Université catholique de Louvain
Faculté de Philosophie, Arts et Lettres
Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes
et les disciplines scolaires

Christian NOYON

Les interactions écrites en ligne en classe de Français langue étrangère :

élaboration d'un dispositif, analyse des discours produits
et analyse des représentations

Thèse de doctorat présentée
en vue de l'obtention du grade de
Docteur en langues et lettres

Sous la direction des Professeurs :
Luc COLLÈS et Jean-Louis DUFAYS

Jury :

Monsieur Heinz Bouillon, Professeur à la Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, Université catholique de Louvain
Monsieur Luc Collès, Professeur à la Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, Université catholique de Louvain
Monsieur Jean-Louis Dufays, Professeur à la Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, Université catholique de Louvain
Monsieur Marcel Lebrun, Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain
Monsieur Costantino Maeder, Professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres, Université catholique de Louvain
Monsieur François Mangenot, Professeur à l'UFR Langage, lettres et arts du spectacle, information et communication, Université Stendhal (Grenoble 3)

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier Luc Collès de m'avoir inspiré dans mon métier d'enseignant depuis plus de deux décennies. Il a fortement contribué et contribue à rendre la passion de mon métier toujours plus intense. Pour la présente recherche, son charisme, sa disponibilité, son écoute ont toujours été précieux. Ses remarques et ses critiques ont toujours été constructives et sans concession.

Ma reconnaissance va également à Jean-Louis Dufays, collaborateur et collègue de longue date. Je le remercie d'abord pour avoir organisé et animé, à l'École Doctorale, au CRIPEDIS et au CEDILL, tant de séminaires et conférences intellectuellement si stimulants. Ses remarques et conseils, d'une incroyable précision, ont été déterminants pour l'aboutissement de ma recherche.

Le traitement statistique des données n'aurait pas été possible sans l'aide de Catherine Gaumé et de Bernard Massuy. Je les remercie vivement.

Je remercie aussi mes collègues de l'équipe de recherche du CRIPEDIS, du CEDILL et du Stage d'été, avec qui les échanges ont été si passionnants. Mes collègues du Département des langues modernes de la *High School* de L'*International School of Brussels* m'ont permis de travailler dans un cadre serein, favorable à la réflexion et à la prise d'initiative et je les en remercie.

Merci à Charlotte, Pitou et Michael pour la relecture de certains chapitres de la thèse. Leur aide a été précieuse et est arrivée à un si bon moment. Le travail de relecture de la bibliographie qu'a effectué Romain a été d'une aide inestimable. Je le remercie ici encore.

Pour tant de compréhension, tant de patience, je ne remercierai jamais assez
Magda, Lena et Lisa, grâce à qui la vie est si belle.

À Magda

« Depuis longtemps, on a étudié en d'autres sociétés les inversions discrètes et pourtant fondamentales qu'y provoquait la consommation. Ainsi la réussite spectaculaire de la colonisation espagnole auprès des ethnies indiennes a été détournée par l'usage qui en était fait : même soumis, voire consentants, souvent ces Indiens utilisaient les lois, les pratiques ou les représentations qui leur étaient imposées par la force ou par la séduction à d'autres fins que celles des conquérants ; ils en faisaient autre chose ; ils les subvertissaient de dedans (…). Ils métamorphosaient l'ordre dominant : ils le faisaient fonctionner sur un autre registre. » De Certeau, L'invention du quotidien.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements……3
Table des matières ……6

PREMIERE PARTIE : Cadrage de la Recherche ……..14

CHAPITRE 1. Introduction …… 15
1.1 Interactions orales versus interactions écrites……...18

1.2 La place des interactions écrites et le Cadre européen commun de référence pour les langues……20

1.3 Questions de recherche, objectifs de recherche et hypothèses de travail……..…….....26
1.3.1 L'incontournable dichotomie du fond et de la forme……..……26
1.3.2 Objectifs de la recherche et hypothèses de travail……...29
1.3.2.1 Objectifs de la recherche……29
1.3.2.2 Hypothèses de travail……30

