



HAL
open science

Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache

Hoby Andrianirina

► **To cite this version:**

Hoby Andrianirina. Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache. Linguistique. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II; Université d'Antananarivo, 2011. Français. NNT : 2011CLF20019 . tel-00690165v2

HAL Id: tel-00690165

<https://theses.hal.science/tel-00690165v2>

Submitted on 6 Feb 2014

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.



ÉCOLE DOCTORALE LETTRES, SCIENCES HUMAINES
ET SOCIALES, ED370
LABORATOIRE DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE, EA999



UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO
FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT INTERDISCIPLINAIRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Thèse en co-tutelle en vue de l'obtention du grade de Docteur
de l'université Blaise Pascal - Clermont 2 et de l'université d'Antananarivo

Spécialité : Sciences du langage

Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache

Volume 1

Membres du jury

Françoise BLIN, *senior lecturer*, université de Dublin, Irlande (Rapporteur)

Anne-Laure FOUCHER, professeur, université Blaise Pascal – Clermont 2 (Directrice)

Elke NISSEN, maître de conférences, université Stendhal – Grenoble 3 (Examinatrice)

Maguy POTHIER, professeur émérite, université Blaise Pascal – Clermont 2 (Directrice)

Lucie RABAOVOLOLONA, professeur, université d'Antananarivo, Madagascar (Directrice)

Claude SPRINGER, professeur, université de Provence – Aix-Marseille 1 (Rapporteur)

présentée par Hoby Andrianirina

– 25 novembre 2011 –



ÉCOLE DOCTORALE LETTRES, SCIENCES HUMAINES
ET SOCIALES, ED370
LABORATOIRE DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE, EA999



UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO
FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT INTERDISCIPLINAIRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Thèse en co-tutelle en vue de l'obtention du grade de Docteur
de l'université Blaise Pascal - Clermont 2 et de l'université d'Antananarivo

Spécialité : Sciences du langage

Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache

Volume 1

Membres du jury

Françoise BLIN, *senior lecturer*, université de Dublin, Irlande (Rapporteur)
Anne-Laure FOUCHER, professeur, université Blaise Pascal – Clermont 2 (Directrice)
Elke NISSEN, maître de conférences, université Stendhal – Grenoble 3 (Examinatrice)
Maguy POTHIER, professeur émérite, université Blaise Pascal – Clermont 2 (Directrice)
Lucie RABAOVOLOLONA, professeur, université d'Antananarivo, Madagascar (Directrice)
Claude SPRINGER, professeur, université de Provence – Aix-Marseille 1 (Rapporteur)

présentée par Hoby Andrianirina

- 25 novembre 2011 –

Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache

Résumé

La recherche se situe au carrefour de la didactique des langues-cultures et de l'ALAO (Apprentissage des Langues Assistée par Ordinateur) *via* des dispositifs hybrides. Elle porte sur les usages des dispositifs médiatisés d'apprentissage de la langue étrangère par des apprenants non-spécialistes. Le postulat de départ est qu'une recherche sur les usages constitue un moyen pour les concepteurs d'appréhender les manières dont les apprenants s'approprient ces dispositifs. L'hypothèse émise est qu'il y a un décalage entre les usages attendus par les enseignants et les usages réels des apprenants et qu'il est pertinent, d'un point de vue didactique, de travailler sur ces décalages afin, d'une part, que les enseignants-concepteurs puissent modifier les modèles d'usages en amont de la mise en oeuvre du dispositif d'apprentissage et d'autre part, puissent réagir de manière plus adéquate pendant l'utilisation du dispositif par les apprenants. Cette hypothèse conduit à formuler deux questions de recherche principales. Premièrement, quels usages font les apprenants de langues étrangères des dispositifs hybrides ? Et deuxièmement, sur quels éléments des usages les concepteurs peuvent-ils s'appuyer pour la conception ou pour l'actualisation du dispositif ?

La recherche est une recherche-action de type expérimental. Elle s'effectue sur deux terrains particuliers : un terrain en contexte français qui constitue le terrain d'analyse et un terrain en contexte malgache qui est le terrain de conception et d'expérimentation. Ces deux terrains présentent des points communs : public-cible constitué d'étudiants non-spécialistes de la langue et spécialistes d'autres disciplines, inscrit en première année de formation, apprentissage de la langue-cible s'effectuant à distance via une plateforme. Deux formes de données de recherche sont exploitées de ces deux terrains : des données invoquées (traces laissées par les apprenants sur la plateforme), suscitées (des questionnaires en direction des apprenants et des entretiens semi-directifs auprès des enseignants-concepteurs afin de cerner les usages prescrits). Les résultats attendus sont de trois types. Sur le plan herméneutique, la recherche permet de caractériser les usages des apprenants selon leurs modes d'interprétation et d'appropriation du dispositif. Sur le plan praxéologique, elle constitue un appui à la conception de dispositifs hybrides, par le biais de recommandations soulignant le rôle de la scénarisation, l'importance de l'articulation d'un côté, des outils mis à disposition des apprenants avec les tâches proposées et de l'autre côté, du présentiel et du distanciel dans l'hybridation. Enfin, elle participe à la promotion, à la diffusion et à l'apprentissage de la langue française en direction des étudiants malgachophones.

Mots-clés : ACAO, ALAO, conception, didactique des langues-cultures, dispositif hybride, recherche-action, TICE, usages.

A study of the usage of a blended learning French course and principles for supporting the design of learning environments in Madagascar

Abstract

This research work is situated at the crossroads of the didactics of Languages and Cultures and CALL (Computer-Assisted Language Learning) via blended learning courseware systems. It focuses on the learners' usage of computer-mediated learning environments for foreign languages. The premise is that research on usage constitutes a means for course designers to apprehend the ways learners adapt to these tools. Our hypothesis is that there is a discrepancy between the usage prescribed by the teachers and the real usage made by the learners. We believe that it is therefore relevant, from a didactic perspective, to work on these discrepancies so that teacher-designers can improve their practices of these learning systems by adapting their usage models ahead of the implementation of the course setup and by reacting in a more appropriate way during the time the learners are using the tools. This hypothesis raises two main research questions. On the one hand, what use do foreign language learners make of blended learning systems? And, on the other hand, what particular information on usage will help courseware designers in the design or update of their system? The research can be described as experimental action research. This is performed in two research fields: a French context, which is the analytical field and a Malagasy context, which is the field of design and experimentation. These two fields share some common points: a target group of non-specialist language students and specialists of other disciplines enrolled in the first year of their courses and the learning of the target language taking place on a distance learning platform. Two forms of research data are utilised in both of these fields: invoked data (learners' traces left on the platform) and raised data (questionnaires completed by the learners and semi-guided interviews of teacher-designers in order to better understand the prescribed uses). The results are of three kinds. At the hermeneutic level, the research enables learners' usage to be characterised according to their ways of interpreting and adapting to the system. At the praxeological level, it supports the design of courseware systems by giving advice which underlines the role of scenario design and the importance of the strategic use of the tools available to the learner for the tasks proposed. Finally, it helps promote and disseminate the French language to Malagasy students.

Keywords : action research, blended learning system, CALL, CSCL, Didactics of languages and cultures, design, ITC, usage.

Remerciements

J'adresse tous mes vifs, profonds et sincères remerciements à mes directrices de thèse clermontoises Maguy Pothier et Anne-Laure Foucher pour leurs conseils judicieux, leur patience et leurs encouragements sans faille lors de la réalisation de mes travaux de recherche, et à ma directrice de thèse malgache, Lucie Rabaovololona, qui a permis que cette thèse soit en co-tutelle me permettant ainsi d'avoir un double diplôme.

J'exprime aussi toute ma gratitude à Françoise Blin, Elke Nissen et Claude Springer pour avoir accepté d'examiner mon travail et y avoir porté de l'intérêt.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de Thierry Chanier, Directeur du Laboratoire de Recherche sur le Langage, pour m'avoir accueillie au sein du centre et offert un cadre de travail propice à la réalisation de mes travaux de recherche.

Je tiens également à faire part de ma reconnaissance aux personnes et institutions qui ont contribué à l'aboutissement de cette thèse.

Je cite :

L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), qui a permis la réalisation et le bon déroulement de notre expérimentation à Madagascar,

Le Directeur et le personnel du Centre National d'Etudes et d'Applications du Génie Rural (CNEAGR) à Nanisana, qui m'ont accueillie à bras ouverts et qui m'ont fait confiance dans la prise en charge de leurs étudiants,

Les trente étudiants malgaches, la 8^{ème} promotion du CNEAGR ainsi que les douze étudiants clermontois inscrits en Master 2 professionnel "Didactique des langues-cultures Français langue étrangère et seconde" lors de l'année universitaire 2008-2009,

Les enseignants du Service Commun des Langues Vivantes (SCLV) de l'université Blaise Pascal : Eric Agbessi, Michèle Imbeaud-Celle, Julie Billon, Andrew Murray, Gilmour Fontaine, Simon Ensor et Stephan David, qui ont mis à ma disposition leur plateforme de formation à distance pour que je puisse l'analyser en long et en large,

Les collègues du Laboratoire de Recherche sur le Langage, qui m'ont toujours supportée,

Les membres du Centre Interdisciplinaire de Recherche Appliquée au Malgache (CIRAM), université d'Antananarivo,

Enfin, les personnes, qui, de près ou de loin, m'ont aidée par leurs encouragements, assistance aussi bien matérielle que morale.

Sommaire du premier volume

| | |
|---|------------|
| SOMMAIRE DU PREMIER VOLUME | 7 |
| LISTE DES TABLEAUX | 10 |
| LISTES DES FIGURES | 11 |
| LISTE DES GRAPHIQUES | 12 |
| LISTE DES PHOTOS | 13 |
| INTRODUCTION GENERALE | 14 |
| 1. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET | 15 |
| 2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET RESULTATS ATTENDUS..... | 17 |
| 3. POSTULAT ET QUESTIONS DE RECHERCHE | 17 |
| 4. TERRAINS ET METHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE | 18 |
| CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE THEORIQUE | 20 |
| 1.1. LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (DDL) | 21 |
| 1.1.1. LA NOTION DE DIDACTIQUE | 21 |
| 1.1.2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES..... | 22 |
| 1.1.3. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE | 27 |
| 1.1.4. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE | 34 |
| CONCLUSION..... | 42 |
| 1.2. LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES | 43 |
| 1.2.1. ÉCLAIRAGE CONCEPTUEL : QU'EST-CE QU'APPRENDRE ? | 43 |
| 1.2.2. APPRENTISSAGE COLLABORATIF DES LANGUES ÉTRANGÈRES ASSISTÉ PAR ORDINATEUR | 48 |
| CONCLUSION..... | 62 |
| 1.3. L'INGENIERIE DE FORMATION | 63 |
| 1.3.1. ASPECT DÉFINITIONNEL | 63 |
| 1.3.2. LA NOTION DE "DISPOSITIF" | 64 |
| 1.3.3. LE DISPOSITIF HYBRIDE..... | 67 |
| 1.3.4. DES ÉLÉMENTS POUR LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE HYBRIDE..... | 72 |
| CONCLUSION..... | 77 |
| CHAPITRE 2 : UNE RECHERCHE SUR LES "USAGES", POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE, POSTULAT DE RECHERCHE | 78 |
| 2.1. LA NOTION D'"USAGE" | 79 |
| 2.1.1. "USAGE" : UNE NOTION COMPLEXE | 79 |
| 2.1.2. LES MANIFESTATIONS D'USAGES..... | 80 |
| 2.1.3. LES CONDITIONS D'USAGES | 85 |
| 2.1.4. ANALYSES DES USAGES D'UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS A DISTANCE, SUR UN TERRAIN FRANÇAIS..... | 87 |
| 2.1.5. LE SCENARIO PEDAGOGIQUE | 94 |
| 2.1.6. LES USAGES REELS DES APPRENANTS..... | 97 |
| CONCLUSION..... | 104 |
| 2.2. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE | 106 |
| 2.2.1. DEFINITION | 106 |
| 2.2.2. UNE RECHERCHE-ACTION SUR LES USAGES | 107 |
| 2.2.3. UNE RECHERCHE QUALITATIVE SUR LES USAGES | 110 |
| 2.2.4. RECUEIL DE DONNEES QUALITATIVES | 114 |
| 2.2.5. LE PROTOCOLE DE RECHERCHE | 123 |
| CONCLUSION..... | 125 |
| 2.3. POSTULAT DE RECHERCHE | 127 |
| CHAPITRE 3 : EXPERIMENTATION | 129 |

| | |
|--|------------|
| 3.1. JUSTIFICATION DU CHOIX DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES (FOU) : LA PLACE DE LA LANGUE FRANÇAISE A MADAGASCAR | 130 |
| 3.1.1. LA PLACE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE QUOTIDIEN MALGACHE..... | 131 |
| 3.1.2. LA PLACE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MILIEU ÉDUCATIF MALGACHE | 135 |
| 3.2. LE CADRE INSTITUTIONNEL ET LES LIEUX DE L'EXPERIMENTATION..... | 138 |
| 3.2.1. LE CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET D'APPLICATION DU GENIE RURAL (CNEAGR) | 138 |
| 3.2.2. LES LIEUX DE CONNEXION | 139 |
| 3.3. PRESENTATION GLOBALE DU DISPOSITIF HYBRIDE « TANA-CLERMONT »..... | 141 |
| 3.4. LE PUBLIC MALGACHE | 143 |
| 3.4.1. PROFIL GENERAL | 143 |
| 3.4.2. PROFIL TECHNOLOGIQUE | 145 |
| 3.4.3. PROFIL LANGAGIER | 147 |
| 3.4.4. OBJECTIFS DE FORMATION..... | 157 |
| 3.5. LE PUBLIC CLERMONTOIS | 158 |
| 3.5.1. PROFIL GENERAL..... | 158 |
| 3.5.2. PROFIL LANGAGIER | 160 |
| 3.5.3. OBJECTIFS DE FORMATION..... | 160 |
| 3.6. PHASE DE FORMATION | 162 |
| 3.6.1. LE SCENARIO PEDAGOGIQUE ET SES JUSTIFICATIONS | 163 |
| 3.6.2. LE DEROULEMENT EFFECTIF DE LA FORMATION | 172 |
| 3.5. LES DONNEES DE PRODUCTION RECUEILLIES A L'ISSUE DE L'EXPERIMENTATION | 180 |
| 3.5.1. LES BROCHURES FINALES | 180 |
| 3.5.2. LES TRAVAUX DES APPRENANTS MALGACHES..... | 181 |
| 3.5.3. LES DONNEES D'INTERACTIONS..... | 182 |
| CHAPITRE 4 : RESULTATS, SYNTHESE ET DISCUSSIONS, FORMULATION DE PROPOSITIONS POUR LA CONCEPTION DE DISPOSITIF HYBRIDE EN CONTEXTE MALGACHE..... | 188 |
| 4.1. RESULTATS..... | 189 |
| 4.1.1. PRESENCE DURANT LA FORMATION | 189 |
| 4.1.2. CONNEXION A LA PLATEFORME DE TRAVAIL | 192 |
| 4.1.3. UTILISATION DES OUTILS PRESCRITS..... | 193 |
| 4.1.4. TRAVAIL COLLABORATIF ET TRAVAIL COOPERATIF | 199 |
| 4.1.5. DES ADAPTATIONS AUX CONTRAINTES DE LA PLATEFORME | 208 |
| 4.1.6. UNE TYPOLOGIE D'USAGERS | 219 |
| 4.1.7. L'USAGE DU DISPOSITIF PAR L'ENSEIGNANT | 224 |
| 4.2. SYNTHESE ET DISCUSSIONS..... | 226 |
| 4.2.1. LA PRESENCE SOCIALE..... | 226 |
| 4.2.2. LA DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE..... | 236 |
| 4.2.3. LA DIMENSION SOCIOCOGNITIVE..... | 238 |
| 4.3. ELEMENTS DE SOLUTIONS POUR AMELIORER LE DISPOSITIF FRANCO-MALGACHE .. | 241 |
| 4.3.1. L'HYBRIDATION | 241 |
| 4.3.2. LES TACHES | 241 |
| 4.3.3. LES MODALITES DE TRAVAIL | 242 |
| 4.3.4. L'ASPECT SOCIO-AFFECTIF | 244 |
| 4.4. PRECONISATIONS POUR UN APPUI A LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS HYBRIDES DANS UN CONTEXTE MALGACHE..... | 246 |
| 4.4.1. PENSER L'HYBRIDATION PLUTOT EN TERMES DE QUALITE QUE DE QUANTITE..... | 246 |
| 4.4.2. ÉLABORER DES SCENARIOS OUVERTS <i>VERSUS</i> SCENARIOS CONTRAINTS | 246 |
| 4.4.3. PREVOIR EN AMONT PLUSIEURS VERSIONS DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES..... | 247 |
| 4.4.4. TENIR COMPTE DE L'ASPECT MULTIDIMENSIONNEL DU ROLE DE L'ENSEIGNANT – COORDINATEUR...248 | |

| | |
|--|------------|
| 4.4.5. CHOISIR UNE PLATEFORME SIMPLE | 250 |
| 4.4.6. CREER DES TACHES QUI ENGAGENT REELLEMENT LES PARTICIPANTS | 251 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 253 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 258 |
| TABLE DES MATIERES | 295 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| TABLEAU 1. LES DIFFERENTS SENS D’“APPRENDRE”, D’APRES REBOUL (1983 : 10). | 44 |
| TABLEAU 2. LA REPARTITION DES ETUDIANTS DU SCLV ANNEE UNIVERSITAIRE 2006-2007..... | 88 |
| TABLEAU 3. LE DEROULEMENT DES ENTRETIENS EFFECTUES AUPRES DES ENSEIGNANTS | 92 |
| TABLEAU 4. UNE PRESENTATION SUCCINCTE DU FORUM “TROUBLESHOOTING, QUESTIONS TO TEACHER”..... | 101 |
| TABLEAU 5. DES EXEMPLES DE DOCUMENTS TELECHARGES ET LE NOMBRE DE LEURS TELECHARGEMENTS..... | 103 |
| TABLEAU 6. LES ETUDIANTS QUI ONT ETE INTERROGES ET QUI ONT REPONDU A NOS QUESTIONNAIRES. | 116 |
| TABLEAU 7. LA LISTE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS POUR UN PUBLIC LANSAD AYANT REPONDU AU QUESTIONNAIRE..... | 118 |
| TABLEAU 8. NOTRE GRILLE D’OBSERVATION. | 121 |
| TABLEAU 9. LES USAGES DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA LANGUE MALGACHE PAR DES ETUDIANTS MALGACHES. | 132 |
| TABLEAU 10. LE CONTACT AVEC LA LANGUE FRANÇAISE CHEZ LES APPRENANTS MALGACHOPHONES (A PARTIR DE NOS OBSERVATIONS EN AVRIL 2008). | 135 |
| TABLEAU 11. UNE PRESENTATION GLOBALE DU DISPOSITIF HYBRIDE TANA-CLERMONT. | 141 |
| TABLEAU 12. LE PROFIL DES ETUDIANTS MALGACHES. | 145 |
| TABLEAU 13. LES LANGUES DE COMMUNICATION UTILISEES PAR LES ETUDIANTS MALGACHES. | 148 |
| TABLEAU 14. LE FRANÇAIS CHEZ LES ETUDIANTS MALGACHES: LA LANGUE DE CULTURE ET D’OUVERTURE SUR LE MONDE. | 149 |
| TABLEAU 15. LES NOTES DE FRANÇAIS OBTENUES PAR LES ETUDIANTS DU CNEAGR ACCEPTES AU CONCOURS D’ENTREE. | 156 |
| TABLEAU 16. LE PROFIL DES ETUDIANTS CLERMONTOIS. | 159 |
| TABLEAU 17. LES ACTIVITES ELABOREES PAR LES ETUDIANTS CLERMONTOIS..... | 165 |
| TABLEAU 18. LA RECONSTITUTION DES SEANCES EN PRESENTIEL A MADAGASCAR. | 175 |
| TABLEAU 20. LES SEANCES A DISTANCE DU COTE DES MALGACHES. | 178 |
| TABLEAU 21. LES CONTENUS DU FORUM “VONJEO NY TONTOLO IAINANA / SOS ENVIRONNEMENT”. | 186 |
| TABLEAU 22. LES CONTENUS DU FORUM “REAGIR AUX PRODUCTIONS ECRITES DES MALGACHES 2”. | 187 |
| TABLEAU 23. LA CONNEXION SUR LA PLATEFORME EN DEHORS DES SESSIONS PREVUES. | 192 |
| TABLEAU 24. UN EXTRAIT DE LA FICHE DE SUIVIE DE AF4T. | 197 |
| TABLEAU 25. LES ACCES SUR LA PLATEFORME PAR AF4T..... | 198 |
| TABLEAU 26. UNE RECONSTITUTION DE L’ORGANISATION ENTRE [RT29T – RN18T – AL2T] LORS DU CL2. | 211 |
| TABLEAU 27. LES “GROUPES STABLES”. | 213 |
| TABLEAU 28. LES ETUDIANTS MOBILES. LE CAS D’AL2T ET DE RS40T. | 215 |
| TABLEAU 29. LES RUBRIQUES CHOISIES AU PREALABLE ET LES INFORMATIONS EFFECTIVEMENT DEMANDEES AUX CLERMONTOIS LORS DU CL2. | 216 |
| TABLEAU 30. LES ETUDIANTS MALGACHES “MONODIRECTIONNELS” ET LEURS CORRESPONDANTS CLERMONTOIS. | 220 |
| TABLEAU 31. LES ETUDIANTS MALGACHES “PLURIDIRECTIONNELS” ET LEURS CORRESPONDANTS CLERMONTOIS. | 221 |
| TABLEAU 32. CARACTERISATION D’UN SCENARIO PEDAGOGIQUE EN CONTEXTE MALGACHE, D’APRES LA GRILLE DE PERNIN ET LEJEUNE (2004 : N.P.). | 247 |
| TABLEAU 33. CARACTERISATION DES ROLES POTENTIELS DE L’ENSEIGNANT EN PRESENTIEL ET A DISTANCE DANS UN CONTEXTE MALGACHE, D’APRES LES CATEGORISATIONS DE QUINTIN (2007). | 249 |
| TABLEAU 34. “PARAMETRES DU SCENARIO DE COMMUNICATION”, D’APRES FOUCHER (2010 : 87). | 251 |

Listes des figures

| | |
|---|-----|
| FIGURE 1. LA PLACE DU FLS DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE, D'APRES CUQ (1996 : 37)..... | 30 |
| FIGURE 2. LA PLACE DU FOU DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE. | 33 |
| FIGURE 3. LES THÉORIES SOUS-TENDANT L'APPRENTISSAGE SELON LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME..... | 52 |
| FIGURE 4. LES ÉTAPES DANS LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF, D'APRÈS BLEPP (1999 : 47)..... | 73 |
| FIGURE 5. LE CONTENU DU NIVEAU B1, SCLV, ANNEE UNIVERSITAIRE 2006-2007..... | 89 |
| FIGURE 6. LES MODELES D'USAGES DU DISPOSITIF SCLV (2006-2007). | 95 |
| FIGURE 7. LE CYCLE DE LA RECHERCHE-ACTION. | 108 |
| FIGURE 8. LES LIENS ENTRE SCENARIOS D'USAGES ET USAGES REELS (ANDRIANIRINA ET FOUCHER, 2007 : N.P.). | 128 |
| FIGURE 9. LES PHASES DE L'EXPERIMENTATION DU DISPOSITIF. | 162 |
| FIGURE 10. L'ENTREE DES ETUDIANTS MALGACHES DANS LE DISPOSITIF. | 164 |
| FIGURE 11. LE SCENARIO PEDAGOGIQUE DU PROJET "TANA-CLERMONT". | 166 |
| FIGURE 12. LES SCENARIOS D'USAGES DU DISPOSITIF "TANA-CLERMONT". | 169 |
| FIGURE 13. LES MANIFESTATIONS DES INTERACTIONS ENTRE ETUDIANTS MALGACHES ET ETUDIANTS CLERMONTOIS. | 231 |
| FIGURE 14. UNE PROPOSITION DE MODALITES DE TRAVAIL. | 243 |
| FIGURE 15. LES FACTEURS INFLUENÇANT LES USAGES DES APPRENANTS..... | 254 |

Liste des graphiques

| | |
|---|-----|
| GRAPHIQUE 1. LA MANIFESTATION DU NON-USAGE DE LA PLATEFORME PAR LES ETUDIANTS DU SCLV - NIVEAU B1. | 97 |
| GRAPHIQUE 2. LE FLUX D'ABANDON DE LA PLATEFORME PAR LES ETUDIANTS DU SCLV – NIVEAU B1..... | 99 |
| GRAPHIQUE 3. L' AUTO-EVALUATION DES ETUDIANTS DU CNEAGR SUR LEURS COMPETENCES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS. | 151 |
| GRAPHIQUE 4. L' AUTO-EVALUATION DES APPRENANTS DU CNEAGR SUR LEURS COMPETENCES FONCTIONNELLES EN FRANÇAIS. | 152 |
| GRAPHIQUE 5. LE NOMBRE DE MESSAGES ENVOYES PAR LES ETUDIANTS MALGACHES ET PAR LES ETUDIANTS CLERMONTOIS DANS LES QUATRE CLAVARDAGES. | 183 |
| GRAPHIQUE 6. LA PRESENCE DES ETUDIANTS MALGACHES LORS DES SEANCES EN PRESENTIEL ET A DISTANCE. . | 190 |
| GRAPHIQUE 7. LA PRESENCE DE CHAQUE ETUDIANT MALGACHE LORS DES SESSIONS DE FORMATION. | 191 |
| GRAPHIQUE 8. L' ACCES AUX OUTILS PRESCRITS PAR LES ETUDIANTS MALGACHES. | 193 |
| GRAPHIQUE 9. L' ACCES AUX OUTILS NON PRESCRITS PAR LES ETUDIANTS MALGACHES. | 194 |
| GRAPHIQUE 10. LA MANIFESTATION DE LA PRESENCE SOCIALE CHEZ LES ETUDIANTS MALGACHES ET LES ETUDIANTS CLERMONTOIS. | 226 |

Liste des photos

| | |
|---|-----|
| PHOTO 1. LA PAGE D'ACCUEIL DU COURS EN LIGNE..... | 87 |
| PHOTO 2. LA SALLE INFORMATIQUE DU FOFIFA, VUE DE L'AILE DROITE..... | 139 |
| PHOTO 3. LES ETUDIANTS DU GROUPE MALGACHE..... | 143 |
| PHOTO 4. QUELQUES ETUDIANTS DU GROUPE CLERMONTOIS. | 158 |
| PHOTO 5. UNE ILLUSTRATION DE LA COLLABORATION 1. | 206 |
| PHOTO 6. UNE ILLUSTRATION DE LA COLLABORATION 2. | 206 |
| PHOTO 7. UNE ILLUSTRATION DE LA COLLABORATION 3. | 206 |
| PHOTO 8. LA CONFIGURATION DES GROUPES MALGACHES LORS D'UNE SEANCE EN PRESENTIEL. | 214 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre recherche s'inscrit dans le domaine des Sciences du langage, notamment de la didactique des langues-cultures et des TICE *via* les dispositifs d'apprentissage hybrides utilisant les outils de communication clavardage et forum. Le projet consiste à analyser qualitativement et sous l'angle didactique les usages que font les apprenants-usagers des dispositifs hybrides pour concevoir des dispositifs efficaces en termes d'apprentissage des langues étrangères. Notre projet est ainsi interdisciplinaire en intégrant à la fois la didactique des langues-cultures (DDLCC) et les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE). De même, il s'appuie sur différentes théories prônées actuellement en DDLCC : l'approche par les tâches, la perspective actionnelle, le socio-constructivisme où la dimension collaborative de l'apprentissage est mise en avant.

La recherche a également obtenu le financement de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pendant deux années universitaires (2007-2008 et 2008-2009) dans le cadre de la promotion, l'intégration et l'utilisation des TICE pour la diffusion et l'apprentissage du français dans un pays de la francophonie du Sud (Madagascar).

Nous détaillons ce projet en justifiant d'abord nos motivations pour le sujet de recherche. Ensuite, nous présentons successivement les objectifs et les résultats attendus ; l'hypothèse de recherche ; les terrains de recherche et le cadre méthodologique adopté. Enfin, nous exposons les différentes parties composant ce mémoire.

1. Justification du choix du sujet

Une triple motivation explique le choix de ce sujet : premièrement, sur le plan scientifique, didactique et pédagogique ; deuxièmement, par référence au contexte éducatif malgache et troisièmement, sur le plan personnel.

Premièrement, sur le plan scientifique, didactique et pédagogique, la recherche sur les usages des apprenants des dispositifs de formation hybrides est un domaine assez nouveau et peu de travaux ont mis l'accent sur ce sujet. Pourtant, nous postulons que mener des recherches sur les usages constitue un moyen pour les concepteurs de dispositif hybride d'appréhender les manières dont les apprenants s'approprient ces dispositifs et, en conséquence, de pouvoir concevoir des dispositifs permettant un apprentissage efficace de la langue ou en tout cas adaptés au public.

Deuxièmement, cette préoccupation pour l'analyse des usages est également en adéquation avec le contexte éducatif malgache et peut constituer une réponse pertinente aux besoins des apprenants malgaches. En effet, ces derniers doivent développer des compétences linguistiques en français, étant donné qu'ils sont en contact avec la langue dans leur vie quotidienne et particulièrement dans leur vie scolaire et universitaire, où le français constitue la langue d'enseignement. Nous estimons que les TICE, par le déploiement d'un dispositif hybride et par la conception de modules de formation en FOU répondant aux besoins des apprenants, pourraient être une réponse au problème malgache.

D'une manière concrète, notre recherche entre dans la thématique du projet du réseau SDL (Sociolinguistique et Dynamique des Langues) intitulé "Pratique et perception du français par les étudiants : étude des cas des promotions entrantes dans la perspective d'une francophonie universitaire s'articulant avec les langues nationales". SDL est un des réseaux de recherches linguistiques de l'AUF regroupant des enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) et des linguistes des universités de l'Océan Indien. Pour Madagascar, l'objectif est "*d'analyser les difficultés des promotions entrantes pour aboutir à la mise en place d'une assistance linguistique en ligne adaptée à la situation des étudiants*" (Rabaovololona, 2008 : n.p.).

Et troisièmement, sur le plan personnel, cette recherche est la continuité logique de notre cursus académique qui est orienté dans le domaine de l'enseignement du FLE et de l'utilisation des TICE. À la sortie de l'Ecole Normale Supérieure de Madagascar en langues et lettres françaises, notre mémoire de fin d'études a abouti à la conception d'un didacticiel pour l'apprentissage de la grammaire française destiné aux lycéens malgachophones. Notre mémoire en Master 2 recherche "Linguistique, Logique et Informatique" ainsi que celui du Master 2 professionnel "Didactique des langues-cultures Français Langue Etrangère et Seconde" obtenus à l'université Blaise Pascal Clermont 2 ont traité des problématiques liées à la didactique des langues étrangères et à l'utilisation des environnements informatiques d'apprentissage. Notre projet de thèse s'inscrit dans la thématique de recherches du groupe DEDALES (Dispositifs d'Enseignement et Dispositifs d'Apprentissage des Langues Etrangères et Secondes), devenu DALI¹ depuis l'année universitaire 2010-2011, au sein du Laboratoire de Recherche sur le Langage Clermont 2. Une des thématiques se rapporte aux

¹ DALI : Dispositifs, Apprentissage en Ligne et Interactions.

usages des dispositifs de formation (à distance ou hybrides) par les apprenants de langues étrangères.

2. Objectifs de la recherche et résultats attendus

À partir de dispositifs de formation pour l'apprentissage de langues étrangères, nous voulons :

1- Analyser de manière qualitative les usages des apprenants (nous voulons notamment appréhender l'adéquation ou la non-adéquation des usages des apprenants aux modèles d'usages prescrits par les enseignants-concepteurs)

2- À partir de ces analyses, formuler des recommandations auprès des concepteurs de dispositifs hybrides qui sont particulièrement amenés à travailler dans un contexte tel que Madagascar.

En conséquence, les résultats attendus sont de trois types. Sur le plan herméneutique, la recherche permet de caractériser les usages des apprenants selon leurs modes d'interprétation et d'appropriation du dispositif. Sur le plan praxéologique, elle constitue un appui à la conception de dispositifs, par le biais de recommandations soulignant le rôle de la scénarisation (le rôle des tâches, des macro-tâches, de la perspective actionnelle, etc.) et l'importance de l'articulation des outils mis à disposition des apprenants et les tâches proposées. Enfin, elle participe à la promotion, à la diffusion, à l'apprentissage de la langue française en direction des étudiants malgachophones.

3. Postulat et questions de recherche

Notre postulat est qu'il y a un décalage entre les usages prescrits par les enseignants et les usages réels des apprenants et qu'il est pertinent, d'un point de vue didactique, de travailler sur ces décalages afin que les enseignants-concepteurs puissent améliorer leurs pratiques des dispositifs en :

- modifiant les modèles d'usages en amont de la mise en oeuvre du dispositif d'apprentissage,
- réagissant de manière plus adéquate pendant l'utilisation du dispositif par les apprenants.

Cette hypothèse conduit à formuler deux questions de recherche principales. D'une part, quels usages font les apprenants de langues étrangères des dispositifs à distance ? Et d'autre part,

sur quels éléments des usages les concepteurs peuvent-ils s'appuyer pour la conception ou pour l'actualisation du dispositif ?

4. Terrains et méthodologie mise en œuvre

La recherche menée est une recherche-action de type expérimental. Elle s'effectue sur deux terrains particuliers : un terrain en contexte français qui constitue le terrain d'observation *via* un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance et un terrain en contexte malgache qui est le terrain de conception et d'expérimentation. Ces deux terrains présentent des points communs : le public-cible est constitué d'étudiants non-spécialistes de la langue et spécialistes d'autres disciplines, inscrits en première année de formation et la partie à distance pour l'apprentissage de la langue-cible s'effectue *via* une plateforme Claroline.

Quatre formes de données de recherche sont exploitées dans ces deux terrains :

- des données invoquées (Van der Maren, 1999), constituées par les traces laissées par les apprenants sur la plateforme,
- des données suscitées (Van der Maren, 1999), obtenues par les questionnaires que nous avons administrés aux apprenants malgaches (avant, pendant et après l'expérimentation) et les entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants-concepteurs du dispositif pour l'apprentissage de l'anglais afin de cerner les usages prescrits,
- des données d'enregistrement audio-visuel, à partir de la capture effectuée lors de la séance du jeudi 27 novembre 2008,
- des données obtenues à l'issue des séances d'observation de classes au Lycée Moderne d'Ampefiloha, à Antananarivo, Madagascar.

Nous présentons en détail ce travail dans les pages suivantes. Quatre chapitres composent le mémoire. Le chapitre 1 présente le contexte théorique fondant la recherche. Nous sommes en didactique des langues-cultures où l'aspect praxéologique de la didactique est notamment souligné. Comme référence méthodologique, nous nous appuyons sur la perspective actionnelle. En parallèle, nous mettons l'accent sur l'importance de l'apprentissage avec les autres, selon la théorie socio-constructiviste de l'apprentissage.

La notion d'usage — le terme central de notre étude — est développée au chapitre 2. Afin d'appréhender cette notion d'une manière concrète, nous présentons notre première

expérience en analysant les usages d'un dispositif pour l'apprentissage de l'anglais à distance dans le contexte français. Ce dispositif constitue notre terrain exploratoire. De cet aperçu théorique, nous tirons notre postulat de recherche et exposons le positionnement épistémologique guidant la recherche. Le chapitre 3 relate notre expérimentation. Enfin le chapitre 4 expose les résultats, la discussion des résultats aboutissant à des recommandations aux enseignants-concepteurs de dispositifs.

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE THÉORIQUE

1.1. LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (DDLCC)

Nous présentons la notion de didactique selon deux éclairages : sur le plan définitionnel et sur le plan méthodologique. Mais, étant données l'étendue du champ et l'impossibilité d'embrasser tout ce que la didactique recouvre, nous évoquons particulièrement l'aspect praxéologique qui est au cœur de notre recherche. Ensuite, nous continuons par la présentation de la notion de didactique des langues-cultures. Il s'agit également d'un aperçu sommaire de ce champ. Enfin, nous abordons la didactique du Français sur Objectifs Universitaires (FOU), domaine dans lequel nous avons travaillé spécialement. Sur le plan méthodologique, nous faisons référence à la perspective actionnelle en mettant l'accent sur l'importance de la tâche dans la conception didactique.

1.1.1. La notion de didactique

Étymologiquement, la didactique vient de l'adjectif grec "didaktikos" qui signifie "*matière, discipline qui est enseignée*" ou "*personne apte à enseigner*", quelle que soit la matière concernée (les mathématiques, le français, etc.) (Bailly, 1963 : 500). Pour dépasser et nuancer cette définition, nous présentons la situation didactique pour mieux appréhender la notion et ce qu'elle recouvre.

D'une manière générale, une situation didactique regroupe trois actants et s'intéresse à la relation de ces actants. Ces actants sont : le contenu ou le savoir à enseigner, l'enseignant qui fait acte d'enseignement et l'apprenant qui fait acte d'apprentissage. L'objectif final et principal est de permettre à l'apprenant d'acquérir ou d'assimiler le savoir.

Cette vision pragmatique de la didactique, c'est-à-dire son ambition de rendre l'enseignement efficace, incite les didacticiens à se poser des questions utiles comme : comment les apprenants s'approprient-ils le savoir ? Comment donc enseigner ? Quels outils utiliser ? Quelles méthodologies "appliquer" ? Etc. Le tout en mettant l'apprenant au premier plan - "*l'inclination à l'apprenant*", selon l'expression de Perrenoud (1998 : n.p.) et de Duplessis (2007 : 2) - mais sans minimiser pour autant la qualité du contenu proposé. Ces deux points sont complémentaires. En effet, l'élaboration didactique doit tenir compte des représentations qu'a l'apprenant du savoir. Outre la prise en compte de ces aspects psycho-cognitif et épistémologique, la didactique présente également un caractère praxéologique.

Sur le plan lexical, "praxéologie" vient du grec "praxis" (qui signifie "action") et du grec "logos" (qui signifie "discours"). Littéralement, la praxéologie est donc un discours sur

l'action. La praxéologie fait référence à *“l'activité en vue d'un résultat opposée à la connaissance d'une part, à l'être d'autre part”* (Le Robert, 2008). Nous retenons de cette définition, le terme “activité” ou actions. Selon Cuq, c'est cette activité qui fait donc la dynamique de la didactique :

Sera désignée comme praxéologique une activité qui manifeste un va-et-vient de la pensée, un mouvement de confrontation et de dépassement enrichissant entre théories et pratiques : c'est dans cette logique de la praxis sociale que peut se fonder une théorie d'enseignement et, à la suite, une méthodologie. Celle-ci, à son tour mise à l'épreuve de la classe, est reconsidérée et donne alors lieu à des développements et des correctifs nouveaux, qui se traduiront ensuite par une transformation des représentations et des pratiques (Cuq, 2003 : 199).

Cette définition souligne l'articulation de la théorie ou du travail réflexif et de la pratique sur le terrain en didactique. Nous remarquons surtout l'aller-retour permanent entre ces deux sphères. L'objectif de ces confrontations est de rendre les méthodes d'enseignement optimales et riches afin de répondre à cette recherche d'efficacité.

Ainsi, la didactique est une discipline d'intervention plus que d'observation. Elle allie théorie et pratique. Comme l'illustre Verdhelan-Bourgade (2002 : 244) : *“la didactique est un domaine scientifique qui a la particularité d'avoir la tête dans la théorie et les pieds dans la pratique”*. Cette intervention est précédée d'une intention en vue d'un changement mélioratif dans le processus d'enseignement / apprentissage et afin que les apprenants puissent atteindre les objectifs préalablement fixés.

Notre recherche touche spécifiquement la didactique des langues-cultures. Dans la section suivante, nous proposons d'apporter un éclairage à cette notion en la distinguant notamment de la linguistique et de la linguistique appliquée. Ensuite, nous évoquons l'aspect “langue-culture” qui constitue donc l'objet de la DDLC.

1.1.2. La didactique des langues-cultures

La didactique des langues-cultures est une des branches des Sciences du Langage. La dénomination Sciences du Langage est un titre générique qui couvre tout ce qui concerne la langue (langage, parole) et ses usages. Elle englobe entre autres la linguistique, la didactique des langues et la sociolinguistique. Nous proposons d'éclairer la DDLC qui est certes,

marquée par la linguistique, notamment par la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, néanmoins, ces disciplines n'ont pas le même objet.

1.1.2.1. Didactique des langues-cultures *versus* linguistique

La place de la linguistique dans la didactique des langues étrangères (et notamment du Français Langue Etrangère) reste un sujet à controverse depuis une quarantaine d'années². Linguistes et didacticiens des langues s'opposent, en l'occurrence sur le terrain méthodologique, "*cette divergence méthodologique pose la linguistique et la didactique des langues comme deux des sous-ensembles des sciences du langage, distincts mais éventuellement interactifs au gré des nécessités*" (Cuq, 1996 : 36).

La linguistique s'intéresse à l'étude synchronique de la langue ou de son évolution temporelle, elle est une discipline qui observe la langue. Il s'agit pour le linguiste de décrire la langue et ses fonctionnements. L'objectif est "*d'arriver à une description fine d'une langue particulière par le biais d'une théorie scientifique qui rende compte du fonctionnement des langues et / ou du langage*" (Pothier, 2003 : 13). Donc, observation, analyse et description de la langue ou des données linguistiques caractérisent la linguistique.

Or, en DDLC, il ne s'agit pas pour l'enseignant de rendre l'apprenant spécialiste en lexicologie ou en sémantique. La tâche du didacticien ne se situe pas dans la description ou dans l'étude du fonctionnement de la langue. Sa finalité est plutôt de faire acquérir la langue. Qu'est-ce que faire acquérir une langue-culture ? Il s'agit pour le didacticien des langues-cultures d'"*enseigner une langue pour son maniement correct*" (Girard, 1972 : 15), de "*faciliter sa compréhension et son utilisation par des apprenants dont ce n'est pas la langue maternelle*" (Pothier, 2003).

Mais, les recherches en linguistique peuvent servir de matériaux pour la DDLC. Comme le remarque Pothier (2003 : 12-13), il s'agit d'"*impliquer la linguistique qui a tendance à rester dans les sphères éthérées de la théorie, de la confronter au défi d'une utilisation par des apprenants sur le terrain*".

Comme Pothier (2003), des chercheurs tels que Girard (1972), Galisson et Puren (2000) préfèrent utiliser le terme "impliquée" à la place d'"appliquée". Galisson et Puren (2000 : 120) voient dans la linguistique appliquée "*une simple application (et souvent comme une dégradation) de la théorie*" à la pratique tandis qu'une "linguistique impliquée" est considérée

² Pour ces débats, nous renvoyons à des écrits, par exemple, de celui de Dabène (1972), de Galisson (1990) ou de Chiss, David & Reuter (1995).

comme une démarche qui impliquerait la linguistique comme discipline contributive à la résolution de problèmes rencontrés en didactique des langues.

Nous retenons aussi de cette remarque, l'action d'impliquer" la linguistique, opposée souvent à "appliquer", qui constitue un sujet de débat au sein de la communauté de chercheurs.

1.1.2.2. Didactique des langues-cultures *versus* linguistique appliquée

La linguistique appliquée fait partie de la linguistique générale. Il s'agit d'"un secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et différents domaines d'activité sociale : enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique, terminologie et ingénierie des langues" (Cuq et Gruca, 2002 : 156).

Ainsi, la linguistique appliquée intervient dans plusieurs domaines. Pour la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, il s'agit d'appliquer des concepts ou des méthodes de la linguistique "à un problème particulier d'enseignement comme on applique en médecine telle ou telle donnée de la biologie fondamentale" (Halté, 1992 : 46).

La linguistique appliquée à l'enseignement des langues est née aux États-Unis dans les années 1940-50. Il s'agissait à l'époque de trouver un moyen fiable en temps et en résultat pour faire apprendre l'anglais aux soldats qui ne parlaient pas cette langue et cela de manière fonctionnelle. Dans ce dessein, les linguistes de l'époque ont associé des méthodes issues de la linguistique (l'Analyse en Constituants Immédiats des années 1950) et des recherches en psychologie de l'apprentissage (le behaviorisme). Dans les années 1960, en raison du succès de cette méthode sont apparus les exercices structuraux et la méthodologie audio-orale. En France, on a préféré plutôt les appellations "méthodologie de l'enseignement des langues" et plus tard "la didactique des langues" pour nier l'aspect "application" de la linguistique dans l'enseignement de la langue.

Ainsi, ces distinctions ont permis de déceler qu'en DDLC, l'objectif n'est pas de travailler sur la langue mais de réfléchir et d'agir sur le plan didactique afin de rendre l'apprentissage de la langue-culture efficient. En DDLC, il s'agit d'aider l'apprenant à mieux s'approprier l'objet langue. Dans ce dessein, elle se nourrit des apports des autres disciplines, telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie, etc. Par ailleurs, en DDLC, la langue (qui est indissociable de la culture) constitue donc l'objet d'enseignement et d'apprentissage. Nous voulons saisir la conception de cet objet d'une part par les enseignants, et d'autre part, par les apprenants.

1.1.2.3. La langue en tant qu'objet d'enseignement

La langue en tant qu'objet d'enseignement passe par une série de processus de transformations ou de "reconfigurations" (Vargas, 2004 : 27). Il s'agit de transformer la langue en tant que système en objet d'enseignement. Concevoir la langue en tant qu'objet d'enseignement nécessite de répondre à des questions posées au préalable telles que : quel contenu enseigner ? À qui l'enseigner ? En vue de quoi ? Etc. Pour la DDLC, cette opération se passe en deux étapes. D'abord, il faut délimiter l'objet à enseigner, en définissant :

- les objectifs généraux qui peuvent être des objectifs à dominante pratique, culturelle ou formelle,
- les contenus linguistiques et culturels, c'est-à-dire déterminer le niveau de langue, le type de langue (écrite ou orale), etc.,
- les théories de référence pour les descriptions linguistiques et culturelles (quel type de grammaire, quel type de progression, etc.).

Ensuite, ces objets prennent forme dans les programmes officiels et référentiels dans les manuels. Une fois l'objet d'enseignement délimité, la seconde étape consiste en la transformation de l'objet à enseigner en objet d'enseignement. Cette partie relève de la tâche attribuée à l'enseignant. Il s'agit pour lui d'élaborer les unités d'apprentissage, d'établir des séquences de phases d'apprentissage (la découverte, l'assimilation, la fixation, le transfert) et de mettre en place des procédés et techniques pour assurer le processus d'acquisition (Schlemminger, 1995 : 2) toujours dans l'optique de rendre l'appropriation de la langue efficace.

1.1.2.4. La langue en tant qu'objet d'apprentissage

Qu'est-ce que savoir une langue ? Afin de répondre à cette question, nous nous référons notamment aux résultats de recherche de Rézeau (2001). Ce dernier a mené des enquêtes auprès de deux catégories d'étudiants constituées de spécialistes de la langue anglaise et des spécialistes d'autres disciplines. Les résultats obtenus par le chercheur ont montré que les étudiants, quelle que soit leur spécialité, accordent de l'importance en premier lieu au savoir-faire, c'est-à-dire à l'aspect communicatif. Pour eux, savoir une langue permet de "*communiquer avec un plus grand nombre de personnes*" (Rézeau, 2001 : 473). Étudier une langue permet d'acquérir ainsi des compétences ou d'augmenter des performances communicatives.

Outre le savoir-faire, le savoir sur la langue est évoqué en second lieu. Selon les étudiants questionnés, connaître une langue est un moyen pour “*accumuler des connaissances*” (Rézeau, 2001 : 473). En même temps, elle constitue un levier pour s’ouvrir sur le monde.

L’objet langue est inséparable de l’objet culture. En effet, la dimension culturelle est indissociable de la langue dans la mesure où la culture est inscrite dans la langue même (Beacco, 2000 ; Zarate et al., 2003 ; Martinez, 2004). Chaque langue est considérée comme vecteur de culture de l’individu, du groupe ou de la société qui la parle.

1.1.2.5. L’aspect culturel dans la didactique des langues-cultures

Une langue est considérée comme “*une manifestation de l’identité culturelle. Tous les apprenants par la langue qu’ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d’une culture donnée*” (Zarate et al., 2003 : 57). Par la même occasion, l’apprentissage d’une langue est une fenêtre pour s’ouvrir aux autres cultures par le contact avec l’Autre.

En DDLC, selon les remarques de Blondel et al. (1998 : 7), les apprenants de langues étrangères s’attendent surtout à pouvoir “*comprendre les natifs de la langue dans leur vie quotidienne et d’être compris par eux, de pouvoir en d’autres termes communiquer avec eux à part entière*”. Cette remarque suppose donc qu’il faut donner aux apprenants de la langue les moyens d’accéder à la culture des natifs. Et réciproquement, il est important d’inciter les natifs à s’intéresser aux autres cultures.

En effet, la notion de culture a évolué. De la connaissance culturelle, acquise d’une manière volontaire ou inconsciente, on est passé à l’interculturel et à la construction co-culturelle (Puren, 2008). Il s’agit de mettre l’accent sur la réciprocité et le partage avec l’Autre. Dans l’apprentissage, on agit avec l’Autre en partageant des conceptions communes.

En résumé, cette partie sur la DDLC a permis de cerner la place de la langue en tant qu’objet d’enseignement et en tant qu’objet d’apprentissage. Ainsi, l’enseignement/apprentissage de la langue-culture peut viser l’appropriation d’un savoir, d’un savoir-faire ou d’un savoir-être. Cependant, l’apprentissage d’une langue peut aller aussi au-delà de ces objectifs. En effet, le choix d’apprendre une langue-cible est rarement neutre et montre implicitement une certaine identification de soi “*en choisissant d’apprendre une langue plutôt qu’une autre, en utilisant une langue plutôt qu’une autre*” (Cuq, 2000 : 53). Cette remarque s’applique aux étudiants malgachophones, notamment vis-à-vis de la langue française. Ceci est dû notamment au statut particulier de

cette langue dans le contexte malgache (cf. section 3.2.) qui a un impact sur son appropriation. Pour mieux cerner le FOU, nous le plaçons dans le champ de la didactique du français comme langue étrangère.

1.1.3. La didactique du français comme langue étrangère

Dans cette partie, nous évoquons d'abord certaines dénominations rencontrées en DDLC qui aideront à mieux saisir le champ du FOU dans la DDLC. Il s'agit notamment du FLE et du Français Langue Seconde (FLS). Ensuite, nous présentons les objectifs et les contenus du FOU.

1.1.3.1. Le Français Langue Etrangère (FLE)

Une langue est étrangère lorsque l'on ne la reconnaît pas comme une langue maternelle, c'est-à-dire la langue qui est acquise chronologiquement en premier (L1) par l'individu, la langue à laquelle il peut se référer socialement et à laquelle il peut faire éventuellement référence lors de l'appropriation d'une langue étrangère.

Contrairement à une langue maternelle, une langue étrangère est donc, par ordre d'appropriation, celle qui est *“apprise après la première et sans qu'aucun contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage”* (Martinez, 2004 : 20). Son appropriation se passe souvent dans un cadre formel, c'est-à-dire au sein d'une institution. D'après Cuq (1991 : 139), le FLE serait *“appris en dehors de son aire d'usage habituelle – en général en classe de langue – et qui n'est pas utilisé en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes”*.

Cuq (2000 : 50) et Verdelhan-Bourgade (2002 : 6) distinguent deux types de situations de FLE. La première situation est représentée dans un pays donné où le français n'y joue aucun rôle statutaire ou social particulier : classe d'adolescents ou d'adultes en cours extensif ou classe d'enfants en situation scolaire ou bien dans les centres culturels français. Le français est enseigné dans ces pays comme une langue vivante étrangère *“en première, deuxième ou énième position”*.

La seconde situation est représentée en France (par les *“étudiants étrangers qui viennent en France pour suivre des cours dans des centres spécialisés, universitaires ou privés”*) ou dans un pays de langue maternelle française par une classe d'adultes ou d'adolescents. Dans ce cas, le cours est le plus souvent de type intensif ou semi-intensif. Le caractère *“étranger”* de la langue est donc

marqué par le rang d'acquisition de la langue, par le public qui le caractérise et par la situation géographique du public.

Quant à l'enseignement du FLE, il a été marqué par la succession de méthodologies depuis la méthodologie traditionnelle du XIX^{ème} siècle en passant par la méthode active des années 1950 jusqu'à l'approche actionnelle des années 2000. Pour l'historique de cette évolution méthodologique en DDLC, nous renvoyons aux écrits de Germain (1993), de Coste (1994) ou de Puren (1996). Ces méthodologies nous montrent notamment une certaine rupture des paradigmes de référence (tel que le cas de la méthode directe face à l'école traditionnelle), une amélioration des méthodologies (nous prenons l'exemple de la méthodologie directe qui poursuit le chemin tracé de la méthodologie active en apportant des ajustements méthodologiques) et l'appel à d'autres disciplines de référence (telles que la sociolinguistique ou la psycholinguistique comme on le rencontre dans la méthodologie audio-visuelle et communicative).

Toutefois, malgré le progrès que le FLE a permis, il s'est révélé insuffisant pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français (Cuq, 2000 : 43). C'est la conscience de cette insuffisance qui a donné naissance au Français Langue Seconde (FLS).

1.1.3.2. Le Français Langue Seconde (FLS)

Une langue seconde revêt un statut particulier. La langue seconde (L2) est définie, sur le plan individuel, comme celle qui, chronologiquement et biologiquement, est apprise par l'individu après la langue première ou la langue de référence. Dans ce sens, elle est une langue étrangère.

Mais, du point de vue sociétal, une langue seconde se démarque d'une langue étrangère par le statut et la fonction qu'on lui attribue dans une communauté donnée. La langue française y joue le rôle de langue officielle à côté de la langue nationale. Dans ces communautés, la langue française constitue en tout ou en partie la langue véhiculaire.

Cuq (2000 : 50) explique qu'il existe ainsi deux situations prototypiques du FLS. Pour le premier cas, le français constitue la langue maternelle d'une partie d'une communauté donnée. Dans ce cas, le français est enseigné aux enfants de l'autre partie qui n'a pas le français comme langue maternelle (c'est le cas par exemple de la Suisse non-romande, de la Belgique flamande et des anglophones québécois). Pour le second cas, le français ne constitue pas la langue maternelle du locuteur, toutefois, le locuteur est en contact avec la langue

française dans sa vie quotidienne dans la mesure où le français assure un rôle particulier dans cette communauté, il revêt souvent le statut de langue officielle et de langue véhiculaire.

Par ailleurs, une des caractéristiques de la langue seconde se manifeste par les degrés de pratique de la langue par la communauté qui l'utilise ou qui la revendique. Cette communauté est bi- ou plurilingue, pour elle, le français joue *“un rôle privilégié dans le développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs langues”* (Cuq et Gruca, 2002 : 96).

Nous proposons la figure suivante pour situer la place du FLS dans le champ de la DDLC en reprenant Cuq (1996) :

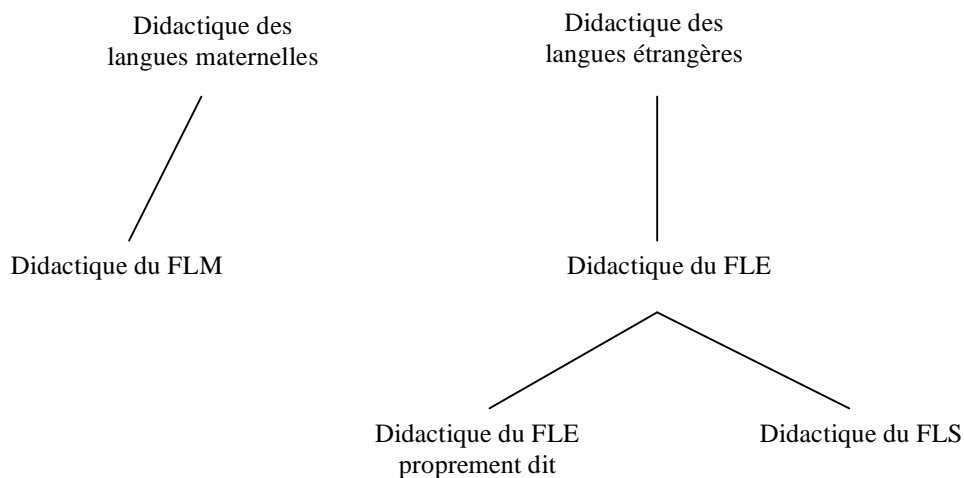


Figure 1. La place du FLS dans le champ de la didactique du Français langue étrangère, d'après Cuq (1996 : 37).

Selon Cuq, il existe deux grandes entités dans le champ de la DDLC : les langues maternelles et les langues non maternelles, dont le FLE et le FLS. Le FLS est appréhendé comme un sous-ensemble du FLE. Toutefois, le FLE et le FLS ne s'enseignent pas de la même manière. En effet, leur apprentissage ne relève pas des mêmes enjeux. Pour un apprenant de FLS, il ne s'agit pas pour l'individu-apprenant de découvrir la langue mais de vivre avec cette langue dans les sphères de la vie quotidienne (milieu scolaire, milieu administratif, etc.). Ainsi, dans le milieu scolaire, la maîtrise de la langue conditionne la "survie" de l'apprenant. L'enjeu est important dans la mesure où la connaissance de la langue est vitale pour l'apprenant, étant un facteur d'intégration sociale et scolaire. Et contrairement au FLE, le FLS est imposé, il ne fait pas l'objet d'un choix de la part du sujet.

Quel français alors proposer à l'apprenant en situation de FLS ? Selon Cuq et Gruca (2002 : 309), ce n'est pas tellement l'aspect communicatif de la langue qui est primordial, mais l'aspect fonctionnel en ayant connaissance au préalable de ses besoins langagiers. Ce point de vue est confirmé par Verdhelan-Bourgade (2002 : 85) qui compare le FLE avec le FLS, ces deux domaines n'ont pas "*les mêmes objectifs d'apprentissage, les mêmes urgences communicatives, les mêmes contraintes d'organisation du travail et des contenus*".

Le FOU repose sur le même principe que le FLS : le public du FOU, comme le FLS, est aussi inscrit dans le même contexte social et politique où le français est conçu comme une langue véhiculaire. C'est seulement le champ d'application qui différencie les deux disciplines. Alors que le FLS s'applique plutôt au domaine scolaire, le FOU concerne plus particulièrement le domaine universitaire. Il s'agit de dispenser un certain type de français à un public de niveau universitaire qui n'est pas spécialiste de la langue française. L'enjeu consiste en la maîtrise de la langue et de ses concepts permettant de mieux répondre aux exigences réclamées par l'institution. Nous apportons une définition de ce concept en présentant ses caractéristiques et par la suite, nous exposons ses objectifs et contenus.

1.1.3.3. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Dans un premier temps, nous donnons un aperçu du Français sur Objectifs Universitaires. Il s'agit d'un aperçu dans la mesure où nous pensons qu'il s'agit d'un champ vaste à cerner. Cela se manifeste par les nombreuses étiquettes qui se rapportent au même domaine et par le contenu complexe à appréhender. Dans un second temps, nous présentons ses contenus et objectifs.

La dénomination didactique du FOU est apparue en France dans les années 2000. La didactique du FOU fait référence à l'enseignement/apprentissage du français donné par les universités françaises ou francophones en direction d'étudiants pour qui le français ne constitue pas leur langue maternelle. On peut rencontrer d'autres appellations synonymes, comme le Français Académique (FA) (Demaizière, 2008), le Français sur Objectifs Académiques (FOA) (Pairon et Rassart, 2007), le Français Langue Universitaire (FLU) (Rabaovololona et al., 2008). Nous avons encore rencontré d'autres acronymes tels que "Objectifs Universitaires du Français" (OUF), "Français Langue Académique" (FLA) lors du colloque sur "Le Français sur Objectifs Universitaires – FOU" qui s'est tenu du 10 au 12 juin 2010 à l'Université de Perpignan. Pourtant, l'analyse des définitions montre que ces différentes appellations sont similaires et reposent finalement sur le même objectif.

Le français académique est défini comme étant le français enseigné à l'apprenant adulte (contrairement au français de scolarisation), c'est le :

français utilisé par des non-francophones (étudiants ou chercheurs) travaillant dans une université française et donc à des pratiques qui relèvent de leur vie de chercheur. Dans ce contexte, les étudiants étrangers ont évidemment besoin d'améliorer leur compétence linguistique en français en lien avec leur domaine d'étude. Par ailleurs, il leur est nécessaire

de maîtriser l'usage académique du français au-delà de ce domaine, pour tout ce qui constitue la culture académique au sens large (Demaizière & Yun, 2008 : 1).

Pour le FOA, il s'agit d'«*apprendre le français (langue seconde ou langue étrangère) pour améliorer ses compétences dans la vie académique en tant que futur étudiant, étudiant d'échange, chercheur doctorant et postdoctorant et même enseignant*» (Pairon et Rassart, 2007 : n.p.).

Pour le FLU, «*L'objectif est de solutionner les difficultés des étudiants étrangers et de leur proposer des exercices types qui leur permettent de suivre normalement les cours dans les universités françaises*» (Rabaovololona, 2008 : n.p.). Il s'agit de considérer le français non seulement comme un moyen de mise à niveau linguistique mais également un socle permettant l'acquisition des savoirs des autres disciplines universitaires par la maîtrise du français. En parallèle, la maîtrise de la langue française faciliterait l'intégration de l'étudiant dans le cursus universitaire.

Hilgert caractérise le FOU d'une part, par son public qui se distingue par la pluralité des spécialités, et d'autre part, par ses contenus qui sont principalement de type formel et procédural. Selon l'auteur, le FOU «*n'a pas le contenu d'une spécialité, il dépasse pourtant les contenus du français général communicatif par le fait que son objectif général est le comment (comment prendre des notes, comment rédiger, comment faire un exposé, comment apprendre en autonomie, etc)*» (Hilgert, 2007 : n.p.).

Ainsi, on constate que les étiquettes (FLU, FA/FOA, FOU) renvoient toutes au même objectif. Le public concerné est un public adulte, *a priori* non francophone mais il peut être francophone dont la langue première n'est pas le français. Ce public est inscrit et effectue ses études dans une université française ou francophone. Il est non spécialiste de la langue française et spécialiste d'autres disciplines. Il est inscrit dans un contexte où il a besoin d'assises linguistiques pour pouvoir poursuivre des cours dans une université (française ou francophone), atteindre ses objectifs personnels et en même temps répondre aux exigences que l'institution lui demande, c'est-à-dire être capable de s'exprimer à l'écrit ou à l'oral selon un français académique et de niveau universitaire.

Par ailleurs, le fait qu'il n'existe pas de dénomination concrète pour ce champ de la DDLC met en évidence l'intérêt récent de l'objet d'étude en dépit du fait que certaines notions ont été utilisées voilà des décennies. Le domaine est encore un grand chantier en construction. Pour notre étude, nous utilisons le terme FOU, le terme générique employé dans les communautés de chercheurs.

Pour mieux saisir la place du FOU dans le champ de la DDLC, nous le présentons selon le schéma suivant :

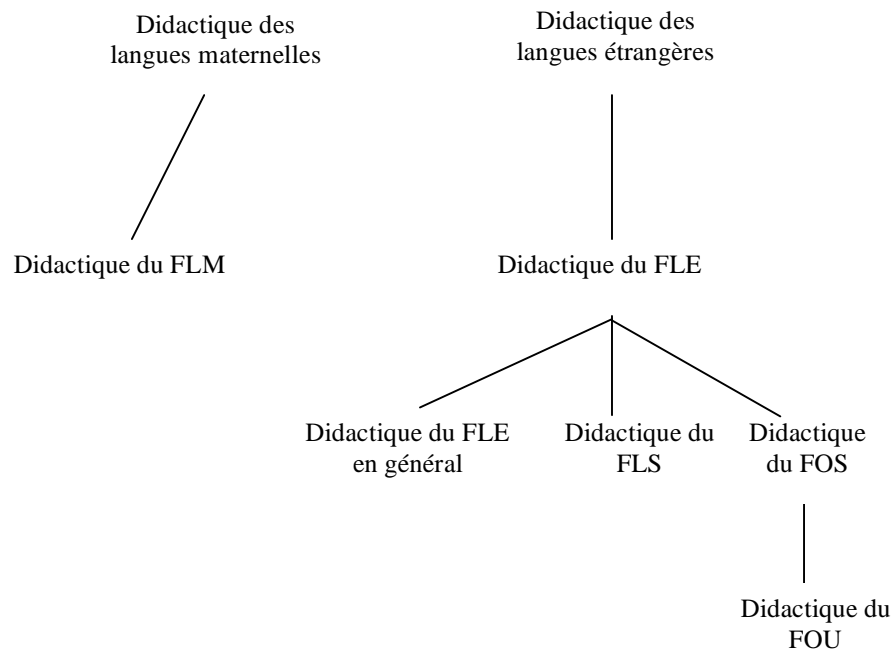


Figure 2. La place du FOU dans le champ de la didactique du français langue étrangère.

Ainsi, le FOU est une branche du FOS, qui a pour objectif d’octroyer un français spécifique en fonction du public et de ses besoins langagiers, contrairement au FLE qui est plutôt dans l’enseignement général du français. Pour le FOU, il s’agit d’améliorer les compétences en langue-culture des étudiants afin qu’ils soient armés pour affronter le niveau universitaire et répondre au mieux aux exercices académiques. Ainsi, le FOU est dicté par une démarche d’analyses et de besoins. Concrètement, concernant le cas des étudiants malgachophones avec qui nous avons travaillé, il ne s’agit plus de leur faire acquérir un français à objectif général (qu’ils ont eu pendant douze années de scolarisation) mais de leur proposer du français en fonction de l’exigence de l’institution universitaire (présenter un exposé, rédiger un compte-rendu, ou un mémoire de fin d’études, etc.). Le contenu est avant tout procédural en proposant aux étudiants de s’approprier des méthodologies nécessaires, pour effectuer les exercices universitaires à l’écrit ou à l’oral.

En bref, ce chapitre poursuivait l’objectif de présenter notre premier domaine de référence qu’est la didactique des langues-cultures. Nous avons mis notamment l’accent sur la

dimension praxéologique de la didactique. La didactique est une discipline d'intervention en vue de modifier des pratiques. Elle se distingue par sa démarche qui allie la théorie et la pratique. On retrouve cette démarche dans notre méthodologie de recherche que nous présentons dans la seconde partie de cette étude. Cette démarche de recherche-action nous a conduit notamment à la conception d'un dispositif hybride pour l'apprentissage du FOU. Dans ce dispositif, nous avons fait travailler des apprenants malgaches autour d'une tâche collaborative et où ils sont acteurs de leur apprentissage. Pour mettre en place ce dispositif, nous nous sommes référée également à la perspective actionnelle de l'enseignement des langues étrangères qui met en avant l'aspect "action" dans la réalisation de la tâche.

1.1.4. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle constitue l'approche prônée actuellement dans la didactique des langues-cultures et par le Conseil de l'Europe dans l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). La perspective actionnelle met l'accent sur la centration sur l'apprenant et le considère comme un acteur social. L'expression "action" constitue la notion-clé autour de laquelle s'articulent les objectifs et les contenus d'apprentissage.

Dans cette action sociale, on n'agit plus *sur* l'autre tel que l'on constate par exemple dans l'approche communicative, désormais on établit des relations *avec* les autres, on est et on agit *avec* les autres. Les apprentissages collaboratifs et coopératifs prennent ici leur sens. De même, la perspective actionnelle est associée étroitement à la notion de "tâche" et à la théorie de l'activité (que nous abordons dans le chapitre suivant). Pour la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un sujet actif. Cette action se manifeste par la réalisation d'une tâche ou d'une mission proposée à l'apprenant.

Dans le développement suivant, nous commençons par cerner ce que l'on entend par "perspective actionnelle" et ce qu'elle peut apporter dans la didactique des langues-cultures. Nous clôturons le chapitre en abordant la notion-clé "tâche".

1.1.4.1. Aspect définitionnel

Nous reprenons la définition contenue dans le CECR qui donne les caractéristiques suivantes. La perspective actionnelle :

considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CECR, 2001 : 15).

On remarque dans cette définition l'apparition à plusieurs reprises du champ sémantique qui se rapporte à l'"agir" (acteur, action, activité, acte) qui souligne alors son importance. Il apparaît ainsi que la perspective actionnelle repose sur la théorie de l'"agir". Nous relevons également les termes comme "tâche", "stratégie", "compétence" qui sont reliés à cet "agir".

Selon toujours les concepteurs du CECR, la compétence est vue comme "*l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir*" tandis que la stratégie est définie comme "*tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui*". La tâche est considérée comme "*toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé*".

Par ailleurs, l'"agir" est conditionné par deux principes : l'intentionnalité (on fait quelque chose en vue d'un objectif quelconque) ou la causalité (on fait quelque chose à cause d'un motif quelconque). L'"agir" est fait également d'actes consentis. Il existe deux types d'actes : les actes consentis où "*l'agent connaît chacune des circonstances particulières que suppose son action*" (Perrichon, 2008 : 23) et les actes non-consentis qui sont exécutés par ignorance. Il est aussi fait de "*tâches-actions-orientées-vers-autrui*" (Perrichon, 2008). Ceci implique que le projet conduisant cette tâche doit être un projet collectif où l'acteur social s'inscrit dans une dimension collaborative et durable (Puren, 2008 : 6). Ainsi, la durée fait partie de la composante de l'agir humain.

Pour la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social. On dépasse le contexte scolaire où l'apprenant est vu en tant que simple apprenant de langue, il est aussi un usager de la langue inscrit dans des contextes sociaux dans lesquels il va servir de médiateur. Il est le médiateur de la langue et de la culture dans le contexte social où il se

trouve. Ce contexte social *“renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s’inscrivent les actes de communication”* (CECR, 2001 : 15).

On passe alors de la notion d’*“actes de parole”*, expression-clé de l’approche communicative à la notion d’*“action sociale”*. On assiste ainsi à un changement de perspective dans la didactique des langues-cultures. La langue n’est plus appréhendée comme un simple instrument de communication. De même, on ne considère plus l’acte de parole comme un *“agir individuel”* par la langue *sur* un individu *via* des modalités de travail tels que les *“pairwork”* (traduit par *“échanges à deux”*) ou les *“information gap”*³ (traduit par *“déficit d’informations”*) qui se basent sur les interactions, les échanges rapides d’informations.

Concernant l’impact didactique, l’objectif social de référence de la méthodologie ou *“l’ensemble des actions que l’on veut que les apprenants soient capables de réaliser dans la société en langue et culture étrangères à la fin de leur cursus”* (Puren, 2002 : n.p.) est donc de former les apprenants à communiquer en langue étrangère (L2), non plus dans le cadre d’une rencontre ponctuelle telle qu’on le voit dans l’approche communicative, au travers des interactions et échanges d’informations. Il s’agit, dorénavant, pour les formateurs de prendre en compte dans la préparation des apprenants, que ces derniers devront pouvoir faire une partie de leurs études en français en France, à l’étranger ou dans leur pays, et/ou travailler une partie de leur carrière professionnelle en français en France ou à l’étranger, etc.

En résumé, la recherche montre qu’en didactique des langues, il s’agit actuellement de demander à l’apprenant d’être capable d’agir socialement avec un autre. L’objectif du CECR va dans ce sens : il consiste en la formation d’acteur social, ses mots-clés s’articulent autour de *“diversité”, “variété linguistique”, “variété culturelle”*. La notion de *“tâche”* est importante et constitue également le noyau de la perspective actionnelle. En effet, l’action sociale se manifeste au travers des tâches sociales. En DDLC, l’approche par les tâches vise notamment, à rendre l’apprenant capable d’agir dans la langue étrangère. Cette action se fait avec l’aide des pairs comme le prône l’approche socio-constructiviste de l’apprentissage : *“Il y a tâche dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé”* (CECR, 2001 : 15). Dans le

³ *“On met les élèves l’un en face de l’autre, chacun a une partie de l’information, l’enjeu d’échanger les informations de façon à reconstituer l’information complète”* (Puren, 2002 : n.p.).

développement suivant, nous cernons la notion de tâche, une notion centrale dans notre recherche. Cette appréciation nous permet en même temps d’appréhender les intérêts et les implications de cette notion dans l’apprentissage d’une langue étrangère.

1.1.4.2. La notion de “tâche”

La “tâche” constitue un élément important dans l’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère⁴. Afin de rendre l’apprentissage de la langue optimal, une tâche doit engager l’action, prendre en compte la dimension sociale, s’inscrire dans une situation authentique et finalisée. Nous présentons une à une ces caractéristiques.

La tâche engage l’action

Pour mieux saisir cette caractéristique, nous la mettons en comparaison avec d’autres expressions — “exercice” et “activité” — permettant de souligner des nuances.

Dans un premier temps, on remarque des similitudes entre “tâche” et “exercice”. Selon Coste (2009 : 17) les exercices pourraient s’assimiler aux tâches dans la mesure où “*il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable*”. Mais, un exercice présente les caractéristiques suivantes :

- 1) il correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision (en langue, par exemple, transformer ou substituer, ou les deux successivement).
- 2) il porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession).
- 3) il présente un certain caractère de répétitivité et d’intensité (Puren, 2009 : 11).

Springer (2008 : 7) qualifie les exercices de “*travail purement scolaire, formel, systématique, répétitif, limité*”. Mais, outre la répétitivité (on associe souvent les exercices à des entraînements pour acquérir certains mécanismes de la langue) et l’aspect du résultat que l’on peut plus ou moins anticiper dans un exercice, la différence entre l’exercice et la tâche réside aussi en ce que l’exercice est non-communicationnel.

⁴ Cette notion a fait l’objet d’un colloque international TIDILEM 2010 (TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) “La tâche comme point focal de l’apprentissage”. Laboratoire de Recherche sur le Langage – Université Blaise Pascal Clermont 2, 10 – 11 juin 2010.

Les tâches, quant à elles, ne consistent pas en l'acquisition d'automatismes, elles font appel à des processus cognitifs de l'apprenant par le biais des missions proposées à l'apprenant. Sur le fond, il s'agit d'*“une activité qui présente un problème à résoudre (...) qui oblige à agir. L'obstacle à franchir, accessible à tous, impose l'invention d'un nouveau mode de pensée, l'acquisition d'un nouveau savoir”* (Médioni, 2009 : 23). L'exécution de la tâche induit donc des processus cognitifs, dans le sens constructiviste de l'apprentissage. La tâche engage également l'action parce qu'elle est signifiante, elle a du sens pour l'apprenant, selon aussi Guichon (2004) dans sa définition de la “macro-tâche”. Selon lui, il s'agit d'*“une unité d'activité d'apprentissage signifiante. Elle correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral”* (Guichon, 2004b : 57).

Concernant la distinction entre “tâche” et “activité”, une tâche est une activité, mais qui n'est pas *“seulement communicationnelle mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule”* (Mangenot et Louveau, 2006 : 38). L'aspect authentique de la tâche est ici fortement souligné. Ainsi, pour la tâche, on se focalise moins sur le plan formel. On place l'apprenant devant une situation qui le conduit *“à résoudre des problèmes concrets en interagissant et en communiquant avec les autres pour réaliser un but [social] commun”* (Springer et Koenig-Wisniewska, 2009 : 3). La définition de Mangenot et Louveau permet de faire la transition avec la seconde caractéristique de la tâche, soulignant l'aspect “interaction” et “communauté” et mettant en avant la dimension sociale que recouvre une tâche.

La tâche a une dimension sociale

Outre l'aspect cognitif, ce qui est intéressant à retenir pour la notion de tâche est sa dimension sociale *via* les interactions entre les participants :

- A task is a classroom activity or exercise that has : (a) an objective obtainable only by the interaction among participants, (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange (Lee, 2000 : 32),
- Une tâche est une activité interactive qui met en relation des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble : elles impliquent à la fois la coopération et la confrontation (...) (Medioni, 2009 : 8).

Pour Ollivier (2007) et Springer (2008), il faut dépasser le cadre de l'approche communicative des années 1990. En effet, les tâches proposées dans cette situation correspondent plutôt à des simulations contextualisées. Springer parle de "*tâche pédagogique communicative*" qui apporterait une dimension actionnelle à la place de la simulation de l'approche communicative, car mettrait en avant l'aspect social et socioculturel. La tâche devrait engager les apprenants dans des situations de collaboration et de coopération leur permettant d'agir ensemble, "*d'engager un agir communicationnel, de réaliser une production qui se nourrit de savoirs et de savoir-faire variés*" (Springer, 2008 : 9). Ceci rejoint notre partie 1.3. mentionnant le rôle et l'intérêt de l'intelligence collective, des communautés de pratique, etc. Dans le cadre d'une tâche utilisant les environnements numériques d'apprentissage, les outils comme le forum ou le clavardage constituent des aides soutenant le travail collaboratif.

"Interaction", "coopération", "collaboration" constituent des mots-clés importants pour souligner la dimension sociale et la co-action dans la réalisation de la tâche. Ces notions rencontrées dans la définition de la tâche sont parfaitement en articulation avec les dimensions prônées en Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) que nous expliquons à la partie 2.1.3.1. Pour engager le travail collaboratif, le contenu de la tâche devrait être aussi significatif pour les apprenants. L'authenticité de la situation proposée à l'apprenant fait aussi la distinction de la tâche.

