploi et exercices
- Les substituts : liste des pronoms personnels, adjectifs possessifs etc.
- Prépositions de lieu : schémas et animations, activités pour les mémoriser
- Prépositions de temps : raison d'être de ces prépositions, liste, activités pour les mémoriser, exercices
- Propositions introduites par IF : règles de concordance des temps et exercices
- L'expression de la possession
- Les phrases complexes
- Poser des questions
- *Signposting*
- *"If" sentences*
- *Chronological and logical links*
- *Logical links*

LEXIQUE

- Le vocabulaire de LE02
 - *Cars*
 - *Speaking about your family*
 - *Speaking about your place*
 - *Speaking about your studies*
 - *House interior*
 - *House exterior*
 - *House furniture*

- *House advertisement*
- *Renting a house*
- *Travelling, airports*

- La formation des mots
- Quelques collocations importantes
- Les "faux-amis" : liste, aide à la prononciation (fichiers-son et phonétique) découverte progressive du sens, aide à la mémorisation
- Lire une date : explication et activité d'entraînement
- Les chiffres : lire les chiffres et les nombres, prononciation (fichiers-son), activité d'entraînement
- Suffixes et préfixes : liste, prononciation, animations
- Dédurre le sens d'un mot inconnu : conseils méthodologiques

PRONONCIATION

- Sons, accent, intonation
 - Les signes phonétiques représentant les voyelles
 - Les signes phonétiques représentant les consonnes
 - Exercices de reconnaissance des sons
 - L'accent de mot
 - S'aider de la transcription phonétique pour prononcer un mot
 - Formes vocales réduites
 - Prononciation du "s" final
 - du "s" au *simple present*
 - de "ed" au *past simple*
 - Prononciation des suffixes : tableau et écoute des sons
- Entraînement à la lecture : lecture et écoute de textes ou poèmes lus par des anglophones
 - Mr Rogers' selected poems*
 - Mrs Bogin's selected poems*
 - Textes donnés aux examens

COMPRÉHENSION ORALE

- Enregistrement 1
- Enregistrement 2
- Enregistrement 3
- Enregistrement 4
- Enregistrement 5

FREQUENTLY MADE MISTAKES

- *This* ou *that*, *this* ou *these*, *that* ou *those*
- *Information*, *advice*, des noms qui n'ont pas de pluriel
- Pour/pour que
- *For* ou *During* ?
- *During* ou *While* ?
- *As* ou *Like* ?
- *People/Everybody*
- *In* ou *Into* ?
- *to look for sthg.*, *to seek sthg.*, *to search sthg. for sthg.* ?
- *Verbs + preposition + object*
- *Verbs + object*
- *Adjectives + preposition + ...*
- *their* et *there*
- *Make/do*
- Ne pas toujours utiliser l'adjectif « *good* »

LE02

- Enregistrements audio
- Présentations orales
Descriptif de l'épreuve
Barème de notation
Conseils 1
Conseils 2
- Examen médian écrit
Sujet de l'examen médian écrit du semestre automne 2003
- *Oral exam*
Modalités de passage
Les qualités d'une bonne prestation
Conseils pour trouver quoi dire..
Conseils pour arriver à dire ce que l'on veut.
- *Texts for the reading test*
Autumn 2004
Spring 2005
Autumn 2005
Spring 2006
- Présentations
Modalités
Barème
Conseils 1
Conseils 2

Writing letters

- Présentation d'une lettre commerciale
- Lettre commerciale ordinaire
- Lettre personnelle
- Lettre pour une demande de location
- Lettre pour demander un stage ou des renseignements
- *Check list to make sure your letter has been written correctly*
- Exercice 1 (traductions d'expressions courantes)
- Exercice 2 (*ACTIVITY 3 p 39 TD BOOKLET*) Lettre rédigée par un étudiant avec correction des fautes, commentaire et version corrigée

ÉCRIRE UN CV

- Un CV pour un stage : exemples et réponses aux questions fréquemment posées
- Une lettre pour demander un stage : exemples et réponses aux questions fréquemment posées
- Une lettre : exemples et réponses aux questions fréquemment posées
- Descriptif des UV
- Traduction en anglais de toutes les UV de l'UTBM. Pages à utiliser pour rédiger vos CV et lettres et expliquer clairement ce que vous avez étudié

OFFRES DE STAGE

- Liste et renseignements précis sur des stages dans des pays anglophones
- *Searching the Internet for your internship? Here are some tips*

CONSEILS POUR VIVRE A L'ÉTRANGER

- Témoignages et conseils d'étudiants de l'UTBM qui ont effectué un stage à l'étranger

SMART LEARNING

- Conseils pour l'apprentissage de l'anglais
- Comment s'y prennent ceux qui sont « bons en anglais » ?
- J'ai des difficultés en compréhension orale
- Lire un texte à voix haute
- Pourquoi, comment et en quelle quantité faut-il apprendre du lexique ? (EN CONSTRUCTION)

FIGURE 7.5 - Contenu des pages de NAC

7.4.3. Exemple de complémentarité entre enseignement présentiel et NAC

En guise d'exemple de la complémentarité que nous visons à établir entre les micro-tâches de phase 1 et 2 de NAC et les macro-tâches de phases 0 et 3 de TP et TD, nous prendrons l'exemple de l'objectif, « parler de soi ». Pour qu'un apprenant puisse préparer et accomplir les différentes tâches proposées en TD et de TP, il semble nécessaire, dans le cadre de l'exemple que nous avons choisi, qu'il possède une assez bonne maîtrise du domaine verbal, en particulier des temps et des aspects. En effet, il lui faudra parler de ce que il fait, de ce qu'il fera, de ce qu'il a fait, etc. Il semble également indispensable qu'il possède, entre autres, le lexique (items isolés ou blocs lexicalisés) permettant de dater ou de donner la durée d'un fait ou d'un événement. Enfin, en ce qui concerne le lexique, les champs lexicaux de la famille, du domicile, des études, des passe-temps, semblent nécessaires. Ainsi les apprenants pourront-ils se reporter aux chapitres et sous-chapitres : 1.1, 1.2, 1.7, 1.14, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.5.

Certains chapitres de NAC peuvent être qualifiés de transversaux car ils viennent en complément de n'importe quelle macro-tâche ; il s'agit en particulier des rubriques : prononciation (3), formation des mots (2.2). Enfin, les apprenants peuvent ré-écouter les enregistrements audio utilisés lors des TD et des TP (6.1).

La complémentarité que nous cherchons à établir entre les pages de NAC et les activités qui se déroulent en TD et TP ne saurait être confondue avec une procédure d'enseignement visant à fournir aux apprenants les prérequis nécessaires à l'acquisition de tel ou tel objectif. Par définition, l'acquisition des pré-requis se situe en amont de l'apprentissage nécessaire pour atteindre tel ou tel objectif. La complémentarité de NAC vise à permettre à l'apprenant de se préparer pour la macro-tâche mais aussi d'améliorer une première tentative d'effectuer cette macro-tâche. En ce sens, on peut dire que l'acquisition de pré-requis est un itinéraire unique, un aller simple en quelque sorte, alors que la complémentarité des ressources permet de multiples allers et retours. Nous formulons l'hypothèse que ces allers et retours créent autant

de circonstances susceptibles de susciter chez l'apprenant le processus cognitif de perception de l'écart (*noticing the gap*) dont nous avons vu le rôle dans les chapitres précédents.

Une bonne complémentarité implique également que, lors de séances de TD et de TP, les corrections immédiates (*negative feedback*) fournies par les intervenants soient faites en utilisant les mêmes termes que ceux utilisés dans les pages de *NAC*. Il faut qu'il y ait une cohérence entre les approches, les contenus et les démarches de conceptualisation proposées dans *NAC* et proposées en TD et TP. Par exemple, lorsque la valeur centrale du *past simple* est présentée aux étudiants de LE02, il est expliqué que l'énonciateur « signale un décalage entre le moment de parole et le temps de l'événement » (Adamczewski et Gabilan 1992 : 41) et que « ce décalage d'ordre chronologique permet de situer des événements dans le passé révolu » (*ibid.*). Dès lors il est important que, dans les pages de *NAC*, les termes « décalage » et « révolu » soient explicitement mentionnés et mis en relief. De plus, il convient que, dans la phase de correction de l'output en TD ou TP, l'intervenant guide l'apprenant et mette en place avec lui une négociation du sens en ayant recours à ces mêmes termes de « décalage » et de « révolu », termes que l'on peut qualifier de « déclencheurs » (Narcy-Combes 1990 : 33). En ce sens, *NAC* intervient sur l'output de façon indirecte et non immédiate. Cette complémentarité ne peut se mettre en place que si les intervenants possèdent une bonne connaissance du contenu des pages de *NAC* ; elle implique ainsi, au sein de l'équipe de ces intervenants, une uniformisation de la terminologie employée et des explications données.

Enfin, il convient d'ajouter que cette complémentarité doit aussi exister entre les pages de *NAC* et les livrets de TD et de TP. Dans ce cas, elle est peut-être plus facilement atteinte puisque l'auteur de *NAC* est aussi celui des livrets.

Toutes les pages de *NAC* fournissent-elles une aide à la conceptualisation efficace qui permette de dégager ces « déclencheurs » ? La complémentarité *NAC*- TD et TP est-elle aisée à mettre en œuvre dans la réalité du contexte de l'UTBM ? Assurément non, c'est ce que nous verrons d'ailleurs dans une partie ultérieure de notre travail. La conception de la complémentarité que nous venons d'exposer constitue donc un objectif idéal à atteindre.

L'élaboration des pages de *NAC* en complément des TD et TP pose également au concepteur le problème de l'anticipation des besoins des apprenants. Dans la plupart des cas, les besoins des apprenants peuvent être prédits sans trop de risques ; toutefois, de la variété du public des étudiants, peut surgir l'imprévu. L'avantage certain que présentent alors ces ressources numérisées sur des supports plus traditionnels est que le temps de réaction du concepteur peut être très bref, puisque la conception et la mise en ligne de nouvelles activités sont, somme

toute, assez rapides. En œuvrant de la sorte on respecte, de plus, le critère ergonomique de fréquence des mises à jour.

Grâce aux observations précises du concepteur et des autres intervenants, les ressources s'enrichissent donc au fur et à mesure des TD et TP. Il convient néanmoins que soit instaurée une procédure simple, pour que les intervenants puissent faire remonter rapidement leurs remarques au responsable de l'UV, concepteur du site. Comme nous le verrons dans la partie consacrée à l'évaluation du site et aux problèmes que nous avons rencontrés, cette procédure n'est pas aisée à mettre en œuvre.

7.5. Les rubriques

Si l'on se place côté apprenant, les pages de *NAC* spécifiquement dédiées à LE02 sont réparties en 9 rubriques. Ces pages sont des documents de type hypertexte utilisant des hyperliens ; en conséquence, le regroupement des pages en rubriques ne correspond pas à un cloisonnement parfaitement étanche ; au contraire, dès que cela a paru favorable à un apprentissage, des liens ont été insérés dans les pages d'une rubrique pour ouvrir les pages classées sous une autre rubrique. En fait, l'organisation en rubriques et chapitres peut être considérée comme faisant partie du guidage de l'apprenant, en ce sens qu'elle l'aide à structurer un corpus important de ressources, qu'elle lui permet d'identifier, dans cette masse de documents numériques, des parties reconnaissables et étiquetées, auxquelles il peut revenir. Il s'agit en quelque sorte de portes d'entrée dans un ensemble complexe ; l'apprenant doit avoir, en les voyant, une idée du domaine sur lequel elles ouvrent. Dans le choix du titre des rubriques, nous avons donc évité d'employer une métalangue trop spécialisée⁹⁴. Les termes de grammaire, lexique, prononciation, compréhension orale, LE02, écrire un CV, offres de stage, conseils pour vivre à l'étranger, sont, pensons-nous, facilement compréhensibles.

Quelques titres sont en anglais. Lorsque la L2 a été préférée à la L1, l'intention était soit d'attirer l'attention ou d'éveiller la curiosité des apprenants (c'est le cas pour *Smart Learning*), soit de reprendre le titre d'un chapitre du livret de TD (c'est le cas de *Writing Letters*). Rien ne prouve que notre stratégie de choix des titres a été efficace ou non.

94 Nous avons le plus possible calqué notre emploi de la métalangue sur celui qu'adoptent Adamczewski et Gabilan (1992 : 23) qui font ressortir la nécessité d'avoir recours à une métalangue tout en demeurant conscients des précautions à prendre : « Il va sans dire que la métalangue proposée dans cet ouvrage a été soigneusement mesurée et calibrée. Parfois, on a même conservé l'ancienne terminologie (au prix de réajustements pas toujours faciles) pour éviter de dérouter les élèves. »

7.5.1. Contenu des rubriques et des chapitres de *NAC*

Cette partie est consacrée à l'analyse des différentes rubriques de *NAC*. Il s'agit à chaque fois d'évaluer dans quelle mesure les pages qu'elles regroupent proposent des contenus qui sont en cohérence avec notre cadre théorique et si elles assurent effectivement les fonctions qui ont été assignées à *NAC*. Nous passerons donc en revue les différentes rubriques de *NAC* spécifiques à l'UV LE02. Pour chacune de ces rubriques nous aborderons les points suivants :

- définition de la fonction de cette rubrique dans le dispositif LE02 ;
- contenus pédagogiques ;
- recensement et description des démarches d'approche de ces contenus.

Notre intention est donc :

- d'identifier les données fournies en input ;
- de recenser les moyens mis en œuvre pour mettre en valeur cet input ;
- de vérifier si le traitement des données d'input est en cohérence avec notre cadre théorique et nos critères ergonomiques.

Nous serons ainsi amené à nous pencher sur la manière dont sont prises en compte les contraintes qu'imposent à tout apprentissage de L2 l'attention, la mémoire et la nativisation. Nous ferons également porter notre analyse sur les procédures de guidage proposées dans ces ressources. Certaines rubriques sont beaucoup plus fournies que d'autres et contiennent plusieurs chapitres. Dans ce cas notre analyse portera également sur les différents chapitres de ces rubriques.

Si l'on se reporte à l'annexe 7. 1 on trouvera un sommaire détaillé de *NAC* qui répertorie toutes les pages. A chaque page est affecté un numéro. Nous utiliserons ces numéros pour désigner les pages auxquelles nous faisons référence. Dans ce document on trouvera également pour chaque page une copie des instructions données aux apprenants, ce qui donne une idée de la micro-tâche à effectuer. On trouvera aussi mention des procédés spécifiques au support hypermédia qui ont été utilisés à savoir :

- intégration d'un fichier-son ;
- intégration d'image survolée⁹⁵;

⁹⁵ La technique de l'image survolée (*roll-over*) a été utilisée : elle permet de déclencher la modification de l'apparence d'un élément graphique (image, lien) affiché dans une page *HTML* au seul passage du curseur. En conséquence une image change lorsque le curseur vient se placer au-dessus d'elle, c'est-à-dire la « survole ». En utilisant la même technique on peut faire apparaître un escamot sous l'image survolée.

- intégration d'animation de type *GIF*⁹⁶ ;
- intégration d'animation de type *Flash*⁹⁷, contrôlée ou non par l'utilisateur ;
- intégration d'un questionnaire à choix multiple avec correction et éventuellement commentaire ;
- intégration d'un champ de texte dans lequel l'utilisateur peut inscrire une réponse, avec correction et éventuellement commentaire de la réponse.

7.5.2. Grammaire

7.5.2.1. Cadre méthodologique

Le fait de diviser les activités d'apprentissage de la L2 en parties séparées telles que grammaire, lexique, phonologie, laisse à penser que produire cette L2 s'apparente à un jeu de meccano : on assemble des pièces dont on dispose et dont on a besoin. Nous avons vu que les données théoriques montrent que cette conception est erronée⁹⁸. Toutefois nous avons également vu (Ellis 1997) que le développement d'un savoir grammatical explicite contribue à l'apprentissage d'une L2⁹⁹. Nous avons également précisé que nous nous étions efforcé de nous mettre dans la perspective d'une grammaire de l'énonciation.

En nous reportant à la figure 4.2, qui donne les différentes options méthodologiques pour l'enseignement de la grammaire, et en prenant en compte le fait que la caractéristique première de *NAC* est de développer le savoir explicite dans des micro-tâches de phases 1 et 2, nous avons défini la fonction des pages de *NAC* consacrées à la grammaire. Ces dernières offriront aux apprenants des occasions d'utiliser des faits de langues précis (*learner performance options*). Ces faits de langues seront donc isolés et appréhendés les uns après les autres (*feature focused*). Leur approche se fera de façon explicite en ayant notamment recours à des procédures de résolution de problème ou de raisonnement (*goal explicit knowledge*) et elle sera directe (*direct*), c'est-à-dire que les apprenants prendront connaissance d'une « règle » et seront conduits à l'appliquer dans différents exercices.

⁹⁶ Une animation GIF est une petite animation obtenue à partir d'une succession d'images GIF. Ces images sont toutes dans un même fichier GIF. GIF (*Graphics Interchange Format*) est le format de fichier d'images le plus répandu sur le *Web* et inventé par *CompuServe*. Les fichiers au format GIF sont fortement compressés tout en gardant une qualité très correcte.

⁹⁷ Un autre type d'animation utilisé est l'animation *Flash* : qui est le nom d'un logiciel dont on se sert souvent pour la création de pages *web*. Il permet de construire des animations vectorielles complexes tout en limitant le temps de chargement des fichiers. Les animations *Flash* offrent deux options : l'utilisateur a la possibilité ou n'a pas la possibilité d'en contrôler le déroulement. Il peut ainsi avoir à sa disposition sur l'écran de l'ordinateur des icônes représentant des boutons marche-arrêt semblables à ceux que l'on trouve communément sur les lecteurs de CD par exemple.

⁹⁸ Voir *supra* 2.5.3.

⁹⁹ Voir *supra* 4.2.4.4.

Néanmoins, en prenant en compte ce que nous avons dit sur les limites, voire l'incohérence théorique d'un enseignement de la grammaire qui serait centré uniquement sur la forme, en dehors de tout contexte de communication, et en nous appuyant sur les quatre phases de l'apprentissage de Nancy-Combes (1996 58-65) qui se retrouvent dans les quatre phases de l'enseignement par tâches, nous nous proposons d'aménager cet enseignement/apprentissage explicite direct centré sur la forme. Ainsi l'enseignement/apprentissage de la grammaire passera par :

- une phase 0 au cours de laquelle apparaîtra la raison d'être de cet apprentissage, c'est-à-dire ce qu'il permet de faire, quelles nouvelles possibilités de communication il offre à l'apprenant. En ce sens, cette phase contribuera à la prise de conscience de l'écart (*noticing the gap*). Il faut être conscient néanmoins des limites ou des faiblesses possibles de cette prise de conscience, puisqu'elle se fait dans le cadre d'un enseignement explicite direct. On dit à l'apprenant de quoi il doit prendre conscience. Toutefois, il se peut que cette phase 0 ait été abordée en TD ou TP lors d'interactions avec l'enseignant ;
- une phase 1 au cours de laquelle on met en place, par des tâches fermées, un savoir déclaratif. On montre comment cela fonctionne ; il s'agit d'une réflexion sur la L2. Il n'y a pas réellement d'expression ;
- une phase 2 au cours de laquelle on met en place des processus. On propose alors des tâches fermées, le sens est imposé ou il est à créer.

La phase 3, qui propose une procéduralisation du savoir par des tâches ouvertes, sort du cadre des fonctions de *NAC*, et elle doit être parcourue en TD et TP selon les modalités de complémentarité TD/TP que nous avons évoquées plus haut.

7.5.2.2. Les pages de grammaire qui répondent à ces exigences

Cette rubrique a été créée en 2002. Elle a subi de constantes modifications depuis. Son but est de donner aux apprenants les éléments de grammaire nécessaires à l'accomplissement des macro-tâches des TD et des TP. Ainsi, la fonction de ces pages peut être :

- d'enseigner une nouveauté ;
- de réorganiser ou organiser des connaissances préalables et de contribuer ainsi à réflexion grammaticale ;
- de compléter des connaissances préalables acquises et de favoriser ainsi la recherche de l'exactitude (*accuracy*).

A la lumière de ce qui a été dit dans les chapitres précédents, on peut remettre en question le choix de connaissances grammaticales qui constitue une sorte de programme (*syllabus*) de NAC. Ce programme trouve sa justification dans les besoins linguistiques impliqués par les macro-tâches des TD et TP. Il s'agit là d'une cohérence interne au dispositif. Il n'est pas certain du tout que ces objectifs grammaticaux soient adaptés au stade de développement des interlangues des apprenants. Nous sommes conscients de ce fait et nous en tiendrons compte lorsque nous aborderons l'analyse des performances des apprenants. On peut également noter que cette remarque s'applique au programme de lexique dont on traitera plus bas.

Le tableau 7.1 réunit des données relatives au contenu des pages de la rubrique « Grammaire » et aux phases auxquelles ces pages se rattachent.

Chapitre	Nombre de pages	phase 0	phase 1	phase 2
temps et aspects	71	5	57	9
passivation	13	1	9	3
prépositions	6	1	5	0
substituts	8	1(partiellement)	7	0
possession	2	1(partiellement)	1	0
poser des questions	3	0	3	0
phrases complexes	6	1	5	0
adverbes	2	0	2	0
Total	111	10	89	12

TABLEAU 7.1 - Répartition des pages « Grammaire » en fonction des 3 phases d'apprentissage

Le chapitre « Remarque 1 » est considéré comme un préambule à l'utilisation des pages de la rubrique « Grammaire » et il est rattaché à la phase 0.

La mention « partiellement » placée à côté de certaines micro-activités de phase 0 dans le tableau, indique que la page contient d'une façon ou d'une autre des éléments qui conduisent l'apprenant à prendre conscience de l'utilité des données qu'il consulte. Néanmoins, la mention de cette utilité n'est pas toujours assez explicite ou assez développée.

Nous avons défini comme faisant partie de la phase 1 toute page qui décrit et explique un fait de langue et/ou qui propose des micro-activités centrées sur la forme. Nous avons défini comme micro-activité de phase 2 les micro-activités dans lesquelles tout choix de forme

impliquait obligatoirement une prise en compte du sens. On trouvera dans le document mis en annexe (annexe 7.2) l'affectation précise de chaque page.

On trouvera dans le tableau 7.2 des données relatives aux techniques hypermédias utilisées dans les pages de la rubrique « Grammaire ».

Technique utilisée	nombre de pages	Références des pages
Pages proposant une présentation séquentielle de l'information contrôlée avec une animation <i>Flash</i>	10	4.1.1, 4.1.1.1, 5.1.1.1.1, 8.2.1, 14.3.3, 14.4.1, 14.6, Poser des questions 1, phrases complexes 1.1, <i>chronological links</i> 3.1,
Pages avec ouverture de pages annexes	5	5.1 - 5.2 - 6.1 - 9.3 - 12.2
Pages dans lesquelles est utilisée la technique de l'image survolée	29	9.4.1 - 9.4.2 - 9.4.3 - 9.4.4 - 10.7 (12 pages semblables) 11.5 ⇄ - 11.7 ⇄ - 11.8 ⇄ - 11.9 ⇄ - 11.10 ⇄ - 13 ⇄ - 14.5.1 ⇄ - 14.7.1 ⇄ - prépositions 1 - 1.1 - c.e. - 2.1.1.1 ⇄ - 2.1.2 ⇄ - phrases complexes - 2.1 ⇄ - 3.1.1 ⇄ -
Pages dans lesquelles sont utilisées des animations que l'apprenant ne peut pas contrôler	5	9.4.5 ⌚ - 9.4.6 ⌚ - 9.4.7 ⌚ - 9.4.8 ⌚ - 14.6 ⌚ -
Chapitres ou pages qui se terminent par des mots clés à retenir, utilisables en phase de correction, en output	1	5.1.1.1
Pages dans lesquelles il est demandé à l'apprenant de comparer (et non de traduire) la L1 et la L2	18	52.1.1.1. et suivantes (18 pages)

TABLEAU 7.2 - Recensement des procédés hypermédias dans les pages « Grammaire »

Le signe ⇄ accolé à la référence d'une page indique que cette technique est utilisée pour donner la forme qui était à trouver dans une micro-activité. Le signe ⌚ accolé à la référence d'une page indique que la micro-activité proposée doit être faite en temps limité.

Nous avons recensé ces procédés parce que nous formulons l'hypothèse qu'ils sont, à différents degrés, des moyens, soit d'attirer l'attention des apprenants, soit de leur permettre de mieux mémoriser des données. Leur présence dans ces pages constitue des données observables témoignant de l'intention du concepteur d'agir au niveau de la mémoire et de l'attention de l'utilisateur.

Il ressort de ce tableau que la majorité des pages relève de la phase 1. Les deux sous-chapitres les plus importants, dans le sens où leur contenu est essentiel à la réalisation des macro-tâches, contiennent des pages relevant de la phase 0.

L'absence d'activité de phase 0 dans les autres sous-chapitres est une faiblesse manifeste, tout comme l'est le nombre peu élevé de micro-activités de phase 2 comparativement aux activités de phase 1.

Néanmoins, le nombre peu élevé de pages de type phase 0 par rapport aux pages des autres types dans un même sous-chapitre ne constitue pas nécessairement une faiblesse. En effet, la prise de conscience de l'utilité et de la valeur du fait de langue à acquérir peut très bien se faire en une fois ; il n'est pas nécessaire de répéter cette phase. Ainsi, il n'est peut-être pas nécessaire de multiplier ces pages à l'intérieur d'un même chapitre ou sous-chapitre.

Le problème du nombre de pages qu'il convient d'attribuer à telle ou telle phase pour un même fait de langue nous semble être un problème important. Il semble exclu de pouvoir donner un nombre précis, constituant une sorte de norme à suivre. Définir le nombre de pages à consacrer à un fait de langue nécessite que l'on évalue dans quelle mesure ce fait de langue constitue un obstacle à la compréhension. Il convient de garder présent à l'esprit que la fonction première de *NAC* est de contribuer à rendre l'input compréhensible. L'analyse de ce degré de difficulté peut se faire en utilisant les critères que nous avons mentionnés dans le chapitre 4, point 2.3.2. Des faits de L2 qui ressemblent à ceux de L1 ne nécessiteront pas un nombre de pages important. En revanche, des faits complexes, c'est-à-dire qui impliquent la prise en compte de nombreux critères, nécessiteront de nombreuses pages. De même, on peut se demander si, dans le cas d'une UV comme LE02, dans laquelle le nombre d'heures est limité, il est nécessaire de consacrer de nombreuses pages à des faits qui ne sont pas fréquents, sauf s'ils sont caractéristiques de « l'anglais pour l'ingénieur ». On peut aussi penser que des faits non saillants nécessiteront que la conception des pages soit telle qu'elle attire l'attention de l'apprenant sur ces faits.

Il nous semble donc que les problèmes que soulève la réalisation de pages pour la rubrique grammaire, qu'il s'agisse de déterminer combien de pages il faut consacrer à tel ou tel fait de langue, ou qu'il s'agisse de choisir les techniques hypermédias à mettre en œuvre, ne peuvent être résolus sans passer par une analyse des faits de langues. Cette analyse permet d'évaluer le degré de complexité de ces faits et permet ainsi d'établir une sorte de taxonomie qui guide le concepteur dans ses choix et ses décisions et lui fournit ainsi pour chaque fait un véritable cahier des charges : tel fait est d'une complexité telle qu'il nécessite la mise en œuvre de tels et tels moyens. Il faut ajouter que cette taxonomie doit aussi prendre en compte la L1 des

apprenants auxquels les pages sont destinées et qu'il conviendrait donc d'établir **des** taxonomies, ce qui à son tour impliquerait que les pages proposées diffèrent en nombre et en nature selon la L1 de l'utilisateur. En théorie, la technologie des pages *HTML* permet d'adapter les pages à l'utilisateur.

Les pages de *NAC* ont-elles été conçues à partir d'une telle taxonomie ? La réponse à cette question renvoie à la distinction qui a été faite entre le savoir que donne la compétence professionnelle (*practical knowledge*) et le savoir théorique (*technical knowelgde*). Les pages de *NAC* ont été établies à partir d'une taxonomie imparfaite, imprécise et en partie implicite car elle relevait du savoir que donne la compétence professionnelle. Dans ce cas, c'est l'expérience professionnelle acquise dans la pratique quotidienne qui permettait d'avoir une perception du degré de complexité des faits de langue. Assurément, cette taxonomie n'a pas été établie de façon explicite, en respectant les impératifs de la rigueur scientifique qui caractérisent le savoir théorique (*technical knowledge*).

Il apparaît également que seules les pages consacrées aux temps grammaticaux et aspects débouchent sur un certain nombre de mots clés qui seront utilisés en phase de correction d'output en TP et TD. Les autres pages ne proposent pas ces mots clés et, dans cette mesure, elles ne permettent pas cette complémentarité pourtant si nécessaire entre le travail sur l'input qui relève de *NAC* et le travail sur l'output qui relève de l'enseignant de TD ou de TP.

Enfin, il faudrait reprendre chaque page afin de vérifier que la démarche explicative proposée est en cohérence avec le type de grammaire que nous avons choisi : la grammaire de l'énonciation.

On peut également remarquer qu'aucune page ne contient des fichiers-son, or un des atouts de l'utilisation de l'hypermédia est bien qu'il permet une approche multimodale des données.

Le guidage des apprenants dans ces pages de grammaire est plutôt de type directif, une page conduit à une autre page. Il n'est pas question pour l'apprenant de butiner. Néanmoins l'apprenant a toujours la possibilité de sortir du chemin qu'on lui trace. On peut noter que ce guidage est donné à la fois dans le site et dans les livrets de TD et de TP dans lesquels l'apprenant est invité, à l'occasion d'une tâche, à se reporter à tel(le) ou tel(le) rubrique ou chapitre de *NAC*.

L'analyse que nous venons de faire montre que *NAC* ne répond que partiellement à nos exigences théoriques de départ. Avec le recul que donne l'analyse, il apparaît que ces pages de grammaire sont trop centrées sur l'aspect formel des faits de langue et tendent à les faire acquérir séparément de leur fonction de communication. Le traitement dont les faits de langues font l'objet est surtout dicté par l'importance qu'ils revêtent dans le dispositif et non

par leur spécificité. C'est le dispositif – et non les apports de la psycholinguistique – qui dicte ce qu'il faut traiter et comment il faut le traiter.

Les faiblesses qui viennent d'être mentionnées entrent en contradiction avec notre cadre théorique. Néanmoins on remarquera que la configuration même du dispositif que nous avons choisie replace toutes les micro-activités de *NAC* centrées sur la forme dans le contexte des macro-tâches des TD et TP et qu'une caractéristique essentielle de ces dernières est de placer l'apprenant dans une situation de communication. Les données fournies aux apprenants par *NAC* prennent ainsi un sens ; elles apparaissent moins « plaquées » et restent dans un certain contexte. De plus, comme cela apparaîtra lorsque sera abordée l'analyse des performances des étudiants dans le chapitre suivant, les pages de *NAC* consacrées à la grammaire ont contribué à la progression des apprenants, dans la mesure où elles ont développé leur savoir explicite de la grammaire et que ce savoir intervient dans le développement du savoir implicite. Enfin, on peut se demander si la perfection, toute souhaitable qu'elle puisse paraître, est nécessaire. Ne convient-il pas plutôt de remplacer la quête de la perfection par le souci constant de l'ajustement et de l'adaptation de *NAC* aux caractéristiques spécifiques des situations d'apprentissage que l'on organise ? Nous rejoignons ici ce qu'avance Nancy-Combes :

[...] dans des contextes où il y a une mesure constante de l'efficacité de ce qui est mis en œuvre, la pratique parvient à compenser les inévitables faiblesses théoriques de la problématique sur laquelle s'appuie un dispositif d'apprentissage, en particulier, grâce au va-et-vient constant entre la pratique et la théorie qu'imposent les réajustements permanents du système. (Narcy-Combes 2004 : 27- 44)

7.5.3. Le lexique

Cette rubrique a été créée en 2002. Elle a subi de constantes modifications depuis cette date. Elle a pour objectif de donner aux apprenants les connaissances lexicales qui peuvent se révéler nécessaires à l'accomplissement des macro-tâches de TD et de TP. On peut faire à propos de ce programme la remarque qui a été faite à propos du programme de grammaire, à savoir qu'il n'est peut-être pas adapté aux stades de développement des interlangues des apprenants.

Les pages de cette rubrique proposent des activités qui visent à aider l'apprenant à

- acquérir de nouveaux éléments de lexique ;
- mettre au point des connaissances lexicales précédentes ;
- réactiver des connaissances lexicales précédemment acquises.

7.5.3.1. Cadre méthodologique

Nous avons vu que le développement d'un savoir explicite du lexique a son utilité s'il va de pair avec des activités d'apprentissage où la L2 est utilisée dans des situations de communication authentique.

L'apprentissage du lexique est séquentiel et itératif. Il est séquentiel parce que la connaissance d'un mot est composite : elle est le résultat de l'agrégation de la connaissances des divers aspects du mot (prononciation, graphie, sens, etc.) et cette agrégation se fait progressivement. Il est itératif parce que justement il ne peut se faire en une seule fois et que la mise en mémoire à long terme d'un mot et la capacité à récupérer ce mot nécessitent que le même mot soit rencontré et employé plusieurs fois échelonnées dans le temps.

Le choix des éléments de lexique qui font l'objet des activités d'apprentissage de ces pages est inspiré, à l'origine, de ce que l'on trouve dans des ouvrages destinés à l'enseignement du lexique : Bonnet-Piron (1994) et Mc Carthy (1998).

Afin de déterminer ce qu'il convenait d'observer et d'évaluer dans les pages de la rubrique lexique nous sommes parti de la figure 4.4 qui récapitule toutes les caractéristiques d'un item lexical qu'il convient de connaître, si l'on veut pouvoir dire que l'on connaît cet item lexical. Nous avons établi une version française, que nous reproduisons dans la figure 7.6.

A partir de cette version française, nous avons établi une liste de ce qu'il convenait de rechercher dans les pages de *NAC*. L'apprenant peut-il trouver dans les pages de *NAC* les données qui lui permettront d'acquérir une connaissance des items lexicaux du programme ? Cette connaissance, ainsi acquise, est-elle complète ou manque-t-il des éléments ? Nous donnons cette liste dans la figure 7.7. Chaque caractéristique recherchée est accompagnée de quelques explications ou précisions. Dans cette liste et les tableaux suivants, le terme « item » qui est utilisé renvoie au mot ou à l'expression qui fait l'objet de la démarche d'apprentissage proposée par la micro-activité.

Forme	Phonie	R	Percevoir et Reconnaître
		P	Prononcer
	Graphie	R	Percevoir et reconnaître
		P	Ecrire
Affixation	R	Percevoir les parties composant le mot et connaître leur sens ou leur fonction	
	P	Utiliser l'affixation	
Sens	Forme et sens	R	A quel concept renvoie le mot ?
		P	Quel mot faut-il employer pour évoquer un concept ?
	Concept et référent	R	De quel élément de la réalité extérieure et intérieure ce concept est-il la représentation intellectuelle ?
		P	A quel concept se rattache ce que l'on veut exprimer ?
	Champs lexicaux	R	A quel(s) autre(s) mot(s) ce mot fait-il penser ?
P		Quel(s) autre(s) mot(s) employer à la place de ce mot ?	
Usage	« Grammaire du mot ». Modalités d'intégration à un syntagme	R	Comment ce mot est-il intégré dans un énoncé ?
		P	Que faut-il faire pour intégrer ce mot à un énoncé ? Dénombrables et indénombrables
	Collocations	R	Avec quels autres mots rencontre-t-on souvent ce mot ?
		P	Avec quels autres mots convient-il d'employer ce mot ?
	Registre, fréquence, niveau de langue, etc.	R	Dans quel type de discours, dans quelles circonstances rencontre-t-on ce mot ?
		P	Dans quel type de discours, dans quelles circonstances convient-il d'employer ce mot ?

R : reconnaissance, P : production

FIGURE 7.6 – Composantes de la connaissance d'un mot

Domaine de la recherche	Il s'agit de recenser les pages dans lesquelles l'apprenant est invité à :
Oral	<ul style="list-style-type: none"> entendre l'item, et/ou le prononcer et/ou consulter une transcription phonétique de cet item ;
Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> prendre connaissance de la graphie de l'item : lire et/ou écrire cet item ;
Racine et affixes	<ul style="list-style-type: none"> prendre connaissance des différentes composantes de l'item et/ou utiliser l'affixation dans une micro-activité ;
Référent	<ul style="list-style-type: none"> prendre connaissance du référent de l'item ou trouver l'item en partant du référent ;
Association	<ul style="list-style-type: none"> prendre connaissance du champ sémantique de l'item et du champ lexical auquel cet item peut appartenir ;
Grammaire du mot	<ul style="list-style-type: none"> prendre connaissance des modalités d'intégration du mot dans la structure syntaxique d'un énoncé ;
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> prendre connaissance du registre, des connotations et des collocations de l'item ;

FIGURE 7.7 - Caractéristiques recherchées dans les pages
« Lexique »

Dans la figure 7.8 sont recensés les procédés spécifiques au support hypermédia utilisés dans les pages de la rubrique lexique.

Procédé technique	
Animation <i>Flash</i> contrôlée	Animation d'objets afin qu'ils donnent l'impression de se déplacer sur la scène et/ou pour en modifier la forme, la taille, la couleur, l'opacité, la rotation et autres propriétés. Le logiciel <i>Flash</i> permet de créer des animations interactives dans lesquelles les utilisateurs peuvent, par le biais du clavier ou de la souris, accéder à différentes parties d'une animation, déplacer des objets, remplir des formulaires et réaliser de nombreuses autres opérations.
Animation <i>GIF</i>	Petite animation obtenue à partir d'une succession d'images au format <i>GIF</i> .
Image survolée	Une image survolée est une image qui, lorsqu'elle est visualisée dans un navigateur, change lorsque le pointeur vient se placer au-dessus d'elle.
Lecture d'un fichier-son	Possibilité de lire un fichier-son ajouté à une page Internet.

FIGURE 7.8 - Procédés spécifiques au support hypermédia utilisés dans les pages de la rubrique « Lexique »

7.5.3.2. Données chiffrées

Les résultats détaillés de notre recensement des caractéristiques des pages de la rubrique « Lexique » se trouvent en annexe 7.3 et nous donnons dans le tableau 7.3 une présentation synthétique des données recueillies.

Pages dans lesquelles :	
• l'apprenant peut entendre prononcer l'item ;	13
• il est demandé à l'apprenant de prononcer l'item ;	2
• l'apprenant a accès à la transcription phonétique de l'item ;	57
• l'apprenant prend connaissance de la graphie de l'item ;	120
• on demande à l'apprenant d'écrire l'item ;	8
• l'apprenant prend connaissance des différentes parties composant l'item et de leur valeur ;	17
• il est demandé à l'apprenant de recourir à l'affixation ;	2
• on associe l'item au concept qu'il signifie ;	86
• on associe le concept à l'item qui le signifie ;	16
• on montre à l'apprenant comment intégrer l'item dans un énoncé ;	61
• l'apprenant prend connaissance de collocations.	18
Nombre total de pages	150
Nombre maximum de caractéristiques recensées dans une page	5
Nombre de pages qui atteignent ce maximum	57

TABLEAU 7.3 - Recensement des caractéristiques des pages « Lexique »

Nous recensons dans un tableau séparé, tableau 7.4, les pages dans lesquelles sont intégrées des techniques propres à l'hypermédia parce que nous postulons que ces procédés permettent de mettre en valeur l'input. Nous aborderons le problème de la validité d'une telle affirmation dans la partie « discussion ».

Pages contenant des animations <i>Flash</i> contrôlées	13 ¹
Pages contenant des animations <i>Flash</i> non contrôlées	4 ²
Pages contenant des animations <i>GIF</i>	9 ³
Pages contenant des images survolées	65 ⁴

1 Il s'agit des pages : 2.1.1, 2.1.2, 2.1.4.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.5.2,2.5.8.2, 2.7.2, 2.7.4.2, 2.8.1, 2.8.2, 2.10.1, 2.10.2.

2 Il s'agit des pages : 2.5.1, 2.5.8.1, 2.7.1, 2.7.4.1.

3 Il s'agit des pages : 3.1.1, 3.1.2, 3.1.4, 3.1.5, 3.1.6, 3.1.7, 3.1.11, 3.1.14, 3.1.15.

4 Il s'agit des pages : 2.2.2.1, 2.5.8.5,2.5.8.6, 2.5.8.7, 2.7.5.2, 2.7.5.3, 2.7.5.4, 3.1.11 = corrections exercices et des pages 5.1 à 5.57 : *flashcards*.

TABLEAU 7.4 - Recensement des pages intégrant des techniques hypermédias

7.5.3.3. Discussion

Les pages de cette rubrique appellent un certain nombre de remarques. Premièrement, dans les critères d'investigation que nous avons retenus ne figurent pas les pages invitant l'apprenant à s'assurer qu'il a une connaissance suffisamment précise du concept auquel renvoie l'item ; en d'autres termes, on ne vérifie donc pas si l'apprenant sait de quoi il parle. En effet, il n'est pas évident que tous les apprenants français conçoivent avec exactitude les concepts de « *brunch* » ou de « *basement floor* » ou de « *school assembly* ». De tels items font appel à des connaissances d'ordre culturel. Aucune page de *NAC* ne propose des ressources dans ce domaine, il s'agit là d'une lacune. On peut néanmoins noter que certaines pages dévolues au lexique de la maison ou de la ville utilisent des images et non des définitions (2.5.3, 2.5.4, 2.5.5, 2.5.6, 2.6.1,2.6.2, 2.6.3, 2.6.4, 2.8.1), dans ce cas, le mot renvoie directement à la réalité et on peut supposer que l'apprenant conceptualise de lui-même cette réalité. Il existe également des cas où il n'est pas certain que l'apprenant ait une connaissance claire du concept auquel renvoie l'item (par exemple page 2.4.6) ; le problème n'est pas alors lexical, mais bien conceptuel.

Deuxièmement, on peut remarquer qu'aucune page ne propose à l'apprenant

- d'organiser ou de gérer l'apprentissage des items dont il a entrepris l'apprentissage ;
- d'utiliser les collocations ;
- de prendre conscience des règles pragmatiques d'usage d'un item.

Troisièmement, le choix du programme lexical ne repose sur aucune base théorique valide. Nation (Nation 2001) propose, par exemple, des listes dans lesquelles sont regroupés les items en fonction de leur fréquence d'utilisation, ou selon leur fonction (*academic words*). De telles listes n'ont pas été utilisées. L'explication de cette carence se trouve dans le fait qu'à l'époque où le site a été créé le concepteur s'appuyait logiquement sur un cursus professionnel et qu'il

a donc eu recours à des connaissances ou à une littérature spécialisée qui relevait de la connaissance que donne l'expérience professionnelle (*practical knoweldge*) et non sur une connaissance théorique (*technical knowledge*). On peut également arguer que les pages de cette rubrique peuvent être enrichies à la lumière des besoins lexicaux observés chez les apprenants lors des séances de TD et de TP, afin de mettre en adéquation les données des pages et les besoins des apprenants. Ainsi, tout comme cela a été dit en conclusion de l'analyse des pages « Grammaire »¹⁰⁰, à une ambition de perfection on peut opposer un souci constant d'ajustements.

Quatrièmement, le sous-chapitre « faux amis » contient un certain nombre de pages consacrées à l'apprentissage de mots de L2 qui présentent une similitude trompeuse avec des mots de L1. On peut avancer que le fait de regrouper des termes qui présentent une même difficulté pour les apprenants, difficulté que l'on peut attribuer aux phénomènes de nativisation, ne constitue pas une démarche d'apprentissage validée par la théorie. Un tel regroupement peut se révéler utile pour le concepteur, ou pour l'enseignant, parce qu'il lui permet de prévoir la difficulté d'apprentissage que ces termes vont présenter pour l'apprenant. La question du profit que cet apprenant peut retirer d'un tel regroupement, se pose. On peut avancer que le fait d'attirer l'attention de l'apprenant sur un item parce qu'il est fort probable qu'en raison des phénomènes de nativisation l'acquisition de cet item pose problème, est une démarche qui est en cohérence avec notre cadre théorique ; elle participe des techniques qui peuvent être mises en œuvre pour favoriser la prise de recul et la perception de l'écart qui existe entre la L1 et la L2. On peut objecter alors que le fait de regrouper ces termes sous une seule et même rubrique conduit l'apprenant à penser qu'il faut parcourir cette rubrique et mémoriser les termes dont elle traite ; les items sont alors abordés par l'apprenant en dehors d'un contexte de communication et l'apprentissage du lexique se transforme alors en apprentissage d'une liste. Comme cela a été vu plus haut¹⁰¹, rien ne permet d'affirmer qu'un tel apprentissage est inutile ou contre-productif. Il est vrai que l'utilisation de cette rubrique n'est pas appropriée pour faire découvrir à l'apprenant les caractéristiques de ces termes, découverte qui correspond à la phase 0 de l'apprentissage telle que la définit Nancy-Combes (1996 : 58-65)¹⁰². Toutefois, les pages de cette rubrique ne sont pas inutiles pour mettre en place un savoir déclaratif et, éventuellement, pour mettre en place un processus, ce qui correspond aux phases 1 et 2 de l'apprentissage. Ainsi le travail fourni par l'apprenant lui

¹⁰⁰ Voir *supra* 7.5.2.2.

¹⁰¹ Voir *supra* 4.3.2.

¹⁰² Voir *supra* 7.5.2.1.

donne-t-il, même partiellement, les moyens de mieux contrôler son output, ce qui correspond à une des fonctions de *NAC*¹⁰³. On peut également ajouter que le travail d'apprentissage que permettent ces pages peut se dérouler en amont ou en aval d'une séance de TD ou de TP. S'il se déroule en aval, on peut penser qu'il permet de présenter à l'apprenant une nouvelle fois un item à retenir, ce qui peut contribuer à la mise en mémoire à long terme de cet item¹⁰⁴. Il resterait à s'assurer que la charge mentale du travail effectué par l'apprenant sur les pages de cette rubrique n'est pas disproportionnée par rapport à son utilité.

Cinquièmement, les pages qui ont pour objet l'acquisition de blocs lexicalisés sont en nombre relativement restreint 3/150 (pages 2.8.1, 2.8.2, 2.8.3). Ainsi, des deux modes d'acquisition et de production des énoncés, le mode par application de règles est privilégié dans les pages de *NAC*.

Si l'on considère maintenant une des techniques utilisées dans ces pages, à savoir l'apparition séquentielle d'un ou plusieurs termes dans une fenêtre sur un écran, on peut avancer qu'elle peut contribuer à attirer l'attention de l'apprenant sur ces termes. Néanmoins, l'apparition successive de termes, les uns après les autres, accompagnés d'une bande son qui en donne la prononciation est un procédé qui, d'une certaine façon, entre en contradiction avec les apports de la recherche. Il semble, dans un premier temps, qu'il y ait peu de chances que l'apprenant mémorise des mots isolés de tout contexte et de tout sens. De plus, si l'on se reporte à ce qui a été dit sur l'attention, il semble difficile que l'apprenant se concentre à la fois sur la graphie et sur les sons de l'item et qu'il les mémorise. La charge cognitive est trop élevée.

Les pages possédant le plus grand nombre des caractéristiques techniques que nous cherchions sont les pages consacrées aux faux amis. L'utilisation des ressources de l'hypermédia semble adaptée aux impératifs théoriques de l'apprentissage du lexique et de l'ergonomie. Ce type de page, dont on trouvera une reproduction dans la figure 7.9, semble réunir sur un seul écran – ce qui est un atout du point de vue ergonomique – toutes les propriétés des *flashcards*¹⁰⁵. En passant le curseur sur un des pavés colorés de la colonne centrale on fait apparaître un élément contribuant à la connaissance du mot. Il est également possible en cliquant sur le pavé « *listen* », d'entendre prononcer ce mot. Il nous semble qu'une telle présentation rassemble de nombreux avantages :

- les données n'apparaissent pas toutes à la fois de façon simultanée. Il revient à l'apprenant de choisir celle qu'il veut consulter et d'accomplir une action pour

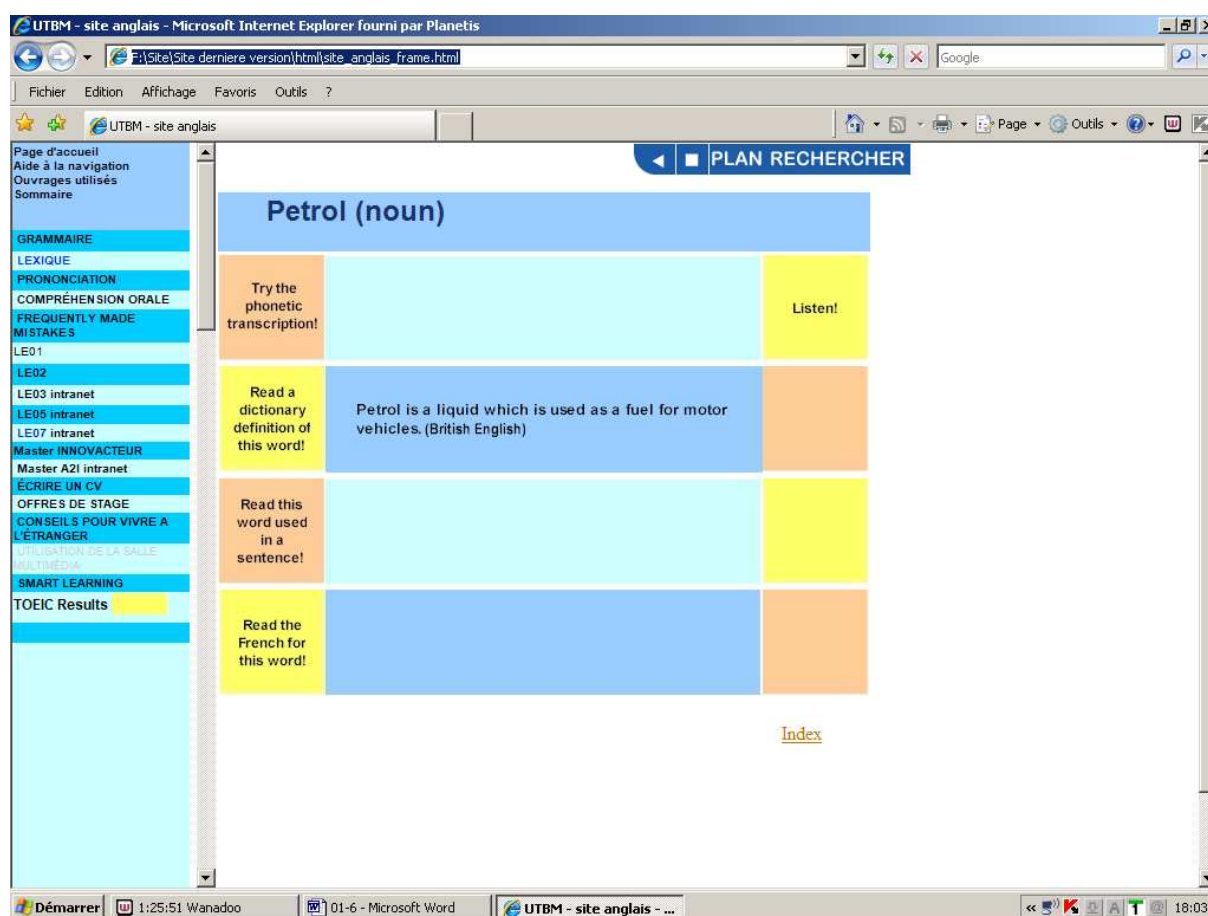
¹⁰³ Voir *supra* figure 6.7.

¹⁰⁴ Voir *supra* 4.3.7.

¹⁰⁵ Voir *supra* 4.3.7.

consulter cette donnée. Cette procédure semble propre à mettre en jeu l'attention de l'apprenant ;

- en présentant sur une même page tous les composantes de la connaissance d'un item on développe le savoir métacognitif de l'apprenant en ce qui concerne le lexique, puisqu'il est amené à prendre conscience des différents aspects de la connaissance d'un mot ;
- en regroupant sur une même page tous les aspects d'un item, on ne sépare pas les composantes du mot (sens, forme, graphie, etc.) ;
- en utilisant la technique de l'image survolée on favorise la mémorisation, puisqu'il ne peut apparaître à l'écran qu'un seul aspect à la fois, ce qui oblige l'apprenant à conserver les autres aspects en mémoire à court terme. Cela lui permet aussi d'évaluer ce dont il se souvient, ce qui implique un travail de la mémoire à moyen ou long terme.



Dans cette page le pointeur de la souris a été placé de manière à faire apparaître à l'écran la définition du terme.

FIGURE 7.9 - Page de la rubrique « Faux amis »

Il est clair que des améliorations peuvent être apportées à ces pages pour qu'elles contiennent davantage d'éléments de connaissance du mot (registre, collocations, formation, etc.). Il est aussi envisageable d'intégrer un champ de texte, afin que l'apprenant puisse écrire le mot.

L'apprenant pourrait également entendre prononcer le mot, à la fois isolé et aussi à l'intérieur d'un énoncé. En intégrant une application appropriée, il serait possible que l'apprenant prononce ce mot et réécoute sa prononciation, avec possibilité de comparaison avec un modèle, comme le proposent certains dictionnaires sur CD Rom¹⁰⁶. Un tel type de page réunirait alors un nombre élevé des caractéristiques que nous avons établies. De plus, sa réalisation ne présente pas de grandes difficultés techniques.

Il serait souhaitable que l'apprenant trouve dans les pages de lexique de *NAC* un moyen de gérer son apprentissage, que, par exemple, une application lui indique les items qu'il connaît parfaitement et ceux sur lesquels il devrait revenir. La mise en place d'une telle application nécessite, en revanche, des compétences élevées en informatique.

En conclusion, il est clair que les pages consacrées au lexique révèlent des carences, et que toutes ne sont pas en parfaite adéquation avec notre cadre théorique. Néanmoins, il apparaît que l'outil hypermédia peut fournir des moyens efficaces pour développer le savoir explicite du lexique, savoir dont l'utilité est désormais amplement validée par la recherche. De plus, la réalisation de telles pages est d'une relative simplicité d'un point de vue technique.

7.5.4. Prononciation

7.5.4.1. Cadre méthodologique.

Cette rubrique a subi de constantes modifications depuis sa création en 2002. Elle vise à fournir à l'apprenant des connaissances et des stratégies lui permettant, dans le domaine de la phonologie, de prendre le recul nécessaire par rapport à la L1 pour mieux percevoir l'écart existant entre la L2 telle que la possède l'apprenant et telle qu'elle est parlée par des locuteurs natifs. Il est clair que la notion de nativisation est présente dans toutes les réflexions qui ont conduit à l'élaboration des pages de cette rubrique et aux différentes tâches proposées en TD et TP.

Cette rubrique vise aussi à montrer à l'apprenant qu'il existe un certain nombre de constantes sous l'apparente diversité de la prononciation des mots, ce qui lui permettra de dégager un certain nombre de règles qui le guideront et qui allégeront son travail de mémorisation. Ainsi, il semble essentiel, en se fondant sur les travaux de Guierre (1987), de Deschamps (1992) et de Bailly (1998A) de faire percevoir un certain nombre de règles phonographématiques.

Enfin, tout comme pour l'apprentissage du lexique, toute activité relative aux activités phonologiques comporte deux volets, l'un qui concerne la perception et l'autre la production.

¹⁰⁶ *Cambridge Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones 2003 Cambridge University Press

La différence est importante puisque la perception met en œuvre le système auditif de l'apprenant et l'autre le système articulatoire. En d'autres termes, s'il convient d'aider l'apprenant à mieux entendre, il convient aussi de l'aider à mieux articuler.

Nous avons également décidé d'initier les apprenants à l'utilisation des transcriptions phonétiques (alphabet phonétique international) et nous avons également choisi de les aider à lire des textes à voix haute.

La partie du programme de LE02 relative à la phonologie aborde les points suivants :

- consonnes, voyelles et diphtongues ;
- phénomènes d'accentuation (mot et phrase) ;
- intonation montante et intonation descendante ;
- formes atténuées ;
- utilisation de l'alphabet phonétique international ;
- lecture à voix haute.

7.5.4.2. Données

Nombre total de pages	75	
	A	B
Nombre de pages consacrées à la reconnaissance des phonèmes	9	48
Nombre de pages consacrées à la production des phonèmes	2	61
Nombre de pages consacrées à la perception de l'accent de mot	1	40
Nombre de pages consacrées à la perception de l'accent de phrase	0	39
Nombre de pages consacrées aux formes atténuées	1	39
Nombre de pages consacrées à la perception de l'intonation	0	39
Nombre de pages consacrées à la production de l'intonation adéquate	0	61
Nombre de pages consacrées à la formulation de règles	1(p)	-
Nombre de pages consacrées aux règles phonographématiques	3(p)	-
Nombre de pages consacrées à la lecture de textes	61	
Nombre de pages consacrées à l'appropriation de l'alphabet phonétique	43	
Nombre de pages n'intégrant pas un fichier-son.	22	22

TABLEAU 7.5 - Relevé des pages de la rubrique « Prononciation »

Afin de recueillir des données sur les pages de la rubrique « Prononciation » nous avons établi une grille nous permettant de recenser les pages qui abordent les points du programme de phonologie. Nous avons également recensé les pages qui n'intègrent pas de fichiers-son. Aucune des pages ne contient d'application permettant à l'apprenant de s'enregistrer et de comparer sa production à un modèle.

Les chiffres de la colonne A correspondent au nombre de pages consacrées explicitement à l'objectif, alors que ceux de la colonne B correspondent au nombre de pages dans lesquelles cet objectif est intégré à un autre objectif. Par exemple, les pages dévolues à la lecture d'un texte à voix haute nécessitent de l'apprenant qu'il prête attention à l'intonation et, en ce sens, elles peuvent être considérées comme faisant partie des micro-activités qui contribuent à l'apprentissage de l'intonation.

Ainsi les chiffres de la colonne B sont-ils plus élevés que ceux de la colonne A, car ils incluent les pages relatives à la lecture à voix haute.

7.5.4.3. Discussion

Le nombre de pages consacrées à cette rubrique est peu élevé par rapport aux autres rubriques. Il est en fait grossi par les pages constituées par les textes dévolus à la lecture à voix haute. L'apprentissage de la phonologie est donc, dans *NAC* comme ailleurs, le « parent pauvre » de notre dispositif.

On peut aussi remarquer qu'il n'existe aucune page consacrée spécifiquement à la production des phonèmes, des mots et des phrases. L'apprenant peut entendre prononcer un mot, mais il ne reçoit aucune aide sur la façon de le prononcer. En d'autres termes, le savoir-faire articulatoire doit être acquis de façon implicite. Or, *NAC* a pour fonction de développer le savoir et le savoir-faire explicites : en l'occurrence il ne remplit pas ses fonctions. Cette carence est d'autant plus regrettable que le savoir-faire articulatoire ne peut s'acquérir que par la pratique et, dans le cas présent, il y a absence d'activités nombreuses permettant d'automatiser ce savoir-faire.

On peut, de surcroît, avancer qu'aucune page ne donne la possibilité à l'apprenant de s'enregistrer et de se réécouter en comparant avec un modèle. Une telle pratique permettrait à l'apprenant de prendre conscience de l'écart et contribuerait ainsi à minimiser les effets induits par les phénomènes de nativisation.

Il ressort de ces observations que l'intitulé même de la rubrique est inadapté : en effet, il s'agit plus, dans ces pages, d'audition que de prononciation, et, dans ce dernier domaine, le nombre des pages permettant une réelle pratique est beaucoup trop limité.

L'observation des chiffres du tableau 7.5 montre clairement que très peu de pages sont consacrées à l'apprentissage de règles de phonologie qui permettent d'alléger le travail de mémoire. Aucun lien n'est établi entre cette rubrique et le sous-chapitre de la rubrique « Lexique » sur la formation des mots, alors que, comme l'a montré Guierre (1987) la place

de l'accent tonique d'un mot dépend largement des affixes présents dans le mot. Lexique et phonologie pourraient être davantage liés.

Semblablement, de nombreuses pages relèvent plus de la phonétique que de la phonologie dans le sens où l'on traite bien souvent des sons sans s'occuper du sens. Notre cadre théorique nous impose de ne jamais dissocier forme et sens. En conséquence, les pages dédiées à la discrimination de phonèmes, par exemple, demandent aux apprenants d'analyser ou de reproduire des mots dont ils ne connaissent peut-être pas la signification. On peut relever là une certaine incohérence théorique. La même critique, qui porte sur le peu de prise en compte du sens, peut s'appliquer aux nombreux textes donnés pour l'entraînement à la lecture à voix haute. En effet, aucune micro-activité centrée sur le sens de ces textes n'est donnée. Il est d'ailleurs abusif de qualifier ces textes de supports pour l'entraînement à la lecture à voix haute. Il s'agit en fait de textes qui ont servi lors des épreuves d'évaluation orale. Le seul appareil pédagogique qui les accompagne est constitué par la transcription phonétique de certains termes et/ou par la possibilité d'écouter le texte lu par un anglophone. Il s'agit donc de toute évidence d'un appareil pédagogique restreint. On peut le regretter, car il semble que l'exercice de lecture à voix haute contribue à la mise en place de savoir-faire automatisés de production des sons à une vitesse proche du débit d'un natif de L2¹⁰⁷ ; de plus on peut avancer l'hypothèse que cet exercice met également en œuvre l'application des règles phonographématiques et peut contribuer à leur automatisation. L'exercice de lecture à voix haute semble donc posséder de nombreuses potentialités pour l'apprentissage d'une L2, à la condition expresse cependant qu'il ne reste pas au seul niveau de la forme.

Quant à l'apprentissage de l'utilisation de la transcription phonétique, nous avançons l'hypothèse qu'il peut jouer un rôle non négligeable dans l'apprentissage de la phonologie, dans la mesure où il donne à l'apprenant un moyen de se dégager des règles phonographématiques de la L1. En ce sens, il permettrait une prise de conscience par l'apprenant des phénomènes de nativisation responsables de difficultés en compréhension de la L2 orale¹⁰⁸ et en production orale des phonèmes de cette L2. Cette prise de conscience aiderait ainsi l'apprenant à percevoir l'écart (*noticing the gap*) qui existe entre la L2 et la L1 ainsi qu'entre cette L2 et sa propre production orale en L2. Néanmoins, il s'agit d'un code supplémentaire que l'apprenant doit acquérir, ce qui entraîne une charge mentale supplémentaire. Il s'agit là d'une contrainte ergonomique qu'il convient de prendre en compte. Cela nous renvoie au problème plus général de l'utilisation d'une métalangue dans

¹⁰⁷ Voir *supra* 2.7.2.3 (Ferrand 2001).

¹⁰⁸ Voir *supra* 4.4.2 (Ginet 1996).

l'apprentissage de la L2. Nous avons vu que cette métalangue joue un rôle dans l'obtention de la maîtrise d'une langue. Ici encore, il convient que l'apprenant perçoive le sens, c'est-à-dire l'utilité de cette métalangue, si l'on veut qu'il en tire tout le profit possible. La transcription phonétique, pensons-nous, contribue à la prise de recul, mais elle ne doit pas alourdir la charge mentale de la tâche.

En conclusion de cette discussion, il apparaît que les pages consacrées à la phonologie recèlent de nombreuses carences et ne sont pas toujours en cohérence avec notre cadre théorique. Néanmoins, les nombreuses critiques que l'on peut formuler attestent que nous disposons d'un cadre théorique précis qui nous permet de savoir quel type de tâches proposer et quelles démarches adopter. La phonologie nous paraît être un domaine qui peut donner lieu à de très nombreuses micro-activités pour NAC. Le support numérique semble particulièrement bien adapté à de telles activités pour lesquelles l'écoute, la répétition sont des étapes incontournables. Il nous semble qu'il est relativement aisé de concevoir des pages susceptibles d'apporter de l'aide à l'apprenant. Nous pensons, en particulier, que des animations de type *Flash* seraient adaptées pour expliciter toute la mécanique articulatoire qu'il s'agit de mettre en place en L2. Il semble donc qu'il faille développer les pages consacrées à la phonologie.

On ne saurait cependant perdre de vue que, dans le domaine de la phonologie, la qualité de l'enregistrement des sons et de leur restitution est un préalable technique incontournable. La qualité didactique du support est ici tributaire des compétences techniques du concepteur et des performances des outils et machines utilisés.

7.5.5. Rubrique « *Frequently made mistakes* »

Cette rubrique a été créée en 2003 et son contenu n'a pas été modifié depuis. Elle a pour but de recenser les écarts les plus récurrents remarqués dans l'output des apprenants au cours des séances de TD et de TP et dans les copies des examens écrits. Le but est d'amener l'apprenant à prendre conscience de ces écarts, ce qui implique notamment que l'apprenant puisse identifier les éléments de l'énoncé qu'il conviendrait de modifier.

7.5.5.1. Données

Le nombre de pages de cette rubrique est peu élevé : 17, ce qui nous permet de voir que les pages de cette rubrique peuvent se répartir suivant la démarche qu'elles proposent (tableau 7.6).

Pages qui donnent une injonction, fournissent une explication et proposent un exercice d'application	2, 7, 15
Pages qui donnent une liste à mémoriser	10.1, 11,
Pages qui opposent deux items ou plus	1, 3,4, 5, 6, 8, 9,13,14.1

TABLEAU 7.6 - Démarches adoptées dans les pages de la rubrique :
« Frequently made mistakes »

En nous reportant à notre cadre théorique nous avons établi des critères d'observation. Il s'agissait de repérer les pages dans lesquelles

- les énoncés de L2 produits par des apprenants et présentant un écart par rapport aux normes de la L1 sont donnés dans un contexte ;
- les apprenants sont amenés à percevoir d'eux-mêmes cet écart par rapport aux normes de la L1;
- on donne à l'apprenant des indications lui permettant de trouver de lui-même comment il peut modifier l'énoncé ;
- on renvoie l'apprenant à une série de pages qui lui permettront de corriger cet écart ;
- on explique à l'apprenant la cause des écarts (savoir métacognitif) ;
- une différence est faite entre faute et erreur.