1.4 Cadre de référence……..…….....30

1.5 Paramètres généraux de la recherche..…….. 30

1.6 Itinéraire de la recherche…….…….. 31
1.6.1 Première phase exploratoire : analyse des paramètres de production……...33
1.6.1.1 Participation à l'oral versus participation à l'écrit …….. 33
1.6.1.2 Cohérence des échanges et nombre de participants ……..…… 33
1.6.1.3 Durée de l'activité …….. 34
1.6.1.4 Les ressources grammaticales …….. 35

1.6.2 Deuxième phase exploratoire : analyse des paramètres d'énonciation…..…….. 36
1.6.2.1 Sélection des tâches ……..…… 36
1.6.2.2 Le modèle de Bronckart ……37
1.6.2.3 Orientation de la recherche ……..38

1.6.3 Phase finale : choix des tâches et de l'outil de mesure quantitatif……..……42
1.6.3.1 Choix des tâches : la variable indépendante..…….....42
1.6.3.2 Choix des unités linguistiques : la variable dépendante……..…..... 43
1.6.3.3 Choix de l'outil de mesure qualitatif : élaboration du questionnaire…... 44

1.7 Orientations méthodologiques…… 44
1.7.1 Une recherche-action……..……...44
1.7.2 Une recherche en contexte écologique……...……...45
1.7.3 Une analyse quantitative des données……..…….…45
1.7.4 Une analyse qualitative des données…..……..……..46
1.7.5 Emprunt aux outils de l'analyse du discours……..……..…….. 47

1.8 Présentation des chapitres ……..……..……..48

CHAPITRE 2. Etat des lieux des recherches existantes sur les interactions en ligne..... 51
2.1 Les interactions en ligne comme objet d'étude : le point sur la recherche……..…..51

2.1.1 Quelques dimensions de recherche……51
2.1.2 Quelques questions de la recherche…… 53
2.1.3 Les principales méthodologies de la recherche……54
2.1.4 Positionnement de notre propre recherche……55

2.2 Une diversité de résultats……57
2.2.1 Surcharge informationnelle et anarchie des échanges écrits……58
2.2.2 Les dispositifs favorisant l'organisation et l'appréhension des échanges écrits……60
2.2.2.1. Les solutions standard…… 60
2.2.2.2 Les solutions formalisantes……60

2.3 L'apport de l'interactionnisme……62
2.3.1 Les modèles interactionnistes……63
2.3.2 Les autres recherches sur les interactions écrites……64
2.3.3 Analyse des données……65
2.3.4 Le modèle de Grant……67
2.3.5 Conclusion et limites du modèle……69

2.4 L'analyse des discours comme point d'entrée……70
2.4.1 Les marqueurs linguistiques et extra-linguistiques de l'oral……71
2.4.2 Les marqueurs de l'écrit……71
2.4.3 Les marqueurs spécifiques du DEM……72
2.4.4 Nouvelles perspectives……73

2.5 Synthèse du chapitre……74

CHAPITRE 3. Processus cognitifs et production de textes……76
3.1 Mise en perspective……76

3.2 Les modèles……79
3.2.1 Les modèles de Hayes et Flower……79
3.2.2 Le modèle de Hayes revisité……80
3.2.3 Le modèle de Scardamalia et Bereiter……82
3.2.4 Le modèle de Wang et Wen (2002) ……83
3.2.5 Le modèle de Zimmerman (2000) ……85

3.3 Les différences qualitatives et quantitatives des productions en L1 et en L2. …… 86
3.3.1 Les différences concernant la planification et la révision en L2……86
3.3.2 Les ressemblances en L1 et en L2…… 87
3.3.3 Les différences concernant la formulation en L2…… 88

3.4 Mobilisation des compétences rédactionnelles et maitrise linguistique : le rôle de la mémoire de travail……89

3.5 La *compétence sous-jacente commune* et le *seuil de compétence*…… 90
3.5.1 La *compétence sous-jacente commune*…… 90