La tâche s'inscrit dans une situation authentique

"*A task needs to correspond to some real-world activity, i.e. achieve situational authenticity*" (Ellis, 2003 : 6). L'authenticité de la tâche signifie ici qu'elle présente des situations auxquelles l'apprenant pourrait être confronté dans la vie de tous les jours en dehors de la situation classe. Comme le souligne Ollivier (2007 : n.p.), il s'agit d'amener les étudiants à pouvoir "*réaliser (ensemble) des tâches qui ne sont pas exclusivement langagières*". Shekan (1996) évoque la notion de "*real-world tasks*" et la définit comme "*some sort of relationship to the real world*". L'objectif de la tâche, d'où l'intérêt des situations authentiques, est de rendre l'apprenant capable *d'agir* dans une langue étrangère selon les différentes situations qui lui sont présentées. Les tâches authentiques vont engendrer également des actes de parole authentiques. Cet intérêt pour des contenus authentiques dans les tâches est souligné par d'autres chercheurs :

A task is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, (...). In other words, by task is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in

between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists (Long, 1985 : 89).

Les tâches devraient être **situées, réalistes et authentiques**. L'approche constructiviste parle de contextualisation des connaissances. C'est-à-dire que les tâches qui sont demandées aux apprenants ont un lien direct avec le monde réel, en faisant référence à leur expérience ou à des mises en situation concrètes (cas pratiques, projets, ...) (Ernst, 2008 : 266-267).

La tâche est une activité finalisée

Selon Tricot et Nanard (1998 : 4), une tâche est *“un but à atteindre dans un environnement donné au moyen d'actions (physiques) ou d'opérations mentales à l'aide ou non d'outils”*. “Action” et “but” sont en relation. Bygate et al. (2001 : 11) confortent cette idée : *“A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective”*. Une tâche est toujours créée pour des perspectives bien identifiées, elle est orientée vers un but, vers un objectif. Pour atteindre l'objectif fixé, une tâche devrait être planifiée : *“a task is a workplan”* selon Ellis (2003 : 9). Dans ce dessein, Ellis propose de diviser la tâche en rubriques. La rubrique spécifie les raisons de la tâche, les résultats attendus, le rôle des apprenants pour atteindre les résultats escomptés, bref, elle va créer le contexte d'apprentissage de la langue. Dans ce cas, la tâche est définie aussi comme un scénario pédagogique. Pour la définition du terme scénario, nous renvoyons à la section 2.1.2.2. de notre étude.

1.1.4.3. Impact didactique

Ainsi, en matière de conception didactique, les types d'activités idéaux sont des tâches qui incitent la co-action mettant les apprenants dans des situations authentiques. L'objectif final est d'aider l'apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue. Nombreuses sont les expérimentations menées en France (Arsac, 1988 ; Meirieu, 1988 ; Astolfi, 1997 ; Fabre, 1999), aux États-Unis (Roschelle et Teasley, 1995) ou en Allemagne (Thalemann et Strube, 2004) stipulant l'effet positif d'un apprentissage collaboratif et du partage des connaissances. À ce sujet, des typologies de tâches intéressantes à exploiter dans le cadre de l'apprentissage de la langue ont été relevées.

La fouille collective *“a pour objectif de cerner un sujet à travers une recherche sur Internet et aboutit à l'élaboration d'un tour guidé des sources d'information sur un sujet donné, sous la forme d'une liste de signets”*

(Mangenot, 2003 : n.p.). La démarche est intéressante dans la mesure où elle repose sur le principe social et interactif.

L'analyse critique répond au principe constructiviste de l'apprentissage dans la mesure où elle fait appel "*à un ensemble d'habiletés, de capacités et de comportements cognitifs*" (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 : 130) Cette capacité est notamment nécessaire pour l'apprenant pour mener une activité de résolution de problème.

Dans le débat, il s'agit d'un moyen pour l'apprenant de "*développer des aptitudes au partage des idées et des ressources d'informations*" (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 : 140). Le débat constitue un bon moyen pédagogique dans la mesure où il "*suscite et favorise l'élaboration de solutions plus complexes, stimule l'engagement envers la tâche et envers le groupe*".

La prise de décision fait appel au processus métacognitif des participants. L'objectif est d'"entraîner à la négociation en vue de parvenir à un consensus, chacun proposant des critères d'évaluation" (Mangenot : 2003, n.p.). Ce type de tâche est intéressant dans la mesure où la prise de décision engage des discussions, la prise en compte des particularités des pairs.

Nous nous attarderons sur la résolution de problème, procédé que nous avons utilisé particulièrement lors de notre recherche. Fabre (1997 : 50) définit "problème" dans une situation de résolution de problème comme "*une tâche difficile qui se distingue d'une activité de simple exécution et qui exige l'invention de solution. (...) C'est une tâche complexe où plusieurs compétences sont en jeu et qui se distingue d'un exercice ciblé*". Nous retenons de cette définition les termes "difficile / complexe" qui caractérisent la tâche et qui sont opposés à "simple exécution" (qui caractériserait l'exercice). De même, l'expression "invention de solution" est aussi intéressante et souligne le caractère réflexif qu'engage ce type de tâche en faisant appel à la boîte noire du sujet-apprenant. Ce "problème" se distingue alors du "problème scolaire" qui renferme des exercices assez faciles, où l'on pourrait plus ou moins anticiper la solution. Une tâche de résolution de problème n'est "*ni une tâche d'exécution, ni une situation aporétique puisqu'elle doit rester dans la zone proximale de développement de l'élève*" (Fabre, 1997 : 51). La tâche devrait faire passer l'apprenant du "*savoir que*" au "*savoir comment*" ou des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales. Par ailleurs, Roschelle et Teasley (1995 : 70) évoquent l'intérêt de la dimension collaborative du travail : "*a large degree of mutual engagement, joint decision making, and discussion*". Pour réaliser la résolution du problème, les étudiants devront procéder à des ajustements mutuels, de mettre en oeuvre des coordinations interindividuelles adaptées (Baudrit, 2007 : 9).

Conclusion

Ce premier chapitre aborde notre premier domaine de référence dans le cadre de notre recherche. Il s'agit de la didactique des langues-cultures que nous avons présentée sous un double éclairage. D'une part, elle relève de la praxéologie qui allie d'une manière constante théorie et pratique. Ceci se reflète également dans notre recherche. Il s'agit d'une recherche-action où nous sommes amenée à observer un terrain et à agir sur ce terrain *via* notre dispositif d'apprentissage du FOU à distance auprès des étudiants malgaches.

D'autre part, sur le plan méthodologique, nous nous appuyons sur la perspective actionnelle qui souligne le rôle de l'apprenant qui doit être acteur de son apprentissage. Le rôle de la tâche dans l'apprentissage est aussi mis en valeur.

Par ailleurs, cet aspect social et collaboratif dans l'apprentissage de la langue nous conduit à notre deuxième domaine de référence qu'est la psychologie de l'apprentissage. Comme posture épistémologique, notre recherche s'inscrit dans le paradigme socio-constructiviste et interactionniste de l'apprentissage. La didactique s'intéresse au processus d'enseignement, elle se préoccupe aussi du processus d'appropriation du savoir, et notamment des conditions d'apprentissage : Comment l'apprenant construit-il ses propres connaissances ? Nous apportons des éléments de réponse à cet aspect à dominante psychologique en nous référant à la théorie socio-constructiviste de l'apprentissage. En articulation avec ce que nous avons vu dans la perspective actionnelle, le socio-constructivisme renforce le fait qu'un apprentissage est un acte social.

1.2. LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

Notre deuxième domaine de référence est la psychologie de l'apprentissage. Ce domaine aide à nourrir notre réflexion pour répondre à nos questionnements de départ. Comme le dit Crahay (1999 : 9), la réflexion pédagogique ne peut se passer des fondements en matière de psychologie de l'apprentissage et du développement. Dans cette partie, nous mettons notamment l'accent sur l'aspect collaboratif de l'apprentissage des langues étrangères selon la conception socio-constructiviste de l'apprentissage.

Dans le développement suivant, en premier lieu, nous essayons d'apporter un éclairage sur le concept d'"apprendre". Qu'est-ce qu'apprendre selon les socio-constructivistes ? Pour ce faire, nous le distinguons des autres courants psychologiques de l'apprentissage tels que le behaviorisme et le constructivisme. Dans un second lieu, nous appréhendons de plus près cet aspect collaboratif dans l'apprentissage de langues étrangères au travers des outils informatiques.

1.2.1. Éclairage conceptuel : qu'est-ce qu'apprendre ?

Cet éclairage a pour objectif de saisir la conception de l'apprentissage selon les socio-constructivistes. Mais, qu'est-ce qu'apprendre ? D'abord, nous donnons une définition lexicale du terme. Ensuite, nous apportons quelques conceptions du terme rencontrées en psychologie de l'apprentissage permettant de mieux mettre en évidence celle du socio-constructivisme.

1.2.1.1. Apprendre, une notion polysémique

Il existe différentes acceptions du terme "apprendre". Pour les distinguer, nous nous référons aux travaux de Rebol (1983 : 9-10). Selon ce dernier, d'abord, "apprendre" a pour signification "*s'instruire*". C'est le cas, par exemple, dans la phrase "*J'apprends une langue étrangère*". Mais, on peut être également instruit de quelque chose. Dans ce sens, l'apprentissage se manifeste sous forme d'information dont le résultat est un renseignement. C'est le cas de la phrase "*j'ai appris qu'il était absent*", par exemple. Puis, dans les exemples tels que "*apprendre à raisonner*", "*à vivre*", "*à jouer aux échecs*", etc. l'acte d'apprendre (*apprendre à*) est un processus dont le résultat attendu est l'acquisition d'un savoir-faire. Enfin, employé

intransitivement (“*apprendre à l’école*”, “*apprendre en chantant*”, etc.), “apprendre” désigne aussi une activité d’étude “*dont le résultat est de comprendre quelque chose*”. Ces définitions sont synthétisées dans le tableau suivant :

| Verbe | Substantif | |
|---------------|---------------|---|
| | D’action | De résultat |
| Apprendre que | Information | Renseignement |
| Apprendre à | Apprentissage | Savoir-faire |
| Apprendre | Étude | Compréhension (<i>ou incompréhension</i>) |

Tableau 1. Les différents sens d’“apprendre”, d’après Reboul (1983 : 10).

Le tableau 1 montre qu’“apprendre” peut être l’action ou le résultat de l’action. En tant que résultat, un apprentissage peut se manifester de deux manières :

- par un changement interne qui se manifeste par la modification des connaissances, des représentations de l’individu,
- par un changement externe qui se manifeste par la modification du comportement de l’individu.

En tant qu’action, “apprendre” est l’acquisition des connaissances sur le monde qui nous entoure soit par soi-même soit au travers d’autrui. Par ailleurs, en psychologie de l’apprentissage, on constate que chaque théorie possède sa propre conception de l’apprentissage.

1.2.1.2. Apprendre, une acquisition d’habitude selon la conception behavioriste

Rappelons que pour le behaviorisme, l’étude et l’analyse des comportements observables constituent un concept central. Selon la théorie behavioriste, apprendre :

- c’est modifier durablement son comportement,
- c’est donner une nouvelle réponse à un stimulus ou à un ensemble de stimuli qui ne la provoquaient pas auparavant (Raynal et Rieunier, 2009 : 34),
- c’est acquérir des mécanismes.

Un individu a donc appris si son comportement correspond au modèle voulu.

Sur le plan de l'acquisition d'une langue étrangère, le mouvement behavioriste de l'apprentissage des langues (Skinner, 1957) s'inspire de la théorie behavioriste (Watson, 1925) et de la théorie structuraliste américaine (Bloomfield, 1933). La théorie de Skinner se manifeste au travers de certaines lois comme la loi de l'essai et de l'erreur (des tâtonnements et erreurs résulte l'apprentissage) ; la loi de l'habitude (les habitudes se créent à force de s'exercer) ; la loi de l'effet (les rétroactions négatives auraient des effets négatifs et les rétroactions positives auraient des effets positifs) ; etc.

L'approche constructiviste de l'apprentissage rompt avec la vision réductrice de la théorie behavioriste. Pour les constructivistes, l'apprentissage n'est pas une simple acquisition d'habitudes et de reproductions de forme *via* les stimuli-réponses. L'approche constructiviste de l'apprentissage fait appel plutôt aux processus mentaux de l'apprenant.

1.2.1.3. Apprendre, un processus de construction interne selon le constructivisme

Pour le constructivisme, le processus de construction n'est pas le fait d'une réception d'informations externes, mais plutôt "*le fruit du travail que [le sujet] réalise d'emblée sur ses propres connaissances mises en interaction avec de nouvelles informations*" (Joannert et Vander Borght, 2009 : 258-259).

Piaget, le précurseur du constructivisme, s'inspire du rationalisme en estimant qu'outre la nécessité d'établir une interaction entre le sujet avec l'objet, la raison ou la pensée est considérée comme un instrument permettant au sujet de s'adapter aux circonstances nouvelles. Le constructivisme piagétien est défini comme "*une théorie du sujet qui s'efforçant d'optimiser ses échanges avec le milieu s'autoconstruit en intégrant à la fois les produits et les mécanismes de sa pensée*" (Crahay, 1996 : n.p.). Toute connaissance est donc le fruit de l'interaction entre le sujet et son milieu, particulièrement la connaissance provient de l'activité du sujet, de sa capacité "*à extraire de l'élément [de ce] milieu ou [de cet] objet de ses propriétés*" (Dolle, 1999 : 48). Pour les constructivistes, le sujet va se référer à ses connaissances antérieures lors de l'acquisition de nouvelles informations. Il va confronter les nouvelles connaissances aux connaissances qu'il possède déjà par assimilation et par accommodation.

Ainsi, la théorie constructiviste admet deux dimensions : 1- l'appropriation d'un savoir est un acte individuel, il s'agit d'un processus constructiviste, c'est-à-dire que l'activité est un processus créateur non un processus récepteur, 2- une appropriation dépend de l'objet ou du

milieu avec lequel le sujet est amené à interagir.

Le rôle du milieu, de l'environnement physique dans le développement cognitif de l'enfant a intéressé des chercheurs. Nous citons entre autres le psychanalyste hongrois Spitz qui s'est inspiré des travaux de Piaget et les pédopsychiatres Misès, Perron et Salbreux qui estiment que les facteurs environnementaux ont une influence prépondérante sur le développement de l'enfant.

Toutefois, l'étude de Piaget est limitée au domaine intellectuel du sujet ou de l'enfant et exclut le rôle de l'aspect social, de la collectivité (la famille, l'école, etc.) dans le développement cognitif. Notre recherche accorde de l'importance à cet aspect socio-constructiviste de l'apprentissage.

1.2.1.4. Apprendre, un processus de construction avec les autres selon les socio-constructivistes

Évoquer la dimension sociale dans le développement d'un enfant conduit à citer le pédagogue Vygotsky. Ses principes ont été suivis par la suite par le psychologue Bruner. Pour eux, le développement d'un enfant ne vient pas seulement de ce qui relève de son processus interne, le développement provient du monde social dans lequel s'inscrit l'enfant :

Chez l'enfant, (...), le développement par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiquement humaines de la conscience, le développement par l'apprentissage scolaire est le fait fondamental. Ainsi l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone prochaine de développement (Vygotsky, 1934 : 272-273).

Concrètement, l'enfant apprend au travers de la médiation d'autrui en étant en relation avec les adultes en passant d'une phase "interpsychique" à une phase d'internalisation ou une phase "intrapsychique". En plus de ses facultés internes, l'adulte ou l'expert constitue donc une aide dans le développement de l'enfant, il est le médiateur qui accompagne l'enfant jusqu'à sa zone proximale de développement. La mesure de cet écart est particulièrement intéressante en didactique pour saisir l'efficacité de l'action éducative.

En accord avec le principe de Vygotsky sur le rôle du social dans l'apprentissage, le psychologue et chercheur américain Bruner accorde également une importance au rôle en tant

que médiateur de l'enseignant, de l'adulte, de l'expert dans le développement cognitif de l'élève, de l'enfant, du novice. Dans ce sens, Bruner parle de la notion d'étayage :

[L'étayage] rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme (Bruner, 1998 : 263).

Le but de l'étayage est donc d'accompagner, d'aider l'enfant dans la résolution d'un problème et de l'amener successivement à l'autonomie en lui donnant les moyens nécessaires. Les interactions sont alors considérées comme le lieu des apprentissages, des aides au développement cognitif et à la construction des connaissances de l'individu. On cerne mieux leur importance dans le cadre d'une résolution d'un conflit sociocognitif, par exemple. Succinctement, dans une situation d'interaction sociale, dans le cadre d'un travail collaboratif ou coopératif, le fait qu'il existe plusieurs points de vue à l'intérieur d'un groupe engendre des conflits sociaux, non pas sur le plan relationnel ou affectif⁵ mais sur le plan cognitif. Le conflit cognitif est défini comme une situation de déséquilibre entre une position propre et une proposition ou une opposition d'autrui. Les interactions vont servir d'éléments catalyseurs au conflit. Le développement cognitif se manifesterait dans les remises en question ou dans les efforts cognitifs pour gérer les diversités d'opinions.

D'autres chercheurs parlent de ratage communicationnel pour évoquer la manifestation du conflit sociocognitif dans le cadre des interactions interculturelles *via* la télécollaboration (Traum et Dillenbourg, 1996 ; Belz, 2002 ; Chase et al., 2002 ; O'Dowd, 2003 ; Ware, 2005 ; Mangenot et Tanaka, 2008). L'enjeu est la participation des apprenants en évitant le ratage communicationnel :

Miscommunication is one particular case of a lack of alignment of agents' mental state, specifically one in which they diverge on the occurrence of results of communication (...)
Miscommunication can be viewed as instances of action failure (when the speaker fails to produce the intended effect), misperception (when the hearer cannot recognize what the speaker intended to communicate), or both (Traum et Dillenbourg, 1996 : n.p.).

⁵ Nous l'aborderons dans la section 2.1.4.

Mais, d'autres chercheurs (Schneider et Von der Emde, 2006 ; Ciekanski et Chanier, 2009) stipulent qu'au contraire, le conflit sociocognitif est inévitable : *“they are confronted with real opinions that might differ from their own world views”* (Schneider et Von der Emde, 2006 : 182,) mais c'est au travers du conflit que l'apprentissage de la langue cible s'effectue : *“language is always a result and a site of struggle or conflict (...) The experience the students encounter is authentic and they did learn something about the actual functioning of language and culture by using it authentically”* (Schneider et Von der Emde, 2006 : 200).

En résumé, les différentes théories en psychologie de l'apprentissage résultent de diverses formes de conception de l'apprentissage et des situations pédagogiques selon que les facteurs d'apprentissage sont conçus comme internes, externes à l'apprenant ou entre les deux types. Comme le socio-constructivisme le prône, nous pensons que le développement cognitif relève d'abord d'un processus interne émanant du sujet, l'apprentissage est un processus non un état. À ce processus interne se greffe l'environnement social de l'apprenant.

Par ailleurs, la théorie socio-constructiviste de l'apprentissage montre que l'apprenant est acteur et constructeur de son savoir, plus précisément, ce savoir est co-construit avec autrui. Il s'agit d'une *“co-action”* (Puren, 2008), c'est-à-dire une action conjointe qui se réalise dans la collaboration. Par ailleurs, le fait d'agir avec l'autre et l'esprit d'interaction avec l'autre accroissent la motivation (Cooper et Brna, 2002 ; Boiron, 2010).

1.2.2. Apprentissage collaboratif des langues étrangères assisté par ordinateur

L'expression Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO) (O'Malley et Scalon, 1995 ; Baker, 2004) dérive de l'anglais *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*. L'ACAO se distingue par son interdisciplinarité (psychologie cognitive et sociale, linguistique, informatique, sciences de l'éducation, sociologie, sciences de l'information et de la communication) dont le point de convergence est *“une vision de la cognition et de l'action humaines comme étant socialement et culturellement médiées”* (Zourou, 2007 : 110). La problématique traitée concerne les manières dont les systèmes informatiques peuvent aider à apprendre en collaboration. Plus précisément, il s'agit de déterminer les manières dont la collaboration et la technologie peuvent faciliter l'échange et la distribution des connaissances au sein de la communauté d'apprenants. Concernant le rôle de la technologie, Pudelko et al. font remarquer que *“ce ne sont pas les nouvelles technologies qui ont créé les pratiques collectives. Mais plutôt leur intrusion dans la dynamique de la classe, tel un tiers espace, a rendu possible l'émergence ou l'augmentation des interactions entre les apprenants”* (Pudelko et al., 2002 : 58).

D'abord, nous présentons les sources théoriques qui sous-tendent la mise en avant du travail collaboratif dans l'apprentissage. Pour cela, nous nous référons à des études françaises et américaines. Ensuite, nous définissons ce que l'on entend par travail collaboratif dans l'apprentissage des langues étrangères *via* les Tice qui incite un mode de travail, la télécollaboration (Lessard et Bibeau, 2001 ; Belz, 2003) en référant à l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage ainsi que le déploiement d'outils de travail, englobés sous l'expression de Travail Collectif Assisté par Ordinateur (TCAO) (Bannon et Schmidt, 1989 ; Stahl, 2009). Ces domaines s'imbriquent, l'outil va servir de médium et aider à rendre la co-action, la télécollaboration optimale. Enfin, nous évoquons la dimension affective lors du travail collaboratif.

1.2.2.1. Sources théoriques

L'aspect collaboratif de l'apprentissage puise ses sources dans la théorie socio-constructiviste de l'apprentissage selon Vygotsky (1934) que nous venons d'évoquer, dans l'ethnométhodologie, particulièrement dans l'action située (Lave, 1966) et dans la cognition distribuée (Salomon et Perkins, 1998) où l'on évoque le concept d'intelligence collective.

La théorie de l'activité

La théorie de l'activité trouve ses sources dans la philosophie allemande, dans les écrits de Kant, Hegel, Marx et Engels et des théoriciens et psychologues russes, Vygotsky, Léontiev et Luria. On voit que la théorie est issue d'un milieu international et d'un contexte multidisciplinaire. Elle vient dans un premier temps à l'encontre du behaviorisme et met au centre de son investigation le concept-clé d'"activité" (*versus* "passivité"). Cette activité se passe dans un contexte physique (par l'utilisation des artefacts) et social (*via* des interactions entre la communauté). La pensée est que notre relation à notre environnement est médiatisée par des activités qui sont elles-mêmes médiatisées par des artefacts. Ces artefacts peuvent être des outils psychologiques c'est-à-dire, "*un outil qui va exercer une influence sur la structuration même de la pensée*" (Barbot, 2003 : n.p.) ou des objets culturels. Engeström et Miettinen conçoivent l'activité comme:

The first is the use and making of tools. "Labour" begins with the making of tools (...). The second feature of the labour process is that is performed in conditions of joint, collective activity, so that many functions in this process not only in a certain relationship with nature but also to other people, members of a given society. (...). The labour appears from the

very beginning as a process mediated by tools (in the broad sense) and at the same time mediated socially (Engeström et Miettinen, 1999 : 4).

Ainsi, pour atteindre un objectif, le sujet se fait aider d'une part, par un certain nombre d'outils qui lui servent d'adjuvants et, d'autre part par la communauté. L'individu n'est pas un être isolé mais fait partie d'une communauté. Rappelons que cette pensée est d'abord héritée de Vygotsky qui soulignait le rôle important de la médiation sociale dans le développement cognitif d'un sujet. D'après Vygotsky, les capacités cognitives de l'homme sont d'abord acquises grâce à son interaction avec la communauté. Ces acquisitions sont par la suite intégrées et transformées en capacités mentales individuelles. Ce principe d'internalisation/externalisation est associé à la zone proximale de développement de l'apprenant selon lequel un apprenant peut accomplir une tâche *via* la collaboration qu'il ne pourrait pas effectuer tout seul. Ceci souligne le rôle important du groupe, et notamment des interactions entre les membres du groupe dans la construction de la signification, ce que nous avons vu dans la partie sur la perspective actionnelle de l'apprentissage. L'importance de l'interaction est soulignée. On considère la médiation comme le "*germ cell*" de la théorie de l'activité : "*Germ cell to the Vygotsky theory refers to the key concepts in an area of knowledge, their relationships with each other and any tensions in those relationships*" (Edwards, 2010 : 46).

L'activité du sujet est donc inscrite au sein de la communauté dans laquelle il se trouve. Les collectifs humains médiatisés se réfèrent à la théorie du socio-constructivisme piagétien et à celle du socio-culturel de Vygotsky selon lesquelles l'interaction et la confrontation avec la collectivité participent au développement cognitif de l'individu. Notons toutefois que l'activité humaine ne relève pas seulement d'un ordre cognitif, elle concerne également les environnements matériels (ou les artefacts) et sociaux dans lesquels se situe l'individu.

L'ethnométhodologie

L'ethnométhodologie est un courant sociologique dont l'américain Garfinkel (1967) est l'instigateur. Elle s'intéresse aux méthodes développées par "*les agents sociaux pour produire leurs descriptions, leurs explications ou les justifications de leurs actions*" (Universalis en ligne, 2009). D'après Coulon (1987 : 26), elle est "*une recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps, accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner*". L'hypothèse émise est que le sens des actions dépend de la situation dans laquelle l'action est réalisée et est co-construit dans l'interaction (Poulain et Ripoche, 2002). L'ethnométhodologie souligne donc le rôle des acteurs et des interactions entre eux. Cette

pensée trouve son origine dans l'interactionnisme symbolique de l'École de Chicago selon laquelle, c'est au travers des interactions qu'on peut déceler la conception que les participants (f)ont du monde social : *“Il faut d'abord prendre en compte le point de vue des acteurs, quel que soit l'objet d'étude, puisque c'est à travers le sens qu'ils assignent aux objets, aux gens aux symboles qui les entourent, que les acteurs fabriquent leur monde social”* (Coulon, 1987 : 11).

La théorie de l'action située est issue de l'ethnométhodologie. Pour cette pensée, une action est toujours dépendante de la situation (sociale ou physique) dans laquelle cette action a lieu. L'apprentissage est dit alors situé dans la mesure où il va dépendre du contexte dans lequel il se situe. Le contexte ou l'environnement constituent alors une partie intégrante dans le développement cognitif du sujet. Dillenbourg et al. (1996) évoquent, par exemple, le rôle du langage par lequel nous acquérons une structure spécifique d'une communauté, ils notent que nous changeons de registre de vocabulaire et de grammaire en fonction du milieu dans lequel nous nous trouvons en passant d'un séminaire à l'université à un vestiaire de salle de sport.

La cognition distribuée

La théorie de la cognition distribuée s'intéresse à la structure des connaissances, à leurs transformations et à leur propagation grâce à des artefacts et dans un contexte d'interaction entre les individus soit par coopération soit par collaboration (Poulain et Ripoche, 2002). Depover et al. (1998) définissent l'artefact comme *“l'usage et l'interprétation qu'un individu fait d'un outil”*, ainsi, tout outil a une fonction précise et cet outil devient artefact lorsque l'on lui assigne *“de nouvelles formes d'usage qui modifient les représentations de la tâche à accomplir”* (Depover et al., 1998 : 163).

Pour ses précurseurs, la cognition est donc distribuée entre les individus au travers des outils. Pour cette théorie, on dépasse l'analyse de la “boîte noire” de l'individu, en prenant en compte en même temps des processus de coopération et de collaboration entre les sujets ainsi que les artefacts qu'ils utilisent. En d'autres termes, un travail cognitif n'est jamais isolé, il s'effectue au sein d'un système auquel participent à la fois les individus et les artefacts qu'ils utilisent. En résumé, pour la cognition distribuée, *“la cognition ou l'activité mentale d'un individu ne peut plus être considérée comme un processus seulement interne mais elle est au contraire générée, complétée et soutenue par des éléments distribués dans un environnement externe”* (Depover et al., 1998 : 163).

Le concept d'intelligence collective rejoint l'idée de la cognition distribuée. Selon Lévy (1997 : 29), l'intelligence collective est *“une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée,*

coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences”. Nous reprenons les mots-clés de cette définition, tels que Lévy (ibidem) l’explique. L’intelligence collective est :

- “distribuée” : *“personne ne sait tout, tout le monde sait quelque chose, tout le savoir est dans l’humanité”*.
- “sans cesse valorisée” : chaque membre du groupe apporte une part de sa contribution qui enrichit le capital collectif. Ignorer l’intelligence des personnes conduit à un *“effroyable gâchis d’expérience, de savoir-faire et de richesse humaine”*.
- “coordonnée en temps réel” : ceci est facilité par les technologies numériques permettant aux membres du groupe de *“coordonner leurs interactions dans le même univers virtuel de connaissances”*.
- “qui aboutit à une mobilisation effective des compétences”, par la valorisation de ce que les uns et les autres peuvent apporter. Ceci entraînerait une dynamique, une implication et une contribution positives des personnes.

La définition de Lenhardt et Bernard (2005 : 31) nous semble aussi pertinente. Pour les auteurs, une intelligence collective est une *“dynamique d’acteurs coresponsables interconnectés culturellement (soft) et organisationnellement (hard), en alliance autour de visions partagées”*. Nous retenons particulièrement de cette définition les termes “acteurs coresponsables” et “interconnectés”. Les sujets ne sont pas passifs en obéissant à des règles préétablies, ils sont actifs et ont conscience des enjeux et des devoirs de la situation dans laquelle ils se sont engagés.

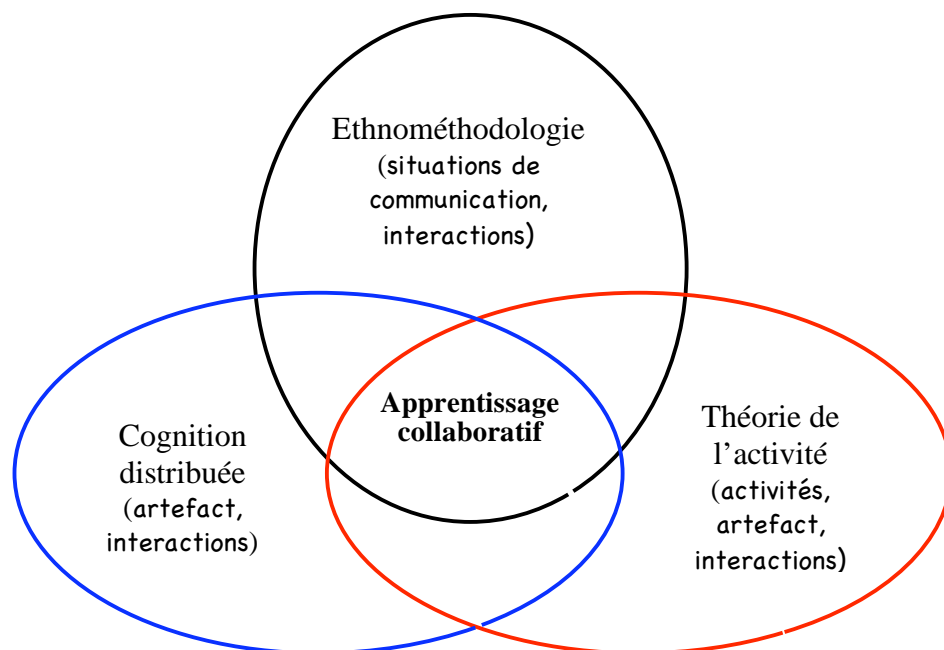


Figure 3. Les théories sous-tendant l’apprentissage selon le socio-constructivisme.

Ainsi, ces théories mettent en avant le rôle de la collectivité, les facteurs socioculturels ainsi qu'affectifs et de l'artefact dans un contexte d'apprentissage. Dans le cadre d'un apprentissage, cet aspect collaboratif se manifeste au travers des pratiques comme la communauté d'apprentissage, la communauté de pratique, l'intelligence collective désignant le processus d'apprentissage comme un acte qui s'effectue en collaboration et partagé avec des personnes ayant le même centre d'intérêt.

On parle également de "co-action" (action commune ou action sociale) qui met au cœur de son processus l'agir dans la durée et dans une perspective commune. L'acte d'apprendre est désormais conjoint et collectif.

Par ailleurs, évoquer la notion de co-action, dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère *via* un dispositif utilisant les TICE conduit à parler de la notion de "télécollaboration". La télécollaboration est caractérisée par l'usage d'un artefact informatique et par le mode de travail qui peut être collaboratif ou coopératif, désigné sous le générique ACAO.

1.2.2.2. Définition de l'apprentissage collaboratif

On entend par travail collaboratif, une tâche collective, donc non individuelle, où chaque actant de l'apprentissage participe, voire s'engage dans l'ensemble du travail pour aboutir à une œuvre commune. Les chercheurs estiment que grâce au travail collaboratif, "*en articulant des stratégies et des processus, les apprenants sont capables de construire de nouvelles structures et de modifier celles qui existaient*" (Pudelko et al., 2002 : 58).

Selon la définition de Henri et Lundgren-Cayrol, un apprentissage collaboratif est "*une démarche d'apprentissage en vue de la construction progressive des connaissances (...). Le groupe, acteur principal et ressource première de la collaboration, joue un rôle de soutien et de motivation. Il contribue à l'atteinte, par chaque apprenant, d'un but commun et partagé*" (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 42-43). Nous retenons notamment de ces définitions, la notion de groupe, qui est un élément capital, dans la construction de la connaissance. La collectivité constitue aussi un soutien et une motivation pour les membres.

De même, le travail en groupe incite chaque apprenant à s'engager et à être responsable dans le travail de l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Nissen, 2003 ; Pawan et al., 2003 ; Dejean-Thircuir, 2008 ; Foucher, 2010 ; Jézégou, 2010). L'engagement engendre le sentiment d'appartenance à un groupe (Hanna et al., 2000 ;

Nissen, 2003 ; Lewis et Abdul-Hamid, 2006 ; McElrath et McDowell, 2008). Il est une condition de la motivation de l'ensemble du groupe, de la persistance dans le travail et du sens donné au travail (Anderson et Simpson, 2004). Il renforce la cohésion du groupe. Celle-ci est meilleure si les membres considèrent le groupe comme un moyen adéquat pour résoudre le problème et sa productivité. La productivité est meilleure si la cohésion du groupe est bonne et inversement un retour sur une bonne productivité accroît la cohésion du groupe (Nissen, 2003 : 82).

Par ailleurs, Stahl cite quelques avantages de travailler en collaboration "*Collaboration is powerful! Breaks passivity and asocial alienation. Students work together to understand assignments, course goals, material. Students help each other. Students make their knowledge visible. Students can judge themselves vs. peers*" (Stahl, 2009 : 9). De même, le travail en groupe va favoriser la motivation et entraîne à l'entraide. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective vont lui permettre de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 42-43).

Pour un travail collaboratif "efficient", quatre éléments devraient être pris en compte :

- La situation : une situation de travail collaboratif favorable doit impliquer l'action de chaque participant. Dillenbourg (1999) préconise la *symétrie* ou l'*égalité* dans la composition des groupes de participants (en matières d'actions et d'expertise). La notion de symétrie est intéressante et peut être bénéfique pour les apprenants dans la mesure où "*chacun a les mêmes chances de participer à l'activité groupale, ni leaders ni suiveurs (...) chacun a autant de chances de participer à l'activité collective*" (Baudrit, 2007 : 8, 121). Toutefois, dans la mesure où créer une situation purement symétrique serait difficile, il faut veiller à ce que la situation d'apprentissage ne soit pas "*très asymétrique*".

- Les interactions : le travail collaboratif va susciter des interactions qui vont aider à l'élaboration collective des connaissances. Remarquons que "*le degré d'interactivité entre pairs ne tient pas à la fréquence des interactions mais à la façon dont ces interactions influencent le processus cognitif entre pairs (...). Les échanges ont pour vocation de favoriser leur éveil intellectuel*" (Baudrit, 2007 : 122). On n'évalue pas la collaboration en fonction de la quantité des interactions mais plutôt en fonction de leur qualité.

- Les processus : ce sont les “*mécanismes cognitifs que les partenaires mobilisent*” lors du travail en groupe (Baudrit, 2007 : 123). Il s’agit de l’induction qui est la représentation du problème par chaque participant.
- Les effets : comme le suggère Baudrit (2007: 125), “*plutôt que d’essayer de voir ce que l’apprentissage apporte ou n’apporte pas, il paraît plus judicieux de s’attarder sur les processus interactifs à l’œuvre dans le cadre des situations bien identifiées*”.

Par ailleurs, on distingue le travail collaboratif du travail coopératif. Certes, comme le travail collaboratif, dans le travail coopératif, les étudiants travaillent en groupes. Ils se situent dans le paradigme interactionniste où chaque membre est un maillon important dans l’accomplissement de la tâche commune : “*cooperative learning exists when students work together to accomplish shared learning goals*” (Johnson et al., 2000 : n.p.).

Le travail coopératif se distingue du travail collaboratif dans la manière de réaliser la tâche. Selon Roschelle et Teasley (1995 : 235), “*cooperative work is accomplished by the division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving*”. Selon cette définition, la différence se situe dans la division de la tâche. Dillenbourg et al. apportent des précisions :

cooperation and collaboration do not differ in terms of whether or not the task is distributed, but by virtue of the way in which it is divided: in cooperation, the task is split (hierarchically) into independent subtasks ; in collaboration, cognitive processes may be (heterarchically) divided into intertwined layers (Dillenbourg et al., 1996 : 2).

Ainsi, dans coopération, la tâche est subdivisée en sous-tâches au sein des membres du groupe, la coordination n’arrive qu’au moment d’assembler les “trouvailles” de chaque membre. Dans cette optique, la coopération est saisie comme une activité d’abord individuelle mais elle ne consiste pas en une activité compétitive. La coopération est saisie comme de l’interdépendance positive tandis que la compétition est plutôt appréhendée comme la présence d’un but négatif, comme si les membres du groupe faisaient un concours, “*participants work alone or with a minimum of interaction and rewards were given on a norm-referenced basis or by ranking participants from best to worst*” (Johnson et al., 2000 : n.p.).

La coopération se démarque aussi de la collaboration dans la structure des échanges. La coopération se distingue par des “*échanges relativement structurés et organisés*” tandis que la collaboration permet à l’apprenant d’“*interagir de manière libre et spontanée (...) d’agir en toute*

autonomie, latitude dont bénéficient nettement moins leurs homologues des groupes coopératifs” (Baudrit, 2007 : 127).

1.2.2.3. L’usage de l’ordinateur comme support d’apprentissage

L’insertion et l’utilisation de l’ordinateur comme support pédagogique sont vues comme bénéfiques pour l’enseignement et apprentissage de la langue étrangère. Avec l’évolution des technologies, l’intérêt pour l’outil et son utilisation dans le domaine éducatif sont croissants. Les discours qui accompagnent l’utilisation de l’ordinateur louent sa singularité et ses potentialités comparées aux autres outils didactiques dits traditionnels (manuels, magnétophones, vidéos, etc.) :

- “*The computer is the Proteus of machines. Its essence is its universality, its power to simulate. Because it can take on a thousand forms and serve a thousand functions, it can appeal to a thousand tastes*” (Papert, 1980 : xxi) ;
- “*L’ordinateur est un instrument d’une nature fondamentalement différente de celle de tous les artefacts et de toutes les technologies qui l’ont précédé*” (Rézeau, 2001 : 222).

Sur le plan synchronique, de l’ordinateur tuteur, avec les machines mécaniques à enseigner de Crowder et Skinner dans les années 1960 reposant sur le principe behavioriste (“*Behavioristic CALL*”), en passant par l’ordinateur outil une décennie plus tard où l’ordinateur est saisi comme un outil cognitif qui aide l’apprenant à construire son apprentissage et à réaliser la tâche, on en est à la dernière génération de l’exploitation de l’ordinateur en tant que support d’apprentissage où l’on parle de Communication Médiée par Ordinateur (CMO) (Peraya, 1998 ; Poulain et Ripoche, 2002 ; de Vries et al., 2002 ; Panckhurst, 2003). La CMO, expression apparue dans les années 1980, désigne notamment l’ensemble des modalités des communications (écrit, oral, images) *via* l’ordinateur où il est conçu notamment comme un média d’apprentissage. Mangenot (2002) utilise l’expression “CMO pédagogique”, notamment pour souligner le rôle de l’ordinateur qui sert de médiateur entre les apprenants, l’enseignant et le savoir. Sur le plan de l’apprentissage de la langue, on se situe dans le socio-constructivisme. Comme l’explique Mangenot (2002 : 139), “*on ne communique pas avec la machine, elle sert de support de la communication humaine. Cela suppose en matière de conception des tâches, de prévoir des interactions humaines sur place ou à distance*”.

Le choix de la terminologie “médiée” dans CMO à la place de “médiatisée” revêt son importance. Il s’agit de mettre l’accent sur le rôle de l’ordinateur qui est conçu non pas comme un simple matériel mais un instrument “humanisé”, ce qui semble paradoxal pour une machine. Selon Mangenot (2000 : 130), l’ordinateur sert de médiateur pédagogique et la notion “médié” souligne “*l’influence de la machine sur les discours et la communication*”. Trois choses retiennent l’attention dans cet éclaircissement :

1- Le support ordinateur revêt un statut différent, plus qu’un simple outil, il est conçu comme un médiateur. Il participe pleinement à l’acte d’apprentissage. Il est appréhendé comme un instrument capable de faciliter les dialogues, l’interactivité avec la machine et les interactions humaines. Cette “intelligence” artificielle de l’ordinateur lui attribue un rôle important : celui qui aide à faciliter la collaboration entre les utilisateurs.

2- L’ordinateur est un moyen permettant l’action et la coopération dans l’action. Il souligne le rôle de la coopération ou de la collaboration entre les pairs par l’intermédiaire de l’instrument. L’ordinateur joue le rôle d’instrument de raccordement. Désormais, on dépasse le cadre de communication homme-machine et on est dans la logique de communication homme-machine-homme. Cet aspect collaboratif, le fait de pouvoir communiquer les uns avec les autres *via* la machine fait la force de la CMO.

3- En matière de contenu, la CMO s’intéresse à la dimension langagière. Cet intérêt pour l’aspect communicationnel entre les membres d’un groupe trouve notamment son origine chez Winograd et Flores (1986). Les deux chercheurs ont travaillé notamment sur le rôle du langage comme médium essentiel de la coopération. Ils estiment que les aspects conversationnels constituent le mode privilégié de coordination entre les membres d’un groupe.

Ces conceptions du rôle de l’ordinateur rejoignent nos domaines de référence énumérés précédemment : apprentissage par l’action, avec les autres (en référence à la co-action de la perspective actionnelle) dans un environnement numérique mais humanisé.

Pour la CMO, la communication passe au travers des outils englobés sous l’appellation de TCAO (Travail Collaboratif Assisté par Ordinateur). L’expression émerge du domaine de l’informatique, dans les années 1980. La naissance du TCAO coïncide avec le développement du matériel informatique conçu comme des aides dans le travail en groupes. Le domaine de recherche est d’abord anglo-saxon où l’on parle de *Computer-Supported Cooperative Work* ou *CSCW* et “*groupware*” (expression traduite par “collecticiel”).

La différence entre les deux dénominations (TCAO et collecticiel) réside en ce que le TCAO est un terme générique tandis que “collecticiel” est plutôt un terme qui fait référence au produit, à l’aspect logiciel. L’objectif du collecticiel est de trouver les moyens pour “*améliorer la communication, [la coordination et la production] entre les individus dans le cadre du travail, tout en mesurant leurs impacts sur le comportement du groupe*” (Poulain et Ripoche, 2002 : n.p.). Il s’agit de créer des artefacts, des activités et des environnements qui sont susceptibles d’augmenter l’efficacité des travaux de groupe.

Concernant le TCAO, Bannon et Schmidt (1989 : 360) le définissent comme, “*an endeavour to understand the nature and characteristics of cooperative work with the objective of designing adequate computer-based technologies*”⁶. Selon, Ellis (1991), le TCAO est “*Computer-based systems that support groups of people engaged in a common task (or goal) and that provide an interface to a shared environment*”⁷. Ces deux définitions permettent notamment de souligner le caractère interdisciplinaire du TCAO.

Son application nécessite l’intervention et la collaboration des spécialistes issus de différents domaines, en informatique (l’intelligence artificielle, les réseaux et les télécommunications, l’ergonomie et l’interface homme-machine, etc.) et en sciences humaines (la psychologie pour mesurer l’effet psychologique de l’utilisation du logiciel au sein du groupe ; la linguistique, l’analyse des structures des conversations peut être réutilisée pour construire des outils de communication ; l’anthropologie, le produit doit être adapté aux besoins de chaque culture).

Par ailleurs, selon le rapport à l’espace (distance, présentiel) et au temps (modes de communication en synchrone ou en asynchrone), les outils seront spécifiques. Ainsi, pour le mode asynchrone, les messageries électroniques et les forums de discussions constituent les applications les plus utilisées dans le cadre de l’apprentissage d’une langue. Pour le mode synchrone, nous pensons que le clavardage reste l’outil de prédilection des étudiants. Du point de vue des enseignants, des recherches montrent les intérêts de l’usage du clavardage pour les apprenants et soulignent les atouts des interactions en ligne (effet désinhibant notamment pour les timides, aide au développement de l’interlangue, etc.) (Noet-Morand, 2003 ; Tudini, 2003 ; Degache et Nissen, 2007). Le clavardage (et le forum) aident également au développement de l’expression écrite au plan lexical, structural, transcodique et interactionnel

⁶ “Le TCAO devrait être considéré comme une tentative pour comprendre la nature et les caractéristiques du travail coopératif, avec comme objectif la conception d’une technologie informatique adéquate” (traduction de Karsenty, 1993 : 5).

⁷ “Systèmes informatiques qui assistent un groupe de personnes engagé dans une tâche commune (ou but commun) et qui fournissent une interface à un environnement partagé” (traduction de Karsenty, 1993 : 5).

(Mangenot, 2004 ; Mangenot et Zourou, 2007) à l'entraide entre expert et novice pour faciliter l'apprentissage de la L2 (Lee, 2004 ; Lee, 2008 ; Liang, 2010). Pour la pratique enseignante, le clavardage facilite les pratiques correctives et renforce la qualité des relations socio-affectives entre enseignants et apprenants (Degache et Nissen, 2007).

De même, le clavardage est considéré comme un outil par excellence pour inciter l'interaction et la communication, il favorise le travail collaboratif. Il est considéré comme un outil de socialisation (Crinon et al., 2002 : 65). L'immédiateté des messages est fort appréciée. Le fait de dialoguer en temps réel fait sentir chez les étudiants la présence d'autrui, ce qui estompe la distance. Outre l'aspect cognitif, nous constatons que le clavardage constitue aussi un moyen pour entretenir des relations socio-affectives importantes dans le cadre d'un apprentissage à distance et dans la télécollaboration : *“Synchronous (e.g., chat) is more engaging, It has a stronger sense of social contact, It is far more efficient in building knowledge, It can support interaction et collaboration, It allows immediate feedback, deeper discussion, sharing, negotiation”* (Stahl, 2009 : 10).

Lessard et Bibeau définissent la télécollaboration comme *“une activité structurée dans laquelle des enseignants et/ou des élèves utilisent les ressources de la télécommunication, le clavardage, le Web, le transfert de fichiers notamment, afin de communiquer et de collaborer en vue de rassembler, s'échanger, analyser, traiter et présenter des informations”* (Lessard et Bibeau, 2001 : 6). Pour Harris, la télécollaboration ou *“online collaboration”* est associée à des activités utilisant l'outil Internet : *“telecollaborative learning activities are those in which students communicate electronically with others”* (Harris, 2001 : n.p.).

Par ailleurs, les champs de l'ACAO et du TCAO embrassent plusieurs domaines et problématiques. Selon les travaux de synthèse effectués par Zourou (2007), ces domaines se rapportent à différents plans tels que la conception et la gestion des environnements favorisant l'apprentissage collaboratif (Reffay et Chanier, 2003), la nature de l'acte collaboratif (Dillenbourg et al., 1996 ; Koschmann, 2002), les processus d'argumentation collective médiatisée (De Vries et al., 2002 ; Baker, 2004 ; Dejean-Thircuir, 2008), les processus socio-affectifs médiatisés (Järvelä et al., 2000). Nous nous intéressons à ce dernier aspect.

1.2.2.4. La dimension affective dans le travail collaboratif

La socio-affectivité concerne tout qui se rapporte à l'affectivité dans ses relations avec l'environnement social. Elle désigne *“l'affectivité des relations sociales”* ou bien *“la relation interhumaine sous son aspect affectif”* (Mucchielli, 2006 : 228).

Le terme “affectivité” vient d’“affect”. Ce dernier se distingue d’“intellect” et est défini comme une “*disposition affective élémentaire que l'on peut décrire par l'observation du comportement, mais que l'on ne peut analyser*” (Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne, 2009). L’affectivité est définie alors comme “*l'ensemble des phénomènes dits affectifs*”, “*l'ensemble des sentiments et des émotions*”, “*la faculté d'éprouver, en réponse à une action quelconque sur notre sensibilité, des sentiments ou des émotions*”. L’émotion se distingue du sentiment. L’émotion est un état affectif caractérisé par une durée limitée, un déclenchement rapide lié à un événement spécifique, sa survenue est involontaire (Cosnier, 1998 : 181). Toujours selon cet auteur, la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise, le dégoût répondent à ces critères. Par contre, le sentiment (comme l’amour ou la jalousie), s’il est aussi un état affectif, s’établit progressivement et est plus durable. Bref, l’affectivité englobe cet ensemble d’éléments d’états affectifs “*qui ne se comprend pas et ne peut que s'expliquer par notre organisation corporelle*” (Cosnier, 1998 : 181).

L’une des caractéristiques majeures de la télécollaboration est la dispersion des étudiants. Les participants ne se voient pas physiquement. La collaboration entre les participants se fait à distance. La distance, cette absence physique des participants, des pairs et/ou des tuteurs, ce que Jacquinet Delaunay (2010 : 5) appelle la “non co-présence”, constitue souvent un problème dans le cadre d’un travail télécollaboratif. Créer une présence à distance constitue un des défis de la formation.

Or, la présence est un des gages de l’aboutissement des interactions sociales, des transactions entre les apprenants et de l’engagement des apprenants dans la tâche collaborative. Dans la situation d’un enseignement à distance, les constats montrent que les apprenants recherchent cette présence, ce “*face-à-face entre enseignant et apprenant qui continue à être souhaité voire privilégié dans toutes les enquêtes auprès des étudiants dans les divers types de formation à distance*” (Jacquinet Delaunay, 2010 : 5).

Ressentir la présence d’autrui constitue un élément important dans le cadre d’une télécollaboration et en constitue une des conditions de réussite. Comme le souligne Wegerif (1998 : 48), “*without a feeling of community people are on their own, likely to be anxious, defensive and unwilling to take the risks involved in learning*”. Ces constats montrent l’importance de la présence sociale à distance dans le cadre d’un travail télécollaboratif. Short et al. (1976 : 65) définissent la présence sociale comme “*the degree of salience of the other person in a mediated*

communication and the consequent salience of their interpersonal interactions”⁸. La définition de Garrison (1997 : 6) complète celle de Short et al., qui considère la présence sociale comme “*The degree to which participants are able to project themselves affectively*”⁹.

Concernant les indicateurs de la présence sociale dans un contexte social, nous reprenons les indicateurs (cf. travaux de synthèse effectués par Quintin, 2007 : 9-10) qui sont :

- L’expression d’une émotion positive ou négative : les émotions peuvent être négatives (la colère, la tristesse, etc.) ou positives (la joie, le soulagement, etc.) ;
- La sollicitation à participer (soit par le tuteur ou par les pairs) ;
- L’encouragement ;
- Le sentiment d’appartenance qui se manifeste par l’utilisation de références identitaires communes ou l’évocation d’un vécu partagé, le dévoilement (par le tuteur, ce qui rapprocherait des étudiants en tant que membres effectifs de l’équipe) ou l’inclusion (utilisation du Nous collectif et ce qui s’y rapporte) ;
- La valorisation individuelle ou collective ;
- La gestion relationnelle (réactions face aux émotions, préservation des “faces”) ;
- L’offre de soutien ;
- La justification / l’excuse ;
- L’aparté (des propos en dehors du travail sociocognitif demandé) ;
- L’humour.

Par ailleurs, le para-verbal constitue aussi un indice de présence sociale, au travers par exemple des émoticônes (Marcoccia et Gaudicheau, 2007) ou les signes typographiques (Lupi et al., 2007). La capacité de l’apprenant à manifester cette présence sociale constitue un enjeu de la formation. La présence sociale peut inciter, stimuler et créer les interactions entre les différents participants. Elle est également une des garanties du bon déroulement du travail avec les autres. Rajoutons que l’artefact utilisé doit favoriser le travail collaboratif et contribuer à la manifestation du socio-affectif.

⁸ Notre traduction : La saillance d’autrui dans une communication médiatisée par ordinateur et la saillance de leurs interactions personnelles qui en résulte. Pour la notion de saillance, nous renvoyons aux écrits de Stryker, S., et Serpe (1982 ; 2000) qui ont travaillé notamment sur la théorie de l’identité.

⁹ Selon la traduction de Jézégou (2007 : 5) : “*la présence sociale est la capacité des apprenants d’une communauté d’apprentissage de se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu’ils utilisent*”.

Conclusion

Les domaines auxquels nous nous référons dans notre étude sont en corrélation et interdépendants. La perspective actionnelle de la didactique des langues-cultures envisage l'apprenant comme un acteur de son apprentissage. Cette action doit être favorisée par les tâches qu'on lui propose. Ces dernières doivent avoir du sens pour l'apprenant, elles sont réalistes et réalisables. Par ailleurs, l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage montre qu'accomplir une tâche de manière collaborative est bénéfique pour les apprenants. Les artefacts technologiques doivent soutenir également les apprenants sur le plan socio-affectif et sur le plan sociocognitif. Les outils doivent être également en rapport avec les tâches proposées. L'ingénierie de formation constitue notre dernier domaine de référence. C'est le "lieu" de réflexion, d'articulation des différentes théories de référence, de conception des scénarios pédagogiques aboutissant au dispositif de formation.

1.3. L'INGENIERIE DE FORMATION

D'une manière générale, l'ingénierie de formation concerne la réflexion sur la conception de dispositif de formation. Nous nous intéressons à ce domaine car l'objectif final de notre recherche est de formuler des conseils aux enseignants-concepteurs de dispositifs hybrides pour aider à la conception. Cette partie est divisée en deux grands points. Dans un premier temps, nous donnons un aperçu définitionnel de l'ingénierie de formation ainsi que les caractéristiques à prendre en compte lors de la conception pédagogique. Cette conception est alimentée par des ressources théoriques sur l'ingénierie de la formation des Environnements Interactifs d'Apprentissage Humain (EIAH) (Legros et Crinon, 2002 : 17). Il s'agit d'*“un environnement, créé par la communauté des informaticiens qui s'intéressent aux interfaces homme-machine dans le champ de l'éducation et de la formation, met l'accent sur l'activité instrumentée du sujet humain”*. On souligne l'importance des scénarios pédagogiques constituant un élément-clé dans la conception. Le dispositif de formation est l'aboutissement de cette étape de conception. Dans un second temps, nous cernons le concept de “dispositif” et les caractéristiques à prendre en compte, notamment, pour la conception d'un dispositif hybride.

1.3.1. Aspect définitionnel

Nous prenons une série de définitions pour comprendre le terme “ingénierie”. Étymologiquement, le terme ingénierie vient du latin *ingenium* dont le sens est : *“intelligence, talent, génie”* (Le Moigne, 2002 : 17).

Le dictionnaire Petit Robert (1982) associe le terme ingénierie à l'industrie. Le terme est défini comme *“un projet industriel sous tous ses aspects : techniques, économiques, financiers, sociaux, coordonnant les études particulières de plusieurs équipes de spécialistes”*.

Dans le domaine de la formation, Le Boterf (1997 : 181) définit l'ingénierie de la formation comme *“un ensemble de démarches méthodologiques articulées qui s'appliquent pour atteindre un objectif visé”*. Cet objectif consiste en *“la production de dispositifs d'action visant à produire un effet éducatif”*.

Pain donne une définition plus détaillée et voit l'ingénierie de la formation comme :

Une démarche dont le principe est la prise en compte du maximum de variables possibles dans le but de créer un système d'action, en réponse prévisionnelle, la concertation avec différents partenaires et une capacité de traduction des objectifs en actions. Elle comprend l'exploration de la demande, la conception, la planification et la réalisation d'une action de

formation en utilisant la validation comme outil tout au long de la construction du projet de formation, et l'évaluation comme outil de pilotage tout au long du processus (Pain, 2003 : 7).

De ces définitions, nous retenons que l'ingénierie se rapporte à un savoir-faire, à un art sous-entendant l'existence d'un projet dans lequel cet art va être appliqué pour aboutir aux résultats escomptés. L'ingénierie est un domaine dans lequel on déploie des talents ou des savoir-faire pour atteindre un objectif défini. Pour la formation, l'objectif de l'ingénierie est donc d'aboutir à un dispositif d'action. Ce résultat nécessite au préalable de passer par des étapes telles que Pain les a énumérées. De même, en Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH), la conception n'englobe pas seulement ce qui relève du domaine de l'informatique afin de ne pas tomber dans le technocentrisme. L'ingénierie ne consiste pas seulement en la mise à disposition d'outils, elle est un domaine pluridisciplinaire réunissant des actants humains et matériels. En même temps, elle est une discipline praxéologique qui allie pratique et théorie. Ainsi, un dispositif de formation n'est pas le fruit d'un hasard ou de l'intuition mais résulte d'un certain nombre de règles et d'étapes. Nous présentons dans la section suivante ces différentes caractéristiques.

1.3.2. La notion de "dispositif"

La notion de "dispositif" recouvre deux dimensions. D'une part, "dispositif" est saisi comme une logique ou une démarche réflexive et, d'autre part, il est le produit même ou l'objet concret et observable qui est le résultat de cette démarche réflexive. Le dispositif est l'articulation des représentations mentales, du matériel permettant à l'homme de communiquer à autrui ses pensées et représentations internes (Peraya et Meunier, 1999 : 14).

Dans une première acception, "dispositif" désigne un terme générique pour qualifier "*une manière de voir des manières de faire*" (Belin, 2002 : 171). Il est l'acte de prendre des dispositions. Dans ce sens, "dispositif" se rapproche d'ingénierie.

Dans le domaine éducatif, Pothier définit un dispositif d'apprentissage comme

un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'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 le 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 groupe) pour atteindre un objectif d'apprentissage particulier (Pothier, 2003 : 81).

Nous prenons une dernière définition, de Peraya qui considère un dispositif comme :

Une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets (Peraya, 1999 : 153).

On voit que ces définitions sont liées au champ de l'ingénierie de la formation. Un dispositif est envisagé comme une logique et une démarche réflexive. Cette démarche mobilise un ensemble de réseaux, une association d'éléments, c'est-à-dire un ensemble d'éléments hétérogènes, et met en place plusieurs conditions en vue de concrétiser une réflexion ou un projet. Nous retenons particulièrement de ces définitions les dimensions "procédures diverses d'enseignement/apprentissage", "moyens et supports" (Pothier) et la dimension "technico-sémio-pragmatique" du dispositif (Peraya). Dans un dispositif, outre l'aspect symbolique et technique (le "signifiant" ou les représentations de cet objet), un dispositif est aussi un lieu interactionnel entre les apprenants et les enseignants.

La dimension technologique est aussi mise en avant. "Technologie" vient du grec *tekhne* qui veut dire "métier, procédé" et de "logos" qui veut dire "étude". La technologie serait donc l'étude scientifique de procédés et de moyens pour obtenir des résultats déterminés. Dans le domaine de l'éducation, le domaine des technologies éducatives est appréhendé comme interdisciplinaire dans la mesure où il intègre diverses disciplines de référence (la psychologie sociale, la sociologie, l'ergonomie, etc.). Par ailleurs, les TICE englobent plusieurs aspects :

- Des environnements d'enseignement et d'apprentissage dont la conception doit répondre aux besoins des usagers.
- Des outils professionnels de création et de production. En tant qu'outils, les TICE désignent "l'ensemble des outils et logiciels informatiques et multimédia qui sont intégrés dans un dispositif

d'enseignement partiellement ou complètement à distance” (Peraya, 2003 : 1). L’objectif est de mieux faciliter l’apprentissage et de le rendre optimal. L’outil informatique a pour rôle de contribuer à l’efficacité de l’apprentissage.

Par ailleurs, un dispositif désigne également le produit issu de ces procédures diverses. Il est la manifestation, la concrétisation ou *“l’expression d’une vision, d’une visée et d’une méthodologie”* selon Bernard (1999 : 263).

Selon une seconde acception, le dispositif est défini comme un produit, un objet ou un support qui joue le rôle de médiateur entre l’homme et le monde.

On peut dire également qu’un dispositif d’apprentissage est un objet intellectuel, dans la mesure où il résulte d’un travail intellectuel. Il renferme des stratégies et des planifications et est élaboré par une équipe multidisciplinaire. Cet objet va servir de moyen pour atteindre un objectif pédagogique précis.

Soulignons qu’un dispositif d’apprentissage, en tant que produit pédagogique, est à distinguer d’une ressource d’apprentissage. Les deux expressions peuvent prêter à confusion. En effet, *“dispositif”* et *“ressources pédagogiques”* désignent des aides et tout ce que les enseignants déploient pour atteindre les objectifs pédagogiques. Comme le dispositif, une ressource pédagogique est aussi l’aboutissement d’une démarche réflexive. La distinction est qu’une ressource est une composante des composantes d’un dispositif (Brodin, 2004 : 24). Autrement dit, un dispositif est composé d’objets matériels concrets, d’objets symboliques, de relations et de ressources. Ces dernières désignent ce qui est mis à disposition de l’apprenant dans l’atteinte de ses objectifs. Les ressources peuvent être :

- matérielles ou instrumentales (des livres, des cédéroms, etc.), leur accessibilité et leur utilisabilité sont importantes. L’accessibilité conditionne la facilité d’emploi pour exécuter le travail. L’accès aux ressources doit être possible par tous et quel que soit le matériel utilisé ;
- multimédias ou non ;
- humaines au travers de la médiation de l’enseignant, du tuteur ou des pairs (écouter, conseiller, guider).

Il se dégage de cet aperçu définitionnel que la notion de dispositif est une notion complexe. Un dispositif relève de la conception et du produit issu de cette conception. Par ailleurs, ce produit sert d’intermédiaire entre les enseignants et ses utilisateurs. Cette médiation englobe

plusieurs aspects, le relationnel, le praxéologique, le réflexif ou le cognitif. Dans ce sens, le dispositif d'apprentissage est saisi comme un média d'apprentissage. Dans notre recherche, nous avons travaillé avec un dispositif de formation hybride. Nous présentons ses caractéristiques dans la partie suivante.

Un dispositif de formation peut-être utilisé totalement en présentiel (les étudiants et les enseignants se retrouvent en face-à-face physiquement), à distance (les acteurs sont connectés virtuellement) ou d'une manière hybride (association des deux précédents modes). Dans notre recherche, nous avons utilisé notamment ce dernier type de dispositif de formation. D'une part, nous définissons le dispositif hybride et d'autre part, nous présentons des paramètres à prendre en compte dans sa conception.

1.3.3. Le dispositif hybride

D'une manière globale, un dispositif de formation hybride est défini comme l'articulation d'un dispositif de formation en présentiel et d'un dispositif de formation à distance où la formation est soutenue par les nouvelles technologies.

Dans la littérature anglophone, les chercheurs préfèrent plutôt l'expression "*blended learning*" (apportée par Osguthorpe et Graham en 2003) que "*hybrid learning*" pour faire référence au mélange du mode présentiel et du mode à distance :

because this "hybrid" word and terminology implies a very particular meaning and it can produce confusion, the word blend is preferred to explain this particular educational and learning situation that focuses on the mingling together of face-to-face and technology in ways that lead to a well-balanced combination (Osguthorpe et Graham, 2003 : 229).

The term [blended learning] is commonly associated with the introduction of online media into a course or programme, while at the same time recognising that there is merit in retaining face-to-face contact and other traditional approaches to supporting students (MacDonald, 2008 : 3).

En français, on utilise plutôt l'expression "dispositif hybride". Un dispositif hybride se caractérise par l'articulation des modes de formation en présentiel et à distance. Pour Charlier, Deschyver et Peraya (2006), cette mise à distance d'une partie de la formation est appréhendée comme "une innovation" par le recours à des environnements

technopédagogiques. L'innovation est ainsi à la fois technique et pédagogique. La combinaison des deux modes de formation (en présentiel et à distance) est considérée comme un enrichissement des modes de formation traditionnels ou, à l'inverse, il peut s'agir de *“l'intégration d'une composante présentielle dans une formation à distance”* (Nissen, 2006 : 1).

En effet, les deux modes d'apprentissage se différencient :

they have used different media and method combinations and have addressed the needs of different audiences. Traditional face-to-face learning typically occurred in a teacher-directed environment with person-to-person interaction in a live synchronous, high-fidelity environment. Distance learning systems emphasized self-paced learning and learning materials interactions that typically occurred in an asynchronous, low-fidelity (text only) environment (Graham, 2005: 5).

L'hybridation constitue ainsi un *“terrain d'entente”*. Selon Deschryver (2008 : 60), initialement, l'apparition de la distance dans la formation en présentiel et le recours aux technologies numériques et du réseau répondent à certains besoins exprimés dans la société et dans les instances politiques, relayés et mis en œuvre par les institutions de formation. Dans le domaine éducatif, il s'agit aussi d'aider des étudiants qui travaillent durant leurs études avec un nombre d'heures élevé dédié à leur emploi. C'est ainsi que sont nées des formules hybrides pour répondre à de telles situations.

Ainsi, un dispositif hybride combine une ou plusieurs dimensions : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique (Deschryver, 2008: 63). Par ailleurs, outre la place du dispositif dans l'institution¹⁰, la conception d'un dispositif hybride conduit à prendre en compte au moins trois grands paramètres : 1- l'approche pédagogique retenue qui aura un impact sur la médiation, 2- la médiatisation, en fonction de l'approche pédagogique choisie, un environnement technologique sera choisi et 3- l'articulation entre la présence et la distance.

L'hybridation fait donc intervenir deux facteurs : le facteur humain ou médiation et le facteur technologique ou médiatisation. De même, on y rencontre deux modes de travail : le mode présentiel associé au mode à distance et l'articulation de ces deux dimensions. Dans la conception d'un dispositif, chacun de ces éléments a son importance.

¹⁰ *“Enclave”* : le dispositif est en rupture totale aux pratiques habituelles de l'institution ; *“Tête de pont”* : le dispositif affecte l'institution par la création d'autres environnements technopédagogiques ou *“Pratique ancrée”* (Deschryver, 2008 : 69),

1.3.3.1. La médiation

Rappelons que nous nous situons dans une approche collaborative et socio-constructiviste de l'apprentissage selon la conception vygotskienne *versus* approche transmissive/individualiste. Ici, l'apprentissage s'inscrit dans un schéma "tripolaire" (sujet – objet – *alter*), les changements cognitifs se faisant grâce à l'interaction sociale et à l'interaction de tutelle (Jaquinot Delaunay, 2003 : 130). Plus précisément, l'apprentissage est "*facilité par une médiation sociale, une relation d'aide, d'assistance et de guidance*" (Bélisle, 2003 : 24).

Bélisle (2007 : 24) définit la médiation comme "*l'ensemble des processus par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercalent entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage*". Mais la médiation ne relève pas seulement du relationnel entre les différents acteurs du dispositif, on rencontre aussi d'autres formes de médiation :

sensorimotrice (elle porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument), praxéologique (elle porte sur les conditions de réalisation de l'action) et réflexive (elle porte sur le sujet lui-même et implique donc une dimension méta fondamentale pour les processus d'apprentissage) (Charlier et al., 2006 : 479).

Comme Cazade le souligne, la médiation humaine prend toute son importance : "*ce qui vient le plus spontanément à l'esprit lorsque l'on vise la notion de médiation est accompagné d'une idée de facilitation, de réconciliation (...) pour que deux points de vue, deux entités pensantes se rejoignent*" (Cazade, 2003:71).

Ainsi, le médiateur est amené à être :

- un facilitateur : la médiation est vue comme "*l'ensemble des processus par lesquels une personne ou un groupe de personnes s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage*" (Lancien, 2003 : 10 ; Bélisle, 2003 : 24).
- un accompagnateur de l'apprenant dans son projet personnel : "*l'accompagnement de projet avec une aide à la construction de savoirs singuliers par les apprenants, visant l'acquisition de compétences en situation*" (Carré et Caspar, 1999 : 398).
- un animateur : enrôlement de l'apprenant, contrôle de sa frustration et maintien de l'orientation selon l'étalement de Bruner ou un évaluateur.

Comme la médiation humaine, la médiatisation technologique pose aussi des questions de médiation (Lancien, 2003 : 11). Selon Jaquinot-Delaunay (2003 : 128), épistémologiquement, médiatiser et médiatisation viennent de médiat(e) opposé à immédiat(e) et signifie "*qui agit indirectement, qui n'est en rapport avec autre chose que par*

un intermédiaire”. Le développement des mass médias a fait apparaître la distinction entre la médiation purement humaine et la médiation par l’utilisation de techniques ou de médias, d’où le terme de *médiatisation*. Il s’agit d’une autre médiation *via* la technique mais qui est en interdépendance avec la médiation humaine.

1.3.3.2. La médiatisation

On associe la médiatisation à l’utilisation de l’artefact comme médiateur entre les trois pôles sujet – objet – *alter*. Selon Bélisle (2003), la médiatisation est “*l’instrumentation technique d’une action humaine*” et concerne “*l’instrumentation technique d’une action humaine*” (2003 : 24-25). L’outil technologique est ici appréhendé comme la mise en œuvre des systèmes de représentations, de modélisation du réel. “*Médiatiser, c’est transposer dans des formes familières et solliciter des activités d’association mentale*” (Bélisle, 2003 : 26). Pour Charlier et al. (2006 : 478), la médiatisation dans l’apprentissage relève de “*l’ingénierie de la formation et du design pédagogique et portent sur deux dimensions du dispositif de formation : les objets et leurs fonctions*”. Les objets peuvent être des concepts ou des “*représentations photographiques ou les dessins à fonction désignative ou référentielle*”. Quant à leurs fonctions, elles sont multiples : informer, communiquer, produire, etc. Comme le souligne encore Bélisle (2003 : 26), “*l’intérêt des médias, c’est leur capacité mobilisatrice, pas forcément affective, mais perceptive*”.

Par ailleurs, concernant toujours la médiatisation, on utilise actuellement le terme TICE pour évoquer les supports de formation dans le contexte du travail à distance. “*Les TICE représentent le support technologique qui permet l’existence du canal de transmission, le média. Ce sont des médias qui rendent possible la formation à distance et la conditionnent en même temps*” (Nissen, 2003 : 42).

Les TICE désignent l’ensemble des technologies utilisées dans le domaine éducatif. Nous remarquons une succession de vocables pour désigner l’utilisation de la technologie comme support pédagogique. On a parlé de Technologies éducatives, de Nouvelles Technologies de l’Information et de la Communication (NTIC), de Nouvelles Technologies Éducatives (NTE) et maintenant on parle de TICE. Selon Peraya et Viens (2005 : 2), cette variété de dénomination “*reflète la rapide évolution des objets technologiques*”.

La dimension “Nouvelles” dans ces sigles fait référence à la nouveauté de la technique, aux nouveaux moyens de communication et d’information grâce aux progrès techniques (Glikman, 2002 : 146). Elles sont “nouvelles” selon le contexte (historique, spatial, etc.) dans lequel s’inscrit l’objet technologique. Elles sont “nouvelles” comparées aux autres outils didactiques traditionnels considérés comme des “vieilles” technologies (Peraya et Charlier,

2003). Elles sont “nouvelles” par leur puissance, la miniaturisation et l’instantanéité. Elles sont “nouvelles” sur le plan pratique car elles permettent de traiter autrement l’information et la communication. En effet, dans le domaine éducatif, des évolutions se sont manifestées depuis l’arrivée des tourne-disques jusqu’à l’apparition de l’ordinateur comme support d’apprentissage. Elles proposent surtout de nouvelles formes de médiation qu’elles introduisent dans la communication des savoirs et l’organisation des apprentissages (Peraya et Meunier, 1999).

On rencontre différentes sortes de technologies qui supportent l’apprentissage. Actuellement, avec l’avancée des nouvelles technologies, l’environnement de travail à distance évolue. Les pratiques sont tendues de plus en plus vers les technologies intégratives utilisant les mondes virtuels (Blin, 2011 ; Graham, 2010 ; Canto et al., 2010 ; Schmoll et Schmoll, 2010) ou la téléphonie mobile (Demouy et al., 2010 ; Stockwell et Stockwell, 2010) comme supports d’apprentissage. Mais, comme le soulignent Sharma et Barrett (2009 : 33), les nouvelles technologies ou la Toile ne remplacent pas les enseignants, “*but technology can provide a myriad of benefits, including the development of independent learners, a source of instant feedback, and motivation to learners*”. Selon l’approche pédagogique choisie, le concepteur est amené à réfléchir sur un certain nombre de questions : quels objets ou médias mettre en place ? Pour quelles fonctions ? Quels scénarios entre les objets, leurs fonctions et les scénarios pédagogiques ? Ici, l’entrée est donc plutôt technique, où l’on se “*concentre avant tout sur les fonctionnalités de l’environnement technique qui permettent aux apprenants de travailler ensemble*” (Nissen, 2003 : 72).

Les nombreux colloques, revues et pages en ligne sur les TICE montrent l’intérêt des chercheurs ainsi que l’importance accordés à ce moyen de médiation. “*Leur originalité n’est plus à démontrer et [leur] capacité à enrichir, faciliter et dynamiser la situation de l’apprenant à distance est peu discutable*” (Glikman, 2002 : 192). Les notions d’interactivité et d’interaction que proposent ces outils ont renversé la conception traditionnelle de l’apprentissage. L’interactivité modifie l’accès aux savoirs et la relation pédagogique. Et l’interaction répond aux principes de la socialisation de l’apprentissage, un concept important dans le cadre d’un apprentissage à distance.

1.3.3.3. L’articulation du mode présentiel et du mode à distance

Enfin, le dispositif hybride se démarque par l’articulation à des degrés divers des sessions de formation en présentiel et à distance. Selon la conception de Charlier et al. (2006 : n.p.), un dispositif hybride est “*mis en relation avec une articulation équilibrée et harmonieuse de la présence et de*

la distance soutenue par l'usage des technologies numériques et du réseau”. Comment se manifeste cette articulation équilibrée et harmonieuse ? Selon le calcul en pourcentage établi par les auteurs, un cours hybride de 60h (environ quinze semaines de travail) avec un regroupement en présentiel de 2h par semaine (donc environ 30h par semestre) équivaut à 50 / 50 (30h en présentiel et 30h à distance). Alors qu’un cours sur quinze semaines avec 3h de regroupement en présentiel de 3h au début et 3h à la fin (6h au total) donne 10 / 90 (6h en présentiel et 54h à distance).

Nous pensons qu’une trame strictement définie pour répartir les heures entre séances à distance et en présentiel s’avère impossible. Mais, en guise de repère, *“l’un des deux modes de formation qui sont combinés dans la formation hybride doit toujours être dominant si l’on veut clairement exposer aux étudiants les objectifs d’apprentissage, l’organisation du dispositif et les activités à réaliser”* (Nissen, 2007 : n.p.). En fonction de l’objectif de formation, on va privilégier tel ou tel autre mode de travail. Il faut identifier quels avantages présentent chaque modalité et faire en sorte que les deux modes soient complémentaires. Par exemple, selon l’analyse de Soubrié (2008), le mode face-à-face renforce la cohésion du groupe classe, assure la cohérence des contenus tandis que la distance ralentirait le temps de l’apprentissage pour prolonger la réflexion pendant la distance.

1.3.4. Des éléments pour la conception d’un dispositif d’apprentissage hybride

Pour présenter ces différentes étapes, nous nous référons au schéma de Blepp (1999) :

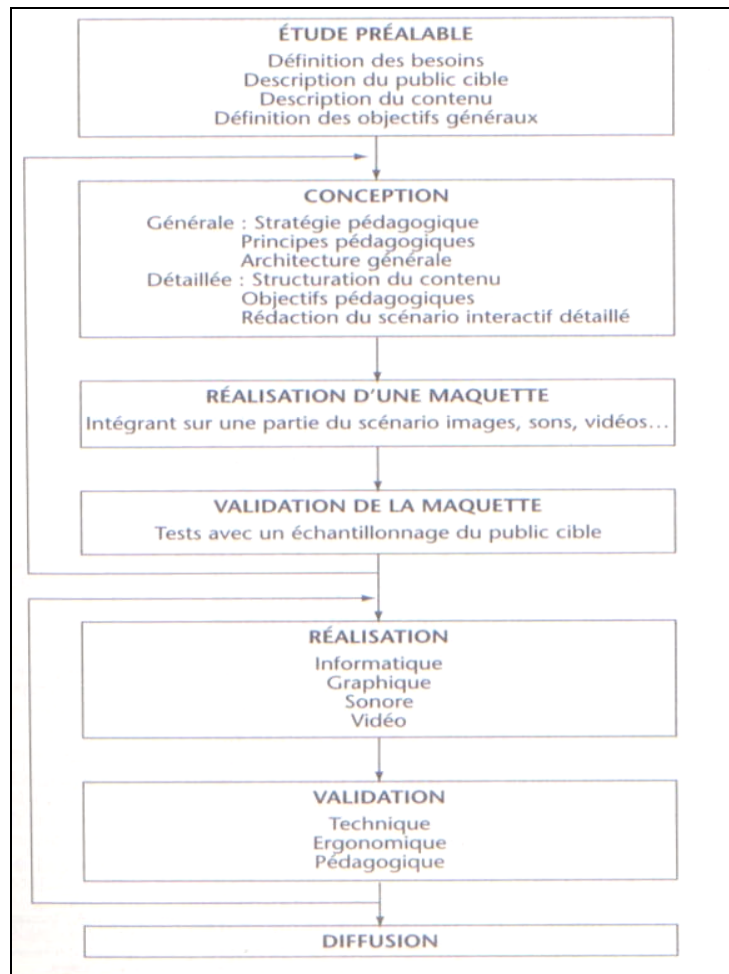


Figure 4. Les étapes dans la conception d'un dispositif, d'après Blepp (1999 : 47).