Il apparaît qu'**aucune** des pages de la rubrique « *Frequently made mistakes* » ne répond à ces critères.

7.5.5.2. Discussion.

En nous fondant sur ce qui a été évoqué à propos de la correction de la production des apprenants en phase d'output, nous avons, comme nous l'avons fait pour les chapitres précédents, tenté d'établir une liste des caractéristiques observables des pages de cette rubrique.

Il ressort clairement de notre cadre théorique qu'il est impossible d'isoler un énoncé de la situation de communication dans laquelle il a été produit ; en conséquence la prise de conscience d'un écart ne peut se faire en dehors d'un contexte clair. Il est également manifeste, selon le schéma des points d'intervention de *NAC* dans l'apprentissage de l'anglais (figure 6.7), que les micro-activités de ces pages peuvent contribuer au contrôle et à l'autocorrection que l'apprenant peut faire de ses énoncés. Enfin, il convient de se rappeler que si l'écart est imputable à une erreur (*error*), c'est-à-dire à un stade de développement de l'interlangue, il convient de donner à l'apprenant les moyens de développer cette interlangue

par une procédure d'apprentissage respectant les quatre phases. Pour qu'il y ait rectification efficace de l'écart, il faut qu'il y ait eu une authentique acquisition en phase d'intake des connaissances nécessaires à cette rectification. De façon schématique, ce n'est pas en indiquant à l'apprenant qu'il s'est trompé et en lui donnant rapidement une règle d'emploi, que l'on permettra un véritable apprentissage. On pourrait dire que ces tâches de grammaticalité se cantonnent à un traitement symptomatique de l'erreur.

Il nous semble néanmoins que l'on peut conserver l'idée de proposer aux apprenants des énoncés comportant des écarts. Dans ce cas des conditions sont à respecter. Il importe que ces énoncés aient été prononcés par d'autres apprenants et qu'ils soient relatifs aux macro-tâches de TD et TP, de telle sorte qu'ils apparaissent dans un contexte. Le travail de recherche de l'écart peut, nous semble-t-il, contribuer au développement du contrôle de l'output par l'apprenant. Une place appropriée de telles pages serait sans doute en fin de parcours d'apprentissage d'un fait de langue précis. Les pages seraient alors en cohérence avec les fonctions de NAC telles que nous les avons définies : elles contribueraient à développer les procédures de contrôle de l'output (*output monitoring*).

7.5.6. Rubrique « Compréhension orale »

7.5.6.1. Données

Cette rubrique a été créée en 2002. Elle n'a pas subi de modifications depuis cette date.

Le but de cette rubrique est double. Il s'agit de rendre l'input compréhensible et aussi de fournir à l'apprenant des stratégies. Ces stratégies sont de deux types : stratégies opératoires et stratégie compensatoires.

Le nombre de pages de cette rubrique est de 45. Elles se répartissent de façon égale sur les cinq enregistrements proposés aux apprenants. Il s'agit de reportages d'une durée de 1 à 2 minutes issus du site Internet de la BBC. Les sujets traités dans les documents sont les suivants :

- document 1 : *The Clean Cars Act* (lutte contre la pollution)
- document 2 : *How America has changed* (changements d'attitude des Américains à la suite des événements survenus le 11 septembre 2001)
- document 3 : *Business Words in the News* (politique agricole des Etats-Unis)
- document 4 : *Boeing and anti-gravity* (innovation technologique)
- document 5 : *WorldCom executives arrested* (scandale financier).

Pour chacun de ces reportages la même démarche est proposée :

- lire un article relatif à l'enregistrement sur Internet ou sur *Nooks and Crannies* ;
- écouter l'enregistrement dans sa totalité ;
- écouter l'enregistrement et en repérer les mots clés ;
- écouter l'enregistrement et repérer le premier et le dernier mot de chaque phrase ;
- lire un résumé du reportage ;
- écouter l'enregistrement en lisant les mots lexicaux du texte ;
- écouter l'enregistrement en lisant les mots grammaticaux du texte ;
- écouter l'enregistrement phrase par phrase ;
- écouter l'enregistrement et lire le texte.

Il s'agit d'un parcours libre. L'apprenant n'est pas obligé d'accomplir la tâche 1 pour pouvoir accomplir la tâche 2 par exemple.

Chaque instruction est accompagnée d'un court commentaire qui explique à l'apprenant la raison d'être et la fonction de chaque activité.

L'apprenant peut contrôler le déroulement de l'enregistrement. A part l'intégration de fichiers-son, les pages ne contiennent que très peu de procédés spécifiques à l'hypermédia (animation, QCM avec correction, etc.). Les supports proposés s'apparentent à des textes imprimés (textes à trous par exemple). L'apprenant ne produit aucun énoncé.

7.5.6.2. Discussion

Si l'on résume ce qui a été dit dans notre partie théorique¹⁰⁹ à propos de la perception du langage, on peut dire que, pour comprendre un message oral en L1 comme en L2, l'apprenant a recours à sa connaissance du monde ainsi qu'à sa connaissance des modèles d'organisation discursive. Il « traite le message » qu'il reçoit en mettant en œuvre des processus ascendants ou des processus descendants, ce qui implique, entre autres, une segmentation du continuum sonore qu'il perçoit. Face à la vitesse à laquelle il doit « traiter » le message, il a besoin d'avoir à sa disposition des stratégies qui lui permettent de faire face à cette vitesse (anticiper, compenser etc.). Dans la réalité d'une situation de communication authentique, la compréhension des messages est le résultat d'une « construction » : les interlocuteurs interagissent de telle sorte que les messages émis par les uns sont adaptés et modifiés pour tenir compte des réactions des autres. Il est clair que, dans le cas où le message oral est un enregistrement, cette interactivité disparaît, ce qui représente une difficulté.

¹⁰⁹ Voir *supra* 2.7.2.1.

La médiation de l'enseignant dans une tâche de compréhension orale de L2 consiste à rendre l'input compréhensible sans le dénaturer et en respectant la construction du sens de l'apprenant lui-même, c'est-à-dire en respectant son output. Ainsi, dès lors que l'on propose à l'apprenant une transcription, partielle ou intégrale, de ce qu'il entend, on dénature l'input. De même que si l'on propose un résumé quelconque de l'enregistrement, sous une forme ou sous une autre (QCM, texte à trous) on retire à l'apprenant la possibilité d'élaborer de lui-même ce résumé.

En revanche, si la tâche de compréhension a pour but de donner à l'apprenant des stratégies opératoires ou compensatoires, alors certaines modifications de l'input se révèlent souhaitables, car elles ont pour objet de présenter une stratégie et de démontrer son efficacité. Ce rapide rappel théorique devait nous permettre de faire une première évaluation de la validité théorique des différents types de micro-tâches que contiennent les pages de la rubrique « Compréhension ». C'est ce que nous faisons dans le tableau 7.7, dans lequel la colonne A correspond à la validité théorique dans le cas où la tâche vise à la compréhension d'un enregistrement et la colonne B à la validité théorique dans le cas où l'objet est l'acquisition de stratégies.

	A	B
a. Lire un article relatif à l'enregistrement sur Internet ou sur <i>Nooks and Crannies</i> ;	Valide	Valide
b. Écouter l'enregistrement dans sa totalité.	Valide	Valide
c. Écouter l'enregistrement et reconnaître dans le continuum sonore des mots dont on a la graphie.	Invalide	?
d. Écouter l'enregistrement et repérer le premier et le dernier mot de chaque phrase.	Invalide	?
e. Lire un résumé du reportage.	Invalide	Invalide
f. Écouter l'enregistrement en lisant les mots lexicaux du texte.	Invalide	Valide
g. Écouter l'enregistrement en lisant les mots grammaticaux du texte.	Invalide	Valide
h. Écouter l'enregistrement phrase par phrase.	Invalide	?
i. Écouter l'enregistrement et lire le texte.	Invalide	Invalide

TABLEAU 7.7 - Validité théorique des pages de la rubrique « Compréhension »

Le signe ? indique que nous ne disposons d'aucune base théorique pour décider.

Notre cadre théorique nous permet de dire que, dans le cas A, nombre des activités proposées ne sont pas valides. Dans le cas B, nous ne disposons pas des données théoriques nous permettant de décider.

L'étude de ces données permet de relever dans cette rubrique, élaborée initialement à partir de notre didactique personnelle, deux faiblesses majeures. La première est que la fonction même de ces activités est mal définie. En effet, s'agit-il de faire comprendre le texte ou s'agit-il d'entraîner l'apprenant à la compréhension orale ? La deuxième est que les documents qui servent de support à ces activités sortent du contexte des macro-tâches de LE02 et qu'il n'est pas sûr qu'ils aient un sens quelconque pour les apprenants. On se trouve alors dans une situation dans laquelle on comprend un texte pour comprendre un texte, ce qui est en absolue contradiction avec notre cadre théorique.

Néanmoins, ces activités contribuent à donner à l'apprenant des stratégies de compréhension orale : repérage des items lexicaux accentués, construction d'un sens en se référant à l'expérience ou à d'autres sources d'informations, compensation des segments qui n'ont pas été perçus en s'appuyant sur le mode computationnel de production ou de compréhension de la langue (*rule-based mode*). Elles peuvent donc contribuer à donner à l'apprenant une plus grande conscience de la façon dont fonctionnent ses activités cognitives. Elles s'inscrivent ainsi dans les activités susceptibles de développer le savoir métacognitif de l'apprenant et de favoriser ainsi une prise de recul. D'autre part, la critique selon laquelle ces activités ne s'intègrent pas dans la cohérence globale d'une macro-tâche et qu'elles conduisent l'apprenant à « comprendre un texte pour comprendre un texte », peut être atténuée par le fait que les sujets traités dans les documents sonores sont rattachés de façon explicite¹¹⁰ à des événements mentionnés par la presse internationale ce qui, d'une certaine façon contribue à les contextualiser et à leur donner un sens. De surcroît, le fait que le contenu informationnel d'une micro-tâche ne s'inscrive pas dans le contexte de la macro-tâche ne dépouille pas cette micro-activité de toute valeur. Tout au long des pages précédentes nous avons montré à quel point la rigueur et la cohérence étaient nécessaires à l'élaboration des macro-tâches et des micro-tâches. Néanmoins il convient de garder une certaine prudence et de ne pas oublier qu'une partie non négligeable des apprentissages est « incident¹¹¹ ». McFerrin (1999 : 1418) avance que : « *unintended consequences of a learning situation are often more important to*

¹¹⁰ Une micro-tâche consiste en effet à lire un article relatif à l'enregistrement sur Internet ou sur *Nooks and Crannies*.

¹¹¹ Rogers (2003 : 41) donne de l'apprentissage incident la définition suivante : « *"incidental learning - unconscious learning through acquisition methods which occurs in the course of some other activity.* »

the learner than the original objectives. » Ainsi, dans le domaine de l'acquisition/apprentissage d'une L2, on peut avancer que : « Fréquemment, l'acquisition du vocabulaire lors de la lecture survient de façon incidente. » (Nikolova 2004 : 3-28).

En conclusion il ressort qu'en dépit de faiblesses auxquelles il conviendra d'apporter remède, ces micro-activités ne sont ni contre-productives ni inutiles. C'est la raison pour laquelle elles ont été conservées.

7.5.7. Rubrique « LE02 »

7.5.7.1. Données

Cette rubrique a été créée en 2004. Son but est de faciliter l'accès aux pages pour les étudiants de LE02. On peut rappeler que le site est ouvert sur l'intranet de l'établissement et qu'il contient des pages qui s'adressent à tous les étudiants. Il s'agissait donc de créer dans le site NAC une rubrique spécifique aux étudiants de LE02, dans laquelle il serait possible de leur indiquer les pages qui les concernent plus précisément.

Le but est aussi d'inclure dans cette rubrique des pages donnant des indications ou des informations sur l'UV elle-même : organisation, modalités et exemples d'évaluations. Il est aussi apparu que cette rubrique pouvait contenir des pages donnant des recommandations ou des conseils pour ces épreuves d'évaluation. Le tableau 7.8 donne un relevé des pages et de leur fonction.

Nombre de pages de la rubrique	7
Nombre de pages donnant des informations pratiques sur l'UV	4
Nombre de pages donnant des conseils	2

TABLEAU 7.8 - Répartition des pages de la rubrique « LE02 » selon leur fonction

La rubrique possède une page d'accueil qui recense les chapitres de la rubrique. C'est ainsi que les étudiants peuvent retrouver les pages consacrées à la grammaire et au lexique spécifiques à LE02. Il peuvent aussi trouver des pages regroupées dans le chapitre « *Writing letters* » qui viennent en complément des tâches effectuées en TD et TP. Nous traitons de ces pages dans la partie suivante.

7.5.7.2. Discussion

Les pages de cette rubrique constituent une source unique et centralisée de renseignements pour des étudiants qui, rappelons-le, sont répartis dans différents groupes animés par des

intervenants différents sur deux sites différents. Cette rubrique a donc pour but de contribuer à l'égalité de traitement de tous les étudiants. Elle permet également de rendre les critères d'évaluation aussi explicites et transparents que possible.

Elle contribue au guidage des apprenants. Ce guidage est somme toute rudimentaire et s'apparente à une table des matières. Il vient en complémentarité du guidage qui est fait dans les livrets de TD et de TP, dans lesquels les étudiants sont invités à se reporter à telle ou telle rubrique de *NAC*.

7.5.8. Rubrique « *Writing letters* »

7.5.8.1. Données

Cette rubrique a été créée dès 2002 et elle a subi des modifications depuis cette date. Son but est de fournir des données à l'apprenant, afin de lui permettre de rédiger des lettres de demande d'information ou de réclamation : tâches qui sont à accomplir en TD et TP. Les pages permettent donc de fournir des données en input. Il s'agit essentiellement de modèles de lettres ou de listes de termes ou d'expressions caractéristiques de la correspondance écrite.

Notre observation a porté sur les moyens utilisés pour mettre en valeur cet input (tableau 7.9).

Nombre de pages	17
Nombre de pages contenant des hyperliens dans le corps du texte	6
Nombre de pages contenant des images survolées	1
Nombre de pages contenant des animations <i>GIF</i>	1

TABLEAU 7.9 - *Mise en valeur de l'input dans les pages de la rubrique « Writing letters »*

7.5.9. Discussion

La majorité des pages de cette rubrique fournit à l'apprenant des blocs lexicalisés à mémoriser. Les moyens utilisés pour la mise en valeur de l'input sont réduits, notamment ceux favorisant la perception des données linguistiques à acquérir (*noticing*). A aucun endroit ces pages ne donnent à l'apprenant des indications sur la façon dont ces blocs lexicalisés sont construits et donc sur les transformations qu'il convient d'y apporter pour les intégrer dans des énoncés.

Une seule série de pages (1.8.1 – 1.8.4) aborde l'apprentissage de l'expression écrite elle-même, (comment organiser les faits, les exprimer clairement, etc.) et aucune page ne permet à

l'apprenant d'écrire quoi que ce soit. Il serait pourtant possible d'utiliser dans une telle rubrique les possibilités du copier-coller.

En résumé, dans l'état actuel, ces pages s'apparentent à une version numérique des pages destinées à la correspondance telles qu'on peut les trouver, par exemple, dans un dictionnaire bilingue (*The Oxford-Hachette French Dictionary*. 1994. Paris, Oxford : 874-943).

L'atout des pages de *NAC* réside sans doute dans le fait qu'elles ne proposent aux apprenants que les types de lettres dont ils ont besoin pour effectuer les macro-tâches. Ce guidage évite une certaine dispersion.

7.5.10. Rubrique « *Smart learning* »

7.5.10.1. Données

Le but de cette rubrique est de fournir aux apprenants des données leur permettant de développer leur savoir métacognitif. Par métacognition nous entendons :

- domaine qui regroupe les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs,
- les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé ». (Bailly 1998B : 162)

Le tableau 7.10 recense les pages intégrant un procédé destiné à mettre en valeur les données

Nombre de pages	15
Page comprenant une animation <i>Flash</i>	1
Pages ouvrant une page annexe	2
Nombre de pages annexes	11
Page correspondant à un texte imprimé	1

TABLEAU 7.10 - *Mise en valeur des données dans les pages de la rubrique « Smart Learning »*

Les domaines abordés dans cette rubrique traitent du bon apprenant en langues, de la compréhension orale et de la lecture d'un texte à voix haute.

7.5.10.2. Discussion

Le nombre de pages est réduit. Une telle rubrique s'inscrit dans la cohérence de notre cadre théorique pour les raisons suivantes :

- le savoir métacognitif participe de la prise de recul nécessaire à la connaissance ;

- le savoir métacognitif permet d'utiliser des stratégies. Or c'est le choix de la stratégie appropriée qui est susceptible d'optimiser les activités d'apprentissage.

Il s'agit parfois d'aller à l'encontre de conceptions de l'apprentissage qu'ont les apprenants. En effet, comme nous l'avons vu dans notre mémoire de DEA (Arthaud 2003), en reprenant les conclusions d'une étude de Narcy (1990), il n'est pas souhaitable de s'appuyer sur les styles cognitifs. Et on ne peut pas modifier les aptitudes.

Nous formulons en outre l'hypothèse que cette métacognition peut avoir une influence au niveau des filtres affectivo-cognitifs qui existent dans le processus d'apprentissage d'une L2. Le fait qu'un apprenant puisse trouver, explicitement mentionnée et discutée dans le cadre de notre rubrique, une difficulté qu'il éprouve et dont il répugne à parler, pour de multiples raisons, peut contribuer à dédramatiser cette difficulté.

Néanmoins, il convient de rester prudent. Une stratégie n'est pas bonne en soi, son efficacité est relative et dépend de la tâche pour laquelle elle est déployée. Il ne s'agit donc pas de l'utiliser en permanence mais à bon escient. Il se peut qu'une stratégie se révèle efficace lorsqu'elle est mise en œuvre conjointement à une autre stratégie. La difficulté consiste alors à disposer de bases théoriques permettant de savoir comment regrouper les stratégies.

On peut aussi penser que certains apprenants avancés utilisent des stratégies justement parce qu'ils sont avancés. La stratégie n'est pas indépendante de l'apprenant (Ellis 1994 : 558).

Enfin, *NAC* développe le savoir explicite et la démarche pédagogique reste au niveau du discours : on explique à l'apprenant comment procéder. C'est là une limitation importante. De surcroît, il convient de s'assurer que ce discours est compris. Il s'agit de mettre en valeur cet input afin qu'il soit le plus compréhensible possible. La simple lecture de propositions de stratégies n'implique pas que l'apprenant les connaîtra ; il s'agit bien qu'il y ait un réel apprentissage, qui sera donc accompagné d'un recul. *NAC* est cantonné au développement du savoir explicite. Nous avançons l'hypothèse qu'il en va dans le domaine de la métacognition comme il en va dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, c'est-à-dire que le savoir explicite contribue à l'apprentissage. Dans ce cas, l'essentiel est que les données fournies en input soient mises en valeur d'une façon ou d'une autre.

Il conviendrait de vérifier si les apprenants consultent ces pages et quel usage ils en font. Il conviendrait également de vérifier s'il n'est pas plus efficace d'intégrer les conseils méthodologiques dans les pages consacrées aux micro-tâches sous la forme de pages annexes. Les utilisateurs pourraient ainsi commencer une réflexion méthodologique au moment où ils en ressentent le besoin. L'activité de métacognition et l'emploi du métalangage prendraient

alors tout leur sens, ce qui est une condition indispensable à tout apprentissage si l'on se réfère à notre cadre théorique.

7.5.11. Rubrique « Ecrire un CV, offres de stage, conseils pour vivre à l'étranger »

La rubrique consacrée à la rédaction de CV et de lettres de motivation propose des modèles ainsi que la traduction du descriptif de toutes les UV que les étudiants peuvent suivre. Elle a été créée dès 2002. Elle s'adresse à tous les étudiants de l'UTBM et non pas seulement à ceux qui suivent l'UV LE02. Elle n'entre donc pas dans le dispositif dont nous parlons.

Le but est de fournir aux étudiants des textes sous forme numérique, pour qu'ils puissent, grâce à la technique du copier-coller, rédiger leurs propres documents. En ce sens, ces rubriques constituent une sorte de base de données ou de corpus. La traduction des UV permet à l'étudiant de décrire exactement et précisément la nature et l'étendue de ses connaissances dans un domaine technique défini. Cette rubrique est importante puisqu'elle comprend environ 400 pages (372 sont consacrées à la traduction des UV, une page étant consacrée à chaque UV).

Les pages consacrées aux offres de stage, aux conseils pour vivre à l'étranger ont été intégrées parce que le site était jusqu'à 2006 le seul site sur lequel les professeurs d'anglais pouvaient déposer des informations susceptibles d'atteindre tous les étudiants. Il existe désormais d'autres sites qui peuvent être utilisés ; il n'est donc pas certain que ces pages subsistent à l'avenir sur le site *NAC*. Néanmoins, la présence de ces pages pratiques au milieu de pages à visée plus pédagogique, contribuait à donner à la langue enseignée un surcroît, voire un gage, d'authenticité. Elle témoignait de la volonté d'enseigner une langue en prise sur la réalité extérieure et de ne pas dissocier savoir et action. En outre, il avait été remarqué que les conseils donnés pour vivre à l'étranger par les étudiants de retour de stage comportaient très souvent quelques lignes consacrées à la maîtrise de l'anglais. Ces conseils, donnés par des pairs, pouvaient posséder une force de persuasion appréciable et influencer, de façon favorable, la motivation des étudiants pour l'apprentissage de l'anglais. Narcy (1990 : 97) a utilisé les stages effectués à l'étranger pour amener les étudiants à parler de leur apprentissage de la langue. C'est là une technique qu'il nous semble utile d'intégrer à *Nooks and Crannies*. Ces témoignages concourent au développement du savoir métacognitif. Peut-être pourrait-on guider les étudiants dans leurs remarques à l'aide de questionnaires semblables à ceux proposés par Narcy (*ibid.* : 126). Enfin, il est peut-être envisageable de demander que ces comptes-rendus soient faits en anglais. Ce serait l'occasion de mettre dans *NAC* une activité visant la production écrite.

7.6. Récapitulation des procédés hypermédias utilisés dans NAC. Justification de leur utilisation

Lors de l'analyse des rubriques de NAC, l'utilisation des procédés spécifiques aux documents hypermédia a été prise en compte. L'importance de cette utilisation est de taille, puisqu'elle justifie, en grande partie, le recours à des ressources sur support numérique. Les pages qui suivent proposent une discussion de cette utilisation.

7.6.1. Hyperliens

Nous avons vu qu'il existe trois façons d'ouvrir successivement les différentes pages qui composent un chapitre¹¹². Un de nos critères ergonomiques stipule qu'il faut éviter la mémorisation entre écrans successifs, ce que permet l'ouverture d'une nouvelle fenêtre plus petite à l'intérieur de la fenêtre initiale. Dans ces conditions, c'est la nature même des pages, de leur contenu, qui dicte les modalités d'ouverture à offrir à l'utilisateur. Si la mémorisation des écrans successifs est nécessaire, il faudra peut être privilégier la façon 2, c'est-à-dire celle dans laquelle l'utilisateur choisit une page sur le menu du chapitre, consulte cette page et peut, à partir de cette page, ouvrir la page suivante, tout en conservant la possibilité de revenir au menu. Si, au contraire, il convient de réduire le travail de mémoire afin de faciliter un travail de conceptualisation, par exemple, alors la façon 3 sera la plus appropriée (l'utilisateur choisit une page sur le menu du chapitre et peut la consulter sur une page annexe). La façon 1 (l'utilisateur choisit une page sur le menu du chapitre, consulte la page, et revient au menu pour consulter la page suivante) nous semble plus appropriée à une utilisation des pages qui s'apparente au butinage, à la consultation de pages sans suivre un parcours pré-défini, balisé et, dans certains cas, imposé.

Le problème que pose au concepteur la création d'un lien ne peut trouver de solution sans un passage par une réflexion didactique. La manière dont l'apprenant accède à certaines pages peut venir modifier le but initialement donné à ces pages par le concepteur. L'exemple de la rubrique « *Frequently made mistakes* » servira d'illustration. En effet, nous avons vu que cette rubrique, présentée telle qu'elle l'est, recèle plus d'une incohérence théorique. En revanche, sous réserve des modifications de contenu que nous avons évoquées, ces pages peuvent venir trouver une place et une utilité si elles ne peuvent être ouvertes que de la façon 2 ou 3. Ces pages n'ont de valeur que si leur consultation est conditionnelle à l'ouverture préalable d'autres pages. En l'occurrence, laisser l'apprenant ouvrir n'importe quelle page à n'importe

¹¹² Voir *supra* 7.2.

quel instant peut l'induire en erreur et le plonger dans une activité contre-productive. La création d'un hyperlien place le concepteur au cœur de la problématique du guidage. Il ne semble pas qu'il y ait de solutions toutes faites. Chaque lien nécessite une analyse et une réflexion dans les domaines conjoints de la didactique de la L2 et de l'ergonomie des supports hypermédias.

7.6.2. Images *GIF/ JPEG* et escamots

L'utilisation du terme « image » dans les pages de *NAC* nécessite que soit apportée une précision. Il se trouve, en effet, que le nombre d'images est relativement élevé. En fait, dans de très nombreux cas, les images utilisées dans les pages sont des images d'éléments textuels. Le texte, ou une partie, ou un mot du texte, est ainsi transformé en image afin de pouvoir créer une image survolée ou bien de profiter du fait que, sur une page *HTML*, il est très facile au concepteur de faire en sorte qu'apparaisse un escamot si l'utilisateur laisse le pointeur de la souris immobile sur une image pendant un court instant. En utilisant cette fonctionnalité, il est possible d'intégrer des escamots dans un texte, pour donner une aide ou apporter une réponse.

7.6.3. Animation *GIF*, animation *Flash* non contrôlée par l'utilisateur, animation

Flash contrôlée par l'utilisateur

Notre utilisation de ces procédés repose sur une hypothèse que nous formulons à la lumière des apports théoriques relatifs à l'attention : une animation qui permet l'apparition progressive de données favorise l'attention que l'apprenant peut porter à ces données. Un tel procédé permet de réduire le nombre de distracteurs de telle sorte que l'attention est davantage concentrée sur l'élément nouveau qui apparaît. Le fait que l'apprenant ait la possibilité de contrôler l'apparition de ces données contribue à une focalisation encore plus précise de l'attention.

En revanche les animations dans lesquelles l'apprenant ne contrôle pas l'apparition des données qu'il est censé acquérir nous semblent incompatibles avec les exigences de notre cadre théorique. En effet, dans ce cas, la machine dicte à l'individu ce qu'il faut faire ; en outre aucune base théorique ne permet, à notre connaissance, de déterminer la vitesse optimale de présentation de données de L2 à acquérir. Par exemple, dans les pages « Lexique », une animation *Flash* (page 2.7.1 de l'annexe 7. 1) présente des termes qu'il faut acquérir. Phonie et graphie sont données simultanément. Les mots défilent dans une petite fenêtre en même temps qu'ils sont prononcés par un anglophone. Cette animation – que nous avons trouvée assez longue et délicate à élaborer – entre en contradiction avec nos apports théoriques et risque fort de se révéler contre-productive. La lecture de la graphie d'un terme et

l'audition simultanée de ce terme, à une vitesse que l'apprenant ne contrôle pas, nécessitent un effort d'attention trop important. Le fait que les termes présentés à l'apprenant soient sortis de tout contexte constitue une faiblesse supplémentaire.

En revanche, il nous semble que des données qui apparaissent à un rythme que l'apprenant ne peut pas contrôler peuvent présenter un intérêt si l'on désire mettre en œuvre ou faire pratiquer des savoirs ou des savoir-faire que l'on désire automatiser. Il ne s'agit plus alors de la même phase d'apprentissage. On peut également avancer l'hypothèse que la vitesse de réaction requise de l'apprenant peut le contraindre à trouver la stratégie la plus rapide pour accomplir la tâche ; c'est peut-être là un moyen susceptible d'amener l'apprenant à « court-circuiter » des stratégies issues des phénomènes de nativisation.

7.6.4. Image survolée

Cette technique, qui fait apparaître une image B lorsque l'on fait passer la souris sur une image A, est utilisée pour accomplir deux fonctions.

Premièrement, elle permet de faire apparaître très rapidement une donnée (texte ou image). Elle est ainsi fort utile pour donner à l'apprenant la réponse dans un exercice lacunaire par exemple.

Deuxièmement, cette technique peut aider un apprenant à mémoriser un terme. On peut, en effet, l'utiliser pour adapter au support hypermédia la technique des « *flashcards* ». Elle permet d'associer deux données (par exemple un mot et sa définition) et de les placer ensemble en mémoire à court terme. On peut alors supposer que, de cette façon, ces deux données, qui sont en rapport étroit l'une avec l'autre, ont plus de chances de passer en mémoire à long terme.

7.6.5. Ouverture d'une fenêtre redimensionnable à l'intérieur d'une fenêtre

Nous avons déjà mentionné l'intérêt que présente, du point de vue de la démarche d'apprentissage adoptée, le fait que l'ouverture d'une fenêtre soit conditionnelle à l'ouverture préalable d'une autre fenêtre. L'ouverture d'une fenêtre annexe dispense l'apprenant de garder en mémoire les données de la fenêtre précédente. Cela peut être utile lorsque l'on ne veut pas alourdir la charge mentale d'une tâche.

7.6.6. QCM, Vrai/faux : case à cocher avec correction ou champ de texte à compléter

Le champ de texte présente l'avantage sur les cases à cocher que l'apprenant doit écrire. Le recours à une telle technique rend les pages plus interactives et nécessite de la part de l'apprenant une plus grande attention à la forme. C'est un moyen de développer l'acquisition

de l'exactitude (*accuracy*) des connaissances. L'utilisation d'un champ de texte implique que le champ d'intervention de *NAC* n'est plus l'input mais l'output. Il s'agit là d'un changement de fonction dont le concepteur doit tenir compte.

7.6.7. Fichier-son

La possibilité d'entendre des enregistrements de la L2 parlée est un atout important du support hypermédia en ce qui concerne l'apprentissage d'une L2, tant les possibilités et les modalités d'utilisation de ces fichiers sont nombreuses et variées. L'intégration de ces fichiers est d'une grande simplicité du point de vue technique, bien que la qualité du son soit primordiale. On peut remarquer que le nombre de fichiers-son de *NAC* pourrait être beaucoup plus important.

Le fait de placer des fichiers-son sur des pages accessibles par Internet pose néanmoins un problème majeur, celui du temps de chargement. Ce temps de chargement dépend, entre autres, du débit de la ligne de l'utilisateur. Un temps de chargement trop long rend parfois inopérantes, voire même contre-productives, des procédures destinées à faire entendre un terme, une phrase dès que l'utilisateur clique sur un hyperlien. Des techniques, telle la technique du *streaming*, peuvent être utilisées, mais elles nécessitent des compétences élevées ou des investissements coûteux (installation d'un serveur *streaming* par exemple) et ne peuvent être mises en œuvre par les seuls enseignants de langues : la collaboration de spécialistes en informatique se révèle indispensable.

7.6.8. Récapitulation

Toutes les fonctionnalités des supports hypermédiés n'ont pas été exploitées dans les pages de *NAC*. On peut remarquer notamment qu'aucune page

- n'utilise la technique du glisser-déposer (*drag and drop*) ;
- ne contient d'application permettant à l'apprenant de s'enregistrer ;
- ne contient de documents vidéo ;
- ne contient d'exercices d'évaluation avec score.

Nous reviendrons plus loin sur les raisons de ces manques. Il ressort de notre recensement des procédés que le choix de ces derniers ne peut se faire qu'à l'issue d'une réflexion didactique et ergonomique, qui est elle-même tributaire de l'analyse du contenu linguistique.

	Pages	Fichiers <i>HTML</i>	Fichiers <i>Flash</i>	Fichiers <i>GIF</i> et <i>JPEG</i>	Fichiers- son
Grammaire	114	401	31	546	279
Lexique	150	271	39	460	121
Prononciation	75	112	0	187	136
LE02	7	35	1	45	228
<i>Frequently made mistakes</i>	17	18	0	28	3
Compréhension	45	129	0	0	49
CV	400	426	0	7	0
<i>Writing letters</i>	17	39	0	8	0
Offres de stages + conseils	4	33	0	0	0
<i>Smart learning</i>	15	17	0	0	0
	844	1481			0

TABLEAU 7.11 - Récapitulatif du nombre de pages et de fichiers

7.7. Conclusion

Dans ce chapitre, il s'agissait pour nous de relever des données permettant de s'assurer du bon fonctionnement de *NAC*, c'est-à-dire de vérifier si l'objet construit au fil des années correspondait au cahier des charges que nous avons établi à la lumière de la réflexion théorique, au stade où elle en est à ce moment présent. *NAC* comprenait-il bien tous les éléments que l'on désirait y intégrer ? Ces éléments interagissaient-ils entre eux comme prévu ?

La réponse à cette interrogation n'est ni simple ni tranchée. Comme nous l'avons vu, *NAC* est un ensemble hétérogène, principalement du fait du nombre et de la diversité des domaines de l'enseignement/apprentissage d'une L2 qu'il aborde : la grammaire, le lexique, la phonologie, la méthodologie, la compréhension orale, la production écrite. Dans le cas de *NAC*, chaque domaine correspond à une rubrique et pour chaque rubrique il nous a fallu établir des critères d'évaluation différents, ce qui semble être une trace observable de l'hétérogénéité dont nous parlons.

Toutefois, il ne s'agit pas d'un ensemble disparate. Tous ces éléments sont unis par leur fonction : développer le savoir explicite, ce qui implique favoriser la prise de conscience des phénomènes de nativisation, favoriser les processus cognitifs mettant en œuvre l'attention et apporter une aide à la mémorisation. Pour chaque rubrique nous avons donc essayé de recenser les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs.

La lecture des données que nous avons relevées montre que notre outil fonctionne de façon imparfaite. La cohérence avec notre cadre théorique est visible mais elle n'est pas sans faille et il est apparu que certaines rubriques, par exemple *Frequently Made Mistakes*, ou Compréhension Orale, nécessitaient des modifications importantes. Cette lecture a aussi fait apparaître à quel point les rubriques étaient incomplètes, en dépit parfois du nombre important de pages et de fichiers qui les composent. Notre analyse nous indique le travail qui reste à faire, les pages qu'il convient de créer, etc.

Elle nous amène également à nous demander, même si cette question peut paraître iconoclaste dans un premier temps, si la recherche de la cohérence doit être le seul critère à prendre en considération. Nous n'entendons pas par là, bien sûr, qu'il faille soudain nous départir de la rigueur épistémologique que nous essayons d'observer depuis le début de ce travail, mais nous avons établi qu'à la recherche d'une adéquation parfaite avec la théorie on pouvait préférer le souci impérieux de l'ajustement constant de l'outil en fonction des besoins et aussi des avancées de notre connaissance et de notre réflexion théoriques. Nous avons également montré qu'en dépit de leurs faiblesses les différentes rubriques de *NAC* déclenchaient des processus d'apprentissage et contribuaient à la progression des apprenants.

Parmi tous les modes possibles d'utilisation de l'outil informatique, nous avons fait un choix. A une recherche de potentialités encore inconnues de cet outil, nous avons préféré une utilisation intensive de fonctionnalités relativement simples et connues de tous. Ainsi avons-nous décidé de cantonner le recours à cet outil au développement du savoir explicite. Ce savoir ne permet pas à lui tout seul l'acquisition d'une langue, mais il y contribue efficacement (Ellis 1997 et 2003). Notre recueil de données et l'analyse que nous en avons faite montrent que, même d'une façon imparfaite, *NAC* remplit sa fonction.

Pour évaluer le fonctionnement de *NAC*, nous suggérons de mettre en regard, avec l'indispensable cohérence théorique, le nombre de pages et la complexité des démarches à mettre en œuvre. Il faut mesurer les moyens à déployer. Si les moyens à utiliser sont trop complexes, trop lourds ou trop nombreux, on peut se demander si le support que l'on utilise est le meilleur. Ne passe-t-on pas alors de l'utilisation libératrice de l'outil à l'asservissement caractéristique du machinisme ? Inversement, si, avec une économie de moyens, on parvient rapidement à mettre sur pied une démarche cohérente et efficace, on peut estimer que le support choisi est adapté.

Ainsi notre analyse nous montre que le nombre de pages nécessaire pour proposer une démarche d'apprentissage cohérente dans le domaine de la grammaire est beaucoup plus élevé que celui nécessaire à une démarche cohérente dans le domaine du lexique ou de la phonologie. En effet, si l'on essaie de se placer dans le cadre de la grammaire de l'énonciation, il devient impératif de replacer toute activité d'apprentissage dans un contexte

précis. Nous pensons que cela est techniquement possible mais lourd à mettre en œuvre et que cela nécessite des compétences et du temps, deux ressources qui ne sont pas toujours disponibles. Le risque des pages consacrées à la grammaire est que le contexte d'énonciation, toujours coûteux en terme de création de pages, ne soit délaissé et que l'on ne mette à la disposition des apprenants que des documents ou des pages relevant plus de pratiques grammaticales anciennes. Il nous semble donc que, dans ce domaine, il faille réajuster notre dispositif, car il n'est pas certain que nous ayons les moyens de créer un outil efficace et cohérent auquel serait dévolue cette tâche. Ainsi *NAC* nous semble être à même d'apporter une aide efficace dans des micro-tâches de phase 1, voire 2. Son utilisation pour des micro-tâches de phase 0 ou 3 nous semble être d'une efficacité incertaine et d'un « coût » élevé.

Inversement, il nous semble que, dans les domaines du lexique et de la phonologie, on peut créer des ressources à la fois efficaces et cohérentes. Le raisonnement que nous menons peut être appliqué aux pages de *NAC* consacrées à la compréhension orale. Nous postulons que nous ne disposons ni des compétences techniques ni de la connaissance théorique nécessaires à l'élaboration de tâches médiatisées de compréhension orale que l'apprenant pourrait effectuer de manière semi-autonome, mais nous avons les moyens d'élaborer des pages permettant un travail de phonologie important et efficace. Ce travail de phonologie effectué par l'apprenant lui donnera une compétence qui viendra jouer un rôle dans le développement d'une compétence plus large, faite de l'intégration de nombreuses autres compétences : la compréhension orale. Il ne s'agit donc pas, dans l'optique qui est la nôtre, de créer à l'aide des TIC des outils d'apprentissage complexes pour accomplir des fonctions complexes en délaissant des supports plus traditionnels, mais d'utiliser au mieux les potentialités de chaque outil, innovant ou plus traditionnel et de les mettre en synergie.

Il est clair que l'organisation d'un tel ensemble d'outils dans une telle perspective ne peut se faire que sur des bases théoriques solides dans le domaine de la didactique des langues. Ce sont les impératifs qu'imposent les processus cognitifs des apprenants qui peuvent justifier le fait que l'on choisisse un outil plutôt qu'un autre. L'utilisation que nous proposons ne vise pas à mettre un frein à toute ambition innovante sous le prétexte qu'il suffit de mieux utiliser ce que l'on possède. Nous nous sommes placé dans le cadre d'une recherche-action et notre préoccupation est bien de mettre en dialogique pratique et réflexion, réalité sociale des situations d'enseignement et apport de la théorie. Notre démarche implique le recours à la réflexion sur les innovations. C'est précisément cette réflexion qui nous permet de ne pas nous engager, et de ne pas entraîner avec nous les apprenants, dans des entreprises contre-productives.

Il ressort également de notre analyse que, dans le domaine de l'utilisation des TIC pour le développement du savoir explicite, un des risques majeurs soit de ne s'occuper que de la

forme (*focus on formS*) et de perdre de vue le sens. Il convient donc de s'assurer que la forme n'est jamais séparée du sens (*focus on form*). Il nous semble également essentiel que les pages de *NAC* respectent à tous les niveaux une des règles de notre cadre théorique, celle de ne pas conduire l'apprenant à « une activité pour l'activité ». Ce serait une incohérence à double titre en ce sens que cette activité de caractère tautologique ne conduirait l'apprenant nulle part et que, de plus, elle créerait une situation dans laquelle l'activité de l'apprenant consisterait simplement à faire fonctionner la machine ; en d'autres termes la machine dicterait à l'individu ce qu'il doit faire.

Le prochain chapitre s'occupera précisément de l'utilisateur et aura pour objet d'étude la perception que l'utilisateur a de notre dispositif.

CHAPITRE VIII. EVALUATION DU FONCTIONNEMENT DE NAC A L'INTERIEUR DU DISPOSITIF LE02

8.1. Introduction

8.1.1. Nécessaire limitation de nos investigations

Dans le chapitre précédent nous avons évalué dans quelle mesure *NAC* répondait au cahier des charges qu'impliquait le cadre théorique dans lequel nous nous étions placé. Dans le présent chapitre nous nous proposons d'évaluer si *NAC* joue son rôle, ce qui est le deuxième sens du terme « fonctionner ». Notre regard se déplace ; il passe ainsi de l'objet à l'utilisateur. Il s'agissait dans le chapitre précédent de mieux cerner les caractéristiques et les propriétés pédagogiques de l'objet, il s'agira ici de rendre compte de l'usage qui est fait de l'objet. Nous étions dans le territoire de la psycholinguistique, et nos regards se portaient sur l'influence qu'exerce l'objet sur l'intériorité de l'individu, sur ce que l'objet fait à l'individu. Nous sommes désormais dans le territoire du social et nous nous concentrerons sur ce que l'individu fait de l'objet. Mais ce domaine est vaste, on peut s'y égarer ; on peut ne pas disposer non plus de tous les outils qui permettraient de le parcourir.

Le problème est bien alors de définir l'étendue de notre champ d'étude. De façon idéale, nous aurions pu le faire en partant d'une réflexion théorique. Nous aurions ainsi défini avec précision ce qu'il convenait d'observer et si possible de mesurer. Nous aurions ainsi utilisé la panoplie des outils d'investigation sociologique : l'observation directe (Arborio 2003), l'entretien (Blanchet 2001), le questionnaire (De Singly 2002). Le croisement des résultats obtenus par ces types d'enquête nous aurait très certainement permis de caractériser avec précision la nature des rapports que l'utilisateur entretient avec l'objet.

Les traits spécifiques du contexte de notre recherche-action ne permettent pas d'adopter une telle démarche et ils imposent un certain nombre de contraintes ; ils limitent ainsi la portée de nos investigations. Nous avons donc procédé de manière inverse, pourrait-on dire, à celle, idéale, que nous venons de mentionner. Nous avons, dans un premier temps, recensé les moyens d'investigation qui étaient les nôtres et puis nous avons évalué si les données que ces moyens pouvaient nous fournir étaient dignes d'intérêt.

Parler d'utilisateur dans le cadre de notre étude ne renvoie pas uniquement à l'apprenant, c'est-à-dire à l'étudiant de LE02. Le terme renvoie aussi aux enseignants pour qui *NAC* est un outil de travail. Nous rejoignons en ce sens ce que dit Guichon :

Il est dès lors possible de faire l'hypothèse que l'enseignant-tuteur pourrait, au même titre que l'apprenant, être envisagé comme un

usager, c'est-à-dire comme quelqu'un qui va être amené à utiliser de manière répétée un outil qu'il n'a pas conçu lui-même. (Guichon 2004 : 71)

Nous ajoutons que le concepteur de ces ressources, qui est aussi le responsable de l'UV en l'occurrence, peut également être mis au rang des usagers. Comme nous l'avons évoqué plus haut le dispositif LE02 est un système complexe qui fait partie d'un système plus englobant, l'UTBM ; le nombre des variables à prendre en compte est élevé. Il a fallu limiter l'ambition de nos analyses aux capacités de nos outils et à nos moyens. Les résultats de nos investigations sont limités. Ces limites seront définies, et il conviendra de ne pas les perdre de vue lors de nos analyses.

8.1.2. Problématique de l'investigation

Puisque nous nous plaçons dans le champ de l'investigation sociologique, nous nous plaçons également dans la problématique de la recherche sociologique. Au cœur de cette problématique se trouve l'observation des faits sociaux et les difficultés qu'une telle observation représente. Peut-on observer l'environnement social dans lequel on évolue, que l'on subit et que l'on influence à la fois ? Quelle validité scientifique peut avoir une telle observation ?

Boudon et Besnard (2006) soulignent l'affirmation des sociologues qui se placent dans la lignée de Durkheim et selon laquelle « les faits sociaux doivent être considérés comme des choses », ce qui implique que l'explication des faits sociaux « suppose une démarche inductive analogue à celle qu'utilisent les sciences de la nature ». Ils poursuivent en mentionnant un deuxième principe de cette école de sociologie, principe qui découle du premier, à savoir que « l'explication d'un fait social doit toujours être recherchée dans un autre fait social ». L'étude des faits sociaux implique donc que l'observateur fournisse un effort de distanciation face à l'objet de son observation. Cet objet ne peut pas se livrer de façon immédiate. Comme le souligne De Singly (2002 : 29) il convient d'approcher les comportements « par l'extérieur en évitant les jugements introspectifs. » Ainsi :

[...] plus une activité est appréhendée, pour reprendre les termes d'Emile Durkheim, « de l'extérieur » et meilleure est son objectivation. Dans cette perspective, le recours à l'opinion des individus, à leurs jugements, à leurs valeurs n'est pas utile. (*ibid.* : 39)

Néanmoins Grafmeyer, dans son article sur l'Ecole de Chicago fait remarquer que pour des sociologues comme W.I. Thomas :

Analyser la réalité sociale, c'est d'abord [...] saisir la manière dont les individus perçoivent et « définissent » la *situation* qu'ils vivent à un moment donné. L'explication sociologique doit tenir compte à la fois des *valeurs*, des règles et des faits sociaux extérieurs aux individus, et d'autre part des *attitudes* personnelles qui sont la contrepartie subjective de ces valeurs. Valeurs sociales et attitudes individuelles se combinent pour orienter l'action de chaque personne par l'intermédiaire d'un certain nombre de désirs que seul l'environnement social peut satisfaire (désir d'expériences personnelles, de reconnaissance par autrui, de puissance, de sécurité). (Grafmeyer 2006)

Ce qu'expriment les individus à propos d'un fait social dans lequel ils sont impliqués n'est donc pas sans valeur, sans intérêt. C'est ce que souligne De Singly :

L'objectivation de la réalité sociale doit inclure également, contrairement à la perception d'Emile Durkheim, les représentations mentales des acteurs sociaux et celles de leur public. Il faut donner une place importante à la saisie des valeurs des individus. Comment réduire le fonctionnement de la société à une longue suite d'effets de la détermination sociale ? (De Singly 2002 : 39)

Si nous revenons maintenant au cadre de notre recherche-action, les quelques lignes qui précèdent donnent une assise théorique à la démarche d'investigation que nous nous proposons de suivre, à savoir recueillir des données extérieures aux utilisateurs et également recueillir des données formulées par les utilisateurs eux-mêmes. Nous sommes conscient que les données ainsi obtenues doivent être analysées avec le recul qui s'impose et que nous permet de prendre notre cadre théorique. Ces données ne seront jamais que des approximations. Notre stratégie pour parvenir à cerner le fonctionnement et l'utilisation de NAC est de multiplier ces données, de diversifier les sources d'information et les objets d'observation. En agissant de la sorte nous adhérons à ce que recommande De Singly :

Le moyen de parvenir le mieux à ouvrir le coffre renfermant la notion étudiée est de fabriquer une clé à partir de plusieurs esquisses fournies par les réponses à plusieurs indicateurs. C'est le paradoxe de l'approximation : pour la faire disparaître, il faut la multiplier. (De Singly 2002 : 32)

8.1.3. Outils d'analyse disponibles

Tous les outils d'investigation disponibles ne pouvaient être utilisés dans notre recherche-action. Après avoir expliqué pour quelles raisons nous n'avons pas pu recourir à certains, nous décrirons ceux que nous avons utilisés et les précautions que nous avons prises quand nous les avons mis en œuvre.

8.1.3.1. Outils rejetés

Nous n'avons pas eu recours aux techniques de l'entretien pour plusieurs raisons. Premièrement, il nous était impossible de mener des entretiens, que ce soit avec les étudiants ou que ce soit avec les enseignants. En effet, les propos que les étudiants auraient tenus durant ces entretiens auraient été biaisés par le fait qu'ils s'adressaient au responsable de l'UV et donc président du jury de l'UV. Rappelons que, dans le contexte de l'UTBM, les enseignements de langues revêtent une importance particulière pour les étudiants, puisque le diplôme final d'ingénieur ne peut être décerné si l'étudiant n'a pas atteint le niveau de compétences requis en langues. Les données recueillies au cours d'entretiens réalisés dans de telles conditions n'auraient eu que peu de fiabilité.

Il nous est aussi apparu que les données recueillies dans des entretiens avec les enseignants auraient également été entachées de biais importants. En effet, il s'agissait, soit de collègues de longue date, auquel cas les liens affectifs existant entre l'enquêteur et l'interviewé étaient trop importants, soit de vacataires, auquel cas on pouvait craindre également que les propos soient biaisés car le responsable de l'UV à l'UTBM est également responsable du recrutement des vacataires.

Enfin, il convient de mentionner que la technique de l'entretien implique la transcription minutieuse des propos tenus et l'analyse de ce discours selon les règles de l'art. Un tel travail, coûteux en temps, était hors de notre portée.

Nous n'avons pas non plus utilisé de logiciels permettant de suivre les utilisateurs de *NAC* lorsqu'ils consultent les pages et d'enregistrer les pages qu'ils ouvrent, les liens sur lesquels ils cliquent, ou le temps qu'ils consacrent à telle ou telle page. L'utilisation d'une telle technique aurait nécessité l'installation d'un logiciel spécialisé pour effectuer ce genre de tâches et, dans ce cas, l'installation et l'utilisation de ce logiciel hébergé sur un serveur du Centre de ressources informatiques de l'UTBM seraient revenues à des techniciens de ce Centre. Il s'agissait là, pour eux, d'un travail supplémentaire qu'ils n'étaient pas en mesure de faire.

Il était également possible de garder une trace de l'utilisation des pages de *NAC* en utilisant les fonctionnalités offertes par la plate-forme *WebCT* sur laquelle elles ont été placées. Il se trouve que pour utiliser cette fonctionnalité il fallait adapter la structure de *NAC* à celle de *WebCT*, ce qui impliquait, en particulier, de modifier tous les liens. Ce travail était trop important, trop coûteux en temps, pour pouvoir être entrepris dans le temps dont nous disposions.

Nous n'avons pas non plus eu recours à l'observation directe d'apprenants en train d'utiliser *NAC*, qu'ils verbalisent leurs actions ou non. Nous pensions que notre présence aurait été un élément perturbateur trop important. Également, cette technique nécessite un travail important de prise de notes et de traitement de ces notes et nous ne pouvions y avoir recours.

En résumé la présence de biais trop importants ou le manque de temps ont rendu le recours à certains outils impossibles.

8.1.3.2. Les outils retenus

Nous pouvons maintenant passer en revue les outils que nous avons utilisés. Certains nous ont permis de recueillir des données extérieures aux individus, d'autres nous ont amené à analyser ce que les individus disaient. Dans le premier cas, nous avons pris en compte des faits, dans le deuxième cas nous avons pris en compte un discours de l'individu sur sa pratique.

Les données extérieures aux individus ont été recueillies en examinant

- la fréquentation du site ;
- les résultats des étudiants aux épreuves d'évaluation.

Les données relatives à la perception de *NAC* par les apprenants ont été recueillies en utilisant des questionnaires. L'utilisation de questionnaires nécessite que des précautions soient prises et nous nous sommes largement reposé sur les recommandations que donne De Singly (2002) à propos des questionnaires en général et sur Dörnyei (2003) qui traite, lui, plus spécifiquement des questionnaires utilisés en didactique des langues.

Une première étape dans l'élaboration d'un questionnaire consiste à définir précisément l'objet de l'évaluation ; il convient, comme le dit De Singly (2002 : 28) de « définir à l'avance, au moins de façon provisoire, les notions qui seront au centre de l'enquête afin d'en trouver les bons indicateurs. » Il suggère d'ailleurs (*ibid.* : 33) qu'une pré-enquête par entretiens est en l'occurrence d'une grande utilité. Nous remarquerons au passage le fait que toute définition de la notion est provisoire et qu'au fur et à mesure que les résultats à des questionnaires sont recueillis, la définition de la notion se modifie.

La difficulté est bien entendu de poser les bonnes questions, étant donné que la fonction de ces questions est (De Singly 2002 : 36) « de mettre à jour les déterminants sociaux inconscients des pratiques : c'est le divan des sociologues ». Les réponses obtenues sont autant d'indicateurs mais ces indicateurs peuvent être directs ou indirects. Le travail d'interprétation des données est donc essentiel. Un fait est révélé par un autre pour reprendre le principe de Durkheim.

Il existe deux types de questions : les questions ouvertes et les questions fermées. Les réponses aux questions fermées sont relativement aisées à classer alors que les questions ouvertes peuvent susciter des réponses qui sont plus difficiles à catégoriser.

De plus, comme le notent Seliger et Shohamy, les questions fermées ne permettent pas aux interviewés de s'exprimer et l'on peut donc leur reprocher de ne pas « donner accès au processus de représentation, c'est-à-dire au processus d'élaboration de la réponse du sujet » (Seliger et Shohamy 1989 : 10). Or, nous l'avons vu, c'est précisément les représentations de l'interviewé qui nous intéressent. Il convient donc d'ajouter dans les questionnaires des questions ouvertes qui permettent « d'analyser les raisonnements déployés, d'accéder au vocabulaire propre des individus au lieu d'inférer des représentations à partir du vocabulaire imposé » (*ibid.*).

Quant aux questions fermées, De Singly souligne à quel point leur formulation peut influencer l'interviewé ; c'est la raison pour laquelle il donne un certain nombre de règles à respecter pour éviter l'imposition d'une problématique :

- inclure une option sans opinion ;
- établir un équilibre entre les modalités positives et les modalités négatives ;
- être vigilant à la tonalité des mots ;
- autoriser les doubles ou triples réponses.

Il convient de ce fait de favoriser l'expression **personnelle** de l'interviewé et De Singly, comme Dörnyei, insiste sur l'impérative nécessité de garantir la protection des personnes et d'assurer l'interviewé de la confidentialité de ses réponses.

La perception que l'interviewé a des questionnaires en général est à prendre en compte elle aussi. Cette perception peut sérieusement entamer le sérieux avec lequel les réponses seront données. On peut penser comme Gilham qu'un certain nombre de réponses sont plus ou moins fantaisistes :

People tend not to take questionnaires seriously ; their answers may be frankly frivolous. » (Gilham 2000 : 13)

Il s'agit donc d'accompagner le questionnaire d'une série de précautions destinées à lui conférer tout le sérieux et toute la crédibilité possibles. Dörnyei (2003 : 84) propose, à ce sujet, une marche à suivre :

One important factor that influences the respondent's initial disposition is the person's general attitude toward questionnaires. Some people simply cannot stand any kinds of self-completed forms and there isn't much we can do about it. What we can do, however, is to announce the questionnaire a few days in advance and to send each participant a printed leaflet that explains the purpose and nature of the questionnaire, contains a few sample items, and invites participation. This is an effective method of generating a positive climate for the administration and it also reduces the anxiety caused by the unexpected and unknown. Such advance notice also raises the 'professional' feel of the survey, which in turn promotes positive participant attitudes. (Dörnyei 2003 : 84)

Il suggère également :

One factor that plays an important role in convincing them about this (it is a serious investigation) is the professional quality of the questionnaire. The tone and content of the printed instructions, the layout and typesetting of the items, and small details such as thanking the participants for their cooperation, can all contribute to the formation of a general good impression about the survey, which in turn affects the quality of responses. (ibid. : 89)

Le fait qu'il faille informer l'interviewé ne fait néanmoins pas l'unanimité et certains sociologues mentionnent l'effet Hawthorne, selon lequel la conscience de participer à une recherche et d'être l'objet d'une attention spéciale exerce une influence sur le sujet. Peaucelle parle de cet effet dans les termes suivants :

Dans les sciences sociales on appelle « effet Hawthorne » l'influence de l'expérimentation sur les phénomènes. Les personnes sujettes à l'expérimentation, contrairement à des objets physiques, savent qu'elles font l'objet d'une étude. Elles réagissent en conséquence. Par leur comportement, elles tentent de valider la théorie testée ou

présentée. L'expérience observe ainsi un phénomène qu'elle a généré. Cet effet conduit à se méfier des résultats des expériences en matière sociale. (Peaucelle 2006)

Les conditions de passation du questionnaire sont d'importance et il convient de veiller à l'uniformité de ces conditions : les questionnaires doivent être remplis selon une procédure identique pour tous. De plus, dans le cas où le questionnaire a été donné à un échantillon du public visé, il importe qu'apparaissent explicitement les critères qui ont été appliqués pour choisir cet échantillon.

Le traitement des réponses données aux questions fermées ne pose pas de problèmes majeurs ; il en va différemment des réponses aux questions ouvertes. Au sujet de ces dernières, Dörnyei propose la procédure suivante :

[...] these items are to be processed by means of some systematic 'content analysis,' whereby the pool of diverse responses is reduced to a handful of key issues in a reliable manner. (Dörnyei 2004 : 117)

Il apparaît ainsi que notre étude du fonctionnement de NAC nous impose

- de définir en amont aussi précisément que possible la notion que l'on veut étudier, étant entendu qu'au fur et à mesure que l'on recueille les données cette définition peut être amendée ;
- de toujours évaluer l'influence que l'observateur peut avoir sur l'individu ou l'objet observé ;
- de prendre le recul nécessaire face aux données que l'on recueille et analyse. Il s'agit donc d'être conscient, autant que faire se peut, de la subjectivité de l'enquêteur et de l'observateur. Il s'agit également de s'assurer que les données recueillies sont suffisamment précises pour qu'elles aient une quelconque fiabilité et que les investigations soient suffisamment valides pour qu'elles permettent effectivement de recueillir les données que l'on recherche.

8.2. Etude des accès à NAC sur la plate-forme WebCT

Dans cette partie sont réunies les données qui ont pu être recueillies sur les accès des étudiants à NAC hébergé sur la plate-forme WebCT. Comme cela a été mentionné plus haut nous n'avons aucune donnée sur les accès à NAC hébergé sur le serveur de l'intranet de l'UTBM.

Les rapports que l'on établit entre le nombre d'accès et la période de temps pendant laquelle ces accès ont eu lieu, permettent de faire ressortir une fréquence des accès. De l'étude de cette fréquence il est possible de tirer quelques conclusions concernant la fréquentation du site par

les étudiants. Les caractéristiques de cette fréquentation qui auront ainsi pu être établies constitueront à leur tour un indicateur du fonctionnement de NAC.

8.2.1. Nombre et fréquence des accès

8.2.1.1. Données disponibles

La plate-forme *WebCT* offre dans la sous-rubrique « Suivre les étudiants » de la rubrique « Gérer le cours » du « Tableau de bord » la possibilité de consulter les accès des étudiants aux pages d'un cours mis en ligne sur la plate-forme.

Au cours des trois semestres (printemps 2005, automne 2005 et printemps 2006) sur lesquels porte notre étude, les accès à NAC ont été rendus volontairement anonymes. Les étudiants de l'UV LE02 ont été informés que leur fréquentation du site était totalement anonyme et qu'elle ne pouvait donc, d'aucune façon, intervenir dans les modalités d'évaluation de l'étudiant. Lors de la première séance de TD les étudiants ont tiré au sort un identifiant et un mot de passe totalement secrets leur permettant d'accéder à NAC. Il était impossible de la sorte à un enseignant de connaître l'identifiant des étudiants.

La procédure a été renouvelée chaque semestre avec des identifiants et des mots de passe différents.

Les données qui ont été utilisées sont celles qui sont fournies par la plate-forme *WebCT* et la figure 8.1 offre un échantillon de ces données : trois lignes du tableau des accès de la sous-rubrique « Suivre les étudiants » de *WebCT* y sont reproduites.

Informations personnelles		Informations sur l'accès			Articles	
Nom complet	Code d'utilisateur	Premier accès	Dernier accès	Nombre d'accès	Lu	Envoyés
etudiant0223 etudiant0223	etudiant-nooks-p06-0223	Mars 15, 2006 15:58	Juin 23, 2006 15:38	45	1	0
etudiant0122 etudiant0122	etudiant-nooks-p06-0122	Mars 21, 2006 12:36	Juin 23, 2006 15:39	47	0	0
etudiant0208 etudiant0208	etudiant-nooks-p06-0208	Mars 16, 2006 11:55	Juin 25, 2006 15:46	51	1	0

FIGURE 8.1 - Trois lignes du tableau des accès de la sous-rubrique « Suivre les étudiants » de *WebCT*

Ce tableau permet ainsi de connaître pour chaque utilisateur :

- la date et l'heure du premier accès ;
- le date et l'heure du dernier accès ;
- le nombre d'accès entre ces deux dates.

Pour les raisons qui ont été évoquées plus haut, il n'était pas possible d'identifier les pages qui avaient été ouvertes ni de connaître la durée d'ouverture de ces pages. Les colonnes « Lu » et « Envoyés » fournissent des indications sur l'utilisation qui était faite de la fonction messagerie offerte par *WebCT*. Cette fonction n'a pas été utilisée de façon systématique lors de notre étude et il ne sera donc pas tenu compte des données que contiennent ces deux colonnes.

8.2.1.2. Définition de l'accès

Il convient de préciser ce que recouvre le terme « accès ». Cette précaution est d'autant plus nécessaire que ce terme ne recouvre pas la même opération effectuée par l'utilisateur selon le semestre. En effet, pour les semestres d'automne 2005 et printemps 2006, un accès correspond à l'ouverture de la page d'accueil de *Nooks and Crannies*. Les différentes pages que l'utilisateur consulte après avoir ouvert la première page d'accueil ne sont pas comptabilisées. Seule donc l'ouverture de la page d'accueil est comptabilisée.

Il en va différemment pour le semestre de printemps 2005. En effet, lors de ce semestre, à titre expérimental, une table des matières avait été ajoutée, ce qui permettait à l'utilisateur d'accéder tout de suite à la rubrique de son choix. Cette architecture des ressources sur *WebCT* a été abandonnée le semestre suivant, parce que la mise au point d'un tel guidage nécessitait des modifications de *NAC* trop importantes, notamment au niveau des liens. Une conséquence de cette architecture est que le nombre des accès comptabilisés par *WebCT* est au minimum doublé, puisque la plate-forme comptabilise premièrement l'ouverture de la page d'accueil et ensuite l'ouverture d'une rubrique. Il conviendra donc de prendre cette différence en compte lors de l'analyse de la comptabilisation des accès.

8.2.2. Fréquentation de *NAC* hébergé sur la plate-forme *WebCT* au cours de trois semestres successifs

Les données relatives à la fréquentation de *NAC* ont été recueillies au cours de trois semestres successifs : printemps 2005, automne 2006 et printemps 2006.

Ces trois semestres ont été choisis parce que le semestre printemps 2005 marque le début du dispositif LE02. En effet, c'est à partir de cette période que *NAC* est devenu partie intégrante de l'UV. Son utilisation cesse alors d'être facultative et devient ainsi une nécessité pour les apprenants. Les deux autres semestres correspondent d'une certaine façon à « la montée en puissance du dispositif » : la complémentarité entre *NAC* et les autres composantes du dispositif s'intensifie. C'est également à partir du printemps 2005 que *NAC* a été hébergé sur

la plate-forme *WebCT* et que l'UTBM a commencé à promouvoir l'emploi de cette plate-forme auprès des étudiants et des enseignants.

Le tableau 8.1 fournit des indications sur les dates qui correspondent à des étapes ou des événements importants du déroulement de la progression pédagogique du dispositif LE02. Le début des TP et des TD correspond au moment où les identifiants et les mots de passe sont distribués. L'examen médian met un terme à une période pendant laquelle les étudiants sont censés réviser ce qui a été vu depuis le début du semestre. Il en va de même pour les examens finaux à l'écrit et à l'oral. Il convient de noter que, au cours des périodes qui précèdent et suivent les examens oraux, les étudiants sont dans l'obligation de consulter le site puisque c'est dans ses pages que sont déposés, à leur intention, les documents permettant la préparation des épreuves orales.

On peut remarquer que les semestres n'ont pas tous le même nombre de semaines. La durée du semestre est fixée par le Service de moyens d'enseignement de l'UTBM.

	printemps 2005	automne 2005	printemps 2006
Nombre de semaines	16	18	17
Début des TD et TP	07/03/2005	19/09/2005	06/03/2006
Médian¹¹³	28/04/2005	17/11/2005	27/04/2006
Examen final oral	13/06/2005-17/06/2005	09/01/2006-13/01/2006	19/06/2006-23/06/2006
Examen final écrit	20/06/2005-25/06/2005	16/01/2006-22/01/2006	23/06/2006-30/06/2006

TABLEAU 8.1 - *Calendrier des semestres étudiés*

8.2.2.1. Nombre d'accès

Le nombre d'identifiants qui font apparaître un nombre d'accès inférieur à la moyenne des accès pour le semestre, est indiqué parce qu'il permet de moduler la moyenne des accès et d'atténuer les effets du nombre très élevé d'accès de certains autres identifiants.

Nous n'avons pas été en mesure de comptabiliser les accès à *NAC* hébergé sur le serveur intranet de l'UTBM car il s'est révélé impossible d'installer un compteur sur ce serveur.

¹¹³ Est appelé « Médian » l'examen écrit qui a lieu à la mi-semestre et qui entre désormais pour 20% dans le total des épreuves d'évaluation que passe chaque étudiant de LE02.