3.5.2 Le *seuil de compétence*……90
3.6 Synthèse du chapitre et perspectives didactiques……92

CHAPITRE 4. Les TICE en classe de langue : essai de typologie…… 95
4.1 Evolution du support……95

4.2 Terminologie……96
4.2.1 Le Web 2.0…… 96
4.2.2 Site web versus Plateforme de travail……97
4.2.3 Web 2.0 et intelligence collective……97
4.2.4 Multidirectionnalité et horizontalité……98
4.2.5 Le web 2.0 est fondamentalement social……98
4.2.6 Interactivité et Interaction……99

4.3 Modélisations historiques…… 99

4.4 Typologies des activités d'apprentissage…… 100
4.4.1 Les premières classifications……100
4.4.2 Critères pour une typologie des activités…… 101
4.4.2.1 La nature de l'interactivité : de l'interactivité fonctionnelle à l'interactivité relationnelle…… 102
4.4.2.1.a Le concept d'interactivité fonctionnelle…… 102
4.4.2.1.a.1° Le concept d'interactivité fonctionnelle réactive……102
4.4.2.1.a.2° Le concept d'interactivité fonctionnelle proactive……102
4.4.2.1.b Le concept d'interactivité relationnelle……103
4.4.2.1.b.1° Le concept d'interactivité relationnelle mutuelle… 103
4.4.2.1.b.2° Le concept d'interactivité relationnelle interpersonnelle……103
4.4.2.1.c Un double mode de classement…… 103
4.4.2.2 Les types de savoirs visés…… 104
4.4.2.3 Les opérations cognitives dominantes…… 104
4.4.2.3.a La répétition ou reproduction……106
4.4.2.3.b La conceptualisation…… 106
4.4.2.3.c L' application……106
4.4.2.3.d L'exploration…… 107
4.4.2.3.e La mobilisation – La production divergente……107
4.4.2.3.f La résolution de problème…… 107
4.4.2.4 La fonction de l'outil…… 108
4.4.2.5 Les courants et méthodes pédagogiques……109
4.4.2.5.a L'apprentissage par résolution de problèmes…… 110
4.4.2.5.b L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif…. 110
4.4.2.5.c L'apprentissage par le projet……111

4.5 Typologie des activités d'apprentissage……111

4.5.1 Les activités de renforcement……..……...111
4.5.1.1 Description de l'activité……..……..111
4.5.1.2 Analyse des paramètres……..……113
4.5.2 Les activités d'exploration……..……..……114
4.5.2.1 Description de l'activité……..……..……114
4.5.2.2 Analyse des paramètres……..……114
4.5.3 Les activités de collaboration et de diffusion……..……...116
4.5.3.1 Description de l'activité……..……...116
4.5.3.2 Analyse des paramètres……..……117
4.5.4 Les activités d'interaction……..……..…… 118
4.5.4.1 Description de l'activité……..……...118
4.5.4.2 Analyse des paramètres……..……118

4.6 Présentation synthétique de la typologie……..……..……...120

4.7 Remarques sur notre typologie ……...121

DEUXIEME PARTIE : Validation du dispositif et élaboration des tâches……124

Chapitre 5. Clarification terminologique de certaines notions……..125
5.1 La notion de dispositif ……..125
5.1.1 Définition……..……...125
5.1.2 Quelques paramètres du dispositif……127

5.2 Les paradigmes de l'apprentissage ……...130
5.2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ? ……131
5.2.2 Les cinq ingrédients du processus d'apprentissage……132
5.2.3 Contextualisation des cinq ingrédients……..……133
5.2.4 La classe inversée……137

5.3 La notion de tâche……138
5.3.1 La notion de tâche dans l'approche actionnelle du Cadre…… 138
5.3.2 Type de tâches dans l'approche actionnelle du Cadre……140
5.3.3 Le degré d'authenticité d'une tâche……... 141
5.3.4 Autres aspects la tâche……142