Comme on peut le constater d'après la figure 4, la conception d'un dispositif d'apprentissage se passe en six étapes : 1- l'étude préalable du terrain, c'est-à-dire du sujet et de ses besoins, 2- la conception du dispositif en fonction de ces besoins, 3- la réalisation du produit (une première version), 4- sa validation, 5- la réalisation d'une seconde version jusqu'à la version finale avant sa diffusion qui est la dernière étape.

1.3.4.1. Le public et ses besoins

Dans cette étape, nous soulignons particulièrement le fait de mettre avant toute conception la connaissance du public-cible ainsi que de ses besoins. Comme le souligne Pain (2003 : 22), une ingénierie est une démarche *rationnelle, anticipatoire, exploratoire* qui s'intéresse d'abord au contexte et *aux acteurs* ainsi qu'à leurs *besoins* agissant dans la situation à l'origine de la demande de formation. Le propos de Laurillard (2009: 2) résume l'importance de connaître le public-cible et ses besoins : “*Without this* [absence of an educational user

requirements analysis], *technology is at risk of being used merely to enhance conventional learning designs, rather than generate designs that are much more effective and innovative*". C'est la pédagogie qui doit exploiter la technologie.

Ainsi, tous les éléments de la conception doivent d'abord s'articuler autour du public-cible : qui sont les apprenants ? Quelles sont leurs expériences antérieures, leurs motivations, leur niveau et leurs objectifs de formation ? Comment vont-ils apprendre et dans quelles conditions ? (Glikman, 2002 : 215). Pour notre recherche, les réponses à ces questions ont été obtenues par la réalisation d'une série d'enquêtes, d'analyses et d'observations sur le terrain. Ces démarches sont présentées dans la partie 2 de notre étude.

1.3.4.2. La scénarisation

Pour l'étape de la scénarisation et la conception du dispositif, selon la taxonomie de Pernin et Lejeune (2004: 5), le scénario peut être à l'état prédictif (c'est-à-dire à l'état réflexif et se manifeste par la mise en place d'une situation pédagogique, *a priori*) ou à l'état descriptif (qui décrit le déroulement effectif du dispositif). Dans tous les cas, l'enseignant-concepteur joue le rôle de metteur en scène (Villiot-Leclercq, 2002 : 25) où il va faire appel à son talent de créativité, d'imagination et d'invention. L'enseignant-concepteur scénarise ou planifie les activités (les horaires et emploi du temps, les ressources à mettre en œuvre, les modes d'évaluation, etc.) selon l'objectif pédagogique visé.

D'une manière générale, la scénarisation est donc vue comme

Processus de conception d'une activité d'apprentissage [...] s'inscrivant dans un temps donné et aboutissant à la mise en oeuvre du scénario. [...]. On trouve donc des objectifs, une planification des activités d'apprentissage, un horaire, une description des tâches des étudiants, des modalités d'évaluation qui sont définis, agencés et organisés au cours d'un processus de design (Daele et al., 2002 : 5-6).

L'objectif est de faciliter l'apprentissage. Il s'agit plus spécifiquement de

Un travail de conception de contenu, d'organisation des ressources, de planification de l'activité et des médiations pour induire et accompagner l'apprentissage, et d'orchestration, c'est-à-dire d'intégration des contributions des différents spécialistes qui travaillent à la conception et à la réalisation du scénario dans l'environnement

(Henri et al., 2007 : 17-18)

En résumé, le processus de conception est un processus complexe mettant en relation “de façon cohérente” différents éléments : des acteurs, des ressources et outils mis à disposition, un environnement de travail, etc. (Villiot-Leclercq, 2002 : 26). Il doit répondre à une série de questions tels que : quels objectifs, quelles compétences visées ? En conséquence, quel contenu mettre en place, quel outil déployer ? etc.

1.3.4.3. Les outils proposés en relation avec les tâches proposées

L’outil technologique proposé doit être adéquat pour soutenir les activités des apprenants. Ainsi, par exemple, dans le cadre du travail collaboratif, Larusson et Alterman estiment que : “*Any computer-supported collaborative learning application combines a learning activity with a collaborative environment. The collaborative environment must enable students to create an online intersubjective space that adequately supports the students’ cooperation*” (Larusson et Alterman, 2009 : 371).

L’interdépendance entre l’outil et la tâche (ou le contenu proposé) est clarifiée par quelques chercheurs. Pour Dyke et Lund (2007 : 2), les théories doivent apporter “*une notion de causalité entre le choix des conceptions et l’utilisation des outils*”. Il est ainsi nécessaire d’avoir une représentation claire des théories sur lesquelles la conception s’appuie. En même temps, il est bon de savoir ce que la technologie peut proposer. Les deux axes se complètent: “*Without a clear representation of the underlying learning theory, teacher-designed may miss the opportunity to exploit what the technology can do*” (Laurillard, 2009 : 16).

Lund et Rasmussen (2009 : 390) soulignent également la correspondance qui doit être instaurée entre l’outil et la tâche dans l’acte d’appropriation du savoir. Cette correspondance va générer les réponses ou les acquisitions attendues. Dans ce dessein, les auteurs s’inspirent de la conception bakhtinienne de l’appropriation : “*appropriation is a continuing process of using mental and material tools for object-oriented activity (...). If available tools do not facilitate the disentangling of the problem at hand it is simply not relevant for participants to pick them up*”.

En conséquence, il revient aux concepteurs de bien connaître le rôle de chaque outil, son fonctionnement, ses propriétés, ses atouts et ses limites. Dans la recherche sur les usages, nous prenons l’hypothèse que la correspondance entre les propriétés de l’outil et la tâche proposée peut avoir une influence sur l’usage de l’outil (cf. chapitre 2). Par ailleurs, outre la dimension technique, nous pensons que la dimension humaine joue un rôle important dans le cadre d’un dispositif de FAD.

1.3.4.4. Dispositif prenant en compte les dimensions affectives et sociales de l'apprentissage

Paradoxalement, les TICE peuvent constituer un attrait, mais peuvent être également sources de rejet ou de démotivation pour l'apprenant. Ce rejet peut être d'origine simplement technique : *“plus les fonctionnalités du dispositif technologique sont nombreuses, plus l'apprentissage qu'il exige est difficile, plus son utilisation est complexe et plus le recours à une assistance tutorale est nécessaire”* (Glikman, 2002 : 195). Comme le souligne l'auteure, la dimension humaine, la fonction tutorale doit compenser l'appréhension de l'aspect technique. La médiatisation technique ne peut pas la remplacer, aussi sophistiqué que soit le support technologique.

Le rejet qui se manifeste par la démotivation et l'abandon peut relever aussi du facteur humain. La solitude et le mythe de “l'orphelin” (l'apprenant se sent livré à lui-même) sont des problèmes que l'on rencontre assez souvent.

Pour pallier le problème de démotivation et d'abandon, certaines institutions recourent au dispositif hybride, c'est-à-dire l'articulation des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance soutenues par la technologie. Les travaux de synthèse effectués par Charlier et Peraya (2007) sont assez révélateurs et montrent la satisfaction globale des enseignants et des apprenants sur le plan qualitatif de l'usage de ce type de dispositif. Nous abordons plus spécifiquement cet aspect dans la prochaine section de notre étude.

Le contenu du scénario pédagogique joue un rôle important et conditionne la réussite d'un projet de formation. Dans notre recherche, le scénario proposé est l'articulation des différents domaines auxquels nous nous sommes référée : apprentissage en co-action selon la perspective actionnelle, le socio-constructivisme, l'apprentissage guidé par les tâches, etc.

Globalement, nous estimons que la construction et l'appropriation des connaissances relèvent de l'apprenant et elles sont plus efficaces si l'acte d'apprendre est co-joint. Les scénarios proposés doivent ressortir ainsi ces dimensions sociales, constructivistes et interactionnelles de l'apprentissage. En conséquence, ils doivent inciter les apprenants à participer, à s'engager et à interagir durant la formation (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 : 114).

Outre le fait que la conception d'un dispositif d'apprentissage nécessite l'articulation des théories en didactique, en psychologie de l'apprentissage, elle demande aussi l'intégration des modèles et des théories informatiques. Dans notre recherche, cette dernière part n'a pas été occultée mais a été moins prise en compte dans la mesure où nous avons utilisé une plateforme qui existe déjà, et qui nous semble de prime abord accessible et facile d'utilisation

(pour les étudiants et pour nous-même) pour atteindre nos objectifs. Nous nous sommes servie de la plateforme Claroline, utilisée par l'Université Blaise Pascal (<http://ent.univ-bpclermont.fr>).

La conception aboutit au dispositif de formation qui est le produit final. La notion de "dispositif" se trouve au coeur de notre recherche. Nous voulons cerner les usages que font les apprenants de langues étrangères de ces dispositifs. Dans la partie suivante, nous apportons des éclairages à cette notion. Nous regardons plus particulièrement le cas des dispositifs hybrides, le type de dispositif avec lequel nous avons travaillé.

Conclusion

Ce troisième chapitre a pour objectif de montrer le rôle de l'ingénierie de la formation et les éléments à prendre en compte dans la conception d'un dispositif de formation. Cet aperçu nous a permis notamment de constater et comprendre la complexité du travail des concepteurs de dispositifs de formation. Nous avons saisi en particulier la notion de "scénario" qui est un élément-clé lors de la conception. En effet, nous formulons l'hypothèse que l'usage du dispositif est en partie lié aux scénarios pédagogiques mis en œuvre par les concepteurs.

Dans le chapitre suivant, nous apportons un éclairage sur la notion d'"usage". Cet éclairage notionnel permet de constater qu'il s'agit d'une notion complexe dans la mesure où elle revêt plusieurs significations et se manifeste sous différentes formes. À l'issue de cet éclairage notionnel, nous présentons les résultats d'analyses d'un dispositif pour l'apprentissage de l'anglais à distance par un public spécialiste d'autres disciplines, inscrit en première année à l'Université Blaise Pascal. Ce terrain dans le contexte français nous a servi notamment d'un galop d'essai dans notre recherche. Les résultats récoltés sur ce terrain vont aider à répondre à notre objectif de recherche principal.

CHAPITRE 2 : UNE RECHERCHE SUR LES "USAGES",
POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE, POSTULAT
DE RECHERCHE

Ce chapitre est composé de trois sections. D'une part, nous évoquons la notion d'"usage" qui constitue le noyau central de notre recherche. Rappelons que notre objectif est d'identifier les usages que font les apprenants de langues étrangères des dispositifs de formation. Dans cette partie, nous proposons donc de cerner cette notion de près. De cet éclaircissement notionnel, nous tirons notre postulat de recherche et enfin nous présentons notre positionnement épistémologique dans la réalisation de notre recherche.

2.1. LA NOTION D' " USAGE "

Dans un premier temps, nous apportons une clarification de la notion, qu'est-ce que l'on entend par usage d'un outil (technologique) ? Dans un second temps, nous présentons une expérience qui consiste en l'occurrence, en l'analyse des usages d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance pour un public spécialiste d'autres disciplines dans le contexte français. Les résultats de nos analyses ainsi que nos lectures ont permis notamment de recueillir des arguments pour étayer notre postulat de départ.

2.1.1. "Usage" : une notion complexe

Dans cette partie, nous clarifions le terme "usage", la notion-clé que nous allons utiliser tout au long de ce travail. Cette clarification permet de saisir ce qui le conditionne et les manières dont il se manifeste.

Dans le dictionnaire Robert (1999), "usage" est un terme polysémique comportant différentes significations. D'abord, il est défini comme : "*Action d'utiliser quelque chose pour satisfaire un besoin*". Par exemple, on va utiliser un crayon pour dessiner. Dans ce cas, "usage" est une action et a pour synonyme "*utilisation*" ou "*emploi*". On va "*faire usage de*" quelque chose dans le sens de "*on va se servir de*" quelque chose.

Ensuite, nous avons une deuxième entrée du terme "usage". Cette fois-ci, il revêt le sens de "*servir à quelque chose*". On fait référence ici à la "*fonction*" de l'outil. Dans ce cas, "usage" est ici compris comme un état descriptif.

Puis, on parle aussi d'"usage" pour évoquer des "règles", des "principes à suivre", des prescriptions. On dit par exemple qu'un tel produit est "à usage unique" ou à "usage multiple" (Universalis en ligne).

Enfin, dans le contexte sociologique, “usage” est synonyme de pratique sociale en parlant de “*coutumes, mœurs, us*”. Dans ce cas, on peut attribuer à “usage” le sens de “pratique”. “Usage” revêt le sens d’un “*ensemble des comportements, attitudes et représentations*” (Jouët, 1993 : n.p.).

En synthétisant ces définitions, nous en dégageons le fait que l’usage évoque d’abord l’idée d’action. En d’autres termes, un usage induit une action. Ensuite, cette action engage un acteur, c’est-à-dire l’usager, qui fait acte d’usage. Celui-ci agit sur l’objet selon une intention d’usage. Tout usage suppose une intention propre de l’usager. De même, l’usage demande des prédispositions psychologiques (connaissances de l’objet, de son emploi ou de sa fonction, etc.) pour pouvoir effectuer la tâche ou l’activité souhaitée. Ces prédispositions vont donc influencer les comportements et les attitudes de l’usager vis-à-vis de l’outil. Les attitudes constituent ainsi des marques d’usage. Par ailleurs, les usages peuvent être conformes à ce qui a été initialement prévu ou ils peuvent dévier de l’intention de départ du concepteur. Ces comportements constituent des manifestations d’usages que nous nous proposons de cerner de plus près.

2.1.2. Les manifestations d’usages

Les manifestations se lisent au travers des comportements des usagers. Les comportements sont des traductions des usages de l’outil. En d’autres termes, on peut traduire l’usage d’un outil selon le comportement de l’usager. D’abord, ces comportements sont conditionnés par les représentations qu’ont les concepteurs et les usagers de l’outil. Ensuite, pour les concepteurs, leurs représentations se manifestent au travers des modèles d’usages relevant les comportements attendus de l’usager. Il s’agit des intentions de départ des concepteurs qui peuvent être partagées ou non par les usagers. Enfin, l’outil lui-même et notamment son ergonomie influence aussi son usage.

2.1.2.1. Selon les représentations des usagers

L’usage d’un outil requiert que l’usager ait d’abord attribué du sens à cet outil, qu’il ait une représentation de cet outil. La représentation est définie comme le “*modèle mental*” de l’usager. Elle est “*construite à partir des préconceptions [de l’utilisateur] et du comportement du dispositif*” (Jauréguiberry et Proulx, 2003 : 190). D’après Guichon (2004b : 36), la représentation est à la fois un “*processus*” et un “*produit*”. Elle est processus dans la mesure où l’individu peut “*modifier sans cesse*” sa représentation et un produit lorsqu’il n’existe plus de modifications à apporter et que les “*descriptions sont figées*”. Mucchielli (2006) parle d’un

double mouvement : d'abord un mouvement d'assimilation, puis un mouvement d'accommodation :

Il y a toujours, devant la nouveauté un mouvement d'assimilation de celle-ci à des processus, à des usages, à des structures déjà connus. (...). C'est ensuite que vont se produire un ajustement et une accommodation de la structure assimilatrice. Celle-ci va donc se transformer et donner naissance à un nouveau schème incorporant fonctionnellement le monde des objets dans des structures d'activités (Mucchielli, 2006 : 33).

Ainsi, en matière de préconception, c'est-à-dire en fonction des représentations, des croyances et des valeurs (la peur, la fascination, etc.) que l'utilisateur a de l'outil, on peut dresser différentes typologies d'utilisateurs. C'est ainsi que dans le cadre de l'usage d'un dispositif de formation à distance, par exemple, on recense différents profils d'utilisateurs-apprenants tels que les "déterminés" qui sont qualifiés aussi de professionnels par la manière dont ils manipulent l'outil, les "marginiaux" qui se démarquent par leur indépendance vis-à-vis de l'outil (Bastard et Glikman, 2004 : n.p.). Du côté des enseignants, on rencontre différents profils : les "cyniques", les "méfiants" (Guichon, 2004a : n.p.) ou encore les "découvreurs" (c'est-à-dire "qui se focalisent sur des ressources prêtes à l'emploi" ou les "technophobes" (Daguet, 2007 : 1).

Concernant le "comportement du dispositif", le type d'accès aux ressources ou le scénario proposé à l'utilisateur-apprenant peut influencer son comportement : "l'accès est-il libre ? prescrit ? induit ?" (Foucher, 2004 : 112). En outre, en accord avec Rieffel (2001 : 149), nous pensons aussi que la technique en elle-même joue un rôle et pousse à certains comportements, elle présente "des incidences cognitives" qui incitent à des usages ludiques ou fonctionnels de l'outil ou voire au non-usage de l'outil.

Le "non-usage" est aussi un comportement. Le non-usage s'explique par la "logique d'usages" (Perriault, 1989) de l'utilisateur qui est en désaccord avec l'état prescrit, les intentions d'usages ou les prescriptions de départ des concepteurs et la manière dont l'outil a été conçu. Comme nous l'avons marqué dans notre partie sur l'ingénierie de formation (section 1.3.), pour pallier cette éventualité, il est nécessaire de connaître son public-utilisateur en amont de la conception de l'innovation : quels sont ses besoins, ses attentes, ses compétences technologiques, ses représentations de l'outil, etc.

Comme "incidences cognitives", outre le "non-usage", on peut citer également les différentes manières de détourner un outil.

On entend par détournement de l’outil, lorsqu’un utilisateur s’en sert pour *“un propos qui n’a rien à voir avec le scénario prévu au départ par le concepteur et même annihile du coup toute possibilité de retour à l’usage précédent”* (Akrich et al., 2006 : 260). C’est-à-dire, l’usage réel de l’usager dépasse l’usage prévu par le concepteur. On n’est plus dans la logique de ce qui a été prévu. Une transformation d’usages s’est opérée, l’outil est employé différemment de ce qui a été attendu. Pour ce cas, le dispositif en lui-même présente divers scénarios d’usages possibles. Ainsi, l’utilisateur peut explorer d’autres possibilités que celles strictement prévues. C’est le cas, par exemple du sèche-cheveux, qui, initialement, est prévu pour sécher les cheveux mais l’appareil peut servir également à d’autres fonctionnalités, telles que sécher une plaie, soulager un torticolis, accélérer le séchage d’un vernis, etc. (effectivement, l’appareil a pour fonction de souffler de l’air et cet air est chaud).

On peut parler aussi de détournement de l’outil dans le domaine de l’art et de la création. On peut citer par exemple, la récupération d’objets usagés, la transformation des objets, etc.

L’adaptation de l’outil est aussi une manière de le détourner. Il s’agit d’*“introduire quelques modifications dans le dispositif qui permettent d’ajouter aux caractéristiques de l’utilisateur ou de son environnement sans pour autant toucher à sa fonction première”* (Akrich et al., 2006 : 258). Les auteurs ont pris l’exemple des manches d’outil que l’on rallonge pour une utilisation à distance. On peut dire que l’adaptation d’un outil recouvre aussi la modification de l’ergonomie de l’outil pour répondre à des besoins personnels et particuliers.

Les représentations se conjuguent donc avec l’intention d’utilisation. Les différents comportements de l’usager montrent que les usages sont toujours dictés par une intention rationnelle et précise de la part de l’usager, comme l’ont démontré les culturalistes (Hoggart, 1957 ; de Certeau, 1980) en sociologie des usages. Contrairement au discours prôné par les technicistes sur l’omnipotence de l’outil ou le déterminisme technique (en parlant notamment des mass-médias), le public (ou l’usager) est loin d’être dupe face aux médias (ou à l’outil), son choix (des programmes) est fonction des satisfactions particulières recherchées. Dans son activité d’interprétation, trois modèles de décodage peuvent se présenter : soit le public partage entièrement le code de l’émetteur soit partiellement (*“le sens est saisi mais subverti en fonction des intérêts, du vécu, du savoir du récepteur”*) soit nullement (*“le sens est saisi mais critiqué ou rejeté en fonction d’intérêts opposés”*) (Sacriste, 2007 : 341). Nous retrouvons ici les trois possibilités d’usages présentées précédemment : l’usage conforme, l’usage non conforme ou l’usage dévié et le non-usage.

Ainsi, l'utilisateur peut manifester des regards distanciés face à ce qui lui est proposé. Il utilise en fonction de ses représentations de l'outil et de ses besoins. Pour les concepteurs, il est important que les usages voulus, c'est-à-dire les modèles d'usages contenant les intentions et les significations d'usages soient bien perçus par les usagers.

2.1.2.2. Selon les modèles d'usages des concepteurs

En prenant l'exemple d'une situation d'enseignement/apprentissage, on estime que tout acte d'enseignement/apprentissage est porteur de significations. Pour l'enseignant-concepteur, son intention est de proposer le savoir à l'apprenant, en tenant compte de ses besoins. Les manières d'accéder à ce savoir sont proposées dans des modèles d'usages. Ces modèles englobent les différents scénarios pédagogiques.

Le concept de scénario revêt diverses définitions selon le domaine dans lequel on se situe. Le terme "scénario", trouverait son origine dans le domaine de l'audiovisuel et du théâtre. Il désigne, "*la description de l'action d'un film, comprenant les indications techniques et les dialogues*" (Robert, 1969). On rencontre également le terme dans le domaine de l'informatique et de l'ergonomie. Le scénario a pour objectif notamment de rendre le produit utilisable et efficace par l'utilisateur. L'objectif de l'ergonome est de proposer un produit qui satisfasse matériellement, psychologiquement et physiquement l'utilisateur.

Dans le domaine pédagogique, on parle de "cours", de "séquence", de "situation d'apprentissage" (Pernin et Lejeune, 2004), de "parcours pédagogique" (Villiot-Leclercq, 2002 : 18), "un processus de design et une méthode de travail" (Daele et al, 2002 : 5). Dans tous les cas, l'accent est mis sur l'activité de l'apprenant, de l'enseignant, les usages de l'environnement et leur planification. On peut dire qu'un scénario pédagogique est un processus de conception pédagogique. Bibeau (2000 : n.p.) définit le scénario pédagogique comme "*des démarches visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques*".

Plus spécifiquement, d'après Pernin et Lejeune, le scénario pédagogique est :

la description, effectuée *a priori* ou *a posteriori*, du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils, services et résultats associés à la mise en œuvre des activités (Pernin et Lejeune, 2004 : 5).

Ces démarches sont actualisées dans des scénarios *ouverts* (ou *adaptables*) ou dans des scénarios *contraints* (Pernin et Lejeune, 2004b). Les scénarios contraints “*décrivent précisément [aux apprenants] les activités à réaliser. Mais, “ce type de scénario laisse un faible degré d’initiative aux acteurs de la situation d’apprentissage”* (Pernin et Lejeune, 2004b : n.p.). Contrairement aux scénarios contraints, les scénarios ouverts “*décrivent dans les grandes lignes les activités à réaliser en laissant aux acteurs de la situation d’apprentissage des degrés de liberté importants pour organiser les activités ou déterminer leur parcours*”. Les notions de “degré de liberté” et de “choix”, qui laissent à l’apprenant la latitude d’organiser son cheminement sans contrainte, nous semblent fondamentales : l’apprenant devient acteur de sa progression en prenant des décisions concernant son apprentissage (Andrianirina et Foucher, 2007).

On a dit auparavant que l’intention de l’enseignant-concepteur devrait répondre aux intentions ou aux besoins de l’usager-apprenant. Pour l’usager-apprenant, l’usage est fonction de ses intentions et du sens qu’il donne à l’outil. L’usage débouche du “*raisonnement de l’apprenant (...) mène à des conduites et à un positionnement par rapport à l’outil*” (Foucher, 2004). Ce sens élaboré par l’apprenant constitue sa “*clé de compréhension et donc de son apprentissage*” (Mucchielli, 2006 : 33).

Par ailleurs, prescrire des modèles d’usages et faire ressortir les actions que l’on attend de l’apprenant restent insuffisants. Le rôle de l’accompagnement ou de l’encadrement pendant l’usage trouve ici son importance dans la mesure où il peut éclairer aussi les significations d’usages.

En plus des modèles d’usages préconisés par les concepteurs, l’usage est une double médiation entre l’outil et l’usager. Les comportements dépendent également de l’artefact ou de l’ergonomie de l’outil.

2.1.2.3. Selon l’ergonomie de l’outil

L’usage est aussi lié à la dimension ergonomique de l’outil, en l’occurrence de son utilité et de son utilisabilité. Le rapport entre usage et ergonomie trouve son sens dans cette définition, qui voit la notion d’usage comme un “*ensemble d’actions réalisées, plus ou moins automatiquement et fréquemment, avec un outil considéré par un usager (ou un groupe d’usagers) comme utile et utilisable pour un ensemble de buts dans un ensemble d’environnements*” (Tricot et Lafontaine, 2002 : 1). Nous retenons de cette définition, l’idée que l’usage est fonction de la spécificité matérielle de l’artefact qui susciterait l’interactivité avec l’usager ou non. Cette interactivité est conditionnée par les représentations de l’usager selon que l’outil lui est utile et utilisable.

L'utilité est traduite en termes de gain (en temps, en coût cognitif, intérêt) que l'outil peut apporter à l'utilisateur. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, l'utilité d'un dispositif d'apprentissage va conduire à l'apprentissage visé. Dans ce dessein, il faut que toutes les fonctionnalités proposées par le système soient utiles à l'utilisateur-apprenant. L'application doit servir au besoin. L'utilisabilité est la facilité d'emploi de l'outil. Elle est saisie par la capacité de l'outil à répondre aux exigences de l'utilisateur en termes de temps, d'efficacité, de prévention des erreurs et de satisfaction (Nielsen, 1993 : n.p.).

Nous retenons aussi de la définition de Tricot et Lafontaine citée plus haut le terme "fréquemment". En effet, une simple utilisation de l'outil ne fait pas son usage. L'usage est plus que "*le simple emploi d'une technique*" et "*sa conformité relative au mode d'emploi*" (Proulx et Breton, 2006 : 256), il est lié à une répétition d'utilisation et de fréquentation de l'outil jusqu'au point où la familiarité avec l'outil et son appropriation peuvent conduire à "*une manière de faire singulière*" avec l'outil (cf. usage conforme, usage détourné et non-usage mentionnés précédemment).

Ainsi, on peut appréhender les usages comme les manifestations des représentations, des significations et des intentions apportées par les utilisateurs et les concepteurs vis-à-vis de l'outil. L'outil lui-même et son ergonomie contribuent à son usage. Cet usage peut être conforme ou non conforme à ce qui a été prévu par les concepteurs. Toutefois, les usages peuvent être conduits par d'autres facteurs externes à l'utilisateur qui vont influencer, conditionner son usage.

2.1.3. Les conditions d'usages

Nous nous référons aux travaux de recherche effectués en sociologie des usages des TIC où l'accent est mis sur l'homme, notamment sur son activité face aux innovations technologiques. Les recherches en sociologie des usages des TIC se sont développées après l'apparition des nouveaux moyens de communication (la télématique, la téléphonie mobile, le minitel, etc.) et notamment de l'explosion du phénomène Internet, plus tard. Elles se proposent d'observer et d'analyser les usages que font le public et la société de ces innovations technologiques. Dans ce sens, nos problématiques s'apparentent. Comme en sociologie des usages des TIC, nous nous posons aussi la question suivante : "*comment des gens [apprenants de langues étrangères] situés dans des structures sociales et des cultures [d'apprentissage] différenciées, avec des goûts, des mœurs et des prédispositions différentes utilisent-ils les outils technologiques?*" (Akoun, 1997 : 83).

2.1.3.1. L'usage, fonction de l'outil

L'outil influence l'usage. Cette pensée est rencontrée notamment chez les techniciens (Tchakotine, 1939 ; McLuhan, 1964) qui constatent le pouvoir de la technique sur l'homme et sur la société. Ces théoriciens ont montré que l'outil, en l'occurrence la télévision, détient le pouvoir et influence le spectateur. Ce dernier est jugé passif, acéphale, incapable de toute réaction et donc facilement manipulable. Cette manipulation se manifeste au travers des publicités commerciales et de la propagande politique diffusées à la télévision.

Le déterminisme technique s'attache aux techniques et aux effets de diffusion, c'est-à-dire, un message va avoir une influence en fonction du médium par lequel il passe. Ce sont les technologies du moment qui jouent un rôle important pour faire passer le message. Dans le domaine éducatif, l'utilisation des nouvelles technologies ne constitue pas une panacée, les TIC ne sont pas des instruments incontournables dans la transmission du savoir. Toutefois, ils induisent des comportements et des manières d'envisager le monde, la connaissance, l'accès aux savoirs, etc.

À l'opposé de cette posture de déterminisme technique, le courant de la détermination sociale souligne les rapports sociaux comme les facteurs influençant l'usage de la technique.

2.1.3.2. L'usage, fonction des autres usagers

L'observation et l'analyse des comportements de l'individu-usager ont permis de soulever le constat selon lequel l'individu-usager est bel et bien acteur et indépendant vis-à-vis des médias. Lazarsfeld (1944) nota principalement le rôle de l'influence des relations interpersonnelles, des contacts personnels et en l'occurrence celui du "leader d'opinion" qui influent sur l'opinion de l'individu et ses prises de décision. Il démontra alors que les médias (ou les outils techniques) ne peuvent influencer et dicter la décision de l'usager. Celui-ci prend sa décision grâce aux dialogues et interactions avec les autres. De ces interactions communicatives dérive d'ailleurs l'expression "opinion publique".

En bref, cet éclairage notionnel sur les usages montre d'abord que pour qu'il y ait "un bon usage" d'un outil, c'est-à-dire pour que l'usage effectif soit conforme aux usages prévus par les concepteurs, les concepteurs doivent porter leur attention sur l'usager, ses pratiques et ses usages. Ceci en observant ses comportements, la manière dont il réceptionne l'outil, tout en sachant qu'un usage est toujours orienté par une intention rationnelle précise. Par ailleurs, un usage dépend de l'outil, de son utilité et de son utilisabilité pour l'usager. Les outils doivent remplir des fonctions qui répondront aux besoins et/ou aux frustrations des individus. Dans ce

sens, la démarche de conception devrait être une démarche de navigation entre le concepteur et le futur usager. D'ailleurs, le concepteur est amené à être le premier utilisateur même de son produit. Cela permet de mettre au point le produit avant sa diffusion.

Mais, existe t-il vraiment un bon usage d'un outil ? Pour compléter nos informations, nous avons analysé un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance. Il s'agit d'une étude pilote, cette expérience permet d'apporter des illustrations concrètes sur cette notion-clé. De plus, les résultats d'analyses vont servir à étayer notre postulat de recherche.

2.1.4. Analyses des usages d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance, sur un terrain français

Pour nourrir les éléments qui se rapportent à notre notion centrale, nous avons analysé un terrain situé dans le contexte français. Ce terrain d'analyse est constitué d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais pour un public LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Cette expérience a pour objectif de voir de manière concrète les usages que font des apprenants de ce dispositif. Dans un premier temps, nous présentons le dispositif. Dans un second temps, nous exposons notre démarche et nos outils de recherche déployés sur ce terrain. Dans un troisième temps, nous évoquons nos résultats de recherche : quels sont les modèles d'usages du dispositif et quels sont les usages réels des apprenants.

2.1.4.1. Présentation du dispositif



Photo 1. La page d'accueil du cours en ligne.

La photo 1 illustre la page d'accueil du cours en ligne lors de l'année universitaire 2006-2007. Il s'agit d'un dispositif élaboré par le Service Commun des Langues Vivantes (SCLV) de

l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand. La mission du SCLV consiste à dispenser des cours de langues vivantes (anglais, espagnol et allemand) à des étudiants spécialistes d'autres disciplines en formation initiale. Les étudiants viennent des filières Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), Psychologie, Sciences sociales et Sciences de l'éducation, Sciences et technologies et Lettres, Langues et Sciences Humaines (LLSH). Pour notre recherche, nous nous sommes intéressée au dispositif d'apprentissage à distance pour l'apprentissage de l'anglais, lors de l'année universitaire 2006-2007. Le dispositif est animé par cinq enseignants que nous désignons par P1, P2, P3, P4, P5 et un ingénieur en informatique (désormais I). Notre recherche s'est focalisée sur les étudiants de niveau B1.

2.1.4.2. Le public

Au début du cursus, les étudiants sont répartis dans des groupes selon leur niveau (B1, B2 ou C1). Pour l'année universitaire 2006-2007, les étudiants étaient répartis comme suit :

| Niveau | Effectif |
|--------|----------|
| B1 | 1252 |
| B2 | 250 |
| C1 | 23 |

Tableau 2. La répartition des étudiants du SCLV année universitaire 2006-2007.

Mille cinq cent vingt-cinq (1525) étudiants étaient inscrits sur le dispositif. Pour notre étude, nous avons analysé notamment le niveau B1 pour la richesse de l'effectif. Ces étudiants étaient répartis dans une soixantaine de groupes. Chaque groupe était composé de vingt à vingt-cinq étudiants. Le niveau B1 a été sous la responsabilité de P2.

2.1.4.3. Le contenu de la plateforme

Le parcours de formation proposait vingt-cinq heures d'auto-apprentissage à partir du second semestre de l'année universitaire pour une durée de douze semaines. Concrètement, les cours ont commencé à partir de janvier 2007 et se sont terminés en mai 2007. À la fin du cursus, l'apprenant devait passer un examen final dont la réussite permet d'avoir cinq crédits pour une note supérieure ou égale à dix sur vingt.

Le contenu des cours en B1 est synthétisé comme suit :

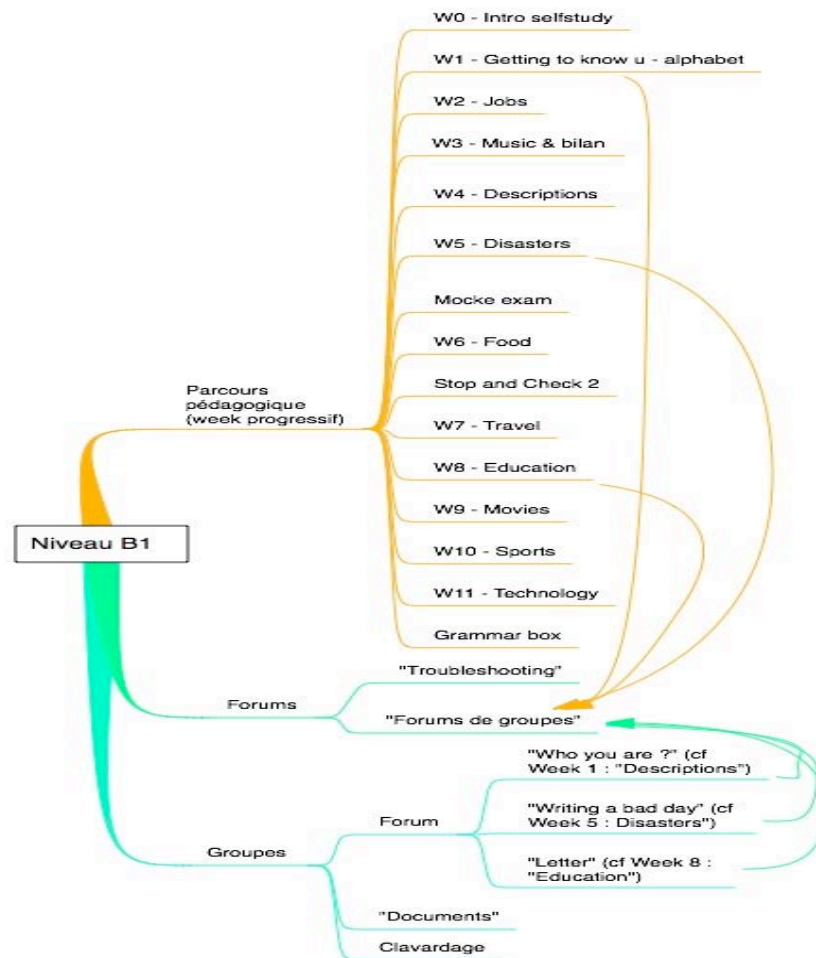


Figure 5. Le contenu du niveau B1, SCLV, année universitaire 2006-2007.

Après avoir saisi ses identifiants, l'apprenant accède au contenu de la plateforme par trois entrées : le "Parcours pédagogique", les "Forums" ou les "Groupes".

Le "Parcours pédagogique" contient les leçons. Il est organisé en semaines thématiques. Les semaines sont exposées à l'apprenant dès le début de son apprentissage. Onze semaines thématiques sont proposées à l'apprenant ("Week1" – "Week11") à raison d'un cours par semaine ; le "Week0" ne fait pas partie des semaines thématiques, il s'agit de la présentation du cours en ligne. D'après les enseignants-concepteurs, les semaines thématiques sont agencées dans un ordre qui va d'un contenu simple à un contenu complexe. Le contenu du "Week1" serait donc supposé plus abordable pour l'apprenant comparé au contenu du "Week11". Chaque semaine thématique contient une série d'activités d'apprentissage : des activités d'écoute, de lecture, de grammaire et d'écriture. Des exercices de révision ("Stop

and check”) sont insérés entre le “*Week5*” et le “*Week6*”. Certaines semaines (notamment, les semaines 1, 5 et 8) débouchent sur des travaux à poster dans “*Forums de groupe*”.

Il existe deux types de forums : le “*Forum Troubleshooting, questions to teacher*” et les “*Forums de groupe*”. Les “*Forums de groupe*” sont des espaces où les apprenants postent leurs devoirs. Le “*Forum Troubleshooting, questions to teacher*” est un espace où l’apprenant pose aux enseignants les questions qui lui posent problème.

“Groupe” constitue une autre possibilité d’entrée dans le dispositif. Chaque groupe contient les mêmes rubriques, c’est-à-dire un “Forum de groupe”, un espace “Documents” et un espace de discussion entre les membres de chaque groupe. Les “Documents” sont des compléments de cours qui sont des fiches de grammaire en format pdf que les étudiants peuvent télécharger de la plateforme ainsi que des liens hypertextes renvoyant sur d’autres sites. “Discussion”, tel que son nom l’indique, permet aux membres de chaque groupe de discuter entre eux.

2.1.4.4. Les démarches de recherche et outils de recueil de données

Rappelons que notre objectif est de cerner les usages du dispositif tant par les apprenants que par les enseignants-concepteurs (à partir de leurs modèles d’usages). Quant au protocole utilisé pour les recueils de données, nous avons utilisé des outils tels que l’entretien semi-directif et une grille d’analyses des traces laissées par les apprenants sur la plateforme.

Une grille d’analyses

Notre grille d’analyses comporte les points suivants :

a- La fréquence de connexion et la fréquentation du dispositif :

- Quels étudiants se sont connectés ? (et implicitement lesquels ne se sont jamais connectés ?)
- Combien de fois l’apprenant s’est connecté durant l’année ? Quel est le flux de connexion des apprenants ?

b- Le comportement d’apprentissage :

- La participation des étudiants aux “Forums de groupe” : combien de messages ont été postés ? Combien de devoirs ont été rendus ? Qu’ont-ils fait des corrections ?
- La forme de la communication : avec qui ? Comment ? Quand ?

– La conformité de l'utilisation du dispositif face aux consignes et aux conseils des enseignants : dans quelle langue se sont-ils exprimés ? Est-ce qu'ils ont respecté les délais d'envoi des documents ?

– Le nombre de téléchargements des ressources mises à disposition et lesquelles ?

c- La relation avec le dispositif :

– Est-ce qu'ils ont eu des problèmes ? Si oui, lesquels ?

– Quel a été leur comportement face aux problèmes ?

Si l'analyse des traces permet de voir concrètement ce que les étudiants ont effectué durant le semestre, nous regrettons de ne pas avoir pu mener des enquêtes directes en direction des apprenants. En effet, ces enquêtes, sous forme de questionnaire ou d'entretien, auraient permis de cerner des significations d'usages que les traces ne peuvent pas aider à mettre en évidence.

Pour appréhender les modèles d'usages des enseignants, nous avons analysé le contenu du "Week0" qui contient le descriptif du cours en ligne ainsi que les postures d'apprentissage attendues de l'apprenant, les différentes consignes concernant les tâches demandées à l'apprenant et les réponses des apprenants contenues dans les Forums. En plus de ces analyses, nous avons également mené des entretiens semi-directifs auprès des enseignants-concepteurs ainsi qu'auprès de l'informaticien de l'équipe.

Un entretien semi-directif

Pour effectuer ces entretiens, nous avons d'abord envoyé un courriel à chaque personne concernée pour lui expliquer notre motif et lui demander un rendez-vous selon sa disponibilité. Nous présentons dans le tableau suivant la manière dont ces entretiens se sont déroulés.

| Acteurs questionnés | Lieu | Date | Durée |
|---------------------|--|--------------------------|-------|
| P3 | Salle 205, Maison de la recherche, Université Blaise Pascal | jeudi 21 juin 2007 | 55 mn |
| I | Salle de détente, Maison de la recherche, Université Blaise Pascal | jeudi 21 juin 2007 | 43 mn |
| P4 | Salle des professeurs du SCLV, Carnot, Université Blaise Pascal | mardi 26 juin 2007 | 45 mn |
| P2 | Salle des professeurs du SCLV, Carnot, Université Blaise Pascal | mercredi 04 juillet 2007 | 30 mn |
| P1 | Salle des professeurs du SCLV, Carnot, Université Blaise Pascal | lundi 16 juillet 2007 | 50 mn |
| P5 | Dans son bureau, Salle H0, Carnot, Université Blaise Pascal | vendredi 22 juin 2007 | 42 mn |

Tableau 3. Le déroulement des entretiens effectués auprès des enseignants et informaticien du SCLV.

Chaque entretien a été enregistré sur un enregistreur vocal analogique. Les entretiens ont été effectués à la fin de l'année universitaire 2006-2007. Ceci a permis aussi aux enseignants d'avoir un recul sur ce qui a été effectué durant l'année. Les enquêtes se sont déroulées dans les locaux de l'Université Blaise Pascal. En moyenne, chaque entretien a duré une quarantaine de minutes environ. Les questions posées à chaque enseignant reposent sur la même trame. C'est-à-dire d'abord, nous leur avons demandé ce qu'ils ont souhaité mettre en œuvre, ensuite, pour ce faire, comment ils ont procédé et enfin, quels ont été les résultats obtenus. Les items qui ont guidé les entretiens se présentent comme suit :

1. Demander à l'enseignant de se présenter (profil, expérience dans l'enseignement apprentissage de l'anglais auprès du public LANSAD)
2. Demander à l'enseignant de présenter le dispositif
3. Demander la manière dont ils ont conçu le passage du présentiel vers la distance (point de départ, vers qui et comment)

4. Demander les usages préconisés (reprendre les postures d'apprentissage données en "Week0" et leur demander de faire un commentaire dessus)
5. Demander les méthodes employées pour concevoir et dispenser les cours
6. Demander pour les corrections : qui corrige ? quand ? comment ? correction individuelle ou collective ? est-ce que les apprenants font un retour des corrections ? que faire des erreurs répétitives ?
7. Demander leur rôle pédagogique durant la période d'apprentissage (autres contacts entre apprenants et enseignants en dehors de la plateforme ?)
8. Demander des commentaires sur leurs premiers retours d'expérience (résultats, taux de réussite)
9. Demander leurs interprétations sur le silence des apprenants.

Pour l'informaticien du groupe, dans la mesure où son rôle diffère de celui des enseignants, nous lui avons posé les questions suivantes :

- Sur le plan technique, notamment sur le choix de la plateforme (quels intérêts didactiques ?)
- Sur les chiffres et statistiques de l'année 2006-2007 (nombre total des inscrits, nombre de connexion, etc.)
- Sur les éventuels problèmes techniques que rencontreraient les apprenants et qui pourraient constituer des obstacles à leur apprentissage.

Par ailleurs, si l'entretien est considéré comme un outil qui présente des avantages tels que son "*utilisation souple et relativement aisée*" (Dépelteau, 2000 : 246) ainsi que son maniement facile, nous avons rencontré quelques difficultés lors de son déroulement. Ces difficultés ont été dues notamment à notre non-maîtrise de cette technique.

Par exemple, souvent, nous avons posé deux ou trois questions en même temps pour obtenir les informations (Exemple 3 : "*Est-ce que tu peux présenter le dispositif d'apprentissage à distance du SCLV ? C'est pour quel public ? Pour quels objectifs et quelles sont les modalités d'évaluation ?*"). Il se peut que la profusion des questions ait troublé la personne questionnée. En effet, les réponses données n'ont concerné qu'une question, ce qui nous a obligée à reposer ultérieurement les autres questions. Nous avons remarqué que certains entretiens ont duré presque une heure (pour P3 et P1). Cette situation était toujours dans l'optique d'obtenir le maximum d'informations.

De même, le fait de connaître le dispositif dans la mesure où nous l'avons analysé en détail pour saisir les usages réels des apprenants, nous a incitée (inconsciemment) à être subjective dans certaines de nos questions. Ceci a pour conséquence d'influencer la réponse de la personne interrogée. Nous prenons l'extrait suivant pour l'illustrer :

Nous : Moi personnellement (...) Mais pour vous je comprends très bien parce que j'ai vu sur le forum ce sont toujours les mêmes fautes (qui reviennent) par exemple I have nineteen au lieu de I'm nineteen

P2-R8 : Ah en plus ça tu sais bien qu'ils doivent le savoir

Nous : Oui c'est basique

P2-9 : Voilà je pense vraiment dès qu'ils se mettent à écrire c'est mot à mot ...

Exemple 4 : Un extrait de conversation avec P2, enseignante responsable du niveau B1.

Apparemment, notre remarque personnelle et notamment le fait que nous sommes du même avis que l'enseignante étant donné que nous avons eu le même constat a conforté l'enseignante dans ses propos.

Quatre grands types de données ont été recueillis sur ce terrain. D'abord, nous avons des données d'interactions qui sont le résultat des entretiens que nous avons menés auprès des enseignants. Ensuite, nous avons des données de production. Ce sont les messages laissés par les apprenants et les enseignants dans les forums et dans le clavardage. Puis, nous avons les données suscitées (Van der Maren, 1996) qui sont les traces laissées par les apprenants et les enseignants sur les bases de données de la plateforme (les moments de connexion sur la plateforme, les documents téléchargés, les leçons visionnées, etc.) et les scénarios pédagogiques des enseignants. Ces données nous ont permis d'appréhender les modèles d'usages des enseignants et les usages réels des apprenants.

2.1.5. Le scénario pédagogique

Les données nous ont permis de relever trois types de modèles d'usages : les usages préconisés, les usages suggérés et les usages prescrits. Ces modèles d'usages sont présentés au moyen du schéma suivant :

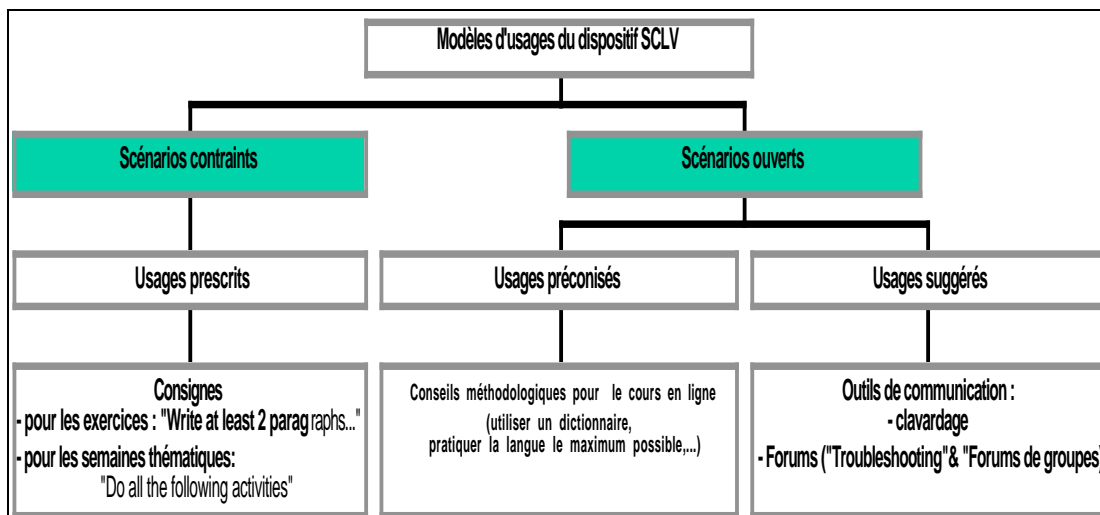


Figure 6. Les modèles d'usages du dispositif SCLV (2006-2007).

Les modèles d'usages sont contenus dans des scénarios contraints et dans des scénarios ouverts (Pernin et Lejeune, 2004b).

2.1.5.1. Des scénarios contraints

Les scénarios contraints correspondent à ce que nous désignons sous l'expression *usages prescrits* du dispositif. Il s'agit des usages voulus par les enseignants-concepteurs qui sont explicitement dits et présentés aux apprenants au début ou pendant l'apprentissage. Plus particulièrement, les usages prescrits englobent toutes les consignes (des ordres ou instructions) données à l'apprenant rencontrées : en début de chaque semaine thématique ("Do all following activities") et dans les exercices à la fin du Week1 "Getting to know you", Week5 "Desaster" et Week8 "Education" :

Write at least 2 paragraphs introducing yourself to the other students in your group. Remember to mention: --where you were born --where you live --your family (brothers, sisters, etc.) --your hobbies --what you are studying --your best and worst character trait.

Exemple 5 : Des consignes à l'issue du "Week1", niveau B1, SCLV (2006-2007).

2.1.5.2. Des scénarios ouverts

Les scénarios ouverts correspondent à deux types de modèles d'usages : les *usages préconisés* et les *usages suggérés*.

À la différence des consignes, rencontrées dans les usages prescrits, nous entendons par *usages préconisés*, toutes formes de *conseils méthodologiques* dits explicitement à l'apprenant sur les manières de faire son apprentissage en ligne. Les usages préconisés sont inscrits dans "Week0". Dans ce dispositif, les usages préconisés portent sur :

- Des procédés à mettre en œuvre : faire une fiche de vocabulaire, faire des glossaires, consulter un dictionnaire, prendre des notes, réviser régulièrement, travailler au moins deux heures par semaine ;
- Des stratégies d'apprentissage plus générales : s'exposer le plus possible à la langue-cible, s'exprimer dans la langue-cible ;
- De la posture d'apprentissage : inciter l'apprenant à "être autonome" ;
- De savoir-être et savoir-faire relationnels : s'entraider, échanger avec les autres, s'adresser aux enseignants si l'apprenant rencontre un problème, collaborer. Cet aspect communicatif du dispositif a été particulièrement mis en avant dans les entretiens :

Exemple 6 : [Notre attente est] "*qu'ils s'expriment à l'oral ou à l'écrit par rapport à des thématiques proposées*" (P5).

Exemple 7 : "*L'idée de groupe c'était aussi d'essayer de faire plus d'interactions*" (P4).

À un autre niveau, celui de la correction de la langue, les usages préconisés se manifestent également dans les rétroactions données à l'apprenant dans les exercices :

Exemple 8 : "*Happy to meet you M. well done. Careful with your present perfect and capital letters for names related to countries, nationalities, towns etc.*" (P2).

Les *usages suggérés* se distinguent des usages prescrits (ce ne sont pas des ordres). Ils se rapprochent des usages préconisés sauf qu'au lieu d'être dits explicitement aux apprenants, ils sont plutôt montrés.

D'une part, les usages suggérés se matérialisent par la mise à disposition d'outils de communication : le "Forum de groupes", le forum "*Troubleshooting, questions to teacher*" et l'outil clavardage ("Discussion"). L'utilisation de ces outils est suggérée aux apprenants.

Aucune consigne n'a été relevée sur leurs utilisations (Quelle fréquence d'utilisation ? Est-ce qu'il est obligatoire d'y participer ? Comment les utiliser ? etc.).

D'autre part, nous faisons aussi référence à l'accès aux différentes semaines thématiques. Les semaines sont mises à disposition des apprenants, mais, aucune prescription n'a été donnée (par quelle semaine commencer ?). Certes, elles ont été numérotées ("Week1" → "Week11") ce qui pourrait induire les apprenants à commencer par le "Week1" mais ils peuvent également commencer leur parcours par la semaine qu'ils souhaitent.

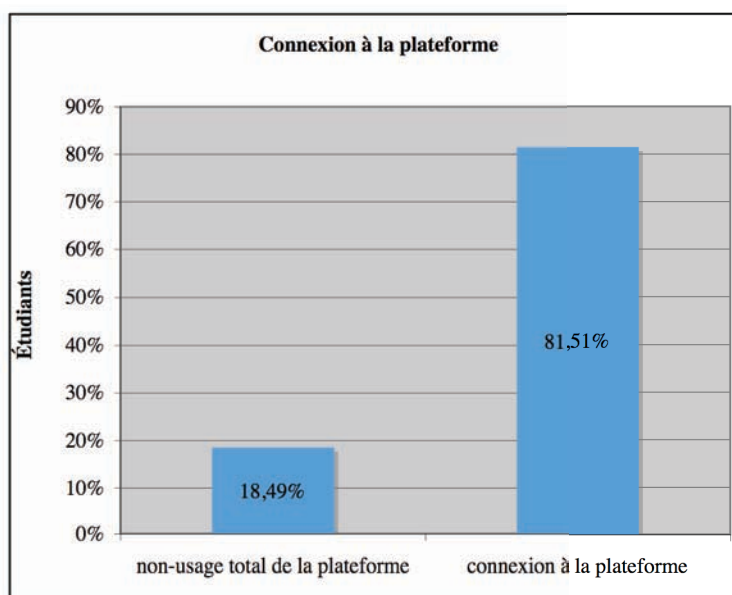
En bref, les usages suggérés se démarquent par l'absence de consignes et de conseils pour effectuer les activités voulues par les enseignants-concepteurs.

2.1.6. Les usages réels des apprenants

Cinq types d'usages ont été identifiés : le non-usage, l'abandon, l'utilisation simple, l'usage conforme et l'usage détourné. Nous présentons successivement ces types d'usages.

2.1.6.1. Le non-usage

Le non-usage se manifeste par la non connexion à la plateforme durant la formation. Nous le définissons comme le rejet, la fuite et/ou le blocage de l'étudiant. Ce rejet s'extériorise par la non connexion de l'apprenant à la plateforme depuis le début de la formation, tel que l'illustre le graphique suivant :



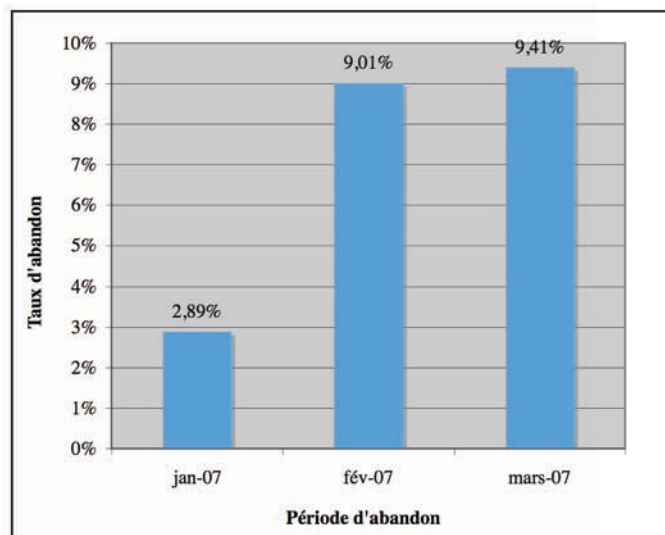
Graphique 1. La manifestation du non-usage de la plateforme par les étudiants du SCLV - niveau B1.

Comme le montre le graphique 1, d'après l'analyse de la plateforme, environ le quart des étudiants (18,49%) du niveau B1 ne se sont jamais connectés. Les enseignants pensent que cette non-utilisation de la plateforme s'explique selon deux raisons :

- L'abandon des étudiants du cursus universitaire (non seulement du cours d'anglais). Arrivé au second semestre, l'étudiant décide d'arrêter ses études supérieures et s'oriente dans d'autres domaines,
- Le manque d'expérience de l'apprenant en matière d'apprentissage à distance. En effet, la majorité des étudiants n'a jamais été confrontée à cette forme d'apprentissage. Ils sont habitués au système traditionnel, c'est-à-dire à une situation en face-à-face avec les enseignants. Ce qui expliquerait le blocage et la non connexion au dispositif.

2.1.6.2. Abandon du dispositif

La situation d'abandon est assez problématique à cerner. D'un côté, on peut dire qu'il ne s'agit pas d'un non-usage dans la mesure où les étudiants se sont connectés et peut-être que certains auraient même fait les exercices demandés. Mais, d'un autre côté, en nous référant aux usages préconisés par les enseignants-concepteurs, les étudiants auraient dû terminer la formation au mois de mai 2007. Ce qui n'est pas le cas pour bon nombre des étudiants. Le fait qu'ils ne sont plus connectés avant la période préconisée (douze semaines de cours en ligne) nous laisse supposer qu'ils ont abandonné la formation¹¹.



¹¹ Les données de la plateforme ne permettent pas de savoir si les étudiants ont fini toutes les semaines du parcours B1 ou s'ils ont juste fait quelques semaines pendant les heures durant lesquelles ils s'étaient connectés.

Graphique 2. Le flux d'abandon de la plateforme par les étudiants du SCLV – niveau B1.

Le graphique 2 montre un accroissement du taux d'abandon de la plateforme au fil des semaines. Rappelons que la formation a commencé au début du mois de janvier 2007 et s'est terminée normalement vers la fin du mois de mai 2007. L'examen final était au mois de juin 2007. Le suivi des étudiants a montré que la connexion va *crescendo* au fur et à mesure des semaines. En effet, au mois de janvier 2007, 2,89% des étudiants se sont connectés pour la dernière fois, 9,01% ont abandonné au mois de février et 9,41% au mois de mars. Finalement, 7,40% des étudiants se sont connectés jusqu'au mois de juin 2007 en commençant le parcours au mois de janvier 2007. Dans la mesure où nous n'avons pas pu effectuer des enquêtes auprès des étudiants, nous ne savons pas si les étudiants qui ont quitté la formation avant la période prévue ont réellement fini les semaines proposées ou s'ils ont abandonné la formation.

Pour les enseignants-concepteurs, ils perçoivent cet usage des apprenants comme l'abandon du dispositif :

Exemple 9 : *“Il y avait du crescendo il y a une forte mobilisation lors des premières semaines et après on a une baisse de l'assiduité ça nous a fait poser des questions notamment en termes de motivation est-ce qu'ils étaient assez motivés pour continuer quelles seraient les raisons extérieures qui pourraient motiver la fréquentation”* (P1).

Exemple 10 : *“Mais au fil des semaines – douze – on se rend compte qu'ils se connectent de moins en moins travailler deux heures ils ne bossent plus qu'une heure etc. comment faire en sorte que ce soit plus vivant plus convivial pour qu'ils restent vraiment jusqu'au bouf”* (I).

2.1.6.3. Une utilisation simple

Nous entendons par “utilisation simple” les manipulations ponctuelles et le caractère passif des participations au dispositif. On peut saisir cette situation au travers du cas des :

- 0,14% qui ont posté des messages dans *“Troubleshooting, questions to teacher”*,

- quarante messages qui ont été envoyés en retour des rétroactions et relances par centaines effectuées par les enseignants. En effet, outre les corrections qui se rapportent au contenu des productions (les fautes syntaxiques ou lexicales), les enseignants ont essayé d'établir la communication, d'interagir avec les étudiants (exemple 11 : “*Why did you decide to study Psychology?*”, “*What does your older brother do?*”, “*Could you let me (and everyone else in the group) know where you live now?*”, etc.),
- rares interactions entre les apprenants dans les “*Forums de groupes*” et les clavardages. En tout, très peu d'étudiants ont dialogué entre eux dans les Forums de groupes (0,07% d'entre eux). Nous avons relevé - deux tentatives de dialogues dans les forums – mais elles sont restées sans réponses,
- quasi non utilisation de l'outil clavardage, concrètement nous avons relevé deux tentatives de discussions non abouties et une discussion effective entre deux étudiants du group2. La discussion compte quinze lignes et s'est étalée au moins sur six jours.

Discussion en ligne **Post your work here**

```

11:21 F > hello
15:46 C > Hi! how are you?
23:33 F > peek a boo C I work on this program every tuesday ! see you later
11:47 C > Ok! What are you study F ?
09:06 F > I study philosophy ! And you ?
10:26 F > .....
16:44 C > I study History... Have you hobbies? What are they?
08:45 F > I love classical music ! but I sometimes listen to metal music...
08:45 F > And you?
15:36 C > I like all of type of music! I love pop rock...
15:36 C > Are you ready for the exam??
10:05 F > oh my god don't speak to me of this...I have a 6hours exam on saturday !
10:06 F > But concerning the english exam I am not afraid at all. Good luck to you !!!
09:53 C > well, i hope you have success your 6h exam...
09:54 C > good luck to you for the english test!
11:59 F > succeeded !!!

```

Exemple 12 : Le seul clavardage relevé sur le dispositif durant la formation.

- nombreuses activités de visualisation que de contribution dans les forums.

| Troubleshooting, questions to teacher | | | | |
|---------------------------------------|---|----------|------------|-----|
| | Sujet | Réponses | Initiateur | Vu |
| | Retard correction(?) | 1 | F S | 58 |
| | examen L 3 | 0 | L K | 31 |
| | Même examen pout tout les L3 cead ? | 2 | N O | 38 |
| | examen d'anglais | 0 | A D | 42 |
| | retard de correction | 1 | F V | 30 |
| | About mock exam correction | 1 | D R | 48 |
| | encore des problème d'utilisation | 0 | V C | 26 |
| | I have a problem.. | 0 | S M | 29 |
| | I don | 0 | D R | 31 |
| | exam blanc 2 | 3 | D R | 69 |
| | Examen d'anglais | 0 | S D | 69 |
| | correction mock exam | 1 | C R | 60 |
| | Changement de groupe | 0 | L B | 55 |
| | histoire de groupe | 1 | N O | 155 |
| | problème d'utilisation | 0 | V C | 46 |
| | grammar question | 0 | F S | 44 |
| | help me | 0 | C S | 62 |
| | anglais | 2 | A J | 200 |
| | problème avec le bilan | 0 | M C | 88 |
| | anglais | 2 | C V B | 116 |
| | incompréhension totale | 0 | K C | 168 |

Tableau 4. Une présentation succincte du Forum “Troubleshooting, questions to teacher”.

Par exemple, dans “*Troubleshooting, questions to teacher*”, personne n’a répondu au problème “*Incompréhension totale*”, le premier message du forum, posté le 30 janvier 2007. Or, le message a été vu cent soixante-huit (168) fois (en encadré dans le tableau 6).

– simple visualisation des messages : nous maintenons l’idée qu’il s’agit d’une activité de visualisation non pas de lecture des messages envoyés par les autres condisciples. En effet, l’analyse des productions montre que les étudiants répètent les fautes commises antérieurement par les pairs. Ils ne tiennent pas compte des corrections qui ont été faites.

Exemple 13 :

“Après j’ai fait une sorte d’introduction avec quelques fautes et j’ai dit attention ne faites pas cette faute patati patata mais après ils écrivent les mêmes fautes et tu corriges la faute d’une personne et l’autre d’après il va faire la même faute mais c’est à devenir dingue je me dis mais ils n’ont rien pigé” (P2-R6, lignes 82-84).

– taux de participation dans le postage des activités demandées qui est faible ou non en rapport avec le nombre de ceux qui étaient allés voir le “Parcours pédagogique”. La base de

données montre que 97,58%¹² des étudiants se sont connectés sur le “Parcours pédagogique”, or, seuls 45% des étudiants ont posté des activités dans les “Forums de groupes”.

On relève une faible participation des apprenants dans les différentes rubriques et activités proposées par les enseignants. En dépit de cet état de fait, nous avons relevé des usages conformes aux usages préconisés.

2.1.6.4. Usage conforme

L’usage conforme du dispositif se manifeste par l’usage effectif du dispositif et par le respect des modèles d’usages prescrits et préconisés par les enseignants-concepteurs. Il se caractérise par une certaine fréquence et régularité dans la connexion et dans la participation. C’est le cas par exemple des 13,89% des étudiants qui se sont connectés au Parcours pédagogique entre 41 et 155 fois.

Ils se manifestent également au travers du cas des étudiants qui ont posté les trois activités demandées dans Forums de groupes. En moyenne, trois étudiants par groupe l’ont fait.

Enfin, certains étudiants (0,31% d’entre eux), en plus des travaux postés, ont fait des tentatives de discussions dans les Forums de groupes.

Toutefois, nous n’avons pas pu mesurer par le biais de la plateforme si ces apprenants ont respecté également certains modèles d’usages, tels que la prise de notes, l’élaboration de glossaire, l’exposition à la langue cible, etc. Ces données auraient dû être recueillies auprès des apprenants par des enquêtes (questionnaires ou entretiens) que nous n’avons pas pu mener.

2.1.6.5. Usage détourné

La dernière catégorie concerne l’usage détourné du dispositif et se lit au travers de la pratique du téléchargement. Les traces informatiques montrent que les téléchargements constituent une grande part de l’activité des apprenants sur le dispositif et peuvent donc être considérés comme un usage effectif du dispositif. Toutefois, nous qualifions cet usage d’usage détourné, un usage effectif, mais qui ne respecte pas les modèles d’usages et qui ne correspond pas aux attentes logiques des enseignants. Le tableau suivant l’illustre :

¹² Nous parlons de ceux qui se sont connectés sur la plateforme, non pas des étudiants inscrits en B1 en général.

| Document | Nombre des étudiants inscrits | Total des téléchargements |
|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| /Dictionnaire.url | <u>1</u> | 1 |
| /gilmour.jpg | <u>1</u> | 1 |
| /sclvel.univ-bpclermont.fr.gif | <u>1</u> | 2 |
| /pi.mp3 | <u>2</u> | 4 |
| /paris_154.jpg | <u>3</u> | 9 |
| /exeman_L1.pdf | <u>55</u> | 72 |
| /grammar/Present Tenses.swf | <u>131</u> | 147 |
| /grammar/First conditional.swf | <u>245</u> | 293 |
| /mock_exam_correction.pdf | <u>213</u> | 299 |
| /plan_cezeaux-23.jpg | <u>229</u> | 341 |
| /grammar/EnglishTenses-Passives.swf | <u>287</u> | 389 |
| /grammar/English Tenses.swf | <u>371</u> | 622 |
| /mock_exam_correction.swf | <u>447</u> | 706 |
| /exeman_L1.swf | <u>575</u> | 1147 |
| /new.gif | <u>1057</u> | 15022 |
| /07_ani_computer_noerd.gif | <u>1218</u> | 28671 |
| /jb.jpg | <u>1243</u> | 30610 |

Tableau 5. Des exemples de documents téléchargés et le nombre de leurs téléchargements¹³.

Sur le tableau 5, la colonne “Document” indique le nom des documents que l’apprenant peut télécharger. Cinquante “documents” ont été mis à disposition des apprenants. Ces documents sont de tous types, des fiches de grammaire, des images animées ou fixes, du son, etc. De même, les documents sont diversifiés, nous avons des documents pédagogiques, c’est-à-dire qui ont une relation directe avec le contenu du cours en ligne et des documents non pédagogiques (“plan_cezeaux-23.jpg” est le plan du site où se trouve le SCLV, “new.gif” et “07_ani_computer_noerd.gif” sont des petites icônes animées). La seconde colonne indique le nombre des étudiants inscrits qui ont téléchargé le document. Enfin, la dernière colonne indique le nombre de fois où un document a été téléchargé. Cette dernière colonne est

¹³ Nous avons repris les données telles que la base de données de la plateforme les présente. On remarque qu’elles comportent une incohérence. En effet, si 18,49% des étudiants ne se sont jamais connectés (c’est-à-dire 1021 étudiants se sont connectés), nous ignorons pourquoi, dans la colonne des inscrits, la plateforme présente des chiffres au-delà de ce nombre (cf. les trois dernières lignes du tableau 8).

intéressante dans la mesure où elle révèle les activités effectives des apprenants. En effet, comme on peut le constater, les étudiants ont téléchargé plus de documents non pédagogiques que de documents pédagogiques. Les documents “*new.gif*” et “*07_ani_computer_noerd.gif*” ont suscité la curiosité de beaucoup d’apprenants. “*/jb.jpg*”, le seul document que tout le monde a vu et qui a obtenu le plus grand nombre de téléchargements est la photo d’une enseignante. De même, on remarque que le document contenant des exemples des sujets d’examens et leurs corrections ont intéressé plusieurs apprenants. Un usage est fonction d’une intention rationnelle de l’usager. Ce flux de téléchargements nous laisse supposer que les apprenants s’intéressent plus à la réussite de leur module d’anglais qu’à l’apprentissage de la langue en lui-même.

Conclusion

Ainsi, nous constatons un décalage dans l’ensemble entre les modèles d’usages et les usages réels des apprenants. Apparemment, les usages réels des apprenants sont massivement non-conformes aux modèles d’usages des enseignants. Le *non-usage* du dispositif en est la partie la plus manifeste. L’*utilisation passive* et l’*usage dévié* sont également remarquables : alors que les enseignants attendent de la participation, de la collaboration, des interactions, les apprenants répondent par de la visualisation/lecture sans postage de messages et du téléchargement de documents non pédagogiques (Andrianirina et Foucher, 2007 : n.p.).

Les propos des enseignants-concepteurs lors des entretiens renforcent le constat. Ils ont perçu le décalage entre leurs modèles et ce qui a été effectivement réalisé par les apprenants. Ils ont noté la participation qui était forte au début de la formation et qui a chuté progressivement (exemple 14 : “*Il y a une forte mobilisation lors des premières semaines*” - P1). Le manque de collaboration entre les apprenants a été souligné également (exemple 15 : “*Je n’ai pas senti une réelle collaboration ne serait-ce qu’entre eux ils faisaient le travail et ils s’arrêtaient là*” - P1). De même, la communication rare et pauvre dans la forme a été mentionnée (exemple 16 : “*Ça n’a pas trop marché c’est rare qu’il y ait de petites discussions entre les étudiants qui commencent*” - P4). Les enseignants regrettent que certains étudiants se soient exprimés en français. Quant aux consignes données pour les tâches langagières, la non-conformité domine également dans les entretiens (exemple 17 : “*J’ai dit Attention il faut mettre les verbes au passé je ne peux pas te dire combien leurs histoires étaient dans le présent*” - P2).

Les enseignants-concepteurs attribuent ce décalage à la non-adaptation des apprenants au système d'apprentissage. Le système est nouveau pour eux. Cette non-adaptation tient au sentiment de non-accompagnement ressenti par les apprenants durant l'apprentissage pouvant conduire à des abandons. Elle est due également à l'absence physique de l'enseignant qui est vue comme un handicap pour l'apprentissage. De même, l'absence physique des pairs semble être une des raisons de la non-interaction.

Sur le plan des usages, nous avons vu que de multiples décalages peuvent interférer dans l'actualisation d'un dispositif. Nous pensons d'une part, qu'une meilleure adaptation du dispositif aux besoins des apprenants passe par une prise de conscience de ces écarts par les concepteurs et d'autre part, que cette prise de conscience est nécessaire à la révision et la modification des modèles d'usages (Andrianirina et Foucher, 2007 : n.p.).

Mais encore une fois, nous regrettons de n'avoir pas pu effectuer des enquêtes auprès des apprenants pour saisir leurs perceptions de ce dispositif, leur ressenti et ce qu'il a apporté dans leur apprentissage (ressenti qui est apparemment décalé des usages attendus par les enseignants). Nous n'avons pu cerner pourquoi ils avaient téléchargé plus de documents non-pédagogiques, qu'est-ce qu'ils en ont fait ? Est-ce que cela leur a servi dans l'atteinte de leur objectif d'apprentissage ? Etc.

2.2. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

L'expérimentation menée sur le terrain franco-malgache va permettre de récolter des données sur les usages que font les apprenants du dispositif. Cette partie présente trois grands points qui sont interconnectés entre eux. Dans un premier temps, nous évoquons notre positionnement de recherche. Il s'agit de présenter la manière dont nous avons conduit notre recherche sur le plan épistémologique et méthodologique justifiant nos choix et démarches dans la conduite de cette recherche. Dans un second temps, nous présentons l'expérimentation que nous avons réalisée sur ce terrain. Il s'agit en l'occurrence de proposer un dispositif hybride pour l'apprentissage du FOU auprès d'un public malgache. Nous y exposons les publics et le déroulement pédagogique de notre formation. Et dans un dernier temps, nous montrons les résultats que nous avons recueillis sur ce terrain expérimental.

2.2.1. Définition

D'après le dictionnaire Petit Robert (2008), épistémologie vient du grec *épistêmê* qui veut dire "science" et *logos* "étude". L'épistémologie est donc définie comme "*l'étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée*".

D'une manière plus spécifique, selon Lalande, l'épistémologie

n'est pas l'étude des méthodes scientifiques, qui est l'objet de la méthodologie et fait partie de la logique. Ce n'est pas non plus une synthèse ou une anticipation conjecturale des lois scientifiques, à la manière du positivisme et de l'évolutionnisme. C'est essentiellement l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique (non psychologique), leur valeur et leur portée objective (Lalande, 1991 : 293).

Notons aussi la définition de Nancy-Combes (2005 : 65) qui définit l'épistémologie comme la "*réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné dans son rapport avec tous les autres domaines de la réflexion scientifique. Elle s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu*".

On retient de ces définitions les expressions "études critiques" et "réflexion" qui supposent un arrêt et une prise de recul de la part du chercheur devant l'entreprise envisagée. La partie épistémologique englobe alors tout ce qui est travail réflexif et travail préparatoire menés en

amont par le chercheur justifiant par la suite sa démarche de recherche. Le positionnement épistémologique permet ainsi de saisir la cohérence et la rationalité des investigations du chercheur (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 9). Certes, comme les auteurs le notent, *“l’humain n’est pas totalement rationnel”*, c’est pourquoi, pouvoir justifier ou valider tel ou tel positionnement peut combler cette limite et permet de *“mieux comprendre et gérer les phénomènes”*. Par ailleurs, le choix d’un positionnement n’est pas neutre et indépendant. Il est conditionné par les *“théories et idéologies existantes ou ébauchées”* (Vasseur, 2007 : 30) dans les domaines connexes. Dans notre recherche, nous avons présenté ces théories de référence dans la partie 1.

Dans le chapitre suivant, nous situons et expliquons les fondements de notre recherche. Il est subdivisé en deux volets. Dans un premier temps, nous situons notre recherche dans son cadre méthodologique. Il s’agit notamment d’une recherche-action de type expérimental. Et dans un second temps, nous situons notre recherche dans son cadre épistémologique.

2.2.2. Une recherche-action sur les usages

La recherche-action est une expression née en psychologie sociale avec l’Allemand Lewin dans les années 1940-1945 et notamment à partir de sa théorie sur la dynamique des groupes. Le psychologue proposait d’apporter des solutions à des problèmes sociaux, en passant par des étapes (observations, enquêtes, etc.) pour une meilleure compréhension du problème. Dans sa démarche, Lewin associait théorie et pratique, ce qui a donné naissance à la notion de recherche-action.

La recherche-action présente un double aspect : une dimension sociale (on travaille sur des êtres humains inscrits dans une société définie) et la considération que la recherche constitue un moyen d’action sur ce terrain social. Resweber (1995 : 9) l’exprime ainsi : *“le savoir est considéré comme une pratique qui a pour objectif de promouvoir le changement”*.

Cette pratique se manifeste sous forme d’intervention. Dans notre recherche, cette intervention prend la forme d’une expérimentation. En effet, il s’agit d’une recherche-action de type expérimental. Nous ne cherchons pas à vérifier des hypothèses selon la recherche expérimentale, mais comme dans la recherche scientifique, il s’agit de soumettre méthodiquement les idées à l’expérience des faits (Bernard, 2008 : 33). Expérimenter les faits est important et est considéré comme *“un moyen pour nous instruire sur la nature des choses qui sont en dehors de nous”* (Bernard, 2008 : 40). Dans son introduction à la médecine expérimentale, Bernard concevait l’expérimentation comme un moyen de valider ou d’invalider une

hypothèse donnée. Dans ce dessein, l'expérimentateur va "invoquer" ou "provoquer" des faits d'observation pour en tirer l'enseignement qu'il désire (Bernard, 2008 : 56). Demaizière et Nancy-Combes (2007 :15) nuancent cette idée, l'expérimentation n'a pas toujours pour objectif de valider une hypothèse "*mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique*". Dans notre recherche, ces questions, auxquelles nous tentons de répondre sont : quels usages font les apprenants de langues étrangères des dispositifs de formation ? Comment s'approprient-ils ces dispositifs ? Que peut-on tirer de ces usages dans la conception de dispositifs pour rendre l'apprentissage d'une langue étrangère optimal ?

Concernant la partie modification, la recherche-action doit viser la transformation méliorative d'une situation donnée, propice à l'innovation pédagogique. Ce changement peut être spontané ou planifié (Montagne-Macaire, 2007 : 94). Selon l'auteure, dans le domaine de la didactique des langues-cultures, ce changement renvoie "*aux conceptions des langues et de leur enseignement que portent les praticiens et les chercheurs*".