	Printemps 2005	Automne 2005	Printemps 2006
Nombre d'étudiants de l'UV LE02 ayant reçu un identifiant et un mot de passe pour accéder à la plate-forme <i>WebCT</i>	216	226	219
Nombre d'identifiants utilisés pour accéder à <i>NAC</i> par la plate-forme <i>WebCT</i>	188 (86%)	220 (98%)	185 (84%)
Nombre d'étudiants ayant accédé à <i>NAC</i> par intranet UTBM	Inconnu	Inconnu	Inconnu
Nombre d'identifiants qui n'ont été utilisés qu'une seule fois au site	28 (14,9%)	6 (3%)	8 (4%)
Nombre le plus élevé d'accès pour un même identifiant	441	81	85
Nombre moyen d'accès pour tous les identifiants	68	18	19
Nombre d'identifiants qui ont été utilisés un nombre de fois inférieur à la moyenne.	75 (40,1%)	121 (55%)	110 (59%)

TABLEAU 8.2 - *Nombre d'accès à NAC au cours des trois semestres choisis*

8.2.2.2. Premiers accès

Les trois graphiques des figures 8.2, 8.3 et 8.4 présentent des données sur les premiers accès des utilisateurs, c'est-à-dire la première fois qu'un identifiant et le mot de passe correspondant ont été utilisés pour accéder à la page d'accueil de *NAC*.

Ces graphiques représentent l'échelonnement des premiers accès sur les différentes semaines du semestre. Le chiffre qui figure au sommet de chaque colonne correspond au nombre de premiers accès effectués au cours de la semaine à laquelle correspond la colonne. L'axe des abscisses représente les semaines du semestre pendant lesquelles ces premiers accès ont été comptabilisés. Quinze semaines ont été prises en compte à chaque fois, c'est-à-dire les quinze semaines qui séparent la distribution des identifiants du passage de l'examen final écrit.

Afin de faciliter la lecture et la comparaison de ces données, les trois figures ont été réunies sur une seule et même page.

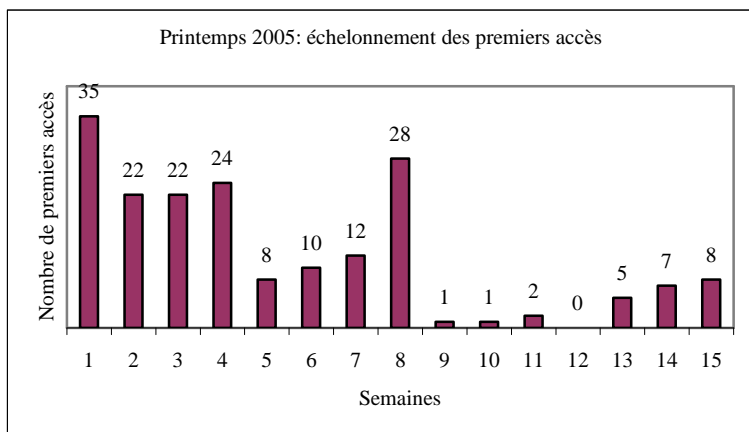


FIGURE 8.2 - *Printemps 2005 : échelonnement des premiers accès*

Le premier accès de 185 identifiants est pris en compte. Trois identifiants ont accédé avant la semaine 1. Il s'agit d'identifiants d'étudiants qui ont été utilisés par des techniciens du CRI lors de la mise au point de la plate-forme *WebCT*. Le médian se situe dans la semaine 8. Les épreuves orales de l'examen final se situent dans la semaine 15. L'examen écrit final se situe dans la semaine 16. Plus aucun « premier accès » n'a été observé au-delà de la semaine 15.

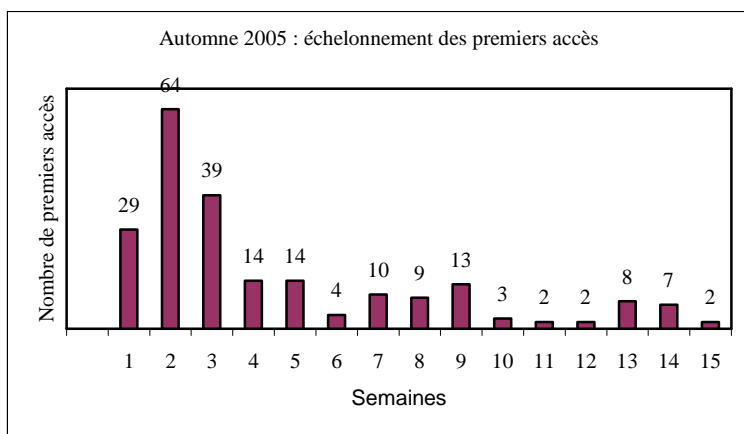


FIGURE 8.3 - *Automne 2005 : échelonnement des premiers accès*

Le premier accès de 220 identifiants est pris en compte. Le médian se situe dans la semaine 9. Les épreuves orales de l'examen final se situent dans la semaine 17. L'examen écrit final se situe dans la semaine 18. Plus aucun « premier accès » n'a été observé au-delà de la semaine 15.

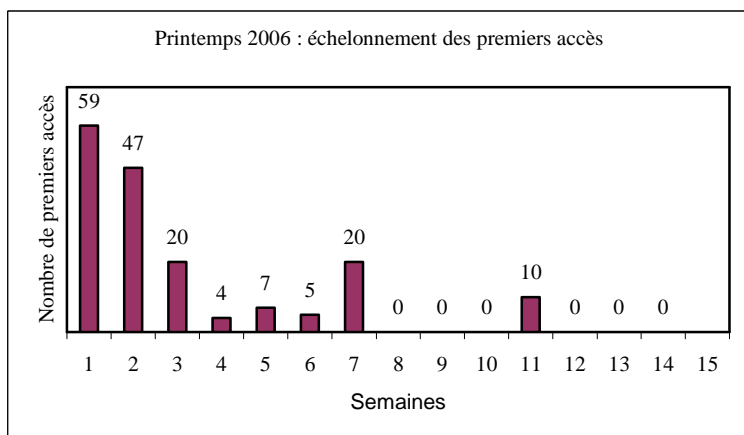


FIGURE 8.4 - *Printemps 2006 : échelonnement des premiers accès*

Le premier accès de 185 identifiants est pris en compte. Le médian se situe dans la semaine 8. Les épreuves orales de l'examen final se situent dans la semaine 16. L'examen écrit final se situe dans la semaine 17. Plus aucun « premier accès » n'a été observé au-delà de la semaine 11.

8.2.2.3. Derniers accès

Les trois graphiques des figures 8.5, 8.6 et 8.7 présentent les données relatives aux derniers accès. Ils représentent l'échelonnement des derniers accès sur les différentes semaines du semestre. Les semaines se répartissent sur l'axe des abscisses, et l'axe des ordonnées représente le nombre d'identifiants. La valeur qui figure au sommet de chaque colonne correspond au nombre d'identifiants dont le dernier accès à *NAC* s'est fait au cours de la semaine à laquelle correspond la colonne.

Afin de faciliter la lecture et la comparaison de ces données, les trois figures ont été réunies sur une seule et même page.

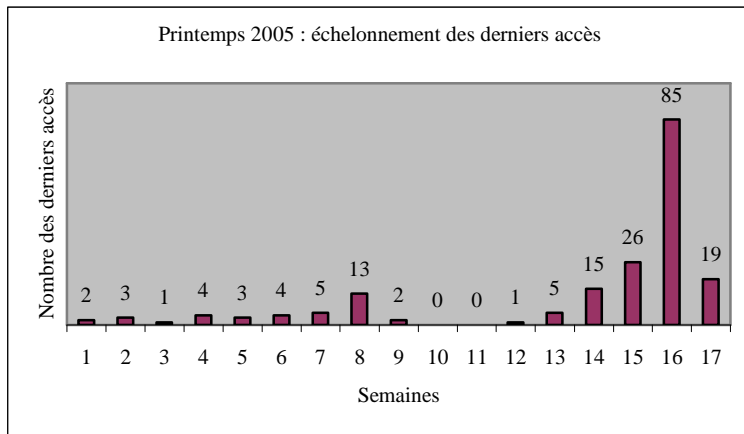


FIGURE 8.5 - *Printemps 2005 : échelonnement des derniers accès*

Le dernier accès de 185 identifiants est pris en compte. Les épreuves de l'examen final oral se sont déroulées pendant la semaine 15, celles de l'examen final écrit pendant la semaine 16. La semaine 17 regroupe tous les derniers accès postérieurs à la semaine 16.

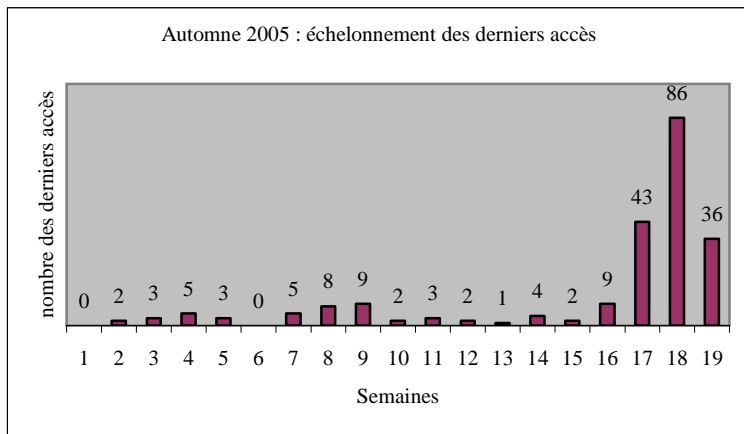


FIGURE 8.6 - *Automne 2005 : échelonnement des derniers accès*

Le dernier accès de 220 identifiants est pris en compte. Les épreuves de l'examen final oral se sont déroulées pendant la semaine 17, celles de l'examen final écrit pendant la semaine 18. La semaine 19 regroupe tous les derniers accès postérieurs à la semaine 18.

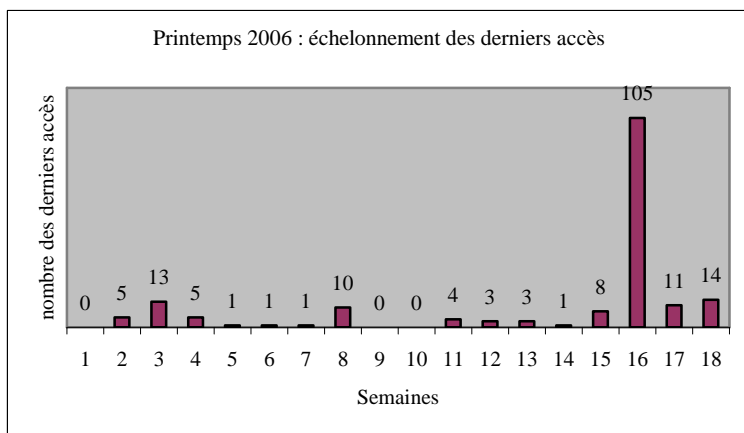


FIGURE 8.7 - *Printemps 2006 : échelonnement des derniers accès*

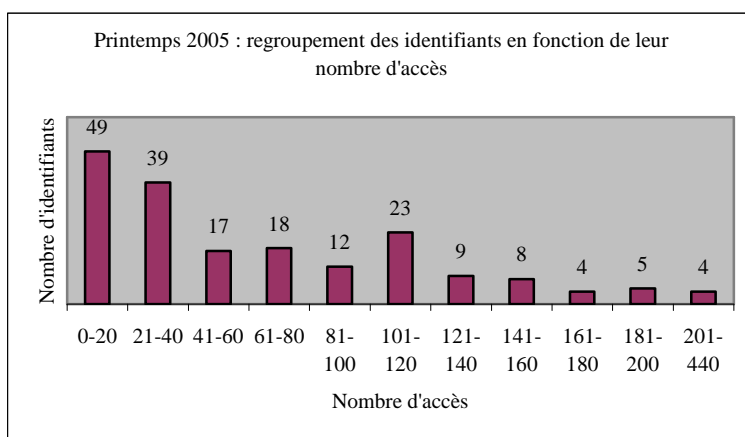
Le dernier accès de 185 identifiants est pris en compte. Les épreuves de l'examen final oral se sont déroulées pendant la semaine 16, celles de l'examen final écrit pendant la semaine 17. La semaine 18 regroupe tous les derniers accès postérieurs à la semaine 17.

8.2.2.4. Répartition des étudiants selon leur nombre d'accès

Les trois graphiques des figures 8.8, 8.9 et 8.10 présentent les données relatives au nombre d'accès comptabilisés pour chaque identifiant. Dans chacun de ces graphiques, les identifiants sont répartis en onze tranches, selon le nombre d'accès que chacun de ces identifiants totalise. Chaque tranche est représentée par une colonne.

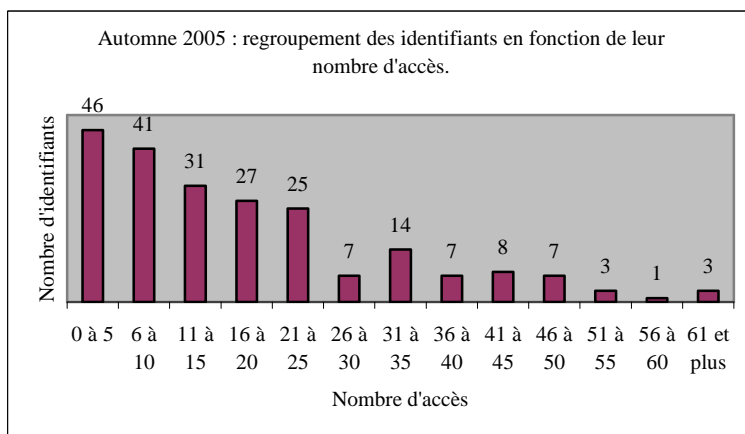
Les différentes tranches se répartissent sur l'axe des abscisses, alors que l'axe des ordonnées représente le nombre d'identifiants. La valeur indiquée au sommet de chaque colonne représente le nombre d'identifiants dénombrés dans la tranche représentée par la colonne.

Afin de faciliter la lecture et la comparaison de ces données, les trois figures ont été réunies sur une seule et même page.



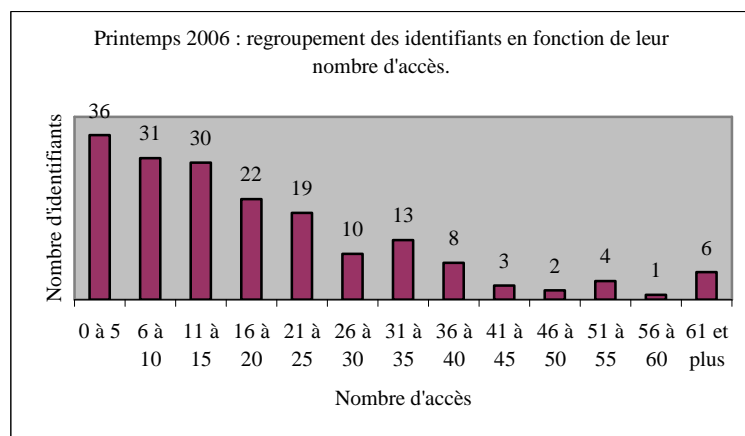
185 identifiants

FIGURE 8.8 - *Printemps 2005 : regroupement des identifiants en fonction de leur nombre d'accès*



220 identifiants

FIGURE 8.9 - *Automne 2005 : regroupement des identifiants en fonction de leur nombre d'accès*



185 identifiants

FIGURE 8.10 - *Printemps 2006 : regroupement des identifiants en fonction de leur nombre d'accès*

8.2.2.5. Jours et horaires d'accès

Les données qui sont présentées concernent les jours et les horaires des accès à NAC, pendant deux périodes distinctes, pour deux groupes distincts d'utilisateurs. Le premier groupe est constitué par 20 identifiants du semestre du printemps 2005. Le deuxième groupe est constitué par 166 identifiants du semestre de l'automne 2005.

8.2.2.5.1. Modalités de sélection du groupe 1

Tous les identifiants ont été classés par ordre décroissant en fonction du nombre d'accès et le groupe retenu comprend les vingt identifiants qui occupent les rangs vingt-et-un à quarante. Ils se situent donc parmi les identifiants qui totalisent chacun un nombre d'accès supérieur à la moyenne d'accès par identifiant, mais qui néanmoins ne comprennent pas les nombres d'accès les plus élevés, car ces derniers sont, comme cela a été expliqué plus haut, sujets à caution.

Nous avons utilisé le fait que, pendant ce semestre, les accès aux rubriques de la table des matières¹¹⁴ ont été enregistrés, ainsi que les horaires de ces accès. La figure 8.11 reproduit le tableau que fournit *WebCT* et qui regroupe toutes les informations relatives aux accès d'un utilisateur.

Historique des pages consultées par étudiant0095 [Afficher la répartition des visites](#)

	Nom de la page	Heure de l'accès
80	LE02	Juin 21, 2005 14:10
79	LE02	Juin 21, 2005 14:10
78	LE02	Juin 21, 2005 13:36
77	LE02	Juin 21, 2005 13:36
76	Offre de stages à l'étranger	Juin 21, 2005 13:35
75	Offre de stages à l'étranger	Juin 21, 2005 13:35
74	Offre de stages à l'étranger	Juin 21, 2005 13:35
73	Offre de stages à l'étranger	Juin 21, 2005 13:21

FIGURE 8.11 - Reproduction de l'historique des visites d'un utilisateur fourni par WebCT

Les indications horaires fournies par *WebCT* correspondent à l'heure à laquelle une page a été ouverte.

¹¹⁴ Voir *supra* 8.2.1.2.

Ces historiques ont été consultés et relevés le 27 juillet 2005. Les consultations postérieures au 30 juin 2005 n'ont pas été prises en compte. D'autre part, l'historique fait apparaître que des pages différentes ont été ouvertes dans un temps relativement court. Comme le but de notre relevé est de définir quel jour de la semaine et à quel moment de la journée les utilisateurs consacrent un laps de temps relativement important aux pages de *NAC*, il a été décidé que toutes les pages ouvertes successivement par un même utilisateur dans un même créneau horaire de 120 minutes revenaient à une seule **visite**. Inversement, lorsque 120 minutes séparent deux accès effectués par un même utilisateur, deux visites ont été comptabilisées. Ainsi, des 1289 horaires d'accès des 20 étudiants, on obtient le nombre de 286 visites.

8.2.2.5.2. *Printemps 2005 : jours et horaires des visites du groupe 1*

	nombre de visites
Jours fériés ou samedi ou dimanche	67
Après l'examen final	3
Jours ouvrables	216

TABLEAU 8.3 - *Printemps 2005, groupe 1, jours des accès*

Avant 8 heures	11
Entre 8 heures et 19 heures	187
Après 19 heures	88

TABLEAU 8.4 - *Printemps 2005, groupe 1, horaires des visites*

8.2.2.5.3. *Automne 2006 : groupe 2*

Les données présentées ici concernent la fréquentation de *NAC* pendant la deuxième partie du semestre, c'est-à-dire celle qui sépare l'examen médian des examens finaux, soit la période du 29 décembre 2005 au 26 janvier 2006. Cette période a été choisie parce qu'elle correspond à celle qui précède les examens finaux ; on peut ainsi supposer que c'est durant cette période que les étudiants révisent.

Contrairement au groupe précédent, il n'a pas été nécessaire de réunir les accès par période de 120 minutes. En effet, dans cette version de *NAC*, l'accès aux pages a été modifié de telle sorte que désormais, seule l'ouverture de la page d'accueil est comptabilisée et non toutes les pages de la table des matières comme c'était le cas pour la version de printemps 2005.

Les données présentées dans la figure 8.12 concernent 166 identifiants, soit un total de 555 accès. Ces identifiants sont regroupés selon le nombre d'accès que chacun totalise. L'axe des abscisses représente le nombre des accès et l'axe des ordonnées représente le nombre d'identifiants. La valeur qui figure au sommet de chaque colonne correspond au nombre d'identifiants dont le nombre d'accès correspond à celui représenté par la colonne.

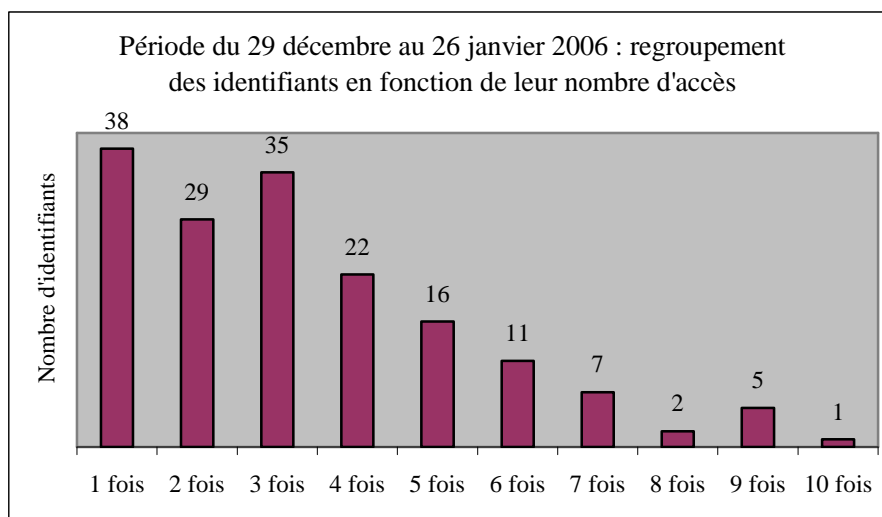


FIGURE 8.12 - Regroupement des utilisateurs de NAC en fonction de leur nombre d'accès

Les données présentées dans le tableau 8.5 et la figure 8.13 concernent le nombre d'accès effectués par jour de la semaine au cours de la période du 29 décembre 2005 au 26 janvier 2006. Elles portent sur 908 visites.

	Nombre moyen de visites	Nombre le plus élevé	Nombre le plus bas
Dimanche	21,3	81	2
Lundi	27	98	2
Mardi	14,1	58	3
Mercredi	12,2	36	1
Jeudi	9,7	26	2
Vendredi	9,25	25	0
Samedi	10,6	31	2

TABLEAU 8.5 - Répartition des accès selon les jours de la semaine

Les données concernant le nombre moyen de visites du tableau 8.5 sont représentées par le graphique de la figure 8.13. Les valeurs qui apparaissent dans la zone grisée correspondent au nombre moyen de visites.

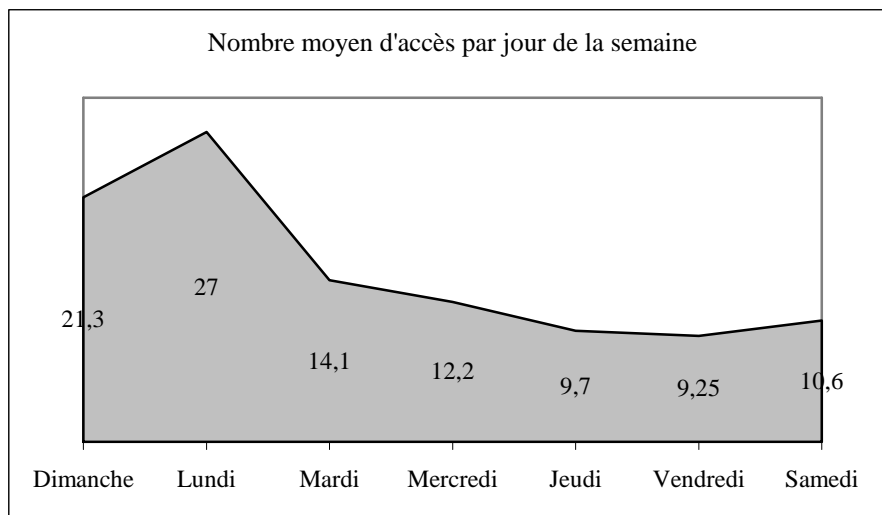


FIGURE 8.13 - Répartition des accès selon les jours de la semaine

8.2.3. Discussion

Le pourcentage des identifiants qui ont été utilisés est élevé et l'on peut donc supposer qu'un nombre important d'étudiants de LE02 s'est connecté à *WebCT* et a ouvert la page d'accueil de *NAC* au moins une fois.

On peut émettre plusieurs hypothèses en ce qui concerne les raisons pour lesquelles des identifiants n'ont pas été utilisés par les étudiants à qui ils avaient été distribués. Il convient, en effet, de considérer le cas des étudiants qui ne possèdent pas d'ordinateur personnel chez eux et qui ont utilisé la version intranet de *NAC*. Ces étudiants n'auront pas utilisé leur identifiant. Il convient également de considérer le cas des étudiants redoublants qui utilisent à tort l'identifiant du semestre précédent, et enfin le cas des étudiants qui refusent de se servir de cet identifiant.

Il n'est pas possible d'affirmer que le nombre d'accès d'un utilisateur *WebCT* correspond au nombre d'accès d'un seul et même étudiant. En effet, plusieurs étudiants peuvent utiliser le même mot de passe pour des raisons diverses (oublis, partage d'un même ordinateur etc.) Ainsi, le nombre élevé d'accès de certains identifiants *WebCT* peut être expliqué de la sorte et il se peut qu'il ne corresponde pas à l'utilisation intensive du site par un même individu.

Il n'est pas possible non plus d'affirmer qu'un nombre faible d'accès traduise un désintérêt de l'utilisateur pour *NAC*. En effet, il se peut que certains étudiants aient téléchargé en un nombre de fois limité tous les fichiers correspondant aux pages qui les intéressaient, en utilisant un logiciel « aspirateur de site ».

En ce qui concerne le nombre élevé d'accès relevé au printemps 2005, il s'explique, comme cela a été dit précédemment, par le mode de comptabilisation des accès.

Si l'on considère maintenant le nombre des accès effectués sur la période choisie, il apparaît que leur nombre moyen correspond approximativement au nombre de semaines dans le trimestre. On peut alors supposer que les étudiants consultent le site une fois par semaine. Cette observation est corroborée par ce que l'on observe pour la période de janvier 2006 (voir figure 8.12), au cours de laquelle il apparaît que la majorité des étudiants accèdent au site une fois par semaine, et ce, même en période de révision.

Si les étudiants utilisent le site régulièrement une fois par semaine, on peut alors avancer que l'utilisation de *NAC* entre dans les pratiques, ce qui semblerait montrer que le dispositif mis en œuvre est accepté et fonctionne.

Néanmoins, si la majorité des étudiants utilise le site une fois par semaine, on peut également avancer qu'ils ne tirent pas tout le profit des possibilités que le site offre en matière d'aide à la mémorisation, en particulier dans le domaine du lexique. Si l'on se reporte à ce qui a été dit plus haut sur la mémorisation et l'attention, il est fort probable que des visites plus fréquentes, et peut-être plus brèves, sont préférables à une seule et longue visite. Il semblerait donc que les étudiants utilisent cet outil comme un document de type papier ou comme une visite à une médiathèque. Ils ne profitent pas de la possibilité d'accéder à des ressources fréquemment, à des heures de la journée favorables à l'apprentissage. On peut aussi supposer que certains font un tirage papier des pages de *NAC* pour les étudier, comme le laissent à penser certains commentaires écrits sur les questionnaires de satisfaction que nous étudierons plus tard. La figure 8.13 montre que les accès sont nombreux le dimanche et en début de semaine. Les étudiants utiliseraient donc le site et prépareraient leurs TP et TD en une seule fois.

On peut également avancer l'hypothèse que le nombre de ressources n'est pas suffisamment élevé pour que les étudiants aient matière à travailler plusieurs fois par semaine. Une telle hypothèse est en partie corroborée par le nombre et la variété limités des pages que contiennent certaines rubriques, comme cela ressort de l'analyse qui a été faite dans le chapitre précédent.

Les données sur les premiers accès tendent à montrer qu'au fil des semestres les premiers accès se font de plus en plus tôt après les premières séances de TD et de TP. L'explication de ce phénomène pourrait être double. Soit les étudiants n'attendent pas les révisions occasionnées par l'examen écrit de mi-semestre, voire l'examen final, pour accéder au site et y ont recours régulièrement. Soit les enseignants des TP et de TD les encouragent à consulter le site ou les placent dans la nécessité de le faire. Dans les deux cas, il apparaît que l'utilisation de *NAC* entre dans les pratiques.

Quant aux derniers accès, ils sont rendus obligatoires par les révisions pour les examens finaux et ne nous renseignent pas sur les motivations personnelles des utilisateurs.

Pour certains utilisateurs, le dernier accès se situe peu de temps après l'examen médian ; ces mêmes utilisateurs, en revanche, ne consultent pas le site pour l'examen final. Il est difficile de trouver une explication à un tel cas de figure. Outre le fait que certains ne désirent plus utiliser le site, d'autres :

- sont peut-être parvenus à le télécharger ;
- le consultent sur intranet ;
- le consultent en utilisant l'identifiant d'un autre utilisateur.

Les données recueillies sur les accès à *NAC* montrent que l'outil est effectivement utilisé. Sur les trois semestres qui ont été étudiés, on peut noter que les premiers accès se font de plus en plus tôt dans le semestre et les derniers accès de plus en plus tard. L'utilisation rentre ainsi dans les habitudes.

En revanche, la fréquence des accès s'établit à environ une par semaine, et les accès ont lieu en priorité le dimanche et en début de semaine. *NAC* met à la disposition des étudiants, à leur domicile et à l'horaire de leur choix, des ressources qui, il y a encore quelques années, ne pouvaient être accessibles que dans une salle de langues de l'université. Il s'agit là d'un indéniable progrès, dans le sens où l'on peut désormais faire ce qui était impossible naguère. Le fait que *NAC* permette de fournir, en dehors des heures de fonctionnement et des locaux de l'UTBM, des activités d'apprentissage susceptibles de venir en aide à un certain nombre d'étudiants, est également un progrès.

Néanmoins, il apparaît que l'outil n'est pas utilisé au mieux. Il semblerait ainsi que les modalités de guidage de l'apprenant que propose *NAC* ne soient ni suffisamment adaptées ni suffisamment efficaces. Le problème est réel et sérieux, car *NAC* fait réapparaître, sous une forme différente, une inégalité des individus face à l'apprentissage des langues et c'est précisément cette inégalité qu'il était censé faire disparaître. En effet, *NAC* permet de mettre à la disposition de tous des moyens efficaces d'apprentissage de l'anglais. Ainsi, la possibilité d'écouter la prononciation des mots ou expressions, pour prendre un exemple, visait à effacer l'inégalité qui existe entre les apprenants vivant dans des milieux socioculturels différents. Les uns peuvent facilement trouver un membre de leur entourage capable de leur donner la prononciation du mot, les autres ne le peuvent pas. L'absence de guidage recrée une inégalité, favorisant ceux qui possèdent les stratégies les plus efficaces d'utilisation des supports multimédias. Il serait en la matière intéressant de se pencher sur les relations qui peuvent exister entre l'utilisation de ces stratégies de l'apprenant et son milieu socioculturel.

Le guidage revêt ainsi une importance capitale. Il conviendrait que, par ce guidage, on amène les apprenants à mieux utiliser les potentialités des ressources numériques. Un tel guidage revient à conduire l'apprenant à une réflexion sur les stratégies d'apprentissage et sur le fonctionnement de ses capacités cognitives. Il s'apparente alors à un outil favorisant le développement d'un savoir métacognitif.

On retrouve ainsi, au niveau de *NAC*, le débat qui entoure l'hypothèse qu'il existe au niveau du pays une « fracture numérique », séparant ceux qui ont accès aux ressources qu'offrent les TIC et ceux qui n'y ont pas accès, principalement parce qu'ils ne possèdent pas les moyens d'acquérir un ordinateur personnel. Carré rend compte de ce débat et nous nous rangeons à ses côtés quand il affirme avec d'autres que :

[...] les projets de réduction de la « fracture numérique » doivent être tournés vers l'apprentissage de contenus culturellement appropriés.
(Carré 2005 : 78)

Il s'agit non seulement d'équiper, il convient aussi d'éduquer. L'acquisition de matériel informatique n'a d'effet sur cette fracture que si le contenu que rend accessible ce matériel est abordable par les utilisateurs. Notre réflexion nous ramène ainsi, de nouveau, à l'importance centrale de toutes les procédures de guidage.

8.3. Etudes des résultats obtenus par les étudiants aux épreuves d'évaluation de l'UV LE02

8.3.1. Résultats obtenus toutes épreuves confondues sur huit semestres successifs

8.3.1.1. Données

Sont rassemblées, dans cette partie, des données relatives aux résultats obtenus par les étudiants, toutes épreuves d'évaluation de LE02 confondues. Ces épreuves sont au nombre de quatre : 1) un examen écrit, appelé examen médian, qui est donné vers le milieu du semestre et qui est noté sur 20¹¹⁵, 2) une présentation orale faite lors d'une séance de TD ; elle est notée sur 20, 3) un examen final oral noté sur 30, 4) un examen final écrit noté sur 30.

Le format des épreuves est resté inchangé au cours des huit semestres, à deux exceptions près :

- à partir de l'automne 2004, les présentations orales ont été faites lors des séances de TD et non plus de TP ;

¹¹⁵ A l'origine cet examen était noté sur 30. Dans le dispositif actuel de LE02 il est désormais noté sur 20.

- à partir du printemps 2004, l'examen oral final a inclus la lecture à voix haute d'un court texte tiré au sort parmi une dizaine de textes communiqués aux candidats quinze jours avant l'épreuve.

Dans les huit graphiques de la figure 8.14 l'axe des abscisses représente les cent points correspondant au maximum de points que peut obtenir un étudiant à toutes les épreuves confondues.

Les scores obtenus par les étudiants ont été répartis en 6 tranches, chaque tranche correspondant à dix points de score, sauf la première tranche de gauche et la dernière tranche de droite. La première tranche à gauche regroupe les scores allant de 0/100 à 39/100. Il s'agit de scores faibles qui correspondent à des performances d'étudiants insuffisantes. De tels scores sont peu nombreux, ce qui justifie qu'ils aient été regroupés en une même tranche. La même raison s'applique à la dernière tranche de droite qui, elle, regroupe les scores les plus élevés, allant de 80/100 à 100/100. Il s'agit là d'excellents scores qui sont rares et pas assez nombreux pour justifier qu'ils soient scindés en deux tranches.

L'axe des ordonnées représente le nombre d'étudiants et les valeurs qui apparaissent au sommet des colonnes correspondent au pourcentage d'étudiants ayant obtenu un score compris dans la fourchette représentée par la colonne.

Afin de faciliter la lecture et la comparaison de ces données, les trois figures ont été réunies sur une seule et même page.

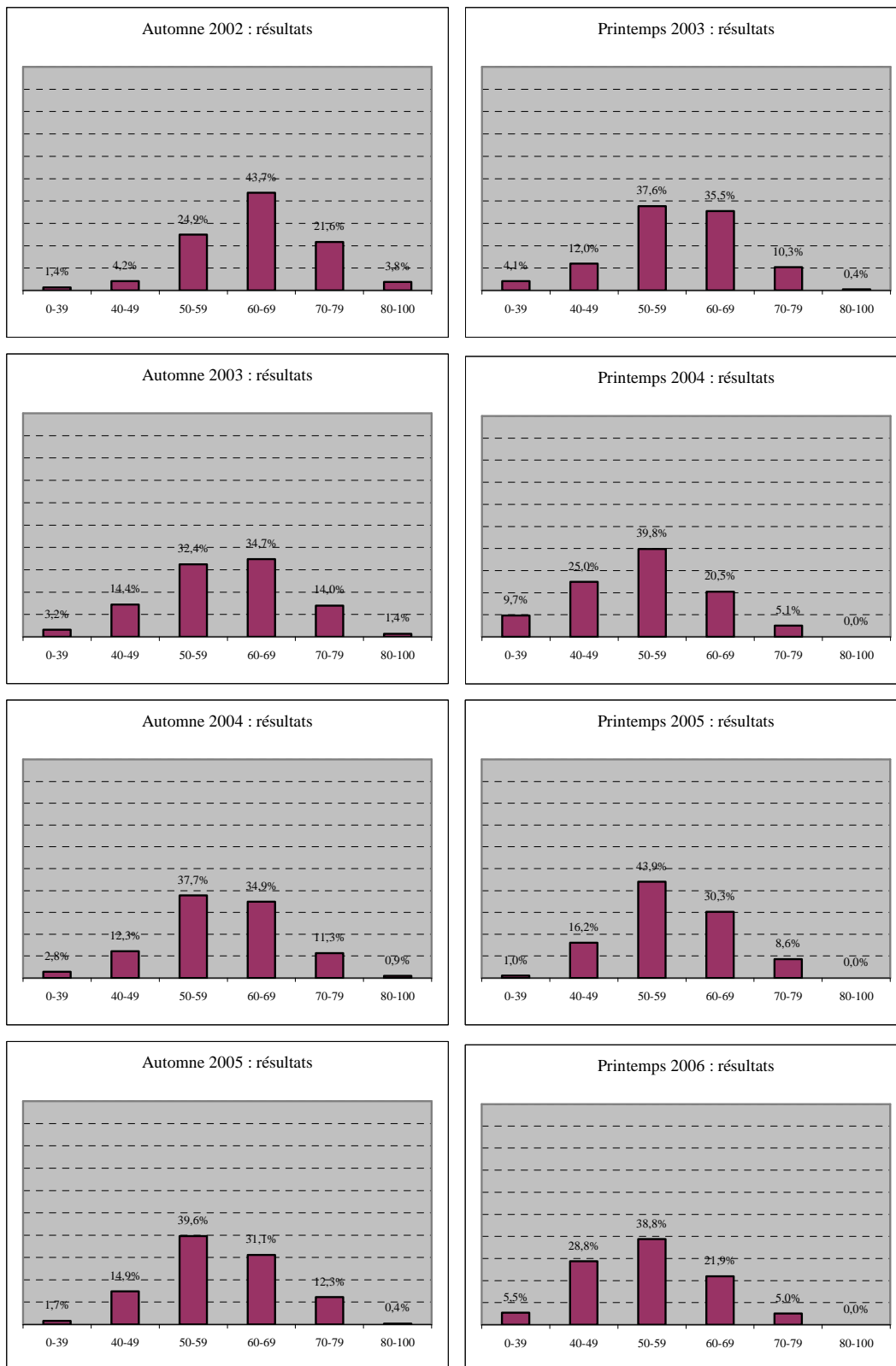


FIGURE 8.14 - Résultats obtenus par les étudiants, toutes épreuves confondues, au cours de huit semestres successifs

Le tableau 8.6 donne le nombre d'étudiants dont les résultats ont été pris en compte. Il se peut que ces chiffres présentent de légères différences avec des chiffres déjà donnés, notamment lors de la comptabilisation des accès à NAC. Il se peut, en effet, que, à chaque semestre, un nombre très réduit d'étudiants ait abandonné en cours de semestre, ou, qu'à l'inverse, des étudiants aient intégré l'UV en cours de semestre et n'aient passé que les épreuves d'évaluation sans suivre les enseignements. Ce nombre est limité et ne dépasse pas, selon nos estimations, 5% du nombre total d'étudiants inscrits en LE02 pour un semestre.

Automne 2002	212 étudiants	Automne 2004	212 étudiants
Printemps 2003	242 étudiants	Printemps 2005	198 étudiants
Automne 2003	222 étudiants	Automne 2005	235 étudiants
Printemps 2004	176 étudiants	Printemps 2006	219 étudiants

TABLEAU 8.6 - *Nombre d'étudiants ayant passé toutes les épreuves d'évaluation de LE02*

8.3.1.2. Discussion

Il est à noter que le responsable de l'UV est la même personne au cours de tous ces semestres et que la constitution de l'équipe d'enseignants est restée relativement stable, que ce soit au niveau des titulaires ou des vacataires. De ce fait, l'équipe d'enseignants composée d'environ 7 membres comprend un noyau permanent de 5 à 6 personnes familières avec les procédures et les critères d'évaluation de LE02. D'autre part, le responsable de l'UV, qui a la charge d'établir les barèmes de correction pour les différentes épreuves, veille à l'harmonisation des notations en fonction de la spécificité des exercices d'évaluation proposés et des variations que l'on peut remarquer d'un correcteur à l'autre. Ce sont là autant de facteurs de stabilité qui permettent de rendre plus fiable et plus significative une analyse comparative des résultats obtenus au cours des semestres successifs.

On peut également noter que tous les étudiants qui arrivent à l'UTBM passent un test de langue¹¹⁶ qui permet de les répartir dans les UV LE01, LE02 et LE03. Ce test est inchangé

¹¹⁶ Ce test, appelé « test de pré-rentrée » a été élaboré par les enseignants d'anglais de l'UTBM. D'une durée de trente minutes, il est constitué de trois volets, un QCM de morphosyntaxe, une épreuve de production écrite et une épreuve de compréhension orale. Nous ne l'avons pas conçu nous-même, de telle sorte que, dans le cadre de notre expérimentation, il constitue un paramètre dont nous n'avons pas le contrôle. Il est le produit du savoir du praticien (*practical knowledge*) et repose sur un critère ouvertement subjectif que l'enseignant-correcteur peut exprimer en ces termes : « si je considère les performances des étudiants que j'ai pu observer les semestres précédents dans les UV LE01, LE02 et LE03 durant les séances de TD ou de TP ou lors des épreuves d'évaluation finale, et si je compare les performances de l'étudiant testé, dans quelle catégorie, LE01, LE02 ou LE03, puis-je ranger cet étudiant ? »

depuis 2001, ce qui est un facteur supplémentaire de la stabilité relative des critères d'évaluation. Il y a, d'un semestre sur l'autre, une certaine homogénéité du niveau des compétences des étudiants qui s'inscrivent en LE02, cette relative homogénéité est due à l'utilisation du même test corrigé en grande majorité par les mêmes évaluateurs. Il convient néanmoins de relativiser cette homogénéité. En effet, selon les semestres, un nombre non-négligeable d'étudiants est admis en LE02, même si leur niveau de compétence ne correspond pas encore au niveau requis, et ce pour des raisons d'équilibre d'effectifs, par exemple.

La répartition des résultats obtenus par les étudiants ne change pas de façon significative sur la période observée. Le nombre d'étudiants qui obtiennent l'UV est nettement supérieur au nombre de ceux qui ne l'obtiennent pas. Le nombre de bons ou très bons ou excellents résultats, c'est-à-dire ceux compris entre 80 et 100, est réduit, tout comme l'est celui des mauvais et très mauvais résultats, c'est-à-dire ceux compris entre 0 et 40. Au cours du semestre de printemps 2006, on note une hausse de la proportion des étudiants qui se classent dans la tranche 40-49 ; ce nombre est le double de celui relevé au semestre d'automne 2005. Les données qui seront exposées et commentées plus bas donneront des indications sur la cause de cette augmentation.

Il ressort de l'observation des résultats que le nombre d'étudiants en dessous de la moyenne de 50/100 est toujours plus élevé au semestre de printemps qu'au semestre d'automne, sans que l'on puisse donner, pour l'instant, une explication à ce phénomène.

L'étude des résultats permet d'avancer que la mise au point du dispositif n'a pas causé de bouleversements profonds dans les résultats qu'obtiennent les étudiants. L'utilisation de *NAC* n'a ni permis d'augmenter le nombre des étudiants qui réussissent bien, ni d'accroître le nombre de ceux qui réussissent mal. Elle n'a pas changé les taux de réussite ou d'échec des étudiants à l'UV. Si l'on tient compte de la relative stabilité des critères d'évaluation de LE02, que ce soit en amont avec le test de rentrée ou tout au cours de l'UV, il est possible d'avancer que l'utilisation de *NAC*, n'a pas eu d'effets négatifs au niveau des résultats.

La baisse des performances observée au printemps 2006 incite néanmoins à se pencher sur les détails de ces performances et d'examiner les résultats obtenus aux différentes épreuves.

8.3.2. Etudes des résultats obtenus par les étudiants aux quatre épreuves d'évaluation de LE02 au cours de quatre semestres différents

8.3.2.1. Données

Les résultats obtenus par les étudiants aux quatre épreuves d'évaluation ont été recueillis et sont présentés ici sous la forme de graphiques. Quatre semestres ont été choisis. Il s'agit pour

trois d'entre eux de semestres d'automne, et comme cela a été mentionné plus haut, les performances obtenues par les étudiants au semestre d'automne sont plus élevées qu'au semestre de printemps. Les trois semestres d'automne choisis constituent un ensemble cohérent pour l'analyse des performances des étudiants. A l'automne 2003, *NAC* a le statut de ressources complémentaires facultatives. A l'automne 2004, les présentations orales, éléments de l'évaluation des étudiants de LE02, se font en TD et non plus en TP comme auparavant et l'utilisation de *NAC* est fortement recommandée sans, toutefois, être obligatoire. A l'automne 2005, l'utilisation de *NAC* devient obligatoire. Le site change alors de statut et devient un élément à part entière du dispositif LE02 ; de plus, son accès se fait prioritairement par Internet via la plate-forme *WebCT*.

Dans chacun des 12 graphiques que contiennent les figures 8.15, 8.16, 8.17 et 8.18 l'axe des abscisses représente le nombre de points que donne une épreuve (20/100 ou 30/100). Ces points ont été répartis en dix tranches égales et chacune de ces tranches est représentée par une colonne.

L'axe des ordonnées représente la proportion d'étudiants et les valeurs qui apparaissent au sommet des colonnes correspondent à la proportion d'étudiants ayant obtenu un score compris dans la fourchette représentée par la colonne.

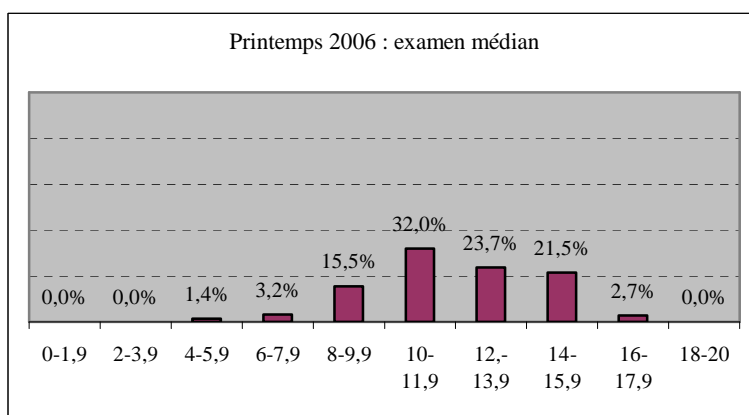
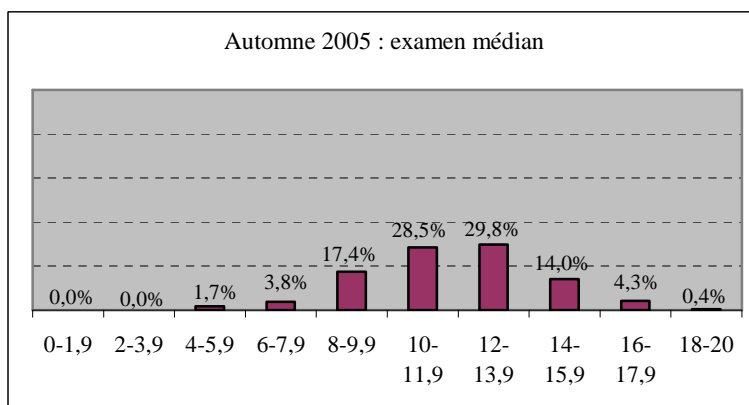
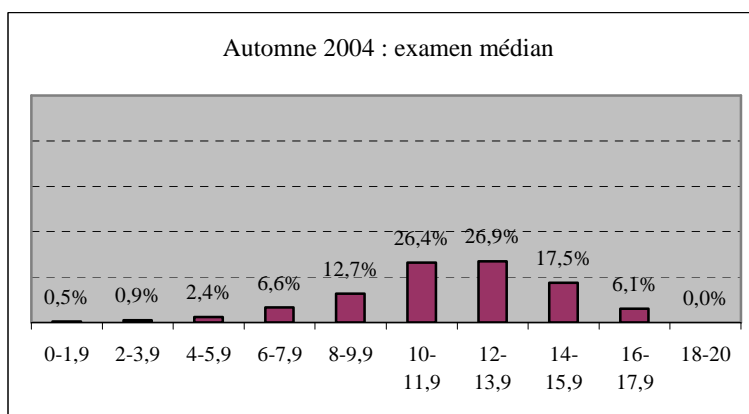
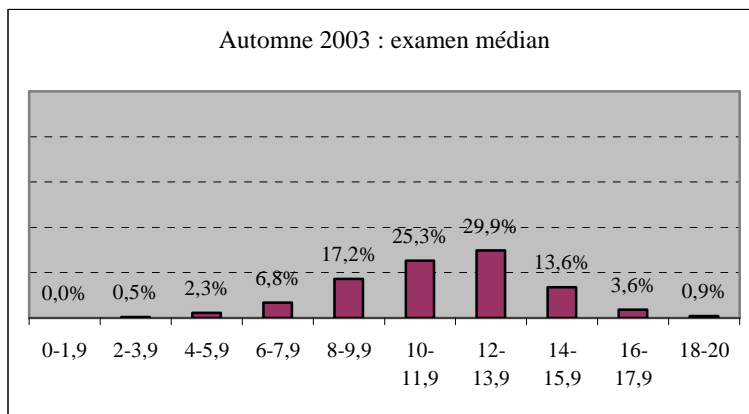


FIGURE 8.15 - Résultats obtenus par les étudiants à l'examen médian écrit, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et de printemps 2006

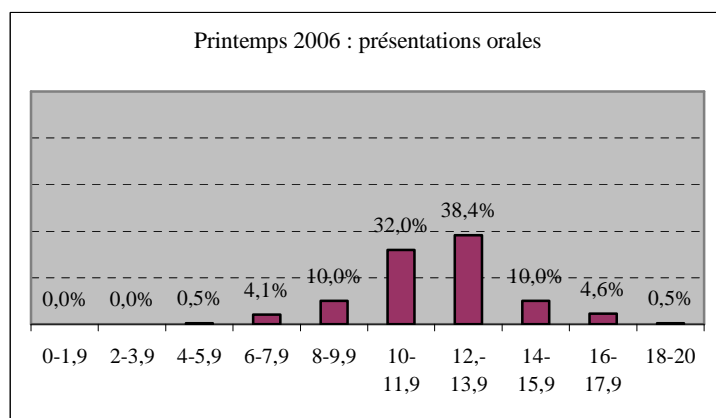
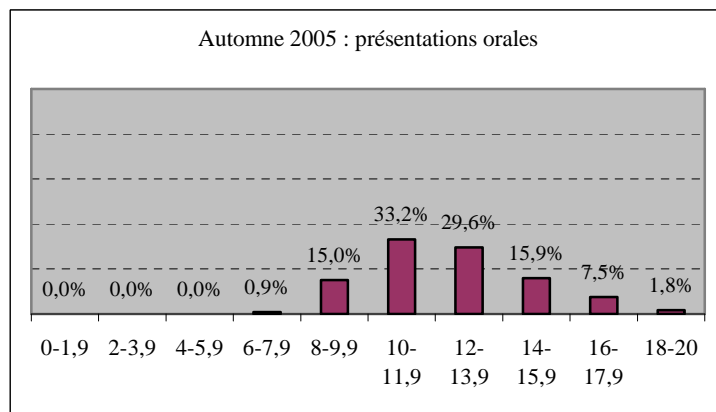
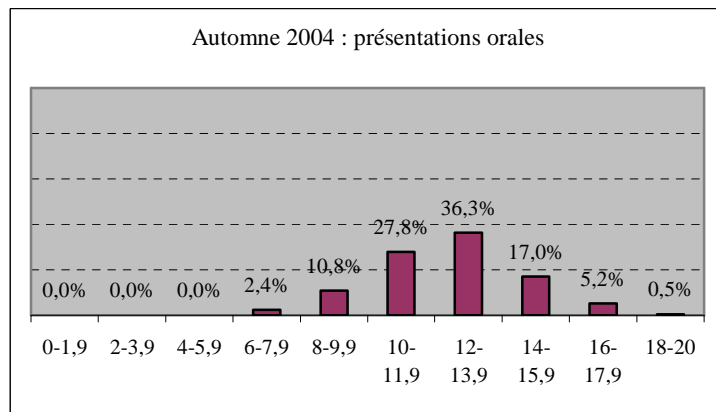
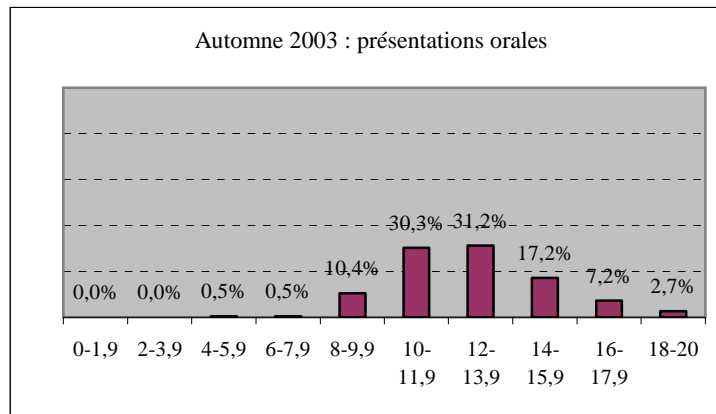


FIGURE 8.16 - Résultats obtenus par les étudiants à l'épreuve de présentation orale, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et de printemps 2006

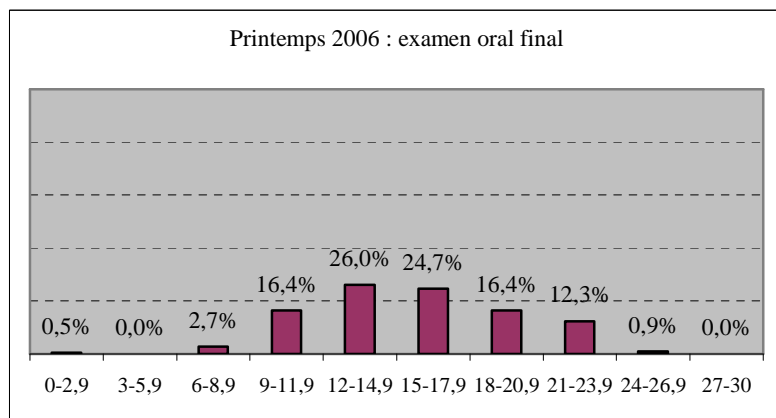
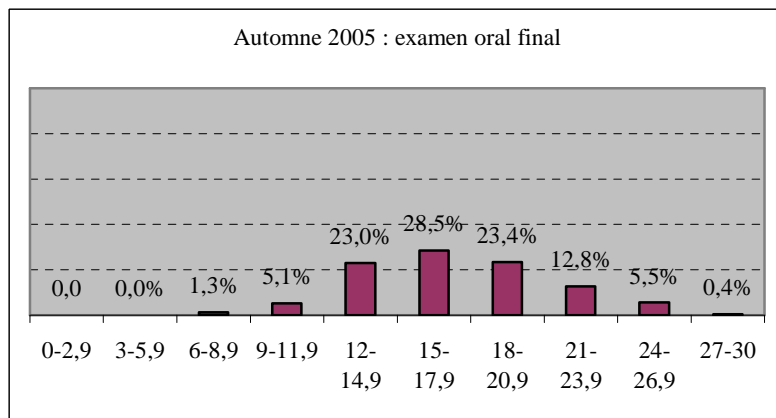
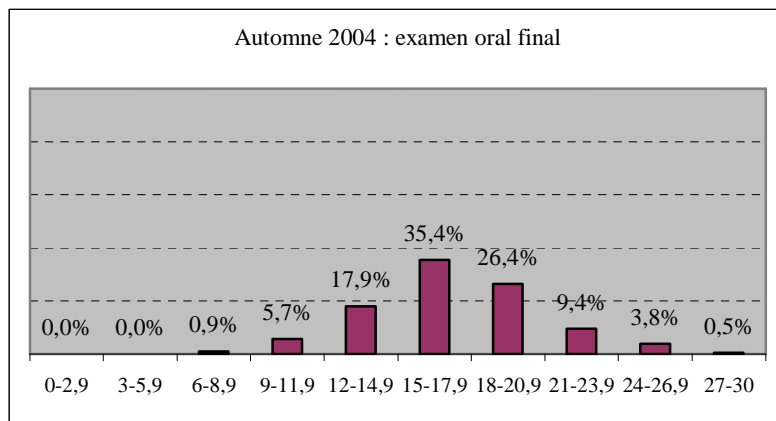
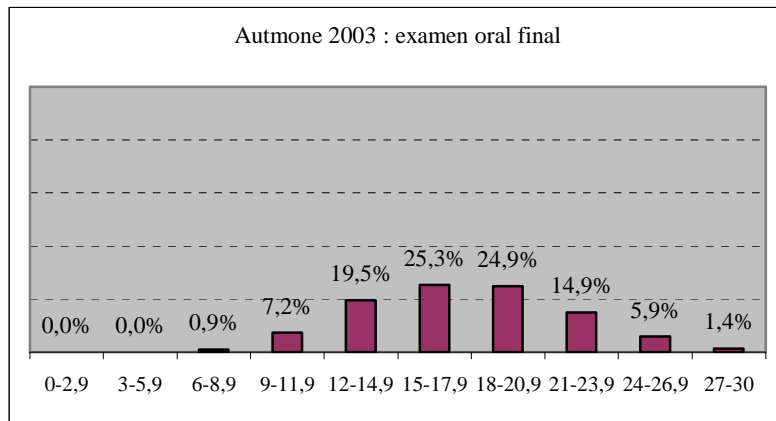


FIGURE 8.17 - Résultats obtenus par les étudiants à l'examen final oral, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et de printemps 2006

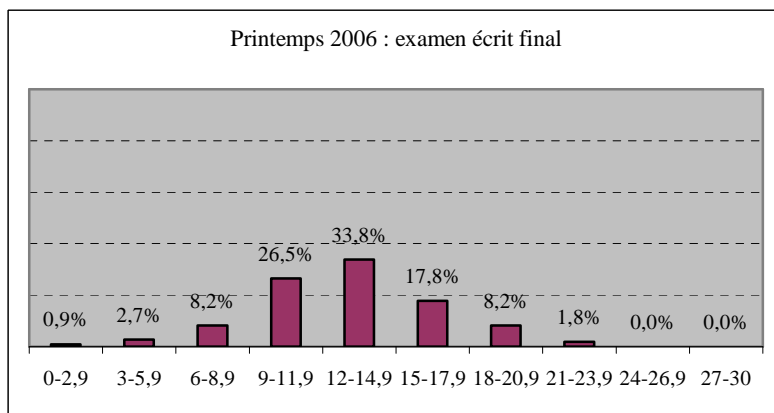
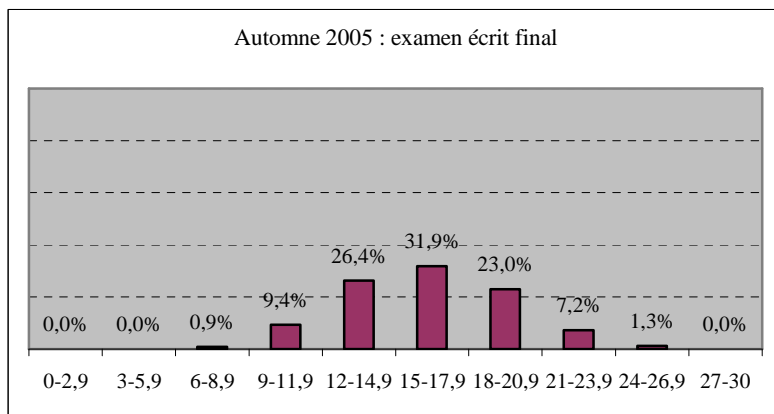
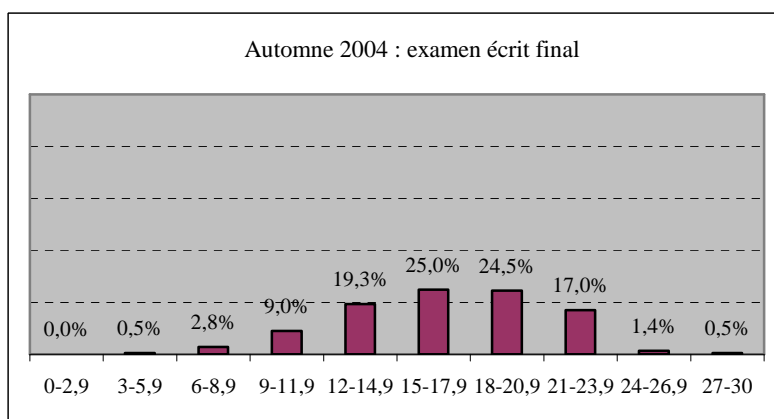
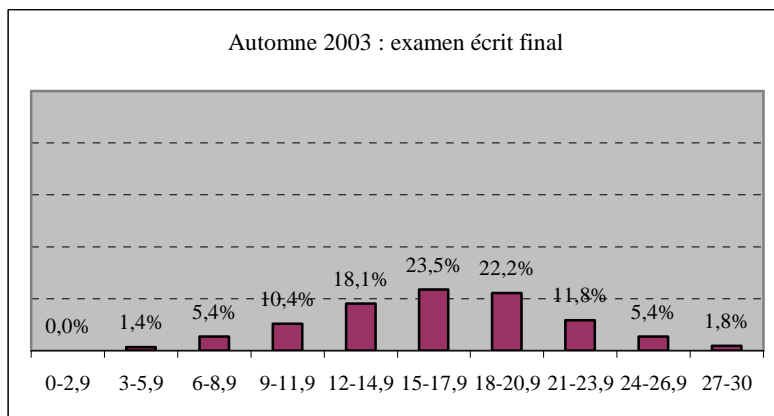


FIGURE 8.18 - Résultats obtenus par les étudiants à l'examen final écrit, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et de printemps 2006

Les figures 8.19 et 8.20 réorganisent les données des figures 8.15 à 8.18. La figure 8.19 fait apparaître l'évolution, depuis le semestre d'automne 2002 jusqu'au semestre du printemps 2006, de la proportion d'étudiants dont la moyenne des résultats obtenus à toutes les épreuves confondues est inférieure à 50/100. Les semestres sont représentés sur l'axe des abscisses et les proportions d'étudiants sur l'axe des ordonnées. La valeur indiquée au sommet de chacune des colonnes correspond à la proportion d'étudiants qui obtiennent un score inférieur à 50/100 pendant le semestre représenté par la colonne.

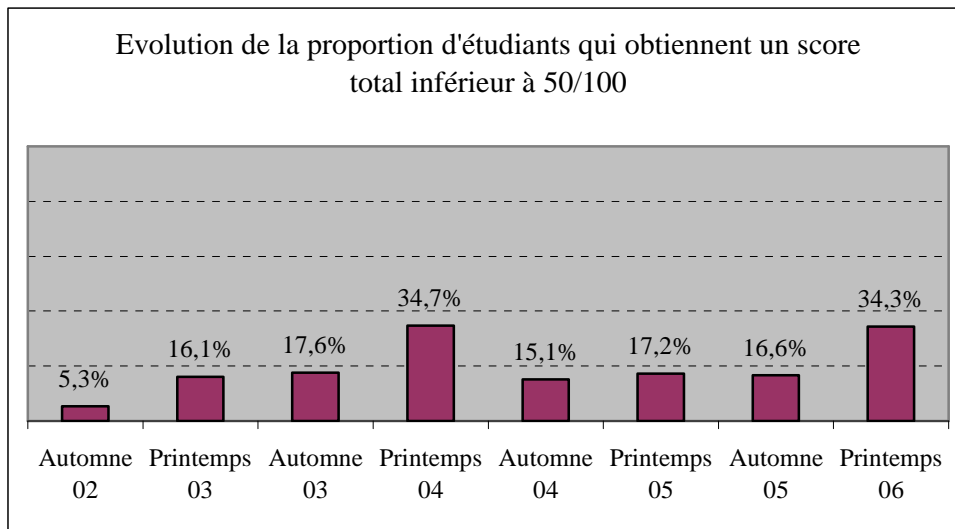


FIGURE 8.19 - *Evolution de la proportion d'étudiants qui obtiennent un score inférieur à 50/100, toutes épreuves confondues*

La figure 8.20 fait apparaître l'évolution de la proportion d'étudiants obtenant des résultats inférieurs à la moyenne, dans chacune des quatre épreuves d'évaluation, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et printemps 2006. Les quatre épreuves sont représentées sur l'axe des abscisses et, pour chacune des épreuves, la proportion des étudiants obtenant un score inférieur à la moyenne pour chacun des semestres concernés est représentée par une colonne dont le motif de remplissage est différent.

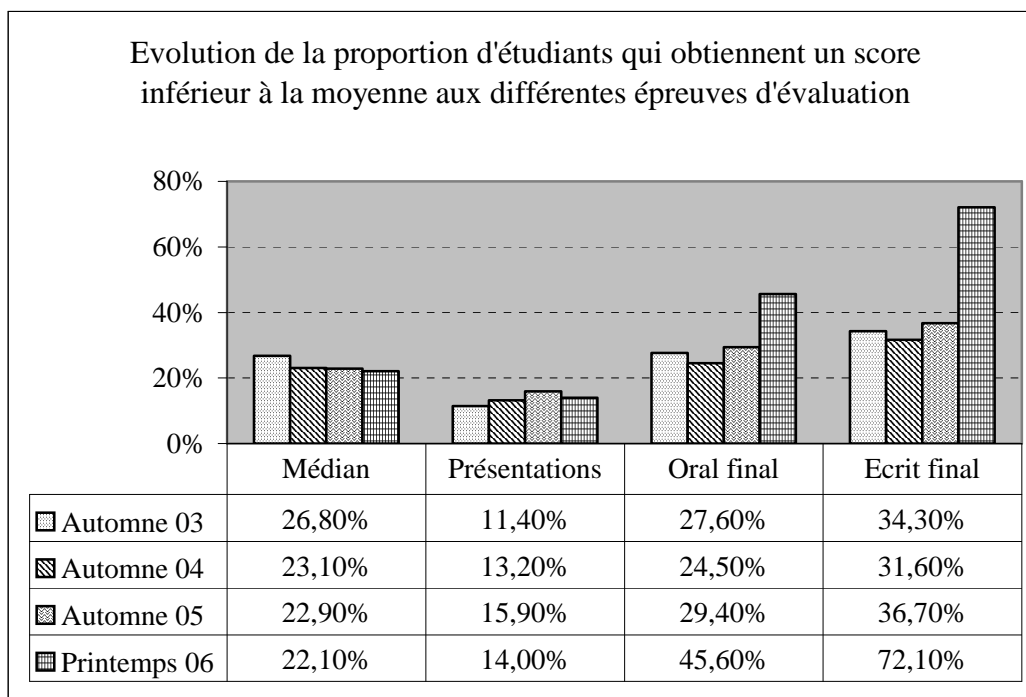


FIGURE 8.20 - Evolution de la proportion d'étudiants qui obtiennent un score inférieur à la moyenne aux différentes épreuves d'évaluation, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et printemps 2006

La figure 8.21 présente des données sur le relevé des moyennes obtenues par un échantillon de 56 étudiants à l'examen final écrit. Les copies de ces 56 étudiants ont été tirées au hasard parmi toutes les copies et ont été corrigées par trois évaluateurs différents ; chaque évaluateur a donc corrigé entre 18 et 19 copies. Chaque colonne correspond à un exercice d'évaluation. L'axe des ordonnées correspond au total de 20 points auquel a été ramené, pour les besoins de notre étude, la valeur de chaque exercice. Le tableau 8.7 donne, pour chaque exercice de cette épreuve finale, l'objet de l'évaluation.