5.4 Le conflit sociocognitif …… 143
5.4.1 En premier lieu, l'activité sociale……143
5.4.2 Vers l'autonomie……145
5.4.3 Le conflit sociocognitif……...147
5.4.4 Résolution cognitive et relation sociale……..148
5.4.5 Socioconstructivisme et interactions écrites……149

Chapitre 6. Elaboration des tâches : une double articulation……150
6.1 Présentation générale……...150
6.1.1 La contextualisation……...151
6.1.2 La pré-production……...151
6.1.3 L'Interaction……152
6.1.4 La rétroaction……153
6.1.5 Remarque sur l'environnement technologique……154

6.2 Première articulation : un modèle pour les tâches……155
6.2.1 Un modèle de référence : la typologie des discours de Bronckart……155
6.2.1.1 Un triple niveau d'approche……156
6.2.1.2 Textes, genres de textes et types de discours……156
6.2.1.2.a Le texte……156
6.2.1.2.b Les genres de textes……156
6.2.1.2.c Les types de discours……157
6.2.2 Mondes discursifs et archétypes psychologiques……157
6.2.3 Le RACONTER et l'EXPOSER……159
6.2.3.1 Rapport de disjonction et de conjonction……159
6.2.3.2 Rapport d'implication et d'autonomie……160
6.2.4 Les quatre mondes discursifs et les archétypes correspondants…… 160
6.2.5 Justification de l'approche retenue……162

6.3 Deuxième articulation : des outils pour guider l'apprenant……163
6.3.1 Les outils cognitifs…… ……163
6.3.1.1 Projet Zero……163
6.3.1.2 Nature et fonction des routines scolaires……164
6.3.1.3 The Thinking routines……166
6.3.1.4 La structure des routines…… 166
6.3.1.5 La portée épistémologique des Thinking routines……168
6.3.1.5.a Les comportements cognitifs……168
6.3.1.5.b Les messages épistémologiques……169
6.3.1.6 Développer des compétences au-delà de *Visible Thinking*…… 171
6.3.1.6.a L'apport des sciences cognitives……171
6.3.1.6.b Des comportements cognitifs à la compétence……173
6.3.1.6.c Les opérations cognitives de d'Hainaut……175
6.3.2 Les outils linguistiques……180
6.3.2.1 L'impact des ressources grammaticales et lexicales……180
6.3.2.2 Le traitement des erreurs……184
6.3.2.3 Les outils d'aide à la rédaction……186
6.3.2.3.a Le lexique……188
6.3.2.3.b La conjugaison ……189
6.3.2.3.c Le correcteur grammatical……190

6.4 Description détaillée des tâches : 4 tâches, 4 enjeux discursifs, 1 dispositif……191
6.4.1 Tâche 1 : On fait quoi ce soir ? ……191
6.4.2 Tâche 2a : A qui la faute ? ……194
6.4.3 Tâche 2b : Les chanteurs doivent-ils s'engager ? ……198
6.4.4 Tâche 3 : Appel à témoin…… 201
6.4.5 Tâche 4 : Histoire d'une image……203

TROISIEME PARTIE : Analyse des effets produits et perspectives didactiques……..206

Chapitre 7. Méthodologie de l'analyse quantitative……207
7.1 Paramètres généraux de l'analyse quantitative……207
7.1.1 Hypothèse……...207
7.1.2 Nature des textes retenus……207
7.1.3 Nature du dispositif……...208
7.1.4 Conditions de production……209
7.1.5 Construction quantitative du corpus……...210

7.2 Sélection des unités linguistiques……...212

7.3 Relevé des unités linguistiques et traitement des erreurs. ……213

Chapitre 8. Analyse quantitative des unités linguistiques…… 216
8.1 Mode de calcul et d'analyse des unités linguistiques relevées……..216

8.2 Mode de classification des unités linguistiques relevées après analyse……..219

8.3 Analyse des corrélations entre tâches et unités linguistiques……220
8.3.1 Les unités linguistiques de la tâche du discours interactif et leur fonctionnement……..220
8.3.2 Les unités linguistiques de la tâche du discours théorique interactif et leur fonctionnement……..231
8.3.3 Les unités linguistiques de la tâche du discours récit interactif et leur Fonctionnement…… 239
8.3.4 Les unités linguistiques de la tâche IM et leur fonctionnement…… 249