Comment se manifeste la recherche-action dans notre travail ? Nous le présentons en partant du schéma suivant :

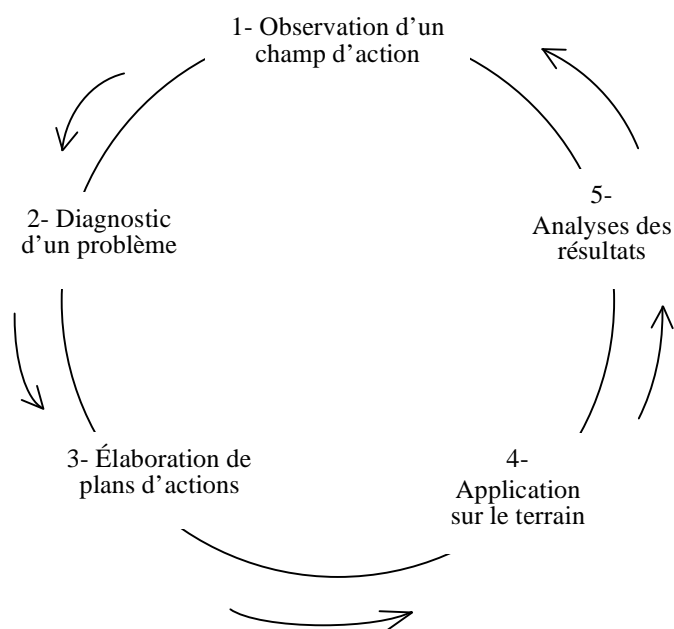


Figure 7. Le cycle de la recherche-action.

La figure 7 est déduite de nos lectures sur la notion de recherche-action. Elle sert à illustrer aussi notre démarche. Celle-ci se divise en quatre étapes :

Premièrement, nous avons observé un champ d'action. Dans notre cas, notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues-cultures et de l'utilisation des dispositifs d'apprentissage de langues étrangères comme médias d'apprentissage. Nous nous intéressons notamment aux usages de ces dispositifs sur le plan didactique.

Deuxièmement, nous avons diagnostiqué un problème sur ce terrain. Le constat montre des lacunes en matière de recherches sur les usages des dispositifs de formation par les apprenants. Or, nous estimons que cerner les usages des apprenants de ces dispositifs est important.

Troisièmement, cette remarque nous incite à élaborer un "plan d'actions". Celui-ci se manifeste par l'élaboration de propositions d'intervention en concevant un dispositif d'apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) en direction d'étudiants malgaches. Ce dispositif a été mis en œuvre sur un terrain exploratoire malgache. L'objectif est donc de cerner, de manière qualitative et sur le plan didactique, les usages des étudiants malgaches de ce dispositif. Enfin, la partie "Application sur le terrain" présentée dans la partie suivante, détaille notre expérimentation.

Par ailleurs, on remarque que la démarche se présente sous forme de processus concentrique répétitif. En effet, une fois mises à l'épreuve, les données obtenues à partir des analyses du terrain seront évaluées et mises à l'épreuve pour évaluer leurs pertinences. Elles deviennent à leur tour des sujets d'une nouvelle observation.

Dans cette recherche, nous étions à la fois co-conceptrice, animatrice, observatrice et chercheuse. Nous avons élaboré un dispositif d'apprentissage du FOU dont l'objectif est de proposer de la remédiation linguistique à des apprenants malgaches. Toutefois, cette conception n'est pas dans l'optique de "*mettre à l'épreuve une théorie ou de valider une théorie*" (Guichon, 2007 : 43). Notre recherche ne consiste pas non plus à vérifier des hypothèses, par exemple, si le dispositif que nous avons mis en place permet l'amélioration effective des compétences linguistiques des étudiants malgaches, en comparant un groupe témoin et un groupe expérimental (nous n'avons pas eu de groupe témoin). Une hypothèse que nous pourrions poser si notre recherche était une recherche de développement, par exemple.

Comme nous l'avons mentionné, nous sommes partie d'un postulat de départ que nous voulons explorer sur un terrain. Notre démarche consiste à explorer un terrain, un dispositif particulier et de dégager les usages de ce dispositif par les apprenants. L'exploration de ce dispositif permet d'apporter des réponses aux interrogations que nous nous sommes posées au préalable, *“le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques”* (Legendre, 1993 : 1081).

Ainsi, d'après cette clarification, nous sommes dans la démarche inductive. De cette expérience particulière, nous voulons induire des énoncés globaux qui pourraient être vérifiés ou infirmés par une démarche déductive sur un autre terrain, par exemple.

Dans le même ordre d'idées, notre recherche vise plutôt la compréhension que l'explication des phénomènes. Nous sommes ainsi dans l'herméneutique, *“art et science de la compréhension des phénomènes par l'interprétation des signes”* (Legendre, 1993 : 685), nous sommes plutôt dans l'interprétation que dans l'explication des résultats obtenus.

De même, les données que nous avons recueillies dans le cadre de ce dispositif sont plutôt des données qualitatives. Sur le plan épistémologique, notre recherche emprunte ainsi à la recherche qualitative. Nous présentons cet aspect dans la section suivante.

2.2.3. Une recherche qualitative sur les usages

La première visée de toute recherche scientifique est *“de produire ou de valider des modèles d'intelligibilité de la réalité”* (Crahay, 2006 : 17). En d'autres termes, il s'agit de rendre une réalité compréhensible. Dans ce dessein, le chercheur adopte des modèles et des démarches de recherche cadrant son positionnement épistémologique. Quant au nôtre, il s'agit d'une recherche de type qualitatif. Ceci se manifeste par la théorie et la démarche adoptées ainsi que par les données recueillies et analysées. Dans un premier temps, nous exposons ces théories et démarches qui sous-tendent notre positionnement et dans un second temps, nous présentons les données.

2.2.3.1. Une démarche compréhensive

L'approche qualitative se distingue de l'approche quantitative. L'approche quantitative est associée à des théories descriptives. Pour ces dernières, le chercheur est dans l'explicatif où l'accent est mis sur le comment des choses (Van der Maren, 1996 : 85). Par contre, l'approche

qualitative s'illustre par les théories interprétatives. On est dans l'herméneutique. Le terme vient du grec *hermeneutikos*, qui est un adjectif dont le sens est "interprétation", "propre à faire comprendre", *hermeneutikê* un nom féminin, qui veut dire "l'art d'interpréter" et *hermeneus*, un nom masculin dont le sens est "l'interprète", "le traducteur" (Bailly, 1963). L'herméneutique a pour objet donc l'interprétation des textes (philosophiques, religieux, etc.) (Le Grand Robert, 2010).

Ainsi, dans une approche herméneutique, on cherche plus à comprendre qu'à expliquer le phénomène utilisé. Dans notre cas, il s'agit plutôt d'interpréter des pratiques, c'est-à-dire les usages du dispositif par les apprenants. La "compréhension" se démarque de l'"explication". La compréhension "intègre l'étude du sens de l'action produite par l'acteur concerné" alors que l'explication se contente d'établir des liens de causalité, "l'objectif expliqué est l'effet d'une ou de plusieurs causes" (Dépelteau, 2000 : 92).

Selon Lalande (1991 : 159), les deux termes sont en opposition sous l'influence des théories de l'*Einfühlung*¹⁴ et de l'existentialisme : l'explication "cherche à déterminer les conditions d'un phénomène" tandis que la compréhension évoque plutôt "l'esprit connaissant qui réussit à s'identifier aux significations intentionnelles, essentielles à l'activité historique, concrète d'un homme". Toutefois, Lalande note qu'en allemand, "erklären a un sens moins fort que le français expliquer, et veut dire aussi exposer, déclarer".

Comment se manifeste cette théorie dans notre recherche ? D'une part, nous sommes dans l'herméneutique. En effet, notre démarche consiste à caractériser les usages des apprenants en essayant d'interpréter leurs modes de fonctionnement et d'appropriation du dispositif. Il ne s'agit pas pour nous d'expliquer ou de vérifier les usages du dispositif par les apprenants. Nous essayons plutôt de les comprendre en en formulant des hypothèses et des interprétations.

D'autre part, cette théorie influence notre démarche. Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous sommes dans l'inductif. À partir de nos interprétations, nous formulons des énoncés hypothétiques *a posteriori* contrairement à la démarche déductive, où l'on formule *a priori* des hypothèses dont on cherche à vérifier la validité par un test empirique.

Dans cette démarche compréhensive, nous avons adopté une posture qui est celle de l'observation participante. Contrairement au premier cas analysé (cf. dispositif du SCLV dans

¹⁴ Terme utilisé en psychanalyse, traduit en français par "empathie". "Elle désigne avant tout un moyen de connaissance d'autrui au sein duquel l'affect tient une place particulière" (Rabain, 2004 : 759).

la section 4.1.) où nous adoptons la posture d'observateur pur, dans notre dispositif franco-malgache, nous sommes participante au projet.

2.2.3.2. La technique utilisée : l'observation participante

En sociologie, l'observation participante est une technique de recherche où *“le sociologue ou l'ethnologue observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre”* (Soulé, 2007 : 128). Cette méthode est caractérisée par deux principaux aspects. La participation prolongée du chercheur sur le terrain et la domination de la participation sur l'observation. Ceci se manifeste par une participation intense et par l'immersion totale du chercheur sur le terrain pour en saisir toutes les subtilités. En d'autres termes, le chercheur accorde plus de temps et d'énergie à la participation qu'à l'observation. Comment cela se manifeste-t-il dans notre recherche ?

Une participation prolongée sur le terrain

Dans notre recherche, notre participation sur le terrain malgache a duré sept mois en effectuant deux séjours à Madagascar. Lors de notre premier séjour, d'une durée de quatre mois (du mois d'avril 2008 au mois de juillet 2008), nous avons procédé à une première exploration du terrain dans le but de préparer notre expérimentation. Nos actions se manifestent de différentes manières : nous avons fait des observations de classes pour mieux appréhender de manière concrète la situation linguistique des étudiants malgaches. Nous avons effectué des enquêtes auprès d'un échantillon d'apprenants (343 sujets) (cf. section suivante) pour étoffer nos données. Nous avons participé à un séminaire et un colloque relatifs à notre thématique, etc. Le résultat de ces investigations nous a permis en l'occurrence d'identifier les besoins langagiers des étudiants malgaches bacheliers en général, notre public expérimental et les lieux de notre expérimentation. Le second séjour à Madagascar a duré trois mois, du 15 octobre 2008 au 12 janvier 2009. Outre le cadre temporel, ce séjour se distingue aussi par notre immersion totale dans le terrain. Il s'agit de la période durant laquelle nous avons expérimenté notre dispositif.

Une immersion totale sur le terrain

Cette posture se manifeste par la prise en main des étudiants auprès desquels nous avons effectué notre expérimentation. Concrètement, nous avons assuré les séances de travail en présentiel. Ces séances sont au nombre de dix, à partir du 30 octobre 2008 jusqu'au 18 décembre 2008. Chaque séance a duré approximativement deux heures.

De plus, nous avons assuré également la coordination du projet du côté de Madagascar. Nous étions responsable du projet et de son bon déroulement. Cette coordination se manifeste sur plusieurs plans : la médiation technique, pédagogique, etc.

Les avantages et les limites de la technique

L'observation participante possède l'avantage de *“vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité”* (Soulé, 2007 : 128). Cette posture nous a permis par exemple d'appréhender la véritable relation des étudiants malgaches avec la langue française, expliquant mieux leur malaise vis-à-vis de cette langue. L'utilisation de la langue française est cantonnée dans la sphère de l'école, à l'intérieur des salles de classe. En dehors de ce cercle, le malgache reste la langue véhiculaire. De même, la posture nous a permis de voir (et vivre) de manière concrète la place et le rôle des TICE dans le contexte malgache. Nous avons montré un aperçu de cette réalité dans cette étude.

L'inconvénient que nous avons décelé dans cette posture est la prédominance de la participation sur l'observation. La conséquence réside en ce que le chercheur manque de recul dans son action pour mener à bien ses investigations. Le degré d'implication du chercheur peut être si important que *“sa lucidité et sa disponibilité intellectuelle pourraient être momentanément éclipsées”* (Soulé, 2007 : 134). Nous avons expérimenté cette situation nous-même. En effet, le rythme de travail et le réglage de certains problèmes surgissant lors de l'expérimentation nous ont parfois accaparée empêchant à plusieurs reprises d'adopter l'attitude d'un chercheur en posture d'extériorité. Effectivement, certaines situations ne nous ont pas permis de prendre toutes les notes que nous aurions voulu et de tenir un véritable carnet d'observateur. Ceci se manifeste par exemple, par le manque d'informations en notre possession sur certains points de l'expérimentation, comme la fiche de présence des apprenants lors de quatre sessions de travail. Ce sont les séances du jeudi 13 novembre 2008, du jeudi 4 décembre 2008, du jeudi 11 décembre 2008 et du jeudi 17 décembre 2008.

La recherche qualitative se manifeste également par le type de données recueillies et exploitées par le chercheur. Dans notre recherche, nous avons recueilli cinq types de données qualitatives qui ont permis de constituer nos corpus d'analyses.

Par définition, les données qualitatives sont considérées comme des données non métriques. Van der Maren les définit comme des données qui recouvrent tout ce qui est “*texte (journaux, récits, entrevues), images et sons (films, photographies, plans), mots (exprimant des catégories et des jugements catégoriels)*” (Van der Maren, 1999 : 85). On a un échantillon de référence et “*la mesure se définit seulement comme une comparaison*” avec cet échantillon de référence. À l’opposé, les données quantitatives sont des données métriques, c’est-à-dire des données que l’on peut quantifier. Certes, dans notre recherche, en plus des données non métriques, nous manipulons également des données numériques. Cependant, nos données quantitatives ne comportent pas un nombre important d’échantillons que nous traitons du point de vue statistique. De plus, nos données quantitatives ne constituent pas notre point de départ d’analyse, situation que l’on rencontre dans les recherches quantitatives. Elles servent à illustrer nos analyses qualitatives.

En utilisant la catégorisation de Van der Maren (1999), d’abord, des enquêtes, sous formes de questionnaires, ont permis d’avoir des données provoquées. Concrètement, nous avons administré des questionnaires à des enseignants et étudiants malgaches, avant, pendant et après l’expérimentation.

Ensuite, des données suscitées ont été obtenues à partir d’entretiens semi-directifs (effectués auprès des enseignants du SCLV) et d’observation directe de trois classes à Madagascar, avant l’expérimentation.

Puis, lors de l’expérimentation, nous avons filmé des séances de formation, nous permettant d’avoir des données d’enregistrement audiovisuel. De même, les traces laissées par les apprenants sur la plateforme de travail pendant l’expérimentation, nous ont permis d’avoir des données invoquées. Enfin, nous avons des données de productions qui sont les travaux réalisés par les apprenants durant la formation. Nous présentons successivement ces types de données.

Selon Van der Maren, il s’agit de “*fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l’avance*”. Plus précisément, “*c’est le chercheur qui impose le type et la forme des réponses aux sujets, ceux-ci devant choisir parmi la liste proposée, la réponse qui correspond le mieux à ce qu’ils pensent*” (Van der Maren, 1999 : 83). Concernant notre recherche, une série de questionnaires a été administrée au public malgache avant, pendant et après notre expérimentation. Avant

l'expérimentation, nous avons demandé à des étudiants du Lycée Moderne d'Ampefiloha (LMA) de répondre à une première vague de questionnaires¹⁵. Nous avons interrogé soixante-quatorze lycéens en classes de terminale (quarante étudiants en série littéraire et trente-quatre étudiants en série scientifique). Le choix des lycéens s'explique par le fait qu'ils sont de futurs étudiants à l'université après l'obtention de leur diplôme. Ils sont donc concernés par la problématique plus tard.

Ensuite, le même questionnaire a été administré auprès des étudiants non-spécialistes de la langue française inscrits en première année dans différentes universités (privée et publique) et centre de formation de Madagascar. Ces institutions sont situées à Antananarivo et à Fianarantsoa¹⁶. Le tableau suivant présente l'ensemble du public enquêté :

¹⁵ Cf. contenu du questionnaire en annexe.

¹⁶ Fianarantsoa est une province située à 408km d'Antananarivo.

| Public enquêté | Établissement | Nombre d'étudiants interrogés |
|--|---|-------------------------------|
| Élèves en classe de terminale en série littéraire | Lycée Moderne Ampefiloha (LMA), Antananarivo | 40 |
| Élèves en classe de terminale en série scientifique | LMA, Antananarivo | 34 |
| Étudiants en première année de Gestion | Faculté de Droit, Économie, Gestion, Sociologie – Université d'Antananarivo | 39 |
| Étudiants en première année de Sociologie | Faculté de Droit, Économie, Gestion, Sociologie (DEGS) – Université d'Antananarivo | 41 |
| Étudiants en première année de Communication | Université Privée Action pour la culture, l'enseignement et l'éducation à Madagascar (ACEEM) – Antananarivo | 32 |
| Étudiants en première année de "Maintenance" | Université Privée ACEEM – Antananarivo | 49 |
| Étudiants en première année d'Informatique | École Nationale d'Informatique (ENI) – Université de Fianarantsoa | 38 |
| Étudiants en première année, à l'École Normale Supérieure, filière Sciences Naturelles | École Normale Supérieure (ENS) d'Antananarivo – Université d'Antananarivo | 20 |
| Étudiants en première année, en équipement rural au CNEAGR | Centre National d'Études et d'Applications du Génie Rural (CNEAGR) – Antananarivo | 22 |
| Total | | 315 |

Tableau 6. Les étudiants qui ont été interrogés et qui ont répondu à nos questionnaires.

Le tableau 6 présente toute la population d'étudiants interrogée avant la formation. Comme pour les étudiants en classe de terminale, l'objectif de l'enquête est double : évaluer les perceptions linguistiques des étudiants en vue d'en étudier l'impact sur leur maîtrise de la langue et d'appréhender leur appréciation des TICE dans le système éducatif malgache.

Ce questionnaire comporte trois grands volets. Le premier volet, "Langues et société" a pour objectif de cerner la langue ou les langues utilisée(s) par les étudiants malgaches en général dans leur vie quotidienne. Il s'agit de faire un état des lieux de la subjectivité des publics sur

l'articulation du français et les autres langues, nationales ou locales. Le second volet "Langue et milieu éducatif" comporte deux parties : identifier la langue ou les langues de travail en classe et faire un état des lieux des pratiques effectives du FOU. Enfin, le troisième volet "TICE et système éducatif" a pour objectif de connaître l'avis des étudiants sur l'intégration et l'utilisation des TICE dans leur pratique d'apprentissage. Outre les questions d'opinion, le questionnaire comporte également des questions de fait (âge, sexe, formation des étudiants).

Rappelons que, comme nous l'avons indiqué dans notre introduction générale, outre leurs intérêts pour notre recherche, les résultats de ces enquêtes sont également une contribution au projet Sociolinguistique et Dynamique des Langues (SDL) "Pratique et perception du français par les étudiants : étude des cas des promotions entrantes dans la perspective d'une francophonie universitaire s'articulant avec les langues nationales" dont fait partie notre établissement de rattachement à Madagascar.

Une deuxième vague de questionnaires¹⁷ a été administrée auprès des enseignants de français pour des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Le questionnaire comporte deux objectifs : d'une part, saisir les points forts et les points faibles des étudiants en français et quelles remédiations ils proposent et, d'autre part, appréhender leur position sur l'intégration et l'utilisation des TICE dans leur pratique pédagogique. Cinq enseignants ont répondu à ce questionnaire.

¹⁷ Cf. le contenu du questionnaire en annexe.

| Enseignants enquêtés | Établissement où ils travaillent | Étudiants à qui ils enseignent |
|----------------------|----------------------------------|---|
| Enseignant 1 | ENS | Étudiants en première année, Filière Physique-Chimie |
| Enseignant 2 | CNEAGR | Étudiants en première année, Filière Équipement rural |
| Enseignant 3 | LMA | - Classe de terminale série littéraire - Étudiants en première année, Filière Sociologie |
| Enseignant 4 | ENS | Étudiants en première année, Filière Sciences Naturelles |
| Enseignant 5 | ACEEM | Étudiants en première année, Filière Communication |

Tableau 7. La liste des enseignants de français pour un public LANSAD ayant répondu au questionnaire.

Puis, une troisième vague de questionnaires a été administrée au public de l'expérimentation (au nombre de trente). L'objectif de ce questionnaire est triple : mieux connaître le public (identité, âge, études effectuées avant l'intégration au CNEAGR, loisirs), identifier leurs points forts et points faibles en français et leur connaissance, et leur maîtrise de l'outil informatique.

Enfin, les étudiants ont rempli une dernière vague de questionnaires après l'expérimentation. Il s'agit d'un questionnaire d'évaluation finale. Le questionnaire comporte sept rubriques : le degré de satisfaction des apprenants, leur appréciation du travail collaboratif/coopératif, l'organisation matérielle, les échanges avec les étudiants clermontois, la manière de travailler avec les nouvelles technologies, du projet en général, et un champ où l'on a permis aux apprenants de s'exprimer librement, "Autres remarques". Vingt-deux étudiants (sur trente) ont répondu à ce questionnaire.

Le questionnaire s'avère un outil intéressant qui permet un codage et un traitement simples des données (les résultats se prêtent à une analyse immédiate contrairement à l'entretien où il faut déceler d'abord les informations nécessaires dans le flux d'informations obtenues). Toutefois, nos questionnaires contiennent des lacunes. Par exemple, dans la peur d'oublier

des informations, le questionnaire sur l'auto-évaluation des apprenants contient de nombreux items, ce qui a souvent exaspéré le public enquêté. Il compte quatre pages et dix-sept items. Chaque item renferme encore des sous-items. Par exemple, l'item 1.4. possède huit sous-items. Au total, le questionnaire comporte quatre-vingt-six (86) items et sous-items. Nous avons remarqué que des items reviennent également d'un questionnaire à un autre. La question sur l'auto-évaluation de l'apprenant sur sa maîtrise de la langue française apparue dans le premier questionnaire ("*Sur une échelle de 1 (-) à 5 (+), évaluez votre degré de maîtrise des compétences suivantes en français*") (items 2.7 et 2.8) revient dans le questionnaire administré pendant l'expérimentation, en la formulant autrement, mais l'idée de base est toujours d'inciter l'apprenant à s'auto-évaluer ("*La dernière difficulté que j'ai eue en français*" - item 11 et "*la plus grande facilité que j'ai en français*" - item 12).

Les résultats de ces questionnaires nous ont aidée en l'occurrence à dresser le profil des apprenants (profil langagier, profil technologique). Nous présentons ces résultats dans le prochain chapitre de notre étude. Par ailleurs, nous avons également des données invoquées qui complètent nos recueils de données qualitatives.

2.2.4.2. Des données invoquées

Les données invoquées sont définies comme des "*données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche. Leur format (c'est-à-dire la nature de leur support et leur forme) est indépendant du chercheur*" (Van der Maren, 1999 : 82). Dans notre cas, les données invoquées comprennent les traces laissées par les apprenants sur la plateforme de travail. Pour notre recherche, ces traces permettent d'identifier des actions effectuées par les apprenants sur la plateforme : l'accès à la plateforme, la date de connexion, les outils utilisés et le nombre d'accès à ces outils. L'accès à ces données nous est facilité dans la mesure où nous sommes co-gestionnaire de la plateforme.

2.2.4.3. Des données suscitées

Celles-ci sont définies comme des "*données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres*" (Van der Maren, 1999 : 83-4). Dans notre recherche, les données suscitées se manifestent par les entretiens semi-directifs que nous avons menés auprès des enseignants du SCLV¹⁸. De même, nous mettons dans cette

¹⁸ Cf. annexe.

catégorie les données que nous avons obtenues lors de notre observation de classe à Madagascar. Pour ce dernier cas, nous nous sommes munie d'une grille d'observation que nous avons élaborée nous-même.

Un entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est défini comme un type d'enquête où *“l'enquêteur devient aussi un interlocuteur à part entière. Il participe à la production de la parole, il réagit aux propos du locuteur”* (Calvet et Dumont, 1999 : 68). Un entretien semi-directif a été mené auprès des enseignants-concepteurs du SCLV. Notre objectif était double : identifier les modèles d'usages du dispositif par les enseignants-concepteurs et appréhender leurs perceptions d'usages du dispositif par les apprenants. Cinq enseignants responsables du dispositif ainsi que l'informaticien de l'équipe ont accepté notre sollicitation (cf. section 2.1.4.).

Hormis les entretiens semi-directifs, nous intégrons dans la catégorie des données suscitées l'observation directe que nous avons menée auprès des enseignants dans un lycée à Madagascar.

Une observation directe

Comme Grawitz (1983 : 567) la qualifie, il s'agissait pour nous d'observer un *“groupe en train de vivre”*. Contrairement à l'observation participante où nous étions engagée sur le terrain, dans l'observation directe, nous étions extérieure à la situation observée. Dans notre recherche, cette observation était dans l'optique d'identifier concrètement les langues d'enseignement dans le cycle pré-universitaire. À Madagascar, si à l'université, la langue d'enseignement prescrite est le français, qu'en est-il dans le cycle pré-universitaire ? La loi n°2004-004 portant orientation générale du système d'éducation, d'enseignement et de formation à Madagascar préconise l'utilisation du français notamment au lycée. Est-ce que c'est le cas vraiment ? Si les enseignants utilisent le français comme langue de travail, de quel type de français s'agit-il ? (du français académique ? du français informel ? etc.). Notre objectif est de cerner *“l'ambiance”* avant le stade universitaire par l'observation de quelques séquences pédagogiques. Dans ce dessein, nous avons assisté à des cours de mathématiques, de français et de sciences de la vie et de la terre dans les salles de classe du Lycée Moderne d'Ampefiloha.

| | Langue(s) utilisée(s) | | |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------|---------------------------------|
| | Explication du cours | Résumé du cours | Interactions avec les étudiants |
| SVT (classe de seconde) | | | |
| Français (classe de terminale S) | | | |
| Maths (Classe de terminale L) | | | |

Tableau 8. Notre grille d'observation.

Notre grille d'observation est présentée selon le tableau 8. Dans les cases, nous avons mis la langue (ou les langues) dans laquelle (lesquelles) l'enseignant s'exprime en classe, lorsqu'il explique son cours, lorsqu'il donne le résumé des cours (à l'oral ou *via* les polycopies) et lorsqu'il est en interaction avec les lycéens.

Limites de l'outil

Si l'aspect "*investigation directe*" et le fait d'être dans "*le milieu naturel*" (Dépelteau, 2000 : 246) sont perçus comme positifs dans la mesure où nous avons pu identifier de par nous-même et de manière tangible ce qui se fait concrètement (quelle est la langue ou quelles sont les langues de travail dans le cycle pré-universitaire ?), l'observation directe comporte des risques. Même si nous ne l'avons pas ressenti, le risque que la "*présence de l'observateur influence le comportement des observés*" (Dépelteau, 2000) subsiste toujours, même si les enseignants et les étudiants observés n'ont été avertis de notre passage qu'au dernier moment.

Par ailleurs, nous pensons que la taille de l'échantillon observé est non représentative. Nous n'avons observé que trois classes et trois professeurs, ceci dans un cadre temporel limité. C'est pourquoi, nous avons complété nos données en demandant à trois ou quatre lycéens rencontrés dans la bibliothèque du lycée, à l'oral et de manière informelle, les langues de médiation et d'interaction en classe en général.

2.2.4.4. Des données de production

Il s'agit des productions écrites des étudiants contenues dans les brochures finales, dans l'outil "Travaux" de la plateforme et les messages échangés par les apprenants contenus dans

les clavardages et forums. Le contenu des messages dans les forums et clavardages permettront d'identifier les manières dont les étudiants ont travaillé pour réaliser leurs macro-tâches, pour gérer la collaboration et/ou la coopération. Concernant l'apprentissage de la langue, le contenu de la brochure finale va constituer un indice pour évaluer l'évolution des apprenants, elle est en même temps la concrétisation du travail collectif. Nous exposons de manière détaillée ces données dans le chapitre 3 de cette partie 2.

Par ailleurs, nous nous sommes servie de la plateforme CALICO (Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration) (<http://woops.crashdump.net/calico/index.php?page=home>) qui nous a aidée dans l'analyse des données contenues dans nos forums. La plateforme propose six outils d'analyse :

- “Authagora” indique les noms des participants (les initiateurs des messages et ceux qui y répondent) ainsi que le nombre de fois où ils ont participé,
- “Anagora” montre le “*déroulement temporel des forums*” (sur combien de temps s'était étalé un forum) et le nombre de messages envoyés,
- “Volagora” permet de faire des statistiques sur le nombre des messages envoyés durant toute la formation (par semaine, par jour, par auteur),
- “Thémagora” indique “*La progression thématique dans les forums et propose des lectures plus ou moins rapides des forums*”,
- “Bobinette” permet de relever la récurrence d'un ou de plusieurs mots dans un forum.

2.2.4.5. Des données d'enregistrement audio-visuel

Enfin, nous avons des photographies et des données d'enregistrement vidéo qui ont un statut particulier. Initialement, ces photos et vidéo ne rentraient pas dans notre protocole de recherche, nous les avons prises pour illustrer notre recherche tel qu'il a été pensé et mis en œuvre au départ. Pourtant, il s'avère que ces enregistrements ont constitué des outils importants dans l'analyse de nos données et se sont avérées pertinents, ce qui permet d'aider à reconstituer un certain nombre de données. La séquence a duré vingt-deux minutes. Les captures ont été effectuées par nous-même. Les prises de vue ont été faites lors des séances du mercredi 26 novembre 2008 (lors desquelles les étudiants malgaches ont effectué des recherches d'informations sur Internet, il s'agit aussi du premier clavardage entre étudiants malgaches) et du jeudi 27 novembre 2008 (deuxième séance de clavardage).

Toutefois, si les enregistrements ont permis de restituer les sessions citées précédemment, nous déplorons le fait que nous n'avons pas systématiquement utilisé ces outils lors des autres séances.

2.2.5. Le protocole de recherche

Dans la section précédente, nous avons mentionné un certain nombre d'outils qui ont permis de recueillir différents types de données. Dans la dernière section de ce chapitre, nous présentons notre protocole de recherche, notamment le déroulement de l'administration des questionnaires ainsi que notre démarche avant de traiter les différentes données. Pour ces dernières, nous parlons notamment de notre formulaire de consentement envoyé auprès du public expérimental ainsi que du codage des données.

2.2.5.1. Les questionnaires

Concernant le questionnaire administré aux lycéens et étudiants LANSAD (auto-évaluation sur la maîtrise de la langue française et l'utilisation des TICE) : le choix des élèves du lycée LMA s'explique pour deux raisons : 1- il s'agit d'un lycée public situé en centre-ville facilement accessible et, 2- il est composé d'élèves assez hétérogènes issus de différents milieux sociaux. Nous avons voulu diversifier la spécialité des étudiants, c'est pourquoi nous avons choisi un échantillon d'élèves en classe littéraire et un échantillon en classe scientifique. Concernant la démarche de recherche, nous nous sommes présentée au proviseur adjoint du lycée en évoquant le motif de notre recherche et afin qu'il puisse programmer une rencontre entre les étudiants et nous-même. Finalement, le proviseur adjoint nous a proposé une classe (terminale série scientifique) qui était disponible le jour même de notre passage au lycée. Pour les élèves en série littéraire, ce même jour, le proviseur adjoint a sollicité l'amabilité d'un enseignant qui a libéré plus tôt ses élèves.

Pour les étudiants à l'université, nous avons essayé de diversifier également le public pour avoir une vue générale des avis. Dans ce dessein, nous avons interrogé des étudiants issus de différentes filières et institutions, mais également de différentes situations géographiques (université d'Antananarivo et l'École Nationale d'Informatique ou ENI, située en province). Nous avons pris contact directement avec leurs enseignants de français.

Pour l'ensemble des étudiants interrogés, les questionnaires étaient remplis sur place. Quant au moment de les compléter, soit les enseignants nous ont alloué du temps avant qu'ils ne

fassent cours (le cas des enseignants en Gestion, en Sociologie et en Informatique) soit les enseignants ont libéré plus tôt les étudiants pour qu'ils puissent répondre à notre enquête (le cas des enseignants de l'ENS, en filière Communication et du lycée LMA). Pour les étudiants de l'université privée ACEEM et ceux du CNEAGR, nous avons effectué notre enquête durant la récréation. Le remplissage du questionnaire a nécessité entre vingt et trente minutes.

Ensuite, pour le second questionnaire qui était destiné aux enseignants de français, l'objectif était de cerner leurs avis sur le niveau de français des apprenants. Nous avons commencé à donner le questionnaire aux enseignants au mois de mai 2008 à leurs locaux de travail. Ils ne l'ont pas rempli immédiatement sur place. Ils nous l'ont rendu en mains propres après un laps de temps (variant de deux à quatre semaines).

Puis, pendant l'expérimentation, nous avons demandé à nos étudiants de répondre à des questionnaires. Nous avons administré nous-même ces questionnaires. Ils ont rempli les questionnaires en notre présence, après les cours.

Après l'expérimentation, nous avons encore demandé aux apprenants avec qui nous avons travaillé de répondre à un questionnaire d'évaluation finale. Nous n'étions plus sur notre terrain de recherche au moment où nous avons fait cette demande. En conséquence, nous avons envoyé le questionnaire par voie électronique au responsable pédagogique du CNEAGR qui s'est chargé lui-même de l'administrer personnellement aux étudiants. Ce responsable nous a renvoyé par voie électronique la réponse des étudiants trois semaines plus tard. Si le système d'envoi électronique s'avère efficace en matière de coût et de temps, nous ignorons dans quelles conditions le questionnaire a été administré, si les étudiants ont compris les items, la durée pour remplir le questionnaire, etc. Dans tous les cas, nous nous attendions à ce que les étudiants répondent individuellement à l'enquête, mais ils ont répondu de manière collective. Il s'avère que nous n'avons pas donné de consigne à ce responsable sur la modalité de réponse. Cinq groupes ont été formés, chacun a été composé de cinq à six étudiants.

Enfin, pour l'observation des enseignants (données suscitées), nous n'avons pu observer que trois enseignants. Chaque observation a duré une heure environ et s'est déroulée en une matinée. Le choix des enseignants et des classes observés relève de l'initiative du proviseur

adjoint. Ainsi, au lycée LMA, aucun enseignant et aucune classe n'ont été avertis par avance de notre enquête.

2.2.5.2. Un formulaire de consentement

Nous avons demandé aux apprenants du CNEAGR avec qui nous avons travaillé de signer un formulaire de consentement (cf. en annexe) pour la participation à la recherche comme veut l'éthique de la recherche. Ce formulaire a été envoyé avant le traitement des données. Nous l'avons envoyé par voie électronique au directeur du CNEAGR, au responsable pédagogique du centre que nous avons mentionné précédemment et à deux étudiants. Notre formulaire comporte deux pages où l'on demande à l'apprenant de signer s'il y adhère. Toutefois, il se peut que la conjoncture politique survenue à Madagascar lors de la période où nous avons envoyé ce formulaire ait joué un rôle prépondérant ou que les étudiants concernés soient partis en stage sur le terrain au moment où nous avons fait cette demande, expliquant le silence des Malgaches. À l'heure actuelle, ils ne nous ont pas encore répondu malgré deux relances auprès du directeur du centre et une relance auprès d'une étudiante (vingt jours après le premier envoi). En dépit de cette situation, nous avons analysé les données en gardant l'anonymat des étudiants dans nos analyses. Contrairement aux étudiants malgaches, les étudiants clermontois ont tous manifesté leur consentement à cette recherche.

2.2.5.3. Le codage des données

Pour garder l'anonymat, nous avons codé les étudiants clermontois et malgaches. Chacun des étudiants a été codé de deux lettres suivies d'un chiffre. Ce chiffre est suivi d'un "t" ou d'un "c" selon la localisation de l'apprenant ("t" pour Tanà, le diminutif d'Antananarivo, "c" pour Clermont).

De même, toujours dans le souci de garder l'anonymat, dans les analyses, nous avons mis tous les étudiants au masculin, qu'ils soient Malgaches ou Clermontois.

Conclusion

Ce chapitre présentait notre positionnement épistémologique et méthodologique. Notre recherche rentre dans la lignée de la recherche-action. En même temps, elle appartient à la catégorie des recherches qualitatives. La technique déployée est celle de la recherche

participante. De même, nous utilisons un certain nombre d'outils d'investigations tels que le questionnaire, les entretiens semi-directifs, etc. Ces outils ont permis de faire une première exploration du dispositif et certains ont aidé particulièrement à identifier de manière concrète le contexte malgache. Ils ont contribué également à l'étude de faisabilité de notre investigation et ont facilité la préparation de notre expérimentation. Par ailleurs, nous avons mentionné les avantages et limites de ces outils et leurs répercussions dans notre recherche. Une fois notre positionnement clarifié, l'étape suivante de notre recherche consiste à l'exploration de notre postulat de départ sur un terrain de recherche. Ce terrain est constitué d'un dispositif d'apprentissage du FOU sur un terrain franco-malgache. Concrètement, nous avons fait travailler *via* un dispositif à distance des étudiants malgaches inscrits au Centre National d'Études et d'Applications du Génie Rural (CNEAGR), à Madagascar avec des étudiants clermontois, inscrits à l'Université Blaise Pascal, en France.

2.3. POSTULAT DE RECHERCHE

De ces différentes remarques sur la notion d'usage, étayées par l'expérience que nous avons sur notre terrain exploratoire (le dispositif du SCLV) résulte notre postulat de recherche. Le constat montre que les recherches sur les usages des dispositifs par les apprenants est un domaine assez nouveau et peu de travaux ont mis l'accent sur ce sujet (Foucher, 2004 : 109 ; Gremmo, 2004 : 130). D'après les études et analyses de Foucher (2004), les recherches sur les usages dans le cadre d'une situation d'enseignement/apprentissage se rapportent plutôt au dispositif d'apprentissage en lui-même : Foucher cite les travaux de Demaizière (1996), Demaizière et Foucher (1998), Albero (1998) et Barbot (1998) ou aux usagers et à des typologies d'usages.

Nous corroborons le constat de ces chercheurs. Il manque des travaux de recherche sur les usages des apprenants qui sont jugés pourtant nécessaires et fondamentaux. Comme notre expérience avec le dispositif du SCLV le montre, les recherches permettent de comprendre et de se rendre compte des usages des apprenants des outils de formation mis à leur disposition. Cette compréhension aide, dans le domaine de la médiatisation, à la conception de dispositifs d'apprentissage répondant au mieux aux besoins des apprenants-utilisateurs. En effet, c'est "*la qualité de l'apprenant qui fait la qualité de la ressource, et non l'inverse*" (Gremmo, 2004 : 138).

Nous représentons au moyen du schéma suivant ce lien entre les différents acteurs du dispositif, les modèles d'usages des enseignants et les usages réels des apprenants pour mieux cerner la place de l'importance de l'usage dans la conception des dispositifs. Le schéma met en lumière en même temps notre objectif de recherche.

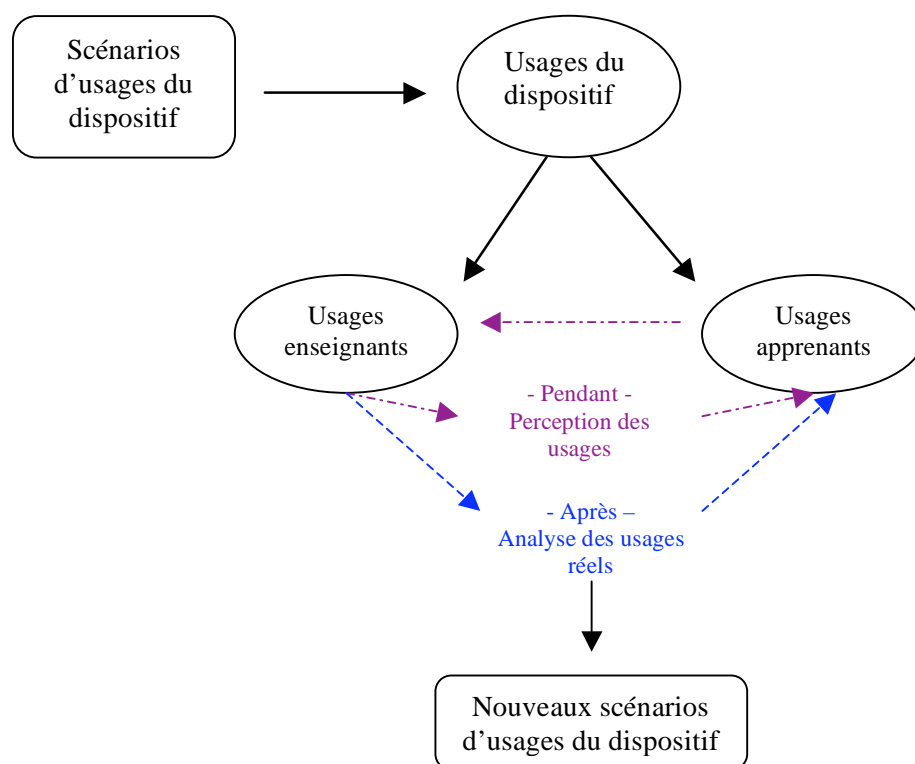


Figure 8. Les liens entre scénarios d'usages et usages réels (Andrianirina et Foucher, 2007 : n.p.).

Cette illustration reflète notre type de recherche, qui est une recherche-action, comme nous l'avons annoncé dans notre introduction : les scénarios d'usage établis au départ sont remis en cause par une analyse, et que de nouveaux scénarios sont proposés à la fin, qui sont aussi sujets à de nouvelles analyses. Les nouveaux scénarios d'usages s'élaborent donc en fonction des perceptions des enseignants lors de l'instanciation du dispositif et des analyses des usages réels des apprenants après l'utilisation du dispositif.

Par ailleurs, les usages satisfaisants d'un dispositif, c'est-à-dire efficaces en termes d'apprentissage dépendent non seulement de la pertinence des modèles d'usages mis en œuvre, mais aussi de l'adéquation à ces modèles des moyens et techniques mis à disposition des apprenants dans le but d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés (Andrianirina et Foucher, 2007). À partir de ce postulat, nous avons mis en place une démarche de recherche qui présente différentes caractéristiques. Nous examinons ce postulat sur un dispositif franco-malgache que constitue notre terrain de recherche.

CHAPITRE 3 : EXPÉRIIMENTATION

Le but de l'expérimentation est de pouvoir identifier et comprendre les usages que font les apprenants de langues étrangères, ici des étudiants malgaches spécialistes d'autres disciplines, des dispositifs de formation. L'objectif à long terme consiste à proposer des conseils, sur le plan didactique, aux enseignants dans la conception de ces dispositifs de formation en fonction des résultats d'analyses de ces usages. D'une manière globale, le dispositif expérimental "Tana-Clermont" est un dispositif hybride, ayant réuni deux groupes d'étudiants issus de deux aires géographiques différentes (Antananarivo et Clermont-Ferrand) au premier semestre de l'année universitaire 2008-2009. Du côté malgache, treize séances ont eu lieu dont trois à distance et dix en face-à-face. Les étudiants malgaches étaient inscrits en première année d'études en équipement rural, au Centre National d'Études et d'Applications du Génie Rural (CNEAGR) à Antananarivo. Les étudiants clermontois étaient inscrits en Master 2 professionnel "Didactique des Langues-cultures Français Langue Étrangère et Seconde" à l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand. Rappelons que l'objet de la formation est de proposer de la remédiation linguistique aux étudiants malgaches. Dans ce dessein, pour la partie à distance, nous les avons fait travailler avec les étudiants clermontois autour de deux macro-tâches collaboratives en utilisant les outils de communication clavardage et forum. Les étudiants malgaches ont été encadrés par nous-même en présentiel, qui avons assuré également la coordination du projet du côté d'Antananarivo et par les étudiants clermontois à distance. Du côté clermontois, les étudiants ont été encadrés par leur enseignante, Anne-Laure Foucher.

Dans ce chapitre, nous présentons en détail ce dispositif. D'abord, nous présentons le paysage linguistique à Madagascar et dans le but notamment de mieux cerner la place de la langue française dans ce contexte. Ensuite, nous mentionnons nos lieux d'expérimentation, c'est-à-dire l'institution de formation qui nous a accueilli à Madagascar où est inscrit notre public expérimental, et les différents lieux où les étudiants ont travaillé, notamment lors des séances en synchrone avec les Clermontois. Puis, nous présentons nos deux publics. Enfin, nous terminons cette partie présentative en exposant le contenu de la formation.

3.1. JUSTIFICATION DU CHOIX DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES (FOU) : LA PLACE DE LA LANGUE FRANÇAISE À MADAGASCAR

La situation sociolinguistique à Madagascar se distingue par la co-habitation de la langue malgache et de la langue française qui constituent les principales langues. Selon Rabaovololona (2010 : n.p.), les deux langues sont "*incontournables en contexte malgache, sont*

toujours à la cohabitation malgré un ou des besoins affirmés et avérés de relations plus organiques et fonctionnelles entre elles". Nous regarderons la place de ces deux langues dans le quotidien malgache ainsi que dans le domaine éducatif.

3.1.1. La place de la langue française dans le quotidien malgache

Sur le plan administratif, le malgache et le français constituent les langues officielles. Dans la révision constitutionnelle du 04 avril 2007, l'anglais a été intégré parmi les langues officielles¹⁹. Mais cette décision a été annulée par la constitution du 17 novembre 2010 supprimant ainsi l'anglais des langues officielles. En effet, le résultat est "chaotique", les Malgaches font plutôt du *code-switching* entre le malgache et le français qu'une véritable pratique linguistique.

Sur le plan sociolinguistique, si la langue malgache revêt le statut de langue vernaculaire, c'est-à-dire la langue qui est utilisée dans le quotidien, en famille, dans la rue, au sein de la communauté malgache, le français constitue la langue véhiculaire. Le français est la langue de l'administration, de la finance et des autres secteurs-clés du pays. En parallèle, il remplit d'autres fonctions : il est la langue de la culture, la langue d'ouverture sur le monde et la langue d'accès aux savoirs.

Le résultat de l'enquête socio-linguistique effectuée auprès des échantillons de jeunes étudiants malgaches mentionnés ci-dessus confirme ce constat général. Nous le présentons dans le tableau suivant :

¹⁹ "L'anglais est en train de prendre une place assez importante à Madagascar. Sa maîtrise constitue souvent un atout dans le marché de l'emploi. Cette langue est devenue, parallèlement au français ou plus que celui-ci, la langue de l'élite" (Tiana Razafindratsimba, 2006 : 43).

| Mode de communication | Situation de communication | Langue malgache | Langue française | Mélange du malgache et du français | Autres réponses (mélange du malgache, et / ou du français avec l'anglais) |
|-----------------------|--------------------------------------|-----------------|------------------|------------------------------------|---|
| À l'oral | Avec la famille | 73,61% | 2,62% | 6,12% | 17,65% |
| | Avec les voisins | 79,59% | 3,49% | 11,95% | 4,97% |
| | Aves les amis | 61,80% | 6,41% | 20,69% | 11,1% |
| | Dans les associations communautaires | 37,99% | 4,95% | 12,82% | 44,24% (pas de réponses) |
| | Dans la rue | 84,58% | 1,45% | 12,53% | 1,44% |
| | Dans les magasins | 83,96% | 2,33% | 9,62% | 4,09% |
| À l'écrit | Avec la famille | 53,49% | 9,47% | 8,59% | 28,45% |
| | Aves les amis | 32,65% | 25,94% | 21,86% | 19,55% |
| | Sur le plan administratif | 11,95% | 46,35% | 11,37% | 30,33% |

Tableau 9. Les usages de la langue française et de la langue malgache par des étudiants malgaches²⁰.

Ce tableau met en évidence les taux d'usage des langues en présence à Madagascar par les étudiants. Comme le souligne Tiana Razafindratsimba (2006 : 127), cette enquête permet, non de construire une image du réel qui serait la plus exacte mais de *“saisir des relations qui ne peuvent être appréhendées par le simple regard de l'observateur”*.

Ainsi, il apparaît que dans le domaine de la communication orale et de la communication écrite, la langue malgache reste la langue privilégiée au côté de la langue française. La seule exception que nous relevons est le fort pourcentage de l'usage de la langue française dans les correspondances administratives. Ce résultat confirme le fait que le français reste la langue de l'administration.

Le résultat montre également que la population questionnée utilise la langue française pour *“communiquer avec les amis”* mais on voit que la proportion de ces étudiants reste faible. Ce résultat conforte le constat selon lequel le français demeure la langue de la minorité. En effet, les chiffres montrent que seule une minorité (5% de la population malgache) est réellement

²⁰ Cf.section 2.3.4. pour le détail sur les échantillons concernés.

francophone et plus du dixième de la population malgache (15,4%) sont des francophones partiels (Haut Conseil de la Francophonie, 2006 : 17). À l'époque, Madagascar comptait environ dix-sept millions d'habitants. Actuellement (2011), on en compte vingt millions. Par ailleurs, un francophone réel est défini comme celui qui parle couramment et quotidiennement le français tandis qu'un francophone partiel ou occasionnel serait celui qui a un usage limité du français, tant au niveau qualitatif que quantitatif et ils sont à différencier d'un francisant qui a étudié le français.

Un autre fait est aussi à souligner : celui du mélange de la langue malgache et de la langue française. Sur le plan socio-pratique, le métissage linguistique est bien présent à l'écrit comme à l'oral à Madagascar. Les chercheurs malgaches utilisent deux appellations pour évoquer ce mélange linguistique : le "*variainanana*"²¹ (Rasoloniaina, 2003) ou le "*francgasy*"²² (Randriamarotsimba et Ranaivo, 2007). Dans les deux cas, la notion renvoie au même phénomène qui désigne le mélange codique (malgache – français) fait par l'interlocuteur dans un énoncé. La différence d'appellation serait fonction de la localisation géographique de l'interlocuteur et du degré de maîtrise des deux langues. Si le locuteur est en France, on parlerait de "*variainanana*", où la situation serait non diglossique dans la mesure où le locuteur a une maîtrise relative du français et du malgache ; si le contexte est malgache, on dirait plutôt "*francgasy*" car la situation est diglossique. En sociolinguistique, la diglossie est définie comme "*la coexistence dans une même communauté de deux formes linguistiques, une variété haute et une variété basse*" (Calvet, 1993 : 42) et est caractérisée par la répartition fonctionnelle des usages des langues en contact (langue véhiculaire pour la variété haute, langue vernaculaire pour la variété basse), aux valeurs attribuées à chaque langue en contact (prestige social, ouverture sur le monde pour la variété haute).

Ce syncrétisme linguistique peut se présenter par le *code switching* entre le malgache et le français, par exemple :

- la structure syntaxique reste en malgache mais avec une intrusion d'éléments français :

Exemple 1 : Tena tsara io *projetnao* io, saingy tsy mbola azo *réaliserna* satria ny *possibilitéantsika* mbola *faible*.

²¹ Ou littéralement "riz-aux-brèdes" (mélange du riz avec différents types de brèdes), un mets apprécié, typiquement et traditionnellement malgache. Une métaphore pour faire allusion au mélange.

²² Le terme est composé de " franc" qu'on trouve dans "français" et de "gasy" qui vient de "malagasy" (malgache). On dit aussi "*francgache*".

(Votre projet est vraiment bien, mais nous ne pouvons pas encore le réaliser parce que nos possibilités sont encore faibles / limitées).

- ou par l'utilisation des verbes français et en rajoutant des morphèmes malgaches (suffixe, préfixe, etc.) :

Exemple 2 : Tsy mety *mi-s'adapte* mihitsy izy.

(Il ou elle n'arrive pas à s'adapter).

L'expression "mi-s'adapte" est ici composée de la base française "s'adapter" et du préfixe malgache "mi-" qui indique une action.

Soulignons que le "*francgasy*" ou le "*variaminana*" se distinguent du pidgin : le pidgin apparaît également dans une situation de contact de plusieurs langues au sein d'une même société. On parle de pidgin dans le cas où les locuteurs ne peuvent plus parler dans leur propre langue et créent une sorte de langue commune, une langue approximative pour communiquer. C'est le cas par exemple d'une personne de passage ou des "*travailleurs migrants qui arrivent dans leur pays d'accueil sans en connaître la langue ou en ne la sachant que peu, et qui sont forcés de l'acquérir sur le tas*" (Calvet, 1993 : 26). L'étranger va créer des mots nouveaux ou une langue approximative.

Le "*francgasy*" ou le "*variaminana*" ne sont pas non plus du créole même si certains chercheurs parlent de créolisation du français : de par son contexte historique (le créole est une langue affiliée au français hérité de l'esclavage) et de par sa structure (le créole intègre très peu le malgache alors que le "*francgasy*" ou le "*variaminana*" sont en grande partie constitués par le malgache).

Comme le souligne Tiana Razafindratsimba, on est loin d'une forme de mélange qualifiée de charabia ou d'autre pidgin, nés de la nécessité d'une langue de communication immédiate. "*On est plutôt en face d'un discours mixte facultatif qui n'a pas nécessairement pour finalité un besoin d'intercompréhension entre deux peuples, mais qui peut être l'emblème de multi-appartenances culturelles*" (Tiana Razafindratsimba, 2006 : 97).

Par ailleurs, sur le plan culturel, le résultat de notre enquête confirme également les propos selon lesquels, la langue française demeure la langue véhiculaire. D'une part, les émissions télévisuelles sont plus en langue française qu'en langue malgache : "*le volume des émissions françaises [environ 65% des émissions] (des films, américains ou chinois mais traduits en français, des reportages, les informations, etc.) est nettement supérieur à celui des émissions locales et non francophones*"

(Randriamasitiana, 2004 : 174). D'autre part, la plupart de la documentation pour les cours est écrite en langue française. En même temps, le français est la langue d'enseignement, notamment à l'université, depuis la colonisation (1896) jusqu'à l'heure actuelle. Sa connaissance et sa maîtrise jouent donc un rôle important dans la réussite des études et dans le domaine professionnel. Par exemple, la maîtrise de la langue française constitue un des critères de sélection dans les recrutements, quel que soit le domaine dans lequel on postule.

Cet aperçu succinct du rôle de chaque langue permet de cerner le rôle de la langue française. On constate qu'elle jouit d'un certain prestige à Madagascar. Elle est le principal outil de promotion sociale, d'ouverture culturelle et économique et implicitement la langue de la réussite tandis que le malgache est la langue de l'oral et appartient plutôt à la sphère familiale, à la transmission de la culture et des valeurs ancestrales malgaches. Si la langue malgache peut assurer une certaine unité entre les Malgaches, le français suscite des appréhensions ou des appréciations, selon le cas, marquant un certain clivage au sein de la société. En effet, sur le plan éducatif, l'acquisition de la langue française et sa maîtrise par les étudiants malgaches sont disparates.

3.1.2. La place de la langue française dans le milieu éducatif malgache

Cette disparité concernant la maîtrise de la langue française est due notamment à son mode d'acquisition inégalitaire. Nous le présentons dans le tableau suivant :

| Types d'écoles | Contact avec la langue française | Langue d'enseignement | Statut de la langue française |
|--|---|---|--|
| Écoles privées dites d' "expression française" | À partir de la petite section | Français | Langue seconde et éventuellement langue maternelle |
| Écoles publiques urbaines | Dans le primaire où le français est une matière d'apprentissage | Malgache | Langue étrangère |
| | | Français (À partir de la classe de 6 ^{ème}) | Langue étrangère |
| Écoles publiques rurales | À partir de la classe de 6 ^{ème} | Malgache | Langue étrangère |
| Université | | Français | Langue seconde ou étrangère |

Tableau 10. Le contact avec la langue française chez les apprenants malgachophones (à partir de nos observations en avril 2008).

Comme le tableau 10 le montre, à Madagascar, on identifie deux types d'écoles (publique et privée) et donc deux types d'étudiants qui n'ont pas le même rapport avec la langue française. D'un côté, dans les écoles privées, les étudiants sont en contact permanent avec la langue française. Le français y constitue la langue de travail et la langue d'interactions en classe. Ce contact avec la langue française commence dès la petite section. Et de l'autre côté, nous avons les écoles publiques rurales et urbaines où le cas se présente différemment : l'enseignement se passe en malgache durant les six années du primaire et les quatre années du premier cycle de l'enseignement secondaire (classes de 6ème – 3ème). Au lycée, selon le Plan Stratégique de Réforme et de Développement du secteur éducatif malgache (2003 : 2), le français devrait être la langue d'enseignement. Cependant, notre observation d'un lycée situé dans la Capitale a révélé que concrètement, les enseignants utilisent le discours mixte (le français et le malgache). C'est-à-dire que l'explication des leçons se fait en malgache et les prises de notes sont réalisées en français. De même, les documents de travail sont rédigés en français mais sont expliqués en malgache. L'université a fait le choix d'utiliser le français comme langue d'enseignement, ce qui n'est pas souvent avéré dans la pratique.

Ainsi, le contact, la pratique et le mode d'acquisition de la langue française sont disparates et inégalitaires chez les étudiants malgachophones. Le contact avec la langue française varie d'un malgachophone à un autre, d'une zone à une autre (zone rurale *versus* zone urbaine) et d'un type d'école à un autre, d'une catégorie sociale à une autre. En conséquence, le constat général montre que le niveau de français des étudiants malgachophones à l'université est hétérogène, quel que soit le domaine d'études choisies. Par ailleurs, les enseignants attribuent le taux d'échec élevé rencontré à l'université à la mauvaise maîtrise du français chez de nombreux étudiants qui arrivent de l'enseignement secondaire (Tiana Razafindratsimba, 2006 : 67).

Nous présentons le postulat que, outre le clivage sur le plan institutionnel évoqué plus haut, le manque d'environnement suffisant pour la pratique de la langue constitue un autre facteur majeur de la maîtrise insuffisante de la langue française. La langue malgache reste la langue la plus utilisée. La pratique du français est cantonnée dans une sphère restreinte : en parlant avec les natifs de la langue ou dans le cadre familial pour les vrais francophones ou dans la

sphère scolaire²³. C'est une situation que nous qualifions de "normale" pour une société qui est essentiellement monolingue et à minorité biculturelle. Ce manque d'environnement pour pratiquer la langue engendrerait l'insécurité linguistique ou la peur de mal s'exprimer à cause du "sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole" (Cuq, 2003 : 132). Nous faisons l'hypothèse que cette insécurité linguistique vient aussi du fait que "la société malgache est une société fortement policée" (Soa, 2002 : 111), le souci de la norme se repercute dans les pratiques langagières, notamment celles du français. Le français est considéré comme une langue de prestige, l'usage correct de la langue suscite de l'admiration tandis qu'un usage approximatif aura l'effet contraire. Chez l'étudiant malgachophone, cette insécurité linguistique va donc se manifester par le *code-switching* en mélangeant le français avec le malgache à l'écrit comme à l'oral. Il s'agit d'une manière de camoufler son malaise linguistique.

En résumé, l'exposition langagière des étudiants malgachophones à la langue française est donc réduite. Dans le domaine éducatif, même si les textes officiels préconisent l'utilisation du français comme langue de travail, on constate qu'il ne s'agit pas du cas le plus fréquent. Quant à la maîtrise de la langue française par les étudiants malgaches, il s'agit d'une langue étrangère pour eux-mêmes pour ceux qui sont à l'université. C'est pourquoi, nous proposons le FOU, l'objectif étant de les aider à réussir leurs cursus en améliorant et/ou en renforçant leurs compétences en français universitaire. Il ne s'agit donc pas de faire acquérir de nouvelles compétences aux étudiants mais d'améliorer leurs acquis.

²³Toutefois, nous émettons une certaine réserve en ce qui concerne la pratique de la langue. En effet, le constat des enseignants (Rabaovololona et al. 2008) montre que la pratique de l'oral par les étudiants se limite à leur intervention lors des TP de deux ou trois matières et lors des épreuves orales correspondant à ces matières. De même, le malgache entrecoupé de mots en français est la langue des étudiants non seulement à l'extérieur de l'université mais également dans la majorité des cours, dans les échanges entre étudiants et enseignants (séance de prise de contact, encadrement, conversation)

3.2. LE CADRE INSTITUTIONNEL ET LES LIEUX DE L'EXPERIMENTATION

Notre lieu expérimental de départ est le CNEAGR. Les étudiants avec qui nous avons travaillé appartiennent à cette institution et une partie de nos séances s'est déroulée au sein de cette institution (les séances en présentiel). Toutefois, dans la mesure où l'établissement n'a pas pu avoir la connexion à Internet, outil indispensable dans notre expérimentation, nous avons eu d'autres lieux de travail, à savoir dans les locaux du FOFIFA²⁴ et de l'association Tanora Mijoro²⁵. Nous décrivons dans cette partie ces différents lieux.

3.2.1. Le Centre National d'Études et d'Application du Génie Rural (CNEAGR)

Le CNEAGR est un établissement public, situé à Antananarivo. Il est rattaché au Ministère de l'Agriculture, Élevage et Pêche de Madagascar. L'établissement propose des formations professionnalisantes pour les titulaires du baccalauréat qui veulent travailler dans le domaine du génie rural. À l'issue de leurs études, les étudiants sont amenés à devenir techniciens (au bout de deux ans de formation) ou ingénieurs (au bout de cinq ans de formation) en équipement rural. Les conditions d'admission passent par voie de concours à l'issue duquel vingt à vingt-cinq étudiants sont sélectionnés.

Pour notre expérimentation, le choix du CNEAGR s'explique pour deux raisons :

D'une part, sur le plan académique, le calendrier universitaire du centre correspond au calendrier de l'Université Blaise Pascal, c'est-à-dire que la formation commence au mois de septembre et se termine au mois de juin. Il était important pour l'expérimentation d'avoir les deux groupes disponibles au même moment. En effet, le décalage entre les calendriers a été perçu par des chercheurs (O'dowd et Ritter, 2006 : 633) comme un aspect négatif favorisant particulièrement le ratage communicationnel.

D'autre part, sur le plan logistique, le centre est équipé en matériel informatique. Ce qui est important dans la mesure où cette possibilité est encore restreinte dans les différents centres de formation à Madagascar (même à l'université). Le centre possède une trentaine

²⁴ FOFIFA : FOibem-pirenena ho an'ny Fikarohana ampiarina ho Fampanandrosoana ny eny Ambanivohitra ou Centre National de Recherche Appliquée au Développement Rural.

²⁵ Traduction littérale : "La jeunesse debout", une association qui milite pour la promotion, la vulgarisation des TICE auprès des jeunes malgaches.

d'ordinateurs reconditionnés, des dons d'une association qui recycle les anciens ordinateurs provenant de France et qui les achemine dans les pays du Sud. Les étudiants peuvent avoir accès librement à ce parc informatique. Cette situation est intéressante pour notre expérimentation dans la mesure où dans la formation, les étudiants ont besoin de manipuler régulièrement l'ordinateur dans la réalisation des différents objectifs.

Toutefois, l'impossibilité d'avoir une connexion à Internet au CNEAGR nous a contraint de déplacer les étudiants dans d'autres lieux pour se connecter. Nous avons loué les locaux du FOFIFA et celui de l'association Tanora Mijoro.

3.2.2. Les lieux de connexion

FOFIFA et l'association Tanora Mijoro se trouvent respectivement à une vingtaine de minutes en bus du CNEAGR. Le FOFIFA a été choisi dans la mesure où il est le seul établissement à nous avoir offert un tarif abordable pour la connexion à Internet²⁶. La condition pour bénéficier de ce tarif est l'adhésion des étudiants au FOFIFA. Ce qui est intéressant également pour ces étudiants du CNEAGR, le centre d'intérêt des deux institutions se rejoint, le FOFIFA œuvre aussi dans le domaine rural.

Le FOFIFA possède une salle informatique nouvellement construite contenant dix machines neuves (en 2008). L'illustration suivante montre la disposition de la salle.



Photo 2. La salle informatique du FOFIFA, vue de l'aile droite.

²⁶ À quatre centimes d'euros la minute au moment où nous avons effectué l'expérimentation (au lieu de huit centimes, voire dix centimes d'euros dans les cybercafés de la ville).

La salle informatique du FOFIFA est de forme rectangulaire et les appareils sont situés le long des murs, du côté longitudinal. La salle était assez grande pour accueillir les trente étudiants malgaches (environ 60m² de surface).

Le 11 décembre 2010, le FOFIFA accueillant des séminaristes, nous avons loué le local de l'association Tanora Mijoro. Exceptionnellement, nous avons pu bénéficier du même tarif qu'au FOFIFA.

Toutefois, que ce soit au FOFIFA ou à l'association Tanora Mijoro, outre le fréquent délestage dans les quartiers, la connexion est très lente et les machines ne sont pas forcément performantes (notamment celles de Tanora Mijoro). Ces conditions ont perturbé quelques fois les séances.

Nous avons loué ces locaux notamment lors des sessions de recherches d'informations sur Internet et lors des sessions de clavardage avec les étudiants clermontois. Avant de présenter en détail ces deux publics, nous dressons un aperçu global du dispositif hybride « Tana-Clermont » pour mieux le cerner.

3.3. PRÉSENTATION GLOBALE DU DISPOSITIF HYBRIDE « TANA-CLERMONT »

| | | |
|-------------------|---|---|
| Public | 30 Malgaches, LANSAD, 1ère année CNEAGR | 12 étudiants à Clermont-Ferrand (dont 8 non-natifs de la LF), M2 pro DDLC FLES |
| Participation | Obligatoire - aucune évaluation | Obligatoire - évaluation |
| Nombre de séances | 10 séances en présentiel 3 séances synchrones via clavardage et forum | 7 séances en présentiel et 3 séances synchrones via clavardage et forum |
| Objectifs | Amélioration des compétences linguistiques | Mise en situation Analyse, propositions pédagogiques et évaluation du dispositif |
| Rôles | Apprenants-pairs | Concepteurs/tuteurs puis pairs |
| Productions | Brochure en français sur la vie estudiantine en Auvergne en français | Brochure en malgache sur l'écologie à Madagascar en malgache |

Tableau 11. Une présentation globale du dispositif hybride Tana-Clermont.

Le but du dispositif « Tana-Clermont » était de mettre les étudiants malgaches dans un cadre de projet d'échanges avec des natifs et des spécialistes de la langue française pour améliorer leurs compétences linguistiques. Du côté clermontois, l'objectif était de placer les étudiants dans une situation pédagogique utilisant les TIC qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur profession. Dans ce cadre, ils ont été amenés à faire des propositions pédagogiques, à expérimenter le travail collaboratif (un mode de travail nouveau pour eux), à analyser et à évaluer le dispositif mis en place. À cette fin, le rôle des étudiants clermontois était double et correspondait à deux phases successives d'entrée dans le dispositif :

D'abord, ils ont fait une première entrée (avant les Malgaches) dans le dispositif - il s'agissait d'une phase de préparation - où ils ont essayé de comprendre le contexte malgache (le public, la place du français à Madagascar, etc.), ils ont participé à la conception du dispositif par l'élaboration de quatre activités pour les étudiants malgaches pour cerner leur niveau de français. Ici, ils étaient tuteurs.

Ensuite, une fois que les Malgaches sont rentrés dans le dispositif, les Clermontois ont été amenés à réagir, à faire vivre le dispositif selon ce qu'il s'y passait en ayant le statut de pairs. Cette volonté d'égalitarisme s'est matérialisée par la réalisation de deux macro-tâches croisées.

Comme scénario pédagogique, nous les conceptrices du dispositif avons demandé aux étudiants malgaches d'élaborer une brochure en langue française et aux Clermontois une brochure en langue malgache. Ainsi, chaque groupe d'étudiants est expert (linguistique et culturel) de sa propre langue et en même temps novice de la langue étrangère. Égalité, réciprocité et interdépendance caractérisent les macro-tâches, l'objectif étant de mettre les deux groupes d'apprenants sur un pied d'égalité. Ils sont amenés à **télécollaborer** pour réaliser les tâches demandées, *via* des échanges en ligne avec les uns et les autres.

3.4. LE PUBLIC MALGACHE

Le public malgache avec qui nous avons travaillé constitue la huitième promotion du CNEAGR lors de l'année universitaire 2008-2009. Il est composé de trente étudiants dont dix-huit garçons et douze filles. D'abord, nous exposons leur profil général. Ensuite, nous parlons de leur profil technologique. Le profil technologique est intéressant à cerner dans la mesure où cette situation aurait un impact dans les usages du dispositif. Enfin, nous présentons le profil langagier des étudiants malgaches. Ceci permet notamment d'appréhender le niveau de français de ces étudiants et la place qu'ils accordent à la langue française en général.

3.4.1. Profil général



Photo 3. Les étudiants du groupe malgache²⁷.

La moyenne d'âge des étudiants malgaches est de dix-neuf ans. Leurs années d'obtention du baccalauréat sont variées²⁸ : en 2004 (un étudiant), en 2005 (quatre étudiants), en 2006 (cinq étudiants), en 2007 (cinq étudiants) et en 2008 (treize étudiants).

De même, les étudiants sont issus de différentes filières avant de venir au CNEAGR : cinq étudiants proviennent du secteur technique (Génie civil, Bâtiment et Travaux Publics), vingt-et-un étudiants ont un baccalauréat scientifique de l'enseignement général, deux étudiants ont

²⁷ Trois étudiants étaient absents lors de la prise de la photo. Photo prise le mardi 04 novembre 2008.

²⁸ Deux étudiants n'ont pas donné de réponses.

suiwi des études en économie et un étudiant n'a pas donné de réponse. Nous synthétisons ces informations dans le tableau suivant.

| Étudiants | Âge | Sexe | Établissement fréquenté avant le CNEAGR | Loisirs |
|------------------|------------|-------------|---|---|
| AN1t | 18 | Féminin | Institution privée, enseignement général, série scientifique | Regarder la télévision, écouter de la musique, lire |
| AL2t | 18 | Féminin | Lycée technique public | Jouer au basket-ball, écouter de la musique, regarder la télévision |
| AF4t | 19 | Féminin | Institution privée, enseignement général, série scientifique | Lire, danser, faire la cuisine, faire du shopping |
| AF5t | 24 | Masculin | Filière Économie, à l'université d'Antananarivo | Visiter des parcs, écouter de la musique |
| HT12t | 21 | Masculin | Lycée technique public | Jouer au football, écouter de la musique |
| HM13t | 21 | Masculin | Lycée public enseignement général, série scientifique | Faire du sport |
| RA17t | 18 | Féminin | Lycée public, enseignement général, série scientifique | Lire, regarder les films, faire la cuisine, faire des promenades |
| RN18t | 18 | Féminin | Institution privée, enseignement général, série scientifique | Lire des mangas, aller nager |
| RT20t | 18 | Masculin | Institution technique privée, filière Bâtiment et Travaux Publics | Regarder la télévision, jouer au football |
| RR21t | 22 | Masculin | Lycée technique professionnel, public, filière BTP | Jouer à la pétanque, jouer au basket-ball, au volley-ball, aller nager |
| RO22t | 18 | Féminin | Lycée privé, enseignement général, série scientifique | Faire des balades, regarder la télévision |
| RA23t | 19 | Masculin | Lycée public, enseignement général, série scientifique | Regarder la télévision, jouer aux jeux vidéo, au football, au basket-ball |
| RA24t | 19 | Féminin | Institution privée, série scientifique | Chanter, regarder la télévision, écouter de la musique |
| RH25t | 21 | Masculin | Filière Économie à l'Université d'Antananarivo | Jouer au basket-ball, faire des balades |
| RF26t | 22 | Masculin | Lycée privé, enseignement général, série scientifique | Chanter, jouer au basket-ball, écouter de la musique |
| RI27t | 21 | Féminin | Faculté des sciences à l'université d'Antananarivo | Faire des balades |

| Étudiants | Âge | Sexe | Établissement fréquenté avant le CNEAGR | Loisirs |
|-----------|-----|----------|---|---|
| RA28t | 20 | Masculin | Institution privée d'expression française, série scientifique | Ecouter de la musique, jouer au basket-ball |
| RT29t | 19 | Masculin | Institution privée d'expression française, série scientifique | Jouer au football, à la Playstation, faire des balades |
| RH30t | 20 | Masculin | Lycée public, enseignement général, série scientifique | Lire, regarder la télévision |
| RS31t | 18 | Féminin | Institution privée d'expression française, série scientifique | Danser, chanter, faire de la peinture |
| RA32t | - | Masculin | Institution privée, série scientifique | - |
| RF33t | 17 | Féminin | Lycée public, enseignement général, série scientifique | Faire des balades, faire la cuisine, faire du shopping |
| RH34t | 21 | Masculin | Lycée technique professionnel (public) spécialité Génie civil | Jouer au football, regarder la télévision |
| RI35t | 21 | Masculin | Lycée public de l'enseignement général, série scientifique | Regarder la télévision |
| RS36t | 21 | Féminin | Institution privée, enseignement général, série scientifique | Jouer au basket-ball, faire des balades |
| RB37t | - | Masculin | Faculté des sciences à l'université d'Antananarivo | Jouer au football, regarder la télévision, faire la sieste |
| RT38t | 23 | Masculin | Institution privée, Management | Faire du sport en général |
| RM39t | 20 | Masculin | Lycée enseignement général, public, série scientifique | Ecouter de la musique |
| RS40t | 20 | Masculin | Institution privée, série technique, option Génie civil | Ecouter de la musique, jouer au basket-ball, regarder des films |
| RM41t | 21 | Masculin | Institution privée, enseignement général, série scientifique | Faire des balades |

Tableau 12. Le profil des étudiants malgaches.

Nous estimons qu'il est intéressant de "sentir un aspect humain" derrière les codes. Le tableau 12 permet de voir particulièrement que les étudiants malgaches ont plusieurs points en commun (le football, les balades, etc.). L'identification de ces aspects pourrait être intéressante pour cerner la cohésion des groupes lors des travaux collectifs. De même, identifier le profil des étudiants aiderait à mieux comprendre certains usages du dispositif.

3.4.2. Profil technologique

Dans la mesure où les apprenants vont manipuler l'outil informatique dans leur formation, ce profil nous intéresse pour identifier leur degré de maîtrise de cet outil. Vingt-neuf étudiants

ont répondu à notre enquête²⁹. Cette dernière a révélé qu'un étudiant n'a jamais vu et n'a jamais manipulé un ordinateur auparavant. La majorité (89,29% d'entre eux) estime avoir une maîtrise insuffisante de l'outil informatique, notamment dans le maniement des logiciels de traitement de texte. Parmi ces étudiants, 10,71% disent qu'ils ont toujours besoin d'aides à chaque utilisation de l'outil, ils avouent même qu'ils ont "*peur*" d'utiliser l'ordinateur. Cette appréhension de l'outil est due à sa non-maîtrise qui leur est "*un grand obstacle*". Les autres condisciples pensent être à l'aise avec l'ordinateur et sont enthousiastes à son utilisation dans leurs études.

Concernant Internet, le quart des étudiants indique qu'il ne l'a jamais utilisé auparavant. Pour ceux qui utilisent Internet, les usages sont diversifiés :

- consulter sa boîte électronique : la majorité (75%) dit avoir une adresse électronique dont plus de la moitié (41,37%) la consulte d'une manière systématique à chaque connexion,
- rechercher des informations qui se rapportent aux études (pour compléter les cours, pour faire des exercices) : une bonne moitié (57,12% d'entre eux) le fait d'une manière assez fréquente tandis que le reste (17%) le fait rarement,
- rechercher des informations sur d'autres domaines : les actualités sportives (44,82%), les actualités internationales (3,44%), les divertissements (44,82%) (cinéma, musiques, stars, etc.),
- discuter en ligne : un certain nombre d'entre eux (20,68%) dit qu'il pratique assez souvent le clavardage.

Nous déduisons de cette enquête que le niveau et la connaissance de l'outil informatique et d'Internet par les étudiants malgaches sont disparates. D'un côté, on a des étudiants qui sont à l'aise avec l'ordinateur et qui intègrent même Internet dans leur pratique (le tiers des étudiants). Et d'un autre côté, on a des étudiants qui sont considérés comme des néophytes. Pour ces derniers, nous avons mis en place deux formations pour pallier leur manque de connaissance et de pratique de l'outil. La première est une formation à l'outil bureautique pour une initiation, une remise à niveau ou un perfectionnement (selon le cas) des apprenants. Nous avons pris cette décision en demandant à la direction du centre d'accorder un créneau aux étudiants. Cette séance a eu lieu le mercredi 19 novembre 2008, a duré trois heures et s'est effectuée dans la salle informatique du CNEAGR sous l'encadrement de l'informaticienne du centre. Nous n'avons pas pu assister à cette formation. Les étudiants se

²⁹ Cf. annexe 4 "enquête sur l'usage et la maîtrise de l'outil informatique par les étudiants du CNEAGR".

sont exercés notamment au traitement de texte. Ils n'ont pas pu travailler sur Internet lors de cette séance-là.

La seconde formation est une initiation à Internet. Elle a été aussi l'occasion de présenter les outils à utiliser sur la plateforme de travail collaboratif, à savoir "Travaux", "Forum" et le clavardage. Cette session a eu lieu dans la journée du mercredi 26 novembre 2008 dans le local du FOFIFA. Dans la matinée, après une brève formation sur la manière de rechercher des informations sur Internet, les étudiants se sont appliqués en commençant à chercher des informations pour la réalisation de leur macro-tâche. La séance de la matinée a duré trois heures dont une demi-heure a été consacrée à l'essai de l'outil clavardage. Dans l'après-midi, les étudiants ont continué les recherches d'informations pour une durée également de trois heures. Nous avons assuré nous-même la formation et l'encadrement des apprenants lors de cette journée-là.