Exercice n°	Objet de l'évaluation
1	Place de la syllabe accentuée
2	Prononciation de la syllabe accentuée
3	Prononciation de la syllabe accentuée
4	Acceptabilité d'un énoncé
5	Enoncé passif
6	Enoncé passif
7	Connaissance de formes verbales irrégulières
8	Formes verbales et temporalité
9	Création de liens logiques explicites entre deux énoncés
10	Prépositions de lieu
11	Prépositions de temps
12	Lexique
13	Rédaction d'une lettre selon un contexte situationnel donné

TABLEAU 8.7 - *Objet de l'évaluation des différents exercices du final écrit de printemps 2006*

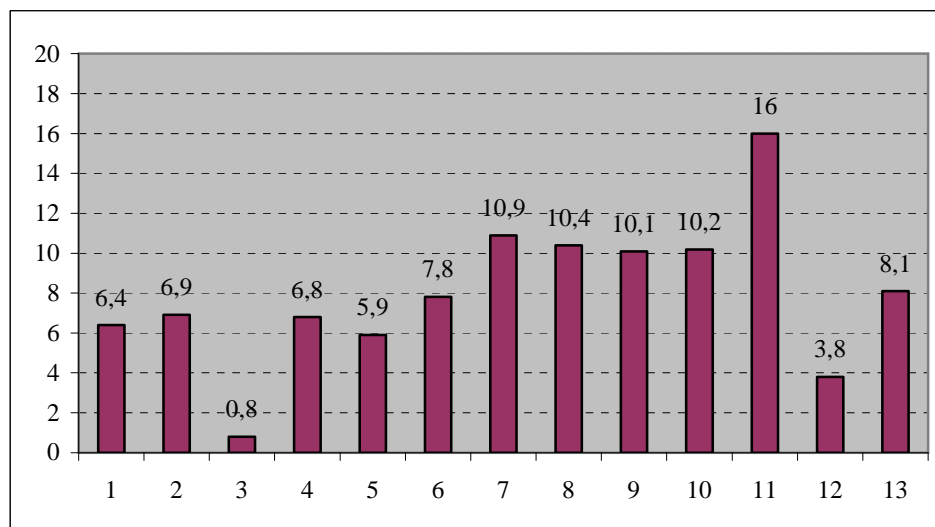


FIGURE 8.21 - *Moyenne sur 20 obtenue par les étudiants aux différentes épreuves de l'examen final écrit*

8.3.2.2. Discussion

La comparaison des scores obtenus par les étudiants à l'examen médian d'un semestre sur l'autre, fait ressortir une certaine stabilité du profil général des performances. On peut ainsi avancer que l'intégration de NAC au dispositif n'a pas causé de baisses de résultats à cette épreuve d'évaluation.

L'utilisation de *NAC* dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais constitue peut-être une nouveauté pour un certain nombre d'étudiants ; en effet, LE02 est la seule UV de langues intégrant une telle utilisation de ressources sur support numérique. Le caractère innovant que peut donc présenter cette UV pour les étudiants ne constitue pas un frein à l'apprentissage. Il est à noter qu'une part importante des connaissances qui sont testées lors de cet examen médian sont enseignées de façon explicite exclusivement par l'intermédiaire de *NAC*, qui devient ainsi un passage obligé.

Les résultats obtenus par les étudiants à l'examen tendent à prouver que *NAC* remplit ses fonctions et permet le développement d'un savoir explicite, d'une façon au moins aussi efficace que les outils et procédures utilisés par le passé.

L'analyse des quatre graphiques de la figure 8.16 fait ressortir que la proportion d'étudiants au-dessus de la moyenne de 10 reste stable. Le fait que cette épreuve se déroule lors des séances de TD et non plus de TP n'a pas eu de répercussions observables sur les performances des étudiants. D'un semestre sur l'autre, on note qu'une proportion élevée d'étudiants a des performances au-dessus de la moyenne. La baisse des performances générales observées au semestre du printemps 2006 (voir figure 8.14) n'apparaît pas dans les résultats aux présentations orales.

Les présentations orales constituent une des activités pédagogiques de LEO2 qui correspond le mieux à ce qui a été défini plus haut comme une tâche et le niveau des performances des étudiants relevées dans l'accomplissement de cette tâche, tend à prouver l'efficacité de l'enseignement par tâches. Il est donc essentiel que cette tâche continue d'occuper une place et de jouer un rôle importants dans l'UV LE02.

Le fait que *NAC* ait permis de libérer du temps pour que ces présentations puissent être faites en TD et non plus en TP, a contribué à augmenter le temps consacré aux tâches centrées sur l'output oral, avec correction immédiate et procédures d'étayage de la part de l'enseignant, sans que cela se fasse au détriment des autres types de tâches ou de micro-tâches, plus centrées, elles, sur l'input et le développement d'un savoir explicite. Dans cette mesure, il est possible d'avancer que *NAC* joue son rôle et fonctionne de façon satisfaisante.

L'analyse des quatre graphiques de la figure 8.17 fait ressortir, elle aussi, une stabilité des performances des étudiants sur les quatre semestres étudiés et une proportion supérieure à 50% d'étudiants qui obtiennent des scores supérieurs à la moyenne de 15/30. On note néanmoins au fil des semestres une baisse de cette proportion.

Le problème qui se pose est alors de déterminer si ce fléchissement des performances traduit une baisse effective du niveau des connaissances et des compétences atteint par les étudiants.

Il n'est pas certain que ce soit le cas. En effet, l'explication de ce fléchissement semble plutôt se trouver dans une élévation progressive des exigences des évaluateurs et donc des critères d'évaluation établis pour ces épreuves orales. Cette plus grande exigence se matérialise dans l'introduction d'une épreuve de lecture à voix haute de textes que les étudiants ont pu préparer. Lors d'une telle épreuve, la justesse des phonèmes, des accents et des intonations est évaluée alors qu'elle l'était dans une bien moindre mesure précédemment. On assiste donc, chez les enseignants, à une centration plus grande sur la langue que sur la communication lors de cette épreuve, alors qu'il se passe l'inverse lors de l'épreuve de présentation qui est évaluée, elle, en fonction d'une centration plus grande sur la communication.

Le fait qu'une plus grande centration des évaluateurs sur la langue se traduise par une baisse des résultats obtenus par les étudiants aux épreuves d'évaluation de leurs performances n'est pas sans poser problème. Plusieurs explications peuvent être avancées. Une première peut résider dans le fait que le barème des épreuves d'évaluation alloue un nombre trop élevé de points à des épreuves qui portent sur les aspects les plus formels de la L2. Une deuxième explication peut se trouver dans le fait que les éléments formels de la L2 sur lesquels portent les évaluations ne sont pas d'une importance essentielle puisque, même si les apprenants ne les maîtrisent pas cela ne les empêche pas d'accomplir de façon satisfaisante certaines macro-tâches. Dans ce cas, on peut douter que ces apprenants perçoivent l'utilité de ce qu'on leur demande d'acquérir et l'on peut se demander en quoi il est pertinent de continuer à le leur enseigner. Enfin, comme cela a été établi plus haut, la recherche de l'exactitude (*accuracy*) est une nécessité. Il est donc important que les étudiants puissent disposer des moyens appropriés pour développer une connaissance exacte de la L2. Or, il ressort de l'analyse de NAC que nous avons menée dans le chapitre précédent, que les ressources proposées aux étudiants dans les pages consacrées à la phonologie sont insuffisantes, que ce soit en nombre ou en variété. La remarque qui est faite ici corrobore donc celle qui a été faite dans le chapitre précédent à propos de la rubrique « Prononciation ». En effet, cette rubrique, qui peut être développée rapidement avec une économie de moyens, souffre pour l'instant d'importantes carences. Les performances médiocres des étudiants observées au printemps 2006 à l'examen oral sont peut-être, en partie, imputables à ces carences.

On peut néanmoins avancer que le fait même que l'on repère ces carences et que l'on perçoive un moyen d'y porter remède assez aisément, indique que le dispositif LE02 permet de mettre en œuvre un enseignement et un apprentissage centrés à la fois sur la communication et sur la langue et qu'il rend possible développer l'un sans que ce soit au détriment de l'autre.

L'analyse des quatre graphiques de la figure 8.18 fait ressortir une stabilité du profil des résultats obtenus par les étudiants à l'épreuve finale écrite.

Néanmoins on perçoit une baisse des performances des étudiants à l'examen écrit final en automne 2005 et, de façon encore plus évidente, au printemps 2006. En effet, les scores globalement peu élevés que les étudiants obtiennent au final écrit sont dus en particulier à des résultats très faibles aux exercices d'évaluation qui portaient :

- sur la phonologie (exercice 3 qui consiste à souligner la syllabe accentuée de mots fréquemment utilisés dans les tâches et micro-tâches des TD et TP. Il s'agit d'évaluer un savoir phonologique explicite). Les compétences nécessaires à l'accomplissement de cette épreuve sont du niveau de celles requises pour l'exécution de micro-tâches de phase 1 ;
- sur le lexique (exercice 12 qui consiste à trouver le terme correspondant à une définition, les deux premières lettres du mot étant données. Il s'agit ici d'évaluer la connaissance d'items de lexique dans le contexte d'une phrase. Ces items sont des termes fréquemment utilisés dans les micro et macro-tâches de LE02. Est évaluée non pas la reconnaissance d'un terme mais plutôt la production de ce terme¹¹⁷. Les compétences nécessaires à l'accomplissement de cette épreuve sont du niveau de celles requises pour l'exécution de micro-tâches de phase 1 ;
- sur l'output écrit (exercice 13). Il s'agit d'évaluer la production qui est faite d'un type de document écrit spécifique (lettre de demande de renseignements et lettre de réclamation) en tenant compte du contexte d'une situation donnée. Les compétences nécessaires à l'accomplissement de cette épreuve sont du niveau de celles requises pour l'exécution de micro-tâches de phase 2.

L'analyse qui a été faite de la baisse des performances à l'examen final oral peut également s'appliquer à l'examen final écrit. En effet, comme cela a déjà été mentionné, les pages de *NAC* consacrées à la phonologie ne sont ni suffisamment nombreuses ni suffisamment variées.

En ce qui concerne les résultats à l'épreuve portant sur le lexique, il est important de noter, en préalable, qu'il s'agissait pour l'étudiant de retrouver un terme de lexique à partir de la définition qui en était donnée. La définition fournie dans l'épreuve d'évaluation était la même que celle figurant dans certaines pages de *NAC*. Les scores faibles obtenus par les étudiants à cet exercice peuvent être interprétés comme la manifestation observable que les termes

¹¹⁷ Cette épreuve s'inspire largement de ce que propose Nation (Nation 2001 : 425)

demandés n'ont pas fait l'objet d'une mémorisation à long terme suffisamment complète pour permettre leur production (sous leur forme écrite) quand le besoin s'en fait sentir. Les causes effectives de cette mémorisation à long terme insuffisante nous sont inaccessibles ; il peut s'agir d'un phénomène de déperdition tout à fait naturel. On peut également la mettre en regard avec l'observation qui a été faite sur la fréquentation de *NAC*. Les visites des étudiants ne sont pas assez fréquentes et ne permettent pas la récurrence nécessaire à la mise en mémoire à long terme des items à mémoriser. Comme cela a été dit, la nécessité d'un guidage des utilisateurs de *NAC* en ce qui concerne l'apprentissage du lexique et la fréquence d'utilisation de *NAC* s'impose.

D'autre part, il apparaît également que les résultats obtenus par les étudiants à l'exercice 13, destiné à évaluer la production d'un document écrit, ont été peu élevés.

Il convient peut-être de voir dans la faiblesse de ces résultats la conséquence d'une faiblesse de *NAC* et du dispositif LE02. Le dispositif LE02 tend à favoriser les activités d'apprentissage centrées sur l'output oral et les ressources de *NAC* visent au développement du savoir explicite. Une telle configuration ne donne plus assez d'importance aux activités centrées sur un output écrit, ce qui pourrait expliquer la qualité médiocre des productions écrites qui a caractérisé l'examen final de LE02. Il conviendrait donc de redonner à l'apprentissage de la production écrite une place plus conséquente. Il semble important que les ressources offertes par *NAC* ne conduisent pas les apprenants à considérer que la production écrite n'est qu'un moyen d'évaluer l'exactitude (*accuracy*) des connaissances linguistiques et qu'elle consiste simplement à fournir une succession d'énoncés isolés acceptables. Cette conception de la production écrite pourrait bien être une conséquence contre-productive de la façon dont sont construites les pages de la rubrique « Grammaire » dans lesquelles des faits de langue isolés (*feature focused*)¹¹⁸ sont présentés les uns après les autres. Il convient donc de proposer davantage de tâches visant à développer la production d'un véritable discours écrit structuré investi d'une authentique fonction de communication.

8.3.3. 2 Etudes des résultats obtenus par les utilisateurs totalisant le plus grand nombre d'accès

A l'issue du semestre du printemps 2005, après les délibérations du jury de l'UV et la publication des résultats de l'UV, un courrier électronique a été adressé à tous les étudiants de l'UV LE02. Dans ce courrier, le responsable de l'UV donnait les identifiants des vingt utilisateurs qui totalisaient le plus grand nombre d'accès et leur demandait s'ils acceptaient de

¹¹⁸ Voir *supra* 7.5.2.1.

faire connaître leur identité. Le but recherché était alors de recueillir des données sur les résultats obtenus par ces vingt « gros » utilisateurs. 16 utilisateurs sur les vingt ont répondu et ont donné leur identité ce qui a permis d'établir le tableau 8.8. qui met en regard le nombre d'accès totalisés par un(e) étudiant(e) et les résultats qu'il/elle a obtenus aux différentes épreuves de l'UV.

Nom et prénom	Nombre d'accès	Médian	Présentation	Oral final	Ecrit final	Total
Etudiant 01	246	4,3	6	14,5	9,5	34,3
Etudiant 02	143	7,7	8	14	12,6	42,3
Etudiant 03	387	10,5	14	9	13,2	46,7
Etudiant 04	148	10,5	12	10	15	47,5
Etudiant 05	183	8,7	10	15	14	47,7
Etudiant 06	142	7,6	8	16	16,8	48,4
Etudiant 07	157	7,3	9,5	15	16,8	48,6
Etudiant 08	195	10	10	16,3	13	49,3
Etudiant 09	134	8,7	14	9	21,4	53,1
Etudiant 10	149	12	11,5	15	15	53,5
Etudiant 11	130	13,2	10,5	15	15	53,7
Etudiant 12	441	12,8	10	13	18,8	54,6
Etudiant 13	180	11,3	16	18	13,5	58,8
Etudiant 14	171	14	12	15,5	19,9	61,4
Etudiant 15	189	16,5	13,5	16,5	19,5	66
Etudiant 16	139	14,5	13,5	18	23	69

TABLEAU 8.8 - Résultats aux évaluations de LE02 des « gros » utilisateurs de NAC

L'analyse de ce tableau fait apparaître que le groupe le plus nombreux est celui des étudiants qui obtiennent l'UV de justesse.

L'utilisation de NAC ne peut pas être perçue comme un « remède miracle » qui permet aux étudiants de progresser rapidement. On peut remarquer, si l'on compare les résultats obtenus au médian et ceux obtenus au final écrit, qu'elle permet aux étudiants de maintenir leur niveau.

8.3.4. Etudes des réponses des étudiants dans deux exercices de l'examen final écrit de printemps 2005

Les données présentées ici proviennent de l'analyse des réponses fournies par les étudiants dans deux exercices de l'examen final écrit du semestre de printemps 2005 qui a eu lieu le 21 juin. Parmi les objets de l'évaluation des deux exercices se trouve l'emploi des prépositions anglaises « *on* » et « *at* » utilisées devant des indications de temps de type jour, date ou heure : *on Wednesday*, *on January 30th*, *at 11.30*.

Ces deux prépositions ont été choisies pour trois raisons. La première est que les étudiants maîtrisent imparfaitement leur emploi ; notre expérience d'enseignant lors des séances de TD et de TP nous l'a montré à plusieurs reprises. La deuxième est que, si l'on considère les difficultés que l'emploi de chacune de ces prépositions pose à un apprenant, il apparaît que chacune présente à la fois des similitudes et des différences avec l'autre. La troisième est que ces difficultés nous semblent largement imputables au phénomène de nativisation.

Au chapitre des similitudes, on peut noter que toutes les deux peuvent être suivies à la fois d'une indication de lieu et de temps et toutes les deux se construisent de la même façon : *at* et *on* sont immédiatement suivies d'une indication temporelle. Pour les différences, la préposition *at* se rapproche phonétiquement de la préposition française « à » et, en raison d'un phénomène de nativisation, la construction anglaise « *at 5 o'clock* » est analysée par l'apprenant comme semblable à la construction française « à 5 heures ». Il en va différemment pour la préposition *on* : *on Wednesday* / Ø mercredi ou le mercredi. L'apparente similitude entre les deux langues disparaît ici puisque, là où l'anglais utilise une préposition, le français utilise le déterminant « le » ou le déterminant Ø.

L'emploi de ces prépositions était testé à deux reprises dans deux exercices différents de l'examen final écrit. Une première fois, en début de test (*exercice 2, page 2*), il s'agissait pour l'étudiant, dans cet exercice lacunaire à choix multiple fortement décontextualisé, de compléter une phrase en sélectionnant dans une liste de cinq prépositions la préposition qui convenait. Cet exercice est reproduit dans l'annexe 8.1. Une deuxième fois, dans un exercice de production écrite (*exercice 8, page 6*), il s'agissait pour l'étudiant, en se plaçant dans le contexte d'une situation définie, de rédiger une lettre dans laquelle il fallait fixer un rendez-vous en précisant le jour et l'heure, ce qui pouvait entraîner la production d'énoncés dans lesquels étaient employées les prépositions « *on* » et « *at* ».

Dans le premier exercice, on demandait explicitement à l'étudiant de choisir la préposition parmi une liste de prépositions. Dans le deuxième cas, on demandait implicitement à l'étudiant d'employer ces prépositions dans une activité de type communicatif.

8.3.4.1. Données

L'examen final a eu lieu le 21 juin 2005 de 16 h 30 à 18 h 30. 201 étudiants ont composé. Le tableau 8.9 fournit des données sur le nombre de fois où les prépositions *on* et *at* ont été utilisées de façon acceptable, que leur emploi ait été suscité par une instruction explicite ou bien qu'il ait été imposé de façon implicite par le contexte. Dans le tableau 8.9 et dans les commentaires qui sont faits à la suite, on qualifiera, pour des raisons de facilité d'appellation, d'« emploi explicite » les réponses données dans le cadre du premier exercice et d'« emploi implicite » les réponses données dans le cadre du deuxième exercice.

	Réponses correctes	%
E1 : emploi « explicite » de « <i>on</i> »	155	77,9
E2 : emploi « explicite » de « <i>at</i> »	195	98,0
E1 et E2	152	76,4
I1 : emploi « implicite » de « <i>on</i> »	76	38,2
I2 : emploi « implicite » de « <i>at</i> »	136	68,3
E1 et I1	65	32,7
E2 et I2	133	66,8
I1 + I2	60	30,2
E1 + E2 + I1 + I2	52	26,1

TABLEAU 8.9 - *Emploi de on et de at sur instruction explicite ou implicite*

La figure 8.22 présente les données du tableau 8.9 classées par ordre décroissant. L'axe des abscisses représente les différents types de réponses répertoriées dans le tableau, et l'axe des ordonnées, les nombres de copies. La valeur qui figure au sommet de chaque colonne correspond au nombre de copies dans lesquelles on trouve la réponse représentée par la colonne.

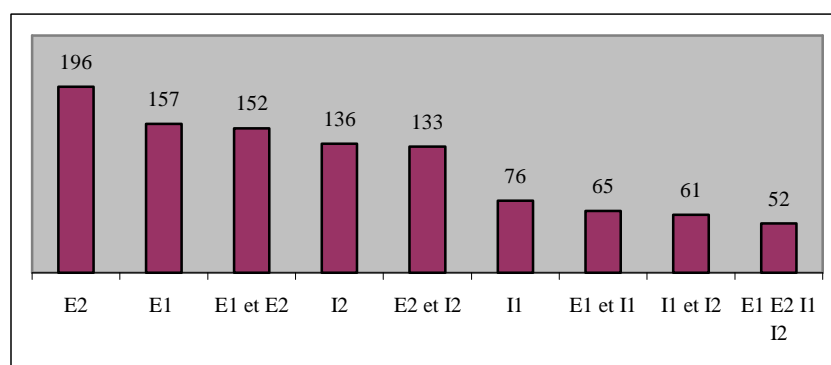


FIGURE 8.22 - Données du tableau 8.9 classées par ordre décroissant

Cas particuliers : onze étudiants ont réussi le test I1 et échoué au test E1, et trois étudiants ont réussi le test I2 et échoué au test E2.

8.3.4.2. Discussion

Si, dans un premier temps, l'on compare les réponses E1 et aux réponses E2, il apparaît que les étudiants obtiennent de meilleurs scores pour l'emploi de « *at* » que pour l'emploi de « *on* ».

Parmi les causes possibles de cet écart, on peut avancer que les étudiants sont plus familiers avec « *at* » qu'avec « *on* ». En d'autres termes, l'emploi de « *at* » devant une indication d'heure ne serait pas une nouveauté pour une majorité d'étudiants, alors que l'emploi de « *on* » en serait une. Cette explication n'est pas convaincante, principalement parce que l'emploi de *on* + date et *at* + heure est au programme officiel de la classe de sixième¹¹⁹.

Une autre explication peut être trouvée. Il est, en effet, possible de voir, dans ces scores différents, la trace d'un emploi de la L2 influencé par les phénomènes de nativisation. Comme il a été mentionné plus haut, les emplois de « *at* » en anglais et « *à* » en français semblent être calqués l'un sur l'autre, alors qu'il en va différemment pour « *on* ». La validité de cette explication est corroborée par les résultats obtenus par les étudiants au test I2, qui sont bien meilleurs que ceux obtenus au test I1. D'autre part, si l'on examine les productions écrites des étudiants pour I1 afin d'identifier la nature des erreurs commises, il ressort que dans :

22 copies les étudiants n'ont fait précéder la date d'aucune préposition ni de quelque déterminant que ce soit ;

59 copies les étudiants ont fait précéder la date du déterminant « *the* » ;

4 copies les étudiants ont utilisé « *at* » à la place de « *on* » ;

9 copies les étudiants ont utilisé la préposition « *in* » ;

2 copies les étudiants ont utilisé la préposition « *from* » ;

¹¹⁹ <<http://www.cndp.fr/archivage/valid/67656/67656-11059-14106.pdf>> Site visité en mars 2006

1 copie l'étudiant a utilisé la préposition « of » ;

1 copie l'étudiant a utilisé la préposition « by » ;

1 copie l'étudiant a utilisé la préposition « about ».

La lecture de ces chiffres semble conforter l'hypothèse selon laquelle il faut voir dans les faibles résultats obtenus pour I1 la manifestation de phénomènes de nativisation. L'emploi que les étudiants font du déterminant « *the* » apparaît également comme l'effet d'une nativisation.

Une deuxième remarque sur ces résultats peut être faite. Les résultats aux tests réunis E1 et E2 sont meilleurs que ceux obtenus aux tests réunis I1 et I2. Une raison possible de cet écart est que, dans les tests I1 et I2, les prépositions n'étaient pas données, et que, par conséquent, la formulation correcte du jour et de l'heure du rendez-vous impliquait de la part de l'étudiant la récupération et la réactivation de connaissances mémorisées pertinentes, sans aucune aide explicite. Ces tests nécessitaient la mise en œuvre de davantage d'activités cognitives et en particulier mémorielles, que les tests E1 et E2.

On peut également avancer que les tests E1 et E2 étant des tests de type QCM, une partie des résultats relève du hasard : le candidat ignorant la bonne réponse a coché une réponse au hasard. L'attribution, dans le barème de notation, de points négatifs à une réponse erronée, aurait sans doute contribué à diminuer l'importance de ce facteur chance.

L'observation des résultats montre que *NAC* permet effectivement aux étudiants d'acquérir un savoir explicite qu'ils peuvent mettre en œuvre lorsque cela leur est demandé explicitement. Les conclusions de la théorie avancent que la transformation de ce savoir explicite en savoir implicite n'est ni automatique ni assurée. Il a été clairement établi qu'il n'est pas dans les fonctions de *NAC* de développer le savoir implicite. Néanmoins, si l'on observe les résultats, en particulier ceux obtenus à I1 et I2, on peut noter leur relative faiblesse. Cette faiblesse peut être interprétée comme l'indicateur d'une déficience des procédures de contrôle de l'output écrit chez les apprenants. Il est possible d'avancer l'hypothèse que les apprenants n'ont pas pris suffisamment de recul par rapport à leur production écrite. Ce recul leur aurait permis, dans un premier temps, de réduire leur focalisation sur le sens afin de se consacrer à la forme. Ce faisant, à condition qu'ils soient au fait du type d'erreurs qu'entraînent les phénomènes de nativisation et qu'ils aient le souci d'y remédier, ils auraient pu remettre en question la justesse de leurs énoncés, à la lumière de leurs connaissances explicites.

Enfin, on peut aussi incriminer les micro-tâches qui ont été proposées aux apprenants en amont de cette évaluation : elles ne leur permettraient pas de percevoir la valeur de « *on* » et

de « *at* »¹²⁰. Les explications fournies resteraient trop au niveau de la forme, de la surface, de telle sorte que le travail demandé à l'apprenant ferait plus appel à la mémorisation qu'à la conceptualisation. Ces micro-tâches développeraient principalement le mode de production des énoncés par utilisation de blocs lexicalisés, alors qu'elles devraient aussi avoir comme objectif le développement du mode computationnel.

Il convient néanmoins d'atténuer ces critiques : la perfection d'une micro-tâche ne garantit pas la perfection de l'output, car les apprenants ne s'investissent pas obligatoirement autant que pourrait le penser ou le souhaiter l'enseignant.

L'analyse de ce test conduit à conclure que la prise de recul par rapport à la production d'énoncés écrits se révèle nécessaire pour que des connaissances explicites, présentes chez un apprenant, puissent contribuer à l'amélioration de ce qui est produit par les connaissances implicites et procéduralisées de ce même apprenant. Si le savoir explicite contribue à favoriser le développement du savoir implicite, cette contribution n'est pas forcément assurée et elle nécessite une sorte de catalyseur, un déclencheur. Il revient ainsi à l'enseignant de proposer à l'apprenant des stratégies pour mieux exploiter les connaissances explicites qu'il possède ainsi qu'un entraînement à l'emploi de ces stratégies. Ce sont des activités visant de tels objectifs que le concepteur de *NAC* doit imaginer, réaliser et proposer. Or, comme cela a été montré dans l'évaluation des activités de *NAC* faite dans le chapitre précédent, notamment à propos de la rubrique « *Frequently made mistakes* », le nombre de pages proposant des micro-tâches destinées à développer cette capacité à prendre du recul et à utiliser cette prise de recul pour corriger l'output, est insuffisant. Les résultats obtenus par les étudiants confortent ainsi les conclusions faites dans le chapitre précédent.

8.3.5. Résultats obtenus par les étudiants de LE02 au *TOEIC*

8.3.5.1. Données

Dans le tableau 8.10 sont réunies des données chiffrées concernant les étudiants qui ont suivi LE02 à l'automne 2005 et ont passé l'examen *TOEIC* au printemps 2006.

Ces étudiants ont été choisis comme sujets de notre étude parce qu'ils n'ont pas pu matériellement effectuer un séjour prolongé en pays anglophone. En ce sens, leur performance reflète en grande partie les effets de l'enseignement qu'ils ont suivi et de l'apprentissage qu'ils ont effectué à l'UTBM. On ne peut exclure néanmoins pour certains

¹²⁰ Voir à ce sujet Dufaye (2006).

d'entre eux qu'ils aient pu bénéficier de modalités d'apprentissage que l'on peut qualifier d'extrascolaires.

	Etudiants non-inscrits en LE02 au semestre précédent	Etudiants inscrits en LE02 au semestre précédent.
Nombre d'étudiants	174	152
Moyenne du groupe	655/990	679/990
Nombre d'étudiants obtenant un résultat inférieur à 650 au <i>TOEIC</i>	83 (47,7%)	59 (38,8%)
Nombre d'étudiants obtenant un résultat égal ou supérieur à 650 au <i>TOEIC</i>	91 (52,3%)	93 (61,2%)
Nombre d'étudiants obtenant un résultat égal ou supérieur à 750 au <i>TOEIC</i>	43 (24,7%)	38 (25%)

TABLEAU 8.10 - *Comparaison des résultats obtenus au TOEIC par d'anciens étudiants de LE02*

Les résultats obtenus par ces étudiants sont comparés à ceux d'autres étudiants qui ont passé le *TOEIC* au printemps 2006, mais qui n'étaient pas inscrits en LE02 en automne 2005. Ces étudiants ont ainsi pu faire un séjour en pays anglophone. Il se peut également que, pour des raisons d'effectif ils n'aient pas pu s'inscrire à l'UV LE03 (qui inclut la préparation au *TOEIC*) et soient restés ainsi un semestre sans suivre quelque UV d'anglais que ce soit.

La comparaison porte sur les résultats obtenus par 326 étudiants. Rappelons que le score maximal du *TOEIC* est de 990.

Il apparaît que les étudiants immédiatement issus de LE02 obtiennent des performances supérieures à celles des étudiants qui ne sont pas issus immédiatement de LE02.

On peut en tirer la conclusion que le dispositif LE02 ne pénalise pas les étudiants.

8.3.5.2. Discussion

Le raisonnement qui a suscité la collecte et l'analyse de ces données est le suivant. Si le dispositif LE02 est générateur d'effets contre-productifs dans l'apprentissage de l'anglais, alors les étudiants qui sortent de LE02 devraient éprouver des difficultés dans les UV et les épreuves d'évaluation postérieures à LE02. Dans ces conditions, on peut s'attendre à ce que les étudiants issus de LE02 prennent un semestre supplémentaire pour se « mettre à niveau », afin de pouvoir réussir les tests d'évaluation de niveau LE03 et on peut ainsi s'attendre à ce

que les étudiants qui ne sont pas issus immédiatement de LE02 réussissent mieux que ceux qui en sont issus immédiatement. Les deux groupes d'étudiants ont suivi l'enseignement de LE03 qui propose une heure hebdomadaire de préparation à l'examen *TOEIC*.

Le test du *TOEIC* sert ici de simple point de repère. Il a été retenu car il est conçu en dehors de l'UTBM sans qu'interviennent de quelque manière que ce soit les enseignants de langues de l'UTBM ; de plus, tous les étudiants passent ce test à l'issue de LE03. Il permet donc d'établir des comparaisons. Il n'a pas été choisi comme indicateur du niveau absolu des compétences en anglais des étudiants.

La comparaison des performances obtenues par les deux groupes d'étudiants fait apparaître que les étudiants immédiatement issus de LE02 obtiennent des performances sensiblement supérieures à celles des étudiants qui ne sont pas issus immédiatement de LE02.

Il est impossible de voir dans la supériorité des résultats obtenus par les étudiants directement issus de LE02 la preuve de l'efficacité du dispositif LE02. En revanche, on peut y voir une indication que ce dispositif ne génère pas d'effets contre-productifs et qu'il ne pénalise pas les étudiants.

8.4. Conclusion

Nous avons tenté dans cette partie d'exposer le plus grand nombre de données qui soient extérieures aux utilisateurs, mais qui, en revanche, permettent de caractériser l'utilisation qu'ils font de *NAC*. Afin de réduire le caractère approximatif inhérent à toute recherche en sciences humaines, nous avons essayé, dans la plupart des cas, de traiter des données qui ont été collectées sur plusieurs semestres et qui portent sur des nombres élevés d'étudiants. Les données que nous avons recueillies sont bien souvent le résultat de la somme de variables qui sont hors de notre contrôle, voire hors de notre connaissance. Ainsi, lorsque les applications informatiques incluses dans la plate-forme *WebCT* comptabilisent et datent les accès aux pages de *NAC*, elles ne rendent pas compte de la variété des motifs et des facteurs qui poussent un ou plusieurs étudiants à se connecter à ces ressources. Il convient de trouver, parmi toutes les données recueillies, l'élément commun à toutes, qui contienne le moins d'inconnues possible. Ainsi, au nombre élevé des données correspond un nombre limité de conclusions.

La première est que les étudiants utilisent le site. Cette utilisation entre dans les usages, elle se banalise. La deuxième est que les étudiants ne tirent peut-être pas le meilleur parti des potentialités du dispositif LE02 et des ressources de *NAC*. On peut invoquer comme raison le fait que l'investissement des apprenants dans les tâches proposées ne correspond pas forcément à celui qu'attend l'enseignant. On peut avancer qu'il n'est pas garanti non plus que leur usage de *NAC* soit adéquat, ce qui serait en partie imputable aux déficiences du

guidage offert dans le site. Pour que ces ressources puissent être qualifiées de pédagogiques, il semble impératif qu'elles incluent un mode d'emploi compréhensible par tous les utilisateurs.

Il ressort enfin de l'analyse de ces données que, certes, *NAC* n'est pas la solution miracle aux problèmes que rencontrent les apprenants, si tant est qu'il en existe une d'ailleurs. Ces ressources pédagogiques sur support numérique permettent-elles d'apprendre plus vite, mieux ? Il n'est pas très pertinent comme nous l'avons vu de vouloir comparer à tout prix un objet innovant aux objets existants ; on pourra ainsi dire que dans un contexte donné elles permettent d'apprendre différemment. Elles permettent de libérer du temps lors des séances de TD et de TP afin de pouvoir consacrer ce temps à des micro ou macro-tâches relevant des phases 0 ou 3. Elles permettent de se consacrer davantage au développement du savoir implicite sans délaisser le développement du savoir explicite et contribuent à l'apprentissage de l'exactitude (*accuracy*). Cet apport n'est pas négligeable. De surcroît l'analyse des données permet d'affirmer que l'intégration de *NAC* dans le dispositif n'a pas entraîné quelque baisse importante et inexplicable des performances des étudiants.

Certes, on a pu remarquer que la nature même des pages de *NAC* conduisait peut-être les apprenants à trop se centrer sur l'aspect formel de la langue, sur l'exactitude de formes isolées et de perdre de vue l'organisation du discours et le sens du discours. Les apprenants acquerraient ainsi des formes linguistiques pour elles-mêmes, sans autre but. On sortirait alors de notre cadre théorique. Il s'agit là d'une dérive possible, d'un écueil à éviter. Comme cela a déjà été dit la validité de ce dispositif dépend essentiellement des ajustements constants que l'on y apporte.

CHAPITRE IX. PERCEPTION DE *NOOKS AND CRANNIES* PAR LES UTILISATEURS

9.1. Introduction

9.1.1. Objet de la recherche

Les données qui ont été rassemblées, organisées et analysées dans le chapitre précédent étaient fournies par l'observation de ce que les utilisateurs faisaient : leur utilisation de *NAC* et le niveau de performance qu'ils atteignaient en l'utilisant. Il s'agissait alors essentiellement de s'appuyer sur des faits observables et quantifiables. Dans ce chapitre, une perspective différente, presque opposée, est adoptée. Les données qui vont être recueillies et examinées sont fournies par ce que les utilisateurs disent de leur utilisation de *NAC*. Il s'agit d'analyser des opinions, c'est-à-dire les expressions subjectives d'une certaine perception de la réalité. Dans le présent chapitre, le but recherché est de parvenir, en partant de ces opinions, à établir dans quelle mesure *NAC* est perçue par les utilisateurs comme un facteur de facilitation de l'apprentissage. Les étudiants trouvent-ils que son utilisation allège ou alourdit la charge mentale de leur travail d'apprenant ?

Les réponses à quatre questionnaires remplis par les étudiants à l'issue de quatre semestres successifs sont ainsi traitées, ce qui représente environ 770 étudiants. Le premier questionnaire a été donné à remplir alors que *NAC* était dans la phase initiale d'intégration, c'est-à-dire qu'il n'était pas encore un élément incontournable du dispositif LE02. Lorsque le dernier questionnaire a été distribué, *NAC* était pleinement intégré : son utilisation par les étudiants était devenue une nécessité. La collecte et l'analyse de ce nombre relativement élevé de réponses, données sur une période de deux ans, devrait permettre de faire apparaître des constantes dans les opinions exprimées par les étudiants. A leur tour, ces constantes devraient indiquer des caractéristiques saillantes de *NAC*. Dans le chapitre VII, *NAC* était évalué à l'aune de la théorie, il s'agissait d'établir sa validité théorique. Il s'agit ici de l'évaluer à l'aune de ce que pense un groupe d'individus qui se trouvent dans un contexte socio-économique et culturel précis. Cette évaluation est en quelque sorte sociale.

9.1.2. Conditions de passation des questionnaires

Les conditions de passation sont les mêmes pour les quatre questionnaires. Les questionnaires sont remis aux étudiants à leur entrée dans les salles d'examen et sont remplis dans les dix minutes qui précèdent l'examen final écrit de LE02. Ils sont ensuite déposés par les étudiants à leur sortie de la salle d'examen sur une table située à distance des surveillants.

Les étudiants sont prévenus de ce sondage par courriel quelques jours auparavant. Il leur est rappelé à plusieurs reprises, oralement et par écrit, que les réponses fournies sont strictement anonymes et confidentielles.

Les étudiants ne sont pas informés que ce sondage fait partie d'un travail de recherche.

	Date	Nombre de questionnaires distribués	Nombre de questionnaires rendus
Questionnaire n°1	juin 2004	176	153 (86%)
Questionnaire n°2	janvier 2005	210	204 (97%)
Questionnaire n°3	juin 2005	201	180 (89%)
Questionnaire n°4	janvier 2006	240	226 (94%)

TABLEAU 9.1 - *Nombre de questionnaires distribués et rendus, dates de passation*

9.1.3. Présentation des données

Dans les tableaux qui suivent, les chiffres qui figurent dans les colonnes en regard de chaque ligne équivalent au nombre de fois où la réponse qui correspond au libellé de la ligne a été choisie par les étudiants.

Dans le cas des réponses à des questions ouvertes, lorsque les étudiants rédigent de courts commentaires, les réponses ont été réparties par thème. Les thèmes sont définis en regroupant les commentaires contenant les mêmes termes ou des termes synonymes ou encore des termes appartenant au même champ lexical. Dans les tableaux ou documents qui reproduisent ces commentaires, ces termes sont mis en caractères gras.

Dans un premier temps toutes les données sont présentées et dans un deuxième temps, elles sont analysées et commentées.

9.2. Questionnaire N° 1

Le questionnaire distribué aux étudiants est reproduit dans l'annexe 9.1. Il comprend 9 questions et 24 réponses étaient proposées. A sept reprises l'étudiant pouvait s'exprimer librement.

9.2.1. Données

9.2.1.1. Question 1 : fréquence d'utilisation

Question posée : « Avez-vous utilisé le site *Nooks and Crannies* ce semestre ? », « Indiquez combien de fois ! »

Réponses proposées : « Oui », « Non ».

Nombre de réponses traitées : 153.

Oui	140	91,5%
Non	12	7,8%
Illisible	1	0,7%

TABLEAU 9.2 - *Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 1 première partie*

Dans le tableau suivant, les pourcentages sont établis sur la base des réponses « oui » à la question précédente, soit 140.

0-1 fois	26	18,5%
2-3 fois	45	32%
4-5 fois	34	24%
6-7 fois	5	3,5%
8-9 fois	2	1,4%
10-12 fois	26	18,5%
20 fois	5	3,5%
> 20 fois	2	1,4%
Ne savent pas	7	5%
Absence de réponse	1	0,7%

TABLEAU 9.3 - *Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 1 deuxième partie*

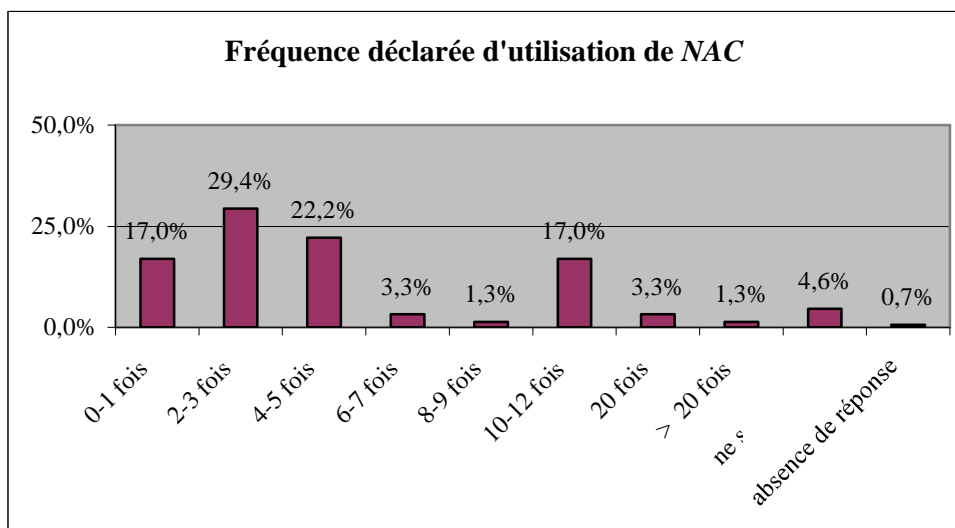


FIGURE 9.1 - Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 1 deuxième partie

46% n'ont pas utilisé NAC plus de trois fois dans le semestre.

26% ont utilisé NAC de 4 à 8 fois.

26% ont utilisé NAC 10 fois ou plus.

9.2.1.2. Question 2 : première consultation et première impression

Question posée : « Lorsque vous avez accédé à *Nooks and Crannies* pour la première fois, quelle a été votre réaction ? »

Réponses proposées : « Bonne surprise », « Rien de bien neuf mais cela peut servir », « Rien de bien neuf et cela ne va pas me servir à grand-chose », « Autre réaction : (précisez si possible) ».

Nombre de réponses données : 140.

Les pourcentages qui sont donnés sont établis sur la base de 140.

Bonne surprise	65	46,4%
Rien de bien neuf mais cela peut servir	64	45,7%
Rien de bien neuf et cela ne va pas me servir à grand-chose	2	1,4%
Autre	9	6,4%

TABLEAU 9.4 - Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 2

Relevé des commentaires fournis à la réponse « Autre »¹²¹
<ul style="list-style-type: none"> • j'aurais dû y aller plus souvent • accès restreint à l'intranet • content de l'aide mais difficile de s'y retrouver • site un peu brouillon • mauvaise présentation • pas d'accès Internet donc consulté une fois à l'Utbm • difficile de trouver ce que l'on veut • aucune

TABLEAU 9.5 - Questionnaire de satisfaction n°1, question 2, relevé des réponses « Autre »

9.2.1.3. Question 3 : motifs d'utilisation de NAC

Question posée : « Dans quel but avez-vous visité ce site ? »

Réponses proposées : « pour consulter les documents relatifs aux examens », « pour réviser en vue des examens », « pour approfondir ou revoir ce qui avait été fait en TD ou TP », « pour préparer un stage à l'étranger », « autre : (précisez) ».

Nombre de réponses traitées : 140.

Pour consulter les documents relatifs à l'examen	113	81,3%
Pour réviser en vue des examens	102	73,4%
Pour approfondir ou revoir ce qui avait été fait en TD ou TP	19	13,7%
Pour préparer un stage à l'étranger	5	3,6%
Autre	4	2,9%

TABLEAU 9.6 - Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 3

Relevé des commentaires fournis à la réponse « Autre »
<ul style="list-style-type: none"> • texte oral • pour m'occuper • pour progresser • pour revoir les bases

TABLEAU 9.7 - Questionnaire de satisfaction n°1, question 3, relevé des réponses « Autre »

¹²¹ Dans tout le chapitre, et sauf indication contraire, les réponses rédigées par les étudiants seront reproduites textuellement.

9.2.1.4. Question 4 : rubriques consultées

Question posée : « Quelles sont les rubriques que vous avez visitées ? »

Réponses proposées : « Grammaire », « Lexique », « Compréhension de l'oral », « Prononciation », « Ecoute des enregistrements utilisés en TD et TP », « *Frequently made mistakes* », « Conseils pour les examens », « Ecrire un CV », « Autre : (précisez) »

Nombre de réponses traitées : 140.

Grammaire	84	60%
Lexique	65	46%
Compréhension de l'oral	28	20%
Prononciation	24	17%
Ecoute des enregistrements utilisés en TD et TP	16	11%
<i>Frequently made mistakes</i>	32	22%
Conseils pour les examens	106	75%
Ecrire un CV	11	7%
Autre	4	2%

TABLEAU 9.8 - Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 4

Relevé des commentaires fournis à la réponse « Autre ».
<ul style="list-style-type: none"> • textes examen • textes oraux • présentation orale • textes pour oral final

TABLEAU 9.9 - Questionnaire de satisfaction n°1, question 4, relevé des réponses « Autre »

9.2.1.5. Question 5 : évaluation de l'efficacité de NAC

Question posée : « Pensez-vous que *Nooks and Crannies* vous a aidé d'une manière ou d'une autre ? »

Réponses proposées : « oui », « non », « difficile à dire »

Nombre de réponses données : 141.

Oui	86	61%
Non	1	1%
Difficile à dire	54	39%

TABLEAU 9.10 - *Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 6*

9.2.1.6. Question 6 : éléments jugés favorablement.

Question posée : « Pouvez-vous mentionner quelque chose qui vous a plu dans ce site ? »

Réponse libre.

Nombre de réponses traitées : 73.

Le relevé des commentaires se trouve dans l'annexe 9.2.

Thème	Nombre de commentaires
Aide pour préparer les examens	10
Aide pour l'apprentissage	3
Exercices	12
Explication grammaticale	10
Aide lexicale	3
Activités phonologiques	6
Qualités ergonomiques	11
Qualité du contenu	8
Avantage spécifique du support numérique	8
Divers	3

TABLEAU 9.11 - *Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 6*

9.2.1.7. Question 7 : éléments jugés défavorablement

Question posée : « Pouvez-vous mentionner quelque chose que vous n'avez pas aimé ? »

Réponse libre.

Nombre de réponses données : 65.

Le relevé des commentaires se trouve dans l'annexe 9.3.

Thème	Nombre de commentaires
Carences du contenu	16
Défaut ergonomique	29
Difficulté d'accès	7
Fichiers-son	4
Divers	5

TABLEAU 9.12 - Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 7

9.2.1.8. Question 8 : appréciation globale

Question posée : « Conseilleriez-vous aux étudiants des promotions suivantes de se servir de ce site ? »

Réponses proposées : « oui », « non », « je ne sais pas », « autre (précisez) »

Nombre de réponses traitées : 143.

Oui	125	87%
Non	0	0%
Je ne sais pas	18	13%
Autre	0	0%

TABLEAU 9.13 - Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 8

9.2.1.9. Question 9 : commentaires facultatifs

Question posée : « Avez-vous un commentaire à ajouter ? »

Réponse libre.

Le détail des commentaires fournis par les étudiants est donné dans l'annexe 9.4.

Nombre de réponses traitées : 28.

Thème	Nombre de commentaires
Problème d'accès	9
Défaut d'ergonomie	5
Défaut de contenu	2
Commentaire favorable	7
Divers	5

TABLEAU 9.14 - Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 9

9.2.2. Discussion

Ce questionnaire est le premier d'une série de quatre et il vise à obtenir, par le biais des étudiants eux-mêmes, des données sur la fréquence d'utilisation du site, sur les raisons de cette utilisation et sur la perception de son efficacité. Au moment où ce questionnaire est rempli, *NAC* n'est pas encore intégré pleinement dans le dispositif LE02 : il s'apparente plus à une aide complémentaire offerte aux étudiants qu'à un élément indispensable de l'apprentissage.

Les questions ouvertes permettant aux étudiants de donner leur opinion sont en nombre relativement important car il s'agit de laisser apparaître d'eux-mêmes les motifs de satisfaction ou de mécontentement.

Les réponses données à la première question qui porte sur la fréquence d'utilisation de *NAC* font ressortir qu'une très grande majorité d'étudiants a utilisé ce site puisque seuls douze d'entre eux déclarent ne s'en être jamais servi. Il ressort également que pour la majorité des étudiants cette fréquence peut être qualifiée de modeste puisque 46% des étudiants déclarent ne pas avoir utilisé *NAC* plus de trois fois dans le semestre. 26% ont utilisé le site plus de dix fois, soit une moyenne d'environ une fois par semaine, si l'on suppose un étalement des visites sur le semestre, ce qui n'est pas avéré.

Ces chiffres permettent d'avancer que *NAC* est effectivement utilisé par les étudiants. L'utilisation n'est pas régulière, puisque, pour une grande majorité d'entre eux, le nombre de visites est inférieur au nombre de semaines du trimestre. Cette situation n'est pas surprenante : *NAC* a le statut de ressources complémentaires et il est apparemment perçu et utilisé comme tel.

Les réponses aux questions 2, 5 et 8 permettent de mieux cerner l'opinion que les étudiants émettent au sujet de l'utilité de *NAC*.

En ce qui concerne les premières réactions, ce qui était la cible de la question 2, on note que peu d'étudiants, 1 % seulement, pensent que *NAC* n'est d'aucune utilité. En revanche, pour le reste des étudiants, les avis sont équitablement répartis entre ceux pour qui *NAC* a été perçu comme une innovation prometteuse et ceux pour qui *NAC* s'apparente à du « déjà vu ». En ce qui concerne ces derniers, on peut émettre l'hypothèse qu'ils ont utilisé de tels supports lors des années précédentes dans les établissements d'enseignement qu'ils ont fréquentés. Cette remarque corrobore également les conclusions auxquelles nous sommes arrivés dans les chapitres précédents, à savoir que *NAC* en lui-même, tel qu'il est perçu par l'utilisateur, n'a

rien de réellement innovant ni de révolutionnaire, que ce soit dans sa forme ou dans son contenu. Il est à noter néanmoins que se dégage une large majorité qui pense que *NAC* peut être utile. Cette tendance est corroborée par les réponses à la question 5, qui font ressortir qu'une majorité (60%) pense que *NAC* l'a aidée. Néanmoins, un nombre important d'étudiants (40%) ne parviennent pas à se prononcer. La question posée est effectivement délicate et il n'est pas aisé de déterminer dans quelle mesure *NAC* a contribué à l'apprentissage de l'anglais. Il a été vu dans les pages précédentes que la question de l'évaluation de l'aide est d'une extrême complexité.

Toutefois, on peut remarquer que, s'il est difficile de prouver que *NAC* a été d'une quelconque efficacité, il est peut-être plus aisé de déterminer si *NAC* a été un obstacle, c'est-à-dire s'il a rendu le travail inutilement plus difficile, s'il a alourdi la charge mentale du travail des étudiants. Le nombre des étudiants qui pensent que *NAC* n'a été d'aucune aide est très réduit (1%). De ce faible pourcentage il est ainsi possible de conclure qu'à tout le moins, *NAC* n'a pas été perçu comme une procédure d'apprentissage contre-productive.

Cette conclusion est corroborée par les réponses données à la question 8 qui font, elles, ressortir qu'un nombre important d'étudiants (87%) conseilleraient l'utilisation de ce site à d'autres étudiants. Les réponses à cette question renforcent la fiabilité des réponses données précédemment et confirment le fait que les étudiants portent sur le site un jugement globalement favorable.

L'utilisation qui est faite du site montre, quant à elle, que ces ressources sont perçues principalement comme une aide ponctuelle et, dans une moindre mesure, comme un outil d'apprentissage auquel on a recours régulièrement. Une faible proportion d'étudiants déclare y avoir eu recours pour préparer les séances de TD et de TP. Cette observation vient corroborer les conclusions auxquelles nous sommes parvenu dans notre analyse de la fréquentation de *NAC* : le site est perçu comme un complément. Pour une proportion élevée d'étudiants (70%) *NAC* est un outil approprié pour réviser en vue des examens. *NAC* est ainsi considéré comme un outil permettant de préparer des activités d'évaluation et beaucoup moins comme un outil proposant des activités d'apprentissage. A ce stade de notre étude, il est difficile de déterminer quelle part de cette situation est imputable aux conceptions assez traditionalistes que les étudiants se font de l'apprentissage de l'anglais et quelle part est imputable aux explications insuffisantes que le concepteur et les enseignants ont données aux étudiants sur le rôle et le mode d'emploi de *NAC*. Quelle que soit la répartition des responsabilités, si l'on veut que *NAC* soit intégré à part entière à l'UV il revient au concepteur-responsable de l'UV de mieux faire percevoir la fonction de ce site et de mieux

guider les utilisateurs dans l'usage qu'ils font de l'outil. Ici encore apparaît l'importance centrale des procédures de guidage.

En ce qui concerne les commentaires que les étudiants ont fournis, on peut remarquer que, quelle que soit la question à l'occasion de laquelle ces commentaires ont été émis, ils évoquent les mêmes points. Aucun commentaire n'est désobligeant ou carrément négatif, *NAC* est essentiellement critiqué pour des raisons qui sont davantage d'ordre technique que pédagogique. Les critiques portent essentiellement sur les difficultés que les étudiants ont éprouvées à trouver ou à ouvrir les pages qu'ils recherchaient. Il apparaît clairement que l'architecture du site et les aides apportées à l'utilisateur pour trouver les documents dont il a besoin sont déficientes.

On peut aussi remarquer que bon nombre de commentaires font ressortir qu'il n'y a pas assez de micro-tâches. De tels commentaires peuvent expliquer le nombre relativement peu élevé de visites. Les étudiants épuiseront ainsi, en quelques visites, les ressources du site. Ces commentaires peuvent également être perçus comme un encouragement pour le concepteur. L'outil est utilisé, et la demande de davantage de ressources est forte. Les 28 commentaires donnés à l'occasion de la question 9 confirment que le point faible de *NAC* est bien d'ordre ergonomique.

L'analyse des réponses aux questionnaires a permis d'envisager la poursuite de l'expérimentation. Il convenait notamment d'intégrer davantage l'utilisation du site dans l'UV LE02.

9.3. Questionnaire N° 2

Le questionnaire distribué aux étudiants est reproduit dans l'annexe 9.5 Il comprend 7 questions et 35 réponses étaient proposées. A quatre reprises l'étudiant pouvait s'exprimer librement.

9.3.1. Données

9.3.1.1. Question 1 : matériel informatique possédé

Question posée : « Disposez-vous d'un ordinateur personnel que vous pouvez utiliser quotidiennement ? Si oui précisez de quel type d'ordinateur vous disposez. »

Réponses proposées : « Oui », « Non », « Fixe ou portable ? »

Nombre de réponses données : 204.

Oui	179 88%
Non	25 12%

TABLEAU 9.15 - Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 1, première partie

Ordinateur fixe	85 47,5%
Ordinateur portable	81 45,2%
Ordinateur fixe et ordinateur portable	12 6,7%
Pas précisé	1 0,5%

TABLEAU 9.16 - Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 1, deuxième partie

Le pourcentage est établi sur la base du nombre d'étudiants qui déclarent posséder un ordinateur, soit 179.

9.3.1.2. Question 2 : type de connexion à Internet possédée

Question posée : « Avez-vous une connexion personnelle à l'Internet ? », « Si oui précisez le type de connexion. »

Réponses proposées : « Oui », « Non », « <512 k », « >512k », « Je ne sais pas »

Nombre de réponses données : 204.

Oui	107	52,5%
Non	95	46,5%
Réponses contradictoires	2	1%

TABLEAU 9.17 - Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 2, première partie

<512	11	10%
≥ 512 k	90	84%
Je ne sais pas	6	6%

TABLEAU 9.18 - Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 2, deuxième partie

Dans les deux tableaux, le pourcentage est établi sur la base du nombre des réponses données, 204.

9.3.1.3. Question 3 : difficultés d'emploi

Dans les données présentées dans les tableaux suivants, la colonne G1 correspond aux réponses données par le groupe entier des étudiants soit 204 étudiants, la colonne G2 (25 étudiants) à celles données par les étudiants qui ne possèdent pas un ordinateur dont ils peuvent se servir quotidiennement, et la colonne G3 à celles données par les étudiants qui ont ajouté un commentaire à leur questionnaire dans le cadre de question 7, soit 83 étudiants.

Les pourcentages qui apparaissent entre parenthèses sont ceux donnés pour des groupes d'étudiants comprenant moins de 100 personnes.

9.3.1.4. Première question

Question posée : « Diriez-vous que, en ce qui vous concerne personnellement, l'utilisation de *Nooks and Crannies* a été... ? » :

Réponses proposées : « plutôt facile », « plutôt difficile »,

Nombre de réponses données : 204.

	G1	G2	G3
Plutôt facile	129 63%	13 (52%)	48 (58%)
Plutôt difficile	75 37%	12 (48%)	35 (42%)

G1 : 204 étudiants, G2 : 25 étudiants, G3 : 83 étudiants

TABLEAU 9.19 - *Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 3, première partie*

9.3.1.5. Deuxième question

Question posée : « A quoi attribuez-vous cette difficulté ? »

Réponses proposées : « Nombre insuffisant de postes mis à la disposition des étudiants dans les locaux de l'UTBM », « Problème de mot de passe pour accéder à la plate-forme *WebCT* », « Panne du réseau », « Sans opinion », « Autre (précisez) ».

Nombre de réponses données : 82.

	G1	G2	G3
Nombre insuffisant de postes mis à la disposition des étudiants dans les locaux de l'UTBM	27	4	14
Problème de mot de passe pour accéder à la plate-forme WebCT	46	7	16
Panne du réseau	10	0	5
Sans opinion	4	0	2
Autre	27	3	15

G1 : 204 étudiants, G2 : 25 étudiants, G3 : 83 étudiants

TABLEAU 9.20 - *Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 3, deuxième partie*

Le chiffre donné en regard de la réponse correspond au nombre de fois où cette réponse a été choisie.

On peut remarquer que 7 étudiants ayant répondu que l'utilisation de NAC était plutôt facile ont également répondu à la deuxième partie de la question.

32 étudiants ont coché plusieurs cases.

9.3.1.6. Classification des précisions fournies par les étudiants ayant choisi la réponse « autre ».

28 étudiants ont choisi cette réponse. Leurs réponses sont intégralement reproduites dans l'annexe 9.6.

Thème	Nombre de commentaires
Défaut de guidage	5
Problème d'accès	8
Défaut d'ergonomie	4
Défaut technique	6
Divers	4

TABLEAU 9.21 - *Questionnaire de satisfaction n°2, question 3, relevé des réponses « Autre »*

9.3.1.7. Question 4 : jugement global

Question posée : « Diriez-vous que, en dépit des difficultés que vous avez pu rencontrer, l'idée d'intégrer le site *Nooks and Crannies* dans l'enseignement de LE02 est ... ? »

Réponses proposées : « plutôt une bonne idée », « plutôt une mauvaise idée », « sans opinion ».

Nombre de réponses données : 204.

	G1	G2	G3
Plutôt une bonne idée	172 84%	20 (80%)	66 (79,5%)
Plutôt une mauvaise idée*	18 9%	1 (4%)	11 (13%)
Sans opinion*	14 7%	4 (16%)	6 (7,5%)

G1 : 204 étudiants, G2 : 25 étudiants, G3 : 83 étudiants

TABLEAU 9.22 - *Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 4*

L'étudiant choisissant la réponse « sans opinion » était invité à passer directement à la case 7 sans répondre aux questions 5 et 6

9.3.1.8. Question 5 : avantages perçus

Question posée : « Quel avantage trouvez-vous à l'utilisation du site *Nooks and Crannies* ? »

Réponses proposées : « On peut écouter des enregistrements », « Les exercices sont nombreux », « On peut consulter la correction des exercices immédiatement et facilement », « C'est un moyen de trouver de l'aide à n'importe quelle heure en restant chez soi », « Le site est mis à jour relativement souvent, c'est plus vivant qu'un livre par exemple », « On peut avoir un contact avec le webmestre en cas de problème ou de question, on ne se sent pas isolé », « Il offre la possibilité de travailler sans être sous le regard d'un enseignant et/ou d'autres étudiants », « Autre », « Sans opinion ».

Nombre de réponses données : 204. Deux réponses pouvaient être choisies.

	G1	G2	G3
On peut écouter des enregistrements	105 51,5%	9 (36,0%)	39 (47%)
Les exercices sont nombreux	34 16,7%	6 (24,0%)	21 (25%)
On peut consulter la correction des exercices immédiatement et facilement	39 19,1%	10 (40,0%)	23 27,5%
C'est un moyen de trouver de l'aide à n'importe quelle heure en restant chez soi	68 33,3%	7 (28,0%)	21 (25%)
Le site est mis à jour relativement souvent, c'est plus vivant qu'un livre par exemple	22 10,8%	2 (8,0%)	9 (11%)
On peut avoir un contact avec le webmestre en cas de problème ou de question, on ne se sent pas isolé	5 2,5%	1 (4,0%)	3 (3,5%)
Il offre la possibilité de travailler sans être sous le regard d'un enseignant et/ou d'autres étudiants	35 17,2%	6 (24,0%)	12 (14,5%)
Autre	12 5,9%	0	7 (8,5%)
Sans opinion	18 8,8%	6 (24,0%)	19 (23%)

G1 : 204 étudiants, G2 : 25 étudiants, G3 : 83 étudiants

TABLEAU 9.23 - *Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 5*

Nombre d'étudiants ayant coché deux réponses ou plus : 149

Les réponses « autres » sont les suivantes :

- Réponse aux questions que l'on peut se poser, information sur les examens.
- Fichier à télécharger (vocabulaire).
- Mots de vocabulaire.
- Les exercices pour apprendre le vocabulaire sont bien faits.
- Permet d'avoir une liste de vocabulaire sur le sujet.
- C'est un bon intermédiaire entre les profs et les étudiants.
- Contient l'essentiel / données bien synthétisées.
- Colle bien au cours. il y a de nombreuses informations.
- Il récapitule ce qu'il faut savoir pour les examens.
- Vocabulaire, grammaire.
- Regroupe l'essentiel des connaissances.
- Vocabulaire en plus, sujet qu'on ne traite pas dans les cours ex : CV, lettre motivation

TABLEAU 9.24 - *Questionnaire de satisfaction n°2, question 5, relevé des réponses « Autre »*

9.3.1.9. Question 6 : bénéfices retirés

Question posée : « Diriez-vous que le site *Nooks and Crannies...* ? »

Réponses proposées : « vous a aidé à comprendre ce qui avait été vu en TD ou TP », « vous a aidé à mémoriser lexique et/ou grammaire », « vous a aidé à vous entraîner », « vous a aidé à améliorer votre prononciation », « a contribué à vous donner plus d'aisance à l'oral ou à l'écrit », « autre (précisez) », « sans opinion ». Deux réponses pouvaient être choisies.

Nombre de réponses données : 204.

Le chiffre donné en regard de la réponse correspond au nombre de fois où cette réponse a été choisie.

	G1	G2	G3
Vous a aidé à comprendre ce qui avait été vu en TD ou TP	94	3	7
Vous a aidé à mémoriser lexique et/ou grammaire	98	13	44
Vous a aidé à vous entraîner	102	16	41
Vous a aidé à améliorer votre prononciation	36	2	16
A contribué à vous donner plus d'aisance à l'oral ou à l'écrit	18	1	8
Autre (précisez)	3	0	2
Sans opinion	32	5	20

G1 : 204 étudiants, G2 : 25 étudiants, G3 : 83 étudiants

TABLEAU 9.25 - *Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 6*

Les réponses « autres » sont les suivantes :

- m'a apporté du vocabulaire + exemple CV.
- m'a aidé pour les textes du final.
- informer sur le principe des examens en particulier l'oral.

G1 : 204 étudiants, G2 : 25 étudiants, G3 : 83 étudiants

TABLEAU 9.26 - *Questionnaire de satisfaction n°2, question 6, relevé des réponses « Autre »*

9.3.1.10. Question 7 : commentaires facultatifs

Instruction donnée : « Commentaire éventuel »

Nombre de réponses données : 83 étudiants ont répondu à cette rubrique et rédigé un commentaire. Ces commentaires sont reproduits dans l'annexe 9.7.

Les remarques ont été regroupées selon les critères suivants :

- 10 commentaires sont explicitement et uniquement favorables ;

- 16 commentaires mentionnent à la fois un ou plusieurs points négatifs et un ou plusieurs points positifs ;
- une majorité de commentaires mentionne des problèmes et/ou avance des suggestions pour remédier à ces problèmes.

Les problèmes mentionnés peuvent être regroupés de la façon suivante :

- inégalité de traitement entre les étudiants possédant un ordinateur personnel et ceux n'en possédant pas ;
- ergonomie du site et manque de fonctionnalités ;
- l'intégration de ce site dans l'UV entraîne un surcroît de travail ;
- accès au site difficile, problème de mot de passe ou d'accès aux ordinateurs mis à la disposition des étudiants dans l'établissement ;
- fautes de frappe dans les pages du site.