8.4 Le statut particulier des liens logiques……...256

8.5 Regroupement et répartition des unités linguistiques entre catégories……257

8.6 Corrélation entre l'apparition de certaines unités linguistiques et les types de tâches…. 262

8.7 Comparaisons entre résultats de Bronckart (1985) et nos propres observations……...263

8.8 Le statut discursif de la tâche IM……268

Chapitre 9 : Les unités linguistiques selon une perspective didactique……272
9.1 La compétence communicative…….. 273

9.2 La compétence grammaticale…….275

9.3 La compétence lexicale……279

9.4 La compétence pragmatique fonctionnelle……284

9.5 Synthèse du chapitre……293

QUATRIEME PARTIE : Interactions écrites en ligne et représentations…… 297

Chapitre 10 : Analyse des représentations……..298
10.1 Méthodologie de l'analyse qualitative……..298
10.1.1 Justification de l'analyse qualitative……298
10.1.2 Domaine traité, nature et format des questions…….299
10.1.3 Condition de recueil des données……303

10.2 Analyse des représentations……304
10.2.1 Les comportements……304
10.2.1.1 Apprenants et culture du support informatique……..304
10.2.1.2 Compétences techniques……..305
10.2.1.3 Outils d'aide à la rédaction……306
10.2.1.4 Interactions écrites et comportements…… 306

10.2.2 Le dispositif……..307
10.2.2.1 Évaluation du dispositif……..307
10.2.2.2 Évaluation……309

10.2.3 L'apprentissage……...310
10.2.3.1 Attente du cours de français…….310
10.2.3.2 Apports des activités préparatoires……310
10.2.3.3 Compréhension à la lecture……..313
10.2.3.4 Production écrite……315
10.2.3.5 Production écrite versus production orale……..318
10.2.3.6 Interactions écrites et apprentissage……...320
10.2.3.6.1 Interactions écrites vs autres formes de production écrite..320
10.2.3.6.2 Efficacité des interactions……321
10.2.3.6.3 Forum et utilisation du support informatique……. 321
10.2.3.6.4 Bénéfices pour l'apprentissage……322
10.2.3.6.5 Motivation et apprentissage…… 323

10.3 Synthèse des données de l'analyse qualitative……..326
10.3.1 Les comportements…… 326
10.3.2 Le dispositif……...327
10.3.3 L'apprentissage……...327
10.3.3.1 Attentes et compétences mobilisées……...327
10.3.3.2 Production écrite versus production orale……...329
10.3.3.3 Interactions écrites et apprentissage……...329

Chapitre 11. Conclusion……..331

11.1 Interactions écrites et comportements ……332

11.2 Représentations versus réalité…… 338

11.3 Naissance d'un nouveau genre de discours…….. 340

11.4 Elaborer un dispositif et des tâches……344

11.5 Regards prospectifs……352

Annexes……..……..……...355

Bibliographie……..……..……...366

La présente thèse applique les recommandations orthographiques
de l'Académie française (1990).

PREMIÈRE PARTIE

Cadrage de la recherche

CHAPITRE 1. Introduction

La relation passionnelle entre les TICE (Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation) et le FLE (français langue étrangère) n'a pas encore livré tous ses secrets. Passionnelle, parce que les TICE et les FLE semblent être faits l'un pour l'autre, tous deux ayant la communication comme finalité première. De leur rencontre, voire union, on imagine de nouvelles perspectives tant dans les applications de la technologie que pour la vitalité de l'apprentissage du français.

Mais cette rencontre ne va pas de soi. La raison principale est que si l'accès à la technologie s'est généralisé via internet, les usages à titre privé, comme on le verra, ne sont pas ceux que se réserve ou souhaite l'institution scolaire.