3.4.3. Profil langagier

Rappelons que la formation consiste à proposer de la remédiation linguistique, notamment le FOU, aux étudiants malgaches. Il est donc intéressant de cerner la place et la perception de la langue française par les étudiants malgaches et d'évaluer l'impact de cette perception sur leur maîtrise de la langue. Les résultats du questionnaire d'auto-évaluation administré en début de formation nous apportent des éléments de réponses. Pour les compléter, dans cette partie, nous évoquons d'abord, quelques éléments de biographie langagière des apprenants. Ensuite, nous présentons le niveau de français des apprenants selon la perception des enseignants et celle des apprenants eux-mêmes.

3.4.3.1. Des éléments de biographie langagière

Il s'agit de cerner les langues avec lesquelles les apprenants sont en contact dans leur vie quotidienne et de situer la place de la langue malgache et de la langue française par les apprenants que ce soit dans le milieu familial ou institutionnel. Nous avons synthétisé selon le tableau suivant les réponses des apprenants.

| Modes de communication | Domaine d'utilisation | Langue malgache | Langue française | Mélange du français et du malgache | Autres réponses |
|------------------------|---|-----------------|------------------|------------------------------------|-----------------|
| À l'oral | Sphère familiale (avec les parents, frères et sœurs et autres membres de la famille) | 89,14% | 0% | 8,92% | 1,94% |
| | Sphère communautaire (avec les amis, dans la rue, dans les magasins, avec les membres des diverses associations, ...) | 92,85% | 0% | 7,14% | |
| | Avec le personnel de l'administration | 78,57% | 8,92% | 7,14% | 5,37% |
| À l'écrit | Les correspondances privées avec les membres de la famille | 85,72% | 7,14% | 7,14% | |
| | Les correspondances avec les amis | 46,42% | 25% | 10,71% | 17,87% |
| | Les correspondances administratives | 0% | 67,85% | 10,71% | 21,44% |

Tableau 13. Les langues de communication utilisées par les étudiants malgaches.

Les résultats du questionnaire montrés dans le tableau 13 confirment nos propos sur la place et le rôle accordés à la langue française et à la langue malgache par les étudiants malgaches. Le résultat de notre enquête sociolinguistique révèle que la langue malgache demeure la principale langue de communication (à l'oral comme à l'écrit) dans la sphère de la vie quotidienne, familiale et avec la collectivité.

Le français constitue la langue de l'administration, notamment dans les correspondances administratives. En effet, les *curriculum vitae*, les lettres de motivation (pour les demandes d'admission) et autres papiers administratifs sont rédigés en français. Certains étudiants disent qu'ils s'expriment même en français (à l'oral) avec le personnel de l'administration.

Dans le tableau 13, on remarque une troisième colonne, celle du mélange du français avec le malgache. Dans l'item "*Lorsque vous communiquez, mélangez-vous le malgache avec d'autres langues ?*", contenu dans le premier questionnaire, la majorité (78,57% d'entre eux) a répondu affirmativement, dont une grande proportion (67,85%) déclare qu'ils font le mélange de la langue malgache avec la langue française (intrusion de termes français s'ils

parlent en malgache ou inversement intrusion de termes malgaches dans les situations où ils devraient s'exprimer en français).

Mélanger les deux langues dans les conversations peut être un acte involontaire et inconscient issu des lacunes de la non-maîtrise du français et du malgache. Ils ne maîtrisent entièrement ni le malgache ni le français faute d'assise linguistique. Une partie des étudiants (7,14%) pense que le mélange est inévitable particulièrement dans le cas où ils ne trouvent pas l'équivalence du terme en langue malgache, notamment dans le domaine de la technique et de la technologie.

Par contre, pour d'autres étudiants (10,71%), s'exprimer en "*francgasy*" est un acte volontaire, pour faire chic. C'est "*valorisant*" selon leurs propos. Il s'agirait de la manifestation d'une certaine quête identitaire, le désir de valorisation de soi ou le désir d'être valorisé, que son interlocuteur ait une image positive de soi car on s'exprime dans la langue de la minorité.

Concernant l'aspect culturel et ouverture sur le monde (*via* les mass-média par exemple), la proportion est inversée. Les résultats révèlent que les étudiants malgaches lisent la presse et les magazines français, regardent et écoutent plutôt des émissions francophones. Le tableau suivant synthétise ce contact.

| Actions | En langue malgache | En langue française | En langues malgache et française |
|---------------------------------|--------------------|---------------------|----------------------------------|
| Regarder la télévision | 12,85% | 44,28% | 20% |
| Lire la presse et les magazines | 9,52% | 11,95% | 28,57% |
| Écouter la radio | 30,35% | 21,42% | 16,06% |
| Se documenter | 5,35% | 62,49% | 19,63% |

Tableau 14. Le français chez les étudiants malgaches: la langue de culture et d'ouverture sur le monde.

Les résultats montrés dans le tableau 14 confortent le fait selon lequel le français constitue une langue privilégiée pour se cultiver, s'ouvrir sur le monde et accéder aux savoirs sous toutes ses formes (livres, mass-média, etc.). Mais cette situation est marquée surtout par le fait

que les mass-média et les différents documents de travail (livres, articles) à Madagascar sont diffusés en français (cf. section 1.3.1).

Par ailleurs, dans le milieu éducatif, comme nous l'avons évoqué dans notre première partie, la langue de scolarisation peut différer d'un étudiant à un autre. Pour les étudiants du CNEAGR, les résultats se présentent comme suit : la plupart (38,09% d'entre eux) a été scolarisée en français, une partie (14,28%) en malgache et une bonne portion (28,57%) dans les deux langues (19,06% ne sont pas exprimés).

Concernant ce dernier cas, nous avons fait le même constat lors de l'observation de classes. Notre remarque rejoint les dires des étudiants et les notes de Clignet et Ernst (1995) et de Randriamasitiana (2007) (quoique leurs observations aient concerné les écoles primaires publiques) : nous avons constaté un décalage entre ce qui est marqué dans les textes officiels et la réalité sur le terrain. Concrètement, on assiste à une forme de bilinguisme en classe : les explications sont données en malgache tandis que les cours sont dictés en français, mais les termes techniques ou les expressions jugées difficiles sont traduits en malgache. Nous avons noté aussi que les photocopies et autres documents de travail sont rédigés en français (sauf pour les matières malgache et anglais). Si dans les textes officiels, il est prescrit d'utiliser le français comme langue d'enseignement, dans la pratique, le choix des enseignants s'oriente plutôt vers l'usage alternatif du français et du malgache.

À l'université, le système n'est pas non plus unilatéral et les pratiques sont parfois contradictoires. Par exemple, lors de nos passages dans les classes pour administrer les questionnaires, nous avons remarqué qu'une enseignante de français a effectué son cours de grammaire en malgache et, *vice versa*, Randriamasitiana a noté que les cours de malgache se font en français :

La majorité des enseignants chercheurs recourent à la traduction, excepté ceux des départements d'études françaises ; toutefois les cours magistraux, les travaux pratiques et dirigés se font en français ; même dans les départements d'études malgaches, la linguistique malgache, la littérature et civilisation malgaches utilisent le français et les documents en français relatifs aux écoles linguistiques, littéraires et sociologiques/anthropologiques (Randriamasitiana, 2007 : 15).

En résumé, ces éléments de biographie langagière des étudiants du CNEAGR montrent que le malgache reste la langue vernaculaire tandis que le français demeure une langue véhiculaire.

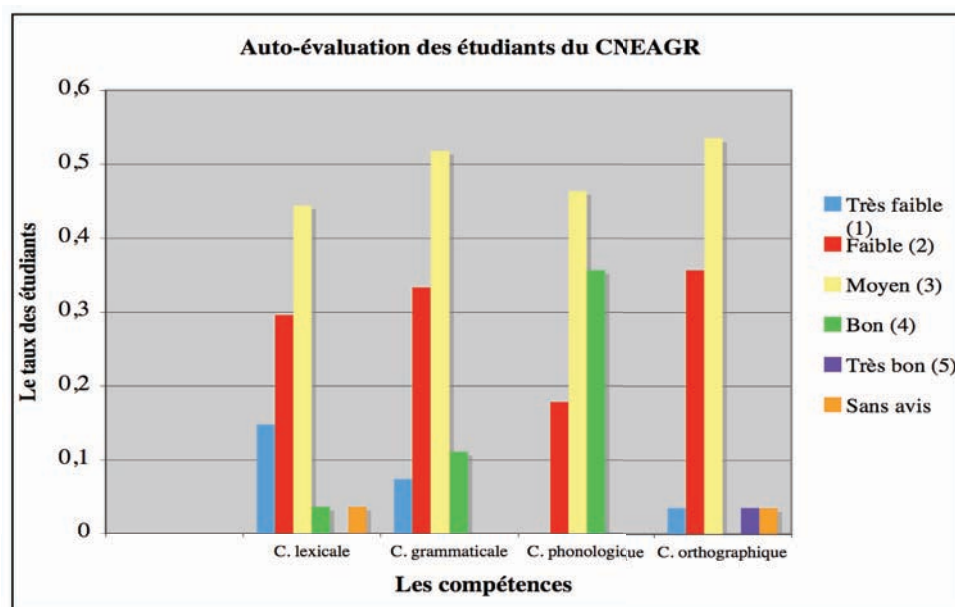
La langue malgache est la principale langue utilisée dans presque toutes les sphères de leur vie quotidienne même dans le milieu éducatif. En effet, le domaine scolaire est considéré comme la sphère où l'étudiant serait imprégné par la langue française dans la mesure où celle-ci est censée être la langue de travail, mais le constat montre que dans la réalité, les enseignants contournent les prescriptions en utilisant le malgache et le français. Si la place de chaque langue en contact est déterminée, en conséquence, nous voulons cerner le degré de maîtrise de la langue française par les étudiants malgaches eux-mêmes.

3.4.3.2. Le niveau de français des étudiants

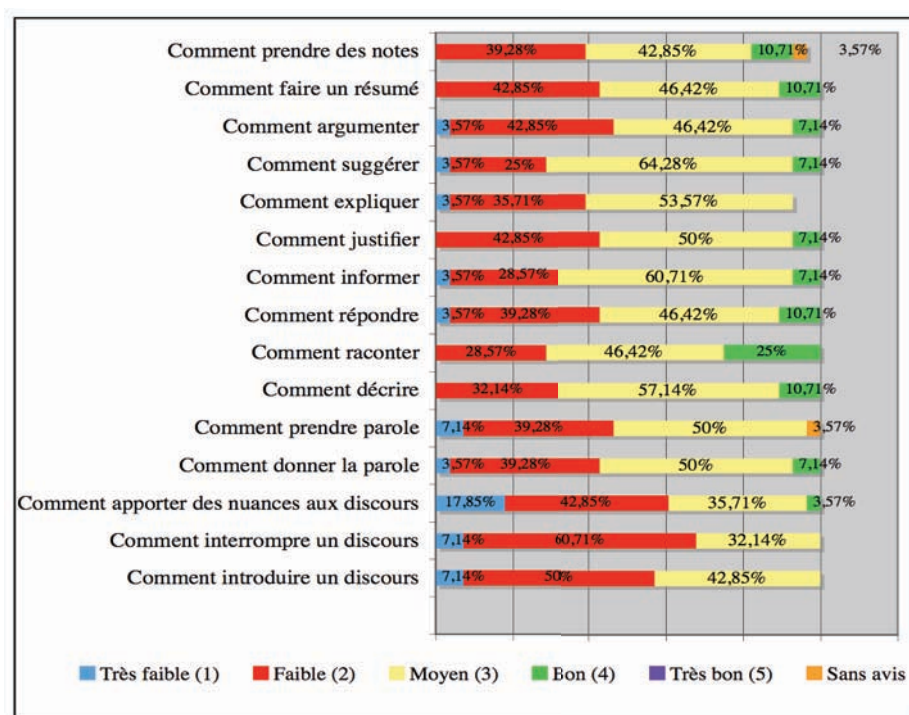
Le niveau de français des étudiants est appréhendé selon deux points de vue : celui des étudiants eux-mêmes (à partir de leur auto-évaluation et des messages qu'ils ont envoyés aux étudiants clermontois) et celui des enseignants (en nous référant aux réponses données dans les questionnaires et aux notes attribuées aux étudiants lors du concours d'entrée).

Les réponses aux questionnaires d'auto-évaluation

Les réponses à l'item n°7 du premier questionnaire (*“Sur une échelle de 1 (-) à 5 (+), évaluez votre degré de maîtrise des compétences suivantes en français”*) permettent de saisir la manière dont les étudiants évaluent leur niveau de français. Les réponses des étudiants sont montrées selon les graphiques suivants :



Graphique 3. L'auto-évaluation des étudiants du CNEAGR sur leurs compétences linguistiques en français.



Graphique 4. L'auto-évaluation des apprenants du CNEAGR sur leurs compétences fonctionnelles en français.

Rappelons que l'objectif du FOU est d'apporter des solutions aux étudiants spécialistes d'autres disciplines que la langue française à l'université, pour qu'ils puissent poursuivre normalement leurs études universitaires. Dans notre questionnaire, nous nous sommes référée aux études et recherches faites dans le domaine du FOU pour le choix des différentes compétences fonctionnelles (cf. graphique 4).

D'après les résultats récoltés, il ressort qu'en matière de compétence linguistique (grammaire, lexicale, etc.), les apprenants malgaches s'auto-évaluent globalement comme "moyens". De même, on constate les mêmes évaluations dans le domaine des compétences fonctionnelles. Les étudiants pensent qu'ils sont "moyens" dans les domaines liés aux codes de l'information (à l'oral comme à l'écrit) ou dans les domaines relatifs à la dimension culturelle de la prise de parole (comment argumenter, comment informer, etc.).

Ce résultat est complété par leurs réponses lors de notre troisième vague de questionnaires administrés lors de l'expérimentation. La moitié des étudiants pense avoir des difficultés en technique rédactionnelle (comment faire un résumé, comment faire une dissertation, comment faire un compte-rendu, etc.). Certains (40% d'entre eux) ont évoqué leur manque de pratique

de la langue. D'autres (16,66%) ont mentionné leurs lacunes sur les plans syntaxique et orthographique. Enfin, une partie des étudiants (25%) estime n'avoir aucune compétence en français.

Concernant la question sur leurs points forts en langue française, la moitié n'a pas répondu à la question tandis que l'autre moitié a répondu qu'ils savent "saluer", "répondre par oui ou par non" ou "dire merci".

En résumé, d'après les réponses collectées, on remarque que les étudiants malgaches évaluent leur niveau de langue assez moyennement. Dans tous les cas, on note qu'ils ont mentionné plus de faiblesses que de points forts. Ce ressenti a été redit explicitement dans les messages qu'ils ont envoyés aux Clermontois.

Le contenu des messages

Les résultats des questionnaires sont corroborés par un certain nombre de verbalisation de leurs difficultés. Au début de la formation, les apprenants malgaches et clermontois se sont présentés mutuellement afin de mieux faire connaissance. Ces présentations sont contenues dans des lettres de correspondance. Dans les lettres, outre les textes de présentation, nous avons remarqué que certains Malgaches ont sollicité également les Clermontois pour les aider à améliorer leur niveau de français. Nous présentons quelques extraits de ces verbalisations :

Exemple 18 : *"Alors, j'espère que vous pouvez m'aider à apprendre le français"* (RR21t).

Exemple 19 : *"Je vous écrit parce que je tiens beaucoup à améliorer mon français pour l'utiliser dans mes études"* (AF4t).

Exemple 20 : *"Je vous remercie tous de nous donner l'occasion d'apprendre et d'améliorer le français"* (RA24t).

Les avis des enseignants de français à des non-spécialistes de la langue

Nous avons demandé aux enseignants de français de relever les points forts et les points faibles de leurs étudiants, qui sont donc des spécialistes d'autres disciplines. Les points forts évoqués se rapportent sur les plans :

- phonologique : les étudiants ont une bonne prononciation de la langue française ;
- lexical : les étudiants possèdent un vocabulaire riche et ils ont une maîtrise des termes scientifiques et techniques en rapport avec leur discipline ;
- sémantique : les étudiants ont un niveau de compréhension approximative ;

- orthographique : les étudiants ont une connaissance de quelques règles de base de l'orthographe.

De même, sur le plan de la communication, les enseignants ont mentionné la forte motivation des apprenants pour apprendre la langue et communiquer avec et leur volonté de parler en français.

Ensuite, concernant particulièrement les étudiants du CNEAGR, leur enseignante de français a mentionné deux points forts en syntaxe : connaissance des règles de base de la grammaire française et de la conjugaison française.

Les points faibles mentionnés apparaissent sur les plans :

- syntaxique : non maîtrise des règles grammaticales, négligence des règles en général (dans le choix des temps verbaux, confusion des différents genres, ...);
- lexical : emploi des termes inappropriés, pauvreté du bagage lexical ;
- culturel : manque de connaissances ;
- orthographique qui est la conséquence de la non maîtrise de la syntaxe et du lexique ;
- rédactionnel : maladresses en expression écrite ; confusion des types de texte ; non maîtrise des figures rhétoriques, non maîtrise des techniques rédactionnelles (comment résumer, comment argumenter, comment décrire, ...);
- communicatif : influence de l'oral à l'écrit, maladresses à l'oral, manque de pratique de la langue, interférence avec la langue maternelle qui se manifeste par la traduction littérale du malgache en français.

Concernant les étudiants du CNEAGR, outre les lacunes se rapportent à l'insuffisance du bagage lexical mentionnées par les autres enseignants, leur enseignante remarque que la difficulté des apprenants se situe aussi sur le plan syntaxique. L'enseignante note que les règles grammaticales demeurent seulement à l'état de connaissance, mais les étudiants ne les appliquent pas. Un second problème a été mentionné, celui-ci se rapporte à la compréhension orale. Selon l'enseignante, les étudiants ont du mal à décoder rapidement les informations.

Nous remarquons des convergences mais aussi des contradictions dans les propos. On note que certains points faibles reviennent de manière récurrente d'un enseignant à un autre, particulièrement l'aspect syntaxique (difficultés en conjugaison et dans l'application des règles grammaticales). Par contre, sur le plan lexical, nous notons en même temps "pauvreté"

et “richesse” du bagage lexical. Dans tous les cas, nous constatons d’après ces propos que les enseignants ont mentionné plus de points faibles que de points forts

Les notes lors du concours d’entrée

Environ une quarantaine de candidats se sont présentés au concours. Parmi eux, trente ont été sélectionnés. Nous avons eu l’occasion de voir les copies, toutefois, elles n’ont pas fait l’objet d’une analyse précise. Nous nous sommes appuyée notamment sur les notes obtenues par les candidats sélectionnés, qui étaient sur vingt points.

L’épreuve de français a duré deux heures. Le sujet³⁰ est constitué d’un texte tiré d’un article d’un journal local qui se rapporte sur l’assainissement d’un quartier particulier d’Antananarivo. Les questions étaient réparties en trois points : 1- compréhension du texte renfermant cinq items et évalués sur six points, 2- syntaxe et lexique contenant quatre items sur des questions de grammaire et de vocabulaire (sur six points), 3- travail d’écriture où l’on demande à l’apprenant de composer un texte allant de dix à quinze lignes (sur huit points).

³⁰ cf. annexe.

Le tableau suivant présente les notes obtenues par les apprenants :

| Note /20 | Nombre d'étudiants ayant obtenu la note |
|----------|---|
| 03 | 1 |
| 04,5 | 1 |
| 05 | 1 |
| 05,25 | 1 |
| 05,5 | 3 |
| 06 | 2 |
| 06,25 | 2 |
| 06,5 | 1 |
| 06,75 | 1 |
| 07,25 | 2 |
| 07,5 | 1 |
| 08 | 4 |
| 08,5 | 1 |
| 09 | 1 |
| 09,25 | 1 |
| 09,5 | 3 |
| 10,75 | 2 |
| 12 | 1 |
| 12,75 | 1 |

Tableau 15. Les notes de français obtenues par les étudiants du CNEAGR acceptés au concours d'entrée.

D'après le tableau 15, les notes de français obtenues par les étudiants varient entre trois et douze soixante-quinze sur vingt. Outre le grand écart entre les notes, nous remarquons également que seuls quatre étudiants ont obtenu des notes supérieures à la moyenne.

En nous appuyant sur ces constats et observations, nous situons le niveau de français de notre public expérimental au niveau A2-B1 (CECR, 2001). Dans tous les cas, le ressenti des étudiants eux-mêmes associé aux remarques des enseignants montrent que les étudiants ont besoin d'aide.

3.4.4. Objectifs de formation

Au CNEAGR, la langue de travail est le français que ce soit sur le plan administratif ou sur le plan pédagogique. En effet, le français constitue la langue d'enseignement. De même, il est demandé aux étudiants de rédiger des travaux en français, tels que les mémoires de fin d'études, les rapports de stage, les exposés, etc.

À cet effet, l'institution intègre déjà le français comme matière d'enseignement. Les étudiants doivent suivre un module de formation intitulé "techniques d'expression" pour une durée de cent trente heures (130h) lors du premier semestre (avant que les étudiants ne partent en stage). Comme son intitulé l'indique, le module est dans une optique langagière. Son objectif est de rappeler aux étudiants les techniques d'expression écrite et orale en français (rédaction de rapports, de comptes-rendus, de procès-verbaux, etc.). Les étudiants sont évalués à la fin du semestre. Ces notes sont prises en compte dans les critères d'évaluation de l'étudiant.

Le contenu pédagogique du dispositif que nous avons mis en place était en complément de ce module "techniques d'expression". Il avait pour intitulé "Français en formation à distance". L'objectif pédagogique du dispositif est donc de proposer une remédiation linguistique auprès des étudiants du CNEAGR. En même temps, il s'agit de les sensibiliser à la culture française en les plaçant dans un cadre de projet d'échanges avec des natifs et des non-natifs spécialistes de la langue, en présentiel mais également à distance. Cette partie "à distance" a été rendue possible en faisant travailler les étudiants malgaches avec des étudiants français et spécialistes de la langue française inscrits à l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

3.5. LE PUBLIC CLERMONTOIS

Contrairement au public malgache, nos informations sur le public clermontois sont assez restreintes mais suffisantes pour mieux les identifier. Nous présentons dans un premier temps le profil général des étudiants. Dans un second temps, nous évoquons leur profil langagier. Et dans un dernier temps, nous mentionnons l'objectif de leur formation.

3.5.1. Profil général



Photo 4. Quelques étudiants du groupe clermontois³¹.

Douze étudiants ont composé le groupe clermontois dont deux garçons et dix filles. Leur moyenne d'âge est de vingt-six ans environ. Ils étaient inscrits en Master 2 Professionnel "Didactique des Langues-cultures Français Langue Etrangère et Seconde" lors de l'année universitaire 2008-2009. Comme les étudiants malgaches, nous présentons les étudiants clermontois selon le tableau suivant :

³¹ Trois étudiants ne figurent pas sur la photo. Photo prise le mercredi 15 octobre 2008.

| Étudiants | Age | Sexe | Nationalité | Loisirs | Autres |
|-----------|-----|----------|-------------|---|--------------------|
| BP6c | - | Masculin | Française | Les randonnées, la musique écossaise | |
| CL7c | 24 | Féminin | Française | La musique auvergnate et la musique celtique | |
| CE8c | 26 | Féminin | Française | Le voyage, la cuisine, le cinéma, les promenades | |
| ES9c | 31 | Féminin | Chypriote | Le voyage, les randonnées, les dessins animés de Walt Disney, la musique, le dessin, la lecture | Enseignante de FLE |
| EE10c | 26 | Féminin | Française | La danse, le théâtre, le cinéma, le voyage, visite d'expositions | Enseignante de FLE |
| KA14c | - | Féminin | Ukrainienne | Le shopping, la natation, l'escalade | |
| KR15c | 25 | Masculin | Polonaise | Le sport en général (la natation, la musculation, ...) | |
| MM16c | 27 | Féminin | Française | Le cinéma, la musique, la danse, le voyage | |
| RT19c | 31 | Féminin | Malgache | - | Enseignante de FLE |
| TS42c | 31 | Féminin | Marocaine | L'écriture, la lecture, le voyage, la nature, la musique jazz, la peinture, etc. | |
| VAH43c | 23 | Féminin | Grecque | Lecture, le théâtre, la cuisine asiatique, les promenades solitaires | Enseignante de FLE |
| ZY45C | - | Féminin | Chinoise | Le voyage | Enseignante de FLE |

Tableau 16. Le profil des étudiants clermontois.

Le tableau 16 montre que diverses nationalités composent le groupe clermontois dont cinq natifs de la langue française et sept non-natifs : une Marocaine, une Chypriote, une Grecque, une Malgache, une Chinoise, une Ukrainienne et un Polonais. À l'issue de leurs études, ces étudiants sont amenés à enseigner le FLE. D'ailleurs, la plupart des étudiants exerçaient déjà le métier d'enseignants de FLE avant d'effectuer le Master 2.

3.5.2. Profil langagier

Concernant les données de biographie langagière des étudiants clermontois, selon leur enseignante responsable du module “Dispositifs et FOAD” et coordinatrice du projet du côté de Clermont-Ferrand, globalement, les étudiants non-natifs de la langue française ont un bon niveau de français, de niveau B2⁺ voire C1 à l’exemple de l’Ukrainienne et de la Marocaine. Pour la Malgache, le français constitue pour elle une langue seconde. Dans tous les cas, la langue française ne présente pas de difficulté pour eux.

3.5.3. Objectifs de formation

Du côté des étudiants clermontois, le projet rentre dans le cadre de l’unité d’enseignement “Dispositifs et FOAD” proposé en tronc commun dans ce Master 2 professionnel. Selon le descriptif du Master 2 DLC FLES, les objectifs de cette unité d’enseignement sont :

- D’un point de vue conceptuel :
 - Découvrir différents types de dispositifs de formation intégrant les Tice (à distance ou non) ;
 - Être capable d’en décrire les principales composantes (structures, outils, etc.) ;
 - Être capable de définir et percevoir la variété des rôles des différents acteurs d’un dispositif ;
- D’un point de vue pratique, à partir d’un cas concret de participation à un dispositif :
 - Être capable d’analyser le dispositif de formation mis en œuvre ;
 - Être capable de faire des propositions pédagogiques concrètes dans le cadre du dispositif ;
 - Être capable d’évaluer la pertinence et la qualité pédagogique d’un dispositif expérimenté dans ses différentes dimensions (en fonction des contextes et des objectifs pédagogiques) (Foucher, 2009).

Ces objectifs justifient donc leur rôle et leur participation dans ce dispositif. Il s’agit de mettre les étudiants clermontois devant une situation d’apprentissage concrète et particulière qu’ils pourraient rencontrer dans leur profession et de les amener à réfléchir ainsi qu’à agir sur cette situation. Quatre aspects sont concernés : didactique, linguistique, culturel et technologique. En effet, les Clermontois étaient en face d’un vrai public LANSAD, ayant un besoin langagier précis, situé dans une aire géographique distante de la France et inscrit dans un contexte linguistique et culturel spécifique.

En conclusion, notre dispositif, qui sert de terrain d'expérimentation, fait intervenir deux groupes d'étudiants géographiquement éloignés. Des étudiants Clermontois et Malgaches se sont retrouvés sur ce terrain. Toutefois, chaque groupe a ses objectifs pédagogiques propres. Dans la partie suivante, nous présentons la phase de formation des Malgaches et des Clermontois. Dans ce dessein, dans un premier temps, nous présentons le scénario descriptif du projet ainsi que ses justifications. Dans un second temps, nous évoquons ce qui a été réalisé lors de l'expérimentation.

3.6. PHASE DE FORMATION

La mise en œuvre de notre formation s'est effectuée selon 3 grandes étapes que nous illustrons ci-dessous. Ces différentes étapes permettant également de saisir l'articulation entre la partie recherche et la partie formation de notre étude.

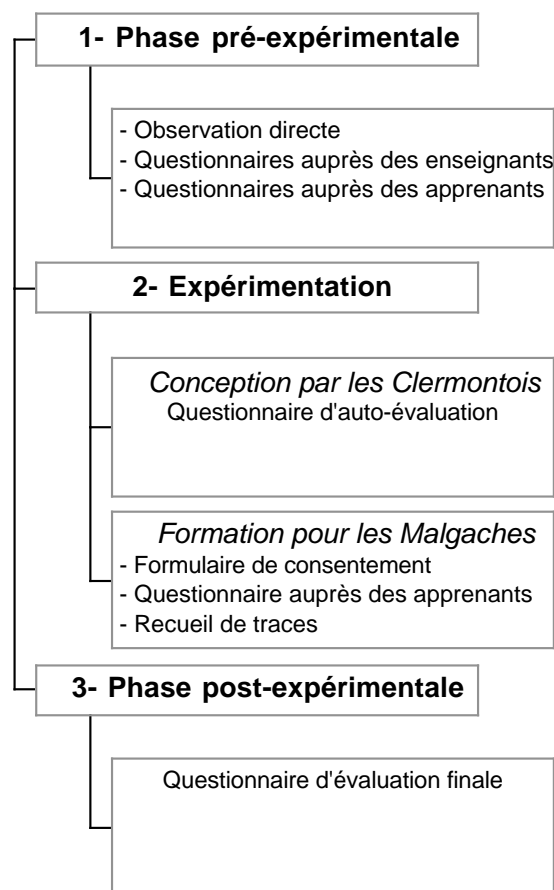


Figure 9. Les phases de l'expérimentation du dispositif.

Le projet "Tanà-Clermont" a été réfléchi et préparé une année avant sa mise en œuvre sur le terrain, c'est-à-dire depuis octobre 2007. Son mûrissement a été accéléré après l'obtention des aides financières octroyées par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Ces aides nous ont permis particulièrement de mettre en œuvre notre expérimentation. Comme la figure 9 le montre, d'abord, la première phase est une phase pré-expérimentale qui se manifeste par le recueil de données sur le terrain expérimental *via* des questionnaires et observations. Les données recueillies ont conduit à la mise en place de notre formation. Cette phase de formation constitue la seconde étape de notre processus et la partie que nous évoquons

présentement. Enfin, nous avons évalué le dispositif dans une phase post-expérimentale. Les résultats d'analyses font le sujet du chapitre suivant.

Pour préciser le contenu de cette phase de formation, nous avons divisé cette partie en deux : d'une part, nous présentons le scénario pédagogique que nous avons mis en place. Il s'agit notamment de délimiter la manière d'entrer dans le dispositif, le choix des macro-tâches et le choix d'usages du dispositif en général. D'autre part, nous présentons le déroulement effectif de cette formation.

3.6.1. Le scénario pédagogique et ses justifications

Le dispositif mis en place est un dispositif hybride. Nous avons pris en charge les étudiants malgaches lors des séances en présentiel et ils ont travaillé avec les étudiants clermontois lors des séances à distance. Dans notre scénario pédagogique, l'entrée dans le dispositif par les deux groupes d'étudiants s'est faite en décalée, c'est-à-dire que le dispositif a démarré en deux temps. Nous présentons cette caractéristique en premier lieu.

Par ailleurs, ces deux publics ne possèdent pas les mêmes objectifs pédagogiques. Mais, ils se sont retrouvés autour de deux macro-tâches collaboratives. Nous présentons ces macro-tâches en second lieu ainsi que leur justification.

En dernier lieu, nous présentons les modèles d'usages du dispositif tels que nous les avons prévus pour réaliser ces macro-tâches.

3.6.1.1. Un dispositif à double entrée

L'utilisation du dispositif par les deux groupes d'apprenants a duré entre le jeudi 18 septembre 2008 et le jeudi 18 décembre 2008. Toutefois, l'entrée dans le dispositif s'est effectuée en deux temps tel que l'illustre la figure suivante.

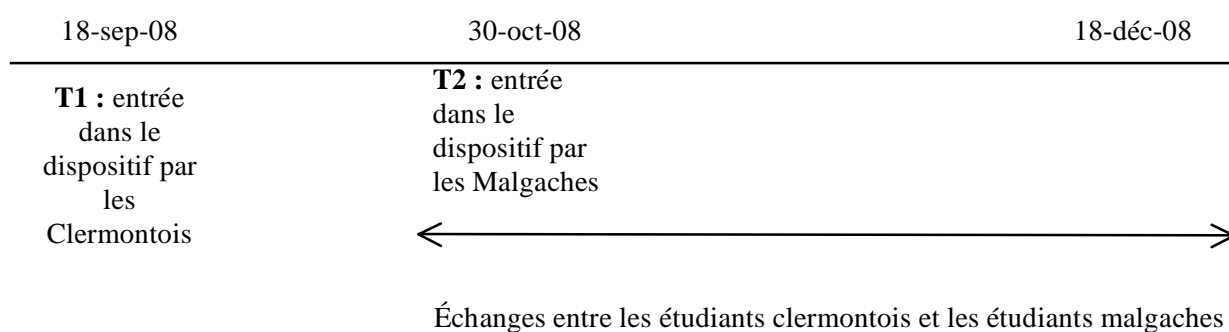


Figure 10. L'entrée des étudiants malgaches dans le dispositif.

D'après la figure 10, les Clermontois ont fait une première entrée dans le dispositif, à partir du jeudi 18 septembre 2008. Cette première entrée ou ce premier travail permet aux étudiants de répondre à leurs objectifs pédagogiques. Concrètement, ils ont commencé à réfléchir sur la situation qu'ils sont amenés à travailler et à analyser plus tard dans le cadre de leur formation. Cette réflexion se manifeste par la préparation de quelques éléments pour cette situation. Les résultats des questionnaires que nous avons administrés auprès des lycéens et étudiants spécialistes d'autres disciplines, inscrits à l'université d'Antananarivo et celle de Fianarantsoa, ont servi de bases de réflexion et de travail aux étudiants clermontois. Ces données leur ont permis d'avoir une réflexion et des représentations sur les caractéristiques linguistiques du public malgache.

À l'issue des observations et analyses des données provoquées, les étudiants clermontois ont élaboré quatre activités pour les étudiants malgaches. Il s'agit pour eux d'identifier d'une manière concrète le niveau de français du public malgache avec lequel ils allaient travailler. Nous présentons ces activités selon le tableau suivant :

| Activités | Objectifs | Sujets / Consignes des activités à réaliser |
|---|--|---|
| Activité 1 : “Qui sommes-nous ?” | Mise en route de la tâche Compétences travaillées : la production orale | “Je vous dis la France et les Français, à quoi pensez-vous ?” “Que représente la France pour vous ?” |
| | “Qui sommes-nous ?”. Compétences travaillées : compréhension écrite, production orale | “Observez la photo et lisez votre texte ; y a-t-il un lien entre votre photo et le texte ? ; Selon vous, de quoi parle le texte ? Préparez une description de la photo que vous présenteriez au groupe. Choisissez votre représentant qui fera la description à l’oral”. |
| Activité 2 : “Réalisation d’un dépliant touristique” | - Communicatif : interaction orale - culturel : convaincre, faire aimer, inciter, donner envie, ... - linguistique : développer un vocabulaire spécifique à la description et au tourisme, argumenter | “Vous travaillez pour une agence de voyages qui vous charge de rédiger un dépliant touristique sur votre pays. En trinôme, vous rédigez un petit texte (10 lignes) qui correspond à la photo que vous avez choisie. Votre objectif est de donner envie aux touristes Français de venir visiter votre pays”. |
| Activité 3 : “Qui est qui ?” | - Communicatif : échanges en trinôme sur les documents - Linguistique : mobilisation du lexique descriptif pour la reconnaissance | “Observez la photo et lisez les descriptions. Associez la description à la bonne réponse”. |
| Activité 4 : “Qui es-tu ?” | - Communicatif : savoir se présenter et se décrire à l’écrit. Justifier un choix (dans le cadre de la sélection d’un correspondant) - Linguistique : mobilisation du lexique vu dans les phases précédentes, des connecteurs logiques pour la phrase complexe. Savoir argumenter. | “Écrivez un courriel de 10-15 lignes à un(e) correspondant(e) de votre choix. Dites pourquoi vous l’avez choisi(e). Présentez-vous à votre tour. Vous pouvez envoyer une photo de vous.” |

Tableau 17. Les activités élaborées par les étudiants clermontois pour les étudiants malgaches.

Selon le groupe clermontois, chaque activité devrait durer entre 30mn à 45mn. Pour l’administration des activités, il a été prévu initialement que les étudiants malgaches se connectent sur la plateforme de travail et postent leurs réponses individuellement sur la plateforme, dans l’outil “Travaux”. Mais, dans la mesure où les étudiants malgaches n’ont pas pu se connecter dans les premières semaines qui ont suivi la formation, nous nous sommes chargée de récupérer les activités sur la plateforme, de les administrer aux étudiants malgaches, de saisir sur machine leurs réponses et de les mettre sur la plateforme pour les étudiants clermontois.

Les Malgaches ont commencé à entrer dans le dispositif le jeudi 30 octobre 2008. C'est aussi la date à partir de laquelle ils ont commencé à effectuer les activités demandées par les Clermontois et la date à laquelle les étudiants malgaches et clermontois devraient commencer à être en contact.

3.6.1.2. Les macro-tâches

Une fois les besoins langagiers ainsi que le public expérimental identifiés, nous avons réfléchi au scénario pédagogique. Le scénario pédagogique imaginé et mis en œuvre, tel que nous l'avons mentionné dans les premiers chapitres de notre recherche, repose sur le principe de la théorie actionnelle, de la pédagogie active et des approches constructiviste et socio-constructiviste de l'apprentissage en mettant au premier plan l'aspect collaboratif. Le schéma suivant présente ce scénario.

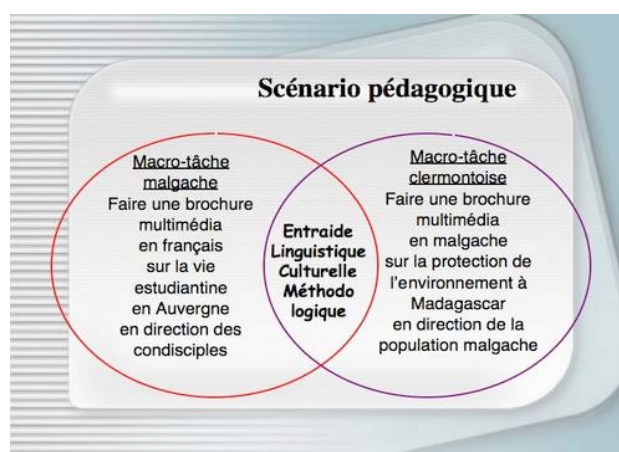


Figure 11. Le scénario pédagogique du projet "Tana-Clermont".

À chaque groupe d'étudiants a été attribuée une macro-tâche. En nous référant à notre définition de la tâche ("*une unité d'activité d'apprentissage signifiante*" - Guichon, 2004b : 57), nous avons proposé à chaque groupe des scénarios concrets, qui relèvent d'une situation authentique, auxquels les apprenants malgaches et clermontois pourraient attribuer du sens.

Ainsi, pour les étudiants malgaches, le scénario imaginé est : "le Directeur du CNEAGR cherche à valoriser les stages à l'étranger auprès de ses étudiants (dans notre cas, ce serait à l'ENGREF³² de Clermont-Ferrand) et commande à la promotion 2008-2009 une brochure qui pourrait figurer sur le site du centre". La brochure demandée est une brochure multimédia.

³² ENGREF : École Nationale du Génie Rural, des Eaux et Forêts.

Elle sera rédigée en langue française. Le contenu serait donc des informations sur la vie estudiantine en France et particulièrement en Auvergne.

Pour les étudiants clermontois, il leur a été demandé également de confectionner une brochure multimédia, répondant au scénario suivant : “l’ONG Z, qui œuvre dans la protection de l’environnement, de l’éducation du public, de l’aide au développement et qui intervient notamment dans des pays du Sud, vous demande de réaliser une brochure multimédia pour la population malgache afin de la sensibiliser à la protection de l’environnement”. Outre le contenu, qui est au cœur de l’actualité malgache, le CNEAGR en tant que Centre qui travaille dans le milieu rural peut également fournir des informations susceptibles d’aider les étudiants clermontois dans la réalisation de cette brochure. On a demandé de rédiger la brochure en malgache.

Ces macro-tâches ont pour objectifs de susciter la participation et l’engagement des apprenants lors de la formation. Cette attraction et cette participation peuvent être créées par la mise en place de tâches qui vont rendre les apprenants actifs et au travers desquelles ils vont se sentir concernés, impliqués et engagés. Ces macro-tâches sont situées, réalistes et authentiques. Les macro-tâches qui sont demandées aux apprenants ont un lien direct avec le monde réel, en faisant référence à leur expérience ou à des mises en situation concrètes (cas pratiques, projets, etc.) (Ernst, 2008 : 266-267).

Nous supposons qu’elles sont significatives et stimulantes pour l’apprenant. La macro-tâche proposée aux Malgaches ne s’éloigne pas de la formation et du centre d’intérêt des apprenants. Effectivement, les étudiants malgaches sont amenés à effectuer un stage sur le terrain lors de leur première année. Une convention entre l’établissement et un établissement en France existe déjà permettant aux étudiants de faire des échanges entre les deux pays. Il est alors probable qu’un étudiant du CNEAGR effectue son stage en France. Ainsi, la finalité de la tâche va faire sens pour les étudiants malgaches.

Outre l’authenticité, égalité, interdépendance et réciprocité caractérisent ainsi ces scénarios pédagogiques. L’égalité ou la symétrie entre les deux groupes permet de créer “*un climat égalitaire pour gommer les différences perçues*” (Jézégou, 2010 : 267). En effet, les statuts des apprenants diffèrent d’un groupe à un autre et cet aspect asymétrique pourrait nuire à l’apprentissage. Nous avons donc donné le même type de tâches aux deux groupes, chaque groupe d’étudiants va être spécialiste de quelque chose, ils vont s’entraider sur les

plans linguistique (traduction de textes en malgache par les étudiants malgaches, par exemple), culturel et méthodologique (sur le contenu ou sur la manière de faire la brochure, par exemple).

La réalisation des macro-tâches demande coopération et/ou collaboration dans la mesure où elle ne peut être réalisée individuellement. Les tâches induisent également les apprenants à développer des habiletés consistant à *“rechercher de l’information, communiquer et partager des idées et des ressources”* (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 : 119). Comme nous l’avons mis en aperçu dans la partie 1, nous avons proposé aux apprenants un type de tâche, la résolution de problème qui conduirait les étudiants à effectuer une *“fouille collective”* (catégorisation de Henri et Lundgren-Cayrol, 1998) impliquant les étudiants d’échanger des idées sur un thème ou sur les rubriques que les étudiants malgaches ont choisi, de confronter les idées, d’élaborer ensemble. Elle favoriserait les échanges entre les pairs, d’autant plus que *“la démarche de recherche en elle-même repose sur un processus social et interactif”* (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 : 119). Ce principe entre dans la perspective actionnelle et collaborative de l’apprentissage telle que le socio-constructivisme le prône. Nous répondons ici au principe de l’intelligence distribuée. Dans notre cas, la collaboration se manifeste à l’intérieur de chaque groupe (groupe malgache et groupe clermontois) et entre les deux communautés.

Ainsi, les macro-tâches élaborées ciblent le travail collaboratif entre les deux groupes d’étudiants. Dans la partie suivante, nous présentons les scénarios mis en place pour réaliser ces tâches. D’une manière générale, ces scénarios sont présentés selon le schéma suivant :

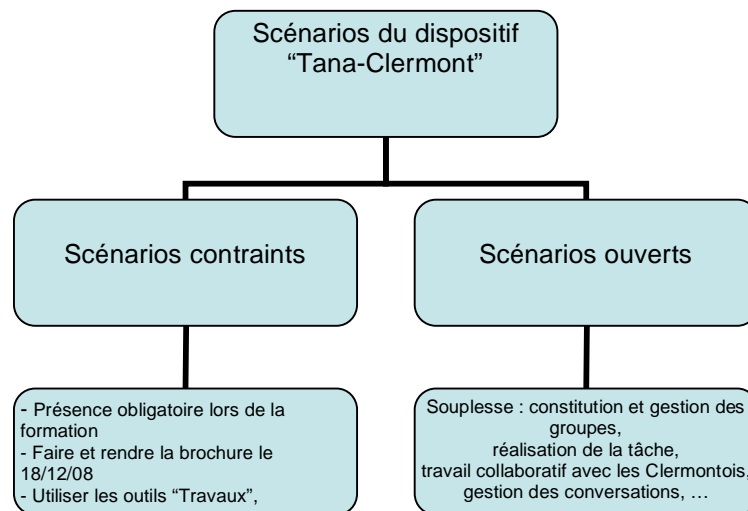


Figure 12. Les scénarios d'usages du dispositif "Tana-Clermont".

Deux types de scénarios ont été proposés aux apprenants : des scénarios prescrits où nous avons dit de manière explicite aux apprenants ce qu'ils devaient faire et des scénarios ouverts, caractérisés par une relative souplesse accordée aux étudiants dans la réalisation des tâches. Le choix de ce type de scénario a une double justification :

Premièrement, nous sommes dans la perspective actionnelle, du point de vue de la coordination, au lieu de suivre des trames toutes tracées et bien cadrées qui dirigeraient le travail, nous avons réagi en fonction du contexte,

Deuxièmement, du point de vue de l'apprenant, nous pensons que le scénario ouvert rend l'apprenant plus créatif et acteur dans son apprentissage.

3.6.1.3. Des scénarios contraints

Premièrement, les étudiants malgaches étaient tenus d'assister à la formation. À Madagascar, la formation que nous avons proposée ne faisait pas partie des matières sur lesquelles les étudiants étaient évalués. La brochure finale n'était pas notée et aucun système de notes ou de crédits n'a été alloué à l'apprenant pendant ou à la fin de la formation. Par contre, les étudiants devaient être présents lors des sessions de formation. D'ailleurs, ils devaient remplir une fiche de présence à chaque session et montrer une pièce justificative aux responsables pédagogiques à chaque absence.

Deuxièmement, comme moyen et supports du dispositif, il a été prévu dans la partie “à distance” du dispositif, de faire du synchrone et de l’asynchrone dans la réalisation des macro-tâches. Comme support technique, nous avons utilisé la plateforme Claroline qui propose huit outils par défaut. Ce sont : “Agenda”, “Annonces”, “Forum vocal”, “Wiki”, “Travaux”, “Discussions” (le nom de l’outil pour faire les clavardages), “Forums” et “Documents et liens”. Parmi ces outils présents sur la plateforme, nous en avons choisi quatre dont trois ont été scénarisés pour les apprenants. “Forums”, “Discussions” et “Travaux”. Comme leur fonctionnalité le suggère, “Forums” et “Discussions” sont des espaces et des outils de discussion entre les deux groupes. Dans notre propos précédent (cf. chapitre 1.2. sur l’apprentissage collaboratif), nous avons souligné les avantages des outils de communication, que ce soit en mode synchrone ou en mode asynchrone. Dans tous les cas, comme le souligne Ernst (2008), le choix des outils était dans l’optique de favoriser l’interaction pédagogique encourageant et développant l’aspect social du travail. “Travaux” est l’espace où les étudiants malgaches vont déposer leurs productions à l’attention des Clermontois et récupérer les corrections.

Le quatrième outil, “Documents et liens”, est un espace de travail pour les coordinatrices du projet pour déposer et échanger des fichiers, des fiches pédagogiques, des photos, etc.

Troisièmement, nous avons délimité le jour des rencontres synchrones. Comme nous l’avons marqué, il a été important que les calendriers de travail entre les deux institutions auxquelles appartiennent les deux groupes correspondent. Les rencontres virtuelles s’étaient déroulées le jeudi matin (de 10h15 à 12h pour les Clermontois ou de 12h15 à 14h pour les Malgaches compte tenu du décalage horaire). Le jeudi a été choisi, il s’agit du jour où les Clermontois avaient travaillé sur leur module “FLE et FOAD”. Les Malgaches avaient suivi les Clermontois (ces derniers étaient arrivés dans le dispositif avant les Malgaches).

De même, concernant toujours les dates, l’usage prescrit se manifeste aussi dans la délimitation de la période de travail, du jeudi 18 septembre au jeudi 18 décembre 2008, date à laquelle les apprenants devaient finir et présenter les brochures.

En bref, les scénarios d’usages de la plateforme renfermaient plus de scénarios ouverts que des scénarios fermés. Les modèles d’usages mis en amont de la formation tracent surtout les grandes lignes d’usages du dispositif. Nous avons eu une date de démarrage et une date finale pour la réalisation des travaux, mais dans le déroulement de la formation, nous avons laissé

les étudiants travailler selon une relative souplesse. C'est pourquoi, les modèles d'usages mis en amont de la formation ont été complétés et actualisés en fonction de l'avancement des apprenants et du déroulement de la formation. Ces actualisations des modèles d'usages sont présentées dans la partie suivante.

3.6.1.4. Des scénarios ouverts

Premièrement, il était prévu que les apprenants des deux groupes se rencontraient en ligne à certains moments de la formation. Mais, aucune date de rencontre n'a été fixée au préalable (on sait simplement que c'est le jeudi matin). Nous n'avons pas délimité également le nombre de rencontres virtuelles et le nombre de sessions en présentiel lors de cette formation. Les dates des rencontres virtuelles ont été fixées en fonction de l'état d'avancement des travaux en présentiel. Nous avons agi en fonction des événements.

Par exemple, la date butoir pour rendre les macro-tâches approchait or, les productions des étudiants malgaches et clermontois n'étaient pas prêtes. À cet effet, les coordinatrices du projet ont suggéré une séance de rencontre virtuelle le jeudi 11 décembre 2008 (une semaine avant la date butoir) pour faire avancer les étudiants.

Deuxièmement, le caractère "ouvert" du scénario apparaît dans les rôles des deux coordinatrices malgache (c'est-à-dire nous-même) et clermontoise, qui étaient fonction du contexte de travail du moment. Du côté malgache, nous étions plutôt dans les aspects techniques (redémarrage des ordinateurs, encadrement à l'utilisation de l'ordinateur). Du côté clermontois, l'enseignante était devenue coordinatrice dans les clavardages alors qu'au départ, il a été imaginé que ce rôle soit joué par les étudiants clermontois.

Troisièmement, concernant les modes de regroupement, aucune prescription n'a été donnée aux apprenants. Durant la formation, les étudiants malgaches étaient amenés à travailler en groupe que ce soit en mode présentiel ou lors des moments de travail avec l'ordinateur (recherches d'informations sur Internet, rencontres virtuelles avec les Clermontois, etc.). Cependant, aucune consigne n'a été donnée aux apprenants. Nous leur avons laissé le choix dans la constitution des co-équipiers et dans la manière de travailler. Nous n'avons pas fait de groupes de clavardage pour les sessions en synchrone. De même, aucun modèle n'a été proposé sur la manière de poster les messages lors des clavardages.

En parallèle, nous avons laissé la prérogative aux apprenants de s'organiser dans la coordination pour la résolution des tâches. Outre le contenu de la tâche demandée et la date butoir à laquelle il faut la terminer, nous avons laissé les apprenants prendre en main la situation, notamment pour obtenir les informations pour effectuer cette tâche. Nous avons simplement mis à leur disposition des ressources, matérielles et humaines.

En général, les apprenants avaient également le choix des modes de travail (lors des sessions de recherches d'informations sur Internet ou lors des sessions de travail en mode synchrone ou asynchrone, le choix du contenu des rubriques à mettre dans la brochure, la forme de la brochure³³, etc.).

En bref, les modèles d'usages du dispositif montrent que peu de scénarios ont été prescrits dès le départ de la formation. Une majorité de nos scénarios était ouverte. Nous avons pensé aux grandes étapes de la formation ainsi que les objectifs qui accompagnaient ces étapes mais aucun découpage précis n'a été effectué. Nous avons juste prédéterminé les scénarios. Cette forme de travail a nécessité une forte organisation entre les deux responsables d'équipes. Leur rôle était d'articuler les séances à distance et le présentiel dans la mesure où elles n'étaient pas dans un scénario vraiment prédéterminé avec des échéanciers bien établis et cadrés. Ainsi, la conception des scénarios n'étant pas figée, elle s'élaborait et évoluait au cours des séances. Nous attendons que les étudiants soient actifs, qu'ils participent, coopèrent et/ou collaborent entre eux, qu'ils utilisent la plateforme et les outils mis à disposition.

Il est intéressant de saisir les manières dont les apprenants malgaches ont utilisé le dispositif compte tenu de ce contexte de travail particulier. Avant montrer ces résultats, nous présentons le déroulement effectif de la formation.

3.6.2. Le déroulement effectif de la formation

La formation à Madagascar s'est déroulée sur douze semaines. Les Malgaches ont commencé à entrer dans le dispositif, du jeudi 30 octobre 2008 au jeudi 18 décembre 2008. Treize séances de travail ont eu lieu en tout dont dix se sont passées en face-à-face et trois à distance.

³³ Il a été prévu au départ qu'il s'agirait d'une brochure multimédia, mais vu le contexte de travail et le niveau des apprenants en matière de technologie, nous avons changé le contenu de la macro-tâche en n'insistant pas sur l'aspect multimédia souhaité au départ.

3.6.2.1. Les séances en présentiel à Antananarivo et à Clermont-Ferrand

Les étudiants malgaches ont essentiellement travaillé en groupes que les séances se soient passées dans la salle de classe ou dans la salle informatique. Les étudiants se sont retrouvés à un, à deux ou à trois devant les ordinateurs, selon le nombre d'ordinateurs disponibles ou selon leur mode d'organisation propre. De même, le choix des membres du groupe était aléatoire, nous en reparlerons dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, les séances de recherches d'informations utilisant Internet se déroulaient en dehors du CNEAGR. D'après le tableau 16, nous constatons une variation des nombres d'ordinateurs utilisés qui était plutôt fonction de leur disponibilité et de leur état de fonctionnement lors des sessions. Les séances sont synthétisées selon les tableaux suivants. Nous commençons par les séances effectuées à Antananarivo.

| Séance | Date | Contenu de la séance | Mode de travail | Utilisation de l'ordinateur | Absents | Réalisations |
|--------|----------|--|--|-----------------------------|---|--|
| 1 | 30-10-08 | - Présentation du projet - Administration de l'activité 1 - "Qui sommes-nous ?". - Administration de l'activité 3 - "Qui est qui ?" | - Remue-méninges pour la première partie de l'activité 1 (AH3t secrétaire) - Travail de groupes pour la dernière partie de l'activité 1 : - Travail individuel, puis, travail de mise en commun pour l'activité 3. | Non | AF5t | - Des productions écrites déposées sur la plateforme de travail. - Des productions orales lors des activités de remue-méninges. |
| 2 | 6-11-08 | - Administration de l'activité 2 (réaliser un dépliant touristique sur Madagascar) - Administration de l'activité 4 - "Qui es-tu?" | - Travail de groupes pour l'activité 2 : huit groupes comportant 3 à 4 étudiants par groupe. - Travail individuel pour l'activité 4. | Non | RA32t RF26t RS31t RN18t HM13t | - Des productions orales (présentation des dépliants à la classe) - Des productions écrites : les textes des dépliants touristiques et des lettres pour les interlocuteurs clermontois. |
| 3 | 13-11-08 | - Présentation de la macro-tâche - Premier travail sur la brochure (qu'est-ce qu'une brochure ?) | - Exposé magistral - Système de questions - réponses | Non | Non renseigné | Première réflexion sur le contenu de la brochure. |
| 4 | 17-11-08 | - Préparation de la macro-tâche (suite) - Identification des rubriques à mettre dans la brochure (suite) | Remue-méninges. Les étudiants exposaient leurs idées, AH3t prenait des notes au tableau et les synthétisait. | Non | Néant | Identification des rubriques et des étudiants qui vont travailler sur certaines rubriques ³⁴ |
| 5 | 20-11-08 | Ce qui a été prévu : se connecter sur la plateforme et faire connaissance avec les outils "Travaux", "Forums", "Discussions". Ce qui s'est passé concrètement : problème de connexion donc improvisation => travaux d'écriture : répondre aux Clermontois, donner son avis | Les étudiants se sont mis à 1 ou à 2 par ordinateur. | Oui (15) | RT38t - RM39t | Des productions écrites. - Réponses aux lettres des étudiants clermontois, Avis sur le projet |

³⁴ Détail des rubriques choisies en annexe.

| Séance | Date | Contenu de la séance | Mode de travail | Utilisation ordinateur | Absents | Réalisations |
|--------|----------|--|--|------------------------|------------------------------|---|
| | | sur le projet, revenir sur l'activité 1 | | | | |
| 6 | 26-11-08 | <i>Matin:</i> - Début de recherches d'informations sur Internet pour réaliser la macro-tâche. - 2ème partie : entraînement au clavardage (entre étudiants malgaches) | 3 étudiants par machine et constitution des groupes selon la macro-tâche. | Oui (9 ordinateurs) | RS31t – AL2t | Collecte d'informations alimentant le contenu de la brochure. |
| 7 | 26-11-08 | Après-midi : suite recherches d'informations sur Internet selon les rubriques retenues | 2 à 5 étudiants par machine, regroupement des étudiants selon la macro-tâche | Oui (9 ordinateurs) | AF4t - RS31t - RN18t - RA24t | Collecte d'informations alimentant le contenu de la brochure. |
| 8 | 4-12-08 | Première mouture de la brochure en fonction des informations récoltées sur Internet et des renseignements donnés par les étudiants clermontois | En groupes (composition des groupes non-renseignée) | Oui (15 ordinateurs) | Non renseigné | - Changement des rubriques initialement proposées - Première rédaction du contenu de chaque rubrique |
| 9 | 11-12-08 | Suite de l'élaboration de la brochure | En groupes (composition des groupes non-renseignée) | Oui (15 ordinateurs) | Non renseigné | Rédaction du contenu des rubriques (suite) |
| 10 | 17-12-08 | Finalisation de la brochure | En groupes (composition des groupes non-renseignée) | Oui (15 ordinateurs) | Non renseigné | Brochure terminée |

Tableau 18. La reconstitution des séances en présentiel à Madagascar.

Comme nous l'avons marqué au début de cette partie, nous n'avons pas pu remplir notre carnet de chercheur comme il le fallait, notamment vers la fin de la formation. Certaines informations nous manquent ainsi pour la reconstitution des séances. C'est pourquoi, nous avons mis "non renseigné" à certains endroits. Ces informations manquantes concernent notamment la fiche de présence des Malgaches lors de quelques sessions. De même, nous ne connaissons pas les membres qui ont composé les groupes lors des séances 8, 9 et 10. Pour les étudiants clermontois, dix séances en présentiel ont été effectuées également. Ces séances sont présentées comme suit :

| Séance | Date | Objectifs | Réalisations |
|--------|----------|---|---|
| 1 | 18-09-08 | <i>“Analyser de manière fine les caractéristiques du public-cible du dispositif Tana-Clermont.”</i> | Synthèse écrite sur <i>“les paramètres de la situation d’enseignement/apprentissage dans laquelle se trouvera le public-cible au démarrage du projet Tana-Clermont”</i> |
| 2 | 25-09-08 | <i>“À partir de quelques descriptions de dispositifs d’apprentissage différents, définir la notion de dispositif et déterminer les variables et relations en jeu dans les dispositifs.”</i> | Définitions postées sur la plateforme. |
| 3 | 02-10-08 | <i>“Concevoir une activité d’entrée dans le dispositif Tana-Clermont en direction des apprenants malgaches en suivant un cahier des charges précis.”</i> | Préparations des activités d’entrée dans le dispositif déposées sur la plateforme. |
| 4 | 09-10-08 | <i>“Élaborer un premier feed-back en direction du public malgache suite à l’examen de deux productions : une mobilisation de connaissances sur la France et les français et une production écrite de type descriptif.”</i> | Feed-back élaboré. Suite des préparations d’activités sur la plateforme. |
| 5 | 16-10-08 | <i>“Ensemble, déterminer : - les tâches à effectuer pour la réalisation de la macro-tâche ; - les attributions des différents membres du groupe clermontois ; - la manière dont seront présentés les résultats (intermédiaires) et la brochure finale ; - la manière dont seront validés les résultats ; - les modalités d’échanges avec les malgaches.”</i> | - Répartition des tâches faite. - <i>“Validation des descriptions proposées par chacun des membres du groupe”</i> |
| 6 | 23-10-08 | <i>“Progresser dans la réalisation des macro-tâches (aspects linguistiques et culturels) du côté malgache et du côté clermontois par le biais d’échanges synchrones organisés en forum : corriger les productions malgaches, obtenir des informations culturelles (sur le public destinataire et les problèmes environnementaux locaux) pour la brochure clermontoise, obtenir des traductions en malgache de parties de la brochure clermontoise.”</i> | |
| 7 | 06-11-08 | Faire des retours sur les premières productions malgaches. | Corrections des productions malgaches. |
| 8 | 13-11-08 | Faire des retours sur les productions malgaches relatives à l’activité 4. | Correction nominative des productions des étudiants malgaches. |
| 9 | 20-11-08 | Pas de cours. Grève de l’enseignante mais les étudiants ont continué à travailler sur leurs fiches pédagogiques. | |
| 10 | 04-12-08 | Réfléchir sur le contenu de la brochure clermontoise | Propositions d’images et de textes alimentant la brochure clermontoise. |

Tableau 19. Les séances en présentiel du côté des étudiants clermontois.

3.6.2.2. Les séances à distance

Les sessions de travail à distance se passaient *via* les outils de communication clavardage et forum. Concrètement, trois séances de clavardage ont eu lieu, dont une en parallèle avec l'utilisation du forum. Le tableau suivant illustre les séances à distance dans le contexte malgache.

| Séance | Date | Outil utilisé | Durée | Nombre d'ordinateurs | Lieu | Absents |
|--------|----------|-----------------------|----------------------------------|----------------------|------------------|--|
| 1 | 27-11-08 | Clavardage | De 10h19 à 12h00 soit 1h41 mn | 10 | FOFIFA | RA24t - RS31t |
| 2 | 11-12-08 | Clavardage + forum | De 10h36 à 12h26 soit 1h50 mn | 9 | Tanora Mijoro | Néant |
| 3 | 18-12-08 | Clavardage | De 10h31 à 12h17 soit 1h44 mn | 10 | FOFIFA | AN1t - AL2t - HM13t - RR21t - RO22t - RF26t - RA24t - RS36t - RB37t |

Tableau 20. Les séances à distance du côté des Malgaches.

Selon le tableau 20, chaque séance a duré plus d'une heure et demie environ. Nous avons utilisé les locaux du FOFIFA et de l'association Tanora Mijoro. Toutefois, le nombre d'ordinateurs dans ces locaux ne correspondait pas au nombre des étudiants. Neuf à dix machines étaient à disposition des trente étudiants. Les étudiants étaient obligés de se mettre en trinôme voire plus pour travailler. Outre le nombre insuffisant de machines, la connexion était très lente. Par exemple, lors de la deuxième séance de rencontre virtuelle (le 11 décembre 2008), tous les étudiants malgaches étaient présents, mais le nombre de messages sur la plateforme ne témoigne pas de cette présence massive. Outre le délestage électrique, beaucoup de machines n'arrivaient pas à capter Internet³⁵. Ceci a engendré des sentiments de frustration chez les apprenants, comme le cas du groupe de RB37t qui n'a réussi à se connecter qu'une minute vers la fin de la séance.

De même, ce problème de connexion n'a pas permis d'envoyer aux Clermontois au jour convenu la brochure finale. En conséquence, nous avons dû leur demander de la télécharger à partir d'un site personnel (http://labelprive.info/hoby/brochure_hoby.zip) (ce site ne fonctionne plus à l'heure actuelle).

³⁵ Les machines étaient en réseau.

Enfin, lors de la dernière séance, nous relevons un taux d'absentéisme fort (30% des étudiants étaient absents) la séance correspondait au jour où certains étudiants ont dû faire leurs visites médicales de l'année. Pour les étudiants clermontois, ils étaient dans la salle informatique de l'université Blaise Pascal ou chez eux (cas de MM16c lors du CL3).

En résumé, nous sommes dans la praxéologie : nous avons un terrain de recherche sur lequel nous avons mis en place un protocole de recherche. Un certain nombre de types de données a été recueilli sur ce terrain. Outre les traces informatiques des apprenants enregistrées dans les bases de données de la plateforme (cf. section ...), le dispositif pédagogique nous a permis de récolter des données de production que nous présentons dans le chapitre suivant.




3.5. LES DONNEES DE PRODUCTION RECUEILLIES A L'ISSUE DE L'EXPERIMENTATION

Outre les données que nous avons énumérées dans le chapitre 2.2. de l'étude, la formation en elle-même a permis d'obtenir une certaine variété de données de productions écrites. Ce sont le contenu des brochures finales et de l'outil "Travaux" de la plateforme ainsi que les messages contenus dans les clavardages et forums.

3.5.1. Les brochures finales

Il s'agit des brochures réalisées par les Malgaches et par les Clermontois (même si cette dernière n'avait pas constitué notre objet d'analyse final, nous nous sommes concentrée sur la production des étudiants malgaches). La production réalisée par les Clermontois³⁶ se présente sous forme de dépliant, de deux pages, sous format Word (une page en version malgache et l'autre page en version française). Elle contient des textes et des images en couleurs (exemple 19).

La brochure malgache contient vingt pages³⁷. Elle se présente sous format PowerPoint. Comme la brochure clermontoise, la brochure malgache contient du texte et riches en images (exemple 20).

| Telo mirahavavy fahavalan'ny tontolo iainana | Ny mety hitranga... | Ho an'ny ho avy tsara kokoa |
|--|--|---|
| Fahasimban'ny ala ❖ Daro tanety ❖ Daro ala  | <ul style="list-style-type: none"> - Firotsahan'ny tany - Faharatsian'ny rivotra iainana - Fikaran'ny tahan'ny hafanana eran-tany | <ul style="list-style-type: none"> - Fanavaozana ny ala sy fambolena hazo - Fanafoanana ny fambolena manimba ny tany (« tavy ») - famoronana drafitra ho an'ny fandraim-pahalemana³⁶ - Tompon'andrakitra amin'ny afo narehitra |
| Fandotoana ny tontolo iainana ❖ Entona maloto avy amin'ny fiarakodia ❖ Fako  | <ul style="list-style-type: none"> - karazana aretina sy poizina - Fahalotoan'ny rano anbanin'ny tany - Fironatry ny voalavo | <ul style="list-style-type: none"> - Fahaiza-mitantana ireo loto sy fanivanana - Fanenana ny entona mahatonga ny fahafanan'ny tany - Fiaravana ny zava-boahary atahorana ho lany taringana |
| Ala-botry  | <ul style="list-style-type: none"> - Faharinganan'ireo karazam-biby - Fanondranana an-tsokosoko sy kolikoly | <ul style="list-style-type: none"> - Fametrahana politika iadiana amin'ny fanondranana ny biby - Fahatongavan-tsaina ny amin'ny hasarobidin'ny biby eo amin'ny natiora |

Exemple 19 : Un aperçu de la brochure réalisée par les étudiants clermontois.

³⁶ Cf. brochure réalisée par les Clermontois en annexe.

³⁷ Cf. la brochure complète réalisée par les Malgaches en annexe.



Exemple 20 : Un aperçu de la brochure élaborée par les étudiants malgaches. À gauche : la page de couverture. À droite : le sommaire.

Finalement, faute de maîtrise de la technique, la brochure n'était pas en multimédia comme nous l'avons souhaitée. La brochure malgache comporte une page de couverture, un sommaire et une page de quatrième page de couverture. Le contenu est réparti en quatre rubriques : 1- l'ENGREF, le lieu "où le stage se déroulera", 2- les activités sportives qu'on peut pratiquer à Clermont et dans ses environs, 3- les sites touristiques en Auvergne et 4- les spécialités gastronomiques auvergnates et clermontoises.

3.5.2. Les travaux des apprenants malgaches

Ce sont les réponses aux activités demandées par les Clermontois. Les productions comprennent :

- des textes de présentation des étudiants malgaches aux étudiants clermontois, dont certains ont été accompagnés de photos, activité effectuée le jeudi 06 novembre 2008. Vingt-sept étudiants se sont présentés ce jour-là, trois étant absents. Les textes font en général six à huit lignes.
- des réponses à la question "*Que représentent la France et les Français pour vous ?*". Il s'agit d'une activité faite collectivement en classe le jeudi 30 octobre 2008. Les apprenants malgaches ont mentionné en trois ou quatre lignes leurs opinions.
- des réponses à l'activité "*Correspondance texte/photo*". L'activité a été effectuée en groupes, en présentiel, le jeudi 30 octobre 2008. Il a été demandé aux apprenants malgaches

de décrire à l'écrit en cinq ou six phrases des photos. Dix productions ont été envoyées aux étudiants clermontois pour corrections.

Nous avons également des productions qui n'ont pas pu être déposées dans "Travaux" pour des raisons techniques. Il s'agit des dépliants touristiques³⁸ que les étudiants malgaches ont réalisés. Les étudiants ont travaillé en groupes pour la réalisation des dépliants (trois étudiants par groupe). Huit dépliants ont été réalisés lors de cette séance. Dans la mesure où les étudiants ne maîtrisaient pas suffisamment l'utilisation des logiciels, nous nous sommes proposée pour la mise en forme PAO (Publication assistée par Ordinateur) avec l'approbation des étudiants. Mais, le contenu, c'est-à-dire les textes sont ceux des étudiants.

3.5.3. Les données d'interactions

Nous avons deux types d'interaction : les données dans les clavardages et les données contenues dans les forums.

3.5.3.1. Dans les clavardages

Au final, on compte quatre sessions de clavardage du côté des étudiants malgaches lors de cette formation (la séance d'essai ou d'initiation au clavardage entre étudiants malgaches ajoutée à trois séances réalisées avec les étudiants clermontois). L'illustration suivante montre l'aspect des messages :

³⁸ cf. les dépliants en annexe.

[11/12/08 12:09] <AS9c> vous avez l'eau potable au robinet?

[11/12/08 12:09] <AF4t> EE10c!

[11/12/08 12:09] <RH25t> nous sommes a votre disposition quelle est votre question EE10c ????

[11/12/08 12:09] <EE10c> A part les feux de brousse et le braconage quels sont les autres problèmes environnementaux ?

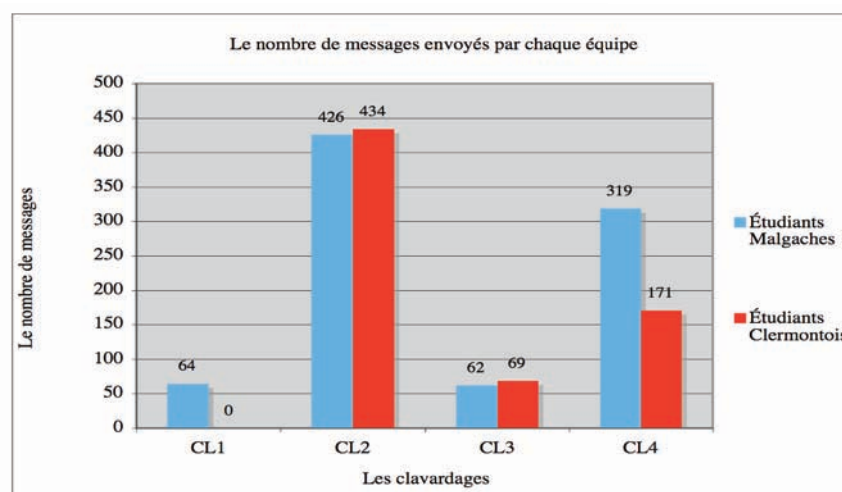
[11/12/08 12:10] <ZH45c> nous cherchons une photo pertinente pour attirer l'attention du lecteur malgache sur la protection de l'environnement..

[11/12/08 12:10] <EE10c> quelles sont les conséquences et conseils que vous pourriez donner?

[11/12/08 12:10] <AF4t> ES9c,ici l'eau du robinet sont tous potables

Exemple 21 : Extraits de conversations relevées dans le troisième clavardage.

Comme le montre l'exemple 21, la date et l'heure auxquelles les conversations se sont effectuées sont affichées sur le salon de clavardage. Il s'agit de l'heure française. On a ensuite l'identité l'interlocuteur (que nous avons anonymée) suivi de son message. Pour l'aspect quantitatif, le graphique suivant présente le nombre de messages envoyés lors de chaque session de clavardage.



Graphique 5. Le nombre de messages envoyés par les étudiants malgaches et par les étudiants clermontois dans les quatre clavardages.

Le graphique 5 montre un nombre assez important de messages envoyés, particulièrement lors du deuxième clavardage. Nous avons relevé que les Malgaches ont envoyé huit cent soixante et onze (871) messages et six cent soixante-quatorze (674) pour les Clermontois. Le clavardage n°3 (CL3) a été effectué en parallèle avec le Forum “*Vonjeo ny Tontolo iainana / SOS environnement*” et le forum “*Réagir aux productions écrites des malgaches 2*”. Les messages contenus dans les forums ont été également pris en compte.

3.5.3.2. Dans les forums

L’outil Forum contient sept sujets et compte cent quinze (115) messages au total³⁹. Il constitue un lieu de travail *inter*-étudiants (entre étudiants clermontois) et *intra*- étudiants (entre étudiants clermontois et malgaches).

| |
|---|
| <p>10-12-2008 A propos des feux de brousse? (1, 2, ..., 5) posté par RT19c</p> <p>Bonjour à tous, quels sont selon vous les dangers que peuvent entraîner les feux de brousse sur la santé des Malgaches? Comment arrêter cette pratique ou faut-il d'abord comprendre les raisons qui poussent les gens à brûler des hectares de terrain? Merci .</p> |
| <p>10-12-2008 Re - Message posté par AF4t</p> <p>bonjour! A Madagascar, les feux de brousse entraîne les maladies comme les asthmes, maladies respiratoires, ..Et pour arrêter cette pratique, il faut connaître la raison qui pousse les gens à bruler des hectares de terrains. Il y a par exemple des raison d'ordre d'insécurité pour les gens du sud où l'attaque des "dahalo" est abondante. Aussi,c'autres populations les pratiquent pour se nourir,pour la vie. AF4t</p> |
| <p>10-12-2008 Re - Message posté par AH3t</p> <p>Oui, je pense qu'avant d'"arrêter" le phénomène, il faut comprendre le pourquoi. Voici un morceau d'article qui mentionne une des causes de la déforestation à Madagascar. « Déforestation : nécessité fait loi. La déforestation est due en grande partie aux pratiques d'abattis brûlés et des prélèvements destinés au bois de chauffe. Elle contribue pour 20 à 25% à l'augmentation des émissions de gaz à effet de serre. L'institut de recherche pour le développement et le centre national de recherche sur l'environnement de Madagascar estiment que la forêt couvre actuellement 20% du territoire soit 13 millions d'hectares. Chaque année, entre 200 et 300.000 hectares partent en fumée. Les ménages sont particulièrement stigmatisés à cause de la consommation de bois de chauffe. Chaque ménage utilise en moyenne 50 kg de charbon de bois. La fabrication d'un kilo de charbon nécessite 10 fois cette quantité en bois ». In Challenger, n°11, 1er trimestre 2008, p.29</p> |

Exemple 22 : Des extraits de conversations dans Forum 5 “*Vonjeo ny tontolo iainana/SOS environnement*”.

Les deux premiers forums concernent plutôt les étudiants clermontois. Le premier forum “*Premières expériences du travail collectif*” est un espace de discussions entre les étudiants clermontois. Il s’agit d’émettre individuellement leurs opinions sur leurs premières expériences du travail collectif. Les consignes de la part de leur enseignante étaient

Exemple 23 :

Individuellement : 1. Dites vos impressions suite à l’élaboration collective

³⁹ cf. le contenu détaillé de chaque forum en annexe.

de l'activité d'entrée dans le dispositif pour les malgaches. 2. Essayez de qualifier votre manière de travailler collectivement en tant que groupe et en tant qu'individu dans le groupe (donnez des exemples). 3. Notez ce qui vous a semblé bien fonctionner ou moins bien/mal fonctionner. 4. Proposez, le cas échéant, des manières de faire qui vous paraissent mieux correspondre au travail collectif (FAL11c).

Neuf étudiants clermontois ont répondu aux questions (EE10c, VAH43c, ZY45c, TS42c, MM16c, RT19c, KR15c, BP6c, CL7c). Le forum renferme quatorze messages au total.

Le second forum "*Réagir aux productions écrites des Malgaches*" a pour objectif de "*préparer la rédaction collective du feed-back linguistique en direction des étudiants malgaches*". On peut y trouver les corrections des productions des étudiants malgaches par les étudiants clermontois. Le forum renferme cinq sujets et six messages :

Sujet n°1 : "*Correction des textes 7 et 8 par ES9c, RT19c et CL7c*", initié par ES9c. Il contient deux messages, de la part du groupe ES9c-RT19c-CL7c et une réponse de la part de RN18t.

Sujet n°2 : "*Correction textes des photos 3 et 4*" initié par EE10c. Le sujet renferme un message de la part d'EE10c.

Sujet n°3 : "*Correction des textes 1 et 2 par VAH43c et EC8c*" initié par CE8c. Le sujet contient un message de VAH43c et EC8c.

Sujet n° 4 : "*Correction photo 5 et 6 KR15c et BP6c*" initié par MM16c. Il comporte un message de la part de MM16c.

Sujet n°5 : "*Correction des textes 9 et 10*" initié par KR15c. Le sujet contient un message.

Dans le troisième forum "*Réactions des étudiants du CNEAGR au projet Tana-Clermont*", nous avons publié les réponses des Malgaches aux questions suivantes : "*Que pensez-vous du projet ? Quelles sont vos attentes de ce projet ? Qu'est-ce qui est à améliorer ? Quelles sont vos remarques sur ce projet ?*". Le forum contient dix-neuf messages dont dix-huit de la part des étudiants malgaches. Les Malgaches ont travaillé soit d'une manière collective, en se mettant en groupe [RO22t-RF33t-RA17t-AN1t] et le groupe [RI27t-AF4t] soit d'une manière personnelle (RA17t, RM41t, AF5t, RT20t, RI35t, RH30t, RA23t, RH34t, RB37t, RA32t, RA18t, RR21t). Un étudiant clermontois (TS42c) a réagi au forum.