9.3.2. Discussion

Lorsque ces questionnaires ont été remplis, le processus d'intégration de *NAC* dans le dispositif avait commencé. Le but de ce sondage était de déterminer si l'intégration de *NAC* dans le dispositif LE02 était perçue comme un facteur de facilitation ou d'optimisation de l'apprentissage. Il s'agissait en particulier de :

- déterminer les avantages que les étudiants pouvaient trouver à l'utilisation de *NAC* ainsi que les bénéfices qu'ils pensaient en retirer ;
- déterminer les inconvénients que les étudiants percevaient dans cette utilisation ;
- répertorier les problèmes rencontrés par les étudiants ;
- connaître le niveau d'équipement en ordinateur personnel des étudiants.

Pour un certain nombre de questions, les données fournies par les réponses sont présentées en trois colonnes, G1, G2 et G3.

Le groupe G2 correspond aux étudiants qui ne possèdent pas d'ordinateur personnel ou qui en possèdent un mais ne peuvent pas s'en servir quotidiennement parce que, par exemple, ils résident loin du domicile familial où se trouve cet ordinateur personnel. On peut émettre l'hypothèse que ces étudiants se sentent, dans une certaine mesure, désavantagés par rapport à leurs semblables et qu'ils soient donc plus critiques vis à vis de l'utilisation de *NAC* ; leurs réponses peuvent ainsi venir comme une accentuation des critiques ou des motifs de satisfaction exprimés par le groupe tout entier.

Le groupe G3 correspond lui aux étudiants qui ont pris la peine de rédiger un court commentaire à la fin du questionnaire. On peut avancer que ces étudiants ont rempli le

questionnaire avec sérieux et qu'ils avaient à cœur de donner leur opinion. Les réponses données par ce groupe peuvent donc être considérées comme celles qui sont les moins susceptibles d'avoir été données à la légère.

Le nombre élevé de retour de questionnaires remplis tend, quant à lui, à montrer que les étudiants ont volontiers répondu aux questions.

Les groupes G2 et G3 fournissent ainsi des points de repère qui permettent de mieux analyser les résultats du groupe G1. C'est la raison pour laquelle sont donnés entre parenthèses des pourcentages établis pour des groupes qui sont inférieurs à 100. La fonction de tels pourcentages est de permettre une comparaison des proportions établies dans chaque groupe.

En janvier 2005, les étudiants dans leur grande majorité (88%) possèdent un ordinateur personnel sur lequel ils peuvent travailler tous les jours. Seulement 52% sont reliés à Internet. En conséquence pour 48% le fait que *NAC* soit accessible par Internet via *WebCT* n'est pas un avantage évident. Au contraire, il s'agit d'un facteur aggravant les inégalités entre les étudiants. Il est compréhensible, dans ces conditions, que des étudiants demandent que l'on puisse télécharger le site, ou que l'on puisse le trouver sous forme de CD-ROM. Il découle également que ces étudiants ne peuvent pas se connecter tous les jours au site, ce qui fournit une explication possible au fait que les accès à *NAC* se font pendant le week-end, avec les inconvénients qu'une telle fréquentation implique, comme cela a été vu plus haut. En conséquence, si l'on veut que les étudiants puissent utiliser le site de façon fréquente, il convient aussi de leur donner les moyens techniques et financiers de le faire. Il ne s'agit pas là d'un seul et unique problème de guidage.

On peut également remarquer que, parmi ceux qui bénéficient d'un accès à Internet, une très grande majorité bénéficie d'une connexion à débit élevé. L'inégalité entre ceux qui possèdent un accès et ceux qui n'en possèdent pas est, de ce fait, encore accentuée.

La connaissance du débit de la connexion dont disposent les étudiants permet au concepteur de mieux calibrer la taille des fichiers qu'il crée pour construire ses pages. Comme cela a été vu, cette indication est précieuse car elle permet de mieux prendre en compte les temps de chargement, qui sont un des critères ergonomiques qui ont été définis plus haut.

Les réponses à la première question relative à la perception de la difficulté ou de la facilité d'utilisation de *NAC*, font apparaître que, pour une majorité d'étudiants, l'utilisation de *NAC* n'a pas rendu leur tâche plus malaisée. Les termes de la question sont volontairement modulés « plutôt ... » et l'absence de réponses proposée du type « je ne sais pas... » a pour but de contraindre l'étudiant à prendre parti. Les réponses données ne peuvent pas, en contrepartie, être considérées comme l'expression d'une adhésion de l'étudiant à l'idée du dispositif LE02

ou d'un refus de cette idée. Les réponses à cette question permettent uniquement de dégager une impression générale.

Le groupe G2 est, comme on pouvait s'y attendre, celui pour qui l'utilisation de *NAC* n'a pas facilité le travail. Il faut noter néanmoins que, même à l'intérieur de ce groupe, une majorité juge l'emploi du site plutôt facile.

Les réponses à la deuxième question permettent de définir la nature des difficultés que les utilisateurs ont rencontrées. La difficulté majeure vient de l'emploi des mots de passe pour accéder à la plate-forme *WebCT*. La procédure d'anonymation des accès qui a été adoptée, a certainement rendu cet accès plus délicat, les étudiants possédant, pour *WebCT*, un identifiant et un mot de passe entièrement différents de celui qu'ils utilisent pour accéder aux différents serveurs de l'UTBM.

Les difficultés décrites par les étudiants eux-mêmes font ressortir la nécessité pour le concepteur de respecter les règles d'ergonomie des sites Internet. Les problèmes qu'ils mentionnent ont souvent rapport avec les fichiers-son. Si la présence de fichiers-son constitue un atout majeur des ressources pédagogiques, ces fichiers n'en demeurent pas moins un point faible. On peut noter qu'à l'époque où le questionnaire a été distribué la plupart des ordinateurs de l'UTBM utilisables par les étudiants n'étaient pas équipés de cartes-son ou bien étaient équipés d'un système interdisant le téléchargement ou l'ouverture de fichiers-son, cela afin d'empêcher les étudiants de saturer le réseau en recevant ou envoyant des fichiers-son, ou même d'écouter de la musique durant des séances de TD ou de TP dans des matières technologiques ou scientifiques. Si l'on ajoute à cette restriction imposée par le Centre de ressources informatiques de l'UTBM le fait que le nombre d'ordinateurs mis à la disposition des étudiants est parfois insuffisant, il apparaît que la mise en œuvre du dispositif LE02 se heurte à des contraintes que le concepteur de *NAC* peut difficilement lever à court ou moyen terme.

Les remarques faites au sujet de la navigation rejoignent et corroborent celles qui ont été faites dans le chapitre 7 lors de l'évaluation des pages de *NAC*.

Il ressort que les difficultés évoquées par les étudiants ne sont pas essentiellement d'ordre pédagogique : elles ne concernent pas le contenu ou la clarté des pages. Elles sont d'ordre technique ou bien alors relèvent de l'ergonomie des sites Internet.

Immédiatement après avoir déterminé les difficultés que pouvait engendrer l'utilisation de *NAC*, l'étudiant, en répondant à la question 4, doit donner son opinion sur l'idée même d'intégrer *NAC* dans le dispositif LE02. Cette question est placée à cet endroit précis du questionnaire afin que la réponse donnée par l'utilisateur le soit après qu'il a réfléchi aux

possibles effets contre-productifs de *NAC*. On peut ainsi supposer que cette réponse sera le résultat d'une réflexion nourrie par les questions précédentes, qui tendent plutôt à attirer l'attention sur des points faibles du site.

Les données recueillies montrent que, quel que soit le groupe, les étudiants adhèrent à la démarche que leur propose le concepteur de *NAC*, responsable de l'UV. Les termes de la question sont tels que cette adhésion ne peut en aucun cas être interprétée comme une approbation inconditionnelle. Elle constitue néanmoins un élément important qui témoigne du fonctionnement du dispositif et qui y contribue.

Dans la question suivante, il s'agit d'amener les étudiants à définir les avantages qu'ils trouvent à l'utilisation de *NAC*. Le nombre important d'étudiants ayant choisi les réponses 1 (« on peut écouter des enregistrements ») et 4 (« c'est un moyen de trouver de l'aide à n'importe quelle heure en restant chez soi ») confirme deux avantages que le concepteur voit dans l'intégration de *NAC*, à savoir que *NAC* offre, avec une certaine économie de moyens techniques, la possibilité d'utiliser des documents sonores en accompagnement de documents écrits, et qu'il permet aux étudiants de travailler en dehors des heures de TD et TP sans pour autant se sentir isolés.

On notera que les réponses à l'instruction « Autre » traitent majoritairement du contenu des pages, qui semble répondre aux attentes des étudiants. Cinq de ces réponses mentionnent les activités d'enrichissement du lexique, ce qui semble confirmer l'hypothèse selon laquelle les ressources pédagogiques sur support numérique sont bien adaptées à l'apprentissage du lexique.

La question n° 6 a pour but de cerner les bénéfices que les étudiants pensent retirer de l'utilisation de *NAC*. Les réponses à la question précédente permettaient de connaître les avantages que les étudiants percevaient dans l'utilisation de *NAC*. Néanmoins, le fait que l'on perçoive des avantages à l'outil ne signifie pas que l'on trouve cet outil efficace en matière d'aide à l'apprentissage. La question 6 vise donc à déterminer si *NAC* est perçu comme une aide efficace à l'apprentissage et dans quel aspect de cet apprentissage s'exerce cette efficacité. Cette question conduit l'utilisateur à une réflexion métacognitive.

Le nombre relativement faible de réponses « sans opinion » tend à prouver que les utilisateurs trouvent l'outil efficace. Les étudiants sont d'avis que *NAC* leur apporte de l'aide. Néanmoins le nombre faible de réponses 4 (« vous a aidé à améliorer votre prononciation ») et 5 (« a contribué à vous donner plus d'aisance à l'oral ou à l'écrit ») indique que les activités incluant des fichiers-son ne sont pas perçues comme des activités très efficaces, alors que le fait que *NAC* contienne des fichiers-son était cité comme un avantage dans une question précédente

(question 5). Il faut peut-être voir là une observation qui confirme les conclusions qui ont été tirées dans le chapitre 7 au sujet des pages de *NAC* consacrées à la phonologie. L'utilité de ces pages et les potentialités de pages de ce type apparaissent clairement aux yeux des utilisateurs, mais d'un autre côté, les carences que recèle la rubrique « Prononciation » n'en font pas un outil à la hauteur des attentes des utilisateurs. Ainsi, un faisceau d'indicateurs semble pointer le fait que les activités de phonologie sont à développer, que ce soit en terme de contenu, de variété et de qualité technique et ergonomique.

Le fait qu'un nombre élevé d'étudiants perçoivent *NAC* comme un outil qui permet de mieux comprendre, de mieux mémoriser et de s'entraîner tend à montrer que les apports de l'outil tels qu'ils sont perçus correspondent à ceux pour lesquels il a été conçu.

Il convient néanmoins de rester extrêmement prudent au sujet de cette apparente belle adéquation entre les visées du concepteur et la perception des utilisateurs. En effet, les réponses proposées dans le questionnaire reprennent, d'une façon ou d'une autre, les termes dans lesquels les enseignants de LE02 ont vraisemblablement parlé de *NAC* au cours du semestre, ce qui peut influencer l'étudiant dans le choix des réponses qu'il donne à cette question. Les données fournies par les réponses à cette question n'ont qu'une valeur indicative.

Les commentaires rédigés par les étudiants dans la question 7 appellent un certain nombre de remarques. En premier lieu, le fait qu'une majorité d'étudiants évoque un problème peut être considéré comme un indicateur que ce problème a été perçu comme suffisamment pénible par ces étudiants pour qu'ils prennent le temps et la peine de le mentionner par écrit.

Il en va de même pour les solutions qui sont proposées. Le fait même que des étudiants les mentionnent et les expriment témoignent de leur intérêt pour le questionnaire, et, au-delà, pour *NAC*. C'est ainsi un indicateur de leur implication dans leur travail ; les étudiants ne sont pas indifférents.

En deuxième lieu, dans un des commentaires, un étudiant écrit que le dispositif favorise les étudiants qui possèdent un ordinateur. Il s'agit là d'une critique de poids car elle fait apparaître que, dans certains cas, le dispositif a des effets qui vont totalement à l'encontre des intentions de la posture et des choix idéologiques du concepteur.

La troisième remarque qui peut être faite concerne le surcroît de travail que, selon certains étudiants, ce dispositif engendre. Si l'on analyse ces remarques en gardant présente à l'esprit l'évaluation faite par les étudiants de l'efficacité de *NAC*, on peut penser que le surcroît perçu par les étudiants se rapporte davantage à une augmentation du nombre d'activités d'apprentissage que les étudiants sont amenés à effectuer, plutôt qu'à une difficulté accrue de

faire ces tâches en raison de caractéristiques contre-productives de *NAC*. Selon une telle interprétation, *NAC* remplirait sa fonction puisqu'il entraînerait une plus grande activité des apprenants sans que soit augmenté le nombre d'heures d'enseignement.

Cette remarque plutôt optimiste doit être tempérée par le fait que de très nombreux commentaires font mention de problèmes techniques et ergonomiques. L'utilisation du site n'est donc pas toujours aisée.

Enfin, le fait que les fautes de frappe soient relevées dans les pages et que ce fait soit mentionné dans les commentaires est important. C'est la preuve de l'attention avec laquelle les utilisateurs lisent les pages. C'est aussi la preuve que la création de ces ressources nécessite une mise au point et un degré de qualité que le concepteur ne peut que difficilement atteindre seul.

Il convient de remarquer que le nombre de commentaires catégoriquement négatifs est très réduit, ce qui est en cohérence avec ce que les réponses aux questions précédentes laissaient apparaître, à savoir que les étudiants émettent un jugement globalement favorable à l'égard de *NAC* et du dispositif LE02.

L'analyse des réponses de ce questionnaire justifiait que soient poursuivis le semestre suivant le développement de *NAC* et son intégration au dispositif LE02. Elle imposait également que l'accès à *NAC* soit amélioré afin qu'aucun étudiant ne se sente exclu, et que des améliorations d'ordre ergonomique soient apportées au site.

9.4. Questionnaire N° 3

Ce questionnaire a été distribué alors que le processus d'intégration de *NAC* se poursuivait. Il vise essentiellement à conforter ou à moduler les données et les analyses faites à l'occasion du questionnaire précédent.

Le questionnaire est reproduit dans l'annexe 9.8.

Il comprend 9 questions et 37 réponses étaient proposées. A sept reprises l'étudiant pouvait s'exprimer librement.

Une question a été ajoutée qui n'est pas prise en compte dans notre questionnaire ; il s'agit d'une question relative à l'utilisation d'une salle informatique récemment mise à la disposition des étudiants. Il s'agissait, au moment où ces questionnaires allaient être distribués, de profiter de l'occasion pour recueillir des données sur la fréquentation de cette salle. Ces données ne sont pas pertinentes pour l'évaluation qui est menée dans ce chapitre.

9.4.1. Données

9.4.1.1. Question 1 : jugement global

Question posée : « Diriez-vous que l'idée d'intégrer l'utilisation d'un outil pédagogique comme *Nooks and Crannies* dans l'enseignement de l'UV LE02 est ... ? »

Réponses proposées : « plutôt une bonne idée », « plutôt une mauvaise idée », « sans opinion ».

Nombre de réponses données : 180.

Plutôt une bonne idée	156	86,5%
Plutôt une mauvaise idée	15	8,5%
Sans opinion	9	5%
Non rempli	0	

TABLEAU 9.27 - Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 1

Le nombre qui figure en regard de chaque réponse correspond au nombre de fois que la réponse a été donnée. Le pourcentage donné est établi sur le nombre total de réponses données.

9.4.1.2. Question 2 : efficacité pédagogique des différents éléments de LE02.

Question posée : « Parmi les outils pédagogiques suivants, quels sont les **deux** qui vous ont permis d'apprendre le plus d'anglais ce semestre ? Entourez le chiffre correspondant à votre classement ou cochez la case ' sans opinion ' ».

Réponses proposées : « Activités de TD et/ou TP en présence d'un enseignant », « Travail personnel sur les activités et explications des livrets de TD et/ou TP », « Travail personnel de recherche pour la préparation de la présentation orale », « Travail personnel sur *Nooks and Crannies* », « Autre (précisez) ».

Nombre de réponses données : 166.

	Nombre de fois où cette réponse a été choisie en 1 ^{er}	Nombre de fois où cette réponse a été choisie en 2 ^{ème}
Activités de TD et/ou TP en présence d'un enseignant	71	47
Travail personnel sur les activités et explications des livrets de TD et/ou TP	35	45
Travail personnel de recherche pour la préparation de la présentation orale	32	22
Travail personnel sur <i>Nooks and Crannies</i>	41	46
Autre (précisez)	6	3
Sans opinion	19	1
Non rempli	14	34

TABLEAU 9.28 - *Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 2*

Relevé des réponses à l'instruction « Autre » en position 1.

2 étudiants n'ont pas donné de précisions.

- cours de LE01 et antécédant (*sic*)
- www.anglais-facile.com
- film en anglais
- cours particulier

TABLEAU 9.29 - *Questionnaire de satisfaction n°3, question 2, relevé des réponses « Autre » en position 1*

Relevé des réponses à l'instruction « Autre » en position 2.

- Lecture diverses et films en VO (*sic*)
- pratiquer l'anglais au quotidien : regarder des films en VO, discussion en anglais avec des américains. (*sic*)
- Révisions examens

TABLEAU 9.30 - *Questionnaire de satisfaction n°3, question 2, relevé des réponses « Autre » en position 2*

9.4.1.3. Question 3 : mode d'accès préféré

Question posée : « Si vous aviez eu le choix, laquelle des versions de *Nooks and Crannies* aurait eu votre préférence ? »

Réponses proposées : « **Versión 1** : accès par intranet et *WebCT* », « **Versión 2** : CD ROM distribué ou téléchargeable en début de semestre », « Autre », « Sans opinion ».

Version 1 : accès par intranet et WebCT	77	42,7%
Version 2 : CD ROM distribué ou téléchargeable en début de semestre	81	45%
Autre	4	2,3%
Sans opinion	14	7,8%
Non rempli	3	1,7%
Incohérent	1	0,5%

TABLEAU 9.31 - *Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 3*

Les pourcentages ont été établis sur la base du nombre de questionnaires remplis, soit 180.

La réponse qualifiée d'incohérente correspond à celle d'un questionnaire sur lequel les réponses « Version 1 » et « Version 2 » ont été cochées.

Relevés des réponses accompagnant l'instruction « Autre ».

Sur deux questionnaires, aucune précision n'a été donnée.

- *WebCT* mise à jour régulièrement et sans bugs !!
- CDRom + Internet (pour les mises à jour)

TABLEAU 9.32 - *Questionnaire de satisfaction n°3, question 3, relevé des réponses « Autre »*

9.4.1.4. Question 4 : efficacité de *NAC* : comparaison avec des supports traditionnels

Question posée : « Si vous comparez le travail sur un support informatisé tel que *Nooks and Crannies* et le travail sur un support papier (livret d'exercices, grammaire, etc.) diriez-vous que... ? »

Réponses proposées : « *Nooks and Crannies* est plus efficace qu'un support papier », « *Nooks and Crannies* est moins efficace qu'un support papier », « Sans opinion », « Autre ».

Nombre de réponses données : 177.

<i>Nooks and Crannies</i> est plus efficace qu'un support papier.	87	48,3%
<i>Nooks and Crannies</i> est moins efficace qu'un support papier.	58	32,2%
Sans opinion	31	17,3%
Non rempli	3	1,7%
Autre	1	0,5%

TABLEAU 9.33 - *Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 4*

Les pourcentages ont été établis sur la base du nombre de questionnaires remplis, soit 180.

Sur un questionnaire un commentaire a été spontanément ajouté : « *Complémentaire parce qu'on utilise pas les mêmes mécanismes.* » (*sic*)

Les étudiants ayant coché « Sans opinion » à la question précédente N°4 étaient invités à passer directement à la question N° 7.

9.4.1.5. Question 5 : justification de la question 4

Question posée : « Pouvez-vous préciser pourquoi le travail sur *Nooks and Crannies* vous semble plus efficace que le travail sur un support papier traditionnel ? »

Réponses proposées : « Lorsque je travaille sur *Nooks and Crannies* je perçois mieux les détails auxquels il faut faire attention », « Je mémorise mieux ce sur quoi je travaille », « Je me sens moins seul, moins isolé », « Le travail ne me demande pas de gros efforts », « Je trouve que le travail est moins rébarbatif, moins ennuyeux », « On a un accès plus rapide aux réponses des exercices », « Autre ».

Nombre réponses données : 111.

Lorsque je travaille sur <i>Nooks and Crannies</i> je perçois mieux les détails auxquels il faut faire attention.	29	26%
Je mémorise mieux ce sur quoi je travaille.	37	33,3%
Je me sens moins seul, moins isolé.	9	8,1%
Le travail ne me demande pas de gros efforts.	21	18,9%
Je trouve que le travail est moins rébarbatif, moins ennuyeux.	44	39,6%
On a un accès plus rapide aux réponses des exercices.	44	39,6%
Autre	8	6,3%

TABLEAU 9.34 - *Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 5*

Les pourcentages ont été établis sur la base du nombre de questionnaires remplis, soit 111.

Relevé des réponses « Autre ».

Sur un questionnaire, aucune précision n'a été donnée.

- Le plan est clair
- les activités sont liés et facilitent la mémorisation (*sic*)
- C'est original et ludique
- pas d'idée
- oral
- Possibilité de faire des exercices oraux
- on entend la prononciation

TABLEAU 9.35 - *Questionnaire de satisfaction n°3, question 5, relevé des réponses « Autre »*

9.4.1.6. Question 6 : efficacité des différentes rubriques.

Question posée : « Dans quel domaine pensez-vous que *Nooks and Crannies* est le plus rentable pour l'apprentissage de l'anglais ? »

Réponses proposées : « Pour expliquer la grammaire », « Pour faire appliquer et pratiquer des règles de grammaire », « Pour apprendre le lexique », « Pour s'entraîner à la compréhension orale », « Autre ».

Nombre d'étudiants ayant répondu : 103.

Pour expliquer la grammaire	32	31%
Pour faire appliquer et pratiquer des règles de grammaire	38	36,8%
Pour apprendre le lexique	52	50,4%
Pour s'entraîner à la compréhension orale	37	35,9%
Pour s'entraîner à la prononciation	13	12,6%
Autre	2	1,9%

TABLEAU 9.36 - *Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 6*

Les pourcentages ont été établis sur la base du nombre de questionnaires dans lesquels une réponse était donnée, soit 103.

Relevé des réponses « Autre ».

Sur un questionnaire, aucune précision n'a été donnée.

- apprendre l'orthographe des mots

TABLEAU 9.37 - *Questionnaire de satisfaction n°3, question 6, relevé des réponses « Autre »*

9.4.1.7. Question 7 : défaut majeur

Question posée : « Pouvez-vous préciser ce qui vous semble constituer le défaut majeur de *Nooks and Crannies* ? »

Réponses proposées : « Le type d'explications et d'activités proposées : ce n'est pas ce dont vous avez besoin », « La façon dont le site est construit, est réalisé », « Autre ».

Nombre de réponses données : 153.

Le type d'explications et d'activités proposées : ce n'est pas ce dont vous avez besoin	16
La façon dont le site est construit, est réalisé	102
Autre	32
Réponse 1 et 2	3
Non rempli	27

TABLEAU 9.38 - Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 7

Relevé des réponses « Autre »

Les réponses des étudiants sont reproduites dans leur intégralité dans l'annexe 9.9.

Thème	Nombre de commentaires
Contenu	6
Ergonomie	16
Manque d'ordinateur	4
Pédagogie	2
Divers	3

TABLEAU 9.39 - Questionnaire de satisfaction n°3, question 7, relevé des réponses « Autre »

9.4.1.8. Question 8 : matériel informatique possédé

Question posée : « Disposez-vous d'un ordinateur personnel que vous pouvez utiliser quotidiennement ? De quel type d'ordinateur disposez-vous ? »

Réponses proposées : « Oui », « Non », « Portable », « Fixe ».

Nombre de réponses données : 172.

Portable	82	45,6%	86,2%
Fixe	59	32,8%	
Portable et fixe	14	7,8%	
Non	17	9,4%	
Non rempli	8	4,4%	

TABLEAU 9.40 - *Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 8*

Les pourcentages ont été établis sur la base du nombre des questionnaires rendus, soit 180.

9.4.1.9. Question 9 : type de connexion Internet possédée

Question posée : « Avez-vous une connexion personnelle à Internet ? », « Si oui, précisez le type de connexion ».

Réponses proposées : « Oui », « Non », « Je ne sais pas », « <512 k », « ≥ 512 k »

< 512 k	15
≥ 512 k	59
Je ne sais pas	17
Non	61
Non rempli	17

TABLEAU 9.41 - *Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 9*

Le nombre donné en regard de chaque type de réponse correspond au nombre de fois où cette réponse a été choisie.

9.4.1.10. Question 10 : commentaires facultatifs

Instruction : « Commentaire éventuel ».

Nombre de commentaires recueillis : 57.

Les commentaires rédigés par les étudiants sont reproduits dans l'annexe 9.10.

9.4.2. Discussion

9.4.2.1. Accès

141 étudiants sur les 180 qui ont rendu le questionnaire déclarent disposer d'un ordinateur personnel qu'ils peuvent utiliser quotidiennement. Cependant une minorité d'étudiants (74 sur 180) déclarent avoir une connexion personnelle à Internet. Pour une majorité d'étudiants, NAC ne peut être consulté qu'en utilisant les ordinateurs de l'UTBM et l'hébergement de NAC sur la plate-forme *WebCT* présente des inconvénients. En conséquence, ils ne peuvent utiliser les ressources que pendant les heures d'ouverture des locaux. Cet accès à *WebCT*

limité à une minorité d'étudiants explique en partie pourquoi 81 étudiants sur 180 auraient préféré posséder une version de *NAC* sur CD-ROM, distribuée à la rentrée ou téléchargeable à partir de l'intranet. Il ressort également de ces chiffres que la version de *NAC* accessible par l'intranet présente toujours de nombreux avantages. Elle contribue à réduire les inégalités qui peuvent exister entre les étudiants en ce qui concerne la possession de matériel informatique.

On peut noter que les taux de possession d'un ordinateur ou d'une connexion à Internet peuvent fournir une explication aux taux de fréquentation et aux horaires de visites analysés dans le chapitre précédent. Si l'on désire que *NAC* devienne un véritable outil d'apprentissage, utilisé fréquemment, il convient non seulement d'en améliorer les contenus et les procédures de guidage, mais aussi de s'assurer qu'il est matériellement possible aux étudiants d'utiliser les ressources comme les enseignants le préconisent.

Pour les étudiants ne possédant pas d'ordinateur personnel, l'intégration de *NAC* dans l'UV LE02 devient un handicap. Elle entraîne notamment une augmentation des heures de présence dans les locaux de l'université et la recherche d'un poste inoccupé dans les salles multimédias ou les salles libre-service. Si l'on examine les questionnaires des quinze étudiants qui déclarent que *NAC* est « plutôt une mauvaise idée » il apparaît que quatre d'entre eux n'ont pas d'ordinateur personnel, dix n'ont pas de connexion Internet et un n'a été connecté à Internet que tardivement dans le semestre.

9.4.2.2. Efficacité

Des étudiants en nombre élevé (156 sur 180), pensent que l'utilisation d'un outil comme *NAC* dans l'enseignement de l'anglais est plutôt une bonne idée. Lorsqu'il est demandé à ces étudiants d'évaluer l'efficacité des différentes activités d'apprentissage de l'UV LE02, *NAC* est placé en première place par 41 étudiants et en deuxième place, juste après les activités de TD et TP en présence d'un enseignant, par 46 étudiants.

Lorsqu'il est demandé aux étudiants de comparer *NAC* avec des supports pédagogiques sur papier (grammaire, livrets d'exercices, etc.), 87 étudiants sur 180 sont d'avis que *NAC* est plus efficace, contre 58 sur 180 qui pensent qu'il est moins efficace.

Si l'on demande à ceux qui trouvent que *NAC* est plus efficace de préciser les raisons de leur opinion, ils choisissent le plus souvent l'accès rapide aux réponses, le caractère attrayant du travail sur support informatisé, et l'aide qu'un tel support apporte à la mémorisation.

En revanche, un nombre réduit d'étudiants pense que *NAC* permet de mieux percevoir les détails linguistiques auxquels il faut faire attention (*noticing*) ; 37 étudiants seulement ont coché cette rubrique.

NAC est perçu par 52 étudiants comme un outil particulièrement bien adapté à l'apprentissage du lexique.

Un nombre un peu moins élevé d'étudiants pensent que *NAC* est un outil adapté pour l'apprentissage (32 sur 103) et la pratique (38 sur 103) des règles morpho-syntaxiques et pour l'entraînement à la compréhension orale (37 sur 103).

9.4.2.3. Défauts

Le défaut majeur de *NAC* réside dans ses procédures de guidage. Une large majorité d'étudiants mentionne les difficultés qu'ils ont éprouvées à trouver les pages désirées.

Le fait que *NAC* ait été hébergé sur la plate-forme *WebCT* et que l'on ait essayé d'utiliser le menu et l'organisation des pages propres à *WebCT*, semble bien être la cause des nombreux dysfonctionnements remarqués : des liens défectueux, suppressions de cadres, ouvertures de fenêtres supplémentaires.

Il aurait été intéressant de comparer l'opinion des utilisateurs de *NAC* via *WebCT* avec celle des utilisateurs de *NAC* via l'intranet, afin de vérifier la validité de cette explication. Il est, en effet, frappant que soit mentionné par certains étudiants le fait que le site est clair et bien construit (question 5 n° 61 : *Le plan est clair* + commentaire n°13 : *Site Nooks and grannies bien structure (sic)*)

9.4.2.4. Commentaires libres

57 étudiants sur 180 ont pris la peine d'ajouter un commentaire. Il semble possible de classer ces commentaires dans les catégories qui suivent. Plusieurs commentaires relèvent de plus d'une catégorie, par exemple l'expression de la satisfaction est accompagnée d'une restriction ou d'une suggestion. Dans le tableau suivant on trouvera un classement des commentaires.

Les numéros indiqués dans la colonne de droite renvoient aux numéros des commentaires reproduits dans l'annexe 9.10.

Thème	Nombre de commentaires	Numéros des commentaires
Difficultés de navigation. Manque d'ergonomie	27	12, 16, 26, 28, 33, 36, 49, 56, 67, 68, 72, 73, 81, 91, 94, 110, 116, 147, 148, 151, 156, 159, 160, 164, 165, 167, 192
Suggestions d'amélioration	15	14, 15, 17, 24, 27, 38, 42, 51, 59, 85, 96, 99, 100, 116, 147
Satisfaction	21	12, 13, 19, 36, 38, 42, 59, 67, 68, 72, 73, 91, 94, 99, 111, 116, 141, 148, 150, 164, 161
Avis explicitement négatif	3	50, 58, 159
Commentaire sur un point autre que NAC	5	34, 58, 62, 63, 75

TABLEAU 9.42 - *Questionnaire de satisfaction n°3, question 8, classification des commentaires*

Les commentaires 15, 27, 50, 96, 127 demandent un retour à des supports plus traditionnels comme des listes de vocabulaire sur document-papier et/ou des annales des épreuves des semestres précédents.

En conclusion, il apparaît que l'analyse des réponses au questionnaire n°3 vient renforcer celle des réponses au questionnaire n°2 et ne vient en aucun cas les contredire.

9.5. Questionnaire N° 4

Le questionnaire distribué est reproduit dans l'annexe 9.11.

Il comprend 10 questions et 32 réponses étaient proposées. A deux reprises l'étudiant pouvait s'exprimer librement.

Il a été distribué alors que se poursuivait et s'intensifiait la procédure d'intégration de NAC.

9.5.1. Données

Dans le compte-rendu qui suit, sont donnés les résultats pour chaque question posée. A chaque fois apparaissent les résultats pour la totalité des étudiants, soit 226, suivis par les résultats de quatre groupes d'étudiants.

Le groupe 1 recense les réponses des étudiants qui ont une opinion défavorable de NAC, c'est-à-dire ceux qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2 ; au total il y a 17 étudiants dans ce groupe.

Le groupe 2 est constitué par les étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Le groupe 3 rassemble ceux des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Enfin, le groupe 4 est celui des étudiants qui ont écrit deux commentaires, 13 au total. On trouvera dans l'annexe 9.12 un relevé des commentaires formulés par les membres de ce groupe.

Le questionnaire remis aux étudiants comprend 10 questions fermées, et à deux reprises, les étudiants peuvent ajouter un commentaire personnel.

9.5.1.1. Question 1 : connaissance de NAC

Question posée : « Pouvez-vous indiquer les trois derniers chiffres de l'identifiant *Nooks and Crannies* que vous avez utilisé ce semestre ? »

Nombre de réponses traitées : 226.

	Nombre d'étudiants qui ont indiqué les trois derniers chiffres	Nombre d'étudiants qui n'ont rien indiqué
Groupe entier (226)	174 soit 77%	52 soit 23%
Groupe 1 (17)	13	4
Groupe 2 (30)	23	7
Groupe 3 (72)	58	14
Groupe 4 (13)	7	6

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.43 - Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 1

9.5.1.2. Question 2 : appréciation globale

Question posée : « Diriez-vous que l'idée d'intégrer l'utilisation d'un outil pédagogique comme *Nooks and Crannies* dans l'enseignement de l'UV LE02 est ... ? »

Réponses proposées : « une bonne idée », « plutôt une bonne idée », « plutôt une mauvaise idée », « une mauvaise idée », « sans opinion » ;

Nombre de réponses données : 226.

	une bonne idée	plutôt une bonne idée	plutôt une mauvaise idée	une mauvaise idée	sans opinion	non rempli
Groupe entier (226)	133 soit 58,8%	76 soit 33,6	8 soit 3,5%	1 soit 0,44%	8 soit 3,54%	0
Groupe 1 (17)			8	1	8	0
Groupe 2 (30)	17	11	0	1	2	0
Groupe 3 (72)	42	20	6	1	3	0
Groupe 4 (13)	8	3	1	0	0	0

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.44 - Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 2

9.5.1.3. Question 3 : appréciation globale

Question posée : « Désirez-vous un identifiant et un mot de passe pour pouvoir y accéder les semestres prochains ? »

Réponses proposées : « oui », « non »,

Nombre de réponses données : 226.

	non	oui	aucune réponse
Groupe entier (226)	35 soit 15,5%	188 soit 83,2%	3 soit 1,3%
Groupe 1 (17)	8	9	0
Groupe 2 (30)	5	23	2
Groupe 3 (72)	16	55	1
Groupe 4 (13)	4	9	0

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.45 - Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 3

9.5.1.4. Question 4 : efficacité de NAC

Question posée : « Pensez-vous que, en ce qui vous concerne, *Nooks and Crannies* a été un bon moyen d'apprendre de l'anglais ce semestre ? Pour répondre placez un curseur (▲) sous la ligne ci-dessous pour indiquer le degré d'efficacité. »

Étalonnage proposé : 0→25→50→75→100

Nombre de réponses données : 226.

	0	1-24	25	26-49	50	51-74	75	76-99	100	Pas de réponse
Groupe entier	4 1,7%	5 2,2%	16 7%	18 7,9%	46 20,4%	41 18,1%	58 25,7%	24 10,6%	8 3,5%	6 2,6%
Groupe 1	1	2	9	4	1	0	0	0	0	0
Groupe 2	0	2	3	3	8	1	7	4	0	2
Groupe 3	3	1	5	5	13	17	14	9	2	3
Groupe 4	1	0	1	1	2	1	4	2	1	0

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.46 - Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 4

9.5.1.5. Question 5 : défaut majeur de NAC

Question posée : « Pouvez-vous préciser ce qui vous semble constituer le défaut majeur de *Nooks and Crannies* ? »

Réponses proposées : « Le type d'explications et d'activités proposées : ce n'est pas ce dont vous avez besoin », « La façon dont le site est construit, est réalisé », « Autre », « Pas de défaut majeur ».

Nombre de réponses traitées : 226.

	Le type d'explications et d'activités proposées : ce n'est pas ce dont vous avez besoin.	La façon dont le site est construit, est réalisé	Autre	Pas de défaut majeur	aucune réponse
Groupe entier	10 4,42%	68 30,1%	64 28,3%	75 soit 33,2%	9 soit 3,3%
Groupe 1	1	2	9	4	1
Groupe 2	0	8	8	10	4
Groupe 3	0	11	50	10	1
Groupe 4	0	1*	12	0	0

*1 étudiant a choisi cette réponse et rempli un commentaire

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.47 - Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 5

Les commentaires fournis dans le cadre de l'instruction « Autre » sont intégralement reproduits dans l'annexe 9.13.

Thème	Nombre de commentaires
Liens	5
Connexion accès	8
Navigation	6
Bogue, défauts techniques, erreurs	17
Carence	18
Rapport papier/cours	7
Laudatif	2
Conception des pages médiatisation	2
Autre	3

TABLEAU 9.48 - Questionnaire de satisfaction n°4, question 5, relevé des réponses « Autre »

9.5.1.6. Question 6 : matériel informatique possédé

Question posée : « Disposez-vous d'un ordinateur personnel que vous pouvez utiliser quotidiennement ? »

Réponses proposées : « Oui », « Non ».

Nombre de réponses traitées : 226.

	Non	Oui	aucune réponse
Groupe entier	30 13,3%	195 86,3%	1 0,4%
Groupe 1	15	2	0
Groupe 2	30		
Groupe 3	61	10	1
Groupe 4	12	1	0

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.49 - Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 6

9.5.1.7. Question 7 : connexion Internet possédée

Question posée : « Avez-vous une connexion personnelle à Internet ? Si oui, précisez le type de connexion »

Réponses proposées « Non », « Oui », « <512K », « ≥ 512 k », « Je ne sais pas ».

Nombre de réponses traitées : 226.

	Non	Oui < 512k	Oui ≥ 512k	Je ne sais pas	aucune réponse
Groupe entier	76 33,6%	9 3,98%	131 58%	7 2 %	3 0,4%
Groupe 1	8	9	0	0	3
Groupe 2	24	0	4	1	1
Groupe 3	22	2	45	2	1
Groupe 4	6	1	6	0	0

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.50 - Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 7

9.5.1.8. Questions 8, 9, 10 : coût financier.

Question posée : « L'achat de votre ordinateur et/ou de la connexion à Internet ont-ils représenté un sacrifice financier pour vous ou vos parents ? »

Réponses proposées : « Non », « Oui ».

Nombre de réponses traitées : 226.

	Non	Oui	Aucune réponse
Groupe entier	111 49,1%	93 41,2%	22 9,7%
Groupe 1	10	5	2
Groupe 2	9	2	19
Groupe 3	33	31	8
Groupe 4	7	5	13

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.51 - *Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 8*

Question posée : « Diriez-vous que ce sacrifice a été important ? »

Réponses proposées : « Non », « Oui ».

Nombre de réponses traitées : 226.

	Non	Oui	Aucune réponse
Groupe entier	106 46,9%	70 31%	50 22,1%
Groupe 1	6	7	4
Groupe 2	5	17	8
Groupe 3	41	15	16
Groupe 4	5	5	3

Groupe 1 : cas des étudiants qui ont répondu « plutôt une mauvaise idée » ou « une mauvaise idée » ou n'ont pas donné de réponse à la question 2, au total 17 étudiants.

Groupe 2 : cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel, soit 30 étudiants.

Groupe 3 : cas des étudiants qui ont écrit un commentaire, soit un total de 72 étudiants.

Groupe 4 : cas des étudiants qui ont écrit deux commentaires, soit un total de 13 étudiants.

TABLEAU 9.52 - *Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 9*

Question posée : « L'avez-vous acheté à crédit ? », « Sur combien de mois ? »

	Oui
Groupe entier	16 7%
Groupe 1	0
Groupe 2	0
Groupe 3	2
Groupe 4	1

TABLEAU 9.53 - Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question
10

9.5.1.9. Commentaires facultatifs

Instruction donnée : « Vous pouvez, si vous le désirez, ajouter un commentaire au dos de ce questionnaire ».

Nombre de questionnaires accompagnés d'un commentaire : 29.

Ces commentaires sont intégralement reproduits dans l'annexe 9.14.

Thème	Nombre de commentaires
Laudatif	2
Accès difficile	6
Bogues	3
Complémentarité NAC-TD et TP	3
Complémentarité. Laudatif avec réserve	2

TABLEAU 9.54 - Questionnaire de satisfaction n°4, relevé des commentaires

9.5.2. Discussion

Il a semblé intéressant de porter une plus grande attention aux étudiants du groupe 1 car ils sont susceptibles de faire ressortir les dysfonctionnements du dispositif et de décrire les perceptions négatives que l'on peut avoir d'un tel dispositif. Le groupe 2 (17 étudiants) comprend ceux des étudiants pour qui l'utilisation de NAC est peut-être la moins aisée ; leur avis sur l'efficacité du dispositif prend une valeur particulière. C'est dans les groupes 3 et 4 que l'on trouve ces étudiants qui ont pris la peine ou jugé nécessaire d'ajouter un ou deux commentaires. Cet effort peut être considéré comme un indice du niveau d'investissement avec lequel ce questionnaire a été rempli. On peut ainsi avancer que leurs réponses correspondent à un besoin ressenti de communiquer une information et non à l'accomplissement plus ou moins forcé d'une tâche. Ces réponses bénéficient en quelque sorte d'une plus-value informative.

9.5.2.1. Question 1.

En début de semestre, il a paru préférable que les étudiants puissent utiliser *NAC* en préservant leur anonymat. On évitait ainsi de possibles dérives dans l'utilisation de ce site, en particulier on évitait que certains enseignants ou certains étudiants envisagent que les taux de fréquentation du site puissent entrer, d'une façon ou d'une autre, dans les procédures d'évaluation des étudiants. Nous formulions également l'hypothèse que le fait de laisser les étudiants qui consultaient libres de tout contrôle, concourait à préserver l'authenticité de leur motivation. Lors de la première séance de TD, les étudiants ont ainsi été invités à tirer au sort, et en toute discrétion, un identifiant et un mot de passe spécifiques à l'UV LE02, leur permettant d'accéder à *NAC* via *WebCT*. L'identifiant se présente sous la forme qui apparaît dans l'exemple suivant : nook05a0392 mot de passe 0392 (le mot de passe peut être modifié). La mémorisation de la première partie de cet identifiant peut s'appuyer sur un sens perçu et sur l'application d'une règle. En effet, « *nook* » est le premier mot du nom du site ; néanmoins il en diffère dans la mesure où il est mis ici au singulier ; « 05 » correspond à l'année ; « a » indique qu'il s'agit du semestre d'automne. En revanche, les quatre derniers signes sont des chiffres tout à fait arbitraires et uniques pour chaque étudiant.

L'hypothèse qui sous-tend la question posée est que la bonne mémorisation de cet identifiant et de ce mot de passe peut constituer un indice de l'intérêt et de la fréquentation du site par les étudiants. En effet, une fréquentation élevée du site implique l'utilisation fréquente de cet identifiant qui, elle-même, est susceptible de favoriser la mémorisation, voire la procéduralisation de cette connaissance. D'autre part, vu l'influence des émotions et sentiments inhérente aux phénomènes de mémorisation, on peut également avancer que des étudiants qui sont peu, ou pas, en faveur de l'utilisation de ce site ne retiendront pas ces données. En ce sens, la bonne mémorisation des trois derniers chiffres de l'identifiant peut donner une indication de l'intérêt que l'utilisateur porte au site. Cette hypothèse doit néanmoins être modulée par le fait que certains utilisateurs sont incapables de retrouver leur mot de passe parce qu'ils ont activé la fonction de mémorisation des mots de passe et identifiants sur leur navigateur. Il faut également ajouter que l'exactitude des chiffres donnés par les étudiants ne pouvait pas être vérifiée puisque les questionnaires sont anonymes. En conséquence les réponses données à cette question n'ont qu'une valeur indicative.

Les résultats montrent que les étudiants, dans leur grande majorité (environ 8 sur 10), connaissent leur mot de passe par cœur et ce, quelle que soit la catégorie dans laquelle ils se

trouvent. La bonne mémorisation de ces chiffres constitue un indice de l'intérêt porté par les étudiants au site.

On peut remarquer que, dans la catégorie des étudiants qui ont écrit deux commentaires, une proportion élevée de ce petit groupe (6 sur 13) ne connaît pas le mot de passe, cette proportion est plus élevée que celle des autres groupes.

A la lecture des commentaires rédigés par les 6 étudiants et reproduits en annexe 9.14, il apparaît qu'un étudiant ne possède pas d'ordinateur et que trois n'ont pas de connexion à Internet. La majorité des commentaires est critique envers l'ergonomie du site et quatre étudiants ne veulent pas de mot passe pour le semestre prochain. Néanmoins, quatre étudiants pensent que l'utilisation de *NAC* est une bonne idée ou plutôt une bonne idée et quatre placent le curseur d'efficacité à 50 ou plus. Il ressort assez clairement que le manque de confort d'utilisation semble être un élément négatif prépondérant pour ce groupe.

9.5.2.2. Question 2.

Il apparaît que, quel que soit le type d'étudiant, une large majorité juge favorablement l'utilisation de *NAC* dans le dispositif d'enseignement de LE02. Le faible nombre d'étudiants qui ont choisi de répondre « sans opinion » conforte la fiabilité des résultats obtenus.

9.5.2.3. Question 3

Cette question a été posée parce qu'elle permet de vérifier la fiabilité de la question précédente. En effet, on peut supposer qu'un étudiant qui demande un mot de passe pour le semestre prochain estime que ce site lui est utile d'une façon ou d'une autre.

Cette hypothèse semble être corroborée par les réponses obtenues. En effet, une large majorité demande un mot de passe. Si l'on considère maintenant les réponses données par les étudiants du groupe 1, c'est-à-dire ceux qui ont émis un jugement défavorable à l'égard de *NAC*, il ressort que 9 sur 17 demandent ce mot de passe, ce qui vient atténuer l'opposition qu'ils témoignent à l'égard de l'utilisation de ce site.

9.5.2.4. Question 4

Cette question vise à déterminer de façon approximative l'efficacité de *NAC* telle qu'elle est perçue par les étudiants. Le choix du positionnement d'un curseur sur une échelle allant de 0 à 100 permet d'exprimer un jugement de valeur sans avoir à écrire un commentaire, exercice qui peut se révéler difficile (Dörnyei 2003 : 39). Les termes de la question sont volontairement très généraux dans la première partie de la question, « un bon moyen d'apprendre de l'anglais » afin de placer l'étudiant dans le contexte de ce qui est bon pour lui.

Ces termes sont précisés dans la deuxième partie de la question où la notion de « bon » est associée à celle d'efficacité, qui elle-même ajoute implicitement l'idée de rentabilité du temps passé sur cet outil.

Si l'on met de côté les étudiants (20%) qui ont coché le degré médian de 50, parce que l'on peut les considérer comme des indécis, il apparaît que 18% jugent l'outil peu ou pas efficace (en dessous de 50) et 57% le jugent efficace ou très efficace, soit un rapport de 1 étudiant « inefficace » pour 3 étudiants « efficace ». Cette proportion est plus faible dans le cas des étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur personnel 1 « inefficace » pour 1.5 « efficace ». En revanche, dans le cas des étudiants qui forment des commentaires, le rapport est de 1 « inefficace » pour 3 ou 4 « efficace ». De leur côté, les étudiants qui avaient porté un avis négatif sur *NAC*, confirment cet avis dans cette question.

9.5.2.5. Question 5

Il s'agit, dans cette question, de mieux cerner les faiblesses de *NAC* telles qu'elles sont perçues par les étudiants et de déterminer plus particulièrement lequel des deux aspects de *NAC* pose problème aux étudiants : l'aspect pédagogique, c'est-à-dire les procédures de modification de l'input, ou l'aspect relatif à l'ergonomie des sites Internet.

Les réponses font apparaître que les problèmes ont plus trait à l'ergonomie qu'à la modification de l'input à proprement parler. Le terme « majeur » prit dans son acception stricte implique de choisir entre les deux premiers défauts mentionnés. La réponse proposée, « pas de défaut majeur », qui par sa formulation même met l'accent sur les faiblesses de *NAC*, visait à faire émerger le nombre d'étudiants pour qui l'utilisation de *NAC* n'a pas rendu leur travail inutilement et considérablement difficile. Il s'agissait de déterminer *a contrario* le nombre d'étudiants pour qui l'utilisation de *NAC* entraînait un travail contre-productif.

Il est à remarquer que, parmi les étudiants qui ont porté un avis défavorable sur *NAC* dès le début du questionnaire, 9 sur 17 choisissent la réponse « autre » et l'accompagnent d'un commentaire. Parmi ces commentaires, 5 sont relatifs aux difficultés éprouvées pour accéder au site et 4 sont relatifs au contenu du site et à sa fonction.

9.5.2.6. Question 6

Cette question a pour objet d'évaluer le nombre d'étudiants pour qui il serait difficile de tirer bénéfice du dispositif LE02 intégrant *NAC* accessible par *WebCT* pour des raisons matérielles principalement. En fait, il apparaît que ce nombre d'étudiants est restreint. 13% déclarent ne pas disposer d'un ordinateur personnel quotidiennement.

Ce chiffre doit être modulé par les observations suivantes. Certains étudiants possèdent un ordinateur mais ne peuvent pas le consulter quotidiennement vraisemblablement parce que ces étudiants sont éloignés du domicile familial qu'ils rejoignent en fin de semaine. C'est une explication possible au fait que parmi les étudiants qui entrent dans cette catégorie (30) cinq ont répondu qu'ils avaient une connexion personnelle à Internet ce qui réduit le nombre d'étudiants ne possédant pas d'ordinateur personnel à 25. Restent ces 25 étudiants pour lesquels le dispositif, créé pour faciliter les apprentissages, se transforme en obstacle à ces apprentissages. Il convient de noter que, en même temps que le dispositif LE02 était mis en place, une salle équipée d'ordinateurs multimédias était ouverte sur chacun des sites de l'UTBM et mise en libre service pendant environ douze heures par jour.

9.5.2.7. Question 7

Une majorité d'étudiants a très vraisemblablement une connexion à débit élevé de type *ADSL*. Cette information de caractère technique présente un intérêt non-négligeable du fait qu'elle permet de définir une norme à respecter dans la conception des pages *HTML* de *NAC*. En effet, un des impératifs ergonomiques de ces pages est qu'elles puissent être rapidement chargées. Les caractéristiques de la connexion des utilisateurs représentent ainsi une contrainte qui est à prendre en compte lors de l'élaboration du contenu des pages et qui limite par instants le nombre ou le type d'éléments que l'on peut inclure dans une page. Ainsi, par exemple, des animations *Flash* trop élaborées, ou des fichiers-son trop volumineux, ne peuvent pas trouver leur place dans certaines pages, pour la simple raison que leur téléchargement prendrait trop de temps pour la majorité des utilisateurs.

9.5.2.8. Questions 8, 9, 10

40 % des étudiants déclarent que l'achat de leur ordinateur a représenté un sacrifice financier et 30% estiment que ce sacrifice a été important. Ces pourcentages modèrent la tendance que l'on peut avoir de considérer le public de cette école d'ingénieurs comme un public financièrement aisé. On peut voir dans ces sacrifices financiers une preuve de l'investissement dans les études et, partant, de la motivation. La notion de sacrifice demeure très subjective dans la mesure où il est difficile de savoir quel est le type de bien de consommation que l'acquisition de l'ordinateur a rendu impossible ou a reporté. Il apparaît que peu d'étudiants ont acquis cet ordinateur à crédit, ce qui modère l'étendue du sacrifice consenti.

9.5.2.9. Commentaires

La consultation des commentaires fait apparaître à nouveau que les défauts techniques sont ceux qui sont le plus souvent mentionnés : difficulté d'accès, liens défectueux, fichiers-son difficilement téléchargeables. De tels commentaires font ressortir le caractère artisanal de la réalisation du site. Les défauts techniques sont autant de facteurs contre-productifs. Seuls, semble-t-il, l'aide et le soutien technique d'un véritable professionnel de la création des sites Internet et de la médiatisation permettraient de placer *NAC* dans les normes de qualité établies.

Dans les commentaires qui abordent l'aspect pédagogique du site à proprement parler, il est intéressant de noter qu'apparaît parfois un certain conservatisme pédagogique. C'est une interprétation que l'on peut faire en lisant ceux dans lesquels les étudiants demandent de pouvoir imprimer les pages. Cette demande de transformation de documents informatisés en supports-papier traditionnels laisse à penser que les étudiants n'ont pas perçu les apports des pages *HTML*.

La raison vient du fait que cette efficacité n'a pas été assez évidente et il incombe alors au concepteur d'y remédier. Il revient ici encore au concepteur du site d'inclure, dans les pages ou dans le site, des espaces et des activités permettant d'explicitier les démarches proposées. Cela présente de nombreux avantages. Premièrement, cela entre dans le cadre de cette obligation d'information que l'enseignant a intérêt à respecter. Ensuite, une telle pratique permet à l'étudiant une réflexion sur ses stratégies d'apprentissage et contribue au développement de son savoir métacognitif. Enfin, cette phase explicative semble s'inscrire tout à fait dans le cadre des phases de l'apprentissage telles qu'elles ont été évoquées dans les parties précédentes. Elle présente une similitude de fonction avec la phase 0, dans laquelle l'apprenant prend conscience de la nécessité d'acquérir une connaissance. Dans le cas présent, l'apprenant prend conscience de la nécessité de la stratégie d'apprentissage qu'il convient d'adopter. Toutefois, il faut rappeler les conclusions auxquelles nous sommes arrivés dans le questionnaire précédent, à savoir que, pour ceux des étudiants qui ne possèdent pas d'ordinateur personnel ou de connexion Internet, le support papier garde de nombreux avantages.

Enfin, il est intéressant de noter qu'apparaît dans les commentaires, pour la première fois, une critique du dispositif LE02 et de la fonction dévolue à *NAC*. Selon ces remarques, *NAC* devrait venir en complément et non faire partie intégrante du dispositif. Cette critique est très minoritaire, mais elle laisse préfigurer un risque de difficulté, voire de déviance possible,

d'ailleurs mentionnée dans un des commentaires, à savoir que l'enseignant se décharge trop aisément de tout enseignement de savoir explicite en invoquant l'existence de *NAC*, ce qui peut être perçu par les apprenants comme un refus d'enseigner. Ce commentaire laisse entrevoir que, certes, *NAC* semble s'intégrer dans le dispositif de l'UV à la satisfaction générale, mais qu'il est inclus dans un système et interagit sur les autres éléments de ce système. En particulier, l'intégration de *NAC* conduit à redéfinir avec plus de précision la tâche et le rôle des enseignants intervenant dans les TD et le TP et il convient d'intégrer *NAC* dans le discours que les enseignants tiennent sur le dispositif de l'UV. Il convient que ce dispositif prenne sa signification et rentre dans les usages. Cela nécessite une formation et une remise en question par les enseignants de leur conception de l'enseignement.

9.5.2.10. Conclusion

Le taux de questionnaires retournés et surtout le nombre faible d'absences de réponse ou de réponses fantaisistes sont des indicateurs de l'attention que les étudiants ont portée à ces questionnaires : apparemment la mise en place du dispositif et l'utilisation de *NAC* ne les laissent pas indifférents.

Un nombre élevé d'étudiants dispose d'ordinateur personnel et très rares sont ceux qui se plaignent de la discrimination sociale qu'un tel dispositif aurait très bien pu engendrer. Rares aussi sont les critiques relatives aux caractéristiques didactiques du site. La création de pages visant à développer le savoir explicite semble pouvoir être poursuivie.

Les critiques formulées portent plutôt sur les caractéristiques ergonomiques du site. La question se pose alors de savoir si l'amélioration dans ce domaine est à la portée de l'enseignant initiateur. Vu la taille que prennent ces ressources et la complexité croissante des problèmes techniques qui apparaissent, on peut en douter fortement. La pérennité du dispositif dépend certainement de l'adjonction de cette aide technique. Il paraît désormais difficile au concepteur de s'occuper du contenu didactique des pages – ce qui est sa fonction première – et de procéder lui-même à la réalisation de ces pages.

Il est fort intéressant qu'apparaisse dans les commentaires, même de façon discrète pour l'instant, une critique de la fonction des différents éléments constitutifs de l'UV et en particulier du fait que *NAC* vient remplacer l'enseignant. Il est vrai que certains commentaires montrent que les étudiants ont une conception très figée ou traditionnelle de l'enseignement. Une telle attitude implique un effort supplémentaire d'explication du fonctionnement du dispositif auprès des étudiants, mais aussi auprès des enseignants intervenant dans l'UV. Il convient dès lors d'envisager, d'une part, de créer davantage de pages de *NAC* consacrées au

développement du savoir métacognitif des apprenants. Il convient, d'autre part, de mieux articuler la complémentarité entre *NAC* et les TD et TP. Dans ce domaine, la conception même des tâches doit rendre cette complémentarité plus indispensable, de telle sorte qu'elle soit mieux perçue par les étudiants. Il convient aussi de mieux informer les enseignants intervenant dans l'UV, afin qu'ils intègrent les notions de savoir explicite et savoir implicite et prennent conscience de la nature du travail qui leur revient dans le développement des activités d'interaction. On peut néanmoins objecter qu'informer n'est pas suffisant et que ces intervenants devraient bénéficier d'une procédure de formation. Il en va aussi de la bonne marche et de la pérennisation du système. Se pose alors le problème de la mise en place d'une telle formation dans le contexte de l'enseignement supérieur.

9.6. Indicateurs supplémentaires

Un certain nombre d'indicateurs est observé et analysé dans cette partie. Les données qui sont ainsi présentées peuvent être croisées avec celles dont il a déjà été question et peuvent ainsi permettre d'accroître la fiabilité de nos conclusions.

9.6.1. Questionnaire de perception de la qualité des enseignements

A l'issue du semestre d'automne 2004 et de printemps 2005 le Service des moyens d'enseignement a procédé à une étude de la perception de la qualité de l'enseignement. Ainsi en fin de semestre tous les étudiants de l'UTBM ont reçu, pour chacune des UV qu'ils suivaient, un questionnaire. Les réponses à ces questionnaires étaient anonymes et confidentielles. Il était demandé aux étudiants de remplir ces questionnaires lors de la dernière séance de TD et de les déposer ensuite au Service des moyens d'enseignement.

On trouvera dans les annexes 9.15 et 9.16 une copie des résultats du dépouillement de ces questionnaires effectué par l'administration de l'UTBM.

On notera que le taux de retour pour l'enquête du semestre d'automne 2004 est de 47% alors que celui de l'enquête du semestre de printemps 2005 est de 74%.

Ces questionnaires s'appliquent à toutes les UV dispensées à l'UTBM et pas seulement celles d'anglais. En conséquence, les différents aspects qu'ils sont censés cerner ne correspondent pas exactement aux préoccupations de l'évaluation de *NAC* que nous menons dans ce chapitre. Nous ne retiendrons pas les résultats de la plupart des rubriques car ils sont tributaires de variables telles que l'équipement des salles ou la spécificité des enseignants intervenant et nous ne contrôlons que très peu ces variables.

Il semble, en revanche, que les résultats à la dernière question posée sur les questionnaires à savoir : « Recommanderiez-vous cette UV à d'autres étudiants ? » peuvent constituer un

indicateur supplémentaire dans l'analyse de la perception de LE02 par les étudiants. A l'automne 2004, 98% des étudiants recommandaient l'UV et au printemps 2005, 93%.

On peut voir dans ce chiffre élevé une indication que l'UV est perçue comme efficace, dans le sens où les étudiants ne pensent pas avoir perdu leur temps lorsqu'ils en ont suivi les TD et les TP. Le fait que cet indicateur de satisfaction ne varie pas de façon significative entre automne 2004 et printemps 2005 tend également à montrer que l'intégration progressive de *NAC* dans l'UV n'a pas suscité de mécontentement parmi les étudiants. Il s'agit là d'une indication supplémentaire que *NAC* n'est pas générateur d'effets contre-productifs majeurs.

9.6.2. Demande de mots de passe

Parmi les indices qui tendent à montrer que les étudiants trouvent quelque intérêt à utiliser *NAC* on peut mentionner, premièrement, le fait que de nombreux étudiants demandent un code d'accès à *NAC* alors qu'ils ont obtenu leur UV LE02 et se sont inscrits dans d'autres UV d'anglais à la rentrée d'automne 2006 ; l'accès à *NAC* par la plate-forme *WebCT* est désormais ouvert à tous les étudiants de l'UTBM et ne nécessite plus aucun identifiant spécifique.

On peut également remarquer que le responsable de l'UV LE02 n'a jamais reçu de plaintes au sujet de *NAC*, que ce soit par écrit ou de vive voix, de façon directe ou indirecte. Les enseignantes responsables de l'UV LE03 n'ont, elles non plus, jamais recueilli de plainte au sujet de *NAC*. Aucun étudiant n'a, par exemple, imputé un échec aux épreuves d'évaluation de LE02, ou de LE03, à l'inefficacité du dispositif, ou aux effets contre-productifs de *NAC*.

9.6.3. Modifications apportées aux fascicules de TD et de TP de l'UV LE02

La fonction principale de *NAC* est de permettre aux étudiants d'accomplir un certain nombre de micro-tâches destinées à développer leur savoir explicite. Le fait que les étudiants peuvent ainsi accomplir ces micro-tâches de façon semi-autonome en dehors des heures d'enseignement en présence d'un enseignant permet d'augmenter le temps qu'enseignants et apprenants peuvent consacrer ensemble à des tâches centrées sur l'output.

Il nous a semblé que le nombre de pages des fascicules de TD et de TP qui sont distribués au début de chaque semestre pouvait constituer un indicateur de la diminution du nombre des micro-tâches effectuées en TD et TP, étant entendu que le programme de l'UV ne varie pas, du moins d'un point de vue quantitatif.

Semestre	Fascicule de TD	Fascicule de TP
Printemps 2003	137 pages	64 pages
Printemps 2005	96 pages	49 pages
Printemps 2006	103 pages	50 + 10 pages *
Automne 2006	84 pages	44 + 10 pages*

*Les dix pages correspondent à la reproduction de dix textes donnés à l'épreuve de lecture à voix haute lors de l'examen oral final du semestre précédent. Il ne s'agit pas réellement de micro-tâches.

TABLEAU 9.55 - Evolution du nombre de pages des fascicules de TD et TP

9.7. Conclusion

Les tableaux suivants regroupent des données issues des quatre questionnaires qui ont été analysés.

Les chiffres donnés entre parenthèses à la suite du numéro du questionnaire correspondent au nombre total de questionnaires traités.

Questionnaire 1 (176)	Questionnaire 2 (204)	Questionnaire 3 (180)	Questionnaire 4 (226)
Conseilleriez-vous aux étudiants des promotions suivantes de se servir de ce site ?	Diriez-vous que, en dépit des difficultés que vous avez pu rencontrer, l'idée d'intégrer le site <i>Nooks and Crannies</i> dans l'enseignement de LE02 est plutôt une bonne idée ?	Diriez-vous que l'idée d'intégrer l'utilisation d'un outil pédagogique comme <i>Nooks and Crannies</i> dans l'enseignement de l'UV LE02 est plutôt une bonne idée ?	Diriez-vous que l'idée d'intégrer l'utilisation d'un outil pédagogique comme <i>Nooks and Crannies</i> dans l'enseignement de l'UV LE02 est une bonne idée ou plutôt une bonne idée ?
125	172	156	209 (133+76)

TABLEAU 9.56 - Appréciation globale de NAC : opinions favorables

Questionnaire 1 (176)	Questionnaire 4 (226)
Pensez-vous que <i>Nooks and Crannies</i> vous a aidé d'une manière ou d'une autre ?	Pensez-vous que, en ce qui vous concerne, <i>Nooks and Crannies</i> a été un bon moyen d'apprendre de l'anglais ce semestre ? Pour répondre placez un curseur (▲) sous la ligne ci-dessous pour indiquer le degré d'efficacité. 0→25→50→75→100
oui : 86	< 50 : 131
ne savent pas = 54	≥ 50 : 177

TABLEAU 9.57 - Perception de l'efficacité de NAC

Questionnaire 2 (204)	Questionnaire 3 (180)	Questionnaire 4 (226)
179 (88%)	155 (86,2%)	195 (86,3%)

TABLEAU 9.58 - Nombre d'étudiants qui déclarent posséder un ordinateur

	Questionnaire 2 (204)	Questionnaire 3 (180)	Questionnaire 4 (226)
oui < 512	11	15	9
oui >512	90	59	76
ne savent pas	6	17	7

TABLEAU 9.59 - Nombre d'étudiants qui déclarent posséder une connexion Internet

L'analyse des réponses aux questionnaires fait ressortir une constante. Le dispositif mis au point et testé donne satisfaction à une majorité d'étudiants. NAC ne semble par alourdir la charge mentale du travail demandé aux étudiants et ce, en dépit de certaines déficiences ergonomiques ou difficultés techniques. Le contenu du programme de l'UV n'a pas été réduit ; en revanche, on note dans les séances de TD et TP une réduction du nombre des micro-tâches destinées à développer le savoir explicite et un accroissement du temps disponible pour les tâches centrées sur l'output. En ce sens, il est possible de conclure que NAC remplit sa fonction et qu'il est perçu comme remplissant sa fonction.

Si un nombre élevé d'étudiants possède un ordinateur, le nombre d'entre eux qui bénéficie d'une connexion à Internet est encore faible, ce qui vient limiter la portée de l'efficacité des ressources placées sur la plate-forme *WebCT*.

Nous avons agi de telle sorte que les enquêtes que nous avons menées auprès des étudiants apparaissent comme un travail sérieux mené selon les règles de l'art. Le nombre élevé de retour de questionnaires et le nombre très faible de réponses fantaisistes que nous avons recueillies indiquent que nous avons sans doute atteint notre but.