En 2004, dans les vingt-sept pays de l'Union européenne, 41% des ménages européens avaient accès à Internet. Ce nombre est monté à 70% en 2010, tout comme l'accès via un ordinateur personnel qui est passé de 39 à 68%. L'utilisation régulière d'Internet s'est généralisée pour l'ensemble de la population de 16 à 74 ans passant pour la même période de 38 à 65%. D'autres chiffres sont éloquents : 98% des 15-24 ans sont des internautes contre seulement 36% des plus de 65 ans. Si l'accès à internet s'est démocratisé, la réalité n'est donc pas la même pour toutes les tranches de la société. La fracture numérique n'est pas sociale, mais générationnelle.

L'analyse des usages nous apprend qu'en 2005 c'est essentiellement le courrier électronique et les activités de recherche qui dominent tandis que cinq années

plus tard c'est sur les blogues et les réseaux sociaux que les internautes sont les plus actifs. Avec les mêmes tendances observées : seulement 4% des plus de 65 ans ont un compte Facebook contre 83% pour les15-24 ans en 2010.
Dans leur recensement des usages préférés des jeunes sur le web, Kredens et Fontar (2010) relèvent dans l'ordre décroissant d'importance, la consultation de vidéos, l'écoute de musique, les jeux, les recherches personnelles, les réseaux sociaux et finalement les recherches pour l'école. La même étude montre sans surprise que les sites mentionnés en premier sont Facebook, Youtube et MSN. Quand on les interroge finalement sur les types de sites qu'ils préfèrent fréquenter, ils mentionnent en premier lieu les réseaux sociaux (36,9%), puis les sites de vidéos, de musique et de téléchargement (24%), les sites de jeux (21%) et finalement les sites d'information et les magazines (7,3 %).

Les constations suivantes semblent aller de soi. L'éducation et l'apprentissage d'internet ne se font pas par l'école et l'on note une utilisation restreinte d'Internet en milieu scolaire. En 2006, 22% des jeunes européens (12-18 ans) déclaraient ne jamais avoir utilisé Internet à l'école. À cette même, date on peut parler de fossé entre l'usage de l'Internet à la maison et à l'école, en termes de fréquence d'utilisation, d'accès, de régulation, d'apprentissage, de développement d'aptitudes et de type d'activités. En 2010, la situation s'améliore, mais on ne note toujours pas d'adéquation entre la pratique scolaire (70% axée sur la recherche d'informations) et la pratique des jeunes. L'utilisation du web 2.0[1] est rare (4,6% ont déclaré écrire un blogue dans le cadre scolaire) et entraine une dévalorisation de ces pratiques scolaires.

Conole et Aleziou (2010) s'intéressent aux usages d'Internet dans l'Enseignement supérieur et notent un décalage entre le potentiel et l'usage. Pedro (2009) relève que l'utilisation se ferait davantage dans le domaine administratif que pédagogique. Dans le domaine académique, la technologie sert à reproduire les pratiques de l'enseignement « traditionnel » : l'enseignant met par exemple des notes de cours en ligne sans reconsidérer ses pratiques. D'un côté, les enseignants recherchent des

[1] Le web 2.0 sera présenté en détail au début du chapitre quatre.

informations et s'intéressent aux systèmes de gestion d'apprentissage, de l'autre, les apprenants sont largement équipés, mais leur participation est minoritaire au web 2.0. Il faut noter un double phénomène de résistance. Celle des apprenants d'abord qui ne perçoivent pas le potentiel de la technologie pour l'apprentissage. Cette ignorance entraine, comme le souligne Pedro, que les apprenants ne souhaitent pas de modification importante dans le processus de l'enseignement/apprentissage :

> « Les étudiants apprécient la technologie dans la mesure où elle leur apporte plus de commodité et qu'elle contribue à un gain de productivité dans leur travail académique. Mais ils continuent de préférer l'enseignement en présentiel : ils attendent de la technologie qu'elle complète cette approche et non qu'elle la change radicalement. (…) Ils imaginent moins de nouvelles méthodes d'apprentissage, d'enseignement et d'interactions avec leurs pairs et les enseignants. » (Pedro, 2009 : 17 et 24)

Cependant, Keating (2011) relève que cette attitude change quand les apprenants multiplient les expériences avec le web 2.0. L'étude montre qu'il y a une corrélation entre l'expérience des répondants et leur intérêt pour les TICE.