Pendant que les uns ont donné leurs avis à la question du troisième forum, les autres étudiants malgaches ont réagi à la question du quatrième forum “*Avis de quelques étudiants du CNEAGR sur les Français en général*”. Ce forum renferme les réponses de quelques étudiants malgaches sur ce qu’ils “*pensent des Français en général*”. Huit étudiants malgaches y ont participé (RI35t, RH30t, RA23t, RA32t, RA24t, RS31t, RF33t, HM13t). Deux étudiants clermontois (MM16c et ES9c) ont réagi aux propos des Malgaches.

Le cinquième forum “*Vonjeo ny Tontolo iainana / SOS environnement*” et le sixième forum “*Réagir aux productions écrites des Malgaches 2*” sont spéciaux car ils ont été utilisés simultanément avec le troisième clavardage (CL3). Ces forums ont été utilisés alors de manière synchrone. Le forum “*Vonjeo ny Tontolo iainana / SOS environnement*” renferme cinq sujets. Nous présentons le contenu du forum selon le tableau suivant :

| Sujet | Contenu | Initiateur | Nombre de messages | |
|---|--|------------|--|---|
| | | | Clermontois | Malgaches |
| À propos des feux de brousse ? | Discussions sur les feux de brousse à Madagascar (leurs causes, leurs dangers notamment sur la santé et les solutions face à ce problème). | RT19c | Quatorze messages de : RT19c, EE10c (x6), MM16c (x7) | Neuf messages de : AF4t, AH4t, RA32t (x6), RF33t |
| Aspect formel de notre brochure sur l’environnement | Discussions inter-clermontoises concernant des idées sur la brochure clermontoise. | ZY45c | Deux messages de : ZY45c, MM16c | |
| Questions de la part De ZY45c | Questions clermontoises sur la protection de l’environnement à Madagascar (les problèmes rencontrés, les actions entreprises, etc.). | ZY45c | Trois messages de : ZY45c, ES9c, EE10c | Dix messages de : AF4t, RA32t, RH25t (x5), RI35t (x3) |
| Questions linguistique malgache/ français | Espace inter-clermontois contenant des définitions de termes ou des éclaircissements de concepts | FAL11c | Cinq messages de : FAL11C (x3), MM16c, EE10c | |

Tableau 21. Les contenus du Forum “*Vonjeo ny Tontolo iainana / SOS environnement*”.

Le sixième forum “*Réagir aux productions écrites des Malgaches 2*” contient des sujets diversifiés de la part des étudiants malgaches et clermontois : des demandes d’informations pour ceux qui n’ont pas encore d’idées pour leurs rubriques et des demandes de rétroactions.

| Sujet | Contenu | Initiateur | Nombre de messages | |
|------------------------------|--|------------|--|---|
| | | | Clermontois | Malgaches |
| Gastronomie française | Demandes d'informations sur les spécialités gastronomiques auvergnates | RT20t | Sept messages de : ES9c, EE10c (x2), MM16c (x3) | Six messages de : RT20t (x6) |
| Rubrique ENGREF | Rétroactions clermontoises sur la rubrique ENGREF | RA32t | Trois messages de : CL7c, ES9c, RT19c-ZY45c-TS42c | Un message de RA32t |
| Rubrique tourisme | Discussions autour de la rubrique, des informations sur les sites touristiques en Auvergne | AH3t | Neuf messages de : CL7c (x6), MM16c (x3) | Sept messages de : RA32t, AF4t, RS40t (x2), RS31t (x2), RA32t |
| Aspect formel d'une brochure | Conseils méthodologiques sur la manière de présenter la brochure | ZY45c | Deux messages de : ZY45c, ZY45c-RT19c-TS42c | Un message d'AF4t |
| Rubrique Sports | Rétroactions clermontoises suite aux propositions des Malgaches | AH3t | Sept messages de : FAL11c, ES9c-KA14c, CL7c (x2), ZY45c (x2) | Deux messages d'HM13t |

Tableau 22. Les contenus du Forum "Réagir aux productions écrites des Malgaches 2".

Enfin, le septième forum "*Tana-Clermont OFF*" a été créé à la demande des étudiants malgaches. Il s'agit d'un espace de discussions entre les deux groupes sur des sujets divers en dehors des macro-tâches. L'espace a été créé par la coordinatrice du projet, du côté clermontois. L'espace ne contient aucun message.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS, SYNTHÈSE ET
DISCUSSIONS, FORMULATION DE PROPOSITIONS
POUR LA CONCEPTION DE DISPOSITIF HYBRIDE EN
CONTEXTE MALGACHE

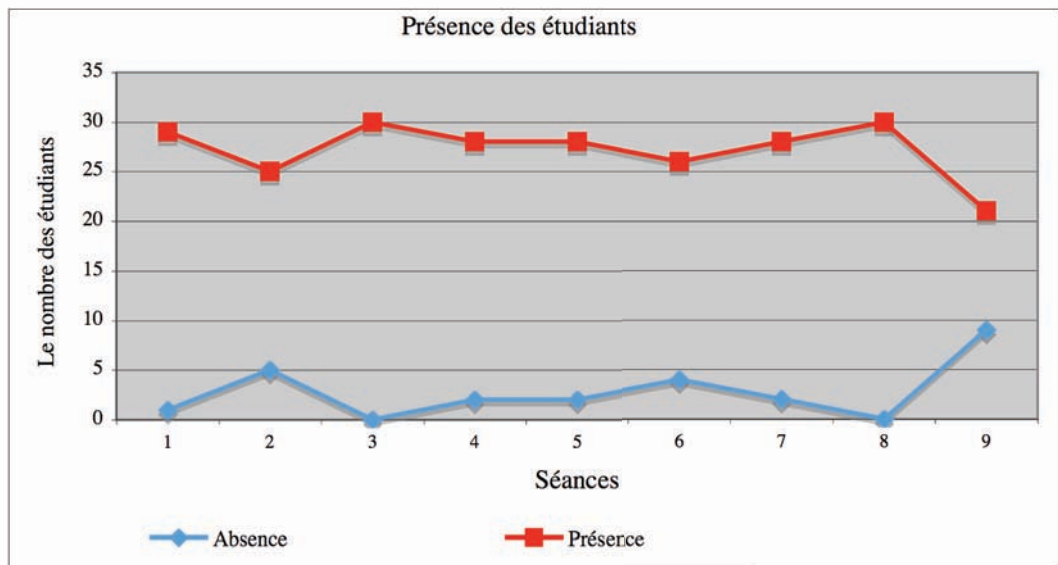
Rappelons que l'objectif global de notre recherche est de cerner, sous l'angle didactique, les usages que font les apprenants de langues étrangères des dispositifs de formation. En fonction des usages que nous avons observés, nous voulons proposer des conseils aux enseignants-concepteurs de dispositifs contribuant à rendre l'apprentissage de la langue optimal. Nous explorons l'hypothèse selon laquelle, les modèles d'usages des enseignants influencent les usages des apprenants - non pas tous les usages - mais une partie des usages. Les usages du dispositif "Tana-Clermont" par les apprenants malgaches semblent valider cette hypothèse. En effet, d'une part, nous avons noté des usages conformes et, d'autre part, nous avons relevé certaines formes de créativité de la part des apprenants malgaches pour s'appropriier du dispositif. Nous présentons ces deux formes d'usages.

4.1. RÉSULTATS

Dans la définition des usages (cf. chapitre 2.1.), nous avons mentionné que les comportements vis-à-vis du dispositif sont considérés comme des manifestations d'usages du dispositif. Dans notre dispositif, il a été demandé aux apprenants d'adopter des comportements dans l'usage du dispositif : que les apprenants manifestent leur présence durant la formation, qu'ils se connectent et utilisent les outils de la plateforme, qu'ils réalisent les activités élaborées par les Clermontois ainsi que la brochure finale, qu'ils travaillent d'une manière collaborative avec les Clermontois dans la réalisation des macro-tâches. Dans l'ensemble, les manifestations d'usages par les apprenants malgaches démontrent que ces prescriptions ont été respectées.

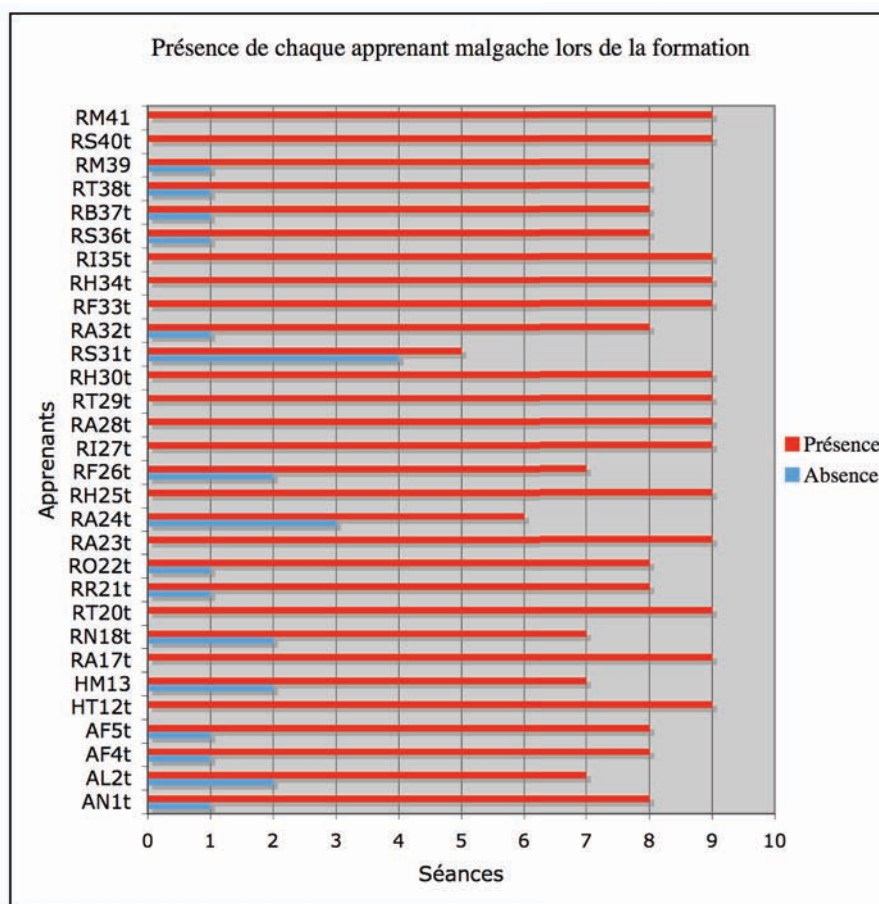
4.1.1. Présence durant la formation

Les étudiants sont tenus d'être présents lors des sessions de formation. Les données comme les photographies, les séquences vidéos et les fiches de présence ont permis de reconstituer la présence des apprenants lors des séances. Toutefois, nous n'avons pu renseigner que neuf séances sur treize. Le graphique suivant montre cette présence.



Graphique 6. La présence des étudiants malgaches lors des séances en présentiel et à distance.

En combinant les séances en présentiel et à distance, on constate d’après le graphique 6 que le taux de présence est élevé, que les apprenants malgaches étaient globalement présents lors des sessions. Dans le graphique suivant, nous présentons le cas de chaque apprenant malgache pour avoir des détails.



Graphique 7. La présence de chaque étudiant malgache lors des sessions de formation.

Concernant les neuf séances sur lesquelles nous avons des informations, nous constatons d'après le graphique 7 que :

- 46,66% des étudiants étaient toujours présents,
- 33,33% se sont absentes une fois,
- 13,33% se sont absentes deux fois,
- 6,66% se sont absentes plus de deux fois⁴⁰.

Les chiffres relevés témoignent donc de la présence massive des étudiants malgaches lors de la formation. De même, il a été demandé de se connecter sur la plateforme de travail et d'utiliser les trois outils Travaux, Forums et Discussions. Les données de la plateforme montrent que ces prescriptions ont été suivies également.

⁴⁰ D'après les informations que nous avons obtenues, ces étudiants suivaient également des cours en parallèle en dehors du CNEAGR.

4.1.2. Connexion à la plateforme de travail

Globalement, les bases de données de la plateforme montrent que la plupart des étudiants (83,33%) se sont connectés au moins neuf fois sur la plateforme durant la session de formation.

La plupart de ces connexions se sont effectuées durant les séances que nous avons organisées pour les étudiants. Ces séances sont au nombre de cinq (deux séances pour la recherche d'informations sur Internet et trois séances synchrones avec les Clermontois). Toutefois, des nuances sont à apporter dans l'interprétation de ces données.

Par ailleurs, les données de la plateforme montrent aussi que certains étudiants (environ 10% d'entre eux) se sont connectés sur la plateforme en dehors des séances que nous avons prévues et organisées. Nous pouvons qualifier cette situation d'exceptionnelle vu notamment le niveau des infrastructures et le contexte et économique du terrain expérimental. Le centre n'étant pas connecté sur le réseau Internet, l'étudiant s'est mobilisé en se connectant soit dans les cybercafés soit chez lui. Dans tous les cas, pour ces connexions hors sessions, les frais de connexion étaient à sa charge. Le tableau suivant résume les séances de connexions particulières.

| Jour de connexion | Outils visités | | | | Étudiant |
|----------------------------------|----------------|--------|------------|--------|---------------|
| | Travaux | Forums | Clavardage | Autres | |
| <i>Samedi 22 Novembre 2008</i> | 1 | | | | AF4t |
| <i>Mercredi 10 Décembre 2008</i> | 3 | 3 | 3 | | AF4t / RA24t |
| <i>Vendredi 28 Novembre 2008</i> | 3 | 2 | 2 | 2 | RT20t / RH30t |
| <i>Mercredi 03 Décembre 2008</i> | | | | | RA24t |
| <i>Samedi 29 Novembre 2008</i> | 8 | | 9 | 14 | RA28t |
| <i>Lundi 01 Décembre 2008</i> | | | | | RI35t |
| <i>Samedi 13 Décembre 2008</i> | 1 | 1 | | | RM41t |

Tableau 23. La connexion sur la plateforme en dehors des sessions prévues.

Le tableau 23 présente les sessions de connexions extraordinaires que nous avons recensées. Cependant, nous ignorons les actions de l'apprenant lors de ces connexions, si l'apprenant a effectué juste un clic sur les outils sans avoir pu lire le contenu ou s'il a lu effectivement le contenu. Dans tous les cas, nous n'avons relevé aucun message posté datant de ces visites hors sessions.

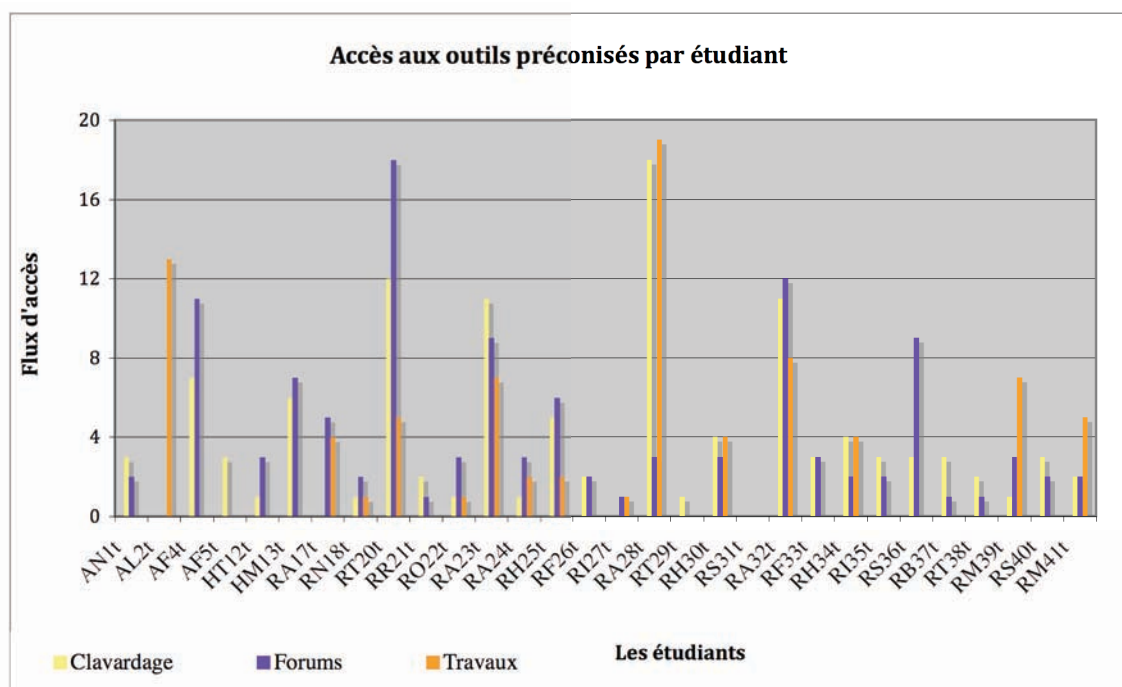
Par ailleurs, nous avons remarqué également que certains apprenants malgaches ont continué à visiter la plateforme même après la formation (elle s’est terminée le 18 décembre 2008) : cinq fois au mois de janvier 2009 (par AF4t et RM39t), deux fois au mois de février 2009 (par RM39t) et dix fois au mois de mai 2009 (par RT20t).

4.1.3. Utilisation des outils prescrits

Nous avons constaté que les prescriptions d’usages concernant l’utilisation des outils prescrits ont été suivies. Ces outils sont le clavardage, “Forum” et “Travaux”. D’une part, nous évoquons l’accès à ces outils par les apprenants et d’autre part, nous présentons la participation à l’usage des outils *via* les messages qui y sont postés.

4.1.3.1. Un accès important aux outils prescrits

D’une manière générale, un accès important aux trois outils de travail proposés dans la plateforme a été noté : d’abord le Forum (116 fois), suivi du clavardage (113 fois) et Travaux (83 fois). Le graphique suivant présente les étudiants qui ont accédé à ces outils.



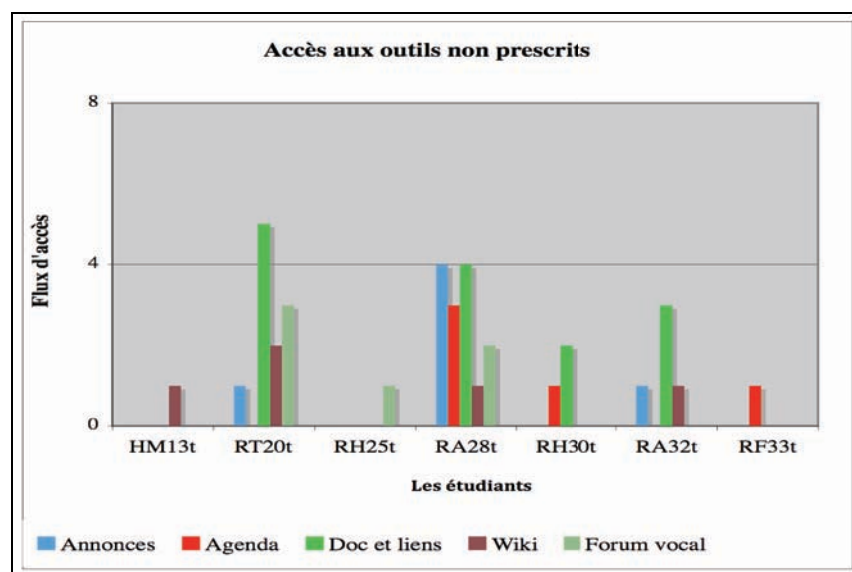
Graphique 8. L'accès aux outils prescrits par les étudiants malgaches.

Ainsi :

- La majorité (86,66% d’entre eux) a eu accès tant au clavardage qu’au Forum,

- La moitié des étudiants est allée dans “Travaux”,
- Une bonne part des apprenants (40% d’entre eux) est allée dans les trois outils préconisés.

Le graphique 8 montre également quelques cas d’étudiants qui sont marquants, tels que RA28t ou AF4t qui ont eu accès d’une manière élevée aux outils comparés aux autres étudiants. Par ailleurs, il est intéressant également de noter la connexion des étudiants aux outils qui n’ont pas été scénarisés.



Graphique 9. L’accès aux outils non prescrits par les étudiants malgaches.

Sept étudiants ont visité les autres outils non prescrits. Par exemple, nous voyons d’après le graphique 9 que RT20t est allé dans “Documents et liens” plus de quatre fois. Nous avons remarqué que RA28t est un cas exceptionnel dans la mesure où il a visité tous les outils présents sur la plateforme.

Outre le nombre conséquent d’accès aux outils, nous avons constaté aussi une participation importante des apprenants dans le postage de messages.

4.1.3.2. La participation des apprenants

La participation active et le nombre d’interactions échangées sur la plateforme par les étudiants malgaches sont révélateurs. Sur le plan quantitatif, on constate un nombre assez

conséquent de messages envoyés dans les clavardages et forums (904 messages malgaches et 724 messages clermontois), au vu du contexte de travail des Malgaches et de leur profil technologique. D'ailleurs, cette participation active a été perçue par la clermontoise créatrice du dispositif.

Exemple 24 : *“Nous avons été ravis de ce premier contact avec vous, très rapide, très dynamique ! On a parfois eu du mal à vous suivre ! On retiendra l'expérience, je pense. A la prochaine, comme on dit ici !”*
(FAL11c).

Concernant l'outil “Forums” : sur le plan quantitatif, le groupe malgache a posté soixante-trois (63) messages au total. Ces chiffres sont répartis comme suit :

- Dix-neuf messages dans le troisième forum *“Réactions des étudiants du CNEAGR au projet Tana-Clermont”*,
- Huit messages dans le quatrième forum *“Avis de quelques étudiants du CNEAGR sur les Français en général”*,
- Dix-neuf messages dans le cinquième forum *“Vonjeo ny Tontolo iainana / SOS environnement”*,
- Dix-sept messages dans le sixième forum, *“Réagir aux productions écrites des Malgaches 2”*.

Concernant les participants, nous notons que la majorité (73,33%) des étudiants a participé en postant des messages. RA32t a posté le plus grand nombre de messages (12), suivi d'AF4t, RH25t et RI35t qui ont posté respectivement cinq messages.

Concernant la participation aux clavardages : en moyenne, chaque apprenant aurait envoyé trente et un messages lors de cette formation (dans forums et clavardages). Pour “Travaux”, trois grandes activités ont été déposées par les Malgaches. Nous avons évoqué jusque-là les usages effectués par les étudiants malgaches d'une manière globale. En guise de synthèse et pour relier les différents éléments que nous avons présentés, nous avons pris trois cas particuliers qui nous semblent marquants. Ils servent d'illustrations concrètes aux résultats que nous avons énumérés.

4.1.3.3. Trois cas pour illustrer

Nous avons élaboré une fiche de suivi pour chaque étudiant malgache⁴¹. Ici, nous prenons AF4t, RA28t et RS31t, des cas assez extrêmes, en guise d'illustrations pour relier les différents résultats relatés jusque-là. RS31t se remarque par son effacement ou par l'inexistence de sa trace sur la plateforme, pourtant l'étudiant était quasi présent tout au long de la formation. AF4t et RA28t se distinguent par leurs participations lors de la formation, de manière modérée pour RA28t et de manière exubérante pour AF4t.

RS31t s'est absenté quatre fois lors de la formation (sur dix séances que nous avons pu renseigner). La base de données de la plateforme montre que RS31t ne s'est connecté qu'une fois à la plateforme (le 01/11/2008). Toutefois, aucune trace de son action n'a été notée lors de cette connexion-là. De même, l'étudiant n'aurait envoyé aucun message dans le forum et lors des sessions de clavardage.

Contrairement à RS31t, RA28t a été toujours présent lors de la formation. Il s'est connecté dix fois à la plateforme dont six fois au mois de novembre 2008 et quatre fois au mois de décembre 2008. Concernant l'accès aux outils présents sur la plateforme et la participation aux discussions, on peut dire que RA28t a participé d'une manière assez dynamique. Il était allé voir d'autres outils présents sur la plateforme en dehors de ceux qui ont été scénarisés. Le 29/11/08, RA28t est allé dans "Agenda" (trois fois), dans "Annonces" et "Documents et liens" (quatre fois), "Wiki" (une fois) et "Forum vocal" (deux fois). Cette date indique que RA28t fait partie également de ceux qui se sont connectés sur la plateforme en dehors des sessions prévues.

Enfin, en matière d'assiduité, AF4t ne s'est absenté qu'une fois durant la formation. Concernant l'utilisation de la plateforme, l'étudiant s'est connecté vingt-six fois à la plateforme. Ce qui est un nombre élevé comparé à la moyenne (neuf connexions). AF4t a continué à aller sur la plateforme même après la fin de la formation (deux fois au mois de janvier 2009). Le tableau suivant résume ses actions.

⁴¹ Cf. annexe les fiches de suivi de tous les étudiants malgaches.

| Outils | Nombre accès | Nombre messages postés | Où ? |
|------------|--------------|------------------------|--|
| Travaux | 9 | 0 | |
| Forums | 8 | 4 | Forum 5, sujet n°1 “aspect formel d’une brochure” |
| | | | Forum 5, sujet n°3 “Rubrique tourisme” |
| | | | Forum 6, sujet n°3 “Questions de la part de ZY45c” |
| | | | Forum 6, sujet n°4 “A propos des feux de brousse” |
| Clavardage | 175 | 86 | 1 ^{er} clavardage avec les Clermontois |
| | | 19 | 2 ^{ème} clavardage |
| | | 70 | 3 ^{ème} clavardage |

Tableau 24. Un extrait de la fiche de suivie de AF4t.

Par ailleurs, comme l’illustre le tableau 24, AF4t est l’étudiant qui a posté le plus de messages lors des clavardages. De même, on remarque sa visibilité dans les forums.

En plus de la présence des apprenants lors de la formation et de leur participation dans le postage des messages, l’usage des apprenants se manifeste également par le respect des consignes prescrites.

4.1.3.4. Remarques

Des nuances sont à apporter concernant particulièrement les données de connexion telles que la base de données de la plateforme les présente. Les chiffres enregistrés dans la base de données de la plateforme comportent des anomalies. Pour le comprendre, nous prenons le cas d’AF4t. Les traces informatiques montrent que l’étudiant s’est connecté neuf fois sur la plateforme au mois de novembre 2008. Ces connexions se répartissent comme suit :

| Connexion | Date et heure | Outils visités | | |
|-----------|---------------------------------|----------------|-------|------------|
| | | Travaux | Forum | Clavardage |
| 1 | Mardi 18 Novembre 2008 à 08:11 | | | |
| 2 | Jeudi 20 Novembre 2008 à 08:55 | | | |
| 3 | Jeudi 20 Novembre 2008 à 08:57 | | | |
| 4 | Jeudi 20 Novembre 2008 à 08:59 | 2 | 1 | |
| 5 | Jeudi 20 Novembre 2008 à 14:41 | | | |
| 6 | Jeudi 20 Novembre 2008 à 14:46 | | | |
| 7 | Jeudi 20 Novembre 2008 à 14:50 | 1 | | |
| 8 | Samedi 22 Novembre 2008 à 10:41 | 1 | | |
| 9 | Jeudi 27 Novembre 2008 à 10:28 | | | 2 |

Tableau 25. Les accès sur la plateforme par AF4t.

En regardant le tableau 25, les données semblent claires, néanmoins, elles renferment des subtilités. En effet, certaines actions effectuées par l'apprenant semblent improbables telles que les données informatiques les présentent. Pour AF4t, nous relevons que le jeudi 20 Novembre 2008, l'étudiant s'est connecté par exemple à 08:55 et à 08:57. Aucune indication ne montre ce qu'il a effectué lors de ces connexions. Nous supposons qu'il s'agit des tentatives de connexion, c'est-à-dire qu'un problème de connexion s'est produit : l'apprenant s'est connecté, il a été déconnecté et il s'est reconnecté. De même, à la première lecture des données, on constate des incohérences entre les outils visités et les moments de leurs visites. Par exemple, nous voyons que le jeudi 20 Novembre 2008, à 08:59, AF4t a visité deux fois "Travaux" et en même temps, il est allé dans Forum. Il nous paraît improbable de pouvoir effectuer les trois actions au même moment. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit de l'heure à laquelle l'apprenant s'est connecté sur la plateforme. Toutefois, l'administrateur de la plateforme semble hésiter à valider cette hypothèse. Malgré cette constatation, dans notre étude, nous avons gardé et travaillé les données telles qu'elles sont présentées dans les bases de données.

Hormis le problème de tentatives de connexions, nous émettons deux remarques relatives à la connexion sur la plateforme. Le nombre de connexions ne reflète pas le nombre de participations. Selon les chiffres relevés sur la plateforme, il existe des étudiants qui apparemment ne se sont pas connectés ou qui se sont peu connectés sur la plateforme. Mais ils ont participé aux activités (sous l'identité d'un des membres de leurs groupes). Par exemple, l'analyse fine de la plateforme montre qu'effectivement, RS31t ne s'est pas connecté *via* son identifiant sur la plateforme, par contre il a participé aux activités

proposées⁴². Malgré ces remarques, nous avons repris et travaillé les données comme la plateforme nous les présentait.

4.1.4. Travail collaboratif et travail coopératif

Les étudiants malgaches ont réalisé les différentes activités demandées par les Clermontois. De même, ils ont effectué et ont rendu leur brochure à la date fixée. Ils se sontentraïdés, ils ont travaillé avec les Clermontois d'une manière collaborative pour les aider à réaliser leur macro-tâche et d'une manière coopérative entre eux.

4.1.4.1. Entraide avec les étudiants clermontois

Dans notre partie théorique, un des aspects de la collaboration se manifeste par l'entraide entre les participants. Dans le scénario pédagogique mis en place, il a été demandé aux apprenants malgaches et clermontois de s'entraider sur les plans linguistique, méthodologique et culturel dans la réalisation des macro-tâches. L'analyse de la plateforme montre que comme les étudiants clermontois, les étudiants malgaches ont respecté cette consigne.

D'une part, sur le plan linguistique, ils ont aidé les Clermontois en traduisant des textes en langue malgache. Ceci se voit dans le sujet n°1 ("*À propos des feux de brousse?*") du forum "*Vonjeo ny Tontolo iainana / SOS environnement*". Nous avons relevé trois messages émanant de RA32t pour les traductions dont voici un extrait :

| Initiateur : RA32t Posté le : Jeudi 11 Décembre 2008 à 11:27 |
|--|
| <i>LES MENACES SUR L'ENVIRONNEMENT A MADAGASCAR</i> <i>Ny olana eo amin'ny tontolo iainana eto Madagascar</i> <i>TOUS ENSEMBLES POUR LA PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT</i> <i>Miasa miaraka ho an'ny fiarovana ny tontolo iainana</i> <i>L'ENVIRONNEMENT : UNE QUESTION DE COMPORTEMENT</i> <i>ny tontolo iainana: miainga avy amin'ny fahatsiarovan-tenan'ny tsirairay</i> <i>AGIR TOUS ENSEMBLE POUR UN MONDE MEILLEUR</i> <i>miasa miaraka ho n-ny tontolo mahafinaritra</i> <i>PROTEGEONS NOTRE PLANETE</i> <i>arovy ny tanintsika</i> |

Exemple 25 : Des traductions en malgache effectuées par RA32t.

⁴² Le cas d'AL2t est problématique, selon la base de données de la plateforme, l'étudiant ne s'est jamais connecté sur la plateforme *via* son identifiant, pourtant, nous voyons ailleurs qu'il s'est connecté treize fois sur l'outil "Travaux".

Les étudiants malgaches ont fourni également des traductions lors du dernier clavardage avec les Clermontois (CL4). Cette fois-ci, sept Malgaches ont donné les traductions (AF4t, AH3t, RA32t, RH25t, RH34t, RT38t, RM41t). Sur le plan qualitatif, quelques fois, nous avons constaté qu'ils se sont corrigés entre eux-mêmes pour donner les bonnes versions.

Exemple 26 (élucidation de l'expression "forêt en danger") :

"ala tandindomin-doza" pour la forêt en danger (AF4t C14-25).

Voilà la bonne traduction de "la forêt en danger" :ala tandindonin-doza (RH34t-C14-12).

pardon c'est celle de RH34t qui est vraie pour la forêt en danger (AF4t-C14-26).

D'autre part, les étudiants malgaches ont donné des informations culturelles relevées dans les trois clavardages et dans les sujets n°1 ("À propos des feux de brousse?") et n°3 ("Questions de la part de ZY45c") du cinquième forum. De même, les informations fournies sont diversifiées ayant une relation directe (exemple 27) ou non à la réalisation de la macro-tâche (exemple 28).

Exemple 27 : *"RA17t: le feu de brousse est la principale cause de l'insuffisance de pluie (...) ce qui fait que les feux de brousse pensent que le sol devient plus fertile après" (AF4t-C12-47->53).*

Exemple 28 : *"le tsingy c'est la montagne en plusieurs pics et classer dans le patrimoine de l'UNESCO" (AF5t-C12-18).*

Nous remarquons le désir de donner le meilleur de soi-même aux Clermontois. Pour les traductions, nous ressentons l'effort de répondre aux Clermontois de manière qualitative. La quête de la qualité se mesure au travers des évaluations des productions des uns et des autres dans le souci d'offrir un contenu de qualité aux Clermontois (exemple 29), des mises en garde en direction des pairs (exemple 30), des mises en confiance aux Clermontois (exemple 31) et des corrections ou auto-corrrections (exemple 32).

Exemple 29 : *"ne regarde que la réponse de RH25t et AF4t" (AF4t-C14-40).*

Exemple 30 : “Attention, ne donnez pas de fausses traductions aux Clermontois”⁴³.

Exemple 31 : “*nous précisons les traductions mais ne vous en faites pas*” (RH25t-C14-23).

Exemple 32 : “*nosy maontso, Maitso!, cela ne se reproduira plus!!! Lol*” (RA32t-C14-19).

Dans ce dernier exemple, l’étudiant s’est trompé dans l’orthographe de “maitso” et s’est auto-corrigé, en rassurant une fois de plus les Clermontois que le phénomène ne se manifestera plus.

Il est intéressant de savoir si le degré de collaboration et d’engagement a été réciproque de la part des Clermontois. Est-ce que dans la construction du *common ground* clermontois, les étudiants clermontois ont réfléchi et ont analysé les réponses fournies par les Malgaches ?

D’une manière globale, on remarque que le tiers des étudiants a fait cette démarche et notamment lors du deuxième clavardage (CE8c, CL7c, MM6c, ZY45c). Les extraits suivants l’illustrent :

Exemple 33 : “*Mais ce sont des feux de brousse volontaires ou involontaires?*” (CE8c-C12-26).

Exemple 34 : “*j’ai jamais entendu parler du “vary amin’anana” qu’est ce que c’est ?*” (CL7c-CL2-36).

Exemple 35 : “*feu de brousse? Mais pourquoi?*” (MM16c-C12-37).

Le reste du groupe, en revanche, s’est contenté de répondre aux questions posées par les étudiants malgaches. Cette attitude renforce la position des étudiants clermontois évoquée précédemment.

⁴³ Traduction de “*TANDREMO RETO SAO D ATAONAREO DIKA VILANA LE ZAVA-TROLONA,*” (RS40t-C14-7).

Rappelons que la formation avait pour objectif la mise à niveau linguistique des étudiants malgaches en leur donnant l'opportunité de pratiquer la langue française par des échanges avec les natifs et les spécialistes de la langue. En se basant sur la théorie actionnelle, ils ont travaillé sur des aspects pragmatiques de la langue avec des objectifs fonctionnels (demander des informations, donner des informations, etc.). L'usage de la langue cible leur constitue ainsi un moyen "au service d'activités socialement cognitives" (Puren, 2002 : 67). En même temps, l'acquisition de la langue passe par "un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre êtres humains" (Mondada et Pekarek-Doehler, 2000 : 149). Cet aspect social s'est effectué entre pairs en présentiel et à distance avec les étudiants clermontois. Les usages des deux groupes d'étudiants montrent l'intérêt et l'efficacité du travail collaboratif.

Dans cette expérimentation, les étudiants malgaches ont montré un ressenti positif et massif concernant les échanges et la télécollaboration avec les étudiants clermontois : la majorité (73,33% d'entre eux) a éprouvé un développement effectif de leur compétence écrite à l'issue de la formation. Cette amélioration concerne plusieurs aspects de la langue : le lexique (pour 60% d'entre eux), la syntaxe (73,33%), l'orthographe (73,33%). Parallèlement, la réalisation de la macro-tâche a permis le développement de certaines compétences fonctionnelles comme "faire un résumé" (56,65%), "argumenter" (60%) et "donner des informations" (73,33%). Même, la formation a aidé certains apprenants (16,66% d'entre eux) à diminuer leur appréhension du trac avant de prendre la parole en public (Exemple 36 : "*Trac en s'exprimant moyennement amélioré*").

Concrètement, huit demandes portant sur le sens lexical (sur des termes ou expressions) ont été faites par les Malgaches ("*vulcanisme*", "*méto-boulot-dodo*", "*euphorie*", "*inspiration*", "*tri sélectif*", "*quai des sports*", "*concession*", le contraire de "*fournisseur*"). Deux procédés pour la demande de sens par les Malgaches ont été relevés : la demande fait suite à un terme utilisé par les Clermontois dans les interactions (exemple 37 ou le terme a été trouvé dans les recherches personnelles faites par les Malgaches, en dehors de l'interaction synchrone (exemple 38).

Exemple 37 : "*Je constate que mes étudiants ne sont pas très concentrés le contact avec Mada les rend euphoriques !*" (FAL11c-C11-13) → "*C'est quoi l'euphorie !*" (RA28t-C11-18).

Exemple 38 : “*Quelle est la contraire de fournisseur ?*” (RT38t-CI3-17).

Les Clermontois ont utilisé trois procédés principaux d’explications en direction des Malgaches :

1- à une question malgache correspond une réponse clermontoise :

Exemple 39 : “*Je comprend pas ta question MM16c*” (RA23t-CI2-26) --→
“*Le tri sélectif = on trie les poubelles (le plastique, le carton, le verre...)*” (MM16c-CI2-48).

2- à une question malgache correspond plusieurs réponses clermontoises :

Exemple 40 : *Dites, l’expression “métro-boulot-dodo” vous dit quelque chose?* (RA32t-CI1-11).

“métro, boulot, dodo” pour moi c’est la quotidienne! (ES9c-CI2-04).

“métro-boulot-dodo” reflète la routine au quotidien (RT19c-CI2-10).

3- le sens est négocié : c’est-à-dire que l’interlocuteur clermontois ne répond pas directement à la question malgache mais demande d’abord l’avis des autres Malgaches en leur renvoyant la question. La clarification se fait par des échanges autour du terme. Ce procédé a l’avantage d’entraîner la participation d’autres étudiants clermontois et malgaches. C’est le cas des termes “culture” (la discussion regroupait une Malgache, avec quatre prises de paroles et trois Clermontois, avec dix prises de paroles au total) et “inspiration” où sept étudiants au total s’expriment sur le sens du mot lors du premier clavardage.

Exemple 41 :

RA28t : *Et KA14c merci pour l’inspiration!!*

RH30t : *C’est quoi INSPIRATION*

KA14c : *L’inspiration???? AF5t*

RA28t : *L’inspiration c’est le moment où tu réfléchis avec soin!?*

BP6c : *Déf : Lorsqu’on fait entrer de l’air dans ses poumons, on dit que l’on inspire de l’air. L’inspiration fait partie du mouvement respiratoire (inspiration et expiration)*

MM16c : *INSPIRATION : idée soudaine qui pousse à la création*

KA14c : *AN1t, et selon toi, c’est quoi l’INSPIRATION?*

AN1t : *D’après moi c’est le fait d’inspirer non!?!?*

Nous constatons que les apports des Clermontois identifiés dans la collaboration portent majoritairement sur des aspects culturels. Ces points culturels concernent non seulement la culture française et auvergnate (les fromages, la bourrée, etc.) mais également d'autres cultures : les dieux Grecs (exemple 42), la gestion de l'environnement en Chine (exemple 43), etc.

Exemple 42 : *“RI35t, le dieu que je préfère est Hermès”* (VAH43c-C11-11).

Exemple 43 : *“on commence à ne plus distribuer les sachets plastiques gratuits et à les remplacer par les sacs payants en papier”* (ZY45c, Forum5-Sujet3).

Toutefois, nous avons constaté que dans la brochure finale la plupart des textes est copiée d'Internet⁴⁴. On constate aussi que certaines phrases sont celles des Clermontois copiées telles qu'elles du Forum⁴⁵. Certaines phrases écrites par les Clermontois sont copiées et sont associées entre elles, pouvant aboutir à un détournement du sens initial des informations :

Exemple 44 : *“nous disposons de vin célèbre à base de gentiane et de verveine”*⁴⁶.

Seule la rubrique sur les sites touristiques contient trois phrases propres au groupe⁴⁷. Ainsi, au final, est-ce que l'interaction dans la langue cible, *via* la télécollaboration favorise l'acquisition ? Comme le souligne de Weck (2008 : 145), l'interaction est considérée comme un lieu d'apprentissage, on peut y rencontrer *“une possibilité d'un apprentissage mais cela n'implique*

⁴⁴ Le texte sur l'ENGREF est tiré intégralement du site <http://www.gralon.net/articles/enseignement-et-formation/ecole/article-l-engref--ecole-nationale-du-genie-rural--des-eaux-et-des-forets-1471.htm>. Le texte introductif de la rubrique Sport est pris du site <http://www.clermontfoot.com/environnement-geographique>. Pour la “Gastronomie”, les phrases proviennent du site http://www.crous-clermont.fr/Modeles/Affiche_Page.php?id_page=154.

⁴⁵ *“Notre aliment de base est le pain”* (CL7c et EE10c).

⁴⁶ Réponse tirée de la phrase : *“les boissons : il y a du vin en Auvergne mais sinon on a pas vraiment de boissons traditionnelles. Les boissons à base de gentiane et de verveine (qui sont des plantes) mais elles sont à base d'alcool, c'est un peu comme des liqueurs”* (CL7c et EE10c).

⁴⁷ Phrase 1 : *“A vous qui aime la découverte, voici quelques sites superbes”*, Phrase 2 : *“Vous pouvez faire une réservation en contactant le numéro...”*, Phrase 3 : *“avec le climat ensoleillé, l'air frais, la beauté du paysage, ... Profitez-en !!”*.

pas qu'un apprentissage ait effectivement lieu'. Le fait d'avoir mis les apprenants dans une situation d'interaction, le canal utilisé (le clavardage de par son potentiel inhérent interactif et conversationnel) ainsi que la situation de communication (le caractère informel des conversations où se conformer à la norme ne constituerait pas un enjeu) ont favorisé l'apprenant à s'exprimer dans la langue cible et ont participé au développement de son interlangue.

Nous avons remarqué effectivement des effets positifs de la télécollaboration sur le développement de la capacité linguistique des apprenants malgaches. La télécollaboration a fait émerger des Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA). Nous avons repéré particulièrement le cas de RH30t, RA32t et RH25t qui ont pu et ont su réemployer à bon escient et traduire "tri sélectif", expression auparavant inconnue, dans le clavardage et ultérieurement dans le forum. Néanmoins, nous émettons une réserve à ce résultat, nous estimons qu'une acquisition en tant que telle n'est pas réellement observable dans la mesure où les données que nous évoquons ne concernent que des cas particuliers non pas un cas général. De même, pour la SPA, nous ne pouvons pas observer si l'apprenant a pu réutiliser à long terme l'expression qu'il a acquise dans d'autres contextes.

Le développement linguistique des étudiants malgaches peut se mesurer également par leur capacité à écrire et à interagir en français avec des spécialistes et des natifs de la langue en surmontant des blocages psycholinguistiques (comme RI27t qui a pu dialoguer avec d'autres Clermontois alors que l'étudiant ne s'adressait au départ qu'à son compatriote malgache du groupe clermontois). De même, le fait d'avoir pu expliquer des notions de sa propre langue en français et les traductions du malgache en français ont demandé des efforts de leur part que l'on pourrait évaluer positivement.

Par ailleurs, on remarque un certain investissement des étudiants malgaches dans l'accomplissement de leur macro-tâche. Celui-ci se reflète au travers du travail collaboratif établi entre eux. D'une manière générale, on rencontre les formes d'une collaboration habituelle (entraide, engagement, etc.). C'est dans la manière dont les étudiants malgaches s'y sont pris pour s'entraider qu'on remarque des singularités.

4.1.4.3. Entraide entre étudiants malgaches

Outre les données verbales et les traces informatiques, les données non-verbales vues à partir de la vidéo témoignent également la manière dont les apprenants malgaches ont travaillé

lorsqu'ils étaient en groupes devant l'écran. Le cadre spatial a permis particulièrement de relever des marques d'entraide entre les apprenants malgaches lors des recherches d'informations et lors des clavardages avec les Clermontois. L'entraide est appréhendée au travers de la kinésique (concerne ce qui est mouvement du corps, les gestes) et de la proxémique (concerne la façon de percevoir l'espace, le jeu des territoires la distance ou les relations spatiales entre les membres du groupe). Les positions de concertation devant l'écran, les tapes amicales dans le dos pour donner des encouragements ou des conseils au co-équipier, le partage de l'espace et de la commande de l'écran et du clavier vus dans certains groupes, etc. l'illustrent.



Photo 5. Une illustration de la collaboration 1.



Photo 6. Une illustration de la collaboration 2.



Photo 7. Une illustration de la collaboration 3.

Par ailleurs, la gestion de l'espace peut refléter une manifestation de la collaboration, de l'entraide. En regardant les photos d'une manière générale, nous constatons une proche distance entre les apprenants, donc, plus d'entraide s'établirait entre eux.

Cet aspect montre que les Malgaches étaient dans la collaboration. Comme nous l'avons marqué dans notre partie théorique, la collaboration consiste à travailler ensemble pour atteindre un objectif partagé et commun. Ici, "partagé" est à comprendre dans le sens de *participation mutuelle* et non pas de *division* de la tâche comme dans la coopération (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 32). Mais en même temps, nous avons également saisi une forme de travail coopératif assez particulier entre eux.

4.1.4.4. Un travail coopératif spécifique

Rappelons que pour la coopération, la tâche est subdivisée entre chaque membre du groupe, chaque membre est responsable d'une sous-tâche. De cette manière, chaque apprenant participe à l'atteinte de l'objectif commun par un apport spécifique à l'œuvre collective (Henri et Cayrol-Lundgren, 2001 : 32).

Pour les apprenants malgaches, effectivement, il y a eu subdivision des tâches et des étudiants, en présentiel, en accord avec chaque apprenant. Cependant, lorsque les étudiants malgaches étaient en contact avec les Clermontois, en ligne, ils se sont arrangés autrement entre eux dans la gestion de la macro-tâche et dans la gestion des groupes (mode de constitution des groupes, mode de gestion des membres). La mise en œuvre de la coopération a été différente de ce qui a été prévu au départ. Mais, lorsqu'ils étaient en ligne avec les Clermontois, l'analyse des modes de travail et d'organisation des apprenants malgaches montre qu'ils ont procédé autrement. Certes, ils ont toujours travaillé en coopération, en subdivisant la tâche et les rôles pour atteindre les objectifs. Chaque apprenant malgache, en effet, s'est adressé à un ou à des interlocuteurs clermontois pour demander une information précise (exemple 45 : *“RA17t : je suis chargé de vous demandr votre coutumes”* - AF4t-C12-15). La forme finale de la brochure reflète également cette organisation. Effectivement, en regardant l'aspect formel de la brochure finale, nous avons aperçu des non uniformités sur :

- Le nombre de pages de chaque rubrique : “ENGREF” fait deux pages, “Sport” fait trois pages, “Sites touristiques d’Auvergne” fait huit pages et “Gastronomie” fait trois pages ;
- La feuille de style utilisée : polices, tailles et couleurs des polices différentes ;
- Le volume d’informations contenu dans les rubriques : profusion d’informations dans “Sport” et “Sites touristiques”, pages plutôt aérées dans “Gastronomie”.

Par ailleurs, l'analyse montre que, la plupart des étudiants malgaches n'a pas eu de rubriques précises à traiter au final, malgré la répartition des tâches effectuées au départ. L'analyse des messages permet de voir qu'ils ont demandé des informations tantôt sur une rubrique tantôt sur une autre.

En résumé, on peut dire qu'il y a eu coopération et collaboration entre les étudiants malgaches et télécollaboration des Malgaches avec les Clermontois. Au seul examen des messages verbalisés contenus dans les clavardages, nous pourrions conclure que les Malgaches ont travaillé d'une manière coopérative entre eux. Cependant, au regard des données non-verbales (au travers des gestes et de la gestion de l'espace), on constate aussi des formes de collaboration au sein de chaque groupe. Ainsi, les étudiants malgaches ont travaillé de manière coopérative et collaborative en même temps. Les deux modes sont complémentaires. Par ailleurs, nous pensons que si le contexte leur avait permis de travailler individuellement par ordinateur, nous aurions davantage eu de travail coopératif. Le fait d'être à plusieurs devant la machine a favorisé la collaboration entre co-équipiers dans chaque sous-groupe.

4.1.5. Des adaptations aux contraintes de la plateforme

Dans la définition des usages, nous avons marqué que l'usage d'un outil ou d'un dispositif était fonction de plusieurs paramètres. Dans notre cas, la non-ergonomie de la plateforme utilisée, qui était élémentaire dans sa forme, dans sa fonctionnalité et dans le contenu qu'elle propose (impossibilité de voir les participants, d'ouvrir plusieurs fenêtres de clavardage et d'insérer des photos – identification des participants que par leurs noms), et le caractère ouvert de notre scénario ont abouti à des formes d'adaptation originales au dispositif. Les adaptations se manifestent 1- dans les manières de s'adresser aux Clermontois, par la signature des messages et par l'alternance des identités dans les clavardages, 2- par la gestion des groupes, et 3- par la gestion de la macro-tâche.

4.1.5.1. La signature et co-signature des messages

La signature ou paraphe est *“le nom d'une personne, servant à affirmer la sincérité d'un écrit, l'authenticité d'un acte, etc.”* (Hachette, 2006). Une signature est une marque dont l'objectif est de permettre d'identifier l'auteur d'un message, d'un document, etc. Dans les conversations électroniques, s'il est d'usage de signer dans les forums ou dans les courriels, il est plutôt extraordinaire de rencontrer des signatures dans les clavardages. En effet, le clavardage emprunterait sa forme à l'expression orale, où l'on ne signerait pas ses propos en principe. Cependant, dans le projet *“Tana-Clermont”*, il apparaît que la signature est une des stratégies utilisées par les étudiants malgaches. Cette signature se manifeste de deux manières, le message est signé soit par une personne, soit par plusieurs personnes du même groupe, dans ce dernier cas, nous parlons de co-signature.

Les signatures peuvent se situer au début (dans ce cas, nous parlons de présentation) ou à la fin des messages. De même, elles peuvent être montrées d'une manière formelle et explicite (exemple 46 : *“slt CE8c, c'est moi RA17t mais je me connecte avec AF4t, par son pseudo”* (AF4t-CI2-4) ou d'une manière moins formelle (exemple 47 : *“RT20t,slt CL7c”* (AN1t-CI2-11)).

Sur le plan quantitatif, 8,79% des messages envoyés dans les trois clavardages contiendraient des présentations tandis que 6,14% des messages comporteraient des signatures. Par ailleurs, nous avons relevé que quatre étudiants (RA28t, RH30t, RH34t et RS40t) utilisent quasi-systématiquement les signatures tandis que cinq privilégient le mode *“présentation”* (AF5t, RA17t, RT20t, RI35t et RT38t).

Cependant, les signatures peuvent être trompeuses. Nous évoquons notamment le cas de RA32t pour l'illustrer. Comme nous l'avons signalé, HM13t n'a pas eu l'occasion de manipuler un ordinateur auparavant. En conséquence, lors des sessions de clavardage, il était plus spectateur qu'acteur. Lors du CL2, il était accompagné de RA32t. Nous supposons que pour montrer que RA32t ne tient pas le monopole de l'espace et du temps de parole ou pour sauver la face positive d'HM13t et en même temps celle de RA32t, RA32t a usurpé l'identité d'HM13t en signant des messages à sa place. Au moins quatre messages ont été signés par RA32t à la place d'HM13t :

Exemple 48 : *“en général, les feux de brousses à Madagascar sont presque tous volontaires HM13f”* (RA32t-C12-47-48).

Exemple 49 : *“HM13t< le MAP c'est un programme de développement rapide par LE PRESIDENT”* (RA32t-C12-54).

Exemple 50 : *“y a t-il encore de questions sur l'environnement? HM13f”* (RA32t-C12-58-59).

Exemple 51 : *“la plupart des animaux braconnés sont surtout des animaux endémiques de madagascar! HM13f”* (RA32t-C12-61).

Le correspondant clermontois a cru qu'il s'agissait effectivement d'HM13t qui était au bout du clavier. Il lui a répondu :

Exemple 52 : *“HM13t : merci”* (CL7c-CL2-49)

Exemple 53 : *“HM13t : mais qu'est-ce qu'il veut faire concrètement ?”* (CL7c-CL2-51)

Exemple 54 : *“HM13t : plus de productions agricoles ?”* (CL7c-CL2-53)

D'ailleurs, ce subterfuge a été perçu par RB37t :

Exemple 55 : *“RA32t laisse HM13t ecreir sont veux”*⁴⁸ (RB37t-C12-19).

⁴⁸ Nous pensons que RB37t veut écrire : “RA32t, laisse HM13t écrire son vœu” (laisse HM13t écrire ce qu'il veut).

Les étudiants malgaches ont travaillé en groupe, un groupe a été composé de trois étudiants en moyenne. Nous avons remarqué aussi que des messages ont été signés par tous les membres composants le groupe. Dans ce cas, nous parlons de co-signature qui signale donc la présence de deux ou de plusieurs étudiants qui signent en même temps un même message. Pour la co-signature, nous émettons les remarques suivantes : sur le plan quantitatif, peu de messages (2,28%) ont été co-signés comparés aux messages signés, aucun groupe ne co-signe systématiquement. Nous avons relevé 3 étudiants (AF4t, RI27t et HT12t) qui co-signent systématiquement lors des clavardages, quels que soient les étudiants avec qui ils se retrouvent.

Pour notre projet, la visibilité de l'apprenant sur la plateforme se manifeste au travers des pseudonymes utilisés. Ils étaient explicites : ils comprennent les noms réels des étudiants qui s'affichent en entier dans les champs de clavardage. Ce qui rend le personnage électronique transparent et annihile le mystère de l'identification de l'interlocuteur. Toutefois, on constate que certains propriétaires d'identifiants ont tout de même apposé leurs signatures à leurs messages. C'est pourquoi, nous parlons de "double signature".

La statistique révèle que le tiers des apprenants (onze d'entre eux) ayant utilisé leurs identifiants ont laissé leurs signatures. Toutefois, la fréquence des "double-signatures" reste faible, à l'exception d'AF4t qui a apposé sa signature vingt-sept fois.

4.1.5.2. L'alternance des identités *via* la connexion/déconnexion à la plateforme

Nous avons relevé deux manières pour se connecter sur la plateforme : le groupe choisit un identifiant qui est utilisé jusqu'à la fin de la session ou le groupe alterne l'identité de chaque membre qui le compose.

Premier cas, le groupe se connecte *via* un identifiant qui est gardé tout au long de la session. Ceci constitue pratiquement l'usage adopté par la moitié des apprenants dont l'identifiant a été utilisé par le groupe lors d'une session ou d'une autre⁴⁹. Par contre, nous ne sommes pas en mesure de voir si la connexion *via* un identifiant relève du consentement de tous les membres du groupe ou émane de l'initiative, dans une sorte d'imposition, du propriétaire de l'identifiant.

⁴⁹ Cf.annexe les identifiants qui ont été utilisés dans chaque groupe du début jusqu'à la fin d'une session.

Deuxième cas, chaque étudiant du trinôme se connecte sur la plateforme en alternant les identités, c'est-à-dire l'étudiant A se connecte, écrit ses messages et se déconnecte au bout d'un certain temps pour laisser la place à l'étudiant B, etc. Cette stratégie n'a été adoptée que par quelques groupes : [RT29t - RS40t - RH25t] lors du CL2 et [RT29t – RN18t – AL2t] lors du CL2. Nous prenons le cas de ce dernier groupe pour illustrer.

| Apprenants | Heure de début et de fin de la connexion | Durée de connexion | Nombre de messages envoyés |
|------------|--|--------------------|----------------------------|
| RN18t | 10:33 – 11:03 | 30 mn | 10 messages |
| RT29t | 11:04 - 11:07 | 3 mn | 2 messages |
| RN18t | 11:15 – 11:16 | 1 mn | 1 message |
| RT29t | 11:18 – 11:19 | 1 mn | 1 message |
| RN18t | 11:20 – 11:21 | 1 mn | 1 message |
| RT29t | 11:23 – 11:24 | 1 mn | 1 message |

Tableau 26. Une reconstitution de l'organisation entre [RT29t – RN18t – AL2t] lors du CL2.

D'après le tableau 26, outre l'alternance des identités, nous constatons aussi un phénomène d'autorégulation des messages dans le groupe. Le temps de discussion a été restreint au fur et à mesure des conversations réduisant par la même occasion le nombre de messages envoyés.

Par ailleurs, nous avons remarqué le cas de RR21t, qui est atypique et mérite d'être signalé. Lors du CL2, [RR21t – RO22t - RA23t] constituaient un groupe. L'identifiant utilisé par le groupe était celui de RA23t, excepté une fois, où il a dû se déconnecter et laisser la place à RR21t au bout d'une heure de clavardage qui a voulu se connecter sous son identifiant juste pour signaler sa présence à son interlocuteur clermontois.

Exemple 56 : *“slt ZY45c!js8 connecté et tu pe me parlé mitnanf”*
(RR21t-CI2-1).

Si les stratégies de connexion par les Malgaches sont intéressantes, il est aussi important de saisir les manières dont ils ont accompli leur macro-tâche. En effet, aucune prescription n'a été donnée aux apprenants quant à la manière de l'effectuer, comment s'y sont-ils pris ? Comment ont-ils constitué les groupes ? Comment ont-ils travaillé à l'intérieur de chaque groupe ? La partie suivante présente ces stratégies déployées par les apprenants malgaches dans la coordination des tâches.

Par ailleurs, nous avons relevé trois modes de fonctionnement de la part des étudiants malgaches dans la gestion de la macro-tâche. Ceci se manifeste dans leur mode de regroupement, dans le choix des modes de travail *a priori* coopératif, mais qui comporte également une trace de travail collaboratif.

Selon (Leclerc, 1999 : 23), on rencontre deux modèles dans la formation des groupes : selon le modèle de la cohésion, la formation du groupe s'effectue par "*la force des liens qui attirent les personnes entre elles*" ou selon le modèle fonctionnaliste, la formation du groupe se fonde surtout sur son utilité, "*dans cette perspective, les groupes se forment et se maintiennent parce qu'ils permettent l'assouvissement de certains besoins psychosociaux et matériels*".

Ces deux modèles cohabitent chez les apprenants malgaches. Nous avons rencontré des étudiants qui se sont regroupés par affinité aboutissant à des groupes que nous avons appelés "groupes stables" et des étudiants qui se sont regroupés de manière aléatoire, formant des "groupes mobiles".

Les données d'interactions, nos prises de notes, nos souvenirs, les données d'enregistrement audio-visuel et visuel, les signatures contenues dans les messages nous ont aidée à reconstituer les groupes lors de ces sessions. Rappelons que nous avons eu treize séances au total avec les étudiants malgaches durant la formation. Nous n'avons pas pu avoir d'informations sur la présence des apprenants lors des sessions n°3, n°8, n°9 et n°10 (cf. Tableau 18). Pour les neuf sessions où nous avons pu avoir des informations sur la présence des apprenants, nous savons que les étudiants ont travaillé en groupes. Toutefois, la séance n°5 (celle du 20-11-08) nous pose une difficulté dans la mesure où certains étudiants ont travaillé en groupes (et nous n'avons pas pu reconstituer les équipes) tandis que d'autres étudiants ont travaillé individuellement.

En conséquence, nous avons des incertitudes sur la composition des étudiants (AL2t, RT29t, RN18t, AF5t, RF26t) lors du troisième et quatrième clavardages (RT29t et RN18t). Nous faisons des hypothèses pour ces groupes qui ont été conduites d'une part par la lecture des messages et d'autre part, en se basant sur l'idée que les étudiants qui ont choisi les mêmes rubriques pour la réalisation de la macro-tâche se sont retrouvés ensemble. Ainsi, dans le développement suivant, nous nous référons aux huit sessions durant lesquelles nous sommes certaine de la manière dont les étudiants se sont regroupés.

4.1.5.3. Choisir son groupe "par affinité"

Un regard attentif sur la constitution des groupes montre que certains binômes ou trinômes ont travaillé ensemble et de manière stable lors des travaux en groupes. Ce constat est corroboré par les propos des étudiants lors du questionnaire d'évaluation finale. En effet, 30% des étudiants estiment avoir choisi leurs groupes "par affinité". Ils ont travaillé avec leurs amis quelle que soit la situation d'apprentissage (en présentiel ou à distance).

Cette affinité se manifeste par la *stabilité* des étudiants constituant le groupe. Sur les huit sessions que nous avons pu reconstituer, un binôme ou un trinôme a travaillé ensemble pendant au moins quatre sessions (c'est-à-dire pendant au moins 50% des séances). Ces étudiants "stables" sont :

| Étudiants | Fréquence de la collaboration | Sessions |
|-------------------------|-------------------------------|---|
| [RR21t & RH34t] | 50% | En présentiel (sessions n°1, n°4 et n°6) et lors du CL3 |
| [RB37t & RI27t] | 50% | En présentiel (sessions n°1, n°6) et lors du CL2 et CL3 |
| [HT12t & RA32t] | 62,5% | En présentiel (sessions n°4, n°6, n°7) et lors du CL2 et CL3 |
| [AN1t & RO22t] | 62,5% | En présentiel (sessions n°1, n°2, n°6, n°7) et lors du CL3 |
| [AF4t & RA17t] | 62,5% | En présentiel (sessions n°1, n°6) et lors du CL2, CL3 et CL4 |
| [RI35t & RM41t & RT29t] | 62,5% | En présentiel (sessions n°1, n°4, n°7) et lors du CL3 et CL4 |
| [RM39t & RA28t] | 87,5% | En présentiel (sessions n°1, n°2, n°6, n°7) et lors des CL2, CL3, CL4 |

Tableau 27. Les "groupes stables".

À la lecture du tableau 27, on remarque que la moitié des étudiants ont formé des binômes ou des trinômes presque inséparables lors des travaux en groupe. La fréquence du travail collectif par affinité va de quatre séances à sept séances. À l'opposé de ce cas, l'autre moitié des étudiants se serait regroupée "au hasard".

4.1.5.4.

Choisir son groupe d'une manière aléatoire



Photo 8. La configuration des groupes malgaches lors d'une séance en présentiel.

Selon le résultat du questionnaire final, 43,32% disent avoir choisi "au hasard" leurs coéquipiers. En effet, pour les deux premières séances en présentiel, l'observation montre que le mode de regroupement était en fonction de *l'emplacement de l'étudiant dans la salle de classe*. C'est-à-dire que ceux qui se sont retrouvés à proximité ont travaillé ensemble (avec le voisin de gauche, de droite, etc.).

16,66% des étudiants ont expliqué que le changement de groupe est conditionné surtout par le contexte du moment, c'est-à-dire que si le(s) coéquipier(s) avec qui l'étudiant avait travaillé précédemment était (étaient) absent(s) ou en retard, alors l'étudiant allait se mettre avec d'autres coéquipiers. C'est ainsi que nous avons remarqué certains étudiants "mobiles". Nous prenons le cas d'AL2t et de RS40t pour l'illustrer.

| Étudiant | Groupes de travail | Sessions |
|----------|--|----------|
| AL2t | [AL2t – RN18t - RH25t] | 30-10-08 |
| | [AL2t - AF4t - RF33t - RB37t] | 06-11-08 |
| | [AL2t – RM39t - HM13t] | 17-11-08 |
| | [AL2t – AN1t - RO22t - RA23t - RB37t] | 26-11-08 |
| | [AL2t – RN18t - RT29t] | 27-11-08 |
| | [AL2t – AN1t - RO22t - RA23t] (hypothèse) | 11-12-08 |
| RS40t | [RS40t - HM13t - RA32t] | 30-10-08 |
| | [RS40t - RM41t - RA24t] | 06-11-08 |
| | [RS40t - AF4t - RA17t - RA24t] | 17-11-08 |
| | [RS40t - AF5t - RH30t] | 26-11-08 |
| | [RS40t - RA17t] | 26-11-08 |
| | [RS40t - RH25t - RT29t] | 27-11-08 |
| | [RS40t - AF4t - RA17t - RA24t - RS36t] | 11-12-08 |
| | [RS40t - RI27t] | 18-12-08 |

Tableau 28. Les étudiants mobiles. Le cas d'AL2t et de RS40t.

D'après le tableau 28, on voit qu'AL2t n'a jamais été avec les mêmes co-équipiers sauf une fois où il se retrouve avec RN18t, avec un intervalle de temps assez espacé. On fait le même constat pour RS40t avec RA17t (trois fois). Par voie de conséquence, nous avons relevé que dans le cadre de la résolution de la macro-tâche, ces étudiants ne travaillaient pas systématiquement sur un même thème. En fonction des groupes dans lesquels les étudiants mobiles s'inséraient, tantôt ils allaient travailler sur une rubrique de la brochure tantôt sur une autre.

4.1.5.5. Modes de gestion des tâches

Dans cette partie, nous nous intéressons aux manières utilisées par les étudiants pour obtenir les informations voulues auprès des Clermontois. Nous avons constaté que les Malgaches ont voulu obtenir des données riches en qualité et en quantité. Dans les demandes d'informations auprès des Clermontois, nous avons constaté que plus de la moitié des étudiants (77,78% d'entre eux) ont demandé d'autres informations relatives à d'autres rubriques que ce qui a été prévu. Nous prenons le cas du 2^{ème} clavardage pour l'illustrer :

| Groupes | Rubriques choisies initialement pour la macro-tâche | Informations effectivement demandées |
|-------------------------|---|--|
| [RA17t – AF4t] | Sites touristiques en Auvergne | AF4t : gastronomie auvergnate ; traditions auvergnates, associations chrétiennes, les scouts RA17t : traditions auvergnates, sites touristiques |
| [RS40t – RH25t] | ENGREF, Club de langues en Auvergne | RS40t : sites touristiques en Auvergne, club de langues |
| [RH34t – AF5t - RF26t] | Ville de Clermont-Ferrand, Gastronomie | Gastronomie, ENGREF |
| [RA28t - RM41t - RM39t] | Site touristique, Sport, ENGREF | Ville de Clermont, le titre de la brochure |
| [RA32t - HM13t - HT12t] | ENGREF, Sport, Ville de Clermont-Ferrand | Sites touristiques en Auvergne, Gastronomie |

Tableau 29. Les rubriques choisies au préalable et les informations effectivement demandées aux Clermontois lors du CL2.

Le tableau 29 montre la non correspondance entre la rubrique choisie initialement et les informations demandées effectivement par les étudiants malgaches. Par exemple, AF4t devait se renseigner sur les sites touristiques en Auvergne, mais il avait demandé d'autres informations sur la gastronomie (exemple 57 : “*AF4t: et est-ce que tu peux me parler de votre gastronomie en générale TS42c?*” -AF4-tCl2-16), les “traditions des Clermontois” (exemple 58 : “*TS42c:parle-moi des traditions des clermontois;AF4t*” - AF4t-Cl2-43) et “les associations chrétiennes et des scouts à Clermont” (exemple 59 : “*à TS42c: est-ce qu'il existe des associations chrétiennes et des scouts à clermont?SI OUI parle-moi s'il vous plait: AF4t*” - AF4t-Cl2-68).

Toutefois, à l'inverse des étudiants comme AF4t, 20% des étudiants tels qu'[AN1t - RH30t - RT20t] travaillant sur “les coutumes et traditions auvergnates” et [RR21t - RO22t - RA23t] travaillant sur l'ENGREF ont respecté leurs choix de départ et n'ont posé que des questions relatives à leurs rubriques initiales.

Lors du 3^{ème} clavardage, nous avons remarqué que les questions posées ont été mélangées, mais avec une prédominance de celles qui se rapportent aux rubriques initialement choisies :

- AF4t a posé des questions sur les sites touristiques en Auvergne,

- l'équipe de RA28t a posé des questions pour compléter la rubrique Sports,
- l'équipe de RO22t est restée fidèle à la rubrique sur l'ENGREF.

Par contre, RT20t a posé des questions sur la gastronomie alors que la rubrique choisie initialement portait sur "les coutumes et traditions auvergnates".

Toujours sur l'aspect quantitatif, cette "non-satisfaction" des Malgaches et cette volonté de récolter le maximum d'informations auprès des Clermontois se manifestent également dans les demandes d'informations supplémentaires, c'est-à-dire que la question a été déjà posée et les Clermontois y ont apporté des réponses. Toutefois, il semble que les Malgaches paraissent insatisfaits du nombre de réponses obtenues. Ils insistent pour obtenir encore plus d'informations. Toutefois, il ne s'agit pas d'un mode de fonctionnement global, nous l'avons repéré que chez deux étudiants : AF4t sur les sites touristiques en Auvergne et RT20t sur la gastronomie auvergnate.

Exemple 60 :

Demande 1, lors du CL2 : "*ES9c:HT12t, est-ce que vous pouvez nous donner des noms de sites pour notre brochure?*" (AF4t-C12-26).

Réponse 1 : "*le puy de dome est un volcan endormit qui peut se réveiller à tout moment et détruire Clermont Ferrand !!!*" (BP6c-C12-5).

Réponse 2 : "*c'est le puy de dôme, et c'est un volcan endormi*" (CL7c-C12-4).

Réponse 3 : "*c'est le puy dôme!!! En auvergne il y a beaucoup d'endroits où on peut faire de la randonnée!!!*" (ES9c-C12-2-11).

Demande 2, lors du CL3 : "*Salut à tous! quels sont les sites touristiques les plus visités à clermont-ferrand donc les plus importants*" (AF4t-C13-1).

Réponse 4 : "*le Labyrinthe de maïs (...). Le château de Cordès (...) le château de Murol*" (CL7c-F6-S3-4, F6-S3-9).

Réponse 5 : "*le Puy de Dôme + le mont du Sancy (montagne) + Les stations de ski (SUPER BESSE ET LE LIORAN) (...) la cathédrale, le parc Montjuzet, la place de Jaude, (...)*" (MM16c-F6-S3-14).

Demande 3, lors du CL4 : “Quelles sont les 4 premiers sites touristiques en Auvergne?” (AF4t-CI4-42).

En dépit des réponses explicites des Clermontois lors du CL2 sur le sujet et de la satisfaction apparente de l'apprenant (exemple 42 : “*ES9c:merci bcp pr m'avoir répondu*” - AF4t-CI2-32), nous constatons que la question revient lors des sessions suivantes, même après que la brochure a été terminée.

En dehors de la répétitivité des questions, les demandes supplémentaires se manifestent également sur le plan linguistique par l'utilisation de l'adjectif “autre” :

Exemple 61 : “*BP6c:appart l'usine de michelin, y a t'il d'autre usine*” (RS40t-CI2-7).

Exemple 62 : “*BP6c:tu peut me dire aussi les autre activite local*” (RS40t-CI2-8).

Outre l'aspect quantitatif qui se résume par le désir d'avoir le maximum d'informations à mettre dans leur brochure, nous avons remarqué également que les étudiants malgaches ont insisté sur l'aspect qualitatif, c'est-à-dire sur le contenu des informations fournies. Ceci se manifeste par des demandes de précisions, des demandes d'explications voire des insistances.

Les apprenants malgaches ont réagi sur le contenu des informations fournies par les Clermontois. L'analyse des messages nous a fait constater que certains étudiants (26,66% d'entre eux) ne se sont pas contentés d'avoir les informations, ils ont essayé de les comprendre en demandant des compléments d'informations. Les sollicitations se manifestaient par des insistances (exemple 63) ; des demandes de précisions pour avoir de l'assurance (exemple 64) ; des demandes d'éclaircissements sur le plan linguistique (exemple 65) ; des demandes d'éclaircissements sur d'autres aspects (culturel, local, etc.) (exemple 66).

Exemple 63 : “*Apparament la rubrique ENGREF manque de critique!!!qu'est-ce qu'on doit ajouter ou améliorer?*” (RO22t-CI3-1).

Exemple 64 : “*concernant les sites touristiques CE8c t'as déjà aller visité le chateau de Corde? si t' es pas allé là bas est ce que tu peux me parler d'autre site que t'as déjà visité*” (AF4t-CI2-36).

Exemple 65 : “*c'est quoi l'euphorie?*” (RA28t-CI1-18).

Exemple 66 : “*RA17t: Volvic c’est loin de Clermont Ferrand*” (AF4t-C12-38).

Les cas que nous avons identifiés concernent plus les étudiants, en tant qu’individualités non en tant que groupes. Il s’agit des stratégies adoptées à l’initiative des étudiants et non à l’initiative du groupe. Par ailleurs, afin d’obtenir les informations nécessaires pour leur macro-tâche, outre les recherches d’informations sur Internet, les étudiants malgaches se sont adressés également aux étudiants clermontois. Toutefois, aucune indication n’a été donnée de notre part sur la manière de s’adresser et de communiquer avec les Clermontois (Qui parle avec qui et comment ?). Alors que certains Malgaches se sont adressés à des correspondants uniques tout au long des clavardages, d’autres étudiants étaient plutôt pluridirectionnels en changeant d’interlocuteurs d’un clavardage à un autre.

4.1.6. Une typologie d’usagers

Selon la manière dont les étudiants malgaches se sont adressés aux étudiants clermontois, nous avons remarqué deux profils, ce que nous avons appelés les “monodirectionnels” et les “pluridirectionnels”. En parallèle, nous avons remarqué aussi des étudiants “rejetés” (Mucchielli, 2006) à l’intérieur des groupes malgaches, nous présentons ces trois profils. Nous nous sommes servis surtout des données contenues dans les clavardages.

4.1.6.1. “Les monodirectionnels”

Les “monodirectionnels” sont définis comme ceux qui ne se sont adressés qu’à un interlocuteur durant les sessions de clavardages. L’analyse a relevé que la moitié des étudiants malgaches ont adopté ce mode de communication.

| Étudiants malgaches | Correspondants choisis | Correspondants lors du CL2 | Correspondants lors du CL4 |
|---------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|
| AL2t | RT19c | RT19c | Absent |
| AF5t | CL7c | CL7c | CL7c |
| HT12t | ES9c | ES9c | ES9c |
| RA17t | CE8c | CE8c | CE8c |
| RN18t | RT19c | RT19c | Pas de trace |
| RT20t | CL7c | CL7c | CL7c |
| RR21t | ZY45c | ZY45c | Absente |
| RA24t | TS42c | Absente | TS42c |
| RT29t | ZY45c | ZY45c | Pas de trace |
| RH30t | MM16c | MM16c | MM16c |
| RF33t | VAH43c | VAH43c | VAH43c |
| RH34t | ES9c | ES9c | ES9c |
| RI35t | VAH43c | VAH43c | VAH43c |
| RS36t | MM16c | MM16c | Absente |
| RB37t | EE10c | EE10c | Absent |

Tableau 30. Les étudiants malgaches “monodirectionnels” et leurs correspondants clermontois.

D’après le tableau 30, nous constatons que les interlocuteurs clermontois lors du CL2 étaient effectivement les correspondants choisis au préalable par les Malgaches (excepté RA24t qui était absente lors de cette séance). Le cas du CL4 reste problématique : soit les étudiants étaient absents lors de cette séance-là, soit l’étudiant était présent, mais nous n’avons pas trouvé leurs traces dans les messages (ni signatures ni co-signatures ni aucune autre mention les concernant).

Par ailleurs, nous avons distingué deux types de monodirectionnels : les “monodirectionnels fidèles” et les “monodirectionnels inconstants”. Les “monodirectionnels fidèles” n’ont jamais changé d’interlocuteurs du début jusqu’à la fin des rencontres comme nous le présente le tableau 29. Les “monodirectionnels inconstants” ont changé d’interlocuteurs au fur et à mesure des clavardages. Une portion d’étudiants (6,66% d’entre eux) est concernée :

- RA23t a opté pour RT19c alors que son choix initial est MM16c.
- RM39t a parlé avec KA14c alors qu’il a opté pour RT19c au départ.

Par ailleurs, nous avons constaté que 6,66% des étudiants sont passés du statut de monodirectionnels au statut de pluridirectionnels :

- RH25t a choisi ZY45c au départ et s’est retrouvé au final avec ZY45c, CL7c et RT19c.
- RM41t a opté pour CL7c et a fini par s’adresser “à tous” lors du CL4.