Nous avons pris soin de mentionner que ces enquêtes seraient utilisées pour améliorer l'enseignement que nous dispensons, mais nous avons gardé sous silence qu'elles étaient aussi utilisées pour mener un travail de recherche universitaire. Nous l'avons fait parce que nous pensions qu'en agissant de la sorte nous pouvions éviter de donner un biais à notre questionnement. Il n'est pas assuré que nous y soyons parvenus. Il n'est pas à exclure que le fait même que NAC soit une innovation, du moins dans l'enseignement des langues à l'UTBM, ait influencé favorablement les étudiants, et qu'ils aient vu dans ces ressources créées à leur intention une marque de l'attention que les enseignants portaient à leur travail. C'est ce que remarque Cazade (2003 : 189) lorsqu'il mentionne : « la bonne volonté évidente

de ces étudiants, fiers d'une certaine manière de participer à ce type d'expérimentation ». Nous partageons une des conclusions à laquelle il aboutit :

Il semble que l'élément socio-affectif inhérent à l'apprentissage des langues et essentiel dans sa mise en œuvre, profite fortement de la « médiation multimédia », tant pour ce qui concerne la motivation apprenante que celle de l'enseignant. (*ibid.* : 192)

Il convient de garder ces considérations présentes à l'esprit lorsque l'on considère le taux élevé de satisfaction qui ressort des questionnaires. Le fait que les étudiants soient satisfaits de leurs enseignants peut influencer le jugement qu'ils portent sur l'efficacité des activités d'apprentissage qui leur ont été proposées.

CHAPITRE X. EVALUATION DU FONCTIONNEMENT DE NAC : LA PERSPECTIVE DU PRATICIEN-CHERCHEUR.

Dans les chapitres précédents nous avons rassemblé et analysé des données ; notre objectif était triple : il s'agissait, dans un premier temps, d'évaluer le fonctionnement de ces ressources, dans un deuxième temps, d'évaluer comment les étudiants utilisaient ces ressources et quels étaient les effets de cette utilisation sur leur apprentissage ; dans un troisième temps, nous avons analysé les opinions que les étudiants avaient porté sur ces ressources. Dans les pages qui suivent, notre analyse sera centrée sur le concepteur de ces ressources et sur les enseignants intervenant dans l'UV LE02. Nous répondrons alors à une question que nous avons posée dans l'introduction (question V) : « **Qu'avons-nous dû mettre en œuvre pour arriver à nos fins ?** » Notre but est de définir et de recenser les moyens qui ont été nécessaires à la mise en œuvre de notre dispositif, à sa création et à son fonctionnement. Les questions qui se posent à nous sont nombreuses. Que faut-il que le concepteur-enseignant sache ? sache faire ? Quel temps faut-il qu'il y consacre ? Quels moyens matériels sont nécessaires ? Quelles compétences possède ou devrait posséder le concepteur ? les enseignants ? Qu'ont-elles de spécifique ? Ces compétences peuvent-elles être acquises ? Si tel est le cas, par quel moyen ? Dans un premier temps, la notion de compétence sera précisée et puis nous dresserons une liste des compétences mises en œuvre pour la création et le fonctionnement de *NAC* et nous tenterons d'évaluer ce qu'entraîne la mise en œuvre de ces compétences.

10.1. La notion de compétence

Traiter des compétences de l'enseignant implique que l'on se place dans une optique professionnelle, celle de la gestion des ressources humaines et, dans cette optique, Guittet donne de la compétence une définition qui en souligne la nature composite, ainsi que son indissociable rattachement à un contexte professionnel précis :

Une compétence représente la mise en œuvre efficace de savoirs et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. La compétence résulte d'une expérience professionnelle, elle s'observe objectivement à partir du poste de travail et est validée par la performance professionnelle.
(Guittet 1995 : 11)

Au niveau du discours, une compétence est décrite par des énoncés comprenant un verbe, décrivant une capacité, suivi d'un complément d'objet, par exemple : fixer des objectifs, analyser des erreurs, définir une stratégie, développer un site.

Pour D'Hainaut, une compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité ». Il précise ce que recouvre le terme « convenablement », à savoir que « le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal » (D'Hainaut 1988 : 472).

Il est intéressant d'ajouter ici que le terme « convenable » est également empreint d'une connotation morale et qu'en poussant l'analyse, on peut avancer qu'une compétence possède une dimension éthique ou, dans le cadre d'une activité professionnelle, déontologique. Le fait que l'accomplissement d'un acte soit rendu possible grâce à l'existence d'une compétence n'entraîne pas que cet acte doive automatiquement être accompli ; des considérations d'ordre éthique peuvent venir limiter une compétence, ou inversement, peuvent pousser un individu à accomplir une opération pour laquelle il n'a pas les compétences optimales.

Une compétence n'est pas monolithique ; ses éléments constitutifs sont, en termes cognitivistes, des connaissances **déclaratives**, des connaissances **procédurales** et des **attitudes** (Raynal 1997 : 76-77). Il s'agit là de comportements potentiels à la fois affectifs, cognitifs et psychomoteurs. Certains parlent de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Guittet (1995) distingue d'ailleurs, parmi les savoir-faire, les savoir-faire méthode, les gestes et les relations. Toujours selon le même auteur, savoir, savoir-faire méthode, savoir-faire gestuel et savoir-faire relationnel peuvent être répartis en quatre niveaux : imitation, adaptation-application, maîtrise, expertise. Il propose ainsi un tableau (tableau 10.1) permettant d'évaluer les compétences (Guittet 1995: 73).

Domaines / Niveaux	Savoir	savoir-faire méthode	savoir-faire gestuel	savoir-faire relation
Expertise				
Maîtrise				
Application				
Reproduction				

TABLEAU 10.1 - *Evaluation des compétences*

Leplat (1997 : 141-156) affine l'analyse des composantes de la compétence. Il opère une différence entre compétences et compétences incorporées, ces dernières étant des compétences « facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan

de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte » (*ibid.* : 142). Une compétence serait ainsi formée d'autres compétences. Leplat s'appuie sur les travaux de Leontiev pour montrer comment s'articulent actions et opérations, les opérations correspondant aux compétences incorporées. « Une action est un processus soumis à un but conscient » (*ibid.* : 146). Une opération est un moyen de réalisation de l'action. L'exemple courant que l'on peut donner pour illustrer ce propos est celui de l'apprentissage de la conduite au cours duquel, dans une première phase, embrayer est une action avec un but conscient. Par la suite, cette action est procéduralisée et devient une opération incorporée dans l'action de changer le régime de l'automobile. L'action acquiert un nouveau statut. La compétence serait ainsi un emboîtement d'autres compétences dont le degré d'automatisme serait variable.

Une compétence est certainement un ensemble complexe et c'est peut-être une entreprise vaine que de vouloir dresser une liste exhaustive de ses composantes. Il est sans doute plus sage de s'en tenir à la définition, certes incomplète, mais opératoire, que donnent les professionnels des ressources humaines.

Complexe, une compétence est aussi virtuelle et le révélateur de cette virtualité « [c]'est le résultat obtenu dans le travail » (Raynal 1997 : 7). La présence d'une compétence n'est décelable que par un comportement effectif : la performance. C'est donc dans l'observation des tâches accomplies par un opérateur qu'il est possible de conceptualiser la compétence.

La compétence définit ainsi le champ d'intervention du professionnel et en trace les limites. En conséquence, la compétence professionnelle donne le droit d'intervenir dans un domaine. *A contrario*, elle n'autorise pas à intervenir dans un autre domaine ; par exemple, les compétences de l'enseignant de langues ne lui donnent pas autorité pour porter sur l'apprenant des jugements autres que strictement professionnels. Il convient donc de ne pas confondre la compétence professionnelle avec le statut social et le pouvoir qu'elle peut conférer.

Puisque la compétence est un ensemble virtuel et composite de comportements professionnels fortement contextualisés, c'est en partant de l'observation et de l'analyse des activités d'un opérateur sur un poste de travail qu'il est possible de définir la compétence ou les compétences requises pour ce poste et d'établir un référentiel-métier. Ce document trace le profil du professionnel idéal, celui qui possède toutes les compétences au niveau optimal défini ; ce professionnel demeure virtuel lui aussi car les compétences effectives d'un opérateur ne correspondent pas toujours aux compétences requises comme le souligne Leplat (1997 : 142-143).

La plupart du temps, la performance de l'opérateur est observée par un tiers-évaluateur qui rédige le référentiel. Dans le présent travail, il se trouve que l'évaluateur et l'opérateur sont la même et seule personne, mais il ne semble pas que cela soit un obstacle épistémologique rédhibitoire. Guittet souligne que l'auto-observation est une procédure valide dans le domaine de l'évaluation des compétences :

Ainsi la personne qui serait le mieux à même d'apprécier les compétences maîtrisées est d'abord l'individu lui-même confronté à la réalité de la tâche. En se comparant à ses collègues, à partir du référentiel-métier, il devient capable de s'auto-évaluer et de tirer les conclusions qui s'imposent pour sa nécessaire évolution. (Guittet 1995 : 79)

10.2. Tentative de recensement des compétences nécessaires à la mise en œuvre de NAC.

L'analyse des activités professionnelles des enseignants impliqués dans le dispositif LE02 permet de définir les compétences mises en œuvre et d'établir une ébauche de référentiel-métier. Le référentiel qui est proposé ici a été établi en prenant modèle sur un référentiel des compétences pour le formateur dans le contexte des formations ouvertes à distance, établi par Haeuw et Coulon (2001). Nous nous sommes placé dans l'hypothèse suivante : si des enseignants devaient être recrutés pour assurer la responsabilité de LE02 ou pour y prendre part en tant qu'intervenants, quelles compétences leur seraient demandées ? Une distinction a été faite entre les compétences didactiques et les compétences informatiques.

10.2.1. Référentiel de compétences didactiques

Le tableau 10.2 propose une double liste des compétences didactiques que doit posséder l'enseignant, selon qu'il agit comme responsable de l'UV ou bien comme intervenant. Chacune de ces compétences est identifiée par un énoncé comprenant un verbe, décrivant une capacité, suivi d'un complément d'objet.

RESPONSABLE UV	INTERVENANT UV
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser sa propre posture et déterminer ses propres compétences. 2. Analyser la situation : définir les caractéristiques spécifiques de l'enseignement de l'anglais à l'UTBM, spécificité des contenus à enseigner, des apprenants, des horaires et des 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser la situation et/ou s'informer sur elle : définir les caractéristiques spécifiques de l'enseignement de l'anglais à l'UTBM (contenus à enseigner, apprenants, horaires et conditions matérielles), déterminer les contraintes et repérer les atouts ou s'en informer.

conditions matérielles, déterminer les contraintes et repérer les atouts.

3. Analyser les caractéristiques de l'équipe d'enseignants : déterminer l'étendue des compétences et des potentialités de cette équipe.
4. Définir les objectifs de contenus et de savoir-faire de l'UV LE02 en fonction des points 1, 2 et 3.
5. Concevoir des tâches et des micro-tâches, les organiser en un scénario en fonction des modalités d'apprentissage (travail en présence de l'enseignant, travail en binôme ou en équipe, travail individuel en utilisant NAC).
6. Déterminer la durée et les occurrences des phases d'apprentissage consacrées au développement du savoir explicite et définir le contenu de ce savoir.
7. Médiatiser les contenus de savoir explicite en respectant les quatre phases de l'apprentissage (Narcy-Combes 2005 : 177) et en respectant les règles de base de l'ergonomie.
8. Répartir et organiser les ressources pédagogiques, leur attribuer une place dans le dispositif LE02.
9. Organiser et gérer le travail des étudiants.
10. Organiser et gérer le travail de l'équipe d'enseignants.
11. Communiquer avec les étudiants et les intervenants afin d'expliquer les fondements et le fonctionnement du dispositif LE02 : rendre compte.
12. Communiquer avec les étudiants et les intervenants afin d'évaluer le bon fonctionnement du dispositif LE02 : recueillir des avis.
13. Gérer les interactions en TD et TP afin de favoriser les phénomènes de traitement des données en profondeur (*deep processing*), d'échafaudage (*scaffolding*), de correction et commentaire immédiats (*feedback*).

2. Analyser les caractéristiques de l'équipe d'enseignants et de son fonctionnement.

3. Analyser sa propre posture et déterminer ses propres compétences.
4. Analyser la cohérence qui existe entre les objectifs, la stratégie et les tâches proposées par le responsable de l'UV.
5. Analyser la fonction spécifique de chacun des éléments du dispositif LE02.
6. Proposer aux étudiants une approche des tâches en fonction de l'analyse mentionnée au point 5.
7. Guider les étudiants dans leur utilisation des ressources.
8. Gérer les interactions en TD et TP afin de favoriser les phénomènes de traitement des données en profondeur (*deep processing*), d'échafaudage (*scaffolding*), de correction et commentaire immédiats (*feedback*).
9. Communiquer avec les étudiants afin d'expliquer les fondements et le fonctionnement du dispositif LE02.
10. Communiquer avec les étudiants et évaluer : recueillir des avis et rendre compte.
11. Communiquer avec le responsable de l'UV afin de contribuer au développement du dispositif.

14. Définir les modalités d'évaluation des étudiants, et préparer les épreuves d'évaluation.
 15. Evaluer l'efficacité du dispositif LE02.
 16. Communiquer avec les enseignants, les techniciens du Centre de Ressources Informatiques, les instances de décision de l'UTBM, afin de développer et de pérenniser le dispositif.

TABLEAU 10.2 - *Compétences didactiques des enseignants intervenant dans l'UV LE02*

10.2.2. Compétences informatiques

La compétence « médiatiser les contenus de savoir explicite » peut être à son tour précisée et on peut avancer la liste suivante, dans laquelle chacune de ces compétences est identifiée par un énoncé comprenant un verbe, décrivant une capacité, suivi d'un complément d'objet :

- utiliser *Flash* (<<http://www.macromedia.com/fr/>>) ;
- utiliser *Dreamweaver* (<<http://www.macromedia.com/fr/>>) ;
- utiliser un logiciel de dessin ou de création d'images : en l'occurrence, *Image Composer* (<<http://www.microsoft.com/office/previous/frontpage/imagecomposer/default.asp>>) ;
- utiliser un logiciel de traitement des fichiers-son tel *Creative* (<<http://www.creative.com/>>), ou *Audacity* (<<http://audacity.sourceforge.net>>) ;
- utiliser la plate-forme *WebCT* (<<http://www.webct.com/>>) ou un logiciel de transfert de fichiers.

En ce qui concerne le degré de maîtrise des différents logiciels utilisés pour la conception de *NAC*, le concepteur possède les savoirs et savoir-faire indiqués dans le tableau 10.3 Ces savoirs et savoir-faire sont exprimés en reprenant les termes des différentes commandes qui ont été utilisées dans les logiciels. Cette liste a été dressée sans désir d'exhaustivité, elle tient de l'approximation et n'a qu'une valeur indicative.

Dreamweaver

- Créer une page.
- Créer des cadres.
- Organiser les fichiers.
- Créer des liens.
- Créer des tableaux.
- Créer des calques.
- Associer des comportements à des éléments.
- Créer des QCM et des exercices vrai-faux avec commentaires de réponse.
- Insérer des images, des images survolées, des animations ou des boutons

	<p><i>Flash.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Insérer des fichiers-son.
Image composer	<ul style="list-style-type: none"> • Dessiner une forme. • Modifier la forme. • Ajouter des couleurs. • Ajouter du texte. • Positionner les éléments. • Utiliser les effets spéciaux. • Choisir un format approprié (<i>JPEG</i> ou <i>GIF</i>).
Flash	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une animation. • Exporter une animation. • Créer une interpolation de mouvements. • Créer une interpolation de formes. • Gérer les calques. • Insérer des sons dans l'animation. • Insérer des actions sur des boutons ou des images.
Audacity	<ul style="list-style-type: none"> • Numériser un enregistrement. • Capturer un fichier-son ouvert en <i>streaming</i>. • Modifier un fichier, copier-coller, insertion de silence. • Convertir les formats. • Ajouter des effets.
WebCT	<ul style="list-style-type: none"> • Exporter des fichiers. • Gérer les fichiers. • Gérer les étudiants.

TABLEAU 10.3 - *Degré de maîtrise des différents logiciels utilisés pour la conception de NAC : savoirs et savoir-faire possédés par le concepteur*

10.2.3. Temps opératoire

Nous utilisons le terme de temps opératoire pour faire référence « au temps de l'action sur les choses, qui est objectif, mesurable » (Duméry 2006) par opposition au temps existentiel « ou temps à tonalité affective ».

Ce temps opératoire, celui dont dispose le responsable, ou celui qu'il veut bien consacrer à sa tâche, peut être considéré comme une ressource dont le rôle est essentiel dans la création et le fonctionnement du dispositif. Cette ressource n'est pas extensible à l'infini et elle vient mettre une limite à toutes les autres composantes du dispositif. Les données suivantes se rapportent au temps opératoire qu'ont nécessité la création et la gestion des pages de *NAC*.

10.2.3.1. Création des ressources

Il n'a pas été procédé à une comptabilisation exacte du temps qui a été nécessaire pour créer les pages de *NAC*. Une telle comptabilisation aurait d'ailleurs été délicate à opérer, car la délimitation de la phase de création est difficile, voire impossible à mener. Il ne semble pas

réaliste de vouloir chronométrer le temps pendant lequel la page est conçue mentalement, imaginée. L'estimation qui est donnée prend en compte le temps que le concepteur a passé devant son ordinateur à utiliser les logiciels cités plus haut. Il s'agit d'une estimation moyenne, certaines pages ne prenant que quelque dizaines de minutes à créer, d'autres plusieurs heures.

Il faut considérer que *NAC* possède 1400 pages, 1052 fichiers image, 654 fichiers-son. Une page peut intégrer plusieurs fichiers : fichiers-son, animation de type *Flash*, ou image. Le temps nécessaire à la réalisation de ces types de fichiers varie très largement selon le type de fichier. Un fichier image peut prendre quelques minutes, un fichier-son plusieurs heures (enregistrement par un anglophone en laboratoire, traitement de l'enregistrement, intégration du fichier dans une page, téléchargement du fichier sur la plate-forme *WebCT*).

Le temps moyen estimé pour une page nous semble avoisiner les 45 minutes. En conséquence, la création de *NAC* a nécessité au moins 1000 heures de travail devant un ordinateur.

10.2.3.2. Gestion des ressources

Le tableau 10.4 propose un relevé du temps que le concepteur a consacré à *NAC* entre le 31/08/ 2005 et le 11/09/2005 ainsi qu'une description des tâches effectuées.

Date	Opérations effectuées	Temps
31/08	Vérification de liens.	2h
01/09	Amélioration du guidage : ajout de liens vers les index. Autoformation : création de fenêtres « pop-up » de boutons de formulaire.	2h+1h
04/09	Modification des titres de certaines pages. Vérification de liens. Amélioration du sommaire. Importation/transfert de fichiers.	1h+2h+1h
05/09	Vérification des liens. Création de liens vers les index.	2h
06/09	Vérification des liens. Réparation de liens défectueux sur les pages de la rubrique « Faux amis ».	3h
07/09	Transformation de calques en fenêtres pop-up. Création de liens vers les index. Amélioration des pages « Verbes irréguliers ».	2h
09/09	Mise au point de procédures visant à simplifier le transfert de fichiers vers le serveur de <i>WebCT</i> .	1h
11/09	Incident. Fausse manœuvre. Réparation.	2h

TABLEAU 10.4 - Temps consacré à *NAC* par le concepteur du 31/08/2005 au 11/09/2005

Ainsi, au temps consacré à la création du site convient-il d'ajouter le temps consacré à son entretien ou à son amélioration. L'estimation que nous faisons de ce temps sur une année est de 10 minutes par jour ce qui représente environ 60 heures par an. Si l'on considère que la réalisation de *NAC* s'étale sur 5 ans on obtient une moyenne de 260 heures de travail par an. Comme cela a été dit plus haut, les estimations données ici n'incluent ni le temps passé à concevoir les pages ni le temps consacré à la recherche d'apports théoriques.

10.2.4. Les moyens financiers

La création de *NAC* a nécessité un investissement financier limité pour le département des Humanités auquel sont rattachés les enseignants de langues de l'UTBM. Il a simplement été procédé à l'achat de trois logiciels, *Dreamweaver*, *Flash* et *Microsoft Image Composer*.

Les frais de souscription à la plate-forme *WebCT* ne sont pas supportés par ce département puisque l'utilisation de cette plate-forme est ouverte à tous les enseignants de l'UTBM. De la même façon, l'équipement des deux salles multimédias qui ont été ouvertes en 2005 et 2006 n'entre pas dans le coût de la mise en œuvre du dispositif LE02, puisque ces salles sont à la disposition des enseignants et des apprenants de toutes les langues et de toutes les UV.

Le coût financier occasionné par la création de *NAC* est donc extrêmement réduit pour l'UTBM.

Nous ne prenons pas en considération ici le coût qu'aurait pu représenter pour l'UTBM les heures que le concepteur a consacré à la création de *NAC* si ces heures avaient fait partie de son service. Il se trouve, comme cela a été dit plus haut, que la création de ces ressources s'inscrit dans le cadre d'une initiative personnelle du concepteur et non dans celui de ses obligations de service. En ce sens, *NAC* a permis de proposer des procédures d'enseignement différentes de celles existant, sans accroissement de moyens, en d'autres termes la transformation de l'UV s'est faite à moyens constants, si l'on se place du point de vue de l'UTBM. Il en va différemment si l'on se place du point de vue du concepteur responsable de l'UV, pour qui la mise au point du dispositif a entraîné un accroissement de ses heures de travail. Mais, en l'occurrence, il s'agissait d'une initiative personnelle sans demande de rétribution financière.

10.2.5. Pouvoir de décision

Il semble qu'il faille ajouter aux deux éléments nécessaires à la création et à la mise en œuvre de *NAC* qui viennent d'être évoqués, un troisième élément : il s'agit du pouvoir de décision dont dispose le responsable de l'UV. Le rôle et les attributions de ce dernier sont définis par les règles de fonctionnement de l'UTBM, en particulier par la charte des responsables d'UV.

Cette personne peut ainsi, dans le cadre de ses attributions, modifier certains aspects de l'UV. Dans le cadre d'une recherche-action, nous dirons que le praticien-chercheur a pu intervenir sur certaines variables. Il est important que cet aspect soit pris en considération dans notre évaluation.

Dans le cas de l'UV LE02, le responsable décide des démarches d'apprentissage et des modalités d'évaluation. Il ne peut pas, en revanche, modifier le nombre d'heures d'enseignement de l'UV. Dans la mesure où *NAC* n'a entraîné aucune modification au niveau du nombre d'heures offertes par l'UV, et où aucun moyen financier supplémentaire n'était nécessaire, le concepteur de *NAC* a profité d'une grande liberté d'initiative. Il n'aurait pu bénéficier d'une telle autonomie ni d'une telle liberté s'il avait exercé dans l'enseignement secondaire, fortement marqué par les contraintes qu'impose la didactique institutionnelle. Il n'a pas été nécessaire de convaincre quelque instance décisionnelle que ce soit pour pouvoir procéder à la mise en œuvre du dispositif.

10.3. Discussion

10.3.1. Compétences informatiques

Le nombre des compétences répertoriées dans le tableau 10.3 est somme toute modeste, si l'on compare ce tableau à toutes les rubriques que contient l'index des logiciels cités plus haut. Une telle comparaison fait apparaître avec clarté l'écart qui existe entre tout ce que le logiciel permet de faire et ce que le concepteur sait faire.

Le tableau 10.1 représente les différents niveaux auxquels un individu peut posséder une compétence. L'expérience du concepteur vient comme un exemple validant l'existence de ces niveaux. Il est, en effet, possible de discerner dans le développement de la compétence de médiatiseur trois phases. Une première phase a été celle de l'imitation, pendant laquelle le concepteur novice a eu recours à la technique du copier-coller. Il s'est ainsi fortement inspiré des techniques et des présentations qu'il pouvait trouver dans des sites à vocation pédagogique. Il a copié des pages issues d'autres sites afin de pouvoir les utiliser à ses propres fins dans son site. Il a copié leur forme pour pouvoir inclure dans cette forme le contenu qu'il désirait. De cette façon, de nombreuses pages ont été importées et légèrement modifiées. Puis est venue une phase d'adaptation-application, dans laquelle les savoirs et savoir-faire acquis par imitation ont été mis en œuvre pour créer de nouveaux produits originaux. Enfin, une phase de maîtrise relative a été atteinte, dans laquelle un projet de médiatisation était conçu ; son élaboration était ensuite analysée en comparant les caractéristiques des techniques qui étaient disponibles et puis en choisissant celles qui paraissaient appropriées. En revanche, la

phase d'expertise qui consiste à créer de nouvelles techniques en synthétisant celles déjà disponibles ou à standardiser des procédures, n'a, quant à elle, pas été atteinte.

En ce qui concerne le degré de maîtrise des différents logiciels utilisés pour la conception de *NAC*, le concepteur possède un certain nombre de savoirs et de savoir-faire dans l'utilisation des logiciels mentionnés plus haut tels que : créer une page, créer des QCM et des exercices vrai-faux avec commentaires de réponse, insérer des images, des images survolées, des animations ou des boutons *Flash*, dessiner une forme, modifier la forme, créer une animation, insérer des sons dans l'animation, numériser un enregistrement, exporter des fichiers, etc.

Chacune de ces compétences informatiques est effectivement composée de savoirs et de savoir-faire, de compétences et de compétences incorporées. Par exemple, la connaissance et l'utilisation de raccourcis claviers semble être la performance observable d'un savoir-faire gestuel procéduralisé, indicatrice du degré de compétence atteint, degré qui permet l'exécution plus rapide d'une tâche.

NAC est le produit de la mise en œuvre de ces compétences. Le nombre de ces compétences est limité, et leur niveau n'est pas le plus élevé. Le concepteur ne peut être considéré comme un spécialiste. Or, si l'on met en regard cet ensemble modeste de compétences informatiques avec le nombre de pages et de fichiers qui constituent ce site, il apparaît que ces compétences ont permis de créer un objet quantitativement important et qui fonctionne.

D'une telle observation on peut avancer que la création et la gestion de ces ressources numériques repose davantage sur l'investissement personnel du concepteur que sur le degré élevé de ses compétences et, dans le cas de *NAC*, cet investissement dépend de la posture et des choix idéologiques du concepteur. Le temps opératoire consacré à l'élaboration donne une mesure de cet investissement. Le fait que ce temps opératoire n'ait donné lieu à aucune demande de rémunération atteste des postures et des choix idéologiques du concepteur.

10.3.2. Compétences didactiques : vers des compétences de médiation

Les compétences répertoriées dans le tableau 10.2 reposent sur un nombre assez réduit de capacités : analyser, chercher, produire, « manager », communiquer, développer. Deux capacités semblent essentielles. La première est la capacité d'analyser, c'est-à-dire, si l'on se réfère à notre cadre théorique, la capacité de prendre du recul. La deuxième, la capacité de "communiquer", est essentielle, ce qui n'a rien d'inattendu, vu la place centrale qu'occupe la communication dans le cadre théorique que nous avons établi.

Parmi les compétences mentionnées dans ce tableau, il en est que l'on peut s'attendre à trouver chez n'importe quel enseignant de L2. S'ajoutent à ces compétences des compétences

plus spécifiques au dispositif LE02 intégrant les ressources pédagogiques sur support numérique. C'est de ces dernières que nous parlerons.

10.3.2.1. Recul épistémique et rigueur épistémologique

La capacité de prendre du recul permet d'éviter l'écueil de la rationalisation et des modes de pensée qu'elle génère. On peut supposer que, très vraisemblablement, avec le temps, ces modes de pensée viennent s'ancrer de plus en plus profondément chez l'individu et qu'ils s'imposent ainsi à lui de façon de plus en plus inévitable. On serait tenté de dire, en faisant référence à Kuhn¹²², que l'individu se retrouve enfermé dans une sorte de paradigme. Dans ce cas, plus longue serait l'expérience professionnelle, et plus difficile il serait de s'extraire de ce paradigme. Seule la prise de recul permet de ne pas se laisser enfermer dans ces modes de pensée. En ce sens, elle est libératrice et contribue à la découverte de solutions innovantes. La prise de recul serait ainsi essentielle à l'innovation.

Dans le cadre de notre expérimentation, le moyen qui a permis de développer cette capacité de prendre du recul, après quelque trente années de pratique, a été le détour théorique, le passage d'un paradigme, celui de la didactique institutionnelle et personnelle, à un autre paradigme, celui de la didactique universitaire. Il s'est agi de passer du savoir que confère l'expérience professionnelle au savoir théorique sur la pratique professionnelle. En œuvrant de la sorte, nous pensons nous être placé dans le champ de la didactique, car nous nous sommes extrait de l'« immédiateté pédagogique » (Bailly 1997 : 10). Ce passage a nécessité l'acquisition d'un savoir théorique. Il a également entraîné une modification de notre discours, car il s'est révélé indispensable, dans le cadre des recherches de type universitaire que nous menions, de produire un discours sur ce savoir théorique et sur l'utilisation que nous en faisons. Ce discours suit les règles de son genre et il respecte des normes strictes qui contribuent à la rigueur épistémologique du travail de recherche dont il est l'expression. D'une façon qui peut sembler paradoxale, c'est le respect de ces normes qui a contribué à notre prise de recul. La notion de genre nous conduit directement à celle de communauté. Le discours produit nous a permis d'entrer dans une communauté qui n'était pas la nôtre à l'origine : celle des chercheurs. Les interactions avec cette communauté ont été essentielles au développement de cette capacité de prendre du recul car elles avaient toutes en commun le fait de remettre en question le discours produit. Elles permettaient également de donner à notre travail une évaluation extérieure. Notre auto-observation était ainsi soumise à l'évaluation d'observateurs extérieurs.

¹²² Voir *supra* 1.7.2.

La prise de recul implique l'abandon de certitudes acquises par rationalisation, elle est favorisée par la nécessité d'explicitier les analyses dans un discours normé et par la nécessité de soumettre ces analyses au jugement d'une communauté. Notre prise de recul peut ainsi être qualifiée de socio-constructiviste, car elle a émergé d'interactions sociales qui l'ont façonnée. Notre recul épistémologique nous a conduit à la rigueur épistémologique.

10.3.2.2. Compétences de médiations

10.3.2.2.1. Enseignement présentiel

L'intégration de *NAC* dans le dispositif LE02 vise à libérer du temps que l'on peut consacrer à des tâches centrées sur les activités de production de L2 (output). Dans le cadre de ces tâches, qui sont censées donner de multiples occasions de mise en œuvre de procédures d'étayage et de correction immédiate, la capacité de l'enseignant de faire en sorte que s'établisse une véritable communication entre les apprenants et lui, ou entre les apprenants eux-mêmes, est essentielle. Rappelons qu'il ne s'agit pas de communiquer pour communiquer, auquel cas on tomberait dans le « tautisme » dont nous parlons dans le chapitre II. Il nous semble que la mise en œuvre de ces procédures dans le cadre d'une authentique communication, nécessite des compétences spécifiques chez l'enseignant. La nature exacte de ces compétences reste à définir précisément, les modalités selon lesquelles il convient de les mettre en œuvre sont aussi à préciser. Il s'agit là d'un nouveau champ de recherche qui s'ouvre à nous. *NAC* a effectivement permis de libérer du temps pour que l'on puisse se consacrer davantage à ces activités d'apprentissage centrées sur l'output ; il convient désormais de tirer le meilleur parti de ce gain de temps. A quoi, en effet, servirait-il de libérer du temps pour une activité que l'on ne maîtrise pas ou que l'on maîtrise mal ?

Cette recherche à mener sur les activités centrées sur l'output est un corollaire de celle menée sur l'intégration de *NAC* dans le dispositif LE02. Elle s'impose désormais comme le prolongement indispensable de la présente recherche.

Si l'on considère maintenant que l'intégration de *NAC* au sein du dispositif de l'UV LEO2 permet à ce dispositif de fonctionner, il revient encore au concepteur-responsable de ce dispositif de veiller à son bon fonctionnement et de veiller à ce que ce fonctionnement s'inscrive dans la durée. La tâche qui lui incombe est d'en assurer la pérennisation. Aborder les problèmes que soulève l'exécution d'une telle tâche nous place dans la problématique plus vaste de l'innovation et des facteurs qui président soit au succès soit à la « survie sociale d'une innovation » (Guichon 2004).

10.3.2.2.2. *Gestion de l'innovation*

En préalable à la recherche des compétences nécessaires pour assurer cette pérennisation, on peut se demander si *NAC* et le dispositif LE02 peuvent être qualifiés d'innovation. L'innovation est « le fait d'innover, d'introduire, de créer quelque chose de nouveau¹²³ ». Pichat (2006), parlant de l'innovation technologique, précise qu'il existe deux types d'innovations. Un premier : « fondé sur le transfert technologique, consiste à appliquer à un nouveau domaine une technologie qui existe déjà » (*ibid.*). Un deuxième est : « obtenu par la 'création' ou l'invention de faits scientifiques qui n'étaient pas connus auparavant ». (*ibid.*)

Si l'on transfère cette distinction à notre champ d'étude, *NAC* et le dispositif LE02, si tant est qu'ils soient une innovation, correspondent au premier type. Sont-ils bien une innovation ?

Nous prendrons comme définition de l'innovation celle de Zaltmann (citée par Lenfle et Midler 2003 : 51) : « toute idée, pratique ou bien matériel perçu comme nouveau par l'unité d'adoption considérée. »

Selon une telle définition, l'intégration de *NAC* dans l'UV LE02 relève de l'innovation. En effet, si l'on se place dans le cadre des progrès technologiques, on peut penser que, vu le développement de la recherche dans le domaine de l'utilisation des TIC et la multitude d'expérimentations et de publications qu'elles ont suscitées, il est vraisemblable que le mode d'utilisation des TIC dont relève *NAC* n'est pas pionnier en son genre. Peut-être même a-t-il déjà un aspect désuet. Si l'on considère maintenant qu'un objet n'est nouveau que parce qu'il est nouveau pour un groupe social, autrement dit il n'est nouveau que parce qu'il est nouveau pour quelqu'un, alors *NAC* peut être considéré comme une innovation, puisque c'est le seul cas d'utilisation des TIC dans l'enseignement de l'anglais à l'UTBM. Il s'agit donc d'une pratique innovante dans ce contexte restreint.

Parlant de l'innovation technique, Latour mentionne la différence qu'il convient d'établir entre l'invention et l'innovation :

Tandis que celle-ci [l'invention] porte sur des principes, des idées, des théories, de simples possibilités et qu'elle se tient le plus souvent dans l'enceinte étroite des laboratoires, l'innovation se rapproche du marché. Plus près de la réalité pratique, elle est aussi beaucoup plus chère puisqu'elle exige des prototypes, des démonstrateurs, de coûteuses défenses de brevets. (Latour 2003 : 13)

¹²³ *Encyclopaedia Universalis en ligne* : 2006.

Dans le domaine technique, les lois et les exigences du marché peuvent transformer une invention en innovation ou la faire disparaître. Cette différence ne s'applique que partiellement à *NAC*, car, dans son cas, le dispositif n'est pas réellement soumis aux lois du marché. C'est là une caractéristique de l'innovation en milieu scolaire ou universitaire, l'innovation échappe aux lois du marché puisqu'elle est d'une certaine façon imposée aux usagers. Or c'est de l'utilisateur que dépendent le succès, la survie ou la disparition d'une innovation.

Flichy (1995 : 70) montre que l'innovation a deux composantes, l'une technique et l'autre sociale ; de telle sorte que la nouveauté de l'artefact produit dépend des avancées techniques et de la diffusion de ces nouveautés au sein d'un groupe social. Parlant de l'innovation, Flichy opère une distinction entre le cadre de fonctionnement d'une innovation et le cadre d'usage. Il part de l'observation qu'il existe une différence entre, d'une part, la façon dont un objet fonctionne ou dont on le fait fonctionner, et d'autre part, l'usage que l'on en fait, la fonction que les usagers lui trouvent. Dans ce dernier cas, il existe une différence entre les attentes du concepteur et l'usage qui est fait de l'objet, entre ce pour quoi le concepteur pense que l'objet va servir et ce pour quoi les usagers se servent de cet objet. Dans le cycle de vie de l'innovation, il convient donc de distinguer une première phase au cours de laquelle les usagers interviennent dans un champ qui les régule à un premier niveau : ils utilisent l'objet. Mais, à plus ou moins long terme, ils introduisent une façon de tirer parti de l'objet qui obéit à d'autres règles et qui constitue comme un second niveau.

Parler d'une innovation implique dès lors que l'on se place soit dans un cadre, le cadre de fonctionnement, soit dans un autre, le cadre d'usage. Les deux sont de nature différente :

Alors que le cadre de fonctionnement d'une technique s'élabore principalement au sein de la communauté technique, dans les laboratoires de recherche, la construction du cadre d'usage fait appel à des acteurs plus diversifiés et se manifeste par des discours plus variés.

(Flichy 1995 : 186)

Nous avons traité du cadre de fonctionnement de *NAC* dans les chapitres VII et VIII ; dans le chapitre 9 nous avons abordé l'étude du cadre d'usage, et nous avons effectivement analysé le discours tenu par les étudiants sur une innovation qui, de surcroît, leur a été imposée.

Si l'on suit les conclusions de Flichy il convient, si l'on désire que l'utilisation de *NAC* soit pérennisée, que « les acteurs techniques [réussissent] à créer un alliage entre le cadre de fonctionnement et le cadre d'usage ». (Flichy 1995 : 219)

Afin de mieux définir la manière dont il est possible de former cet alliage, nous nous appuyerons, dans les lignes qui suivent, sur une réflexion qu'a menée Guichon (2004) sur la « survie sociale d'une innovation », à l'occasion de la mise en œuvre d'un dispositif utilisant les TIC pour l'aide à la compréhension orale.

Pour que s'élabore ce cadre, il convient que le recours à l'objet acquière une signification c'est-à-dire, pour reprendre les termes de Bruner (91 : 81) qu'il devienne « un phénomène culturellement médiatisé, qui dépend de l'existence préalable d'un système symbolique partagé par les membres d'une communauté ». L'utilisation de l'objet créé doit non seulement prendre un sens pour l'utilisateur, mais ce sens doit également être adopté et partagé par une communauté. Cela implique, dans le cas de *NAC*, que l'intégration de ces ressources dans le dispositif LE02 soit accompagnée d'échanges entre le concepteur, les enseignants et les apprenants, afin que se construise la caractérisation de la nouvelle situation pédagogique. Echanges et pratiques contribuent à modeler l'usage, et l'usage, dans une boucle rétroactive, vient à son tour modeler l'objet :

Associer les futurs usagers tout au long de la conception d'un dispositif, modeler la technologie par la prise en compte de leurs pratiques réelles et de leurs discours, accompagner l'appropriation en créant une connivence autour d'un objet choisi pour son potentiel d'apprentissage, telles semblent être les conditions de la coproduction d'une innovation dont les chances de survie ne dépendent pas des seuls efforts consentis, mais de l'investissement social et symbolique d'une communauté. (Guichon 2004B)

Agissant de la sorte, l'enseignant responsable se transforme en chef de projet tel que le définissent Lenfle et Midler c'est-à-dire une personne :

dédié[e] au projet, responsabilisé[e] depuis la négociation de la cible objectif au départ jusqu'à sa réalisation à l'arrivée, disposant d'un statut, d'une expérience et de moyens [lui] procurant l'autonomie et la capacité d'influence nécessaire. (Lenfle et Midler 2003 : 55)

On notera que, selon une telle définition, si l'on veut que l'enseignant réussisse dans sa tâche, il convient de lui donner les moyens de le faire, ainsi que le pouvoir de décision nécessaire. Cela a été le cas pour le concepteur de *NAC*.

Les questionnaires de satisfaction dont il est question dans le chapitre IX et qui ont permis au concepteur de maintenir un dialogue avec les usagers et de modifier le fonctionnement de *NAC* semblent participer de cet effort pour faire naître une signification. Il en va de même

pour les réunions que le concepteur a tenues avec les enseignants intervenant dans l'UV, au cours desquelles le rôle de *NAC* a été expliqué. Peut-être peut-on mentionner ici aussi les multiples échanges entre concepteur, enseignants et apprenants, échanges informels et rapides, remarques faites à l'occasion d'une rencontre dans le « feu » de la pratique quotidienne. Ces multiples commentaires, que nous aurions très bien pu relever et répertorier dans le cadre de notre recherche, nous ont fourni de nombreuses informations sur l'usage de *NAC*. L'instauration de la connivence dont parle Guichon ne passe pas nécessairement par l'organisation de réunions formelles.

La tâche du concepteur inclut un rôle de médiation et cette médiation s'exerce entre l'objet qu'il a créé ou qu'il crée et ceux qui s'en servent. Cette médiation nécessite des compétences de communication.

En effet, il s'agit bien d'un rôle de médiation, car l'usage et la signification de l'usage ne peuvent, par définition, qu'émerger d'eux-mêmes. Il semblerait incongru de les imposer. La tâche du concepteur-responsable consiste alors à assurer une veille. Cette veille peut lui permettre de tenter d'infléchir un usage qui pourrait se révéler peu productif, par exemple les étudiants font un tirage papier des pages de *NAC*. Elle peut aussi l'amener à modifier l'objet, afin qu'il s'adapte à un usage qu'il n'avait prévu, mais qui n'est pas dépourvu de vertus. La pérennisation du dispositif entraîne donc que le concepteur demeure dans une procédure de recherche-action, dans laquelle il observe l'usage de l'objet qu'il avait conçu à l'issue de sa réflexion théorique, et dans laquelle il analyse cet usage à la lumière de nouveaux savoirs théoriques. Une telle démarche correspond bien aux cycles de la recherche-action tels que nous les avons décrits plus haut.

10.3.2.2.3. *Ouverture sur d'autres corps de métier*

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, le développement de l'objet créé (*NAC*) amène nécessairement le concepteur à collaborer avec des techniciens spécialistes de l'informatique ou de la médiatisation. Ces derniers peuvent être les techniciens du Centre de ressources informatiques ou des spécialistes de la conception de pages Internet. Il s'agit là d'un aspect relativement nouveau dans la pratique professionnelle de l'enseignant de L2 puisqu'il est amené, pour assurer cette pratique, à travailler avec des professionnels d'un autre corps de métier. Deux logiques différentes se trouvent alors en contact, celle de l'enseignant et celle du technicien et il s'agit alors de mettre « au point une grammaire pour se comprendre et agir ensemble » (Guichon 2004A). Cette « grammaire » est essentielle si la conception de ressources est assurée conjointement par un enseignant et un spécialiste de la médiatisation. Il

s'agit ici encore de faire œuvre de médiation afin que puissent communiquer deux entités différentes, chacune dotée de ses caractéristiques spécifiques. Guichon (*ibid.*) souligne que, dans ce cas, l'enseignant assure un « leadership pédagogique » et que le rôle du médiatiseur ne se limite pas à celui de simple exécutant. La bonne marche de cette collaboration nécessite, chez l'enseignant et chez le médiatiseur, des compétences spécifiques ; elle implique la mise en œuvre de procédures précises, autant de composantes d'une activité professionnelle que l'on cerne peut-être encore imparfaitement et qui devraient donc faire l'objet de recherches (Guichon 2004A). D'une certaine façon et pour reprendre les termes de Kuhn, c'est l'occasion pour chacun des protagonistes d'entrer dans un paradigme différent. En ce sens, si cette collaboration nécessite de l'enseignant un effort de médiation, elle lui fournit une occasion de prendre du recul, puisqu'elle l'oblige à entrer dans un paradigme différent.

10.3.2.2.4. *Les compétences des intervenants*

Quant aux enseignants-intervenants, il convient qu'ils s'approprient l'outil. Jouet (cité par Guichon 2004B) avance que cette appropriation implique une « mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale des individus ». Ce processus est progressif, il peut prendre du temps. Comme le montre Guichon (2004B) à l'occasion de son expérimentation, les enseignants peuvent avoir à l'égard des TIC des postures et des profils différents.

L'enseignant intervenant en LE02 doit d'abord s'approprier une situation de travail nouvelle et s'intégrer dans un dispositif. Cela implique qu'il prenne conscience de la fonction que joue NAC au sein de ce dispositif et en tienne compte dans sa pratique. Il ne peut plus faire accomplir aux étudiants des tâches qu'ils auront accomplies de façon semi-autonome avec NAC et il lui revient de davantage se consacrer aux tâches que les apprenants doivent effectuer et pour lesquelles sa présence prend toute son utilité. Il est important, comme cela a été dit plus haut, que la situation pédagogique créée par l'intégration de ces ressources pédagogiques sur support numérique, prenne un sens pour lui, sens qu'il transmettra dans le discours qu'il tiendra sur son enseignement auprès des apprenants. Une telle façon de faire contribuera à l'émergence d'une signification de l'usage.

Il lui est aussi nécessaire de développer des compétences professionnelles qui lui permettent, dans les TP et TD, de rendre aussi efficaces que possible les activités d'interaction centrées sur la production orale. Il s'agit en particulier de mettre en œuvre les compétences relatives à l'analyse rapide des énoncés des apprenants, afin de favoriser les activités d'étayage et la correction immédiate d'erreurs. Il est également nécessaire de développer des compétences de communication qui regroupent notamment des savoirs (connaissance du sujet traité), des

savoir-faire méthodiques (prise de recul par rapport au sujet traité) et des savoir-faire relationnels.

Si l'on considère la charge de travail mental que nécessite l'animation de telles séances de TD et de TP, il n'est pas certain que l'enseignant puisse enchaîner les heures à la suite les unes des autres. La fatigue vient ainsi marquer la limite de la compétence. Pour que le dispositif puisse fonctionner correctement, il est donc important que le responsable puisse en défendre les potentialités et les contraintes auprès des instances de décision de l'établissement d'enseignement, car ce sont elles qui déterminent la durée horaire des enseignements dispensés et organisent la répartition de ces contingents horaires. Il convient donc qu'elles aussi intègrent la signification de l'usage.

10.3.2.2.5. *Nécessité d'une approche systémique*

Les quelques remarques qui viennent d'être faites montrent à quel point la création et la gestion de ce dispositif imposent au concepteur-responsable une approche systémique de la réalité dans laquelle il évolue. Il est clair que cette réalité présente toutes les caractéristiques d'un système, telles qu'elles ont été énoncées plus haut. On peut en donner pour exemple le fait que le fonctionnement fait naître l'usage, mais l'usage amène à modifier le fonctionnement. L'usage de *NAC* est ainsi le résultat de l'interaction de multiples facteurs parmi lesquels on peut citer : le temps, les moyens matériels, les règles de fonctionnement de l'institution, les raisons d'agir et les perceptions des apprenants, les compétences, les postures et les perceptions des enseignants. En agissant sur un de ces facteurs, on modifie les autres. Il convient donc de posséder cette compétence de gérer un ensemble en perpétuel changement, et d'agir sur une réalité dont on sait que l'on ne peut pas maîtriser toutes les composantes. Une telle compétence implique de la part du concepteur-responsable une grande adaptabilité. Il nous semble, à nouveau, que le processus de la recherche-action est celui qui permet le plus à ce concepteur-responsable de conserver cette adaptabilité.

10.3.3. Temps, rigueur et complexité

Dans la réalité de la pratique, le temps pendant lequel une compétence est mise en œuvre vient influencer la performance, celle des apprenants comme celle des enseignants. Il revient alors au concepteur-responsable de l'UV de gérer le temps disponible et c'est là une compétence supplémentaire à acquérir.

Nous avons vu que le coût financier de *NAC* est réduit, voire négligeable. Nous avons également vu que le concepteur a un pouvoir de décision qui lui procure une marge de

manœuvre appréciable. Le temps, en revanche, vient imposer des limites à ses ambitions et à ses projets. C'est une ressource limitée, qui amène nécessairement le concepteur à opérer des choix et à organiser les moyens dont il dispose, pour en tirer le meilleur profit. Si nous restons dans notre cadre théorique, qui implique la plus grande rigueur épistémologique possible, ces choix contraignent le concepteur à moduler la complexité de l'objet qu'il veut créer en fonction du temps dont il dispose pour réaliser cet objet, et du gain que cet objet va apporter en terme d'aide à l'apprentissage. Quel que soit le degré de complexité de l'objet, quels que soient les gains que cet objet est susceptible d'apporter, l'activité cognitive que l'objet est censé mettre en œuvre chez l'apprenant doit rester en cohérence avec les activités cognitives prescrites dans le cadre théorique. Le temps vient ainsi limiter les ambitions du concepteur mais ne peut en limiter la rigueur didactique. Le type de ressources qu'il crée dépend de ce que le temps dont il dispose lui permet d'élaborer en restant strictement à l'intérieur de son cadre théorique.

Comme cela a été dit, *NAC* a atteint, en juin 2006, un stade de développement qui rend sa gestion et sa création de plus en plus difficiles. Le temps manque désormais au concepteur pour apporter les modifications qui s'imposent au vu de l'analyse qui a été faite plus haut. Des solutions peuvent être envisagées. Une de ces solutions consisterait à réduire le nombre d'heures de TD et de TP que le concepteur assure, afin qu'il consacre davantage de temps aux ressources pédagogiques. Une autre consisterait à adjoindre à l'enseignant-concepteur les services d'un technicien spécialiste de la médiatisation. Les deux solutions proposées ont un coût financier et nécessitent l'attribution de moyens supplémentaires. La première solution reviendrait à « acheter » du temps, la deuxième à « acheter » du temps et des compétences. Dans les deux cas, l'éventuel octroi de ces moyens par les instances de décision de l'établissement d'enseignement nécessite la médiation du concepteur. La pérennisation du projet implique des prises de décisions qui sont en dehors de la compétence du concepteur. Il n'a plus autorité pour modifier certains éléments du dispositif.

Une alternative semble offerte par la mutualisation des ressources. Les moyens techniques existant permettraient, en effet, que chaque université partage les ressources créées par ses enseignants avec les autres universités. Le travail de chacun serait ainsi mis à la disposition de tous. Une telle solution serait en cohérence avec certains de nos choix idéologiques. De surcroît, sa mise en œuvre ne nécessiterait pas de moyens financiers importants. Il est néanmoins difficile d'affirmer qu'elle va s'imposer. En effet, comme le fait remarquer Barbot, toutes les universités ne souscrivent pas à cette possible initiative :

Tandis que le modèle de la mutualisation de ressources évolutives est défendu par des universités fidèles à une notion de service public, d'autres s'acheminent plutôt vers le modèle de l'éditorialisation qui les place résolument dans la voie de la marchandisation. (Barbot 2003 : 183)

Nous ne chercherons pas ici à établir laquelle de ces trois solutions est la plus réaliste ou la plus probable. On ne peut que souligner que toutes trois semblent difficiles à mettre en œuvre. La création d'un poste de technicien qui viendrait s'adjoindre à l'équipe d'enseignants semble peu probable car elle représente un coût financier élevé. La modification du service des enseignants entraîne également un coût financier, puisque les heures d'enseignement que cet enseignant-concepteur n'effectue plus pour se consacrer à la réalisation de ressources, doivent être prises en charge par un autre enseignant. Quant à la mutualisation, qui est une solution qui n'entraîne qu'un coût financier très modeste et que les moyens techniques de transmissions des fichiers informatiques rendent très aisée, il semble qu'elle se heurte à une réticence des universités et des enseignants eux-mêmes.

En conclusion à cette analyse des contraintes qu'impose le temps disponible, nous citerons Leplat (1997 : 148-151) qui fait remarquer qu'une compétence a un cycle de vie. Ainsi, le temps qui vient limiter la performance d'une compétence de l'enseignant soumet aussi cette même compétence au vieillissement. La compétence que l'on pense posséder s'affaiblit avec le temps. Les performances qu'elle rend possibles ne sont ainsi plus à la hauteur des attentes. Les savoirs deviennent obsolètes et les savoir-faire moins assurés. Le problème qui se présente alors est de savoir si l'on peut retarder ce vieillissement ou bien si l'on peut faire apparaître de nouvelles compétences et comment ? A nouveau il nous semble que le fait que le concepteur soit engagé dans une recherche-action lui permet d'actualiser en permanence ses compétences. Le parcours que cette recherche-action implique, de l'observation et de l'analyse de la réalité, à la réflexion théorique et puis de nouveau à la mise en pratique dans la réalité, permet au praticien-chercheur de garder toute leur vivacité aux compétences qu'il possède et contribue à l'apparition et au développement de nouvelles compétences.

10.3.4. Bricolage ou professionnalisme ?

Le temps peut venir limiter la performance d'une compétence, tout comme le fait aussi le degré auquel on possède une compétence. En effet, comme le montre le tableau 10.1, la maîtrise d'une compétence se décompose en plusieurs niveaux, qui vont de l'imitation à l'expertise. Se pose alors le problème de l'adéquation du niveau de compétence du concepteur

à l'ambition de ses projets. Le concepteur a-t-il les compétences et les moyens, notamment en temps, pour réaliser ce qu'il conçoit au terme d'une réflexion didactique ? Peut-on concevoir que la création de ressources pédagogiques sur support numérique se généralise et devienne pratique courante ?

L'expérience décrite dans cet article n'est pas unique en son genre, elle est peut-être reproductible mais n'a certainement pas vocation à être généralisée. Demaizière (2004) évoque ce genre d'expérience ; elle insiste sur le fait qu'il s'agit là de cas ponctuels ; ponctuels, parce qu'il s'agit de cas géographiquement isolés et ponctuels, parce qu'il s'agit d'expériences limitées par le temps. Le temps de la recherche limite le temps du développement des ressources et réciproquement. Il convient de rester conscient des contraintes qui pèsent sur le praticien-chercheur qui s'adjoint en plus la tâche de concepteur. Il semble, en effet, difficile de rester au fait des constants progrès réalisés dans le domaine des technologies de l'information, tout en restant en même temps au fait des avancées de la recherche en didactique, qui s'appuie elle-même sur les résultats de la recherche dans des domaines scientifiques variés. Il est encore plus improbable de parvenir à le faire dès lors que s'ajoute à ce travail de veille technologique et didactique une activité de production de ressources et d'enseignement en présentiel. Suggérer que chaque enseignant crée ses ressources pédagogiques fait encourir le risque que s'installent des pratiques pédagogiques et que soient créées des ressources qui se satisfont de l'approximation et du bricolage. On peut toutefois se demander en quoi le bricolage est critiquable. Sa pratique a ses avantages et ses faiblesses.

Levi-Strauss définit l'activité du bricoleur en l'opposant à celle de l'ingénieur. L'ingénieur conçoit un projet et conçoit en même temps les outils et les matériaux nécessaires à la réalisation de son projet. Il existe alors une cohérence entre les outils et le produit fini. Le bricoleur, lui, recherche autour de lui les objets existants qui lui permettront de réaliser son projet ; il peut ainsi être amené à détourner un objet de sa fonction première :

Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son enjeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », (Lévi-Strauss 1960 : 27)

En conséquence, les outils dont dispose le bricoleur n'ont pas été acquis dans un but précis et il est difficile de percevoir une cohérence dans la variété des fonctions qu'ils offrent :

L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet (ce qui supposerait d'ailleurs, comme chez l'ingénieur, l'existence d'autant d'ensembles instrumentaux que de genres de projets, au moins en théorie) ; il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que « ça peut toujours servir ». (*ibid.*)

Néanmoins, cette pratique n'est pas dénuée de vertus et l'on peut penser, comme Melyani (1996), qu'elle favorise la créativité et témoigne de la capacité du bricoleur à s'adapter aux contingences de la situation dans laquelle il se trouve.

Si l'on se place dans le cadre de l'utilisation des moyens informatiques, on peut reconnaître que le bricolage informatique permet à de nombreux enseignants de mettre au point des supports pédagogiques qui ne sont pas dénués d'intérêt. Comme le note Melyani, le bricolage favorise la créativité :

Il semble que le bricolage – qui suppose des connaissances préalables, c'est-à-dire une technique et une réflexion mises en interaction selon un contexte – permette aux sujets d'explorer et d'atteindre des résultats significatifs et imprévus. Le bricolage comporte nécessairement une recherche de l'originalité qui déjoue la référence habituelle. (Melyani 1996)

De plus, comme le fait remarquer Levi-Strauss (1960 : 27) il permet de faire « avec les moyens du bord ». Les contingences de la réalité sont parfois telles que le bricolage apparaît comme l'unique solution possible.

Le bricolage a toutefois ses limites dans le domaine de l'enseignement d'une L2 dans un cadre institutionnel. En effet, le bricolage dans un tel contexte tend à accréditer le principe selon lequel telle ou telle procédure d'enseignement peut très bien être « bricolée » par des enseignants. En adoptant cette pratique dans un tel cadre, on valide implicitement le principe selon lequel « *ça peut toujours servir* » ou « *qu'au fond c'est bien bon et que c'est mieux que rien* ». Dans de telles conditions, il semble bien que le bricolage en pédagogie soit, dans une certaine mesure, incompatible avec les impératifs de rigueur qu'impose la didactique. Le bricolage laisse la part belle au hasard, à ce que les anglais nomment « *serendipity* ». Une telle façon de procéder ne peut donc être qu'exceptionnelle, elle ne peut être considérée comme la règle générale.

Le bricolage a ses mérites, il est le fruit de la créativité et permet dans certaines situations de fournir à des apprenants des supports d'apprentissage qui leur seraient autrement inaccessibles. Toutefois les effets bénéfiques de cette créativité dépendent de la profondeur de l'engagement qui l'accompagne. Le problème est, en effet, de savoir quand et comment il est possible de décider que « c'est bien bon et que c'est mieux que rien ». On peut, à l'opposé, avoir l'ambition et le souci de proposer au public d'apprenants auquel on s'adresse ce qu'il y a de mieux, c'est-à-dire des procédures et des supports d'apprentissage élaborés dans la plus grande rigueur épistémologique et avec la meilleure qualité technique.

Qu'un praticien-chercheur ait recours au bricolage alors qu'il se trouve dans la phase initiale d'une recherche-action semble acceptable. Dans ce cas, le bricolage suscite la recherche de confirmations théoriques et il témoigne d'un effort pour mettre en pratique ces apports théoriques. Le bricolage peut se trouver à l'origine d'une recherche-action. Il semblerait, en revanche, incohérent qu'il en soit le produit final.

Si l'on ne peut se satisfaire du bricolage, il convient alors de donner les moyens au praticien-chercheur d'acquérir le niveau d'expertise des compétences dont il a besoin. Si l'on poursuit le raisonnement, il s'agirait que l'enseignant de L2 bénéficie de temps de formation. Cela impliquerait un aménagement de ses horaires et une redéfinition de son service, afin qu'il puisse, d'une part, devenir un expert en informatique et en médiatisation et, d'autre part, disposer de temps pour créer des ressources dans les règles de l'art.

On peut objecter à une telle proposition que permettre à un enseignant de consacrer plus de temps à l'analyse de sa pratique qu'à la création de pages Internet constitue une bien meilleure utilisation de ses compétences. La création de questionnaires à choix multiples numériques illustre bien ce propos. La fabrication de tels questionnaires, avec ajout de commentaires à l'apprenant en cas de mauvaise réponse, ne nécessite plus des connaissances informatiques pointues ; des logiciels permettent leur élaboration relativement facilement (*Dreamweaver Coursebuilder, Hot Potatoes*). Le problème que pose la rédaction de tels questionnaires est d'un autre ordre. Il réside en premier lieu dans le temps que nécessite cette élaboration. En deuxième lieu, s'il est de plus en plus avéré, comme le souligne Chapelle (2003 : 82-83), que le commentaire d'erreurs (*intelligent feedback*) est une technique d'enseignement efficace, il n'en demeure pas moins que, comme le remarquait Demaizière (1986), l'élaboration de ces questionnaires et des commentaires de réponses est complexe et nécessite temps et réflexion. Il serait donc sage de partager le travail et de recourir à de véritables professionnels de la médiatisation.

On peut néanmoins à nouveau objecter qu'un tel partage du travail conduit vers un appauvrissement, une taylorisation du métier d'enseignant. Dans l'hypothèse où un tel partage existerait, le dispositif de LE02 comprendrait, d'un côté les techniciens, de l'autre le concepteur, d'un autre encore les enseignants-intervenants, chacun effectuant un seul type de tâche professionnelle. En accord avec Ellis (1997 : 245-246), on peut redouter les effets néfastes de ces pratiques pédagogiques dans lesquelles on fournit aux enseignants des « cours prêts à servir » (*pre-packaged programs*). De telles pratiques professionnelles contribuent à la déqualification (*deskilling*) des enseignants.

Priver l'enseignant de ce travail de conception de ressources pédagogiques sur support numérique, revient à le priver de ce que la réflexion technologique peut lui apporter. L'utilisation des TIC implique une réflexion et le va-et-vient que l'enseignant-concepteur est amené à faire, dans l'élaboration de ces ressources, entre le domaine de la technique et le domaine de la didactique, est facteur d'enrichissement et d'approfondissement de sa réflexion didactique. « La machine ajoute de l'intelligence à l'utilisateur », remarque Melyani (1996) ; en paraphrasant sa formule, on peut dire que la réflexion technologique vient enrichir, stimuler, fertiliser la réflexion didactique. Si tel est le cas, il conviendrait alors que les enseignants-intervenants participent eux aussi à la création de ces ressources.

Dans le travail d'équipe qui s'impose, il serait alors souhaitable que les profils de compétences soient uniformes en ce qui concerne la nature des compétences – tous les membres de l'équipe devraient posséder les mêmes compétences – mais complémentaires et hétérogènes en ce qui concerne le niveau de ces compétences. On éviterait ainsi le cloisonnement des savoirs qui isole les membres de l'équipe les uns des autres, tout en gardant les avantages de la spécialisation et en laissant à chacun sa spécificité. Plus que d'une division des tâches, il s'agirait alors d'une meilleure utilisation des compétences. Cela impliquerait que, parallèlement à leur compétence en L2, les enseignants acquièrent des compétences dans le domaine des TIC.

Il ressort que le fait d'intégrer les TIC à part entière dans un dispositif d'enseignement implique une véritable réflexion didactique et l'acquisition de nouvelles compétences. C'est ce que s'est efforcé de faire le concepteur de NAC, mais il convient de mesurer tous les effets de contexte de ce cas particulier. On est alors fondé à se demander si une telle démarche est possible, sans les mêmes postures et les mêmes choix idéologiques. Des enseignants différents, dans des contextes différents, voudraient-ils acquérir ces compétences ? Le voudraient-ils, par quels moyens pourraient-ils les acquérir ?

10.3.5. La recherche-action, l'apprenance et la reddition de comptes

Si l'on se réfère à la réflexion épistémologique menée dans le chapitre I, il est impossible de dégager quelque loi à portée générale à partir d'un cas particulier. On peut dès lors s'interroger sur l'intérêt et la validité scientifiques d'un travail de recherche qui traite d'un cas aussi spécifique. Il s'agit pour nous de tenter d'apporter une réponse à la question que nous avons posée dans notre introduction (question VI) : « **En quoi cette expérimentation et le long discours qui l'accompagne constituent-ils une contribution à la recherche en didactique des langues ?** »

Néanmoins ce cas particulier permet de faire apparaître un problème, dans le sens Popperien du terme, et ce problème touche au général. On peut, en effet, se poser la question suivante : si le modèle de *NAC* fonctionne, et s'il est possible que d'autres enseignants envisagent de l'appliquer dans d'autres contextes, en le conservant tel qu'il est ou plus vraisemblablement en l'adaptant à la spécificité de la situation, on peut se demander quels autres motifs que ceux que possède le concepteur de *NAC* peuvent susciter chez d'autres enseignants un investissement similaire. Dans les lignes qui suivent, nous tenterons d'apporter une réponse aux deux questions suivantes. De quelle manière, par quelle procédure, les compétences nécessaires à la création et à la gestion de ressources pédagogiques sur support numérique du même type que *NAC* peuvent-elles être acquises ? Pour quelles raisons faudrait-il qu'un enseignant les acquière ?

10.3.5.1. Acquérir de nouvelles compétences par la recherche-action

10.3.5.1.1. *De la notion de formation à la notion d'apprenance*

La procédure habituelle d'acquisition de nouvelles compétences professionnelles relève de la formation continue. On peut donc suggérer que les compétences nouvelles soient acquises par les moyens habituels et courants, c'est-à-dire en suivant des formations ou en prenant part à des séminaires ou à des journées d'étude. Cette suggestion peut néanmoins être remise en question et c'est ce que nous nous proposons de faire en nous appuyant sur la réflexion que Carré (2005) a menée à ce sujet. Le problème est bien de savoir pour quelles raisons un enseignant du secondaire détaché dans l'enseignement supérieur suivrait de telles formations. Le milieu professionnel dans lequel nous nous plaçons est celui de l'enseignement supérieur. Dans ce milieu on ne retrouve pas les mêmes procédures de formation que celles existant dans l'enseignement secondaire. La didactique institutionnelle qui sous-tend le fonctionnement de l'enseignement secondaire a besoin des modalités de la formation professionnelle pour être

propagée parmi les enseignants. Les autorités de tutelle des enseignants du secondaire ont d'ailleurs des moyens d'encourager, parfois de contraindre, les enseignants à suivre ces formations dont dépend parfois leur promotion. La motivation des enseignants n'est pas exempte de considérations matérielles et financières.

Il en va différemment dans l'enseignement supérieur. Ces enseignants sortent du cadre administratif de la didactique institutionnelle : plus rien ne les oblige ou ne les encourage à suivre quelque formation que ce soit. On peut dès lors se demander si cette absence de sanction ou d'encouragement à l'acquisition de compétences nouvelles n'est pas préjudiciable à la qualité de l'enseignement dispensé.