Enfin, l'autre pôle de résistance vient des enseignants. Conole et Aleziou montrent que l'intégration du web 2.0 remet en question certaines cultures éducatives et provoque certaines réticences. Les TICE feraient basculer un système éducatif encore fortement centré sur l'enseignement vers un système centré sur l'apprenant. Conole et P. Alevizou, (2010 : 43) rappellent la dimension frontale de l'enseignement universitaire en évoquant son espace privilégié, l'amphithéâtre.

Certains changements peuvent être relevés. La généralisation de l'usage des plateformes dans les institutions d'enseignement amène des modifications dans les pratiques. Cela s'accompagne de réflexions au sein même des institutions universitaires. Depuis une dizaine d'années, Lebrun (2002a, 2002b, 2005) invite les enseignants à repenser les méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre et il montre, comme nous le verrons plus loin, que des solutions existent.

Pour notre part, nous allons tenter de montrer que, même si elle ne va pas de soi, l'union des TICE et du FLE est promise à un bel avenir. Notre entreprise

est modeste car nous n'avons choisi qu'un point d'entrée, celui des interactions écrites sur les forums de discussions en classe de langue.

1.1 Interactions orales versus interactions écrites

Dans le prolongement des traditionnelles présentations orales en classe de langue, formes de discours monologué, l'enseignant encourage les interactions entre apprenants par les discussions de groupe. Parce qu'elles sont « entre apprenants », parce qu'elles sont les signes d'une certaine indépendance et autonomie de l'apprenant au sein de l'espace social que représente la classe, ces interactions incarnent à elles seules l'aboutissement d'un apprentissage.

Du côté des tâches écrites, il est habituel de demander aux apprenants d'écrire des lettres, des articles, de raconter, d'argumenter, d'imaginer, etc. conformément aux prescriptions des programmes. Le rapport à l'écrit dans ce contexte se limite à un jeu de simulation entre l'apprenant et l'enseignant, jeu dans lequel le destinataire supposé « authentique » (l'ami, le journal intime, le directeur à qui s'adresse la lettre, le lecteur du journal, etc.) n'est autre que l'enseignant lui-même. Ces tâches, structurellement unidirectionnelles, n'en sont pas moins dépourvues d'une valeur formative indéniable. L'enseignant, ce lecteur attentif, apporte à l'aide de critères élaborés, une réponse formative au travail écrit de l'apprenant.
Les interactions en classe de langue sont donc essentiellement orales. Cependant, l'émergence des technologies de l'information et de la communication ouvre la voie à de nouvelles formes de communications écrites. Les outils d'échanges écrits synchrones (*le chat*) comme asynchrones (*les forums de discussion*) permettent de mobiliser au sein d'une même tâche les compétences de scripteur et de lecteur des apprenants et font naitre la notion d'*interaction écrite*. Le terme interaction porte en lui la forte connotation sociale du Web 2.0. que nous présenterons au chapitre quatre. Dans les pages qui suivent, nous nous arrêterons à la définition suivante de l'interaction : « L'interaction relève du domaine des *relations humaines*. Il y a interaction lorsque des hommes interagissent – par le biais des ordinateurs par exemple » (Ollivier et Puren. : 2011, 28). Par interaction écrite nous entendons toute activité d'interaction fondée sur l'utilisation de la langue écrite. Nous précisons à

certains endroits stratégiques qu'il s'agit d'interactions écrites sur les forums de discussion, mais l'absence de ces termes dans les pages qui suivent sous-entend de manière implicite que nous nous intéressons exclusivement aux interactions écrites sur les forums de discussions. Pour évoquer ces dernières, nous utiliserons aussi les termes d'interactions en ligne.