4.1.6.2. Les “pluridirectionnels”

Les pluridirectionnels sont ceux qui se sont adressés à plusieurs correspondants Clermontois dès le début du clavardage (CL2). Nous avons évoqué précédemment le cas de deux étudiants qui sont passés du monodirectionnel au pluridirectionnel. Les étudiants que nous présentons ici étaient directement pluridirectionnels. Le quart des étudiants (23,33%) est concerné.

| Apprenants | Correspondants choisis en présentiel | Correspondants à distance |
|------------|--------------------------------------|--|
| AN1t | ZY45c | ZY45c, BP6c, FAL11c |
| AF4t | ES9c | ES9c, BP6c, MM16c, CE8c, RT19c, TS42c, KR15c, CL7c |
| RI27t | RT19c | VAH43c, RT19c |
| RA28t | KA14c | KA14c, BP6c, RT19c, CL7c |
| RA32t | Absent | KA14c, MM16c, RT19c, CL7c |
| RT38t | RT19c | RT19c, KA14c, TS42c, ZY45c, CL7c |
| RS40t | VAH43c | BP6c, VAH43c, ZY45c, VAH43c |

Tableau 31. Les étudiants malgaches “pluridirectionnels” et leurs correspondants clermontois.

Chez les “pluridirectionnels”, nous avons relevé 3 manières :

1- Ils ont choisi une personne pour correspondre au départ et ils se sont retrouvés avec plusieurs correspondants lors des clavardages mais sans pour autant délaisser leurs choix premiers⁵⁰. Dans ce cas, le nombre des correspondants a augmenté d’un clavardage à un autre. C’est le cas de RA28t et RT38t. RA28t a eu KA14c, BP6c, RT19c et CL7c lors du CL2 comme interlocuteurs et s’est adressé “à tous” lors du CL4. De même, RT38t a parlé avec

⁵⁰ RA32t présente une exception, il était absent lors de la séance où ses collègues ont choisi leurs correspondants. Il a choisi ses interlocuteurs lors de cette première séance de clavardage.

RT19c, KA14c au départ et a fini par s'adresser à TS42c, ZY45c et CL7c. Le cas de RT38t est frappant aussi dans la mesure où il a essayé de diversifier au maximum ses correspondants. Il a ajouté des personnes avec qui il n'a pas encore eu l'occasion de dialoguer.

2- le nombre des correspondants a diminué au fil des clavardages. Certains apprenants sont passés du "pluri correspondant" au "mono correspondant". C'est le cas de RI27t et de RA32t. Pour RI27t, notre première supposition est que l'étudiant aurait préféré parler à une personne pour avoir plus de dialogues. En effet, le constat montre que VAH43c, l'interlocuteur a été "envahi" par les étudiants malgaches, cinq étudiants malgaches l'ont choisi comme correspondant (RI27t, RO22t, RI35t, RS40t, RF33t). VAH43c n'a pu adresser qu'un message à RI27t (Exemple 67 : "*RI27t, parle moi de tes loisirs*" -VAH43c-CI2-4). La seconde supposition est que le fait de devoir s'exprimer en français aurait bloqué RI27t. RI27t l'a explicitement marqué dans les clavardages en malgache (exemple 68 : "*ts mahita tenen reto zay*" - RS40t-CI4-4)⁵¹ et en français (exemple 69 : "*VAH43c:bonjour! je m'appel RI27t.C' est la première fois que je sois en contact avec les français alors je ne sais pas quoi dire même je veux vs parler.Bizzar non?*" - RB37t-CI2-4).

3- Le nombre de correspondants a stagné. On constate juste un changement de la personne sollicitée. C'est le cas de RS40t. BP6c a été remplacé par ZY45c.

4.1.6.3. Les "rejetés"

Comme le remarque Linton (2000 : 13), parmi les besoins psychiques de l'homme, "*le plus remarquable, le plus opiniâtre est peut-être celui d'une réponse affective venant d'autrui (...). Le besoin de réponse affective est si universel et si fort que beaucoup de sociologues l'ont considéré comme instinctif au sens inné*". Cette remarque est illustrée par les usages des étudiants malgaches où l'aspect socio-affectif a joué un rôle important lors de la formation. Nous supposons l'existence d'un conflit socio-affectif dans les groupes malgaches à cause des "rejetés" dans les co-signatures.

Rappelons que les étudiants malgaches ont travaillé à trois en moyenne par ordinateur. Dans certains messages, nous remarquons que les membres composant le groupe ont signé le même message, ce que nous avons appelé par co-signature.

⁵¹ "Je ne sais pas quoi écrire" (ou "Nous ne savons pas quoi écrire", cela dépend si RI27t inclut RS40t dans son propos).

La co-signature peut être source de conflit socio-affectif dans le cas où tous les membres qui composent le groupe de travail n'ont pas été cités dans la co-signature. Ceux qui n'ont pas été mentionnés peuvent se sentir "rejetés" (Mucchielli, 2006 : 25), exclus du groupe. C'est le cas par exemple du groupe composé de [RA24t - AF4t - RS36t - RA17t - RS40t] lors du 3^{ème} clavardage.

Exemple 70 : "*Bise à vous tous surtout TS42c, et CL7c, ES9c MM16c, RT19c,..de la part de RA24t, AF4t*" (AF4t-Cl3-18-19).

Dans la co-signature, seuls certains membres y sont mentionnés (RA24t et AF4t) alors que le groupe était composé d'autres étudiants. On assiste alors à l'émergence d'un sous-groupe dans le groupe. Pourquoi cette "ségrégation" ? Nous remarquons que ce cas se produit notamment lorsque les messages destinés aux Clermontois relèvent de l'ordre du relationnel, du personnel. Rappelons qu'au début de la formation, il a été demandé par les étudiants clermontois aux étudiants malgaches de choisir des interlocuteurs clermontois pour être leurs correspondants. La consigne était : "*Écrivez un courriel de 10-15 lignes à un(e) correspondant(e) de votre choix. Dites pourquoi vous l'avez choisi(e). Présentez-vous à votre tour. Vous pouvez envoyer une photo de vous*". Dans le cas illustré par l'exemple 70, il se trouve que ES9c et TS42c étaient les correspondants choisis par AF4t. (Pour RA24t, l'étudiant était absent le jour où cette activité a été faite, peut-être aurait-elle choisi les mêmes correspondants clermontois qu'AF4t). Ainsi, il serait "normal" que les autres ne figurent pas dans la co-signature dans la mesure où ils ne partagent pas les mêmes "amis" interlocuteurs clermontois. Mais, toujours selon Mucchielli, cette forme d'exclusion est une structure informelle, elle est non-officielle et souvent non-consciente, c'est-à-dire que les membres n'ont pas toujours conscience des phénomènes psychologiques déterminant leurs conduites en groupe.

Par ailleurs, est-ce que cette vie affective du groupe a affecté ses membres et notamment les "rejetés" ? En effet, selon Wegerif (1998 : 34), le succès ou l'échec d'une formation dépend du point selon lequel l'apprenant se sent exclu ou inclus dans le groupe lors du travail collectif. Comment les étudiants malgaches se perçoivent entre eux ? Nous n'avons pas relevé de messages explicites relatant le point de vue des étudiants malgaches. Mais, à la question

“en général, quelle était l’ambiance⁵² de travail dans le groupe à chaque séance ?” lors de l’évaluation de la formation, en général, les étudiants ont répondu que celle-ci était “bonne”, voire “très bonne”, excepté 16,66% des étudiants qui ont marqué “assez bonne”. Cette dernière réponse provient effectivement de quelques “rejetés”.

4.1.7. L’usage du dispositif par l’enseignant

Dans le projet “Tana-Clermont”, la médiation auprès des étudiants malgaches a été faite par plusieurs acteurs : par nous-même en présentiel, par les étudiants clermontois et la coordinatrice du projet du côté clermontois à distance. D’une manière générale, cette médiation provenant de sources multiples a été perçue d’une manière positive par les Malgaches. Les réponses au questionnaire d’évaluation finale montrent une satisfaction globale de leur part : la majorité (73,33% de ceux qui ont répondu aux questions) a apprécié la coordination faite par les Clermontois et 56,62% d’entre eux ont aimé la coordination en présentiel. Ici, nous évoquons surtout notre rôle durant cette expérimentation, qui en dehors du fait que nous étions co-coordinatrice du projet avec Anne-Laure Foucher du côté des Clermontois, et que la préparation des activités pédagogiques a nécessité une organisation et une collaboration importantes avec elle, nous sommes intervenue également sur trois aspects : 1- pédagogique, 2- technique, et 3- administratif.

D’abord, la médiation pédagogique en présentiel comprenait la prise en main des étudiants malgaches lors des sessions en présentiel. Celle-ci a consisté à assurer le bon fonctionnement de la formation : suivi de l’état d’avancement des apprenants, enseignement de la langue, encadrement des étudiants dans la réalisation de leur tâche et la présentation de la plateforme.

Ensuite, nous sommes intervenue sur le plan technique en assurant l’encadrement des apprenants. Dans notre cas, cette tâche comprend la séance de formation à l’utilisation de l’ordinateur (le clavier et le traitement de texte Word), la séance d’initiation à Internet effectuées au départ de la formation et lors des séances où ils devaient travailler avec l’ordinateur. Ces différentes formations ont été non prévues dans notre scénario prédictif. C’était à l’issue de notre enquête, réalisée peu avant la formation, qui a révélé le profil

⁵² Nous entendons par “ambiance”, la manière dont les étudiants ont vécu *“l’expression de l’affectivité, de ses formes et de sa distribution dans le groupe ainsi que des représentations (perception et connaissance) que chaque participant a du groupe, des autres, et de lui-même dans le groupe”* (Mucchielli, 2006 : 60).

technologique des apprenants, où nous avons appris également qu'un étudiant n'a jamais vu un ordinateur avant la formation.

Nous avons également enregistré les apprenants sur la plateforme Claroline (création d'identifiant et de mot de passe pour chaque étudiant) et nous les avons formés à la manipulation de l'outil et de ses fonctionnalités (cf. séance du 26/11/2008).

Par ailleurs, les aléas techniques conjugués au profil technologique des étudiants ont fait que nous étions très sollicitée pour résoudre des problèmes techniques lors des sessions en ligne (démarrage ou redémarrage des machines, aide à l'usage de la plateforme ou du clavier, etc.) en plus de la supervision des étudiants (chaque étudiant était-il placé devant une machine ? Rappelons qu'ils étaient à plusieurs par machine. Est-ce qu'ils étaient assis confortablement ? Est-ce qu'ils avaient des problèmes ? Est-ce qu'ils s'ennuyaient ? Etc.). Les verbalisations suivantes servent d'illustrations pour avoir un aperçu de ce rôle que l'on ne rencontre pas forcément dans un contexte de travail favorable :

Exemple 71 (lors du 1^{er} clavardage) : *“Bonjour à tous, ici Clermont. Est-ce que AH3t, votre enseignante est là ?”* (FAL11c-CI2-1) → *“elle est là mais elle n'est pas connecté(...) Elle supervise les étudiants”* (ZF44t-CI2-1).

Exemple 72 (lors du 2^{ème} clavardage) : *“Est-ce que AH3t, votre enseignante, est disponible ?”* (FAL11c-CI3-4) → *“pour le moment elle n'est pas disponible. elle est en train de régler les problèmes informatiques”* (RA23t-CI3-5).

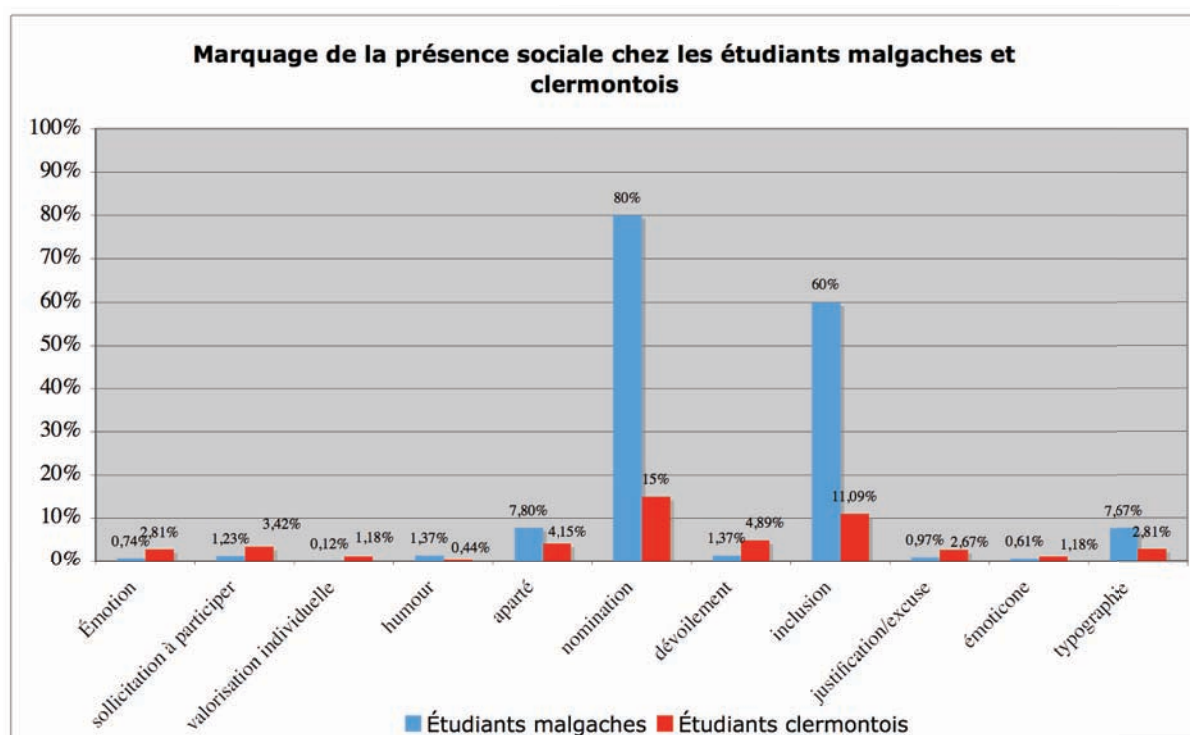
Puis, dans le montage du dispositif et lors du déroulement des activités, nous étions appelée à intervenir sur le plan administratif. Dans notre situation, il était prévu que le centre où nous avons travaillé (le CNEAGR) soit connecté à Internet, mais ceci n'était pas possible. Aussi, nous avons cherché des parcs informatiques, négocié les tarifs, nous nous sommes arrangée avec le Directeur du CNEAGR pour délocaliser les étudiants lors des séances nécessitant l'utilisation d'Internet. Cet aspect — non prévu dans notre programme de départ — a ajouté une autre responsabilité vis-à-vis des étudiants.

4.2. SYNTHÈSE ET DISCUSSIONS

Les usages se manifestent selon trois dimensions : la présence sociale, le conflit socio-affectif et la dimension sociocognitive. Nous abordons successivement ces trois aspects.

4.2.1. La présence sociale

La présence sociale se présente de deux manières différentes : une forte manifestation chez les étudiants malgaches et une faible manifestation chez les étudiants clermontois. Cette distinction est illustrée dans le graphique suivant qui présente la variété des marques utilisées pour indiquer une présence sociale :



Graphique 10. La manifestation de la présence sociale chez les étudiants malgaches et les étudiants clermontois.

Nous constatons d'après le graphique 10 que la nomination (c'est-à-dire le recours aux prénoms dans les messages) et l'inclusion (c'est-à-dire l'usage du pronom personnel "nous" et ce qui s'y rapporte) constituent les indicateurs les plus saillants dans la manifestation de la présence sociale chez les apprenants malgaches et chez les apprenants clermontois. Toutefois, sur le plan quantitatif, nous remarquons un écart de l'usage de ces deux indicateurs. Pour les étudiants malgaches, 80 messages sur 100 contiennent de la nomination tandis que chez les

Clermontois, nous ne comptons que 15 messages sur 100. De même, 60 messages sur 100 contiennent des pronoms personnels inclusifs chez les Malgaches contre 11/100 messages chez les Clermontois.

Outre la nomination et l'inclusion, la signature peut être appréhendée également comme la manifestation de la présence sociale chez les deux groupes d'étudiants. Mais, chez les étudiants clermontois, nous avons constaté une diminution de cet usage au fur et à mesure des clavardages.

Ainsi, nous relevons la présence des mêmes indicateurs de la présence sociale chez les deux groupes d'étudiants, mais ceux-ci ne sont pas utilisés avec la même intensité. Nous attribuons ce décalage à plusieurs facteurs qui sont liés au contenu du dispositif mis en place : à l'impact de l'activité "Qui es-tu ?", aux modalités de travail, au rôle joué par les étudiants clermontois, aux contraintes de la plateforme utilisée et au rôle de la langue française pour les Malgaches. Nous détaillons ces points.

4.2.1.1. Impact de l'activité "Qui es-tu ?"

Selon nous, l'abondance de la nomination dans les messages malgaches s'explique par l'activité "Qui es-tu ?" mise en place, au démarrage de la formation, par les Clermontois aux Malgaches. Au début de la formation, les étudiants clermontois ont préparé quatre activités pour les étudiants malgaches ("Qui sommes-nous ?", "Réalisation d'un dépliant touristique", "Qui est qui ?" et "Qui es-tu ?"). La consigne pour cette dernière était : *"Écrivez un courriel de 10-15 lignes à un(e) correspondant(e) de votre choix. Dites pourquoi vous l'avez choisi(e). Présentez-vous à votre tour. Vous pouvez envoyer une photo de vous"*. Ce travail est à mettre dans l'outil "Travaux" de la plateforme. Afin que les étudiants malgaches puissent réaliser cette activité, les Clermontois ont d'abord envoyé une photo de leur groupe accompagnée de textes d'introduction où chacun s'est présentée.

Exemple 73 : *"Bonjour, je m'appelle CL7c. J'ai 24 ans. J'ai les cheveux bruns : ils sont courts et un peu bouclés (...)"*.

Exemple 74 : *"Il s'appelle BP6c. Il est assez grand et porte un pull noir avec un pantalon noir. Il est barbu et a les cheveux courts. Son visage est éclairé par des yeux verts et modelé par des pommettes hautes."*

Les étudiants malgaches se sont conformés à la consigne, 25 étudiants sur les 30 ont choisi leurs correspondants clermontois⁵³ : ZY45c, VAH43c et RT19c ont été choisis 4 fois ; CL7c, ES9c et MM16c 3 fois et TS42c, EE10c et KA14c une fois. KR15c et BP6c n'ont eu aucun correspondant. Pour BP6c, nous pensons que sa présentation qui était d'une manière impersonnelle ajoutée à son ego supérieur a eu un impact sur le plan socio-affectif (cf. exemple 74). Pour le choix des correspondants, quatre raisons ont été principalement évoquées : 1- l'*amitié* selon 6 étudiants (exemple 75), 2- la *nationalité* mentionnée par 6 étudiants (exemple 76), 3- le *partage d'intérêts communs* selon 9 étudiants (exemple 77), et 4- l'*apprentissage du français* selon 3 étudiants (exemple 78).

Exemple 75 : *“Mon but est d’avoir une amie étrangère”* (RI27t).

Exemple 76 : *“Bonjour RT19c ! je vous avez choisi comme ma correspondante parce que vous avez un nom malgache comme moi et vous êtes Malgache”* (RM41t.).

Exemple 77 : *“j’aime aussi la couleur rose comme toi. Tu sais ! j’aime aussi me promener en solitaire”* (RF33t).

Exemple 78 : *“Mon but est d’avoir une amie étrangère pour que je peut développer mon connaissance. J’espère que tu peut m’aider à cette chose là. C’est pour cela que je te choisi et reponder si possible”* (RT20t).

10/12 étudiants clermontois (excepté donc EE10c et RT19c) ont enchaîné dans cette activité et trois comportements ont été distingués : 1- en répondant d'une manière professionnelle par des corrections linguistiques au caractère personnel des correspondances (KA14c, BP6c et KR15c). Il est à souligner que BP6c et KR15c n'ont été choisis par aucun Malgache, mais ils se sont proposés de prendre la place de ZY45c, en ayant répondu à 3 Malgaches (RA28t, RR21t et AN1t).

Exemple 79 : *“ZY45c est absente alors je vais regarderet corriger le message.Tout d’abord, la consigne est respectée, le texte est clairebien que la raison du choix (“C’est vous que j’ai choisi parce quej’adore les*

⁵³ 5 étudiants malgache étaient absents le jour où l'activité à été faite.

chinoises”) aurait mérité un peu plus de précision. il n’y a pas de faute de grammaire (...)” (BP6c).

2- en poursuivant les conversations sans apporter de corrections linguistiques (MM16c, ES9c, VAH43c, CL7c) :

Exemple 80 : *“oui je vais bien. J’espère que toi aussi. Merci pour ton message, je l’ai bien aimé. Je suis d’accord pour t’aider à développer tes connaissances : tu peux me poser toutes les questions que tu veux !” (CL7c)*

3- en mélangeant le relationnel et le professionnel (TS42c, ZY45c, ES9c), par la correction des textes des Malgaches en poursuivant en même temps les conversations :

Exemple 81 : *“Salut RH30t!Merci de m’avoir choisie comme ta correspondante. J’ai beaucoup aimé ton texte de présentation. Il est condensé au contenu mais très clair au sens. A travers ta présentation, je vois un garçon gentil qui aime beaucoup sa famille (...)” (ZY45c).*

En conséquence, il apparaît que les Clermontois n’étaient pas au clair vis-à-vis de cette activité, mais le fait que seuls 4/12 étudiants ont vraiment joué le jeu, montre qu’ils étaient globalement dans la peau de l’enseignant. Notre remarque est corroborée par les propos de certains étudiants clermontois vus dans la synthèse réflexive effectuée par les étudiants clermontois à l’issu du projet.

Exemple 82 : *“Par exemple, quand on a reçu les réponses des malgaches aux activités et on a constaté que les consignes n’étaient pas bien exprimées, les étudiants ont été surpris et ils ne savaient pas comment réagir” (VAH43c).*

Exemple 83 : *“j’ai constaté en observant les deux interactions que si le travail des malgaches étaient conformes à la consigne d’écrire un courriel à un correspondant celui des clermontois étaient très différents. Certains répondant en tant qu’ “enseignant» et d’autres plus en tant que “correspondant”. Les malgaches ont répondu au courriel des clermontois, sans que ce soit précisé dans la consigne de l’activité 4, aussi bien à ceux qui avaient été plus “enseignant” avec eux que*

"correspondant" mais aucun clermontois n'a répondu à leur deuxième courriel. On peut en conclure que les malgaches attendaient surtout une réponse, ils étaient très en demande d'avoir une interaction avec les français quelque soit la réponse à leur premier courriel" (CL7c).

Les Malgaches ont voulu continuer cette relation personnelle avec les Clermontois, qui cette fois n'ont pas donné suite. En effet, les deux groupes d'étudiants n'ont pas eu la même perception de cette activité. Pour les étudiants clermontois, l'objectif de cette activité était certes, de connaître les Malgaches, mais surtout de mieux appréhender leur niveau de français, confirmé par les corrections linguistiques dans les lettres personnelles. Une fois effectuée, l'activité a été considérée comme finie par les Clermontois. Or, pour les Malgaches, cette activité a dépassé le cadre d'un travail d'écriture en classe. Ils ont cru qu'ils allaient vraiment avoir de nouveaux amis clermontois dans leur vie réelle au travers de leur formation. C'est pourquoi, ils ont donné leurs coordonnées personnelles et ont invité les Clermontois à venir à Madagascar.

La conséquence de cette différence d'interprétation des uns et des autres et les contraintes de la plateforme qui faisaient apparaître tous les messages les uns à côté des autres ont eu un impact dans les manières de s'adresser aux Clermontois dans les clavardages. C'est ainsi que les Malgaches ont eu recours au prénom pour interpeller leurs correspondants clermontois, qui pour 7 d'entre eux sur 12 au départ, ont suivi le modèle initié par les Malgaches, puis l'ont abandonné par la suite. On ne peut pas exclure que cet abandon soit dû à la contrainte de taper les longs prénoms malgaches, mais aussi au fait qu'en réalité, les Clermontois n'étaient pas entrés dans la connaissance des individus malgaches (parce qu'ils n'ont pas cherché à mieux les connaître, en dépit de la demande évidente des Malgaches).

Cette activité "Qui es-tu ?" liée aussi aux contraintes du contexte de travail des Malgaches a eu des retombées sur leur façon de travailler et a engendré un mode d'appropriation particulier de la plateforme.

4.2.1.2. Les modalités de travail

Nous constatons qu'il n'y avait pas de symétrie dans la modalité de travail des deux équipes. Les étudiants malgaches ont travaillé en groupe tandis que les étudiants clermontois ont travaillé d'une manière individuelle (dans la majorité des cas), ce qui a eu une répercussion sur la relation entre les deux groupes, illustrée selon le schéma ci-dessous :

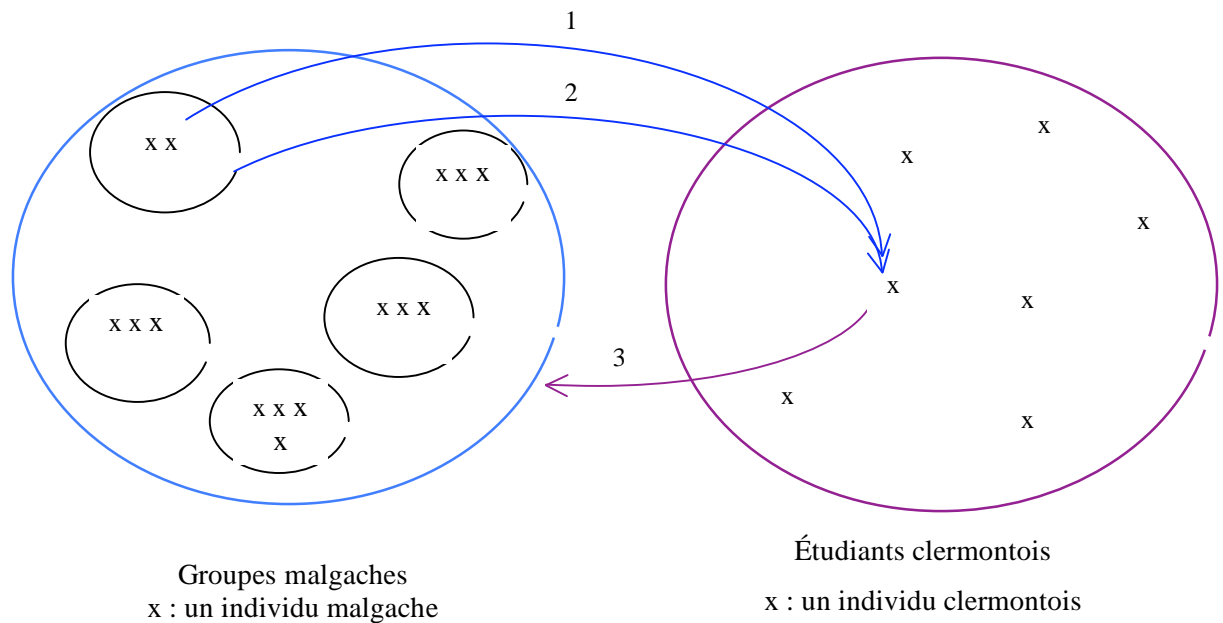


Figure 13. Les manifestations des interactions entre étudiants malgaches et étudiants clermontois.

Nous constatons, d'après la figure 13, qu'aux appels individuels malgaches vers un étudiant clermontois (comme l'indique la flèche n°1 de la figure 13) ou d'un groupe malgache vers un étudiant clermontois (flèche n°2), les Clermontois ont répondu, d'une manière générale, par des réponses collectives (flèche n°3). Il apparaît que les individus clermontois n'ont perçu le groupe malgache que comme une entité globale.

Les Clermontois ont répondu globalement aux Malgaches et non de manière individuelle face à des individus identifiés. Cette manière de travailler donne l'impression qu'ils se sentaient globalement responsables de l'ensemble du travail des étudiants malgaches, mais que cette responsabilité se diluait entre eux. Cela explique aussi leur manque d'investissement affectif puisqu'ils avaient en face d'eux un groupe assez indistinct et de plus instable (changement de co-équipiers à chaque session).

Par ailleurs, normalement, dans le clavardage, l'identité de celui qui envoie le message apparaît d'une manière explicite sous la forme de son nom et de son prénom. C'était le cas pour les Clermontois, mais par pour les Malgaches qui travaillaient à trois par ordinateur et se

succédaient au clavier de façon à se connecter sous leurs propres identifiants. Le consensus trouvé par les Malgaches était le suivant : un membre du trinôme se connectait sous son identifiant, écrivait à son interlocuteur et se déconnectait pour laisser la place aux autres membres. Ils ont fonctionné ainsi tout au long du clavardage. Les Malgaches voulaient absolument faire figurer leurs noms sous leurs messages et n'acceptaient pas de "parler" au travers de l'identifiant des autres. Nous interprétons cette attitude au fait que les étudiants malgaches avaient choisi des interlocuteurs et voulaient s'adresser à eux "en personne" et être reconnus par eux. Le cas de RR21t l'illustre : lors du 1^{er} clavardage, il s'est connecté sur la plateforme *via* son identifiant juste pour saluer et signaler sa présence à son correspondant (Exemple 84 : "*slt ZY45c!js8 connecté et tu pe me parlé m1tnanf*" - RR21t-C12-1).

De leur côté, les Clermontois n'avaient pas ces contraintes liées au manque d'ordinateurs et n'éprouvaient pas le besoin de signer leurs textes, leurs noms apparaissant automatiquement lorsqu'ils tapaient un message.

La plateforme Claroline présentait divers inconvénients, notamment le mélange de tous les messages sur l'écran de clavardage qui noyait les réponses individuelles au milieu de toutes les autres. C'est aussi ce qui a incité les étudiants malgaches à s'identifier systématiquement *via* la signature des messages.

Pour les Malgaches, la signature dans les clavardages a un double objectif. Vu leur contexte de travail (en groupe), comme nous l'avons évoqué précédemment, la signature permet de se rendre visible par les Clermontois (exemple 12) et d'être connu en tant qu'individu puis, de montrer leur participation (et peut-être rechercher leur considération) (exemple 13) :

Exemple 85 : "*slt CE8c, c'est moi RA17t mais je me connecte avec AF4t, par son pseudo*" (AF4t-C12-4).

Exemple 86 : "*Les traductions sont LE FRUIT DE TRAVAIL EN GROUPE DE HT12t, RH25t ET RF33f*" (RH25t-C14-41).

4.2.1.3. Positionnement des Clermontois

Nous pensons que les réticences, le manque de réactions des Clermontois face à la forte manifestation de la présence sociale malgache s'explique par le fait que les Clermontois se sont référés à leur statut professionnel. Le statut renvoie ici à la nationalité (langue maternelle française) et/ou à la profession (futurs enseignants ou déjà enseignants de la langue cible). Il faut préciser qu'une partie des étudiants clermontois qui avaient suivi le master 1, avaient eu

une expérience de tutorat à distance avec des étudiants de FLE. Dans le dispositif franco-malgache, il leur avait été précisé qu'ils ne joueraient pas le rôle de tuteurs mais ils ont pu être influencés par cette situation antérieure et aussi par la perception traditionnelle de leur future profession. C'est pourquoi la remarque de Cicurel peut s'appliquer aux Clermontois : *“l'interactant professeur craint parfois que le dialogue ne devienne conversation et qu'alors son statut ne s'en trouve déstabilisé”* (Cicurel, 1994 : 94). Cette crainte est encore plus grande chez les apprentis-enseignants que chez ceux qui ont plus d'expérience et n'ont plus rien à prouver. Cela semble également confirmé par des études faites en développement professionnel (Fuller, 1969 ; Kagan, 1992 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Collin, 2010) au sujet des pratiques des enseignants-stagiaires. Selon ces chercheurs, l'attention des enseignants-stagiaires est d'abord *“davantage centrée sur eux-mêmes et leur contexte immédiat”* (Collin, 2010 : 38). Pour les étudiants clermontois, ce contexte immédiat se traduit par la réalisation des macro-tâches. Ainsi, ils étaient dans un rapport plus professionnel que personnel, plus dans le pragmatisme que dans le relationnel, contrairement aux Malgaches. Les Clermontois étaient plutôt fonctionnels, centrés sur la réalisation des tâches :

Exemple 87 : *“Ok! Est-ce que tu as ou est-ce que vous avez des questions concernant votre macro-tâche?”* (CE8c-CI2-4).

Exemple 88 : *“Ce n'est pas grave si tu n'a pas lu ma réponse, et si nous parlons de votre brochure, où en êtes-vous?”* (RT19c-CI2-30).

La référence au statut professionnel des étudiants clermontois se remarque par l'utilisation (par inadvertance probablement) de termes spécialisés tels que “macro-tâche” et “dispositif”. Dans l'exemple 88, une étudiante malgache a demandé à RT19c pourquoi celle-ci n'a pas répondu à sa lettre de présentation. RT19c a répondu en prétendant qu'elle a déjà donné suite à cette lettre. Mais, de fait, cette réponse n'a jamais été envoyée malgré la relance postérieure de la coordinatrice (c'est-à-dire nous-même) à RT19c, cette dernière n'a jamais répondu. Dans tous les cas, le propos de RT19c laisse sous-entendre qu'au final, le relationnel, c'est-à-dire la réponse à cette lettre est sans importance : *“concentrons-nous sur la tâche, sur la brochure, c'est l'essentiel pour l'instant”*. Il est intéressant de noter que RT19c, la Malgache du groupe clermontois se comportait comme ses pairs en donnant la priorité au fonctionnel.

Paradoxalement, cette préoccupation des Clermontois, c'est-à-dire la priorité accordée à la réalisation des macro-tâches, ne se reflète pas dans leurs réactions, du fait qu'ils ont fait peu de corrections linguistiques dans les textes envoyés par les étudiants malgaches.

Concrètement, nous n'avons noté qu'un message dans le forum (cf. forum F6, rubrique "tourisme", initié par CL7c) contenant une correction sur le plan formel et sur la syntaxe et une correction linguistique dans les clavardages :

Exemple 89 : "*En Forez*" (AF4t) =>>> Correction : "*Dans le Forez, à saint Bonnet le Coureau (Loire) (...)*" (CL7c)

(...) "*le Labyrinthe dont le thème cette année est l'Égypte*" =>>>
Correction : "*le Labyrinthe de maïs (dont le thème cette année est l'Égypte) est semé (...)*" (CL7c)

Exemple 90 : "*Une petite précision RA17t, on ne dit pas capitale pour une région mais chef-lieu. Et pour la région Auvergne, c'est Clermont-Ferrand.*" (CE8c-Cl2-10).

C'est d'ailleurs une curieuse correction, parce que "chef-lieu" est un terme pratiquement tombé en désuétude et que l'on parle bien de "capitale régionale" pour la préfecture de région. De même, dans les élucidations linguistiques faites pour les deux termes "culture" et "inspiration", aucune synthèse n'a été effectuée par les Clermontois après la négociation des sens. Chacun a donné son avis, mais au final, aucune forme de récapitulation ou de consensus n'a été notée. En cela, ils ne se sont pas comportés en enseignants ou tuteurs. D'après ces comportements, il apparaît que les Clermontois étaient un peu perdus dans leur place étant donné que d'un côté, ils n'étaient pas dans le relationnel avec les Malgaches et d'un autre côté, ils ne se comportaient pas non plus comme des enseignants.

4.2.1.4. Les différentes appréciations du dispositif en général

Nous pensons que la forte manifestation de la présence sociale chez les étudiants malgaches est liée au cadre général de leur situation d'apprentissage, ayant eu un impact positif pour eux, que l'on ressent moins chez les Clermontois.

Premièrement, le fait d'être dans un cadre d'échanges, d'une manière directe, avec les natifs de la langue française en France a été un facteur motivant : "Je suis en contact avec de vrais Français qui sont en France dans mon cours de français". Ce sentiment est peut-être associé à certaine image de la valeur attribuée à la France et aux Français en se référant à l'histoire entre les deux pays. Cette hypothèse est renforcée par les propos des 3 étudiants sur les 5 qui

ont répondu à l'activité 1 : "Qui sommes-nous ?" où les consignes données par les Clermontois étaient : "Je vous dis la France et les Français, à quoi pensez-vous ? Que représente la France pour vous ?".

Exemple 91 : *"Mon avis sur les français, je pense que c'est notre mère car ce sont nos colonisateurs, je pense aussi qu'il y a un lien entre le bleu, blanc et rouge et le vert, blanc et rouge"* (RI35t).

Exemple 92 : *"En général, ce que je pense des français, personnellement, je trouve qu'ils sont plutôt sympathiques, malgré le fait qu'il rallent beaucoup!"* (RA32t).

Exemple 93 : *"La France par rapport à Madagascar, les français sont un des bailleurs de fond de mon pays, non seulement sur le plan économique mais aussi sur d'autre plan de coopération. Finalement, les français, pour moi, sont des gens cool et sympd"* (RH25t).

Nous pensons que l'impact serait différent si les Malgaches avaient été en contact avec d'autres francophones. Il n'y aurait pas eu la même appréciation du contexte de travail. Du côté des Clermontois, le fait d'être en contact avec les Malgaches pouvait les intéresser, mais les enjeux n'étaient pas les mêmes.

Deuxièmement, le fait d'utiliser la langue française a été un facteur influent pour les Malgaches parce que c'est une langue internationale et que c'est une langue qu'ils apprennent dans le cadre de leurs études. C'est aussi la langue de la minorité cultivée et une langue de prestige pour les Malgaches.

Enfin, le système d'apprentissage avec les technologies (nouvelles dans l'enseignement supérieur à Madagascar) est un facteur de modernité et de motivation pour les Malgaches. C'était la première fois qu'ils utilisaient l'ordinateur et les outils de communication comme le clavardage et le forum. Ce plaisir de travailler avec les nouvelles technologies est confirmé par les résultats du questionnaire d'évaluation finale. À l'unanimité, utiliser l'ordinateur comme support d'apprentissage a été jugé "agréable", travailler avec le clavardage a été "beaucoup apprécié" par la majorité (73,33%) et se servir du forum a été apprécié par la plupart d'entre eux (56,77%). Pour les étudiants clermontois, utiliser les nouvelles technologies, faire du clavardage ou du travail à distance avec des

étrangers constituent des pratiques déjà expérimentées. Ils n'ont plus cette joie des premières découvertes comme les étudiants malgaches.

4.2.2. La dimension socio-affective

Nous évoquons particulièrement ici, la gestion du conflit socio-affectif par les étudiants malgaches. Le conflit socio-affectif est compris comme un désaccord qui relève de l'ordre de la relation interpersonnelle lors du travail en groupe *versus* conflit sociocognitif qui relève de l'ordre de l'intellectuel (cf. définition dans la section 1.1.2.5.). D'une manière générale, nous avons noté la quasi-absence de conflit socio-affectif dans ce dispositif chez les Malgaches qui ont utilisé deux procédés : l'évitement ou le passage sous silence du conflit. Nous évoquons ces deux cas.

Le premier cas, l'évitement du conflit, a été constaté dans les interactions entre étudiants malgaches et clermontois. D'une manière générale, l'analyse des conversations ne montre aucune marque de "lutte de position" (Kerbrat-Orrechioni, 1988) par exemple, entre les deux équipes. Les thèmes abordés se font au hasard des sujets, ils n'ont pas été dictés ni par l'un ni par l'autre groupe. En parallèle, chacun participe aux interactions avec consentement. Le cas de RA32t corrobore ce constat.

Exemple 94 :

RA32t : *"est-ce que quelqu'un est un fan de foot? ça interresserait quelqu'un de parler foot?"* (RA32t-CI2-23-24).

CL7c : *"personnellement je ne connais rien en foot, à Clermont Ferrand on a une équipe de rugby assez connue"* (CL7c-CL2-8).

RA32t : *"bon OK! parlons rugby si vous vomez"* (RA32t-CI2-27).

L'étudiant malgache a accepté d'abandonner le thème du football au profit du thème sur le rugby proposé par le Clermontois. Les menaces de conflit ont été évitées par des procédés appelés par Goffman "les échanges réparateurs" (1971 : 26). Il s'agit d'une sorte d'échanges pour rétablir l'ordre, pour éviter ou atténuer les crises, pour calmer les éventuelles offenses engendrées par les propos. Selon Goffman, l'échange réparateur a pour fonction de neutraliser les effets négatifs survenus dans l'interaction. L'activité réparatrice comporte trois formes dont deux sont présentes dans les usages des Malgaches : la justification (exemple 95), l'excuse (exemples 97 et 98) et la prière (nous n'avons pas rencontré d'exemple).

Exemple 95 : “*RA17t: je veux savoir tout simplement son particularité!*” (AF4t-C12-33).

Exemple 96 : “*ça me fait rien si tu peux pas*” (AN1t-C12-2).

Exemple 97 : “*Désolée RA17t, je ne suis pas allée visiter le Château de Cordès. Pourquoi?*” (CE8c-C12-12).

Exemple 98 : “*AF5t, excuse-moi*” (KA14c-C12-14).

Le second cas, un éventuel conflit passé sous silence, a été constaté chez les étudiants malgaches que nous avons appelés les “rejetés” (cf. section 4.1.6.3). Rappelons que nous parlons de “rejetés” dans deux situations :

- Dans la non co-signature : les membres du groupe les excluent de la signature collective d’un message
- Dans la non reconnaissance sur le plan sociocognitif : leur investissement intellectuel a été oublié par leurs condisciples.

Dans le 1^{er} cas, il n’y a pas eu de réaction de la part des “rejetés”, dans le second cas, il y a eu une réaction (Exemple 99 : “*comment ça HT12t, RH25t et RF33t, il y a aussi AF4t, RS31t et RA17t*” - RA23t-C14-14) mais sans suite. La tension socio-affective a été aplanie, contrairement au cas des étudiants clermontois, et particulièrement des Français, qui n’hésitaient pas à montrer publiquement leurs désaccords.

Exemple 100 :

MM16c : (...) “*alors l’aligot : mélange de pommes de terre avec de la tome (fromage), s’accompagne en général d’une grosse saucisse*”.

EE10c : “*Juste pour dire que l’Aligot ne s’accompagne pas d’une saucisse sans vouloir contredire MM16c !*”.

MM16c : “*désolée mais j’ai trouvé ça sur un site de recettes auvergnates sans vouloir te contredire, et je pense qu’on peut l’accompagner de n’importe quel genre de charcuterie!!!! “sans vouloir te contredire!!!!”*”.

Les Malgaches avaient demandé aux Clermontois de leur indiquer des spécialités culinaires auvergnates. MM16c a mentionné l’aligot, qui, selon elle, est un mets s’accompagnant d’une

“saucisse”, ce qui a été contesté par un autre membre. Dans cette situation, les Malgaches n’ont pas réagi, se contentant d’être de simples spectateurs. En même temps, ils ne pouvaient se prononcer dans la mesure où ils ne savaient pas ce qu’était l’aligot.

Une telle attitude – leur non réaction tant au conflit clermontois qu’à leur propre conflit – est liée à la culture malgache dans laquelle on essaie d’éviter, autant que possible, les situations conflictuelles dans les relations publiques.

4.2.3. La dimension sociocognitive

Le scénario pédagogique mettait en place des situations inégales en dépit de notre objectif qui était de mettre les deux groupes d’étudiants sur le même pied d’égalité (cf. scénario pédagogique section 3.4.1.).

Rappelons que dans ce scénario, nous avons demandé à chaque groupe d’étudiants de confectionner une brochure multimédia, en français pour les Malgaches et en malgache pour les Clermontois, sur des sujets réalistes, réalisables et susceptibles de capter leur intérêt. En effet, dans le cours de leur formation, les étudiants malgaches sont amenés à faire un stage en France et d’autre part, la thématique de la protection de l’environnement est un problème majeur à Madagascar. Nous avons pensé que ces sujets allaient susciter l’intérêt des étudiants, mais il s’est avéré que si les Malgaches ont joué le jeu, cela n’a pas été le cas des Clermontois qui ont ressenti leur macro-tâche comme artificielle. De ce fait, les deux groupes d’étudiants n’étaient pas sur un même pied d’égalité.

Premièrement, les macro-tâches n’ont pas suscité le même intérêt pour les deux groupes d’étudiants qui n’ont pas eu la même motivation. Pour les étudiants malgaches, le contenu – faire un stage à l’ENGREF de Clermont-Ferrand – a du sens et de l’intérêt pour eux. Pour les étudiants clermontois, qui seront amenés à enseigner le FLE, la tâche demandée était déconnectée de leur réalité. Ceci est d’ailleurs dit explicitement par une étudiante clermontoise dans la synthèse réflexive demandée par Anne-Laure Foucher à leurs étudiants à la fin de leur formation.

Exemple 101 :

“La thématique environnementale restait loin de nos champs d’intérêt et de nos connaissances. Vu qu’on ne connaissait presque rien sur l’idiosyncrasie, la nature et l’environnement malgaches et étant donné que le sujet était sans rapport avec l’objet d’étude, les étudiants ne se

sont pas sentis motivés pour faire de la recherche et s'adonner à l'élaboration de la brochure. On n'a pas pu trouver d'intérêt, ni personnel, ni professionnel dans la macro-tâche" (VAH43c).

Les Clermontois ont fait le travail demandé, mais ils n'ont pas eu le même investissement ni les mêmes intérêts que les Malgaches.

Deuxièmement, par rapport à la langue-cible, il est clair que les enjeux ne sont pas les mêmes : pour les Malgaches, le français est une langue d'apprentissage, pour les Clermontois, le français est leur langue maternelle ou une langue qu'ils maîtrisent déjà. Pour les Malgaches, la formation avait un enjeu, celui de développer leurs compétences linguistiques et leurs connaissances culturelles. Il y a eu un véritable travail sur la langue française lors des échanges. Pour les Clermontois, l'usage de la langue malgache a été un détour obligé, le malgache n'ayant pas été une langue d'apprentissage pour eux. Ils n'étaient pas dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce décalage d'objectifs de formation, linguistiques pour les Malgaches, didactiques pour les Clermontois, s'illustre particulièrement dans la manière dont les Clermontois ont appréhendé la langue malgache : en effet, pour accomplir leur macro-tâche, les étudiants clermontois ont simplement demandé aux Malgaches de traduire des phrases sans comprendre ni la syntaxe ni la manière dont la phrase se prononce en malgache. L'investissement cognitif entre les deux groupes n'a donc pas porté sur les mêmes plans.

Puis, nous constatons également une dissymétrie dans les modalités de travail. Les Malgaches ont travaillé d'une manière coopérative, c'est-à-dire que chacun avait une mission spécifique à faire en choisissant un interlocuteur clermontois précis pour réaliser cette mission tandis que pour les Clermontois, ils étaient plutôt dans la collaboration. À un message malgache, plusieurs Clermontois y répondaient même s'ils n'étaient pas sollicités par l'apprenant concerné, donnant ainsi l'impression que les réponses des Clermontois étaient éparpillées et globales face aux demandes malgaches.

Enfin, nous avons constaté que certains textes dans la brochure malgache ont été copiés d'Internet et des phrases proposées par les Clermontois dans les forums. En tout, nous n'avons comptabilisé que trois phrases écrites véritablement par les Malgaches. Cela est-il dû à la peur de l'erreur, de formes qui seraient jugées inacceptables (Py, 2000 : n.p.) par les

interlocuteurs clermontois qui sont des natifs et des spécialistes de la langue ? Les Malgaches ont peut-être jugé leurs compétences linguistiques comme non conformes à la norme de la langue cible. Par ailleurs, le libellé de la tâche n'imposait pas suffisamment une production véritablement personnelle des étudiants, ce qui aurait minimisé le risque de piratage. Nous avons pensé à cet aspect – la particularisation de la tâche – dans la préparation du scénario pédagogique et nous avons dit, oralement, aux étudiants malgaches d'ajouter une dimension personnelle à leur production. Mais, nous n'avons pas suivi le travail des étudiants et rattrapé l'erreur dans la mesure où nous n'avons eu connaissance de la brochure qu'au moment de l'envoyer aux étudiants clermontois. De même, le fait que les Clermontois soient restés très généraux dans leurs réponses aux demandes malgaches, ces derniers n'ont pas eu assez d'éléments, de recul et de temps pour apporter leur touche personnelle. La loi du moindre effort est aussi un élément à prendre en compte dans ce copiage.

Conclusion

Les usages du dispositif par les Malgaches ont été fonction de plusieurs paramètres :

- du contexte de travail (le fait d'avoir travaillé en trinôme, les contraintes de la plateforme, etc.),
- du scénario pédagogique (modalités de travail inégales, macro-tâches lacunaires, etc.),
- de l'absence de suite à l'activité "Qui es-tu ?" qui a engendré des problèmes entre les étudiants clermontois et malgaches, dans la mesure où cela a eu un impact relationnel profond chez les étudiants malgaches, mais non partagé par les Clermontois.

Ces différents éléments ont créé des formes d'appropriation particulières du dispositif par les Malgaches. Ces appropriations ne sont pas "mauvaises" en soi, mais d'autres aspects sont à revoir pour rendre le dispositif plus exploitable. Nos propositions touchent deux aspects : premièrement, des possibilités de solutions ou des conseils qui touchent particulièrement le dispositif franco-malgache, qui, si nous avons à le reconduire, devrait être amélioré sur différents plans et deuxièmement, des perspectives par des indications plus générales en direction des concepteurs de dispositifs dans le contexte malgache, prenant en compte la réalité du contexte.

4.3. ÉLÉMENTS DE SOLUTIONS POUR AMÉLIORER LE DISPOSITIF FRANCO-MALGACHE

Ces éléments constituent des hypothèses qui seront amenées à être testées et validées à leur tour. Deux dimensions sont abordées : la dimension sociocognitive, touchant particulièrement l'hybridation, la tâche et les modalités de travail, puis la dimension socio-affective. Nous abordons ces différents aspects.

4.3.1. L'hybridation

En présentiel, la configuration peut-être la suivante : les Malgaches travaillent entre eux, en petits groupes, choisissent les rubriques à faire figurer dans la brochure et préparent les questions à poser aux Clermontois dans les futures séances à distance. Ils peuvent éventuellement aller chercher des informations sur Internet pour compléter leurs informations et pour poser des questions de manière pointue aux Clermontois.

Dans les séances à distance, les Malgaches sont en contact avec les Clermontois. Ils utilisent le français comme une véritable langue de communication, ils agissent ensemble et avec les francophones pour réaliser leur tâche.

Dans le dispositif "Tana-Clermont", nous avons eu dix séances en présentiel et trois séances à distance, ce qui a frustré les étudiants malgaches d'un contact plus fréquent avec les Clermontois. Donc, dans la mesure où le fait d'être en contact avec les francophones a constitué la grande motivation des apprenants de FLE, il aurait fallu prévoir plus de séances à distance, ce que nous n'avons pas pu faire pour des raisons techniques.

4.3.2. Les tâches

Nous avons souligné le fait que les Clermontois ne s'étaient pas beaucoup impliqués dans la réalisation de leur tâche dans la mesure où celle-ci manquait d'enjeu réel pour eux. Par exemple, dans le dispositif franco-malgache, si les Clermontois avaient dû apprendre le malgache parce qu'ils allaient travailler à Madagascar, cette situation les aurait incités à s'impliquer davantage en s'intéressant à la langue malgache, même si les deux langues (le français et le malgache) n'ont pas le même poids sur le plan international.

En conséquence, dans ce cas-là, il faudrait faire de la langue malgache un enjeu en l'articulant avec la formation des Clermontois. Par exemple, on peut imaginer une tâche qui consiste à

faire un travail sur la situation linguistique de Madagascar, nécessitant des interrogations auprès des locuteurs natifs, c'est-à-dire, les étudiants malgaches.

Un étudiant clermontois (TS42c) a émis aussi le souhait de travailler sur un sujet commun, c'est-à-dire qu'au lieu de proposer deux macro-tâches, il est intéressant de travailler sur une macro-tâche, ce qui impliquerait davantage les deux groupes. Selon la même source, il apparaît que travailler sur des sujets qui proviennent des étudiants, donc non imposés comme c'était le cas de notre dispositif, semble aussi un aspect motivationnel.

Nous avons également évoqué le cas des textes copiés d'Internet par les étudiants malgaches. Dans l'élaboration du scénario pédagogique, il est fondamental de trouver une solution pour éviter le plagiat. Outre le fait de concevoir une tâche qui a du sens pour les apprenants, il est nécessaire que celle-ci soit en même temps particularisée, se référant au contexte réel de l'étudiant et l'obligeant ainsi à créer, à produire d'une manière personnelle. Dans le dispositif franco-malgache, nous avons perçu cette dimension personnelle, contextualisée de la tâche, mais cette perception était restée globale dans le libellé de la tâche. Nous n'étions pas allée dans le détail des consignes pour la concrétiser. En conséquence, dans la réalisation de leur tâche, les apprenants peuvent chercher des informations sur Internet (ou en utilisant autres ressources), mais cette dimension contextualisée, particularisée de la tâche va rendre le plagiat caduc. Dans ce cas, nous proposons de mettre des consignes explicites dans le libellé des tâches : "Élaborez une brochure rédigée en langue française sur la vie en Auvergne en direction de vos condisciples. Personnalisez votre brochure par vos remarques personnelles ou conseils sur chaque aspect des rubriques choisies en fonction des informations que vous avez recueillies auprès des étudiants clermontois".

4.3.3. Les modalités de travail

Dans la mesure où nous avons constaté que les étudiants clermontois étaient peu impliqués face à un groupe indistinct, impression renforcée par leur modalité de travail, il semblerait judicieux de proposer à chaque Clermontois la responsabilité d'un groupe malgache, en tant que tuteurs comme dans la configuration suivante où les deux groupes ont les mêmes modalités de travail. En effet, il semble qu'en dépit du fait que nous n'avons pas voulu que les étudiants clermontois se comportent comme des tuteurs, c'est le rôle qu'ils ont jugé pertinent peut-être dans ce dispositif. Cette situation se manifeste dans leurs attitudes vis-à-vis des Malgaches et est aussi verbalisé dans la synthèse réflexive (exemple 102 : "*les participants*

malgaches ne nous aient pas vus comme des enseignants, mais comme des étudiants à leur niveau. Je pense qu'il aurait été plus profitable et efficace si dès le départ, nous nous étions placés en position d'enseignants, expérimentés et seulement soucieux des progrès de nos apprenants" - KA14c).

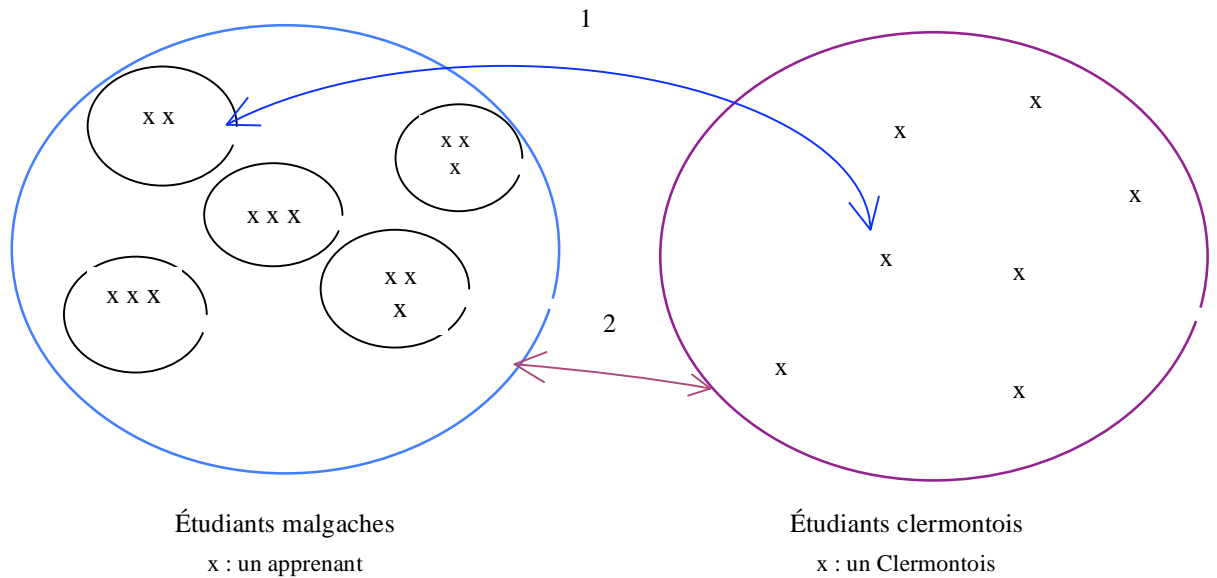


Figure 14. Une proposition de modalités de travail.

Dans cette configuration, deux niveaux sont pris en compte :

- un 1^{er} niveau où un petit groupe malgache est pris en charge par un étudiant clermontois (cf. flèche n°1 de la figure 15). Ils vont travailler ensemble un sujet donné ou une rubrique donnée, en français et en malgache et ils vont ainsi s'entraider.
- un niveau plus collectif où le groupe clermontois est en relation avec tous les groupes malgaches (cf. flèche n°2 de la figure 15).

L'objectif de ce mode de travail est d'impliquer davantage les deux groupes participants. Ils sont responsables d'un groupe d'apprenants, mais en même temps, ils restent connectés avec les autres groupes et réciproquement pour les groupes d'apprenants.

Ainsi, l'enseignant-concepteur doit réfléchir aux tâches à faire au niveau 1 et au niveau 2, à la manière de les mettre en place et à leur évolution. Ces modalités de travail ont une conséquence également sur l'aspect socio-affectif qui favorise le rapprochement des participants sur deux plans : au niveau des petits groupes et au niveau collectif.

4.3.4. L'aspect socio-affectif

Nous constatons que l'aspect socio-affectif a joué un grand rôle, essentiellement pour les Malgaches. Il s'agit donc d'un paramètre à prendre en compte lors de la conception d'un dispositif dans ce contexte. Pour pallier ou réduire le problème de la distance dans la présence sociale, nous pensons qu'il est intéressant de faire comprendre, *via* les consignes ou des rappels à l'oral, aux différents participants et surtout aux médiateurs à distance, l'importance de la socio-affectivité dans le cadre du travail collaboratif. Beaucoup d'auteurs évoquent l'avantage ou l'influence de la "familiarité interpersonnelle" intergroupe et intragroupe (Tuckman, 1965 ; Gersic, 1988 ; Dumont et al., 1992 ; Azmitia et Montgomery, 1993 ; Gruenfeld et al., 1996 ; Jehn et Shah, 1997 ; Miell et McDonald, 2000 ; Michinov, 2007) dans le cadre d'un travail coopératif. Selon Michinov (2007 : 60), "*une certaine familiarité entre les membres du groupe, qu'elle soit construite de longue date comme c'est le cas avec les groupes d'amis, ou le fruit d'un entraînement à travailler ensemble, donnerait de meilleures performances collectives lors d'une activité de coopération*". Le fait de se connaître constitue un terrain favorable à l'intersubjectivité mais aussi à la collaboration. D'ailleurs, cette conception est attestée par la psychologie sociale, selon laquelle la connaissance de l'Autre crée une proximité ou à défaut, une distance socio-affective. La proximité influence à son tour l'activité cognitive, la construction collective de l'intelligence (cf. conception socio-constructiviste de l'apprentissage).

Ensuite, ce rappel peut être appliqué, d'une manière concrète, par la mise en place d'une phase de socialisation, d'une séance spéciale de présentation, en début de formation, en mode synchrone (donc de manière directe, spontanée et interactive) (cf. section 1.2.2.) sur les atouts du clavardage). L'objectif est de favoriser la connaissance mutuelle, la socialisation entre les apprenants. Selon nous, l'aspect direct de la conversation facilite l'interaction comme dans le cadre d'une conversation en face à face. Comme exemples d'activités à mettre en place, nous pensons que l'activité "Qui es-tu ?" conçue par les étudiants clermontois est une bonne activité pour faire connaissance à condition de s'en servir comme d'un tremplin par la suite.

Par ailleurs, on peut s'inspirer également des expériences effectuées dans le domaine comme la création de forums libres ou cafés (le projet TECHNE, Blin et Donohoe, 2000 ; Walckiers et De Praetere, 2004) où les apprenants peuvent discuter autour des sujets en dehors de la macro-tâche. Les retours d'expériences montrent que ces forums cafés semblent efficaces en mettant les apprenants en petits groupes (de 3 à 6 membres selon l'effectif des apprenants). Les chercheurs ont noté qu'il y avait très peu d'interactions dans les forums cafés pour le grand public.

En bref, il faut créer des modalités qui engagent les gens et qui créent des liens entre eux, ce qui n'a pas été le cas dans le dispositif franco-malgache. En conséquence, cette situation conduit à réfléchir de manière plus approfondie sur le choix des tâches proposées.

4.4. PRECONISATIONS POUR UN APPUI A LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS HYBRIDES DANS UN CONTEXTE MALGACHE

L'objectif est ici de pouvoir élaborer des dispositifs répondant au mieux aux besoins particuliers de ce contexte. Le contexte montre qu'on ne peut pas concevoir un dispositif tout à distance dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère. L'hybridation reste la solution la plus adaptée. Nos préconisations touchent donc différents points de l'hybridation : l'articulation du présentiel et de la distance, le scénario pédagogique qui convient, la tâche préconisée, les modalités de travail et le choix de la plateforme.

4.4.1. Penser l'hybridation plutôt en termes de qualité que de quantité

Nous pensons que la vraie question pour une meilleure articulation du mode en présentiel et du mode à distance n'est pas tellement la quantité, c'est-à-dire le nombre de séances à faire à distance et en présentiel, mais le contenu : que fait-on en présentiel et que fait-on à distance ? Le présentiel prépare la distance et réciproquement, la distance alimente le présentiel. En conséquence, dans un scénario fondé sur le travail collectif, l'articulation des deux modes sera fonction de l'état d'avancement des travaux des étudiants en présentiel et à distance. Cette hybridation adaptable présente deux avantages selon nous : elle peut constituer un élément de forte motivation pour la rencontre des uns avec les autres et compte tenu du caractère fluctuant du contexte, permet au concepteur une plus grande souplesse. Ceci nécessite de réfléchir à des scénarios ouverts, adaptables plutôt qu'à des scénarios contraints.

4.4.2. Élaborer des scénarios ouverts *versus* scénarios contraints

Si l'on reprend la définition de Pernin et Lejeune (2004b : n.p.) (cf. 2.1.5.), les scénarios ouverts sont des scénarios "*adaptables*" décrivant "*dans les grandes lignes les activités à réaliser en laissant aux acteurs de la situation d'apprentissage des degrés de liberté importants pour organiser les activités ou déterminer leur parcours*" tandis que les scénarios contraints "*décrivent précisément [aux apprenants] les activités à réaliser*". Mais, "*ce type de scénario laisse un faible degré d'initiative aux acteurs de la situation d'apprentissage*". En effet, dans ce contexte, à cause des aléas techniques, climatiques ou autres, il est difficile, lors de la conception, de déterminer précisément et *a priori* la situation

d'apprentissage à mettre en place, l'hybridation doit donc s'adapter à la réalité du terrain. Nous pensons qu'un scénario en contexte malgache doit être caractérisé de la manière suivante :

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| Degré de formalisation | Informel <input checked="" type="checkbox"/> | Formalisé <input type="checkbox"/> | Automatisable <input type="checkbox"/> |
| Degré de réification | Abstrait <input checked="" type="checkbox"/> | Concret <input type="checkbox"/> | |
| Finalité | Prédictif <input type="checkbox"/> | Descriptif <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Degré de personnalisation | Générique <input type="checkbox"/> | Adaptatif <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Degré de contrainte | Contraint <input type="checkbox"/> | Ouvert/adaptable <input checked="" type="checkbox"/> | |

Tableau 32. Caractérisation d'un scénario pédagogique en contexte malgache, d'après la grille de Pernin et Lejeune (2004 : n.p.).

Penser l'hybridation dans ce contexte-là conduit à mettre en place des scénarios plus descriptifs que prédictifs. En effet, les scénarios prédictifs établissent *a priori* par un concepteur en vue de la mise en place d'une situation d'apprentissage (Pernin et Lejeune, *ibidem*). En conséquence, dans l'articulation des nombres des séances en présentiel et à distance, il est difficile de prédéterminer, de déterminer *a priori* le nombre des séances. Ceci se fera lors de l'instanciation du dispositif en fonction du contexte. En conséquence, les composants du scénario vont être décrits en termes plus ou moins abstraits, les rencontres à distance seront fonction de l'état d'avancement des travaux, ce qui sous entend que le concepteur est dans l'adaptatif, se conformant aux conditions du milieu. De même, dans la formalisation du scénario, il est difficile de concevoir un scénario "automatisable", c'est-à-dire un "scénario formalisé", mathématisé ou "calculable afin d'en assurer l'automatisation partielle ou totale lors des différentes phases du cycle de vie du scénario" (Pernin et Lejeune, 2004 : n.p.). En revanche, même si l'articulation du présentiel et du distantiel est fonction de la situation de travail du moment, le concepteur doit anticiper et préparer des activités à proposer aux apprenants permettant de surmonter les aléas techniques ou autres.

4.4.3. Prévoir en amont plusieurs versions des activités pédagogiques

Pour faire face aux imprévus et éviter d'être déstabilisés par les imprévus, nous conseillons aux enseignants d'avoir plusieurs versions de leurs activités, ce que nous avons appelé des activités en "version connectée" et des activités en "version non connectée". Ainsi, ils peuvent recourir aux activités en version non connectée s'ils sont confrontés à une situation imprévue. Par exemple, une activité en "version non connectée" serait de recourir à des catalogues, CD-

Rom ou DVD pouvant remplacer la connexion à Internet en cas de coupure d'électricité. De même, les groupes à distance et en présentiel peuvent être également en mode version "semi-distancielle", c'est-à-dire qu'à défaut de connexion, c'est l'enseignant qui se chargera de la médiation entre les étudiants à distance et les étudiants en présentiel (ce qui a été notre cas dans le dispositif franco-malgache; cf. chapitre 4 sur les usages du dispositif). Le contexte va donc influencer les rôles endossés par l'enseignant, rôles qui varieront en fonction des "versions" (connectée ou non connectée) et seront multiples selon les aléas techniques. De ce fait, l'hybridation adaptable conduit à repenser ces rôles multiples que l'enseignant est amené à jouer.

4.4.4. Tenir compte de l'aspect multidimensionnel du rôle de l'enseignant – coordinateur

Dans le contexte malgache, l'enseignant aura à endosser un rôle multidimensionnel : lors des séances en présentiel, lors des séances à distance et dans les phases de coordination du projet. Nous proposons de catégoriser cette multidimensionnalité en nous appuyant sur la typologie des interventions tutorales réalisée par Quintin (2007) :

| Les composantes | En présentiel | Lors des sessions à distance |
|--|---|---|
| pédagogique (centrer sur l'objet de la tâche à réaliser) | Consignes, objectifs et critères d'évaluation, Contenu, Méthode | En guise de rappel |
| socio-affective | Encouragement, sollicitation à participer, valorisation individuelle ou collective, offre de soutien | |
| organisationnelle dans la réalisation de la tâche | <ul style="list-style-type: none"> - Planification des activités dans le temps - Recherche d'informations utiles et utilisation d'outils techniques disponibles dans la plateforme - Coordination (la répartition du travail et de sa coordination) Planification temporelle des activités | - Coordination (la répartition du travail et de sa coordination) |
| Technique | <ul style="list-style-type: none"> - Formation auprès des apprenants à l'outil technique et aux fonctionnalités de la plateforme - Enregistrement des apprenants sur la plateforme | <ul style="list-style-type: none"> - Résolution de problèmes d'ordre purement technique - Encadrement sur la procédure technico-ergonomique permettant d'exécuter une fonction logicielle |
| Administrative | Recherche de différents partenaires pour le bon déroulement de la formation, pour les aspects logistique, financier, etc. | |

Tableau 33. Caractérisation des rôles potentiels de l'enseignant en présentiel et à distance dans un contexte malgache, d'après la catégorisation de Quintin (2007).

L'intervention de l'enseignant porte sur plusieurs plans : organisationnel, socio-affectif, pédagogique, administratif et soutien technique. De ce fait, au vu de ces différents rôles endossés par l'enseignant, il est préférable de mettre en place une formation hybride comportant plusieurs médiateurs se partageant les rôles, une solution qui est possible et envisageable dans le contexte malgache. Leur complémentarité contribue à rendre l'apprentissage plus efficace car elle permet de dégager de la disponibilité pour intervenir auprès des apprenants. Par exemple, d'après le tableau 33, nous constatons que l'action de l'enseignant lors des séances à distance touche surtout la dimension technique. Dans ce cas-là, s'il doit assurer la formation seul, il faudrait faire en sorte qu'il ne s'occupe que d'un aspect de la formation lors des séances à distance (sur le plan technique, par exemple) pour ne pas l'"éparpiller" dans les différents aspects du dispositif. Dans le même ordre d'idée, si certains aléas techniques ne peuvent pas être évités (machines en panne, coupure d'électricité), il est évident que les étudiants doivent avoir une formation technique en amont des apprentissages, ce qui allégerait également la tâche de l'enseignant.

Outre son intervention directe auprès des étudiants, l'enseignant a le plus souvent également un rôle de coordinateur du dispositif. Dans ce sens, il est amené à co-organiser la formation avec les coordinateurs à distance. Dans la mesure où le scénario préconisé est un scénario ouvert, c'est-à-dire que les séances ne sont pas déterminées *a priori*, la formation nécessite une organisation solide entre les coordinateurs dans l'articulation des séances à distance et en présentiel. Les modalités d'échanges entre les coordinateurs sont également soumises aux aléas techniques. Ce qui conduit également le concepteur à penser à différentes modalités d'échanges (échange par courrier électronique, dépôt d'un document dans le forum, etc.). Comme nous l'avons noté plus haut, le présentiel influence la distance et réciproquement, sur les tâches à faire, mais également sur le plan organisationnel.

4.4.5. Choisir une plateforme simple

Outre la formation à la technique des apprenants mentionnée ci-dessus, il est nécessaire de faire des choix quant à la plateforme utilisée. Actuellement, le contexte malgache se distingue par l'absence de matériel minimalement performant, un paysage qui justifie d'ailleurs l'initiative de l'Agence Universitaire de la Francophonie, qui par son concours, nous a donné l'opportunité de diffuser et d'utiliser les TICE dans un pays de la francophonie du Sud. L'état des ordinateurs – vétustes, donc non performants et souvent en panne – et la connexion à Internet lente et onéreuse pour les Malgaches⁵⁴, conduisent ainsi à utiliser dans ce contexte une plateforme simple, mais permettant une riche interaction et interactivité via le clavardage et/ou le forum.

Le choix de l'outil doit se porter sur une plateforme présentant les caractéristiques suivantes : ergonomie simple, l'intégration technique devant faciliter l'apprentissage, de licence libre, prête à l'emploi, facile à manipuler, idéale pour un enseignant qui ne possède pas beaucoup de connaissances en nouvelles technologies.

De même, ces contraintes techniques ont une répercussion sur le plan didactique où l'apprentissage de la langue cible sera plutôt accès sur l'écrit que sur l'oral. En effet, le travail sur la compétence orale nécessite des équipements lourds (des ordinateurs suffisamment puissants pour supporter les différents logiciels, casques et micros, etc.), accessibles si l'institution possède les moyens.

⁵⁴ Connexion à 8 centimes d'euro par seconde, en 2008, au moment où nous avons effectué notre expérimentation. Le prix n'a pas tellement changé depuis, le salaire de base d'un Malgache étant de 100 à 180€/mois.

4.4.6. Créer des tâches qui engagent réellement les participants

Outre le fait que la tâche doit conduire à la créativité des apprenants (par ses dimensions contextualisée et particularisée (cf. supra 5.2.2.), elle doit aussi engager réellement les apprenants. La question posée est : quelle(s) tâche(s) créer pour que les participants s’engagent vraiment surtout les natifs et/ou spécialistes de la langue ? Il est difficile d’apporter une réponse précise à cette question, mais nous esquissons des pistes de réflexion qui touchent à la fois le scénario pédagogique (tâche réaliste, réalisable, intéressant, etc.), le scénario de communication, les deux aspects étant étroitement liés. Selon Nissen (2006 : 4) un scénario de communication est défini comme *“l’ensemble des possibilités d’interaction qu’a l’apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiquées dans le cadre de sa formation”*. De cette définition, nous retenons particulièrement l’expression *“clairement indiquée”*, écartant ainsi toute mauvaise compréhension ou interprétation des rôles que les participants auront à jouer. La grille de synthèse réalisée par Foucher (2010) présentant les paramètres d’une situation d’interaction apporte des pistes de réflexions lors de la conception d’une macro-tâche.

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

Tableau 34. “Paramètres du scénario de communication”, d’après Foucher (2010 : 87).

Cette grille est un matériel intéressant pour servir de guide dans la conception d’un dispositif. *A priori*, dans le dispositif, il est important de clarifier si les interlocuteurs de l’apprenant vont

être des tuteurs ou des pairs, les deux statuts n'induisant pas le même comportement. Par exemple, si les interlocuteurs vont jouer le rôle de spécialistes de la langue cible, peut-être faudrait-il orienter des tâches vers des aspects qui touchent leur domaine de compétence, c'est-à-dire, ici dans le domaine de la didactique des langues-cultures.

Conclusion

Cette partie avait pour objectif de formuler des préconisations générales en direction des enseignants-concepteurs pour appuyer la conception de dispositif hybride pour l'apprentissage de langues étrangères dans un contexte comme Madagascar. Elles touchent l'aspect multidimensionnel de la médiation, la simplicité de l'outil technique devant être en même temps accessible (plateforme "légère", simple, etc.) et utilisable (comportant des outils facilitant la télécollaboration) par les apprenants et les enseignants, puis le fait que l'articulation entre le mode présentiel et à distance doit être plutôt pensée en matière de qualité que de quantité, le mode en présentiel alimentant le mode à distance et réciproquement. Par ailleurs, ces préconisations sont à considérer surtout comme des hypothèses qui sont conduites à être vérifiées sur le terrain pour tenir compte de leurs pertinence et validité. Leur caractère global vient du fait que premièrement, le contexte de référence se démarque par son instabilité fortement dépendante des aléas techniques. En conséquence, comme nous l'avons marqué, en matière de conception de dispositif, les scénarios à mettre en œuvre sont plutôt ouverts, adaptatifs, informels et abstraits. Deuxièmement, à partir d'une expérience particulière, nous avons essayé de tirer des généralisations, nous avons tracé les grandes lignes à tenir en compte dans la conception, permettant à l'enseignant-concepteur d'y puiser des éléments en fonction de la situation d'enseignement à laquelle il est confronté.

CONCLUSION GENERALE

La recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues-cultures et de l'utilisation des dispositifs hybrides comme médias d'apprentissage des langues étrangères. C'est le point de vue du concepteur qui nous intéresse ici et particulièrement les usages que font les apprenants de ces dispositifs. Pourquoi les usages des apprenants sont-ils importants à connaître en termes de conception ? Nous postulons qu'identifier les usages et s'appuyer sur ces usages est pertinent pour la conception, la régulation et l'amélioration de dispositifs d'apprentissage afin de répondre au mieux aux besoins des apprenants-utilisateurs.

Dans cette recherche, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les usages des apprenants sont liés aux modèles d'usages des enseignants, non pas tous les usages, mais une partie des usages. Les résultats de nos analyses confirment cette hypothèse. L'analyse des usages des dispositifs constitués par nos terrains de recherche a permis de recenser différentes formes d'usages liés directement au dispositif ou à des facteurs externes tels que les aléas techniques.

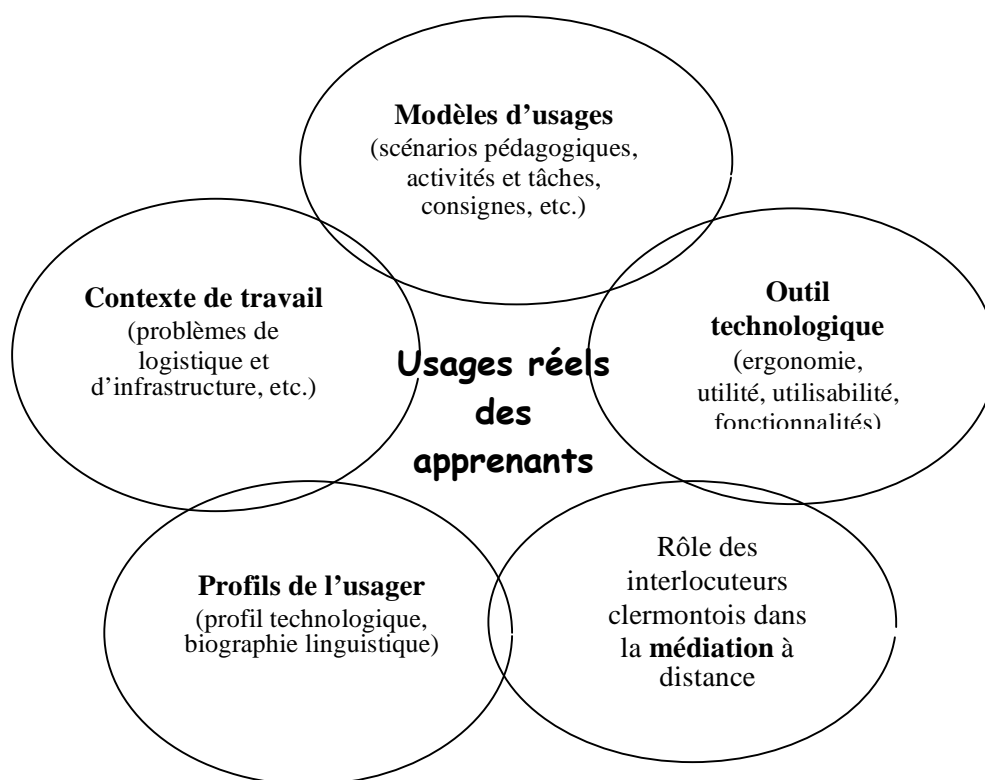


Figure 15. Les facteurs influençant les usages des apprenants.