En réponse à cette interrogation nous suivons la remarque de Carré qui avance que ceux dont la mission est d'aider les autres à apprendre ne savent plus apprendre eux-mêmes :

Le chapitre 3 du volume *Société du savoir et gestion des connaissances* publié par l'OCDE (2000) porte le titre suivant : « Faire de l'enseignement un système apprenant ». Titre paradoxal qui sous-entend que l'enseignement peut ne pas être... apprenant ! Titre provocateur donc, mais titre raisonnable en définitive, car pour autant que l'on admette sans difficulté que l'enseignement puisse être porteur d'apprentissages, le fonctionnement global des institutions scolaires, universitaires et – dans une moindre mesure – formatives est difficile à assimiler à celui d'organisations véritablement « apprenantes ». (Carré 2005 : 185)

La réflexion de Carré conduit à penser que, alors même qu'existent des modalités de contrainte ou d'encouragement, les effets de la formation sont inefficaces. Carré défend l'idée que l'on est désormais dans une société cognitive, une société qui est, pour reprendre les termes de Pery :

une société de la connaissance. Demain, c'est la capacité de développer ses savoirs et ses savoir-faire qui permettra de comprendre et de maîtriser son environnement de travail [...] Chacun devra certainement passer plus de temps à se former, mais sur d'autres rythmes et selon des modalités nouvelles. (Pery cité par Carré 2005 : 57)

Le savoir est désormais un enjeu économique et la nouvelle économie du savoir dans laquelle nous nous trouvons a besoin d'adultes qualifiés, prêts à apprendre à tout âge, ce qui implique une modification fondamentale de la manière dont les individus définissent l'éducation.

La nécessité de l'acquisition de compétences nouvelles et de haut niveau est affirmée. Mais cette acquisition ne peut se faire par le biais d'une formation. Et, d'une façon qui rappelle celle par laquelle on est passé du concept d'élève à celui d'apprenant, Carré suggère de passer de la notion de formation à celle d'apprenance, terme forgé par Trocmé-Fabre (1999). L'apprenance est ainsi définie comme :

un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. (Carré 2005 : 108)

La notion d'apprenance fait du sujet social l'acteur de sa formation. Apprendre devient essentiel :

L'invitation à apprendre « tout au long de la vie » implique de la part des sujets sociaux non seulement le développement de compétences intellectuelles ou d'habiletés psychomotrices, mais également (surtout) des attitudes nouvelles de mobilisation, de prise de responsabilité voire de risque, d'initiative. (Carré 2005 : 112)

L'apprenance est une attitude. En conséquence il semble difficile d'imposer cette attitude :

Le projet de formation d'autrui s'arrête aux portes de l'apprenance : si l'on peut concevoir de « former » un autre que soi, il est inimaginable de penser le faire apprendre malgré lui. (Carré 2005 : 113)

Ainsi, comme le montre Carré (2005 : 60) si en 1977 on parlait du « droit à l'éducation permanente », en 2004, la notion de droit a laissé la place à celle de « devoir de compétence ». On est ainsi passé du niveau de la société, qui garantit des droits, à celui de l'individu, qui a des devoirs envers l'état ou envers ses congénères. L'acquisition de nouvelles compétences est ainsi dictée par le devoir de compétence qu'aurait chaque individu ; elle atteste d'une plus grande responsabilisation de l'individu.

Il nous semble à nouveau que la recherche-action est une procédure particulièrement adaptée au développement de l'apprenance notamment en direction des enseignants du secondaire détachés dans le supérieur.

En effet, à la lumière de ce que dit Kurt Lewin, initiateur de la recherche-action, cette dernière se caractérise par « l'intime solidarité de la recherche scientifique et de la vie effective des groupes sociaux ». (Kaufmann 2006). Elle permet de créer un lien entre la recherche et la pratique professionnelle, entre le savoir savant (*logos*) et l'action en vue d'un résultat pratique (*praxis*). Elle nous semble s'intégrer à la notion d'apprenance parce qu'elle naît du

questionnement d'une pratique par les acteurs mêmes de cette pratique. Elle n'est pas imposée par quelque autorité que ce soit, elle émerge d'un problème rencontré par l'individu ou par un groupe d'individus. Elle implique le recours au savoir théorique et elle est donc à même de susciter l'indispensable prise de recul. Elle implique aussi un travail collectif et elle implique donc que le praticien-chercheur soumette ses pratiques et ses analyses au jugement et aux normes d'un groupe, en l'occurrence la communauté des chercheurs. Elle rend ainsi indispensable l'acquisition de nouvelles compétences.

Il est vrai que les compétences vieillissent ; il nous semble que, par les nombreuses boucles rétroactives qui jalonnent sa progression, la recherche-action favorise la remise en question et la prise de recul ; elle implique un constant renouvellement du dispositif et suscite de nouveaux projets et entraîne ainsi une mise à jour, un rajeunissement des compétences. Ce rajeunissement des compétences est nécessaire, parce que les tâches professionnelles changent, évoluent. Si l'on se place dans une approche systémique, on sait que, si un élément change, il y a toutes les chances pour que le reste du système se modifie. Ainsi la recherche-action permet cette adaptation à une réalité en perpétuelle mutation.

10.3.5.2. Apprenance et motivation

Dans la partie précédente, nous avons vu quelles procédures avaient peu de chance de permettre l'acquisition de nouvelles compétences et quelles procédures semblaient très propices à ce développement. Le problème demeure de savoir ce qui peut pousser un individu à acquérir de nouvelles compétences et à décider d'entreprendre une recherche-action.

10.3.5.2.1. *Motivation*

A l'issue d'une enquête sur les motivations à l'engagement en formation, Carré (2005 : 130) dénombre dix motifs d'engagement dont nous rendons compte de façon schématique dans le tableau 10.5.

Motif épistémique	Apprendre, s'approprier, se cultiver, etc., sont des processus qui trouvent leur justification en eux-mêmes. Le motif d'engagement est lié à la connaissance, comme fréquentation d'un « gai savoir », et donc d'un contenu donné, source de plaisir en lui-même.
Motif socio-affectif	Il s'agit ici de participer à une formation pour bénéficier de contacts sociaux. Ce sont les conditions sociales de déroulement de la formation qui comptent.
Motif hédonique	Il s'agit à présent de participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation, de façon relativement indépendante de l'apprentissage de contenus précis.
Motif économique	Les raisons de la participation sont ici d'ordre explicitement matériel : le fait de participer à une action de formation apportera des avantages de type économique.
Motif prescrit	L'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui.
Motif dérivatif	L'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables est visé dans l'inscription en formation.
Motif opératoire professionnel	Il s'agit ici d'acquérir des compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis.
Motif opératoire personnel	Il s'agit d'acquérir les compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ de travail.
Motif identitaire	Il s'agit d'acquérir les compétences et/ou reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires (professionnelles, culturelles, sociales ou familiales) à travers le maintien ou la transformation du saut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification.
Motif vocationnel	Il s'agit d'acquérir les compétences et/ou la connaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation.

TABLEAU 10.5 - *Motifs d'engagement en formation selon Carré (2005)*

Dans un deuxième temps, Carré s'appuie sur quatre théories de la motivation humaine (Carré 2005 : 136-140) pour proposer un tableau (tableau 10.6) des processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes.

Processus motivationnel	Lié au but final de l'action	Lié au moyen de formation
Valeur	Importance perçue des motifs d'engagement en formation	Instrumentalité perçue des moyens de formation
Auto-efficacité	Attente de résultats relatifs aux motifs d'engagement	Sentiment d'efficacité à réaliser les activités de formation
Sentiment d'autodétermination	Degré de liberté dans le choix des motifs d'engagement	Degré de liberté dans le choix des moyens de formation

TABLEAU 10.6 - *Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes selon Carré (2005)*

Carré (2005) a établi ce tableau en se fondant sur les travaux de Nuttin (1987) qui font ressortir que l'intensité de la motivation à la formation dépend de l'intensité de la motivation à atteindre un but et de l'intensité de la motivation pour la formation elle-même. En d'autres termes, un individu suit une formation en fonction du but que cette formation peut lui permettre d'atteindre et en fonction de l'intérêt qu'il trouve au contenu même de la formation. Carré s'appuie également sur les travaux de Deci et Ryan (2000) et de Bandura (2002) pour ajouter à la liste des processus motivationnels :

- la recherche de l'auto-efficacité, c'est-à-dire « les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence » (Carré 2005 : 137) ;
- la recherche de l'autodétermination, c'est-à-dire « la perception de la proactivité, du choix, de la liberté d'agir et de l'autonomie par le sujet lui-même » (*ibid.* : 139) ;
- la perception de la « valeur du but recherché à travers l'engagement dans la formation » (*ibid.* 143) ;

La motivation de l'individu à suivre une formation est ainsi le résultat du croisement de ces six processus motivationnels.

Si l'on place les conclusions de cette analyse de la motivation en perspective avec les caractéristiques et les exigences de la recherche-action, il semble que cette dernière est propre à motiver l'enseignant à se mettre en situation, en état d'apprenance. La recherche-action semble ainsi être la procédure la plus à même de susciter chez l'individu un désir d'acquérir de nouvelles connaissances. Le terme de « connaissances » est pris ici dans le sens que nous lui avons donné dans le chapitre I, c'est-à-dire que toute acquisition de connaissances implique une prise de recul. Elle met le praticien-chercheur dans la situation d'un chef de

projet responsable d'une innovation et comme le soulignent Lenfle et Midler (2003 : 54) la réussite de ce projet dépend de l'autonomie et de la responsabilité (*empowerment*) conféré à ce chef de projet.

10.3.5.2.2. *La notion de reddition de compte*

Mettre en parallèle l'enseignant engagé dans une recherche-action et un chef de projet responsable d'une innovation dans une entreprise privée, nous a permis de faire ressortir la nécessité de donner à l'individu une autonomie de manœuvre et des responsabilités. Néanmoins ce parallèle a ses limites. Le travail du chef de projet est validé ou non par le marché, le produit sur lequel il a travaillé se vend ou ne se vend pas. Il en va différemment pour l'enseignant dans une institution d'état : le marché ne vient pas sanctionner ou récompenser son travail.

L'analyse des processus motivationnels qui peuvent dès lors pousser un enseignant à entreprendre une recherche-action peut être complétée par l'adoption d'une perspective différente. L'acte d'enseignement est un acte social qui met en relation l'enseignant et l'apprenant. Nous avons vu que le terme enseignant tel que nous l'utilisons renvoie en fait à une personne qui joue un rôle de médiateur entre l'apprenant et le savoir et que ce rôle de médiateur l'apparente à un accompagnateur de l'apprentissage et non à quelqu'un qui dispense un savoir, à un instructeur (Narcy-Combes 2005 : 149). Or il se trouve que, dès lors que ce rôle de médiation se fait dans le cadre d'une activité professionnelle établie et reconnue, il implique l'existence d'une déontologie.

Étymologiquement, le terme de déontologie renvoie à la science des devoirs, mais Savatier (2006) fait remarquer que, de nos jours, ce terme renvoie aussi « aux devoirs qu'imposent à des professionnels l'exercice même de leur métier. » Dans le cas de certaines professions, cet auteur note que « les formulations déontologiques ont pris un aspect détaillé et autoritaire, émanant d'organismes officiels de la profession. Elles s'expriment en articles codifiant une déontologie concrète. » Lorsqu'il n'existe pas de textes codifiés, les règles déontologiques prennent l'aspect d'une coutume.

Cet auteur note également que ce code déontologique a un caractère démocratique puisqu'il est établi par les membres de la profession, sauf dans les professions publiques où la déontologie existante s'est établie sous un contrôle hiérarchique.

Il n'est pas dans le propos de ce travail de recenser les règles déontologiques qui ont cours dans la profession d'enseignant. Néanmoins l'observation d'une activité d'enseignement montre que l'enseignant propose des tâches à l'apprenant. Lorsque ces activités

d'enseignement se déroulent dans un cadre institutionnalisé, comme c'est le cas pour l'UV LE02 à l'UTBM, l'enseignant impose les tâches plus qu'il ne les suggère. Comme nous l'avons vu, imposer des tâches d'apprentissage de L2 à un individu, c'est imposer une activité à un élément constitutif essentiel de cet individu, celui qui regroupe ses fonctions cognitives. C'est donc faire intrusion dans un élément essentiel de l'être. Il convient dès lors qu'un certain nombre de garanties soient prises par l'enseignant. En d'autres termes, l'enseignant a bel et bien un devoir de compétence. Ce devoir est d'autant plus grand que, dans le cas où l'enseignant propose des démarches contre-productives, il n'est pas sanctionné par le marché, du moins dans l'enseignement public.

Si l'on se place dans la conception de l'enseignant-accompagnateur qui est la nôtre, il semble également équitable que, si cet enseignant a le pouvoir d'imposer une tâche, ce pouvoir soit contrôlé d'une façon ou d'une autre, qu'il soit contrebalancé par un autre pouvoir. Il n'est pas certain que les procédures de contrôle de la validité des enseignements telles qu'elles ont cours dans le cadre de la didactique institutionnelle dans l'enseignement secondaire, soient adaptées et soient en cohérence avec la notion émergente d'apprenance, qui met en avant la responsabilisation de l'individu et l'autodétermination. En revanche, il semble que si l'enseignant-accompagnateur a le pouvoir de guider l'apprenant et de valider son apprentissage, il est alors cohérent que ce droit soit accompagné de devoirs. Nous venons de citer plus haut le devoir de compétence, à ce dernier s'ajoute le devoir de justifier les décisions prises, les démarches proposées. Ce devoir est celui de rendre des comptes.

Carassus et Rigal (2005), spécialistes en sciences de gestion, font une analyse de la notion de reddition de compte. Ils avancent dans un premier temps que : « cette expression n'est pas nécessairement liée à la production d'une comptabilité » mais qu'elle renvoie également au fait « d'être 'comptable' d'une action pour autrui en lui faisant un rapport oral ou écrit » (*ibid.* : 2). Il s'agit donc d'un processus d'information. Ce processus peut se présenter sous une forme minima, il s'agit alors simplement d'informer. Il peut aussi, comme le défendent Kelly et Hanson (1981), s'apparenter à un processus de contrôle du pouvoir et de prévention d'abus. Enfin, il peut également être analysé comme « une forme de relation sociale reflétant de façon symbolique l'interdépendance pratique des actions : une interdépendance qui a toujours une dimension morale et une dimension stratégique ».

Il semble que ce processus de reddition de compte s'intègre dans la nouvelle relation enseignant-apprenant que nous avons évoquée. Il convient donc que l'enseignant rende des comptes, non pas uniquement à son autorité hiérarchique, ce qu'il est tenu de faire par son statut, mais à l'apprenant. En expliquant ses démarches, l'enseignant répond à une exigence

déontologique ; s'il a un pouvoir sur l'apprenant, il est équitable que ce pouvoir soit soumis à un quelconque contrôle, qu'il soit en quelque sorte contrebalancé par un autre pouvoir. Mais il ne s'agit pas d'enfermer l'enseignant dans une simple logique de justification. En effet, en rendant des comptes, l'enseignant est amené à expliciter ses démarches. Cette explicitation nous semble posséder une vertu, celle de contribuer au développement du savoir métacognitif de l'apprenant : en questionnant la démarche que lui propose l'enseignant-accompagnateur, l'apprenant prend du recul par rapport à son propre apprentissage. Peut-être aussi une telle démarche pourrait-elle permettre à l'apprenant d'avoir une perception plus fine du rôle et de la fonction de l'enseignant.

Nous avons vu dans le chapitre I que l'explicitation d'une démarche par un praticien ne peut reposer sur le seul savoir issu de l'expérience et qu'il lui faut donc recourir au savoir théorique issu de la recherche en didactique. Cette habitude de rendre des comptes ne peut donc s'instaurer que si l'enseignant dispose des moyens d'expliquer ses démarches et que ses explications ont une validité scientifique. Cette validité scientifique, seul le savoir théorique, la didactique peut la lui fournir. La rigueur déontologique impose ainsi au praticien d'acquérir un savoir théorique. Le praticien doit alors se rapprocher du chercheur. La rigueur déontologique implique la rigueur épistémologique et, dans notre cas, la rigueur didactique. Le bien-fondé des explications que l'enseignant serait amené à fournir ne peut reposer que sur la validité scientifique de ces explications.

A nouveau, il apparaît que la recherche-action est une procédure des plus appropriées pour favoriser ce rapprochement entre le praticien et le chercheur tout en contribuant à la responsabilisation de l'individu. Elle rend possible le fait que l'enseignant rende des comptes, non pas à une institution distante et désincarnée qui vient s'intercaler entre lui et l'apprenant, mais justement à cet apprenant qu'il côtoie là, tout proche de lui. Cette habitude de rendre des comptes participe bien, comme le suggèrent Kelly et Hanson (1981), de la formation d'une relation sociale et il nous semble qu'elle vient s'inscrire de façon cohérente dans les fonctions de médiateur-accompagnateur de l'enseignant tel que nous le concevons. Les modalités de cette pratique restent encore à définir.

CONCLUSION GENERALE

11.1. Nature de la recherche effectuée

Ce travail de recherche rend compte d'une expérimentation au cours de laquelle ont été créées des ressources pédagogiques sur support numérique pour l'apprentissage d'une L2, l'anglais, dans le cadre spécifique d'une UV de langue obligatoire (LE02) pour des élèves-ingénieurs.

Cette expérimentation n'a pas progressé de façon linéaire, selon un ordre canonique qui voudrait qu'il y ait d'abord une phase de réflexion et puis une autre de conception, qui serait elle-même suivie d'une phase de réalisation et de mise en œuvre que viendrait clôturer une phase d'évaluation. En réalité, ces différentes phases se sont déroulées de façon concomitante. La réalisation a, d'une certaine façon, précédé la réflexion, l'évaluation est venue modifier la réflexion et elle a suscité la création. La progression de cette expérimentation se caractérise par des retours en arrière, des boucles rétroactives. Ce mode de progression s'est imposé, tant il est apparu que chaque phase était tributaire des autres, et que les effets des unes devenaient les causes des autres.

Nous avons choisi de traiter le problème auquel nous étions confronté dans sa globalité et nous nous sommes préoccupé des interactions qui existaient entre les différentes composantes de ce problème. Nous n'avons pas cherché à le réduire à une somme de problèmes plus simples qui se seraient enchaînés les uns aux autres dans un ordre à la fois logique et chronologique. Dans cette mesure, nous nous plaçons dans la sphère de la pensée complexe et notre approche peut être qualifiée de systémique.

Nous n'avons pas tenté de figer, à un instant donné, la réalité pédagogique qui fait l'objet de cette recherche ; nous avons préféré l'observer dans sa dynamique. Notre recherche porte davantage sur une évolution que sur un état ; en ce sens, elle est plus diachronique que synchronique et elle s'apparente à une étude longitudinale. L'objet de nos analyses est donc instable ; il s'est modifié – et nous l'avons modifié – tandis qu'il était observé. Nous avons analysé un processus qui s'est étalé sur une durée de quatre années.

Cette recherche a été entreprise par un praticien dans le cadre de son activité professionnelle. Le but était d'amender cette pratique. La finalité était que les acteurs et les bénéficiaires de ces modifications tirent profit de ces dernières. Notre recherche peut ainsi être qualifiée de recherche-action. Nous sommes allés sans cesse de la pratique à la théorie et de la théorie à la pratique. Il n'y pas eu néanmoins une phase théorique et puis une phase pratique, les deux se sont déroulées simultanément ; il s'est plus agi d'une succession de micro-passages de la

théorie à la pratique que du passage d'une longue phase de maturation théorique à une longue phase d'élaboration et de mise en œuvre.

Notre recherche a porté sur la création et l'intégration d'un objet, des ressources pédagogiques sur support numérique, dans un dispositif pédagogique existant qui impliquait un certain type de pratique. Ce dispositif existant, ainsi que la pratique qui l'accompagnait, ont été modifiés. Le nouveau dispositif ainsi construit n'avait pas le statut d'un prototype de laboratoire qui aurait été conçu pour les besoins d'une expérimentation. Nous tenions au contraire à ce qu'il s'intègre dans la réalité sociale, sans être perçu comme un dispositif expérimental, et à ce que son fonctionnement et son usage s'installent dans la durée et qu'ils soient mis à l'épreuve par un nombre élevé d'individus. Il s'agissait de trouver une nouvelle configuration des moyens à mettre en œuvre pour offrir aux étudiants les meilleures modalités d'apprentissage. Les éléments constitutifs de ce dispositif sont relativement nombreux, ils ne sont pas isolés les uns des autres ; au contraire, il se tisse entre eux un réseau d'interconnexions de telle sorte que tous sont interdépendants : si l'on modifie l'un, on touche aux autres. Ce dispositif n'est pas non plus un tout isolé de l'environnement dans lequel il se trouve. Il ne fonctionne pas en autarcie ; il tisse lui aussi de multiples interactions avec des éléments qui lui sont extérieurs.

Le champ de notre recherche a ainsi pris de l'ampleur. Il s'est agi d'observer et d'analyser un ensemble, lui-même élément d'un système plus englobant, plus que d'isoler et d'analyser un seul élément de cet ensemble. Il importait d'avoir la vision d'une globalité faite des multiples interactions des éléments qui la composaient.

Mais il était difficile de pas tenir compte de la nature et de la spécificité des éléments constitutifs de cette globalité, quel que soit le degré de granularité de ces éléments. Il était nécessaire de prendre la mesure de l'effet que peut avoir la partie sur le tout et le tout sur la partie.

Dans une telle perspective, il convenait d'accepter d'étudier un ensemble dont certains éléments semblaient antinomiques et dont d'autres étaient et resteraient inconnus et imprévisibles, un ensemble en perpétuelle mutation. Il fallait accepter la complexité de cette réalité sans vouloir la simplifier, ce qui l'aurait dénaturée.

Notre recherche est rythmée par des questions que nous nous sommes posées face aux problèmes que nous avons rencontrés dans notre pratique et dans notre recherche. Ce questionnement a été un véritable moteur.

C'est dans cette mesure que nous nous rattachons à la pensée de Popper : ce qui permet une progression, voire peut-être un progrès, c'est la résolution de problèmes¹²⁴.

Ce questionnement n'est pas homogène et nos interrogations ne sont pas toutes du même ordre, elles ne relèvent pas d'un même champ de préoccupation, elles sont d'ordre épistémologique, didactique, éthique. Leur expression même traduit une évolution : notre passage d'un savoir implicite que donne l'expérience professionnelle à un savoir théorique explicite. Autant dire que la recherche de réponses nous a amené à nous aventurer dans des domaines très variés. Pothier (2003 : 37) a recensé toutes les disciplines qui interviennent dans la didactique et a présenté cette liste sous la forme d'une marguerite : la marguerite de la didactique. Cette représentation, toute plaisante que soit son appellation, renvoie à une réalité qui est elle, par certains aspects, redoutable et bien propre à causer le vertige, tant les domaines auxquels touche la didactique sont nombreux et complexes. Cette multiplicité présente un risque pour le praticien-chercheur, celui de l'errance ou du survol rapide, de la connaissance approximative ou de l'éclectisme. Si, pour employer une métaphore, nous comparons notre travail de praticien-chercheur à un voyage exploratoire à la découverte de vastes territoires qui nous étaient inconnus, nous dirons que, pour certains de ces territoires, nous n'avons fait que franchir les limites, nous n'avons pas poussé plus loin que leurs marches. Nous avons dû nous contenter de prendre la mesure de leur immensité ; mais nous savons désormais où s'étendent ces territoires, ce qu'ils recèlent, l'influence qu'ils exercent. Pour d'autres, nous nous sommes aventuré plus en avant, leur exploration et une connaissance plus détaillée nous étaient nécessaires. Nous avons ainsi établi une cartographie de la didactique à une échelle adaptée à nos ambitions.

11.2. Question I

Comment parvenir à aider chaque étudiant pour que tous puissent réussir?

La première des questions qui ont suscité et rythmé notre recherche, nous nous la sommes posée dans le cadre de notre pratique d'enseignant, lorsque nous avons été confronté à l'hétérogénéité des performances de L2 des étudiants, en même temps que nous percevions leur ambition commune d'atteindre le niveau de compétence requis pour l'obtention de leur diplôme. Face à ces visages si différents qui regardaient tous dans la même direction – et il s'agit là d'une référence au philosophe Lévinas – nous nous sommes interrogé : comment aider chacun pour que tous puissent réussir ?

¹²⁴ Voir *supra* 6.1.2.

Il s'agissait, pour reprendre les termes de la pensée complexe, de mettre en dialogique la multiplicité des cas individuels avec l'unicité d'un objectif commun à tous. La recherche d'une réponse nous a conduit à mener une première analyse du dispositif pédagogique dans lequel nous évoluions. Les conclusions auxquelles nous avons abouti faisaient ressortir que dans ce dispositif, l'accent était mis de façon excessive sur les activités centrées sur l'output, particulièrement sur la fluidité de la production orale. Il nous a alors semblé nécessaire de proposer davantage d'activités centrées sur l'input et sur la recherche de l'exactitude. Il s'agissait de rétablir un équilibre.

Il nous est apparu, à l'époque, que le recours à des supports numériques multimédias nous permettrait de fournir, à peu de frais, des ressources pédagogiques supplémentaires aux étudiants et que ces ressources pourraient rétablir un certain équilibre. En nous appuyant sur un savoir professionnel issu de l'expérience et fortement influencé par la didactique institutionnelle, nous avons créé des ressources pédagogiques que nous avons regroupées dans un site que nous avons appelé *Nooks and Crannies*. Notre hypothèse était que les étudiants trouveraient là un complément à l'enseignement dispensé en TD et TP. Les procédures de guidage incluses dans ce site étaient rudimentaires car, toujours selon cette hypothèse, les étudiants trouveraient d'eux-mêmes les ressources dont ils avaient besoin. Plus encore, leur recherche contribuerait à développer chez eux un savoir métacognitif ; pour reprendre une formule connue, cela les aiderait à « apprendre à apprendre ». Nous avons veillé à donner très rapidement à ces ressources un volume important. Un regard rétrospectif sur cette étape fait apparaître que notre démarche s'apparentait bien alors au bricolage tel qu'en parle Lévi-Strauss (1960), sans que ce terme soit pris dans son acception péjorative. En effet, face à notre problème, nous avons pris un outil, le support numérique, qui nous semblait convenir à l'usage que nous voulions en faire, mais nous ne possédions pas une réelle connaissance de cet outil ; et nous nous sommes servi de cet outil. Si l'on peut critiquer cette démarche, il n'en reste pas moins vrai qu'elle a le grand mérite d'avoir permis que soit créé un objet, *Nooks and Crannies*, et que cet objet soit utilisé ; de plus, les utilisateurs en étaient satisfaits. L'institution elle-même, l'UTBM, soutenait notre initiative. L'objet pédagogique créé se parait d'un parfum d'innovation auquel, comme beaucoup d'universités, elle ne pouvait rester indifférente pour de nombreuses raisons (Barbot 2003 : 7).

En nous plaçant dans l'évaluation d'une innovation en termes de réaction du marché, nous aurions pu nous satisfaire du fait que notre objet fonctionnait et qu'il entrait dans les usages. Néanmoins, la posture et le choix idéologique qui nous avaient poussé à créer l'objet, nous ont poussé à remettre en question son efficacité, en allant au-delà de la simple sanction du

« marché » ou des utilisateurs. C'est ainsi que nous nous sommes trouvé face à une deuxième interrogation.

11.3. Question II

L'aide qui est fournie aux étudiants et qu'ils acceptent si volontiers est-elle efficace ?

La deuxième question a ainsi correspondu à une prise de recul par rapport aux critères d'évaluation de notre objet innovant. Cette prise de recul a été provoquée par une réflexion d'ordre éthique qui nous a amené à nous demander : l'aide que je fournis à mes étudiants et qu'ils acceptent si volontiers est-elle efficace ? L'objet que je les encourage à utiliser est-il en mesure de répondre à leurs attentes ? Est-il à la hauteur de leur confiance ?

Cette question en appelait une autre : comment le savoir ? Il s'agissait donc, pour répondre à nos exigences d'ordre éthique, de trouver une évaluation valide de notre objet. Dans notre expérimentation, l'évaluation comportait deux volets : l'un portait sur la validité didactique des contenus et des démarches d'apprentissage que nous proposons, l'autre portait sur notre utilisation de l'outil informatique et sur la qualité de nos médiatisations. Les contenus et les démarches d'apprentissage devaient être appropriés et les supports ne devaient en aucun cas contribuer à rendre l'apprentissage plus difficile. Si, par bonheur, il se trouvait que dans certains cas ils rendaient cet apprentissage plus aisé, ce n'en serait que mieux.

Le problème qui s'est posé à nous se rattachait à la problématique plus générale de la création et de l'évaluation simultanées d'une innovation. La démarche que nous avons décidé d'adopter suivait de près une procédure décrite par Latour (2003). L'évaluation de cette innovation ne pouvait être que qualitative. « Or, ce qu'on ne peut calculer on peut malgré tout le décrire » (*ibid.* : 11). Nous avons donc décidé de décrire sans complaisance l'objet innovant que nous créions, « de le raconter comme une périlleuse aventure qui peut très bien échouer ». (*ibid.* 12)

Notre description nous a ainsi amené à sortir du domaine de la didactique pour mieux repérer et mesurer tous les facteurs susceptibles d'intervenir dans la marche de notre projet. Nous avons en cela suivi la réflexion de Latour :

Pour exister dans dix ou vingt ans, le projet doit être capable de s'insérer dans une écologie aussi fragile que celle d'une jungle amazonienne : soit l'innovateur cherche avec vous à comprendre cet environnement, et il faut le soutenir dans ses épreuves ; soit il ne s'intéresse qu'à son projet et pas à son écologie, mais dans ce cas son projet n'a pas la moindre chance de voir le jour. (*ibid.* : 13)

Un problème subsistait. Quelle validité peut avoir une expérimentation dans laquelle le créateur de l'objet innovant est, en même temps, l'utilisateur de cet objet et l'évaluateur ? Il nous a ainsi semblé indispensable de définir un cadre théorique clair, qui pourrait garantir la validité scientifique de notre démarche. Nous l'avons fait dans le chapitre 1, ce qui nous a permis de définir et de mettre en avant la notion centrale de prise de recul. Cette prise de recul nous donnait les moyens d'être tous les personnages à la fois, sans perdre de vue l'indispensable rigueur épistémologique. Evaluer l'outil nous a amené à évaluer le concepteur. Evaluer le concepteur nous a permis de « modifier » le concepteur. Il importe alors de souligner la façon dont cette prise de recul s'est effectuée. Quels facteurs ont contribué à son apparition ?

Nous montrons, tout au long de ce travail, que nous sommes passé d'un savoir pratique implicite donné par l'expérience professionnelle à un savoir explicite issu de la réflexion théorique. En rendant compte de notre réflexion sur notre pratique, en ayant recours à un savoir théorique et en utilisant un discours normé, nous avons pu prendre du recul par rapport à un savoir antérieur. Cela nous permet de soumettre notre travail à l'évaluation de tierces personnes. Cet ensemble de procédures constitue les garanties épistémologiques de notre travail, que ce soit pour son aspect purement didactique ou pour la partie qui concerne la médiatisation.

L'évaluation de notre projet innovant nécessitait donc que soit établi un cadre théorique constitué d'un certain nombre de principes issus de la recherche théorique et sur lesquels reposeraient toutes nos analyses, évaluations et réflexions. Ce cadre théorique est décrit dans le chapitre VI. Il fait ressortir plusieurs points. Premièrement, toute connaissance nécessite une prise de recul. L'apprentissage d'une L2 passe ainsi obligatoirement par une phase au cours de laquelle l'individu a conscience qu'il apprend quelque chose de nouveau. Cette prise de conscience implique que l'apprenant fournisse un effort. De façon métaphorique, on pourrait dire que l'acquisition d'une connaissance a un coût et qu'elle nécessite un investissement.

Deuxièmement l'acquisition elle-même de cette connaissance doit être investie d'un sens pour l'apprenant ; il convient qu'il prenne conscience de ce que cette connaissance peut lui apporter, en quoi elle peut lui permettre d'agir sur la réalité, que cette réalité lui soit extérieure ou intérieure. Troisièmement, l'apprentissage d'une L2 ne peut se faire en dehors d'une situation de communication, mais cette communication doit elle-même être investie d'un sens. Comme le remarque Sfez (1997), la communication pour la communication, ne mène nulle part, pire, elle enferme l'individu.

A ces principes généraux s'en ajoutent d'autres, issus, eux, de la psycholinguistique. C'est ainsi que nous avons mis en avant les notions de nativisation, de savoir implicite et de savoir explicite, de modes de production des énoncés par l'application de règles et de mode de production d'énoncés par utilisation de blocs lexicalisés. Quel que soit le domaine de l'apprentissage de la L2 que l'on aborde, il est indispensable de s'appuyer sur ces principes. Ils devenaient pour nous autant de critères, autant d'étalons qui nous permettaient d'évaluer les ressources que nous avions créées et que nous allions créer.

Notre réflexion ne pouvait se cantonner à la didactique. Puisque nous nous proposons d'avoir recours aux TIC, il convenait que soit menée une réflexion technologique. Cette dernière nous a conduit à ré-affirmer que l'utilisation d'un outil permet à l'individu d'accomplir ce qu'il serait incapable de faire sans cet outil, mais que cet outil ne saurait en aucun cas compliquer ou alourdir sa tâche. Nous en sommes ainsi venu à considérer les caractéristiques ergonomiques que l'objet devait posséder. Nous avons établi une liste – sans doute sommaire aux yeux de spécialistes – de critères que l'on peut qualifier d'ergonomiques et qui s'apparentaient à des normes à respecter pour que l'objet soit utilisable. Il convenait aussi de prendre la mesure des problèmes que peut poser l'utilisation des TIC dans des procédures d'apprentissage. Il est apparu que, dans ce domaine, la plus grande attention devait être portée au détail et que des aspects apparemment insignifiants de l'outil pouvaient engendrer des effets contre-productifs au niveau de l'apprentissage. Il est en particulier apparu qu'il convenait de résister à la tentation de confier l'apprenant à la machine sous prétexte que l'apprenant est autonome et que la machine peut permettre un certain degré d'interaction entre elle et l'utilisateur. A la place, la nécessité de fournir à l'apprenant un guidage soigneusement conçu s'est imposée avec force.

11.4. Question III

Quel type de ressources pédagogiques sur support numérique est-il possible de créer si l'on tient compte, d'une part, des apports théoriques issus de la recherche en acquisition/apprentissage des langues et, d'autre part, des contraintes qu'impose le contexte dans lequel on se trouve ?

La troisième question que nous nous sommes posée a été la suivante : quelle utilisation de ces ressources peut-on envisager en tenant compte du contexte dans lequel nous nous trouvons, des impératifs que nous imposaient notre cadre théorique et de nos compétences ? C'est ainsi que nous sommes arrivé à la notion d'un dispositif pédagogique c'est-à-dire une configuration de moyens et de contenus organisés de façon à offrir, dans un contexte donné, dans le temps

disponible, la plus grande efficacité. A la lumière de notre réflexion théorique, il nous est apparu que l'apprentissage par tâches était celui qui répondait le mieux à nos principes et qui s'inscrivait avec le plus de cohérence dans notre cadre. Nous avons intégré à ce dispositif des ressources sur support numérique. Ces dernières devenaient un élément indispensable. Leur fonction était de fournir à l'apprenant les micro-tâches destinées à développer de façon semi-autonome un savoir explicite en L2 ; les enseignants et les apprenants disposaient ainsi de davantage de temps lorsqu'ils étaient en présence les uns des autres et pouvaient tirer le meilleur profit de leurs interactions et développer ainsi le savoir implicite. D'une façon indirecte, *NAC* permet d'accroître dans le dispositif l'importance de la part réservée aux activités de communication.

Dans ce dispositif ainsi conçu, *NAC* assurait une fonction précise. Cette fonction permettait d'établir un cahier des charges qu'il convenait de respecter lors de la création des pages. Nous quittions dès lors le statut de « bricoleur » et nous rapprochions de celui d'« ingénieur » pour reprendre la distinction de Lévi-Strauss. Nous nous sommes alors engagé encore plus résolument dans la création de ressources et nous avons graduellement mis au point notre dispositif.

11.5. Question IV

Ce dispositif fonctionne-t-il ?

La quatrième question a été de savoir si *NAC* remplissait les fonctions pour lesquelles il avait été conçu. Répondre à cette question nous plaçait dans la problématique propre à l'évaluation de tout objet ou procédé innovant. Nous avons, dans un premier temps, tenté d'évaluer dans quelle mesure il fonctionnait. Nous avons passé en revue les pages de *NAC* afin de vérifier si les micro-tâches proposées étaient susceptibles de mettre en œuvre chez les apprenants les processus cognitifs appropriés et si les pages respectaient les règles d'ergonomie que nous avons édictées. Dans un deuxième temps, nous avons analysé comment cet objet innovant était utilisé et quelle perception en avaient ses utilisateurs. Nous avons essayé de croiser toutes les données et les analyser dans le but de faire apparaître des faits saillants.

Nous avons essayé de mener cette analyse sans complaisance. Au niveau du fonctionnement nous avons répertorié les faiblesses qui apparaissaient dans la conception des micro-tâches et dans l'ergonomie du site. Le fait de les avoir repérées nous a permis et nous permettra de les pallier afin de rendre ces ressources plus conformes à nos exigences. Quant à l'usage, *NAC* est utilisé par les apprenants. Il est clair que ces derniers sont satisfaits de l'objet, même s'ils sont conscients de ses faiblesses, notamment celles relatives à son ergonomie. Il ressort de notre

évaluation que l'intégration de *NAC* a permis de consacrer plus de temps aux activités de communication, et les scores obtenus aux épreuves de validation, qui évaluent aussi bien les savoirs explicites de L2 que les activités de production orales ou écrites, n'ont été marqués par aucun fléchissement notable ou durable. *NAC* remplit donc sa fonction au sein du dispositif.

11.6. Question V

Qu'avons-nous dû mettre en œuvre pour arriver à nos fins ?

Nous nous sommes posé la cinquième question une fois que nous étions engagé dans notre expérimentation et que nous pouvions percevoir que le dispositif fonctionnait. Nous nous sommes demandé ce qu'il nous avait fallu mettre en œuvre pour atteindre notre but.

En nous posant cette question nous abordions un autre problème : dans quelle mesure nos travaux de recherche pouvaient-ils contribuer à la recherche en général ? Notre expérimentation était-elle transférable ? Tout ou partie ? Nous avons ainsi tenté de dresser une liste des compétences nécessaires à la création, à la mise en œuvre et à la pérennisation de notre dispositif : compétences du responsable du dispositif et aussi celles des intervenants. Nous avons aussi tenté de recenser tout ce qui avait permis le succès de l'expérimentation : les compétences mais aussi le temps.

Nous sommes parvenu à dresser une liste des compétences en informatique et en didactique nécessaires à la création et à la mise en œuvre du dispositif. Le problème ne se réduit pas néanmoins à la possession ou non d'une compétence, mais plutôt au degré de qualification auquel un individu possède une compétence. On peut alors s'interroger : doit-on, pour se lancer dans une expérimentation, posséder le plus haut niveau de compétence ? Notre expérience montre que non. Peut-on être deux choses à la fois, didacticien et informaticien ? Notre expérience montre qu'au fur et à mesure que la réflexion dans chacun de ces domaines s'approfondit, s'enrichit, les ambitions deviennent plus élevées ; la spécialisation des compétences se révèle alors une nécessité. Le didacticien doit collaborer avec le spécialiste de la médiatisation. Il n'en demeure pas moins vrai que la possession de compétences dans les deux domaines de la didactique et de l'informatique, ou de la médiatisation, n'est pas dépourvue de vertus. Ce métissage intellectuel développe la capacité de prendre du recul. En effet, le praticien qui passe d'un domaine à l'autre, passe d'un paradigme à un autre, pour reprendre la terminologie de Kuhn. Il peut ainsi analyser les principes de l'un avec les principes de l'autre et il ne s'enferme donc pas dans une seule logique de pensée.

A côté des compétences déployées par les personnes impliquées dans notre expérimentation, d'autres facteurs ont contribué à la bonne marche de notre entreprise. Il se trouve que les moyens financiers nécessaires à la mise en œuvre de notre dispositif n'étaient pas élevés. Ils n'ont donc pas constitué un quelconque frein. L'autonomie de décision accordée au concepteur par l'UTBM a, elle, en revanche, été importante et a constitué un facteur facilitant non négligeable. Enfin, il est apparu que des facteurs déterminants pour la réussite de l'expérimentation ont été la posture et les choix idéologiques de l'enseignant.

11.7. Question VI

En quoi cette expérimentation et le long discours qui l'accompagne constituent-ils une contribution à la recherche en didactique des langues ?

La question qui se pose désormais est celle de l'intérêt que présente notre expérimentation. Nous avons vu que, nous-même, nous en avons profité, ainsi que les étudiants dont nous avons la responsabilité, et dans une certaine mesure l'institution, l'UTBM. Il s'agissait d'une recherche-action, son objectif était de modifier une pratique sociale, et de contribuer au changement et à une certaine promotion ou à un certain épanouissement des acteurs de cette recherche. Notre recherche-action a atteint ses objectifs.

Dans notre démarche ne nous sommes-nous rapproché de la communauté des chercheurs que dans le seul dessein de profiter de ses travaux et nous retirons-nous maintenant sans apporter à cette communauté la moindre contribution ? Il s'agit de déterminer si notre travail se résume à une activité d'auto-observation auto-centrée.

Notre travail montre dans un premier temps que l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage de L2 permet d'apporter des solutions aux problèmes que l'on rencontre. Dans notre cas, il s'agissait dans le cadre de contraintes temporelles fortes, de trouver un équilibre satisfaisant entre les activités centrées sur l'input et les activités centrées sur l'output, entre le développement de l'exactitude et le développement de la fluidité.

Les potentialités des TIC en matière d'apprentissage sont nombreuses et il semble bien qu'elles n'ont pas encore été toutes recensées ni toutes exploitées. Elles offrent au praticien les moyens d'envisager des procédures d'enseignement dont, il n'y a que quelques années encore, il ne pouvait que rêver. Ce qui n'était pas possible le devient. Il s'agit donc d'un outil que l'on aurait tort de ne pas utiliser.

L'expérience montre néanmoins que ces potentialités ont enthousiasmé bien des praticiens ou des chercheurs et les ont conduits à mettre au point des prototypes très élaborés d'utilisation. Le but est alors d'utiliser les TIC au maximum, de trouver des utilisations qui tirent le

meilleur parti des plus récents progrès de la technologie. Bien souvent, ces innovations de qualité ne dépassent pas le stade de prototypes, la généralisation de leur utilisation parmi les praticiens se heurte aux mêmes obstacles : manque de temps, manque de moyens, manque de formation, entend-on.

Nous avons fait un choix différent : celui de mieux tirer parti de ce qui existait et de ce qui était simple à mettre en œuvre. Nous avons préféré créer un objet relativement peu complexe d'un point de vue technique et l'intégrer dans un dispositif aux ambitions modestes, afin qu'il soit largement utilisé. Comme le suggère Brodin (2004), peut-être nous plaçons-nous dans une phase normale du progrès scientifique dans les théories du paradigme du changement de Kuhn (1972), et non dans une phase de crise et d'innovation radicales.

Nous avons constaté que certaines de nos hypothèses n'étaient pas invalidées.

Premièrement, on peut utiliser les TIC pour créer des supports d'apprentissage dont le degré de sophistication technologique est relativement peu élevé et les intégrer dans des dispositifs d'enseignement/apprentissage relativement simples. Une telle utilisation est rentable, si l'on fait le rapport entre les moyens mis en œuvre pour concevoir et réaliser ces supports et les gains qu'ils occasionnent en terme d'apprentissage. Les TIC permettent ainsi de créer des outils efficaces qui ne risquent pas d'entraîner leurs utilisateurs dans les contraintes aliénantes du machinisme.

Deuxièmement, l'intégration de ressources pédagogiques dans un dispositif ne peut se faire que dans le cadre d'une réflexion didactique approfondie. Cette réflexion permet que soit établi un cadre théorique que l'on peut comparer à un cahier des charges ou à des normes de construction qu'il convient de respecter scrupuleusement.

La distinction qui est établie entre le savoir implicite et le savoir explicite nous paraît pertinente d'un point de vue théorique et fort utile d'un point de vue pratique. Le développement du savoir explicite contribue à cette prise de recul nécessaire à toute acquisition de nouvelle connaissance. Il peut ainsi participer efficacement à une prise de conscience chez l'apprenant des phénomènes de nativisation qui viennent notamment façonner sa perception et son analyse de la L2. Dans le cadre de l'acquisition/apprentissage d'une L2, le savoir explicite contribue à l'amélioration de l'exactitude (*accuracy*) avec laquelle cette L2 est perçue, puis intégrée et produite.

La division en quatre phases nous semble, elle aussi, pertinente et utile. Elle permet la mise en œuvre de procédures destinées, soit à fournir des données à l'apprenant, soit à aider l'apprenant à traiter ces données en profondeur (*deep processing*). La combinaison de la logique de l'apprentissage/enseignement par tâches et la distinction savoir implicite et savoir

explicite, fournit ainsi un cadre théorique aux micro et macro-tâches ; elle permet de relier entre elles ces tâches de façon cohérente. C'est sur la logique de cette combinaison que repose le dispositif LE02 sur lequel a porté une partie de notre expérimentation.

Nous avons pu constater que ce dispositif fonctionne de manière satisfaisante dans un contexte donné. Face aux inévitables défauts qu'il présente dans sa conception, nous avons vu qu'il était préférable d'abandonner toute quête illusoire d'une perfection hypothétique, au profit d'une analyse permanente du fonctionnement du dispositif, ce qui donne lieu à de constantes modifications.

De nouvelles hypothèses qu'il serait utile de valider ou d'invalider se présentent à nous. La première porte sur le développement intensif d'un savoir phonologique explicite et l'on peut se demander si un tel développement contribuerait de façon notable à ce que cet output garde sa fluidité (*fluency*) et y gagne en exactitude (*accuracy*). Il serait également important d'identifier et de mesurer les effets que le développement d'un tel savoir pourrait induire dans la pratique des enseignants et dans les stratégies des apprenants.

La seconde hypothèse a trait aux deux modes d'acquisition/apprentissage d'une L2, le mode par utilisation de blocs lexicalisés (*exemplar-based production mode*) et le mode par application de règles (*rule-based mode*). Un outil tel que *NAC* paraît approprié au développement et à l'enrichissement d'un savoir lexical explicite ; il est tentant, dès lors, de s'appuyer sur cette possibilité qu'offre l'outil pour développer davantage le mode d'acquisition et de production par utilisation de formules toutes faites. Il s'agirait alors d'utiliser *NAC* pour permettre à l'apprenant d'enrichir son répertoire d'expressions toutes faites et pour lui donner les moyens d'analyser ces formules, ce qui s'apparenterait en l'occurrence à une prise de recul. Il serait alors possible de faire apparaître un lien fort entre le lexique et la grammaire, cette dernière permettant une prise de conscience du fonctionnement de la formule. Notre hypothèse est qu'en s'appuyant sur le lexique l'apprenant percevrait plus clairement les effets de sens qu'occasionne toute opération grammaticale ; il s'agirait alors pour l'enseignant d'une stratégie économe en moyens à mettre en œuvre pour donner un contexte à tout apprentissage explicite de la grammaire.

Une troisième hypothèse consiste à avancer qu'il convient, dans un dispositif du type de LE02, de développer davantage le volet « culture », celle de l'apprenant, C1, comme celle de la langue cible, C2, car il nous semble que c'est là le moyen le plus efficace de donner un sens à l'apprentissage de la L2. Quel intérêt y aurait-il, en effet, d'apprendre une L2 si la signification de cette L2 est inconnue, en d'autres termes si l'apprenant ne perçoit pas en quoi la connaissance de cette L2 le touche, l'implique ? Cette prise de conscience de l'ancrage de

toute connaissance dans une réalité socio-culturelle dont l'apprenant fait partie, ressort, comme nous l'avons vu, des phases 0 et 3. On peut néanmoins rechercher les formes que peut prendre le développement de ce savoir explicite de la C2.

Enfin, notre travail a principalement porté sur le développement du savoir explicite, mais ce développement trouve sa raison d'être dans le fait qu'il contribue à la mise en place du savoir implicite. Ainsi les micro-tâches dont nous avons parlé relèvent-elles des phases 1 et 2. Il conviendrait maintenant d'observer et d'analyser les tâches des phases 0 et 3, afin d'y apporter le cas échéant les modifications nécessaires. Si nous nous en tenons à notre approche systémique, il y a fort à parier que le fonctionnement de *NAC* vient modifier en profondeur les interactions enseignant-apprenant et que ces nouvelles interactions ont un effet rétroactif sur *NAC*. Il s'agirait de définir la nature de ces effets et d'en tenir compte pour modifier le dispositif. Il serait notamment utile de mettre au point des procédures systématiques pour que le savoir explicite acquis par l'apprenant grâce à *NAC*, soit utilisé en phase d'output dans des procédures d'étayage (*scaffolding*), de complexification (*pushed output*) ou de correction immédiate (*feedback*) et d'observer si le recours à ce savoir explicite devient graduellement inutile.

Troisièmement, l'intégration des TIC dans notre dispositif conduit à modifier la nature du travail de l'enseignant. Dans le cas de notre expérimentation, l'intégration des TIC amène l'enseignant à se consacrer davantage aux activités centrées sur l'output et à se familiariser avec les procédures de correction immédiate et d'étayage. Il n'est plus instructeur, il est médiateur. Il accompagne l'apprenant dans son acquisition du savoir. Si l'enseignant est responsable du dispositif, il lui revient de faire percevoir à tous les acteurs du dispositif la logique et la raison d'être de ce dispositif. Il devient ainsi médiateur entre l'outil technique et les enseignants qui ont à s'en servir ; il est aussi médiateur entre les techniciens, avec lesquels il est amené à collaborer, et les impératifs de l'enseignement que les techniciens ne peuvent pas percevoir d'eux-mêmes.

Quatrièmement, notre travail a montré que des considérations d'ordre éthique – éthique professionnelle ou éthique individuelle – sont intervenues à plusieurs moments et à plusieurs niveaux dans notre travail. Leur importance est capitale. Si l'on reprend le déroulement de notre expérimentation, il apparaît que notre question 1 – Comment faire pour aider chacun afin que tous réussissent ? – a été soufflée par la perception d'une obligation morale de moyens. la perception d'une responsabilité de l'autre, pour faire référence à Lévinas (1994, 1996).

La deuxième question que nous nous sommes posée – Les ressources que les étudiants utilisaient si volontiers leur sont-elles d’une quelconque utilité ? – peut être reformulée en se plaçant dans le cadre de la responsabilité : suis-je digne de la confiance qu’ils m’accordent ? Cette interrogation relève à la fois de l’éthique et de la déontologie ; elle nous a obligé à prendre du recul par rapport à nos pratiques et nos conceptions et nous a fait entreprendre une recherche-action. Remarquons au passage, que si nous nous en étions tenu au simple critère de validation d’une innovation par le marché, nous n’aurions pas entrepris cette recherche, puisque étudiants et institution étaient satisfaits de l’objet innovant. Il semblerait donc qu’en l’occurrence l’éthique soit moteur de progrès, et qu’elle contribue à la prise de recul. Cette interrogation éthique nous a engagé dans un processus de recherche que nous avons entrepris de notre propre chef ; en agissant ainsi, nous nous sommes mis en état d’apprenance. Notre besoin et notre désir de formation sont, en totalité ou en partie, le résultat de la perception d’un devoir de compétence. Un questionnement éthique sous-tend le questionnement didactique.

Les quatre points que nous venons de mentionner nous amènent à formuler quelques remarques.

La première est que si une utilisation que l’on va qualifier de « simple » des TIC est rentable, c’est-à-dire qu’elle offre à l’apprenant des moyens d’apprendre qu’il ne pourrait pas avoir autrement, il est difficile à un enseignant de refuser de participer à la mise en place et au fonctionnement de ce dispositif. L’outil est disponible, son utilisation est aisée, les gains qu’il rend possibles sont évidents. Ne pas l’utiliser nous semble incompatible avec une éthique de la responsabilité.

La deuxième est qu’il est impossible, par définition, d’imposer cette éthique de la responsabilité. De plus, si l’on se place dans le contexte de l’UTBM ou dans un contexte similaire, il est évident que l’intégration d’un objet ou d’une pratique innovante est choisie par l’enseignant, mais subie, à un plus ou moins grand degré, par les apprenants. En d’autres termes, l’enseignant impose une pratique à un apprenant. En imposant cette pratique d’apprentissage, il tente d’avoir une influence, pour ne pas dire une emprise, sur les activités cognitives de l’apprenant. Dans le cadre d’un enseignement de langues, cette influence porte également sur un des éléments constitutifs essentiels de l’humain : le langage. L’enseignant a donc des droits et des pouvoirs qui lui sont propres. Dans la très grande majorité des cas, il les a acquis très légitimement en obtenant pour ses compétences les validations sociales appropriées (titres universitaires, concours nationaux de recrutement en France, etc.). Il nous semble néanmoins que ce serait une répartition équitable des pouvoirs, droits et devoirs des

individus, que ce pouvoir et ce droit détenus par l'enseignant soient contrebalancés par un devoir, celui de rendre des comptes à l'apprenant. Nous avons montré en quoi cette pratique avait l'avantage de s'intégrer de façon cohérente dans les fonctions de l'enseignant-médiateur et en quoi elle contribue au développement du savoir métacognitif de l'apprenant. Cette pratique de rendre des comptes contribue à créer cette signification des usages qui est essentielle à la pérennisation des innovations.

Or, il apparaît que cette reddition de compte implique que l'enseignant puisse expliciter sa pratique. Il est donc nécessaire qu'il ait en sa possession un savoir théorique empreint de la plus grande rigueur épistémologique. Ce savoir, il a pour devoir de l'entretenir, de l'enrichir, tout au long de sa carrière ; il est donc essentiel que l'enseignant se mette en état d'apprenance. Il nous semble que les procédures de la recherche-action sont parfaitement adaptées à cette finalité.

Il ressort de notre travail que, tout comme il est indispensable que l'apprenant perçoive le sens de son apprentissage, il convient également que l'enseignant donne un sens à son activité d'enseignement. Nous avons vu que placer l'activité d'enseignement dans une logique de marché a d'incontestables mérites : en particulier cela met l'utilisateur en mesure de refuser une innovation, une pratique. Nous avons également vu qu'une telle logique a ses limites : dans notre expérimentation, elle aurait considérablement ralenti le processus de modification du produit, si l'on considère *NAC* comme un produit. Une éthique de la responsabilité personnelle, ou à défaut une déontologie, sont des moteurs de progrès. En effet, l'exigence éthique ou déontologique impose la rigueur épistémologique. Or cette rigueur épistémologique le praticien ne peut l'acquérir qu'auprès du chercheur. Dans une éthique de la responsabilité, la pratique pédagogique ne peut se dispenser de la théorie didactique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

La date des publications donnée entre crochets correspond à celle de la réédition qui a été utilisée.

- Adamczewski, Henri et Claude Delmas. 1982 [1998]. *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Armand Colin.
- Adamczewski, Henri et Jean-Pierre Gabilan. 1992. *Les Clés de la grammaire anglaise*. Paris : Armand Colin.
- Albero, Brigitte. 2000. *L'Autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Allwright, Richard. 1981. « What do we want teaching materials for? », *ELT Journal*, n° 36/1, p. 5-18.
- Anderson, John. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Anderson, John. 1993. *Rules of the Mind*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Armengaud, Françoise. 2006. « Karl Popper » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. < <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Arthaud, Paul. 2003. *Validité théorique d'un dispositif d'activités de « régularisation » proposé sur un site intranet dans une école d'ingénieurs dans le cadre d'une unité de valeur*. Mémoire de DEA de langue anglaise des spécialités scientifiques et techniques. Universités de Bordeaux 2, Montpellier 3, Toulouse 1, Paris 4 et ENS Cachan.
- Astolfi, Jean-Pierre. 1997A. « Du 'tout' didactique au 'plus' didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-septembre 1997, p. 67-73.
- Astolfi, Jean-Pierre. 1997B. *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Auroux, Sylvain. 2001. « Le langage n'est pas dans le cerveau » in Dortier, Jean-François (coord.). *Le langage*. Auxerre : Editions Sciences humaines.
- Austin, John. 1962 [1970]. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bachelard, Gaston. 1934 [2003]. *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris : Quadrige Presses Universitaires de France.
- Bailly, Danielle. 1997. *Didactique de l'anglais*. Volume 1. Paris : Nathan pédagogie.
- Bailly, Danielle. 1998A. *Didactique de l'anglais*. Volume 2. Paris : Nathan pédagogie.
- Bailly, Danielle. 1998B. *Les Mots de la didactique des langues*. Paris : Ophrys.
- Barbizet, Jacques. 1975. *Pathologie de la mémoire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbot, Marie-José et Giovanni Camatarri. (1999). *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Bastide, Roger. 2006. « Acculturation » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. < <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Baudouin, Jean. 1989 [1995]. *Karl Popper*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baylon, Christian et Paul Fabre, Mignot Xavier. 2001. *Initiation à la linguistique*. Paris : Nathan Université.

- Benveniste, Emile. 1975-1980. *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard.
- Bertin, Jean-Claude. 2001. *Des outils pour des langues. Multimédia et apprentissage*. Paris : Ellipses.
- Bideaud, Jacqueline et Jean-Louis Pedinielli, Houdé Olivier. 1993. *L'homme en développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchet, Alain et Anne Gotman. 1992. *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Boly, Vincent. 2004. *Ingénierie de l'innovation*. Paris : Lavoisier.
- Bonnet-Piron, Daniel et Anne-Marie Kuperberg. 1990. *Anglais, méthodes et techniques*. Paris : Nathan.
- Boudon, Raymond et Philippe Besnard. 2006. « Durkheim et les durkheimiens » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*.
< <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Bourdieu, Pierre. 2006. « Art et consommation culturelle » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*.
< <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Bouton, Charles. 1984. *La neurolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brangier, Eric et Javier Barcenilla. 2003. *Concevoir un produit facile à utiliser*. Paris : Editions d'Organisation.
- Brodin, Elisabeth. 2002. « Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes », *Alsic*, vol 5, 2002, n° 2, p. 149-181.
< <http://alsic.u-strasbg.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Brown, Douglas. 2001. « Learning a Second Culture » in Valdes, Joyce (dir.). *Culture Bound*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, Jérôme. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Georg Eshel.
- Byalistock, Ellen. 1990. « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », *Le Français dans le monde*. Paris, n° spécial, p. 50-58.
- Caramazza, Alfonso et Michele Miozzo. 1997. « The relation between syntactic and phonological knowledge in lexical access: evidence from the 'tip-of-the-tongue' phenomenon », *Cognition*, 1997, n° 64, p. 309-343.
- Carassus, David et Jean-Jacques Rigal. 2005. « L'émergence de l'accountability publique locale : valeurs sous-tendues, modes d'évolution, enjeux et limites actuelles ».
< <http://web.univ-pau.fr/~carassus/Publications/EmergAccyCl.pdf>>. Site consulté en octobre 2006.
- Caro, Stéphane et Mireille Bétrancourt. 1998. « Intégrer des informations en escamots dans les textes techniques : quels effets sur les processus cognitifs ? » in Tricot, André (dir.). *Op. cit.*, p. 157-174.
- Carr, Wilfred et Stephen Kemmis. 1986. *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*. London : Falmer.
- Carré, Philippe et André Moisan, Poisson, Daniel. 1997. *L'autoformation – Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Carré, Philippe. 2005. *L'Apprenance*. Paris : Dunod.
- Carroll, Sussanne. 2003. : « Comment est-ce qu'on interprète : 'Ne dites... mais dites plutôt'...? », *Marges Linguistiques*, n°5, mai 2003, p. 194-216.
<<http://marg.lng.free.fr>>. Site consulté en octobre 2006.
- Catroux, Michèle. 2002. « Introduction à la recherche-action : modalité d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Les cahiers de l'Apliu*, vol. XXI, n°3, mars 2002, p. 9-19.
- Cazade, Alain. 2003. « L'écran multimédia : obstacle ou atout pour l'apprenant en langues ? », *ASP*, n° 41-42, année 2003, p. 175-195.
- Chalmers, Alan. 1988. *Qu'est-ce que la science ?* Paris : Editions La découverte.
- Channouf, Ahmed. 2004. *Les influences inconscientes. De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.
- Chapoutier, Georges. 1988. *Mémoire et cerveau*. Monaco : Le Rocher.
- Chevallard, Yves. 1985. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chomsky, Noam. 1968 [1970]. *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- Cook, Vivian. 1971. « The analogy between first and second language learning » in Lugton, Robert, (dir.). *Towards a Cognitive Approach to Second Language Acquisition*. Philadelphie : CCD.
- Corder, Pit. 1967. « The significance of learner's errors », *International review of Applied Linguistics*, n°5, 1967, p. 161-169.
- Culioli, Antoine et Claudine Normand. 2005. *Onze rencontres*. Gap : Ophrys.
- De la Garanderie, Antoine. 1982. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Le Centurion.
- De Montmollin, Maurice. 1996. *L'ergonomie*. Paris : Editions La Découverte.
- De Singly, François. 1992. *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Deleuze, Gilles. 1969. *Logique du sens*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Dell, Gary. 1986. « A spreading-activation theory of retrieval in sentence production », *Psychological Review*, n°93, 1986, p. 283-321.
- Delmas, Claude *et al.*. 1993. *Faits de langue en anglais*. Paris : Dunod.
- Demaizière, Françoise et Anne-Claude Berthoud. 1998. « Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique », *Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela*. Claude Springer (coord.). Strasbourg : Université Strasbourg 2, p. 164-178.
< <http://didatic.net>>. Site consulté en octobre 2006.
- Demaizière, Françoise et Jean-Paul Narcy-Combes. 2005. « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic*, vol. 8, 2005, p. 45-64.
< <http://alsic.u-strasbg.fr>>. Site consulté en octobre 2006.
- Demaizière, Françoise. 1986. *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.
- Demaizière, Françoise. 2001. « Outils : de l'amnésie au fantasme », *Des outils pour les langues. Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 35, juin 2001, p. 1-4.
< <http://didatic.net/>>. Site consulté en octobre 2006.

- Demaizière, Françoise. 2004. « Situer la didactique dans le processus de conception de ressources pédagogiques sur support numérique », *Cahiers de l'Acedle*, n°1, 2004. <<http://acedele.u-strasbg.fr>>. Site consulté en octobre 2006.
- Demaizière, Françoise. 2005. « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction », *Notion en questions – La notion de ressource à l'heure du numérique*. Develotte, Christine et Maguy Pothier, (dir.). Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon, p. 81-103. <<http://didatic.net>>. Site consulté en octobre 2006.
- Descartes, René. 1637 [1966]. *Discours de la méthode*. Paris : Garnier Flammarion.
- Deschamps, Alain. 1992. « De l'anglais écrit à l'anglais oral : esquisse d'une graphématique », *Les langues modernes*, n°3, p.23-29.
- Deschamps, Alain. 1994. *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit*. Paris : Ophrys.
- Develay, Michel. « De la relation au sens », *2^{ème} congrès des chercheurs en éducation* <<http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2002/2003.pdf>>. Site consulté en mai 2006.
- Don, Dider. 1988. *Dictionnaire de l'E.A.O.* Paris : Ophrys.
- Dortier, Jean-François (dir.). 2001. *Le langage. Nature, histoire et usage*. Paris : Editions Sciences Humaines.
- Doughty, Catherine. 2003. « Cognitive underpinnings of focus on form » in Robinson, Peter (dir.). *Op. cit.*, p. 206-257.
- Dromard Danièle et François, Vignes Jean. 2006. « Ordinateurs » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. <<http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Dufaye, Lionel. 2006. « Localisation spatiale et temporelle avec *in*, *on*, et *at* » in Delmas, Claude (dir.). *Complétude, cognition, construction linguistique*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 99-109.
- Dumery, Henry. 2006. « La temporalité » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. Site consulté en octobre 2006.
- Eckman, Fred. 1977. « Markedness and the contrastive analysis hypothesis » *Language Learning*, n° 27, 1977, p. 315-330.
- Ellis, Nick. 2003. « Memory for Language » in Robinson, Peter (dir.). *Op. cit.*, p. 33-68.
- Ellis, Rod. 1994 [2001]. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Fabre, Michel. 1995. *Bachelard éducateur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferrand, Ludovic. 2001. « La production du langage : Une vue d'ensemble », *Psychologie Française*, n° 46(1), 2001, p. 3-15. <<http://www.lpelab.org/userpage/ferrand/PDF/Ferrand-2002.pdf>>. Site consulté en octobre 2006.
- Feyerabend, Paul. 1975. *Against Method*. London : Verso.

- Foucault, Michel. 1969. *L'Archéologie du savoir*. Paris : NRF Editions Gallimard.
- Fradin, Bernard. 2006. « Lexicologie » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. < <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Gaonac'h, Daniel. 2001. « L'enseignement précoce des langues » in Dortier, Jean-François. 2003. *Op. cit.*, p. 271-289.
- Gardner, David et Lindsay Miller. 1999. *Establishing Self-Access. From Theory to Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gardner, Howard. 1996. *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Gardner, Howard. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, Robert. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitude and Motivation*. London : Edward Arnold.
- Gee, James. 1990. *Social Linguistics and Literacies : Ideology in Discourses*. London : Falmer.
- Geeraerts, Dirk. 1985. «Grammaire cognitive et sémantique lexicale», *Communication*, 1991, p. 53.
- Gilham, Bill. 2000. *Developing a questionnaire*. London : Continuum.
- Ginet, Alain *et al.* 1997. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- Grafemeyer, Yves. 2006. « L'Ecole de Chicago » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. < <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Gregg, Kevin r. 2003. « Learnability and second language acquisition theory » in Robinson, Peter. (dir.). *Op. cit.*, p. 152-182.
- Guerrien, Bernard. 2006. « Modèles et modélisation » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. < <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Guichon Nicolas. 2004A « Zone de dialogue entre didactique et médiatisation », *Cahiers de l'Acedle* n°1 <<http://acedele.u-strasbg.fr>>. Site consulté en octobre 2006.
- Guichon Nicolas. 2004B. « La survie sociale d'une innovation », *Alsic*, vol. 4, 2004, p. 71-83. < <http://alsic.u-strasbg.fr>>. Site consulté en octobre 2006.
- Guichon, Nicolas. 2004C. *Compréhension de l'anglais oral et TICE. Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Guierre, Lionel. 1987. *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris : Longman.
- Guittet André. 1995. *Développer les compétences : par une ingénierie de la formation*. Paris : ESF.
- Haeuw, Frédéric et Arnaud Coulon. 2001. « Elaboration d'un référentiel de compétences du formateur FOAD », *Algora*, <www.algora.org>. Site consulté en octobre 2006.
- Hendrix, Liesbeth et Alex Housen, Pierrard Michel. 2002. «Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. Aile*, revue en ligne, n° 16, 2002. <<http://aile.revues.org>>. Site consulté en octobre 2006.

- Hill, Jimmie et Michael Lewis, (dir.). 1997. *Dictionary of Selected Collocations*. Hove : Language Teaching Publications.
- Houssaye, Jean. 1998. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Huddleston, Rodney et Geoffrey Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hulstijn, Jan. 2003. « Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity » in Robinson, Peter (dir.). *Op. cit.*, p. 258-286.
- Jakobovits, L. 1970. *Foreign Language Learning: a Psycholinguistic Analysis of the Issue*. Rowley, Massachusetts : Newbury House.
- Jakubowicz, Célia. 1992. « Théorie linguistique et acquisition du langage », *Courrier du CNRS, Sciences cognitives*. N°79. Paris : CNRS, FRANCE.
- Johnson, Mark et George Lakoff. (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York : Basic Books.
- Julié, Kathleen *et al.* 1996. *Profession enseignant. Préparer le CAPES d'anglais*. Paris : Hachette.
- Kaufmann, Pierre. 2006. « Action Research » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. < <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Kaufmann, Pierre. 2006. « Kurt Lewin » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. Site consulté en octobre 2006.
- Kelly, John et Hugh Hanson. 1981. « Improving accountability - Canadian public accounts committees and legislative auditors », *Canadian Comprehensive Auditing Foundation*, 1981.
- Krashen, Stephen. 1983. « Second language acquisition theory and the preparation of teachers: Towards a rationale » in Alatis, James et H. H. Stern, Strevens Peter. (dir.), *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale*. Washington, DC: Georgetown University Press, p. 255-263.
- Krashen, Stephen. 1985. *Language Acquisition and Language Education*. San Francisco : Alemany Press.
- Kuhn, Thomas. 1962. *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lahire, Bernard. 2001. *L'Homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lakatos Imre. 1974. « Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes » in Lakatos, Imre et Alan, Musgrave (dir.). *Criticism and the Growth of knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lakoff, George et Mark Johnson. 1980. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Les Éditions de Minuit.
- Lakoff, George. 1982. « Experimental factors in linguistics » in Simon, Thomas et Robert Scholles (dir.). *Language, Mind and Brain*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Lancien, Thierry. 2005. « Rapports entre les médias électroniques et l'apprentissage des langues, en termes de compétence discursive et culturelle », conférence donnée le vendredi 25 novembre 2005. *Congrès RANACLES, 2005*, Caen.

- Lancien, Thierry. 1998. *Le multimédia*. Paris CLE International, coll. didactique des langues étrangères.
- Latour, Bruno. 2003. « L'impossible métier de l'innovation technique » in Mustar, Philippe et Hervé Penan (dir.). *Op .cit.*, p. 9-26.
- Le Ny, Jean-François. 2006. « Apprentissage » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. <<http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Lenfle, Sylvain et Christophe Midler. 2003. « Management de projet et innovation » in Mustar, Philippe et Hervé Penan (dir.). *Op. cit.*, p. 49-71.
- Leplat, Jacques. 1997. *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, Jacques. 2005. « Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage », *@ctivités*, 2 (2), p. 43-68, <<http://www.activites.org/v2n2/leplat.pdf>>. Site consulté en octobre 2006.
- Levelt, Willem et Ardi Roelofs, Meyer, Antje. (2001). « A theory of lexical access in speech production », *Behavioral and Brain Sciences on line*. <<http://www.bbsonline.org/documents/a/00/00/05/26/index.html>>. Site consulté en octobre 2006.
- Lévinas, Emmanuel. 1972 [1994]. *Humanisme de l'autre homme*. Paris : Fata Morgana, le Livre de Poche.
- Lévinas, Emmanuel. 1982 [1996]. *Ethique et infini*. Paris : Arthème Fayard et Radio-France, Le Livre de Poche.
- Lévi-Strauss, Claude. 1960. *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lewis, Michael. 1994. *The Lexical Approach*. Hove : Language Teaching Publications.
- Lieury, Alain. 1993. *La mémoire. Du cerveau à l'école*. Paris : Flammarion.
- Lieury, Alain. 2006. « La mémoire » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. <<http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Lightbown, Patsy. 1992. « Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children » in Courchene Robert *et al.* (dir.). *Comprehension-based Second Language Teaching*. University of Ottawa Press.
- Logan, Gordon. 1988. « Toward an instance theory of automatization », *Psychological Review*, vol. 95, n°4, 1988, p. 492-527.
- Long, Michael. 1991. « Focus on form: A design feature in language teaching methodology » in De Bot, Kees et Ralph Ginsberg, Claire. Kramersch (dir.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam : Benjamins, p. 39-52.
- Long, Michael. 1996. « The role of the linguistic environment in second language acquisition » in Ritchie, William et Tej Bahtia (dir.), *Handbook of second language acquisition*.. San Diego, CA : Academic Press, p. 413-468.
- Marendaz, Christian et Sylvie Chokron. 2006. « Vision, perception visuelle et conscience » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. <<http://www.universalis.fr/>>. Site consulté mai 2006.
- Martinez, Pierre. 2002. *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France (Collection Que sais-je ?).

- Marx, Karl. *Le Capital*. Livre I, section 4, chap. XV, p. 22-76. Texte consulté sur le site <<http://www.marxists.org/francais/marx/works/1867/Capital-I/index.htm>>. Site consulté en octobre 2006.
- Matthiessen, Christian et Michael Halliday. 1997. *Systemic Functional Grammar : a First Step into the Theory*. <http://minerva.ling.mq.edu.au/resource/VirtualLibrary/Publications/sfg_firststep/SFG%20intro%20New.html>. Site visité le 28 avril 2006.
- McBride, Rob et John Schostak. 2006. « Chapter 3: Research Action and Change ». <<http://www.enquirylearning.net/ELU/Issues/Research/Res1Ch3.html>>. Site consulté en janvier 2006.
- McCarthy, Michael et Felicity O'Dell. 1994. *English Vocabulary in Use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- McFerrin, Karen. 1999. « Incidental Learning in a Higher Education Asynchronous Online Distance Education Course », *SITE 99: Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. 10th*, 1999, San Antonio, Texas. <<http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/texts/SITE99.PDF>> p1418-1423. Site consulté en octobre 2006.
- McLaughlin, Barry et Roberto Heredia. 1996. « Information processing approaches to research on second language acquisition and use » in Ritchie, William et Tej Bhatia (dir.). *A Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego : Academic Press, p. 213-225.
- Melyani, Mohammed. 1996. « Informatique, auto formation et bricolage », texte publié sur le site de l'AGRAF. <<http://membres.lycos.fr/autograf/AUT041.htm>>. Site consulté en janvier 2006.
- Monod, Hugues et Bronislaw Kapitanjac. 1999. *Ergonomie*. Paris : Masson.
- Montandon, Christiane. 2002. *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, Edgar et Jean-Louis Le Moigne. 1999. *L'Intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, Edgar. 1994. *La complexité humaine*. Paris : Champs-L'essentiel Flammarion.
- Moulton, William. 1961. « Linguistics and Language Teaching in the United States of America 1940-1960 » in Whatmough, Joshua et Christine Mohrmann (dir.). *Trends in European and American Linguistics*. Utrecht : Spectrum.
- Mustar, Philippe et Hervé Penan (dir.). 2003. *Encyclopédie de l'innovation*. Paris : Economica.
- Narcy, Jean-Paul. 1989. « Théorie ou recette ? Quatre mots-clés pour la référence au présent en anglais », *Les Langues Modernes*, n°3/4, 1989, Paris : APLV.
- Narcy, Jean-Paul. 1990. *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues : le cas de l'anglais*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Narcy, Jean-Paul. 1997. « Vers une pratique théorisée et humaniste » in Ginet Alain *et al.* 1997. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan, p. 45-90.
- Narcy-Combes, Jean-Paul et Jennifer Walski. 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XXIII, n°1, février 2004, p. 27-44.

- Narcy-Combes, Jean-Paul. 2002. « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues », communication au colloque du Geras, Lyon, mars 2002.
- Narcy-Combes, Jean-Paul. 2005. *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche responsable*. 2005. Paris : Ophrys.
- Nation, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nikolova, Ofelia. 2004. « Les effets des hyperliens visibles ou invisibles sur l'acquisition lexicale et sur la compréhension en lecture chez des apprenants intermédiaires et avancés en langue étrangère », *ALSIC*, vol. 7, 2004, p. 3-28.
<http://alsic.u-strasbg.fr/v07/nikolova/alsic_v07_05-rec1.htm>. Site consulté en octobre 2006.
- Nuttin, Joseph. 1987. « Développement de la motivation et formation », *Education permanente*, n° 88.
- Paour, Jean-Louis et Jeannine Jaune, Odile de Robillard. 1995. « De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions. » in Büchel, Fredi (dir.). *Textes de bases en pédagogie. L'Education cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Pasquier, Florent. 2000. « Du support analogique au document informatisé pour l'apprentissage. Les 'désappor'ts' de la numérisation.», *Revue de l'EPI*, n°100, décembre 2000.
<<http://www.epi.asso.fr/revue/100som.htm>>. Site consulté en octobre 2006.
- Peaucelle, Jean-Louis. 2004. « Cours sur la théorie des organisations, chapitre 5, L'Ecole des relations humaines » Version 2004
< <http://www2.univ-reunion.fr/~jlpocelle/> >. Site consulté en octobre 2006.
- Peirce, Norton. 1995. « Social identity, investment, and language learning », *Tesol Quarterly*, n° 29, 1995, p. 9-31.
- Peirce, Norton. 2003. « Social identity, investment, and language learning » in Seidlhofer Barbara (dir.). *Op. cit.*, p. 236-255.
- Peraya, David. 1999. « Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? ».
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/cem_def.pd.>. Site consulté en avril 2006.
- Peraya, David. 2000. « De la communication pédagogique au dispositif de communication et de formation médiatisée ».
<<http://tecfa.unige.ch/themes/comu/def/comu-def-index.html>>. Site consulté en avril 2006.
- Perrot, Jean. 1969. *La Linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France (Collection Que sais-je ?).
- Piaget, Jean. 1924 [1971]. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, Jean. 1923. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, Jean. 1961. *Les mécanismes perceptifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, Jean. 1970. *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris : Gonthier Denoël.

- Pichat, Phillipe. 2006. « L'Innovation » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. < <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Pienemann, Manfred. 1985. « Learnability and syllabus construction » in Hyltenstam, Kenneth et Manfred Pienemann (dir.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*.
- Polanyi, Michael. 1958. *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy*. London : Routledge.
- Popper, Karl R. 1973. *La logique de la découverte scientifique*. Traduit de l'anglais par Thyssen-Rutten, Nicole et Philippe Devaux. Bibliothèque scientifique Payot.
- Popper, Karl R. 1999. *All Life is Problem Solving*. London : Routledge.
- Possamaï, Camille-Aimé. 2006. « L'Attention » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*. < <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Pothier, Maguy. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap : Ophrys.
- Raynal, Françoise et Alain Rieunier. 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Resweber, Jean-Paul. 1986. *Les pédagogies nouvelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rézeau, Joseph. 2001. *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2.
- Richard, Jean-François et al. 1989A. *Traité de Psychologie Cognitive*. Tome 1. et al. 1990. B. *Traité de Psychologie Cognitive*. Tome 2. Paris : Dunod.
- Richard, Jean-François et al. 1990B. *Traité de Psychologie Cognitive*. Tome 2. Paris : Dunod.
- Richard, Jean-François et al. 1990C. *Traité de Psychologie Cognitive*. Tome 3. Paris : Dunod.
- Richard, Jean-François. 1980. *L'Attention*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robinson, Peter (dir.). 2003. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rogers, Alan. (2003). *What is the Difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.
- Rose, Ellen. 2000. *Hyper Texts: The Language and Culture of Educational Computing*. Toronto : The Althouse Press.
- Roseneau, Pauline. 1992. *Post-modernism and the Social Sciences. Insights, Inroads, and Intrusions ?* Princeton NJ : Princeton University Press.
- Roxin, Ioan. 2002. « Critères ergonomiques et graphiques pour un site éducatif multimédia », journée d'étude : *Quels nouveaux apprentissages ?* Belfort : UTBM. Texte de l'intervention consulté sur le site <<http://www.utbm.fr/index.php?pge=406>>. Site consulté en juillet 2006.
- Saint Martin, Fernande. 1987. *Sémiologie du langage visuel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sapir, Edward 2004. *Language. An Introduction to the Study of Speech*. [EBook #12629] Texte publié sur le site <<http://www.gutenberg.org/files/12629/12629-h/12629-h.htm#ch1>>. Site consulté en octobre 2006.

- Savatier, René. 2006. « Déontologie » . *Encyclopaedia Universalis en ligne*.
< <http://www.universalis.fr/>>. Site consulté en octobre 2006.
- Sawyer, Mark et Leila Ranta. 2003. « Aptitude, individual differences and instructional design »
in Robinson, Peter, (dir.). *Op. cit.*, p. 319-353.
- Schmidt, Richard. 2003. « Attention » *in* Robinson, Peter (dir.). 2003. *Op. cit.*, 3-32
- Segui, Juan. 1989. « La perception du langage parlé » *in* Bonnet, Claude, Ghiglione, Rodolphe et Richard Jean-françois (dir.). *Traité de psychologie cognitive*. Volume 1. Paris : Dunod.
- Selinker, Larry. 1972. « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*. 10, 209-31.
- Sfez, Lucien. 1991 [1997]. *La communication*. Paris : Presses Universitaires de France (Collection Que sais-je ?).
- Sfez, Lucien. 1988. *Critique de la communication*. Paris : Editions du Seuil.
- Simondon, Gilbert. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Skehan, Peter. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Sternhouse, Lawrence. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London : Heinemann.
- Swain, Merrill. 1985. « Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development » *in* Gass, Susan et Carolyn Madden (dir.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swales, John M. 1990 [2004]. *Genre Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Toma, Tony. 1996. *Du multimédia et des hommes. L'enseignant face au multimédia*. Paris : Martorana.
- Tournier, Jean. 1993. *Précis de lexicologie anglaise*. Paris : Nathan Université.
- Tricot, André et Jean-François Rouet. 1998. *Les hypermédias approches cognitives et ergonomiques*. Hermes.
- Trocmé-Fabre, Hélène. 1984. « Deux hémisphères et trois cerveaux pour apprendre », *Les Langues modernes*, n°84-2 et 3, 1984, p. 116-131.
- Trocme-Fabre, Hélène. 1999. *Réinventer le métier d'apprendre : le seul métier durable aujourd'hui*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Valdman, Albert. 1992. « Authenticity, variation and communication in the foreign language classroom » *in* *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language*. Kramsch Claire et Sally MacConnell-Ginet (dir.). Sutton : Heath, p. 79-97.
- Vygotski, Lev. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La dispute/SNEDIT.
- Weil-Barais, Annick (dir.). 1993. *L'Homme cognitif*. Paris : Presses.
- Weiss, Carol (dir.). 1977. *Using Social Research in Public Policy Making*. Lexington : D.C. Heath.
- Wilkins, David. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.
- Williams, Linda et Hélène Trocmé-Fabre. 1986. *Deux cerveaux pour apprendre : Le gauche et le droit*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Zumbihl, Hélène. 2004. « Cadre théorique et méthodologique d'une étude sur l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire », *Asp*, Petit, Michel (dir). n  43-44, p. 135-154.

ABREVIATIONS ET ACRONYMES

Français

ALSIC Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Revue sur la Toile)

APLV : Association des Professeurs de Langues Vivantes (de l'Enseignement Public)

BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

C2 : Culture du ou des pays dans lequel/lesquels est parlée la L2.

CA : Conseil d'Administration

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CNU : Conseil National des Universités

CTI : Commission des Titres d'Ingénieur

DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (deux premières années d'étude à l'Université en France après le baccalauréat)

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie (deux premières années d'étude à l'Université en France après le baccalauréat)

EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur

FOAD : Formation Ouverte à Distance

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

L1 : Langue Maternelle

L2 : Langue Etrangère ou Langue Seconde

MAFPEN : Mission Académique de Formation du Personnel de l'Education Nationale

MCF : Maître de Conférence

MCT : Mémoire à Court Terme

MO : Méga-octet (unité de mesure égale à 1 048 576 octets).

MT : Mémoire de Travail

PRAG : Professeur Agrégé

PRCE : Professeur Certifié

QCM : Questionnaire à Choix Multiples

RAL : Recherche en Acquisition des Langues

SAES : Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur

SME : Service des Moyens d'Enseignement

TD : Travaux Dirigés

TIC : Technologie de l'Information de la Communication

TICE : Technologie de l'Information de la Communication pour l'Education

TP : Travaux Pratiques

TS : Terminale Scientifique

TSTI : Terminale Sciences et Techniques Industrielles

UTBM : Université de Technologie de Belfort-Montbéliard

UV : Unité de Valeur

ZDP : Zone de Développement Proximal

ZUP : Zone à Urbaniser en Priorité

Anglais

ACTFL : American Council on the Teaching of Foreign Languages

ADSL : Asymmetric Digital Subscriber Line

CALL : Computer Assisted Language Learning

CD-ROM : Compact Disk Read-Only Memory

ECTS : European Credit Transfer System

ESL : English as a Second Language

FCE : First Certificate in English

GIF : Graphics Interchange Format (format de fichiers d'image)

IL : Interlanguage

JPEG/JPG : Joint Picture Expert Group (format de fichiers d'image)

HTML : HyperText Markup Language (Langage de description des pages Web)

LAD : Language Acquisition Device

MHEG : Multimedia and Hypermedia Information Coding Expert Group

MIT : Massachusetts Institute of Technology

MP3 : Motion Picture Experts Group, Audio Layer 3 (format de fichier-son)

NAC : Nooks and Crannies

NL : Native Language

Ph.D : Doctor of Philosophy (doctorat)

SLA : Second Language Acquisition

TL : Taught Language

TOEFL : Test of English as a Foreign Language

TOEIC : Test of English for International Communication

UG : Universal Grammar

WEB : World Wide Web

WM : Working Memory

INDEX DES FIGURES

FIGURE 1.1 - <i>Le triangle pédagogique</i>	15
FIGURE 1.2 - <i>Les phases de la recherche-action (Carr et Kemmis : 1986 : 186)</i>	31
FIGURE 1.3 - <i>Le cycle de la recherche-action selon Narcy-Combes (2005 : 116)</i>	32
FIGURE 1.4 - <i>Le recul épistémique selon Narcy-Combes (2005 : 14)</i>	54
FIGURE 2.1 - <i>Le modèle de Shannon-Weaver</i>	61
FIGURE 2.2 - <i>Le modèle de Jakobson</i>	62
FIGURE 2.3 - <i>La communication pédagogique selon Peraya</i>	67
FIGURE 2.4 - <i>Didactique et pédagogie selon Narcy-Combes</i>	69
FIGURE 2.5 - <i>Accompagnement de l'apprentissage</i>	77
FIGURE 2.6 - <i>La triade sémiotique</i>	80
FIGURE 3.1 - <i>Temps nécessaire au passage à un niveau de compétence supérieur</i>	113
FIGURE 3.2 - <i>Fonctionnement de la mémoire de travail dans l'acquisition du langage</i>	124
FIGURE 3.3 - <i>Schéma de l'apprentissage d'une L2</i>	159
FIGURE 3.4 - <i>Schéma de l'apprentissage</i>	162
FIGURE 3.5 - <i>Acquisition/apprentissage d'une L2</i>	163
FIGURE 4.1 - <i>Représentation schématique de tout apprentissage</i>	175
FIGURE 4.2 - <i>Options méthodologiques pour l'enseignement de la grammaire</i>	187
FIGURE 4.3 - <i>Rôle du savoir explicite dans l'acquisition d'une L2</i>	194
FIGURE 4.4 - <i>Ce que recouvre l'expression « connaître un mot »</i>	199
FIGURE 4.5 - <i>Les quatre phases de l'apprentissage par tâches selon Narcy-Combes (2005 : 177)</i> ...	220
FIGURE 4.6 - <i>Apprentissage d'une L2 : cadre théorique</i>	222
FIGURE 5.1 - <i>Relation enseignant-apprenant-TIC</i>	236
FIGURE 5.2 - <i>Règles pour l'affichage d'un texte à l'écran (Roxin 2002 : 5)</i>	251
FIGURE 5.3 - <i>Attitude des enseignants-tuteurs usagers</i>	258
FIGURE 5.4 - <i>Attributs de l'innovation</i>	259
FIGURE 6.1 - <i>Approches en sciences humaines</i>	267
FIGURE 6.2 - <i>Les postures des enseignants</i>	270
FIGURE 6.3 - <i>Représentation systémique du contexte de notre expérimentation</i>	283
FIGURE 6.4 - <i>Répartition des phases entre TD et TP et travail sur NAC</i>	300
FIGURE 6.5 - <i>Gain de temps obtenu avec le nouveau dispositif LE02</i>	301
FIGURE 6.6 - <i>Champs d'intervention de NAC d'après le modèle d'Ellis sur le savoir explicite (2003 : 149)</i>	302
FIGURE 6.7 - <i>Champs d'intervention de NAC dans l'apprentissage d'une L2 d'après le modèle de Narcy-Combes (2005 : 109)</i>	303
FIGURE 7.1 - <i>Organisation des pages de NAC</i>	314
FIGURE 7.2 - <i>Format de présentation de NAC</i>	316

FIGURE 7.3 - <i>Page et pages annexes</i>	317
FIGURE 7.4 - <i>Programme de l'UV LE02</i>	319
FIGURE 7.5 - <i>Contenu des pages de NAC</i>	323
FIGURE 7.6 - <i>Composantes de la connaissance d'un mot</i>	335
FIGURE 7.7 - <i>Caractéristiques recherchées dans les pages « Lexique »</i>	335
FIGURE 7.8 - <i>Procédés spécifiques au support hypermédia utilisés dans les pages de la rubrique « Lexique »</i>	336
FIGURE 7.9 - <i>Page de la rubrique « Faux amis »</i>	340
FIGURE 8.1 - <i>Trois lignes du tableau des accès de la sous-rubrique « Suivre les étudiants » de WebCT</i>	373
FIGURE 8.2 - <i>Printemps 2005 : échelonnement des premiers accès</i>	377
FIGURE 8.3 - <i>Automne 2005 : échelonnement des premiers accès</i>	377
FIGURE 8.4 - <i>Printemps 2006 : échelonnement des premiers accès</i>	377
FIGURE 8.5 - <i>Printemps 2005 : échelonnement des derniers accès</i>	379
FIGURE 8.6 - <i>Automne 2005 : échelonnement des derniers accès</i>	379
FIGURE 8.7 - <i>Printemps 2006 : échelonnement des derniers accès</i>	379
FIGURE 8.8 - <i>Printemps 2005 : regroupement des identifiants en fonction de leur nombre d'accès</i> ...	381
FIGURE 8.9 - <i>Automne 2005 : regroupement des identifiants en fonction de leur nombre d'accès</i>	381
FIGURE 8.10 - <i>Printemps 2006 : regroupement des identifiants en fonction de leur nombre d'accès</i>	381
FIGURE 8.11 - <i>Reproduction de l'historique des visites d'un utilisateur fourni par WebCT</i>	382
FIGURE 8.12 - <i>Regroupement des utilisateurs de NAC en fonction de leur nombre d'accès</i>	384
FIGURE 8.13 - <i>Répartition des accès selon les jours de la semaine</i>	385
FIGURE 8.14 - <i>Résultats obtenus par les étudiants, toutes épreuves confondues, au cours de huit semestres successifs</i>	390
FIGURE 8.15 - <i>Résultats obtenus par les étudiants à l'examen médian écrit, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et de printemps 2006</i>	394
FIGURE 8.16 - <i>Résultats obtenus par les étudiants à l'épreuve de présentation orale, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et de printemps 2006</i>	395
FIGURE 8.17 - <i>Résultats obtenus par les étudiants à l'examen final oral, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et de printemps 2006</i>	396
FIGURE 8.18 - <i>Résultats obtenus par les étudiants à l'examen final écrit, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et de printemps 2006</i>	397
FIGURE 8.19 - <i>Evolution de la proportion d'étudiants qui obtiennent un score inférieur à 50/100, toutes épreuves confondues</i>	398
FIGURE 8.20 - <i>Evolution de la proportion d'étudiants qui obtiennent un score inférieur à la moyenne aux différentes épreuves d'évaluation, au cours des semestres d'automne 2003, 2004, 2005 et printemps 2006</i>	399
FIGURE 8.21 - <i>Moyenne sur 20 obtenue par les étudiants aux différentes épreuves de l'examen final écrit</i>	400
FIGURE 8.22 - <i>Données du tableau 8.9 classées par ordre décroissant</i>	408
FIGURE 9.1 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 1 deuxième partie</i>	418

INDEX DES TABLEAUX

TABLEAU 1.1 - Définitions de la didactique et de la pédagogie.....	18
TABLEAU 2.1 - Utilisation pédagogique des fonctions du langage de Jakobson.....	64
TABLEAU 2.2 - Caractéristiques des trois parties principales du cerveau humain.....	96
TABLEAU 3.1 - Aptitudes et étapes d'apprentissage	139
TABLEAU 6.1 - Répartition des étudiants dans les différentes formations	274
TABLEAU 6.2 - Origines des étudiants admis dans une des branches de formation d'ingénieur.....	274
TABLEAU 6.3 - Répartition géographique des stages effectués à l'étranger.....	275
TABLEAU 6.4 - Nombre d'étudiants inscrits chaque semestre depuis l'automne 2001	284
TABLEAU 6.5 - Composition des équipes d'enseignants de l'UV LE02	285
TABLEAU 6.6 - Degré de contrôle des paramètres de l'expérimentation.....	297
TABLEAU 6.7 - Les éléments du dispositif LE02.....	305
TABLEAU 6.8 - Critères ergonomiques de présentation d'un texte	308
TABLEAU 7.1 - Répartition des pages « Grammaire » en fonction des 3 phases d'apprentissage	329
TABLEAU 7.2 - Recensement des procédés hypermédias dans les pages « Grammaire ».....	330
TABLEAU 7.3 - Recensement des caractéristiques des pages « Lexique »	336
TABLEAU 7.4 - Recensement des pages intégrant des techniques hypermédias.....	337
TABLEAU 7.5 - Relevé des pages de la rubrique « Prononciation »	342
TABLEAU 7.6 - Démarches adoptées dans les pages de la rubrique : « Frequently made mistakes »	346
TABLEAU 7.7 - Validité théorique des pages de la rubrique « Compréhension ».....	349
TABLEAU 7.8 - Répartition des pages de la rubrique « LE02 » selon leur fonction	351
TABLEAU 7.9 - Mise en valeur de l'input dans les pages de la rubrique « Writing letters »	352
TABLEAU 7.10 - Mise en valeur des données dans les pages de la rubrique « Smart Learning »	353
TABLEAU 7.11 - Récapitulatif du nombre de pages et de fichiers	360
TABLEAU 8.1 - Calendrier des semestres étudiés.....	375
TABLEAU 8.2 - Nombre d'accès à NAC au cours des trois semestres choisis.....	376
TABLEAU 8.3 - Printemps 2005, groupe 1, jours des accès	383
TABLEAU 8.4 - Printemps 2005, groupe 1, horaires des visites	383
TABLEAU 8.5 - Répartition des accès selon les jours de la semaine	384
TABLEAU 8.6 - Nombre d'étudiants ayant passé toutes les épreuves d'évaluation de LE02	391
TABLEAU 8.7 - Objet de l'évaluation des différents exercices du final écrit de printemps 2006	400
TABLEAU 8.8 - Résultats aux évaluations de LE02 des « gros » utilisateurs de NAC.....	405
TABLEAU 8.9 - Emploi de on et de at sur instruction explicite ou implicite	407
TABLEAU 8.10 - Comparaison des résultats obtenus au TOEIC par d'anciens étudiants de LE02....	411
TABLEAU 9.1 - Nombre de questionnaires distribués et rendus, dates de passation.....	416
TABLEAU 9.2 - Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 1 première partie	417

TABLEAU 9.3 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 1 deuxième partie</i>	417
TABLEAU 9.4 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 2</i>	418
TABLEAU 9.5 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, question 2, relevé des réponses « Autre »</i>	419
TABLEAU 9.6 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 3</i>	419
TABLEAU 9.7 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, question 3, relevé des réponses « Autre »</i>	419
TABLEAU 9.8 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 4</i>	420
TABLEAU 9.9 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, question 4, relevé des réponses « Autre »</i>	420
TABLEAU 9.10 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 6</i>	421
TABLEAU 9.11 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 6</i>	421
TABLEAU 9.12 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 7</i>	422
TABLEAU 9.13 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 8</i>	422
TABLEAU 9.14 - <i>Questionnaire de satisfaction n°1, réponses à la question 9</i>	422
TABLEAU 9.15 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 1, première partie</i>	426
TABLEAU 9.16 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 1, deuxième partie</i>	426
TABLEAU 9.17 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 2, première partie</i>	426
TABLEAU 9.18 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 2, deuxième partie</i>	426
TABLEAU 9.19 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 3, première partie</i>	427
TABLEAU 9.20 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 3, deuxième partie</i>	428
TABLEAU 9.21 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, question 3, relevé des réponses « Autre »</i>	428
TABLEAU 9.22 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 4</i>	429
TABLEAU 9.23 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 5</i>	430
TABLEAU 9.24 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, question 5, relevé des réponses « Autre »</i>	430
TABLEAU 9.25 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 6</i>	431
TABLEAU 9.26 - <i>Questionnaire de satisfaction n°2, question 6, relevé des réponses « Autre »</i>	431
TABLEAU 9.27 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 1</i>	438
TABLEAU 9.28 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 2</i>	439
TABLEAU 9.29 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, question 2, relevé des réponses « Autre » en position 1</i>	439
TABLEAU 9.30 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, question 2, relevé des réponses « Autre » en position 2</i>	439
TABLEAU 9.31 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 3</i>	440
TABLEAU 9.32 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, question 3, relevé des réponses « Autre »</i>	440
TABLEAU 9.33 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 4</i>	441
TABLEAU 9.34 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 5</i>	441
TABLEAU 9.35 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, question 5, relevé des réponses « Autre »</i>	442
TABLEAU 9.36 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 6</i>	442
TABLEAU 9.37 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, question 6, relevé des réponses « Autre »</i>	442
TABLEAU 9.38 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 7</i>	443

TABLEAU 9.39 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, question 7, relevé des réponses « Autre »</i>	443
TABLEAU 9.40 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 8</i>	444
TABLEAU 9.41 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, réponses à la question 9</i>	444
TABLEAU 9.42 - <i>Questionnaire de satisfaction n°3, question 8, classification des commentaires</i>	447
TABLEAU 9.43 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 1</i>	448
TABLEAU 9.44 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 2</i>	449
TABLEAU 9.45 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 3</i>	449
TABLEAU 9.46 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 4</i>	450
TABLEAU 9.47 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 5</i>	451
TABLEAU 9.48 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, question 5, relevé des réponses « Autre »</i>	451
TABLEAU 9.49 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 6</i>	452
TABLEAU 9.50 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 7</i>	452
TABLEAU 9.51 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 8</i>	453
TABLEAU 9.52 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 9</i>	453
TABLEAU 9.53 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, réponses à la question 10</i>	454
TABLEAU 9.54 - <i>Questionnaire de satisfaction n°4, relevé des commentaires</i>	454
TABLEAU 9.55 - <i>Evolution du nombre de pages des fascicules de TD et TP</i>	463
TABLEAU 9.56 - <i>Appréciation globale de NAC : opinions favorables</i>	463
TABLEAU 9.57 - <i>Perception de l'efficacité de NAC</i>	463
TABLEAU 9.58 - <i>Nombre d'étudiants qui déclarent posséder un ordinateur</i>	464
TABLEAU 9.59 - <i>Nombre d'étudiants qui déclarent posséder une connexion Internet</i>	464
TABLEAU 10.1 - <i>Evaluation des compétences</i>	468
TABLEAU 10.2 - <i>Compétences didactiques des enseignants intervenant dans l'UV LE02</i>	472
TABLEAU 10.3 - <i>Degré de maîtrise des différents logiciels utilisés pour la conception de NAC : savoirs et savoir-faire possédés par le concepteur</i>	473
TABLEAU 10.4 - <i>Temps consacré à NAC par le concepteur du 31/08/2005 au 11/09/2005</i>	474
TABLEAU 10.5 - <i>Motifs d'engagement en formation selon Carré (2005)</i>	496
TABLEAU 10.6 - <i>Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes selon Carré (2005)</i>	497

INDEX DES ANNEXES

Les indications de page renvoient au volume des annexes.

ANNEXE 6. 1 – Niveaux communs de compétences – Échelle globale	1
ANNEXE 7. 1 – Sommaire détaillé de <i>NAC</i>	3
ANNEXE 7. 2 – Phases de l'apprentissage développées par les micro-tâches de la rubrique « Grammaire »	21
ANNEXE 7. 3 – Caractéristiques des pages de la rubrique « Lexique »	25
ANNEXE 7. 4 – Site <i>Nooks and Crannies</i> sur CD-ROM	29
ANNEXE 8. 1 – Exercice d'évaluation portant sur l'emploi des prépositions	31
ANNEXE 9. 1 – Questionnaire n° 1	33
ANNEXE 9. 2 – Questionnaire de satisfaction n°1 : relevé des réponses à la question 6	35
ANNEXE 9. 3 – Questionnaire de satisfaction n°1 : relevé des réponses à la question 7	37
ANNEXE 9. 4 – Questionnaire de satisfaction n°1 : relevé des réponses à la question 9	39
ANNEXE 9. 5 – Questionnaire n°2	41
ANNEXE 9. 6 – Questionnaire de satisfaction n°2, réponses à la question 3, relevé des réponses « Autre »	43
ANNEXE 9. 7 – Questionnaire de satisfaction n°2 : question 7, relevé des commentaires rédigés par les étudiants	45
ANNEXE 9. 8 – Questionnaire n° 3	67
ANNEXE 9. 9 – Questionnaire de satisfaction n°3 : réponses à la question 7, relevé des réponses « Autre »	69
ANNEXE 9. 10 – Questionnaire de satisfaction n°3 : question 10, relevé des commentaires rédigés pas les étudiants	71
ANNEXE 9. 11 – Questionnaire n°4	91
ANNEXE 9. 12 – Relevé des commentaires rédigés par le groupe 4	93
ANNEXE 9. 13 – Questionnaire de satisfaction n°4 : question 5, relevé des réponses à la question : « Autre »	95
ANNEXE 9. 14 – Questionnaire de satisfaction n°4 : question 11, relevé des commentaires	99
ANNEXE 9. 15 – Résultats du dépouillement du questionnaire de perception de la qualité des moyens d'enseignement : automne 2004	101
ANNEXE 9. 16 – Résultats du dépouillement du questionnaire de perception de la qualité des moyens d'enseignement : printemps 2005	103

INDEX THEMATIQUE

- absentéisme des étudiants, 286
accommodation (Piaget), 48, 75, 136
accompagnement de l'apprenant, 76, 77, 257
acculturation, 112, 278
ADSL, 309, 458
âge des étudiants, 287
anglais de la *BBC* (*BBC English*), 183
animations *Flash*, 327, 330, 353, 357
aperception, 134, 139
apprenance, 492, 494, 497, 499, 514, 515
apprentissage
 de la C2 (*second culture learning*), 205, 215, 216, 228, 512
 fractionné, 116
 incident, 197, 350
 mécanismes, 117
 négatif, 177
 par accoutumance, 115, 116
 par conditionnement, 115
 par imitation, 117
 par l'action, 117
 phénomène d'extinction, 116
artisanat, 459
assimilation (Piaget), 48, 49, 55, 75, 110, 112, 150, 151, 154, 171
assimilation implicite (*implicit learning*), 150, 151, 154, 171
attention, 6, 63, 64, 96, 103, 114, 122, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 144, 147, 148, 150, 160, 161, 164, 172, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 191, 194, 199, 200, 201, 203, 207, 212, 216, 217, 218, 221, 222, 245, 248, 268, 287, 294, 298, 300, 301, 302, 304, 325, 326, 330, 331, 338, 339, 340, 343, 357, 358, 360, 386, 437, 441, 460
 (*noticing the gap*), 7, 134, 194, 195, 221, 302, 304, 324, 328, 344
 (*noticing*), 7, 134, 194, 218, 248, 302, 352, 445
 à la forme, 358, 445
 partagée, 129, 130, 164
attitudes, 50, 51, 186, 226, 258, 367, 371, 468, 494
Audacity, 472, 473
automatisation, 130, 133, 149, 150, 151, 152, 153, 172, 210, 213, 344
autorité, 4, 12, 254, 469, 495, 499
auxiliaire d'apprentissage, 228, 234, 235
behaviorisme, 96, 139, 254
bilinguisme, 109, 111, 280, 353
boîte noire, 100, 161, 168, 174, 175
bricolage, 488, 489, 490, 504
cadre d'usage d'une innovation, 312, 481
cadre de fonctionnement d'une innovation, 312, 481
cadre théorique, 7, 8, 10, 27, 33, 35, 136, 137, 139, 148, 150, 165, 179, 183, 193, 201, 221, 222, 223, 224, 266, 267, 268, 281, 298, 304, 310, 311, 312, 326, 333, 338, 341, 344, 345, 346, 350, 353, 355, 357, 361, 363, 365, 367, 413, 477, 486, 506, 511
capacité, 81, 85, 91, 119, 124, 129, 130, 131, 135, 139, 142, 216, 245, 276, 287, 334, 410, 468, 470, 472, 477, 478, 479, 482, 489, 493, 509
centration sur la forme
 (*focus on form*), 178, 179, 363
 (*focus on forms*), 178
cerveaux, 8, 48, 58, 85, 95, 96, 117, 122, 147, 168
charge cognitive (*learning burden*), 103, 107, 191, 192, 200, 204, 339
charge mentale, 243, 244, 245, 307, 317, 339, 344, 358, 415, 424, 464, 469
chercheurs interventionnistes, 27
communication, 1, 4, 5, 15, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 79, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 102, 103, 105, 109, 120, 140, 141, 148, 153, 155, 158, 170, 172, 176, 179, 180, 181, 183, 184, 188, 189, 193, 194, 195, 202, 203, 211, 212, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 230, 232, 234, 253, 255, 275, 280, 289, 290, 298, 299, 300, 304, 328, 332, 333, 334, 338, 346, 348, 402, 404, 477, 479, 483, 484, 506, 508
compétences

culturelles, 216
 de l'apprenant de L2, 56, 66, 90, 94, 96,
 113, 141, 142, 144, 156, 157, 159,
 190, 197, 216, 217, 232, 255, 256,
 279, 286, 288, 289, 290, 292, 295,
 332, 362, 368, 392, 401, 403, 412, 467
 de l'enseignant, 10, 233, 243, 248, 249,
 252, 271, 276, 288, 289, 290, 292,
 295, 310, 332, 341, 345, 359, 362,
 467, 469, 470, 492, 494, 499, 507,
 509, 514
 complexification de l'output (*pushed
 output*), 137, 181, 213, 221, 224, 304,
 513
 conditionnement, 270, 271
 connaissances déclaratives, 118, 126, 151,
 153, 468
 connaissances procédurales, 118, 126, 468
 contextualisation d'une connaissance, 119,
 231
 contre-productivité, 8, 145, 193, 255, 257,
 263, 303, 306, 338, 351, 357, 359, 362,
 404, 411, 412, 424, 435, 437, 457, 459,
 462, 499, 507
 correction (*corrective feedback, negative
 feedback*), 134
 correction (*corrective feedback, negative
 feedback*), 212, 324
 CRI, 305, 318, 368, 377, 434, 483
 CTI, 275, 276, 279, 280, 286
 débit normal de la parole, 98, 134, 176,
 249, 344, 359, 433, 458
 déconstruction, 31, 43
 déduction, 37, 167, 189, 268
 degré de codabilité (*codability*), 200
 dénativisation, 136
 déontologie, 86, 243, 468, 498, 500, 513,
 515
 déqualification (*deskilling*), 491
 déstabilisation, 53
 dialogique (approche systémique), 166,
 167, 168, 170, 217, 265, 362, 503
 dichotomie, 7, 106, 107, 165, 188, 251,
 308
 dictionnaire, 16, 34, 197, 204, 245, 311,
 353
 didactique institutionnelle, 21, 22, 24, 25,
 56, 58, 189, 206, 288, 476, 478, 492,
 493, 499, 504
 didactique personnelle, 23, 24, 25, 26, 56,
 268, 288, 289, 290, 350
 didactique universitaire, 21, 22, 23, 24, 56,
 187, 285, 296, 478
 dispositif, 8, 9, 10, 91, 160, 239, 240, 242,
 247, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 262,
 263, 268, 275, 278, 282, 286, 292, 293,
 294, 296, 297, 298, 299, 301, 304, 305,
 306, 309, 310, 311, 319, 329, 332, 333,
 343, 355, 362, 363, 386, 388, 392, 401,
 413, 432, 435, 436, 454, 460, 462, 464,
 467, 470, 473, 475, 476, 481, 482, 483,
 484, 485, 486, 491, 495, 502, 504, 507,
 508, 509, 511, 512, 513, 514
Dreamweaver, 472, 475, 490
 éclectisme, 22, 56, 57, 292, 503
 efficacité, 13, 19, 20, 23, 116, 132, 151,
 180, 195, 202, 210, 232, 244, 257, 263,
 271, 275, 333, 349, 354, 362, 401, 412,
 420, 423, 424, 435, 436, 438, 440, 442,
 445, 450, 454, 456, 459, 463, 464, 465,
 470, 497, 504, 507
 efficience, 244, 257, 258
 émotion, 49, 51, 52, 53, 58, 63, 96, 112,
 128, 147, 158, 162, 172, 195, 455
 émotion sociale, 128
 énonciation, 102, 206, 221, 362
 enseignant du secondaire, 492
 enseignant-accompagnateur, 499, 500
 enseignant-chef de projet, 253, 482, 498
 enseignant-médiateur, 220, 514
 enseignement/apprentissage par tâches, 7,
 157, 217, 218, 219, 220, 222, 224, 281,
 298, 299, 304, 328, 401, 507, 511
 épistémologie, 35, 39, 47, 48, 49, 53, 54,
 57, 74, 166, 266, 268, 470, 492, 503, 515
 escamot, 247, 326, 357
 esprit scientifique, 34, 47
 étayage (*scaffolding*), 76, 77, 180, 213,
 221, 224, 300, 304, 401, 470, 479, 484,
 513
 éthique, 8, 86, 206, 276, 277, 468, 503,
 505, 513, 514, 515
 expression métaphorique, 71, 72, 201, 250
 fait de langue, 184, 185, 186, 188, 189,
 194, 329, 331, 347
 falsificationnisme, 40
 fichier image
GIF, 251, 313, 318, 327, 336, 337, 352,
 357, 360, 473

JPEG, 251, 313, 318, 357, 360, 473
 filtre affectivo-cognitif, 6, 162, 292, 303, 354
flashcards, 202, 337, 339, 358
 fluidité (*fluency*), 129, 133, 134, 149, 165, 189, 190, 201, 205, 212, 223, 224, 290, 504, 510, 512
foreigner talk, 183, 184
 formation
 à distance, 232
 de l'enfant, 94
 des apprenants, 230, 231, 234, 245
 des énoncés, 223
 des enseignants, 22, 270, 271, 285, 289, 295, 296, 460, 490, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 510, 514
 des étudiants, 273, 275, 278, 279, 280, 281, 287
 des mots, 320, 323, 340, 343
 fossilisation, 157, 181
 fréquence (*frequency*), 185, 198, 201
 fréquences sonores, 207, 208
 genre, 65, 66, 67, 183
 grammaire de l'énonciation, 190, 191, 192, 193, 194, 223, 327, 332, 361
 grammaire universelle, 90, 91, 92, 93, 157, 158, 159
 guidage, 110, 237, 254, 255, 257, 259, 262, 281, 291, 292, 301, 314, 325, 326, 332, 352, 353, 357, 374, 387, 388, 404, 413, 425, 428, 433, 445, 446, 474, 504, 507
 habitude, 172
 hémisphères cérébraux, 95
 horaires, 11, 14, 265, 285, 294, 295, 297, 300, 301, 382, 383, 445, 470, 485, 490
HTML, 50, 253, 272, 290, 291, 313, 315, 326, 332, 357, 360, 458, 459
 hypothèse d'une interface réduite entre le savoir implicite et le savoir explicite (*weak interface option*), 194
 hypothèse de la fréquence (*frequency hypothesis*), 198
Image Composer, 472, 473, 475
 image survolée, 326, 330, 336, 337, 340, 352, 357, 472, 477
 inconscient, 2, 47, 49, 50, 61, 107, 122, 124, 148, 171, 271
 induction, 36, 37, 118, 139, 167, 189, 366
 innovation, 9, 11, 227, 257, 258, 259, 263, 272, 282, 289, 311, 347, 423, 464, 478, 479, 480, 481, 482, 498, 504, 505, 511, 513, 515
 input
 compréhensible, 147, 158, 161, 176, 177, 197, 205, 331, 347, 349
 mise en valeur (*enhanced input*), 7
 modification, 176, 183, 233, 457
 traitement (*input processing*), 134
 intake, 139, 160, 161, 162, 170, 174, 175, 176, 194, 347
 intelligence, 92, 142, 143, 191, 249, 491
 intelligences multiples, 142
 interaction communicationnelle, 211
 interactions, 5, 6, 9, 15, 17, 18, 35, 48, 53, 68, 73, 74, 82, 89, 106, 147, 149, 154, 160, 167, 176, 194, 240, 253, 255, 289, 290, 293, 299, 300, 312, 328, 470, 478, 479, 501, 502, 508, 513
 interactivité, 230, 232, 237, 238, 247, 248, 249, 253, 348
 interlangue (*interlanguage*), 136, 137, 141, 154, 155, 156, 157, 161, 170, 173, 176, 177, 178, 181, 195, 221, 224, 293, 346
 Internet, 60, 252, 253, 272, 300, 309, 313, 320, 336, 347, 348, 349, 350, 359, 393, 419, 426, 433, 434, 440, 444, 445, 452, 453, 456, 457, 458, 459, 464, 483, 490
 intranet, 272, 290, 305, 309, 311, 317, 318, 351, 372, 375, 376, 385, 387, 419, 439, 440, 445, 446
 invention, 480, 481
 investigation sociologique, 87, 365, 366, 367, 368
 investissement, 6, 10, 146, 147, 173, 220, 241, 286, 306, 359, 412, 454, 458, 475, 477, 482, 492, 506
LAD, 91, 93, 158
 langage modulé (*caretaker talk*), 183
 langue maternelle, 5, 91, 109, 111, 171, 192, 208, 209, 287
 LE02
 dispositif, 300, 301, 305, 310, 311, 312, 319, 326, 365, 366, 374, 375, 393, 402, 404, 411, 412, 415, 423, 432, 433, 434, 437, 456, 457, 458, 459, 470, 475, 478, 479, 480, 482, 511
 enseignants intervenants, 289, 291, 295, 460, 461, 467, 472, 483

responsable de l'UV, 285, 286, 293, 305, 306, 325, 366, 368, 391, 404, 424, 435, 462, 470, 475, 485
 lecture à voix haute, 101, 342, 343, 344, 389, 402, 463
 lexie, 197
 liste de vocabulaire, 430
 livrets de TD et TP, 288, 296, 305, 324, 352, 438, 439, 445
 machinisme, 225, 226, 229, 230, 234, 235, 237, 238, 240, 242, 243, 246, 247, 249, 250, 255, 261, 263, 278, 313, 357, 361, 363, 491, 507, 511
 médiation, 55, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 84, 105, 106, 119, 134, 137, 143, 178, 183, 193, 220, 222, 257, 262, 273, 281, 296, 301, 306, 349, 465, 477, 479, 483, 484, 486, 498
 mémoire
 à court terme, 340, 358
 à court terme, 124, 126, 127, 132, 172, 209, 249
 de travail, 124, 125, 200, 249
 déclarative, 126
 épisode, 126
 explicite, 51, 124, 148
 implicite, 124
 implicite, 51, 124, 148, 149
 procédurale, 126
 sémantique, 126
 métalinguistique, 94
 mode de production
 par application de règles (*rule-based mode*), 6, 134, 186, 192, 218, 222, 339, 350, 507, 512
 par utilisation de blocs lexicalisés (*exemplar based mode*), 6, 103, 140, 197, 204, 512
 modèle multidimensionnel (*multidimensional model*), 181
 modélisation, 159, 170, 282
 morphosyntaxe, 149, 180, 181, 182, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 291, 391
 motivation, 96, 122, 127, 137, 145, 146, 173, 245, 258, 291, 355, 430, 455, 458, 465, 493, 495, 496, 497
 nativisation, 6, 86, 135, 136, 137, 162, 172, 175, 178, 191, 192, 207, 209, 221, 224, 288, 294, 298, 303, 304, 326, 338, 341, 343, 344, 358, 360, 406, 408, 409, 506, 511
 navigation, 237, 254, 317, 434, 447
 neurobiologie, 51, 85, 95, 106
 niveau B1 CECR, 286
 niveau B2 CECR, 279
 normes, 27, 28, 30, 31, 56, 57, 65, 74, 168, 182, 183, 184, 248, 268, 279, 290, 346, 459, 478, 479, 495, 506, 507, 511
 outil, 7, 47, 73, 170, 204, 225, 226, 229, 234, 235, 236, 246, 250, 257, 258, 261, 262, 263, 341, 361, 362, 365, 366, 386, 387, 424, 425, 435, 436, 438, 445, 446, 448, 457, 463, 484, 504, 505, 506, 507, 510, 512, 513, 514
 ouvrages de lecture à difficulté graduée (*graded readers*), 177
 paradigme, 41, 58, 82, 169, 266, 478, 484, 509, 511
 passation de questionnaire, 372, 415, 416
 performance, 90, 96, 102, 124, 140, 148, 155, 159, 219, 238, 327, 410, 415, 467, 469, 470, 477, 485, 487, 496
 période critique, 93, 109, 111, 143
 phases de l'apprentissage, 220, 247, 323, 328, 329, 331, 338, 362, 403, 459
 posture, 19, 269, 270, 271, 436, 470, 477, 504, 510
 pratique de la L2 (*practice*), 3, 24, 26, 134, 153, 201, 202, 203, 219
 principe hologrammatique (approche systémique), 168, 281, 282
 prise de conscience, 4, 5, 23, 39, 47, 49, 53, 54, 55, 88, 89, 94, 106, 107, 114, 119, 158, 168, 173, 176, 177, 192, 194, 195, 205, 210, 211, 216, 224, 268, 269, 302, 303, 304, 328, 329, 331, 337, 340, 343, 344, 345, 346, 360, 459, 484, 506, 511, 512
 processus ascendant (*bottom-up*), 97, 162, 218, 348
 processus descendant (*top-down*), 97, 218, 348
 processus mettant en oeuvre les capacités mémorielles (*memory-based processing*), 134
 programme d'étude (*syllabus*), 156, 158, 329
 progression en U des apprenants, 152
 question I, 1, 290, 503

question II, 1, 292, 505
 question III, 2, 298, 507
 question IV, 9, 311, 508
 question V, 10, 467, 492
 question VI, 10, 492, 510
 rationalisation, 53, 54, 56, 75, 219, 478, 479
 rationalisme critique (*critical rationalism*), 3, 45
 réalisme non-figuratif, 43, 44, 159, 266
 recherche-action, 3, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 55, 56, 57, 78, 104, 243, 256, 265, 266, 269, 290, 292, 310, 362, 365, 367, 368, 476, 483, 485, 487, 490, 492, 494, 495, 497, 498, 500, 501, 510, 513, 515
 recul épistémologique, 54, 55, 56, 57, 74, 75, 77, 88, 122, 162, 216, 219, 221, 227, 298, 479
 reddition de compte, 492, 498, 499, 515
 règles phonographématiques, 341, 342, 344
 relation enseignant et apprenant, 59, 63, 236, 499, 513
 rétroaction (*feedback*), 153, 168, 170, 188, 214, 224, 233, 238, 300, 304, 312, 470, 482, 490, 513
 rigueur épistémologique, 24, 86, 266, 361, 478, 479, 486, 490, 500, 506, 515
 savoir du praticien (*practical knowledge*), 4, 25, 26, 27, 33, 86, 268, 288, 292, 295, 332, 391, 478
 savoir du théoricien (*technical knowledge*), 25, 33, 285, 292, 296, 332, 338
 savoir explicite, 6, 88, 110, 148, 149, 151, 158, 165, 171, 188, 194, 195, 203, 211, 216, 222, 223, 224, 298, 299, 300, 302, 310, 327, 333, 334, 341, 354, 360, 361, 362, 401, 404, 409, 410, 413, 460, 461, 462, 464, 470, 472, 506, 507, 508, 511, 512
 savoir implicite, 6, 31, 88, 110, 148, 149, 150, 154, 156, 157, 158, 165, 171, 188, 194, 195, 203, 210, 222, 223, 298, 299, 304, 310, 333, 409, 410, 413, 461, 503, 506, 508, 511, 512
 savoir lexical, 512
 savoir métacognitif, 340, 346, 350, 353, 354, 355, 388, 459, 461, 500, 504, 514
 savoir phonologique, 403, 512
 savoir-faire, 110, 118, 120, 128, 151, 154, 155, 189, 195, 206, 209, 227, 253, 255, 288, 289, 343, 344, 358, 467, 468, 470, 472, 473, 476, 477, 485, 487, 493
 sciences humaines, 167, 266, 267, 273, 412
 sens (donné à un acte), 92, 105, 120, 122, 127, 153, 172, 219, 221, 224, 280, 304, 333, 350, 355, 482, 484, 506, 512
 sens (*par opposition à la forme*), 80, 97, 99, 103, 107, 115, 120, 164, 172, 178, 179, 195, 196, 200, 212, 217, 219, 221, 222, 268, 287, 320, 324, 330, 334, 335, 340, 344, 349, 409, 413
serendipity, 34, 489
 simplification, 155, 176, 184
 site éducatif multimédia, 248, 252, 307
 soliloque (*private speech*), 214, 218
 styles cognitifs, 137, 144, 145, 292, 354
 support d'apprentissage, 8, 216, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 235, 238, 247, 250, 257, 259, 262, 272, 291, 292, 301, 306, 311, 326, 335, 336, 345, 350, 358, 359, 361, 421, 440, 441, 445, 459, 478, 504
 support papier, 8, 440
 surgénéralisation, 136, 155
 syncrétisme, 49, 58, 78
 système, 8, 9, 38, 39, 80, 87, 88, 94, 98, 106, 117, 123, 125, 126, 129, 136, 155, 160, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 190, 207, 208, 209, 210, 211, 217, 231, 239, 240, 241, 250, 268, 272, 273, 281, 282, 287, 293, 296, 306, 309, 312, 320, 333, 342, 366, 434, 460, 461, 482, 485, 493, 495, 502, 513
 tâches
 macro-tâches, 220, 299, 310, 319, 323, 328, 329, 331, 333, 347, 350, 353, 402, 403, 413, 511
 micro-tâches, 220, 221, 233, 299, 300, 302, 310, 314, 318, 319, 323, 327, 349, 350, 354, 362, 401, 403, 409, 410, 425, 462, 463, 464, 470, 508, 512
 tautisme, 68, 69, 77, 120, 153, 280, 479
 taylorisation, 491
 technologie, 7, 28, 226, 227, 234, 235, 241, 253, 259, 261, 272, 273, 276, 277, 278, 332, 480, 482, 510
 temps opératoire, 473, 477
 tension, 106, 107

théorie des cas (*instance theory*), 152
TIC, 1, 7, 8, 178, 183, 196, 203, 227, 231,
232, 233, 234, 235, 236, 239, 247, 248,
256, 260, 261, 262, 263, 265, 269, 272,
290, 298, 310, 362, 388, 480, 482, 484,
491, 507, 510, 511, 513, 514
traitement contrôlé, 150
traitement des données en profondeur
(*deep processing*), 6, 304, 470, 511
transfert, 62, 65, 118, 119, 136, 137, 155,
273, 472, 474, 480
travail
prescrit, 241, 242, 245, 254
réel, 241, 242
triade sémiotique, 79, 80, 107, 179
triangle pédagogique, 15, 17, 18, 21
uptake (absorption, incorporation), 214
vigilance, 129
volonté, 53, 100, 107, 178, 355, 464
zone proximale de développement, 75, 77,
213, 215

INDEX DES AUTEURS

- Adamczewski, 191, 192, 193, 324, 325
Albero, 255
Allwright, 214
Anderson, 110, 150, 151
Armengaud, 265, 266
Astolfi, 19, 48
Atkinson, 123
Auroux, 84, 88
Austin, 83
Bachelard, 3, 34, 35, 47, 48, 49, 74
Baddeley, 123, 287
Bailly, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 70, 88, 94,
95, 96, 110, 111, 184, 189, 190, 196,
206, 208, 209, 215, 216, 227, 228, 230,
231, 236, 291, 298, 341, 353, 478
Barbizet, 121
Barbot, 270, 486, 487, 504
Bastide, 112
Baylon, 87
Benveniste, 79, 81
Bertin, 8, 231, 237, 253
Besnard, 366
Bideaud, 48
Blanchet, 365
Bonnet-Piron, 291, 334
Boudon, 366
Bourdieu, 145
Bouton, 90, 109, 111, 112
Brangier, 245, 246
Brodin, 235, 511
Brown, 215
Bruner, 75, 76, 83, 482
Camatarri, 270
Caramazza, 100
Carassus, 499
Carr, 31
Carré, 255, 388, 492, 493, 494, 495, 496,
497
Carroll, 137, 138, 139, 188
Catroux, 29, 31
Cazade, 257, 464
Chalmers, 3, 40, 41, 42, 43, 158, 266
Channouf, 2, 8, 49, 50, 51, 53, 61, 127
Chevallard, 16
Chomsky, 90, 91, 92, 93, 96, 106, 154,
156, 157, 158, 185
Cook, 154
Corder, 155
Coulon, 470
Culioli, 89, 196
De Montmollin, 242, 243
De Singly, 365, 366, 367, 369, 370
Deleuze, 121
Dell, 100
Delmas, 192, 193, 194, 197
Demaizière, 8, 135, 136, 219, 220, 221,
229, 231, 234, 235, 237, 238, 239, 246,
247, 252, 254, 288, 488, 490
Descartes, 36, 164, 165
Deschamps, 341
Develay, 120, 121, 152, 219
Don, 237
Doughty, 156, 178, 179, 213
Dromard, 229, 230
Eckman, 185
Ellis, Nick, 123, 124, 132, 133, 149
Ellis, Rod, 4, 6, 12, 13, 15, 24, 25, 26, 27,
28, 30, 31, 33, 34, 56, 92, 110, 111, 123,
132, 133, 135, 136, 144, 145, 147, 148,
149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 161,
180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187,
188, 189, 194, 195, 198, 207, 211, 212,
213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 258,
285, 288, 290, 302, 327, 354, 361, 491
Fabius, 272
Fabre, 47
Ferrand, 100, 101, 344
Feyerabend, 41, 42
Foucault, 42, 43
Fradin, 197
Gabilan, 191, 193, 324, 325
Gardner, Howard, 141, 142
Gardner, Robert, 144
Gee, 15
Geeraerts, 91
Ginet, 95, 113, 207, 208, 209, 287, 344
Gregg, 159, 176, 177

Guichon, 7, 253, 255, 257, 258, 289, 365, 366, 479, 482, 483, 484
 Guierre, 210, 341, 343
 Guittet, 467, 468, 470
 Haeuw, 470
 Hendrix, 189
 Heredia, 151
 Hill, 205
 Hitch, 123
 Houssaye, 15, 16, 17, 18, 21, 55, 59
 Hulstijn, 149, 198, 200, 201, 202, 203
 Humbolt, 192
 Jakobovits, 154
 Jakubowicz, 91
 Johnson, 71, 152
 Kaufmann, 265, 269, 494
 Kemmis, 31
 Korsakoff, 147
 Krashen, 27, 110, 132, 134, 139, 146, 149, 150, 156, 157, 160, 176, 180, 197, 204, 211
 Kuhn, 3, 41, 58, 478, 484, 509, 511
 Kuperberg, 291
 La Garanderie, 127
 Lahire, 87, 88
 Lakatos, 40
 Lakoff, 71, 91, 92
 Lancien, 230, 232, 255
 Latour, 259, 480, 505
 Le Ny, 114, 115, 116, 119
 Lenfle, 480, 482, 498
 Leontiev, 469
 Leplat, 151, 241, 243, 244, 468, 469, 487
 Levelt, 100, 201
 Lévinas, 503, 513
 Lévi-Strauss, 488, 504, 508
 Lewis, 202, 205
 Lieury, 125, 127
 Lightbown, 179, 182
 Logan, 151
 Long, 28, 177, 211
 Marendaz, 110, 147
 Marx, 71, 225, 226
 Matthiessen, 82
 McFerrin, 350
 McLaughlin, 149, 151
 Melyani, 489, 491
 Midler, 480, 482, 498, 523
 Monod, 241
 Montandon, 239, 240, 272, 281
 Morin, 165, 166, 167, 168, 265
 Moulton, 181
 Mustar, 9
 Nancy, 354, 355
 Nancy-Combes, 6, 14, 31, 32, 33, 44, 45, 46, 53, 54, 55, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 86, 87, 88, 89, 113, 127, 134, 135, 136, 143, 144, 158, 160, 161, 170, 175, 193, 218, 219, 220, 221, 232, 233, 234, 235, 266, 267, 269, 270, 271, 282, 302, 303, 324, 328, 333, 338, 470, 498
 Nikolova, 351
 Peaucelle, 371, 372
 Peirce, 64, 145, 146
 Penan, 9
 Peraya, 61, 62, 66, 67, 71, 72, 73
 Perrot, 59
 Piaget, 3, 48, 49, 53, 54, 72, 74, 75, 76, 92, 106, 135, 149, 232
 Pichat, 480
 Pienemann, 186
 Pimsleur, 202
 Polanyi, 24
 Popper, 3, 38, 39, 40, 57, 166, 265, 266, 503
 Possamai, 128, 129, 131, 132
 Pothier, 240, 256, 257, 503
 Prabhu, 180
 Ranta, 140
 Raynal, 17, 18, 19, 48, 74, 75, 76, 468, 469
 Resweber, 19, 70, 71
 Rézeau, 11, 14, 18, 71, 75, 76
 Richard, 128, 130, 131, 143
 Rickert, 267
 Rigal, 499
 Robinson, 128, 140
 Rogers, 320, 350
 Rose, 229
 Roseneau, 43
 Roxin, 248, 249, 250, 251, 252
 Sapir, 64
 Savatier, 498
 Sawyer, 140
 Schmidt, 132, 133, 134
 Schostak, 29
 Segui, 207
 Selinker, 153, 156
 Sfez, 67, 68, 69, 77, 152, 506
 Shannon, 59, 60, 61, 64
 Shiffrin, 123

Simondon, 82
Skehan, 4, 6, 93, 102, 103, 137, 138, 139,
141, 142, 143, 159, 191, 197, 212, 287
Sternhouse, 527
Swain, 181, 212
Swales, 65, 66
Thomas W.I, 366
Tournier, 197, 205
Tricot, 260, 261, 263, 306
Trocmé-Fabre, 494
Valdman, 182, 183
Vygotski, 72, 75, 76, 106, 121, 180, 213
Walpole, 34
Weaver, 59, 60, 61
Weil-Barais, 41, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 97,
98, 99, 100, 101, 102, 115, 117, 118,
119, 120, 122, 123, 125, 126, 128, 130,
134
Weiss, 27
Wilkins, 155
Zumbihl, 215



Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III

Ecole doctorale 268 - Langage et langues

Didactique des langues et des cultures

Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact.

Notre recherche-action porte sur la création et la gestion de ressources pédagogiques sur support numérique dans un contexte d'enseignement spécifique.

A la lumière des savoirs théoriques sur l'apprentissage d'une L2 et l'utilisation des TIC, un dispositif d'enseignement est conçu au sein duquel les ressources ont une fonction précise : développer le savoir explicite.

La mise en œuvre qui suit est accompagnée d'une prise de mesures rigoureuses qui montrent que ces ressources remplissent leur fonction, à la satisfaction des usagers, même si des améliorations restent à apporter à leur contenu et leur présentation. La pérennisation de leur usage implique de nouvelles fonctions et compétences pour l'enseignant.

De cette recherche-action, motivée par une responsabilité déontologique, nous retirons une plus grande expertise théorique et des pratiques plus fiables. La rigueur méthodologique a permis de valider nos hypothèses et de rendre ces pratiques transférables à d'autres contextes.

Mots clés : recherche-action, TIC, dispositif, savoir explicite, compétences professionnelles.

Design and use of digitised learning resources to teach English in an engineering university. Integration process and impact assessment.

This action research was meant to design digitised learning resources as an integrated complement to a specific teaching context. In the light of current theoretical knowledge on second language acquisition and the use of information and communication technology, a learning system was implemented in which the resources had the role of developing explicit knowledge.

Once in operation the resources were assessed through detailed measurements. They fulfil their function to the learners' satisfaction although parts of their contents and aspects of their layout need amending. Using such resources entails that teachers should assume new functions requiring new skills.

This action research, prompted by a sense of deontological responsibility, led to the achievement of greater theoretical expertise and the adoption of more reliable teaching practices. Thanks to rigorous methodology the hypotheses have been validated and the practices can be transferred to other contexts.

Key words : action research, learning system, ICT, explicit knowledge, teaching skills