Les données des terrains révèlent d'une manière globale que les usages sont fonction de plusieurs éléments, qui sont en interdépendance entre eux : premièrement, concernant le contexte de travail, le non-usage massif ou l'abandon du dispositif qui va *crescendo* dans le

dispositif du SCLV montrent une non-adaptation des apprenants au système de travail, mais aussi la responsabilité des enseignants-concepteurs en matière d'accompagnement humain et de régulation du dispositif. Deuxièmement, l'usage est lié au profil de l'utilisateur, confirmant ainsi les propos des sociologues sur l'usage des TICE selon lesquels l'utilisateur est bel et bien acteur : son usage est dépendant de son expérience (en TICE, apprentissage collaboratif), de sa biographie langagière, etc. Enfin, l'usage est en relation aux outils utilisés (à leur ergonomie, à leur utilisabilité) et à l'implication des médiateurs sur le plan cognitif et affectif.

Quel est l'impact de ces analyses et résultats sur le plan didactique pour la conception d'un dispositif hybride ? Nous synthétisons en soulignant trois aspects de la conception aboutissant à leur tour à des questions ou à des pistes de réflexion :

D'abord, le rôle de la tâche a été mis en évidence : comme le prône la perspective actionnelle, proposer une tâche permet aux apprenants d'être actifs et acteurs de leur formation. Les questions qui ont surgi au regard des usages des apprenants sont pourtant nombreuses : comment rendre une tâche qui engage vraiment les participants, surtout les natifs et les spécialistes de la langue cible dans le cadre d'un échange avec un public apprenant ? Quels objectifs peuvent permettre cet engagement ? Pourquoi ces objectifs-là ? Comment fait-on pour les atteindre ? Quelles consignes proposer ?

Ensuite, concernant les modalités de travail, nous avons évoqué le fait que faire travailler d'une manière identique (de manière coopérative-coopérative ou de manière collaborative-collaborative) les deux groupes participants contribuerait à les mettre sur un même pied d'égalité, avec une forte responsabilisation des uns envers les autres. Toutefois, la question que nous nous posons concerne les rencontres à distance : quelles modalités de travail mettre en œuvre dans ce cas ? Est-ce qu'on peut "hybrider" les modalités de travail et comment ?

Enfin, le rôle des scénarios pédagogiques constituant le noyau central de la conception du dispositif est souligné. Nous avons dit l'intérêt du scénario ouvert qui semble plus adéquat au contexte malgache. En effet, le caractère fermé des scénarios contraints laisse peu de marge de liberté à l'enseignant-concepteur, mais également à l'apprenant. De plus, ces scénarios n'induisent pas nécessairement des usages conformes aux usages attendus par les concepteurs, comme le montrent les usages détournés ou le non-usage du dispositif par un nombre important d'étudiants dans notre terrain exploratoire qui proposait des scénarios fermés (cf. chapitre 2).

Dans le scénario ouvert, l'apprenant est acteur et autonome car il prend des décisions concernant son apprentissage. Ces prises de décision sont traduites par les utilisations créatives que nous interprétons comme des manières de s'adapter au dispositif. Dans ce sens, les scénarios ouverts rappellent les principes de la pédagogie non-directive (Rogers, 1942) : *“Permissivité⁵⁵ contre répression, créativité contre conformité, autodidaxie contre transmission”*. Toutefois, adopter un scénario ouvert ne signifie pas que l'enseignant s'efface lors de l'apprentissage. Au contraire, les scénarios ouverts demandent aux enseignants ou aux tuteurs un encadrement important auprès des étudiants sur le plan pédagogique, technique et socio-affectif. Par ailleurs, la créativité dans l'utilisation du dispositif est à comprendre comme un signe d'appropriation du dispositif par les apprenants. Pour qu'il y ait appropriation, il faut que l'outil ou le scénario se prête à des utilisations variées et c'est ce dynamisme et cette malléabilité qui caractérisent le scénario ouvert. Selon Bachelet (2004), l'appropriation d'un outil est fonction de la maîtrise technique et cognitive de cet outil. Notre expérimentation, au contraire, semble montrer que la garantie de la bonne marche de la formation n'est pas tellement fonction de la performance technologique ou de la maîtrise technique (la non-maîtrise technique a incité à des formes particulières d'appropriation), mais plutôt fonction de la scénarisation, de la manière dont la formation est conçue et conduite. En effet, il s'avère qu'en dépit des conditions de travail pénibles à Madagascar, celles-ci n'ont pas constitué un réel frein à l'apprentissage.

Nos perspectives de recherche touchent trois aspects : premièrement, sur le plan didactique, comme il est indiqué dans le titre de notre étude, nous sommes aussi dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. Toutefois, cet aspect a été peu évoqué dans les analyses du dispositif. Nous en avons fait succinctement une mention dans le chapitre 4. Il est intéressant de continuer à exploiter les données du dispositif en regardant cette dimension de l'apprentissage de la langue cible : est-ce que le dispositif a réellement favorisé le développement linguistique des apprenants ? Si oui, en quoi il a contribué à cette amélioration ? Qu'est-ce qu'on peut mettre en place pour l'améliorer ?

⁵⁵ Permissivité : *“Inspiré par la vogue de la parental permissiveness aux États-Unis, le néologisme “permissivité” caractérise une attitude parentale qui tolère et encourage une grande liberté dans l'activité et le comportement de l'enfant, ainsi que dans le choix de ses valeurs. La thèse fondamentale en la matière est que l'enfant a plus de chance de s'épanouir lorsque l'approche expérimentale du monde est laissée à son initiative que dans la tradition de l'enseignement autoritaire.”* (Encyclopédie Universalis en ligne, 2011).

Deuxièmement, dans notre démarche méthodologique, nous sommes dans la recherche-action, les recommandations que nous avons formulées sont ainsi conduites à être vérifiées à leur tour peut-être dans un cadre de travail qui peut être similaire au dispositif “Tana-Clermont” ou dans un contexte différent (avec un apprenant par machine, par exemple). Les résultats obtenus sur ce “terrain de vérification” permettent de compléter et d’enrichir les données et la littérature sur les usages des dispositifs d’apprentissage de langues étrangères.

Enfin, dans le cadre de cette recherche, nous avons touché particulièrement le contexte malgache. Au plan “macro”, c’est-à-dire sur le plan institutionnel, les acteurs locaux (les enseignants et les différents responsables pédagogiques) nécessitent une sensibilisation à l’intégration et à l’usage des TICE dans les pratiques pédagogiques. Cela leur permet d’avoir une réelle compréhension des enjeux des TICE dans l’apprentissage des langues-cultures en général et une implication de leur part. Ils seront peut-être démotivés par le contexte, qui est tel que nous l’avons décrit dans cette recherche, mais effectivement c’est dans ce contexte-là que l’enseignant aura du recul vis-à-vis de son métier et donnera le meilleur de lui-même pour atteindre les objectifs pédagogiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(Les liens étaient valides au 15 octobre 2011).

Abdallah-Preteille, M. & Alexander, T. (dirs) (1995). *Relation et apprentissage interculturels*. Paris : Armand Colin.

Aebischer, V. & Oberle, D. (1998). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Bordas.

Agostinelli, S. (2003). *Les nouveaux outils de communication des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Akoun, A. (1987). *Sociologie des communications de masse*. Paris : Hachette Supérieur.

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Presses de l'École des Mines.

Albero, B. (1998). "Les centres de ressources de langues : interfaces entre matérialité et virtualité". In *Études de Linguistique Appliquée*, n°112, pp. 469- 482.

Amado, G. & Guittet, A. (1997). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin.

Anderson, B. & Simpson, M. (2004). "Group and Class Contexts for Learning and Support Online: Learning and affective support online in small group and class contexts". In *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 5, n°3, accessible en ligne : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/208/291> (lien consulté le 15/10/2011).

André-Larochebouvy, D. (1984). *La conversation quotidienne*. Paris : Didier-Crédif.

Andrianirina, H. & Foucher, A.-L. (2007). "Comment les usages réels d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif ?". In *Journées Res@tice (Réseau des chercheurs en Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement)*. Rabat.

Andrianirina, H. & Foucher, A.-L. (2010). "Les apports du travail collaboratif dans l'amélioration de l'expression écrite en L2". In *European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL): Languages, cultures and virtual communities*. Bordeaux.

Andrianirina, H. & Foucher, A.-L. (2011). “Comment marquer sa présence dans une tâche collaborative à distance ? Le cas des stratégies d’étudiants malgaches dans un dispositif soumis à de fortes contraintes technologique et logistique”. In *Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble.

Andrianirina, H. & Foucher, A.-L. (2011). “Blended learning through the eyes of Malagasy students”. In *European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL 2011) : The Call Triangle: student, teacher and institution*. Nottingham.

Appui au Bilinguisme à Madagascar (Groupe ABM). (2004). *Séminaire préparatoire à la recherche action sur le bilinguisme à Madagascar*. Antananarivo.

Arsac, G., Germain, G. & Mante, M. (1988). *Problème ouvert et situation-problème*. Institut de Recherche sur l’Enseignement des Mathématiques (IREM), Villeurbanne, Université Claude-Bernard, Lyon.

Astolfi, J.-P. (1992). *L’école pour apprendre*. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P. & Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

Azmitia, M. & Montgomery, R. (1993). “Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning”. In *Social Development*, vol. 2, n°3, pp. 202–221. Santa Cruz.

Babault, S. (2002). “La question des langues d’enseignement à Madagascar”. In Tirvassen, R. (dir.) *Écoles et plurilinguisme dans le Sud-Ouest de l’Océan Indien*, pp. 90-106. Paris : L’Harmattan.

Babault, S. (2006). *Langues, écoles et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*. Paris : L’Harmattan.

Bachelet, C. (2004). “Usages des TIC dans les organisations, une notion à revisiter ? “. Actes du IXème colloque *Association Information Management*. Evry.

Bailly, A. (1963). *Dictionnaire grec-français*. Paris : Hachette.

Baker, M. (2004). “Conception et complexité : le cas des Environnements Informatiques pour l’Apprentissage Coopératif chez l’Humain (EIACH)”, accessible en ligne : <http://hal.archives->

ouvertes.fr/docs/00/03/58/30/HTML/pdf/baker.pdf (lien consulté le 11/10/2011).

Baker, M. (2009). “L’apprentissage collaboratif. Analyse des interactions entre élèves et conception d’environnements informatiques”. Cours de Master 2 Didactique des langues-cultures Français Langue Etrangère et Seconde. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.

Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bannon, J. & Schmidt, K. (1989). “CSCW: Four Characters in Search of a Context”. In *European Conference on Computer Supported Cooperative Work (ECSCW)*, pp. 358-372. London

Barbot, M.-J. (dir.) (1998). “Ressources pour l’apprentissage : excès et accès”. In *Études de Linguistique Appliquée*, n°112. Didier Érudition.

Barbot, M.-J. (2003). “Médiatisation dans l’enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ?”. In *Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 6, n°1, pp. 175–189, accessible en ligne : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num10/barbot/alsic_n10-rec7.htm (lien consulté le 11/10/2011).

Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : innovation dans la formation*. Paris : Presses universitaires de France.

Barbot, M.-J. & Lancien, T. (dirs) (2003). “Médiation, médiatisation et apprentissages”. In *Notions en Questions*, n°7. ENS Éditions.

Bardin, L. (2007). *L’analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bastard, B. & Glikman, V. (2004). “L’offre tutorale et ses modes d’appropriation : quelles interactions ? L’exemple des formations en ligne du CNAM”. In *Distances et savoirs*, vol. 2, pp. 255-280. Hermès.

Baudrit, A. (2007). *L’apprentissage collaboratif, plus qu’une méthode collective*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Bavoux, C. (2001). “Les situations sociolinguistiques des pays de la zone Sud-Ouest de l’Océan Indien”. In Tirvassen, R. & Beniamino, M. (dirs) *École et plurilinguisme dans le*

Sud-Ouest de l'Océan Indien, pp. 25 - 42. Paris : L'Harmattan.

Bavoux, C. (2005). "Quelle didactique pour le français langue d'enseignement à Madagascar ?". In *Le Français dans le monde*, janvier 2005. Clé International.

Baylon, C. & Mignot, X. (1999). *La communication*. Nathan université.

Beacco, J.-C. (2000). *Dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette Livre.

Belin, E. (2002). *Une sociologie des espaces potentiels: logique dispositif et expérience ordinaire*. Bruxelles : De Boeck University & Larcier.

Bélisle, C. (2003). "Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui", in Barbot, M.-J. & Lancien, T. (dirs). "Médiation, médiatisation et apprentissages". In *Notions en Questions*, n°7, pp. 21-34. ENS Éditions.

Belz, J. (2001). "Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching". In *Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning (ReCALL)*, vol. 13, n°2, pp. 213-231, accessible en ligne : <http://www.humanities.uci.edu/german/ger220/belz2001.pdf> (lien consulté le 11/10/2011).

Belz, J. (2002). "Social dimensions of telecollaborative foreign language study". In *Language Learning & Technology*, vol. 6, n°1, pp. 60-81, accessible en ligne : <http://lt.msu.edu/vol6num1/belz/> (lien consulté le 11/10/2011).

Belz, J. (2003a). "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration". In *Language Learning & Technology*, vol. 7, n°2, pp. 68-117, accessible en ligne : <http://lt.msu.edu/vol7num2/belz/default.html> (lien consulté le 10/10/2011).

Belz, J. (2003b). "From the special issue editor". In *Language Learning & Technology*, vol. 7, n°2, pp. 2-5, accessible en ligne : <http://lt.msu.edu/vol7num2/pdf/speced.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Bernard, C. (2008). *Introduction à la médecine expérimentale*. Paris : Flammarion.

Bernard, M. (1999). *Penser à la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

Beun, R.-J., Baker, M. & Reiner, M. (1999) “Dialogue and instruction: modeling interaction in intelligent tutoring systems”. In *Computer and Systems Sciences*, vol. 142. Berlin : Springer Verlag.

Bibauw, S. (2006). “Le français à Madagascar”, accessible en ligne : <http://serge.bibauw.be/madagascar/socio.php#repr%E9sentations> (lien consulté le 11/10/2011).

Bibeau, R. (2000). “Scénarios pédagogiques, propositions éducatives, activités d’apprentissage avec les TIC”, accessible en ligne : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0409a.htm> (lien consulté le 11/10/2011).

Bissey, C. & Moreau, J.-L. (2003). *TIC et NET, Nouvelles voies pour la formation*. PUF : Paris.

Blepp, E. (1999). “Les différentes phases de conception”. In Naymark, J. (dir.), *Guide du multimédia en formation, bilan critique et prospectif*, pp. 46 – 47. Paris : Retz.

Blin, F. & Donohoe, R. (2000). “Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue”. In *Apprentissage des Langues et Systèmes d’Informations et de Communication (ALSIC)*, vol. 3, n°1, pp. 19-47, accessible en ligne : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/blin/alsic_n05-rec8.htm (lien consulté le 15/10/2001).

Blin, F. (2011). “Les mondes virtuels et leurs potentialités pour la recherche et l’enseignement/apprentissage des langues”. Séminaire de l’axe DALI (Dispositifs, Apprentissage en Ligne et Interactions). Laboratoire de Recherche sur le Langage. Université Blaise Pascal 2.

Blondel, A., Briet, G., Collès, L., Destercke, L. & Sekhvat, A. (1998). *Que voulez-vous dire ? : compétence culturelle et stratégies didactiques*. De Boeck Université : Duculot.

Boiron, M. (2010). “Motiver, impliquer, favoriser l’interaction : comment faire ?”. In *Rencontres FLE 2010*, “Les (nouveaux ?) enjeux en classe de FLE : implication, interaction et motivation”. http://rencontre-fle.com/rencontre10/dossier_rencontre2010.pdf (lien consulté le 15/10/2001).

- Breton, P. & Proulx, S. (2002). *L'explosion de la communication à l'aube du XXI^e siècle*. Paris : La Découverte.
- Breton, P. & Proulx, S. (2006). *L'explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : La Découverte.
- Brodin, É. (2004). "Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques". In Develotte, C. et Pothier, M. (dirs), "La notion de ressources à l'heure du numérique", *Notions en Questions, Rencontres en didactique des langues*, n°8, pp. 23 – 42. Lyon : ENS Éditions.
- Bronckart, J.-P. (1989). "Du statut didactique des matières scolaires". In *Langue Française*, vol. 82, n°1, pp. 53-86. Paris : Armand Colin.
- Bruner, J. (1998). *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*. Edinburgh : Pearson Education.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un cadre européen commun de référence et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Calvet, J.-L. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Canto, S., de Graaf, R., Krtisti, J. & Koenraad, T. (2010). "Enhancing meaningful oral interaction in Second life". *European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL) : Languages, cultures and virtual communities*. Bordeaux.
- Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Cazade, A. (2003). "Quelle place pour la médiation humaine dans nos dispositifs ouverts d'enseignement multimédia, présentiel ou à distance". In "Médiation, médiatisation et apprentissages", *Notions en Questions*, n°7, pp. 71-88.

Chanier, T. (1995). *Acquisition des Langues Assistée par Ordinateur (ALAO)*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand, accessible en ligne : tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/03/40/PDF/ALAO_HDR.pdf (lien consulté le 11/10/2011).

Chanier, T. & Ciekanski, M. (2009). “Du partage des corpus à l’analyse des interactions en ligne dans des situations d’apprentissage : quelle méthodologie pour la recherche sur corpus d’apprentissage ? “. In *Échanger pour apprendre en ligne (EPAL 2009)*, accessible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-chanier-ciekanski.pdf (lien consulté le 15/10/2011).

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). “Apprendre en présence et à distance à la recherche des effets des dispositifs hybrides”. In *Distances et savoirs*, vol. 4, n°4, pp. 469-496, accessible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm> (lien consulté le 11/10/2011).

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2007). “Caractériser les dispositifs hybrides dans l’enseignement supérieur pour mieux en évaluer les effets”. Journée d’étude sur les dispositifs hybrides dans l’enseignement supérieur organisée par l’Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, accessible en ligne : http://eductice.inrp.fr/EducTice/ressources/journees/actes_2007/texte-charlier-et-al (lien consulté le 11/10/2011).

Chase, M., Macfadyen, L., Reeder, K. & Roche, J. (2002). “Intercultural challenges in networked learning : Hard technologies meet soft skill”, in *First Monday*, vol. 7, n°8, accessible en ligne : <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/975/896> (lien consulté le 11/10/2011).

Chaudenson, R. (2007). “Plurilinguisme et développement : le cas de l’Océan Indien occidental”. Acte du symposium international *Plurilinguisme à Madagascar, dans l’Océan Indien et au-delà. Quand les perspectives se rencontrent*. École Normale Supérieure. Université d’Antananarivo.

Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (1995). *Didactique du français, état d’une discipline*. Paris : Nathan Pédagogie.

Cicurel, F. (1994). "Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues". In *Les carnets du Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés (CEDISCOR)*, n°2, pp. 93-104, accessible en ligne : <http://cediscor.revues.org/582> (lien consulté le 10/10/2011).

Clignet, R. & Ernst, B. (1995). *L'école à Madagascar, évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*. Paris : Karthala.

Collectif de Chasseneuil. (2000). *Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel*.

Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, accessible en ligne : https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4546/2/Collin_Simon_2010_these.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Comenius [Komensky, J. A.]. (2002). *La grande didactique : ou l'art universel de tout enseigner à tous* (trad. de Bosquet-Frigout, M.-F., Saget, D. & Jolibert, B.). Paris : Klincksieck.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cooper, B. & Brna, P. (2002). "Supporting High Quality Interaction and Motivation in the Classroom Using ICT: the social and emotional learning and engagement in the NIMIS project". In *Education, Communication & Information*, vol. 2, n°2-3, pp. 113-138. Routledge.

Cosnier, J. (1998). "Emphatie et communication. Partager les émotions d'autrui". In *Sciences Humaines*, n°68, pp. 181-185. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Cosnier, J. & Kerbrat-Orrechioni, C. (1987). *Décrire la conversation*. Presses Universitaires de Lyon.

Coste, D. (1989). "Débats à propos des langues étrangères à la fin du 19^{ème} siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950". In *Langue Française*, n°82, pp. 20-27.

Coste, D. (2009). "Tâche, progression, curriculum". In Rosen, É. (coord.) "La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue". In *Le français dans le monde*,

Recherches et Applications, n°45, janvier 2009, pp. 15 – 24.

Coste, D. (dir.). (1994). “Vingt ans dans l’évolution de la didactique des langues (1968-1988)”. In *Langues et Apprentissage des Langues (LAL)*. Paris : Hatier/Didier.

Coulon, A. (1987). *L’Ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Crahay, M. (1996). “Tête bien faite ou tête bien pleine ? Recadrage constructiviste d’un vieux dilemme”. In Saada-Robert, M. & Brun. J. (dirs) “Les grands éducateurs – Jean Piaget” *Perspectives*, Tome 2, vol. XXVI, n°1, mars 1996, pp. 43-73.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l’éducation*. Paris : PUF

Crinon, J., Mangenot, F. & Georget, P. (2002). “Communication écrite, collaboration et apprentissages”. In Legros, D. & Crinon, J. (dirs) *Psychologie des apprentissages multimédia*, pp. 63-82. Paris : Armand Colin.

Cuir, R. (2002). *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck University.

Cuq, J.-P. (1991). *Le Français Langue Seconde – Origines d’une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Etrangère*. Paris : Didier-Hatier.

Cuq, J.-P. (2000). “Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues”. In “La didactique des langues pour demain”, *Français dans le Monde*, numéro spécial. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

d’Hainaut, L. (1993). Des programmes Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale, accessible en ligne : [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/D'Hainaut,%20Louis/D'Hainaut,%20Louis%20\(03,3\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/D'Hainaut,%20Louis/D'Hainaut,%20Louis%20(03,3).pdf) (lien consulté le 15/10/2011).

- d'Halluin, C. (2001). "Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif". In *Les cahiers d'études du Centre Université Economie d'Education Permanente (CUEEP)*, n°43. Lille : CUEEP.
- Dabène, M. & Degache, C. (dirs) (1996). *Comprendre les langues voisines. Études de linguistique appliquées*, n°104.
- Dabène, M. (1972). "Le CREDIF en 1972". In *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n°92. Paris : CLE International.
- Dabène, M. (dir.) (1981). *Recherches en didactique du français*. Grenoble : Université des Langues et Lettres.
- Daele, A. & al. (2002). "WP2 – Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication", accessible en ligne : <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).
- Daguet, H. (2007). "Vers une catégorisation des usages des TIC des enseignants, opération landaise, un collégien, un ordinateur portable". Acte *Congrès Actualité des Recherches en Éducation et en Formation (AREF) 2001*, accessible en ligne : www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Herve_DAGUET_530.pdf (lien consulté le 11/10/2011).
- de Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien*. Tomes 1 et 2. Paris : Gallimard.
- de Vries, E., Lund, K. & Baker, M. (2002). "Computer-mediated epistemic dialogue: Explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions". In *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 11, n° 1, pp. 63-103.
- de Weck, G. (2008). "Interaction(s) et apprentissage(s) : Table-ronde". In *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°48, pp. 139-151, accessible en ligne : http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000.20.13.tranel_n_48_2008.pdf (lien consulté le 10/10/2011).
- Degache, C. & Mangenot, F. (dirs) (2007). "Échanges exolingues via Internet et appropriations des langues-cultures". In *Linguistique et Didactique des Langues (LIDIL)*, n°36.

Degache, C. & Nissen, E. (2007). "Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions". In *Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, accessible en ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/degache-nissen.pdf> (lien consulté le 15/10/2011).

Dejean-Thircuir, C. (2008). "Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance". In *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 11, n°1, pp. 7-32, accessible en ligne : <http://alsic.revues.org/index803.html> (lien consulté le 11/10/2011).

Demaizière, F. (1996). "Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques". In *Les sciences de l'éducation, pour une ère nouvelle*, vol. 29, n°1- 2, pp. 67 – 99.

Demaizière, F. & Foucher, A.-L. (1998). "Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée". In *Études de Linguistique Appliquée*, n°110, pp. 227 – 236. Didier Érudition.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). "Du positionnement épistémologique aux données de terrain". In *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf.

Demaizière, F. & Yun, H. (2008). "Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE Le clavardage au service du français académique". In *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°1, accessible en ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/Yun_Demaiziere_Cah5-1.pdf (lien consulté le 11/10/2011).

Demouy, V., Eardley, A., Kukulska-Hulme, A. & Rhodri, T. (2010). "Using mobile devices for listening and speaking practice in languages : The L120 Mobile Project". In *European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL) : Languages, cultures and virtual communities*. Bordeaux.

Dépelteau, F. (2000). *La Démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.

Depover, C., Giardina, M. & Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage*

multimédia : Analyse et conception. Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. & Vlado, M. (2010). "Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains". In *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 13, accessible en ligne : <http://alsic.revues.org/index1399.html> (lien consulté le 11/10/2011).

Deschepper, C. (2008). "Rapport à l'écrit, dimension pragmatique, ancrage disciplinaire, par où passe l'acculturation aux discours universitaires ?". Journées FLE/FLES. La Réunion.

Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Thèse de doctorat. Université de Genève, accessible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/81/00/PDF/these_deschryver.pdf (lien consulté le 11/10/2011).

Desmarais, L. & Bisailon, J. (1998). "Apprentissage de l'écrit et ALAO". In *Études de Linguistique Appliquée*, n°110, pp. 193- 203. Didier Érudition.

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal : Éditions Logiques.

Develotte, C. & Pothier, M. (2004). "La notion de ressources à l'heure du numérique". In *Notions en Questions*, n°8. Lyon : ENS Éditions.

Dillenbourg, P. (1999). "What do you mean by collaborative learning?". In Dillenbourg, P. (dir.). *Collaborative learning : cognitive and computational approaches*, pp. 1–19. Oxford : Pergamon.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). "The evolution of research on collaborative learning". In E. Spada & P. Reiman (dirs). *Learning in Humans and Machine : Towards an interdisciplinary learning science*, pp.189-211. Oxford : Elsevier.

Dolle, J.-M. (1999). *Pour comprendre Jean Piaget*. Montrouge : Dunod.

Dufresne, A. (1997). "Conception d'interfaces pour l'apprentissage à distance". In *La Revue de l'Éducation à Distance*, vol. XII, pp. 177-200, accessible en ligne : <http://lrcm.com.umontreal.ca/dufresne/Publications/EducADistance.pdf> (lien consulté le 11/10/2001).

Dumont, M. & Moss, E. (1992). "Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des

enfants”. In *Enfance*, vol. 45, n°4, pp. 375-404, accessible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_4_2032 (lien consulté le 11/10/2011).

Dumont, P. & Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Paris : EDICEF.

Duplessis, P. (2007). “L’objet d’étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique”. Séminaire du groupe de recherche Didactique et Culture Informationnelle : de quoi parlons-nous ? Université de Rennes.

Dyke, G. & Lund, K. (2007). “Implications d’un modèle de coopération pour la conception d’outils collaboratifs”. In *Échanger pour Apprendre en Ligne (EPAL)*, Grenoble, accessible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/dyke-lund.pdf (lien consulté le 11/10/2011).

École Normale Supérieure d’Antananarivo. (2007). *Plurilinguisme à Madagascar, dans l’Océan Indien et au-delà. Quand les perspectives se rencontrent*. Symposium international. Université d’Antananarivo.

Edwards, A. (2010). *Being an expert and professional practioner : the relational turn in Expertise*. Berlin : Springer.

Ellis, C. A., Gibbs, S. J. & Rein, G. L. (1991). “Groupware, Some Issues and Experiences”. In *Communications of the ACM*, vol. 34, n°1, pp. 38–58.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.

Ernst, C. (2008). *E-learning : conception et mise en oeuvre d’un enseignement en ligne : guide pratique pour une e-pédagogie*. Toulouse : Cépaduès.

Fabre, C. (1997). “Pensée pédagogique et modèles philosophiques: le cas de la situation-problème”. In *Revue Française de Pédagogie*, n°120, juillet-août-septembre 1997, accessible en ligne : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF120_5.pdf (lien consulté le 11/10/2011).

- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Faerber, R. (2004). “Caractérisation des situations d’apprentissage en groupe”. In *Sciences et Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Éducation et la Formation (STICEF)*, vol. 11, accessible en ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/faerber-07/sticef_2004_faerber_07.htm (lien consulté le 11/10/2011).
- Flichy, P. (1995). *L’innovation technique : récents développements en sciences sociales - Vers une nouvelle théorie de l’innovation*. Paris : La découverte.
- Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (FFFOD). (2006). *Le B.A.BA de la FOAD*, accessible en ligne : http://foad.inffolor.org/component/option,com_docman/task,docview/gid,1873/Itemid,42/ (lien consulté le 11/10/2011).
- Foucher, A.-L. (2004). “Quels usages les apprenants (f)ont-ils des ressources à leur disposition dans les dispositifs d’apprentissage des langues intégrant les TIC ? Éléments pour un cadre conceptuel”. In *Notions en Questions*, n°8, pp. 109- 127.
- Foucher, A.-L. (2010). *Didactique des Langues-Cultures et Tice : scénarios, tâches, interactions*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.
- Foucher, A.-L. (2010). “Quels liens entre l’engagement dans une tâche collaborative et le développement d’une compétence interculturelle?”. In *European Association for Computer-Assisted Language Learning (Eurocall 2010)*. Bordeaux.
- Frias, A. (2003). “Esthétique ordinaire et chats : ordinateur, corporéité et expression codifiée des affects”. In *Techniques & Culture*, n°42, accessible en ligne : <http://tc.revues.org/95> (lien consulté le 10/10/2011).
- Fuller, F. (1969). “Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization”. In *American Educational Research Journal*, vol. 6, n°2, pp. 207-226, accessible en ligne : <http://www.jstor.org/pss/1161894> (lien consulté le 10/10/2011).
- Galisson, R. (1990). “De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures”. In *Études de Linguistique Appliquée*, n°79. Paris : Didier Erudition.
- Galisson, R. & Puren, C. (2000) (dirs). *La formation en question*. Paris : Clé International.

- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Langues et apprentissage des langues*. Hatier : Paris.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. PUF.
- Gérard (2000), F.-M. (2000). "Savoir, oui... mais encore !". In *Forum - pédagogies*, pp. 29-35. http://www.bief.be/docs/publications/savoir_oui_mais_encore_070207.pdf
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin-Longman.
- Glikmann, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. PUF Éducation.
- González, E. (2007). "Échanger par courrier électronique : construire une relation personnelle et s'approprier la langue étrangère", in *Échanger Pour Apprendre en Ligne (EPAL)*, accessible en ligne: http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/gonzalez.pdf (lien consulté le 10/10/2011).
- Graham, C. R. (2005). "Blended learning systems, definition, current trends, and future directions". In *Introduction to blended learning*, pp. 3–21, accessible en ligne : http://media.wiley.com/product_data/excerpt/86/07879775/0787977586.pdf (lien consulté le 11/10/2011).
- Grandbastien, M. & Labat, J.-M. (2006). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Paris : Lavoisier.
- Grawitz, M. (1983). *Méthodes de sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Gremmo, M.-J. (2004). "Des ressources d'apprentissage et leurs usages par les apprenants. Réponse à Anne-Laure". In *Notions en Questions*, n°8, pp. 129 – 141.
- Guichon, N. (2004 a). "La survie sociale d'une innovation". In *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, n°7, vol. 7, pp. 71–83, accessible en ligne : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm (lien consulté le 11/10/2011).

- Guichon, N. (2004b). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Hall, E. (1973). *Le langage silencieux*. Paris : Éditions du Seuil.
- Hanna, D. E., Glowacki-Dudka, M., & Conceição-Runlee, S. (2000). *Practical tips for teaching online groups: Essentials of Web-based education*. Madison, WI: Atwood Pub.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Harris, J. (2001). "Teachers as telecollaborative project designers : A curriculum-based approach". In *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol.1, n°3, pp. 429-442, accessible en ligne : <http://www.citejournal.org/vol1/iss3/seminal/article1.htm> (lien consulté le 11/10/2011).
- Haut Conseil de la Francophonie. (2006). *La Francophonie dans le monde 2006-2007*. Paris : Larousse, accessible en ligne : http://www.francophonie.org/IMG/pdf/La_francophonie_dans_le_monde_2006-2007.pdf lien consulté le 11/10/2011).
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1998). "Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies". In *Bureau des technologies d'apprentissage*, accessible en ligne : http://education.devenir.free.fr/Documents/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf (lien consulté le 11/10/2011).
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*. Presses Universitaires du Québec.
- Hilgert, E. (2007). "Quand le FOS vire au FOU (Français sur Objectifs Universitaires)". *Terres de FLE*, Colloque international de l'Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE), Université de Franche-Comté.
- Hilgert, E. (2009). "Un corpus au service du Français Sur objectifs Universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs". *Mélanges CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues)*, n°31, accessible en ligne : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/07_Hilgert_E.pdf (lien consulté le 11/10/2011).

Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. Chatto & Windus.

Hotte, R., Godinet, H. & Pernin, J.-P. (2007). “Scénariser les activités de l’apprenant : une activité de modélisation”. In *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol.4, n°2, pp. 7-13, accessible en ligne : <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402.pdf> (lien consulté le 11/10/2011).

Jacquinet Delaunay, G. (2010). “Entre présence et absence : la FAD, comme principe de provocation” in *Distances et savoir, Formation à distance, Principe de provocation et innovation*, vol. 8, n°2, pp. 153-166. CNED/Hermès/Lavoisier.

Jacquinet Delaunay, G. & Monnoyer L. (dirs) (1999). “Le dispositif, entre usage et concept”. In *Hermès*, n°25. Paris : CNRS, accessible en ligne : <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14700> (lien consulté le 10/10/2011).

Järvelä, S., Lehtinen, E. & Salonen, P. (2000). “Socioemotional orientation as a mediating variable in teaching learning interaction: Implications for instructional design”. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 44, n°3, pp. 293-306, accessible en ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/47/PDF/Jarvela-Sanna-2000.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Jauréguiberry, F. & Proulx, S. (dirs) (2003). *Internet : nouvel espace citoyen*. Paris : L’Harmattan.

Jehn, K. A. & Shah, P. (1997). “Interpersonal relationships and task performance : An examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups”. In *Journal of Personality and Social Psychology*, n°72, pp. 775–790.

Jézégou, A. (1998). *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l’individualisation*. Paris : L’Harmattan.

Jézégou, A. (2007). “La distance en formation : Cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d’un dispositif”, accessible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/31/47/PDF/Jezegou_AREF_07.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Jézégou, A. (2010). “Créer de la présence à distance en e-learning, cadre théorique, définition et dimensions clés”. In *Distances et savoirs*, vol. 8, n°2. pp. 153-166. Lavoisier : Cachan.

Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, B. (2000). "Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis", accessible en ligne : <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Jouët, J. (1993). "Usages et pratiques de nouveaux outils de communication". In *Dictionnaire critique de communication*. Paris : PUF.

Jouët, J. (2000). "Retour critique sur la sociologie des usages". In *Réseaux*, n°100, pp. 487-521.

Kagan, D. M. (1992). "Professional growth among preservice and beginning teachers". In *Review of Educational Research*, n°81, vol. 3, accessible en ligne : <http://rer.sagepub.com/content/62/2/129.abstract> (lien consulté le 11/10/2001).

Karsenti, T. (dir.) (2007). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 4, n°2, accessible en ligne : <http://www.profetic.org/revue> (lien consulté le 10/10/2011).

Karsenty, A. (1993). "Le collecticiel : de l'interaction homme-machine à la communication homme-machine – homme", accessible en ligne : <http://www-ihm.lri.fr/~mbl/ENS/DEA-IHM/papers/Paper-TSI-Karsenty93.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Kerbrat-Orecchioni C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans les langage*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). "La notion de place interactionnelle ou les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça ?". In J. Cosnier, N. Gelas, & C. Kerbrat-Orecchioni (dirs), *Échanges sur la conversation*, pp. 185-198. Paris : Editions du CNRS.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbales. 1 : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.

Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. In *Language Learning & Technology*, vol. 13, pp. 79-95, accessible en ligne : <http://llt.msu.edu/num1/kessler.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Koschmann, T. (2002). "Dewey's contribution in the foundations of CSCL research". In Stahl, G. (dir.). *Computer support for collaborative learning : foundations for a CSCL community. Proceedings of CSCL 2002*, Boulder, Colorado. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 17-23.

Kramsch, C. & Thorne, S. (2002). "Foreign language learning as global communicative practice". In Block, D. & Cameron, D. (dirs), *Globalization and language teaching*, pp. 83-100. London : Routledge.

Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.

Lamidieu, É. (2007). *TCAO (Travail Coopératif Assisté par Ordinateur)*, accessible en ligne : http://www.slideshare.net/eric_L/tcao-par-ric-lamidieu (lien consulté le 10/10/2011).

Lancien, T. (2003). "Médiation, médiatisation et apprentissages". In "Médiations et médiatisation et apprentissages", Barbot, M.-J. (dir.), *Notions en Questions*, n°7, pp. 9-13.

Larusson, J. A. & Alterman, R. (2009). "Wikis to support the collaborative part of collaborative learning". In *International Journal of Collaborative Learning*, vol. 4, n°1, pp. 371-402. Berlin : Springer.

Laurillard, D. (2009). "The pedagogical challenges to collaborative technologies". In *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, vol. 4, n°1, pp. 5-20. Berlin : Springer.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lazarsfeld, P., Berelson, B. & Gaudet, H. (1944). *The people's choice*. New York : Duell, Sloan & Pearce.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Édition d'Organisation.

Le Moigne, J.-L. (2002). *Le constructivisme. Tome1. Les enracinements*. Paris : L'Harmattan.

- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Laval : Les Presses DE L'université Laval.
- Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston : McGraw-Hill.
- Lee, J. (2004). "Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of spanish in the us". In *Language Learning & Technology*, vol. 8, pp. 83-100. <http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/default.html> (lien consulté le 10/10/2011).
- Lee, J. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. In *Language Learning & Technology*, vol. 12, pp. 53-72, accessible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol12num3/lee.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).
- Legendre, D. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Lenhardt, V. & Bernard, P. (2005). *L'intelligence collective en action*. Paris : Pearson Education.
- Lessard, Y. & Bibeau, R. (2001). *Étude sur les outils de télécollaboration en éducation, Commission scolaire des Sommets*. Sherbrooke
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : la Découverte.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York : Editions Harper and Row.
- Lewis, C. & Abdul-Hamid, H. (2006). "Implementing effective online teaching practices : Voices of exemplary faculty". In *Innovative Higher Education*, vol. 31, pp. 83-98.
- Liang, M-Y. (2010). "Using synchronous online peer response groups in EFL writing: revision-related discourse". In *Language Learning & Technology*, vol. 14, pp. 45-64, accessible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol14num1/liang.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).
- Linton, R. (1999). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : DUNOD.
- Long, M. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language

teaching”. In Hyldenstam, K. & Pienemann, M. (dirs). *Modelling and assessing second language acquisition*, pp. 77-99. Clevedon : Multilingual Matters.

Lund, A. & Rasmussen, I. (2009). “The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation”. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, vol. 4, n°1, pp. 387 – 412. Springer.

Lupi, V., Pozzi, F. & Torsani, S. (2007). “Développer la dimension sociale dans un master post-universitaire a distance: outils, animation et analyse des interactions”. In *Échanger pour Apprendre en Ligne (EPAL)*, accessible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/lupi-pozzi-torsani.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity* (2nd ed). Aldershot : Gower.

Manderscheid, J.-C. & Jeunesse, C. (dirs) (2007). *L’enseignement en ligne à l’université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? comment ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Mangenot, F. (2000). *Systèmes informatiques et apprentissage des langues : une perspective linguistique*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Lumière Lyon 2.

Mangenot, F. (2000b). “Contexte et conditions pour une réelle production d’écrits en ALAO”. *Apprentissage des langues et systèmes d’information et de communication (ALSIC)*, n°3, vol.2, pp. 187-206, accessible en ligne : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm (lien consulté le 10/10/2011).

Mangenot, F. (2002). “L’apprentissage des langues”. In Legros, D. & Crinon, J. (dirs) *Psychologie des apprentissages multimédia*, pp. 128 – 153. Paris : Armand Colin.

Mangenot, F. (2003). “Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance”. *Apprentissage des langues et systèmes d’information et de communication (ALSIC)*, vol. 1, n°6, pp. 109–125, accessible en ligne : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm (lien consulté le 10/10/2011).

Mangenot, F. (2004). “Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet”, accessible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/Chap6-defis.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. & Moulin, C. (2000). “Apprentissages lexicaux et technologies de l’information et de la communication”. *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL), Enseignement/apprentissage du lexique*, n°21, Université Stendhal-Grenoble 3, pp. 121-139.
- Mangenot, F. & Tanaka, S. (2008). “Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais”. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 11, n°1, pp. 33-59, accessible en ligne : <http://alsic.revues.org/index472.html> (lien consulté le 10/10/2011).
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10, 65-99, accessible en ligne : <http://alsic.revues.org/index650.html> (lien consulté le 10/10/2011).
- Marc, E. (1998). “Palo alto, l'école de la communication”. In *La communication : états des savoirs*, pp. 131-134. Auxerre : Éditions des Sciences humaines.
- Marcoccia, M. (2000). “Les *smileys*, une représentation iconique des émotions dans la communication médiée par ordinateur”. In *Les émotions dans les interactions*, Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (dirs), pp. 249-263. Presses Universitaires de Lyon.
- Marcoccia, M. (2000). “T’es où maintenant ? : les espaces de la conversation visiophonique en ligne”. In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dirs), *Décrire la conversation en ligne*, pp. 95-116. Lyon : ENS Éditions.
- Marcoccia et Gaudicheau, 2007 “Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l’étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne”. In *Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, accessible en ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/gaudicheau-marcoccia.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).
- Martinand, J.-L. (1986). “Connaître et transformer la matière”. In *Peter Lang*, pp. 137-142, accessible en ligne : <http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesClg/86Psr.html> (lien consulté le 10/10/2011).
- Martinez, P. (2004). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France :

Paris.

McElrath, E. & McDowell, K. (2008). "Pedagogical strategies for building community in graduate level distance education courses". In *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 4, n°1, pp. 117-127.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York : McGraw-Hill.

Médioni, M.-A. (2009). "L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme". In *Association des professeurs de langues vivantes*, accessible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org> (lien consulté le 10/10/2011).

Meirieu, P. (1988). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.

Michinov, E. (2007). "Validation de l'échelle de mémoire transactive en langue française et adaptation au contexte académique". In *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 57, n°1, pp. 59-68, accessible en ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1162908806000533> (lien consulté le 10/10/2011).

Miell, D. & MacDonald, R. (2000). "Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical composition". In *Social Development*, vol. 9, pp. 348-369.

Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck University.

Millerand, F. (2003). "La dimension cognitive de l'appropriation des artefacts communicationnels". In Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (dirs) *Internet : nouvel espace citoyen*, pp. 181-203. Paris : L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation National et de la Recherche Scientifique. (2003). "Plan Stratégique de Réforme et de Développement du secteur éducatif malgache". <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/madagascar.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Montagne-Macaire, D. (2007). "Notions en Questions : Méthodologie de recherche en

didactique des langues”. In cahiers de *l’Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (ACEDLE)*, n°4, accessible en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article601> (lien consulté le 10/10/2011).

Moreau, M-L. (1997). *La sociolinguistique, concepts de base*. Bruxelles : Mardaga.

Mucchielli, R. (2006). *La dynamique des groupes*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Myers, E., Myers, T. & McGraw-Hill (dirs) (1990). *Les bases de la communication humaine : une approche théorique et pratique*. Chenelière Éducation.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Naymark, J. (dir.) (1999). *Guide du multimédia en formation, bilan critique et prospectif*. Paris : Retz.

Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l’interaction sociale*. Thèse de doctorat. Université Strasbourg 1, accessible en ligne : http://scd-theses.u-strasbg.fr/979/01/Nissen_thèse.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Nissen, E. (2006). “Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides”. In *Le Français dans le monde. Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l’apprentissage et la formation*, numéro spécial, pp. 44-58, accessible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/12/48/19/PDF/Nissen_FdM_2006_v-def.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Nissen, E. (2007). “Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l’apprenant pour favoriser son autonomie?”. In *Apprentissage des Langues et Systèmes d’Informations et de Communications (ALSIC)*, vol. 10, n°1, accessible en ligne : <http://alsic.revues.org/index617.html> (lien consulté le 10/10/2011).

Noet-Morand, P. (2003). “Le chat favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l’apprentissage d’une langue étrangère?”. In *Distances et savoirs* 2003/3 - vol. 1, pp. 375-398. Lavoisier, accessible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-3-page-375.htm> (lien consulté le 10/10/2011).

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University

Press.

O'Dowd, R. (2003). "Understanding the "other side" : Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange". In *Language Learning & Technology*, vol.7, n°2, 118-144, accessible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/> (lien consulté le 10/10/2011).

O'Dowd, R. (2005). "Negotiating Socio-cultural and Institutional Contexts : The Case of Spanish-American Telecollaboration". In *Language and Intercultural Communication*, vol.5, n°1, pp. 40-56.

O'Malley, C. & Scalon, E. (1995). "Computer-supported collaborative learning: problem solving and distance education". In *Computers Educ.*, vol. 15, n°1-3, pp.127-136. Pergamon Press.

Ollivier, C. (2007). "Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants". In Coppola, K. (dir.), *Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*, pp. 15-19. Barcelone : Difusión.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). "Blended learning systems: Definitions and directions". In *Quarterly Review of Distance Education*, vol.4, n°3, pp. 227–234.

Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la formation : état des lieux*. Paris : L'Harmattan.

Pairon, J. & Rassart, E. (2007). "Le FOA (français sur objectif académique) : apprendre le français pour la vie académique". In *Le Langage et l'homme*, vol. XXXXII, 1, pp. 67-82.

Panckhurst, R. (2003). "Computer-mediated communication and linguistic issues in French University online courses". In *Online Educa*. Berlin

Papert, S. (1980). *Mindstorms : children, computers, and powerful ideas*. New York : Basic books.

Paquay, L., Crahay, M. & de Ketele, J-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*. Bruxelles : De Boeck.

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*.

Sainte-Foy : Presses Universitaires de Québec.

Pawan, F., Paulus, T. M., Yalsin, S. & Chang, C. F. (2003). "Online Learning: Patterns of Engagement and Interaction among In-Service Teachers". In *Language Learning & Technology*, vol. 7, n°3, pp. 119-140, accessible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol7num3/pawan/> (lien consulté le 10/10/2011).

Pellettier, J. (2000). "Negotiation in cyberspace : the role of chatting in the development of grammatical competence". In *Network-based language teaching : concepts and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Peraya, D. & Meunier, J.-P. (1999). "Vers une sémiotique cognitive". In *Cognito*, n°14, pp. 1-16.

Peraya, D. & Viens, J. (2005). "Relire les projets "TIC et innovation pédagogique : y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr", accessible : http://tecfa.unige.ch/~peraya/homepage/publi/05_TICE_et_innovations%20p%E9dagogiques.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Peraya, D. (1998). "Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels", accessible en ligne : http://tecfa.unige.ch/~peraya/homepage/publi/03_de_la_correspondance_au_campus.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Peraya, D. (1999). "Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels". In Jacquinet, G. et Montoyer, L. (dirs). "Le dispositif. Entre Usage et concept". In *Hermès*, n°25, pp. 153-168.

Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In Charlier, B. & Peraya, D. (dirs). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, pp. 79- 92. Bruxelles : De Boeck.

Pernin, J.-P. & Godinet, H. (dirs) (2006). "Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?". Colloque 8^{ème} biennale de l'éducation. Lyon, accessible en ligne : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/documents-travaux-recherche-education/BR056.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Pernin, J.-P. & Lejeune, C. (2004a). "Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les

technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios”. Colloque *Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education*, Université Technologique de Compiègne, accessible en ligne : http://www-clips.imag.fr/arcade/User/jean-philippe.pernin/recherche/download/PerninLejeune_TICE2004_Article.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Pernin, J.-P. & Lejeune, C. (2004b). “Modèles pour la réutilisation de scénarios d'apprentissage”, accessible : <http://isdsm.univ-tln.fr/PDF/isdsm18/48-pernin-lejeune.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck université.

Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Perriault, J. (1989). *La logique d'usage, essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.

Perrichon, É. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat, université Jean Fournier, accessible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029> (lien consulté le 10/10/2011).

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : une trilogie d'avenir*. Paris : Ophrys.

Poulain, L. & Ripoche, G. (2002). “État de l'art sur les collectifs humains médiés”, accessible en ligne : <http://www.limsi.fr/Individu/jps/enseignement/examsma/2002/ripochepoulain/> (lien consulté le 10/10/2011).

Proulx, S. (2000). “La construction sociale des objets informationnels : matériaux pour une ethnographie des usages”, accessible en ligne : <http://barthes.ens.fr/atelier/articles/proulx2000.html> (lien consulté le 10/10/2011).

Pudelko, B., Legros, D. & Georget, P. (2002). “Les TIC et la construction des connaissances”.

In Legros, D. & Crinon, J. (dirs). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp. 40 - 62. Paris : Armand Colin.

Puren, C. (1996). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.

Puren, C. (2002). "L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle". In *Les Langues Modernes*, n°3, pp. 55-71, accessible en ligne : <http://fle.u-strasbg.fr/puren/index.html> (lien consulté le 10/10/2011).

Puren, C. (2006). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle". In *Le Français dans le Monde*, n°347, pp. 37-40.

Puren, C. (2008). "Les activités langagières en classe de langue dans la perspective de l'agir social : de la compétence communicative à la compétence informationnelle". In *Association des professeurs de langues vivantes*. Accessible en ligne : <http://PUREN agir social v site APLV.pdf> (lien consulté le 22/12/2011).

Puren, C. (2009). "Implications pratiques des orientations du CECRL sur la perspective actionnelle et l'évaluation". Accessible en ligne : [http://00_1_PUREN Bordeaux Dossier photocopies 2009 11 05](http://00_1_PUREN_Bordeaux_Dossier_photocopies_2009_11_05) (lien consulté le 22/12/2011).

Quintin, J.-J. (2007). "Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs". In *Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, accessible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/quintin.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Rabain, J.-F. (2004). "L'empathie maternelle de Winnicott". In *Revue française de psychanalyse*, vol.6, n°5, pp. 757-762, accessible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2004-3-page-757.htm> (lien consulté le 10/10/2011).

Rabaovololona, L. (2008). "Atelier de restitution sur les réalisations du projet SDL (Sociolinguistique et Dynamique des Langues) Pratiques du français par les étudiants : Étude des cas des promotions entrantes dans la perspective d'une francophonie universitaire s'articulant avec les langues nationales". Projet SDL: AUF-Action de Recherche en Réseau.

Rabaovololona, L. (2011). "La cohabitation du français et du malgache durant les 50 dernières années : bilan et perspectives". In actes de l'atelier international de l'AFEC sur le thème colloque *Cinquante ans d'éducation en Afrique francophone : problématique du partenariat langues nationales – langue française dans l'enseignement*. Université de Koudoïougou, Burkina Faso. (En cours d'édition).

Rabaovololona, L. & Ralalaoherivony, S. (2007a). "Situation plurielle. Description et analyse de la situation. Quel statut pour le malgache ?". Symposium international *Plurilinguisme à Madagascar, dans l'Océan Indien et au-delà. Quand les perspectives se rencontrent*". École Normale Supérieure. Université d'Antananarivo.

Rabaovololona, L. & Ralalaoherivony, S. (2007b). "Des pratiques et perceptions du français par l'étudiant entrant à une interrogation sur la pédagogie du multilinguisme dans les universités de l'Océan Indien". In *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien - interrogations, applications, propositions*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Rabaovololona, L., Ralalaoherivony, S., Fioux, P. & Cheick, M. (2008). "Pratique et perception du français par les étudiants : étude des cas des promotions entrantes dans la perspective d'une francophonie universitaire s'articulant avec les langues nationales". Projet Sociolinguistique et Dynamique des Langues (SDL) : AUF-Action de Recherche en Réseau.

Randriamarotsimba, V. & Ranaivo, M. (dir.) (2007). "Plurilinguisme à Madagascar, dans l'Océan Indien et au-delà. Quand les perspectives se rencontrent". Symposium international 29-30-31 août 2007, École Normale Supérieure, Université d'Antananarivo, Madagascar.

Randriamasitiana, G. D. (2005). "Alternative méthodologique délicate à travers l'exemple malgache", accessible en ligne : www.fastef.ucad.sn/LIEN13/article_gildany.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Randriamasitiana, G. D. (2007). "Rapports complexes et inégaux entre les partenaires et la société malgache. Rapports du CDE", accessible en ligne : http://www.haisoratra.org/article.php3?id_article=725 (lien consulté le 10/10/2011).

Rasoloniaina, B. (2003). "Le *variaminanana* des marchands de Tanjombato, zone urbaine d'Antananarivo". In *GLOTTOPOL*, n°2, accessible en ligne : <http://www.univrouen.fr/dyalan>

[g/glottopol/telecharger/numero_2/11rasoloniaina.pdf](http://glottopol/telecharger/numero_2/11rasoloniaina.pdf) (lien consulté le 10/10/2011).

Raynal, F. & Rieunier, A. (2009). *Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.

Reboul, O. (1983). *Qu'est-ce qu'apprendre ? : pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.

Reffay, C. & Chanier, T. (2003). "How social network analysis can help to measure cohesion in collaborative distance-learning", accessible en ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/19/14/PDF/reffay_chanier.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Resweber, J.-P. (1995). *La recherche-action*. Paris : PUF.

Rézeau, J. (2001). "Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université". Thèse de doctorat. Université Bordeaux 2, accessible en ligne : <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/these.htm> (lien consulté le 10/10/2011).

Rieffel, R. (2001). *Sociologie des médias*. Paris : Ellipses.

Rod, E. (2003). *Tasked-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Rodet, J. (2003). "Le clavardage (chat), média de support à l'apprentissage". In *Distances et savoirs*, vol.1, n°3, pp. 399-406, accessible en ligne: <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-3-page-399.htm> (lien consulté le 11/10/2001).

Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). "The construction of shared knowledge in collaborative problem solving", accessible en ligne : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/cscl.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Rosen, É. (2009). "La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue". In *Le Français dans le Monde Recherches et applications*, n°45, Paris : CLE International.

Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rouet, J.-F., Thibault, F. & Balacheff, N. (dirs) (2003). "Technologies pour l'apprentissage et

l'éducation : entre recherche et usages pédagogiques", accessible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000318/en/> (lien consulté le 10/10/2011).

Rougier, S. (dir.) (2005). *Ressources pédagogiques en ligne. De la conception à la mise en ligne*. Dijon : Éducagri.

Roulin, J.-L. & Auclair, L. (2006). *Psychologie cognitive*. Rosny : Bréal.

Russo, T. & Campbell, S. (2010). "Perceptions of mediated presence in an asynchronous online course : Interplay of communication behaviors and medium Authors". In *Distance Education*, vol. 5, n°2, pp. 215-232.

Sacriste, V. (2007). *Communication et médias: sociologie de l'espace médiatique*. Vanves : Foucher.

Salomon, G. & Perkins, D. (1998). "Individual and social aspects of learning". In Pearson and Iran-nejad (dirs) *Review of research in education*, vol. 23, pp 1-24. Washington : American educational research association.

Schlemminger, G. (1995). "L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique". In *SPIRALE, Revue de Recherches en Éducation*, n°16, pp. 147 - 169.

Schlemminger, G. (1996). "La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes : approche historique, systématique et théorique". In *Peter Lang*, pp. 53 – 56.

Schmoll, L. & Schmoll, P. "Communautés de jeu et motivations à apprendre. Les hypothèses didactiques de Thélème, un jeu multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage des langues". In *European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL): Languages, cultures and virtual communities*. Bordeaux.

Schneider, J. & von der Emde, S. (2006). "Dialogue, conflict, and intercultural learning in online collaborations between language learners and native speakers". In Belz, J. & Thorne, S. L. (dirs). *Computer-mediated intercultural foreign language learning*, pp. 178-206. Boston : Heinle & Heinle.

Sharma, P. & Barrett, B. (2007). "Review of blended learning: using technology in and beyond the language classroom". In *Language Learning & Technology*, vol. 13, n°1, accessible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol13num1/review3.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Shekan, P. (1996). "Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction". In J. Willis and D. Willis (dir.), *Challenge and Change in Language Teaching*, pp. 17-30. Oxford : MacMillan.

Shekan P. & Foster P. (1997). "Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance". In *Language Teaching Research*, vol. 1, n°33, pp. 185-210, accessible en ligne : <http://ltr.sagepub.com/content/1/3/185.short> (lien consulté le 10/10/2011).

Short, J., Williams, E. & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. London : John Wiley.

Singh, H. (2003). "Building Effective Blended Learning Programs". In *Issue of Educational Technology*, vol. 43, n°6, pp. 51-54, accessible en ligne : <http://asianvu.com/bookstoread/framework/blended-learning.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Soa, M.L. (2002). "L'usage du français à l'oral à Madagascar". In *Travaux de Didactique du FLE*, n°48.

Soubrié, T. (2008). "La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master". In *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 11, n°2, accessible en ligne : <http://alsic.revues.org/index385.html> (lien consulté le 10/10/2011).

Soulé, B. (2007). "Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales", accessible en ligne : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(1)/soule.pdf) (lien consulté le 14/10/2011).

Springer, C. (2008). "CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif". In Actes du symposium international *Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage*, Université Mohammed Premier, Maroc.

Springer, C. & Koenig-Wisniewska, A. (2009), "CECR : tâche sociale, scénario pédagogique et TIC". Actes du 1^{er} congrès des professeurs de français en Pologne, Pultusk.

Stahl, G. (2002). "Computer support for collaborative learning: foundations for a CSCL community". In *Proceedings of CSCL 2002*, Colorado, accessible en ligne : <http://www.gerrystahl.net/hci/csc12002intro.doc> (lien consulté le 10/10/2011).

Stahl, G. (2009). "Re-thinking iEducation: Considerations from Research in the Learning Sciences", accessible en ligne : <http://gerrystahl.net/csc1/retreat2009.ppt> (lien consulté le 10/10/2011).

Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). "Computer-supported collaborative learning: An historical perspective", accessible en ligne : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.73.6085&rep=rep1&type=pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Stahl, G. & Murat, P. (2008). "Integrating synchronous and asynchronous support for group cognition in online collaborative learning", accessible en ligne : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.6268&rep=rep1&type=pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Stockwell, E. & Stockwell, G. (2010). "What does learners think of mobile phones for language learning?". In *European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL) Languages, cultures and virtual communities*. Bordeaux.

Stryker, S. & Serpe, (1982). "Commitment, identity salience and role behavior: Theory and research example". In W. Ickes & E. S. Knowles (dirs). *Personality, Roles, and Social Behavior*. New York : Springer-Verlag.

Tchakhoutine, S. (1939). *Le viol des foules*. Paris : Gallimard.

Thalemann, S. & Strube, G. (2004). "Shared knowledge in collaborative problem solving : acquisition and effects", accessible en ligne : <http://www.cogsci.northwestern.edu/cogsci2004/papers/paper317.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. Great Britain : Clays.

Thorne, S. (2003). "Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication". In

Language Learning & Technology, vol.7, n°2, pp. 38-67, accessible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/thorne.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Tiana Razafindratsimba, D. (2006). “Les obstacles culturels à l’apprentissage du français ressentis à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l’Université d’Antananarivo”. Thèse de doctorat. Université de La Réunion.

Tirvassen, R. & Beniamino, M. (2002). *École et plurilinguisme dans le Sud-Ouest de l’Océan Indien*. Paris : L’Harmattan.

Traum, D. & Dillenbourg, P. (1996). “Miscommunication multimodal collaboration”. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.29.9987&rep=rep1&type=pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Tricot, A. & Lafontaine, J. (2002). “Une méthode pour évaluer ensemble l’utilisation un outil multimédia et l’apprentissage réalisé avec celui-ci”. In *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, Janvier 2002, pp. 41-52.

Tricot, A. & Nanard, J. (1998). “Un point sur la modélisation des tâches de recherche d’informations dans le domaine des hypermédias”, accessible en ligne : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotNanard_Hypermedias.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Tuckman, B. (1965). “Developmental sequence in small groups”. In *Psychological bulletin*, vol. 63, n°6, pp. 384-399, accessible en ligne : <http://aneesha.ceit.uq.edu.au/drupal/sites/default/files/Tuckman%201965.pdf> (lien consulté le 15/10/2001).

Tudini, V. (2002). “The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction”. In *novations in Italian teaching*, Workshop Griffith University, pp. 40-57, accessible en ligne : http://www.griffith.edu.au/centre/italian/pdf/4_tudini.pdf (lien consulté le 15/10/2001).

Tudini, V. (2003). “Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l’expression orale pour les apprenants de langues à distance ?”. In *Apprentissages des Langues Système d’Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 6, n°2, pp. 63-81, accessible en ligne http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num11/tudini/alsic_n11-pra1.htm (lien consulté le

15/10/2001).

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). “Le concept de “développement professionnel” en enseignement : approches théoriques”. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n°1, pp. 133-155, accessible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n1/012361ar.html> (lien consulté le 11/10/2001).

Van der Maren, J.-M. (1999). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck University.

Vargas, C. (2004). “La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration”, accessible en ligne : <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/2676.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Verdhelan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Villiot-Leclercq, E. (2002). “Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques”. Thèse de doctorat. Université Joseph Fourier, accessible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00156604/en/> (lien consulté le 10/10/2011).

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensée et langage*, Paris : Editions sociales.

Walckiers, M. & De Praetere, T. (2004). “L'apprentissage collaboratif en ligne : huit avantages qui en font un must (extrait)”. In *Distances et savoirs*, vol. 2, n°1, pp.1-23, accessible en ligne : http://www.dokeos.com/doc/apprentissage_collaboratif.pdf (lien consulté le 10/10/2011).

Ware, P. (2005). “Missed Communication in online communication : Tensions in a German-American telecollaboration”. In *Language Learning & Technology*, vol. 9, n°2, pp. 64-89, accessible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol9num2/pdf/ware.pdf> (lien consulté le 10/10/2011).

Webb, N. (1982). “Peer interaction and learning in cooperative small groups”. In *Journal of educational psychology*, vol. 72, n°5, pp. 642 - 655.

Wegerf, R. (1998). “The social dimension of asynchronous learning networks”. In *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, vol. 2, n°1. United Kingdom.

Winograd, T. & Flores, F. (1986). *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe : Strasbourg.

Zourou, K. (2007). "Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues". In *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 10, n°2, pp. 3 – 26, accessible en ligne : <http://alsic.revues.org/index688.html> (lien consulté le 10/10/2011).

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE DU PREMIER VOLUME | 7 |
| LISTE DES TABLEAUX | 10 |
| LISTES DES FIGURES | 11 |
| LISTE DES GRAPHIQUES | 12 |
| LISTE DES PHOTOS | 13 |
| INTRODUCTION GENERALE | 14 |
| 1. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET | 15 |
| 2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET RESULTATS ATTENDUS | 17 |
| 3. POSTULAT ET QUESTIONS DE RECHERCHE | 17 |
| 4. TERRAINS ET METHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE | 18 |
| CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE THEORIQUE | 20 |
| 1.1. LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (DDLC) | 21 |
| 1.1.1. LA NOTION DE DIDACTIQUE | 21 |
| 1.1.2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES | 22 |
| 1.1.2.1. <i>Didactique des langues-cultures versus linguistique</i> | 23 |
| 1.1.2.2. <i>Didactique des langues-cultures versus linguistique appliquée</i> | 24 |
| 1.1.2.3. <i>La langue en tant qu'objet d'enseignement</i> | 25 |
| 1.1.2.4. <i>La langue en tant qu'objet d'apprentissage</i> | 25 |
| 1.1.2.5. <i>L'aspect culturel dans la didactique des langues-cultures</i> | 26 |
| 1.1.3. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE | 27 |
| 1.1.3.1. <i>Le Français Langue Etrangère (FLE)</i> | 27 |
| 1.1.3.2. <i>Le Français Langue Seconde (FLS)</i> | 28 |
| 1.1.3.3. <i>Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)</i> | 31 |
| 1.1.4. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE | 34 |
| 1.1.4.1. <i>Aspect définitionnel</i> | 34 |
| 1.1.4.2. <i>La notion de "tâche"</i> | 37 |
| 1.1.4.3. <i>Impact didactique</i> | 40 |
| CONCLUSION..... | 42 |
| 1.2. LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES | 43 |
| 1.2.1. ÉCLAIRAGE CONCEPTUEL : QU'EST-CE QU'APPRENDRE ? | 43 |
| 1.2.1.1. <i>Apprendre, une notion polysémique</i> | 43 |
| 1.2.1.2. <i>Apprendre, une acquisition d'habitude selon la conception behavioriste</i> | 44 |
| 1.2.1.3. <i>Apprendre, un processus de construction interne selon le constructivisme</i> | 45 |
| 1.2.1.4. <i>Apprendre, un processus de construction avec les autres selon les socio-constructivistes</i> | 46 |
| 1.2.2. APPRENTISSAGE COLLABORATIF DES LANGUES ÉTRANGÈRES ASSISTÉ PAR ORDINATEUR | 48 |
| 1.2.2.1. <i>Sources théoriques</i> | 49 |
| 1.2.2.2. <i>Définition de l'apprentissage collaboratif</i> | 53 |
| 1.2.2.3. <i>L'usage de l'ordinateur comme support d'apprentissage</i> | 56 |
| 1.2.2.4. <i>La dimension affective dans le travail collaboratif</i> | 59 |
| CONCLUSION..... | 62 |
| 1.3. L'INGENIERIE DE FORMATION | 63 |
| 1.3.1. ASPECT DÉFINITIONNEL | 63 |
| 1.3.2. LA NOTION DE "DISPOSITIF" | 64 |
| 1.3.3. LE DISPOSITIF HYBRIDE..... | 67 |
| 1.3.3.1. <i>La médiation</i> | 69 |
| 1.3.3.2. <i>La médiatisation</i> | 70 |
| 1.3.3.3. <i>L'articulation du mode présentiel et du mode à distance</i> | 71 |
| 1.3.4. DES ÉLÉMENTS POUR LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE HYBRIDE..... | 72 |

| | | |
|--|--|------------|
| 1.3.4.1. | <i>Le public et ses besoins</i> | 73 |
| 1.3.4.2. | <i>La scénarisation</i> | 74 |
| 1.3.4.3. | <i>Les outils proposés en relation avec les tâches proposées</i> | 75 |
| 1.3.4.4. | <i>Dispositif prenant en compte les dimensions affectives et sociales de l'apprentissage</i> | 76 |
| | CONCLUSION..... | 77 |
| CHAPITRE 2 : UNE RECHERCHE SUR LES “USAGES”, POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE, POSTULAT DE RECHERCHE | | 78 |
| 2.1. LA NOTION D’“USAGE” | | 79 |
| 2.1.1. | “USAGE” : UNE NOTION COMPLEXE | 79 |
| 2.1.2. | LES MANIFESTATIONS D’USAGES..... | 80 |
| 2.1.2.1. | <i>Selon les représentations des usagers</i> | 80 |
| 2.1.2.2. | <i>Selon les modèles d’usages des concepteurs</i> | 83 |
| 2.1.2.3. | <i>Selon l’ergonomie de l’outil</i> | 84 |
| 2.1.3. | LES CONDITIONS D’USAGES | 85 |
| 2.1.3.1. | <i>L’usage, fonction de l’outil</i> | 86 |
| 2.1.3.2. | <i>L’usage, fonction des autres usagers</i> | 86 |
| 2.1.4. | ANALYSES DES USAGES D’UN DISPOSITIF D’APPRENTISSAGE DE L’ANGLAIS A DISTANCE, SUR UN TERRAIN FRANÇAIS..... | 87 |
| 2.1.4.1. | <i>Présentation du dispositif</i> | 87 |
| 2.1.4.2. | <i>Le public</i> | 88 |
| 2.1.4.3. | <i>Le contenu de la plateforme</i> | 88 |
| 2.1.4.4. | <i>Les démarches de recherche et outils de recueil de données</i> | 90 |
| 2.1.5. | LE SCENARIO PEDAGOGIQUE | 94 |
| 2.1.5.1. | <i>Des scénarios contraints</i> | 95 |
| 2.1.5.2. | <i>Des scénarios ouverts</i> | 95 |
| 2.1.6. | LES USAGES REELS DES APPRENANTS..... | 97 |
| 2.1.6.1. | <i>Le non-usage</i> | 97 |
| 2.1.6.2. | <i>Abandon du dispositif</i> | 98 |
| 2.1.6.3. | <i>Une utilisation simple</i> | 99 |
| 2.1.6.4. | <i>Usage conforme</i> | 102 |
| 2.1.6.5. | <i>Usage détourné</i> | 102 |
| | CONCLUSION..... | 104 |
| 2.2. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE..... | | 106 |
| 2.2.1. | DEFINITION | 106 |
| 2.2.2. | UNE RECHERCHE-ACTION SUR LES USAGES | 107 |
| 2.2.3. | UNE RECHERCHE QUALITATIVE SUR LES USAGES | 110 |
| 2.2.3.1. | <i>Une démarche compréhensive</i> | 110 |
| 2.2.3.2. | <i>La technique utilisée : l’observation participante</i> | 112 |
| 2.2.4. | RECUEIL DE DONNEES QUALITATIVES | 114 |
| 2.2.4.1. | <i>Des données provoquées</i> | 114 |
| 2.2.4.2. | <i>Des données invoquées</i> | 119 |
| 2.2.4.3. | <i>Des données suscitées</i> | 119 |
| 2.2.4.4. | <i>Des données de production</i> | 121 |
| 2.2.4.5. | <i>Des données d’enregistrement audio-visuel</i> | 122 |
| 2.2.5. | LE PROTOCOLE DE RECHERCHE | 123 |
| 2.2.5.1. | <i>Les questionnaires</i> | 123 |
| 2.2.5.2. | <i>Un formulaire de consentement</i> | 125 |
| 2.2.5.3. | <i>Le codage des données</i> | 125 |
| | CONCLUSION..... | 125 |
| 2.3. POSTULAT DE RECHERCHE | | 127 |
| CHAPITRE 3 : EXPERIMENTATION | | 129 |
| 3.1. JUSTIFICATION DU CHOIX DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES (FOU) : LA PLACE DE LA LANGUE FRANCAISE A MADAGASCAR | | 130 |
| 3.1.1. | LA PLACE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE QUOTIDIEN MALGACHE..... | 131 |
| 3.1.2. | LA PLACE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MILIEU ÉDUCATIF MALGACHE | 135 |

| | |
|--|------------|
| 3.2. LE CADRE INSTITUTIONNEL ET LES LIEUX DE L'EXPERIMENTATION | 138 |
| 3.2.1. LE CENTRE NATIONAL D'ÉTUDES ET D'APPLICATION DU GENIE RURAL (CNEAGR) | 138 |
| 3.2.2. LES LIEUX DE CONNEXION | 139 |
| 3.3. PRESENTATION GLOBALE DU DISPOSITIF HYBRIDE « TANA-CLERMONT »..... | 141 |
| 3.4. LE PUBLIC MALGACHE..... | 143 |
| 3.4.1. PROFIL GENERAL | 143 |
| 3.4.2. PROFIL TECHNOLOGIQUE | 145 |
| 3.4.3. PROFIL LANGAGIER | 147 |
| 3.4.3.1. <i>Des éléments de biographie langagière.....</i> | <i>147</i> |
| 3.4.3.2. <i>Le niveau de français des étudiants</i> | <i>151</i> |
| 3.4.4. OBJECTIFS DE FORMATION..... | 157 |
| 3.5. LE PUBLIC CLERMONTOIS | 158 |
| 3.5.1. PROFIL GENERAL | 158 |
| 3.5.2. PROFIL LANGAGIER | 160 |
| 3.5.3. OBJECTIFS DE FORMATION..... | 160 |
| 3.6. PHASE DE FORMATION | 162 |
| 3.6.1. LE SCENARIO PEDAGOGIQUE ET SES JUSTIFICATIONS | 163 |
| 3.6.1.1. <i>Un dispositif à double entrée.....</i> | <i>163</i> |
| 3.6.1.2. <i>Les macro-tâches.....</i> | <i>166</i> |
| 3.6.1.3. <i>Des scénarios contraints.....</i> | <i>169</i> |
| 3.6.1.4. <i>Des scénarios ouverts</i> | <i>171</i> |
| 3.6.2. LE DEROULEMENT EFFECTIF DE LA FORMATION | 172 |
| 3.6.2.1. <i>Les séances en présentiel à Antananarivo et à Clermont-Ferrand.....</i> | <i>173</i> |
| 3.6.2.2. <i>Les séances à distance</i> | <i>178</i> |
| 3.5. LES DONNEES DE PRODUCTION RECUEILLIES A L'ISSUE DE L'EXPERIMENTATION | 180 |
| 3.5.1. LES BROCHURES FINALES | 180 |
| 3.5.2. LES TRAVAUX DES APPRENANTS MALGACHES..... | 181 |
| 3.5.3. LES DONNEES D'INTERACTIONS..... | 182 |
| 3.5.3.1. <i>Dans les clavardages</i> | <i>182</i> |
| 3.5.3.2. <i>Dans les forums</i> | <i>184</i> |
| CHAPITRE 4 : RESULTATS, SYNTHESE ET DISCUSSIONS, FORMULATION DE PROPOSITIONS POUR LA CONCEPTION DE DISPOSITIF HYBRIDE EN CONTEXTE MALGACHE..... | 188 |
| 4.1. RESULTATS..... | 189 |
| 4.1.1. PRESENCE DURANT LA FORMATION | 189 |
| 4.1.2. CONNEXION A LA PLATEFORME DE TRAVAIL | 192 |
| 4.1.3. UTILISATION DES OUTILS PRESCRITS..... | 193 |
| 4.1.3.1. <i>Un accès important aux outils prescrits</i> | <i>193</i> |
| 4.1.3.2. <i>La participation des apprenants.....</i> | <i>194</i> |
| 4.1.3.3. <i>Trois cas pour illustrer</i> | <i>196</i> |
| 4.1.3.4. <i>Remarques</i> | <i>197</i> |
| 4.1.4. TRAVAIL COLLABORATIF ET TRAVAIL COOPERATIF | 199 |
| 4.1.4.1. <i>Entraide avec les étudiants clermontois</i> | <i>199</i> |
| 4.1.4.2. <i>Télécollaboration entre étudiants clermontois et malgaches.....</i> | <i>202</i> |
| 4.1.4.3. <i>Entraide entre étudiants malgaches.....</i> | <i>205</i> |
| 4.1.4.4. <i>Un travail coopératif spécifique.....</i> | <i>206</i> |
| 4.1.5. DES ADAPTATIONS AUX CONTRAINTES DE LA PLATEFORME | 208 |
| 4.1.5.1. <i>La signature et co-signature des messages</i> | <i>208</i> |
| 4.1.5.2. <i>L'alternance des identités via la connexion/déconnexion à la plateforme.....</i> | <i>210</i> |
| 4.1.5.3. <i>Choisir son groupe "par affinité".....</i> | <i>213</i> |
| 4.1.5.4. <i>Choisir son groupe d'une manière aléatoire.....</i> | <i>214</i> |
| 4.1.5.5. <i>Modes de gestion des tâches.....</i> | <i>215</i> |
| 4.1.6. UNE TYPOLOGIE D'USAGERS | 219 |
| 4.1.6.1. <i>"Les monodirectionnels".....</i> | <i>219</i> |
| 4.1.6.2. <i>Les "pluridirectionnels"</i> | <i>221</i> |

| | |
|---|------------|
| 4.1.6.3. Les “rejetés”..... | 222 |
| 4.1.7. L’USAGE DU DISPOSITIF PAR L’ENSEIGNANT | 224 |
| 4.2. SYNTHÈSE ET DISCUSSIONS..... | 226 |
| 4.2.1. LA PRÉSENCE SOCIALE..... | 226 |
| 4.2.1.1. Impact de l’activité “Qui es-tu ?”..... | 227 |
| 4.2.1.3. Positionnement des Clermontois..... | 232 |
| 4.2.1.4. Les différentes appréciations du dispositif en général..... | 234 |
| 4.2.2. LA DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE..... | 236 |
| 4.2.3. LA DIMENSION SOCIOCOGNITIVE..... | 238 |
| 4.3. ÉLÉMENTS DE SOLUTIONS POUR AMÉLIORER LE DISPOSITIF FRANCO-MALGACHE .. | 241 |
| 4.3.1. L’HYBRIDATION | 241 |
| 4.3.2. LES TÂCHES | 241 |
| 4.3.3. LES MODALITÉS DE TRAVAIL | 242 |
| 4.3.4. L’ASPECT SOCIO-AFFECTIF | 244 |
| 4.4. PRÉCONISATIONS POUR UN APPUI À LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS HYBRIDES DANS UN CONTEXTE MALGACHE..... | 246 |
| 4.4.1. PENSER L’HYBRIDATION PLUTÔT EN TERMES DE QUALITÉ QUE DE QUANTITÉ | 246 |
| 4.4.2. ÉLABORER DES SCÉNARIOS OUVERTS <i>VERSUS</i> SCÉNARIOS CONTRAINTS | 246 |
| 4.4.3. PRÉVOIR EN AMONT PLUSIEURS VERSIONS DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES | 247 |
| 4.4.4. TENIR COMPTE DE L’ASPECT MULTIDIMENSIONNEL DU RÔLE DE L’ENSEIGNANT – COORDINATEUR... | 248 |
| 4.4.5. CHOISIR UNE PLATEFORME SIMPLE | 250 |
| 4.4.6. CRÉER DES TÂCHES QUI ENGAGENT RÉELLEMENT LES PARTICIPANTS | 251 |
| <i>Conclusion</i> | 252 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 253 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 258 |
| TABLE DES MATIÈRES | 295 |