Un nouveau terrain d'exploration et d'investigation s'ouvre pour l'enseignant et pour le chercheur. Car les interactions mobilisent des compétences qui sont soumises à une toute nouvelle dynamique. Les recherches sur l'apprentissage situé[2] ont été réalisées en contexte d'interactions orales, que donneraient-elles à l'examen des productions écrites en situation d'interaction ? On pense également à la gestion des planifications polygérées dans les discours en situation pour laquelle les recherches sur les conversations authentiques initiées par Roulet (Roulet, 1980, 1981, 1985) pourraient fournir un cadre de référence.

Mangenot (2006) précise que la formation en ligne ne constitue pas un véritable champ de recherche ; il s'agit plutôt d'un objet de recherche. Tout comme Mangenot, De Wever (De Wever, 2006) se livre dans un numéro de la revue *Computers and Education* à une revue critique de recherches consacrées à l'étude des forums pédagogiques. Toutes ces recherches prennent pour orientation soit l'étude des données qualitatives soit l'étude des données quantitatives. On notera aussi la grande diversité des méthodologies de recherche et des cadres de références, presque aussi nombreux que les recherches elles-mêmes.
Si les recherches se multiplient, peu se sont intéressées aux interactions écrites sur les forums de discussion électroniques en classe de FLE, en milieu scolaire, à l'aide d'un dispositif créé ad hoc.

[2] Les travaux relatifs à l'apprentissage situé de Lucie Mottiez Lopez (2005) mettent en avant les microcultures de classe. L'apprentissage est une construction issue d'une relation réflexive entre d'une part les pratiques sociales d'une communauté et d'autre part les processus de constructions individuelles.

1.2 La place des interactions écrites et le Cadre européen commun de référence pour les langues

Nous avons centré notre recherche au plus près de la réalité de l'enseignement du français langue étrangère. Cette actualité est principalement caractérisée d'abord, par les recherches sur les interactions en ligne dont nous allons souligner les principales orientations au chapitre deux, ensuite sur les recherches sur les processus en jeu durant l'activité de production écrite que nous présenterons au chapitre trois et enfin par les cadres de référence pour l'apprentissage des langues. Le plus élaboré de ces cadres est selon nous le Cadre européen commun de référence pour les langues (le Cadre) dont nous nous réfèrerons à plusieurs reprises tout au long de ces pages.

La validation de notre recherche sera d'autant plus pertinente si elle peut se faire à la lumière d'une référence commune, reconnue et acceptée par la communauté des praticiens et didacticiens des langues. Le Cadre synthétise l'état actuel des connaissances en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. Même si d'un côté certaines perspectives du Cadre, comme la perspective actionnelle, reflètent le choix d'imprégner l'évolution de l'enseignement et l'apprentissage des langues sous un éclairage particulier, d'un autre côté, le Cadre se garde d'être normatif : il ne privilégie ni aucune démarche méthodologique, ni ne reconnait la domination de telle ou telle théorie d'acquisition des langues. Sa reconnaissance au niveau international, son exhaustivité et la liberté d'initiative qu'il encourage sont trois atouts pour le chercheur et l'enseignant de terrain. Enfin, autre avantage, ces dernières années ont vu la publication de référentiels venus illustrer de manière exhaustive la description de chacun des six niveaux qu'il propose.

Nous allons cerner la place qui est réservée dans le Cadre aux interactions écrites. Nous montrerons que si le Cadre mentionne clairement les interactions, celles-ci lorsqu'elles sont décrites en termes de compétences à acquérir, elles sont essentiellement orales.

Comme nous le préciserons au point 1.4 consacré aux paramètres généraux de la recherche, nous avons pris comme niveau de référence du Cadre, le niveau B1 parce qu'il correspond au niveau de nos apprenants au terme de la première année et nous nous réfèrerons au niveau B2, parce qu'il correspond au niveau de nos

apprenants au terme de la seconde année. De plus, dans la partie de notre recherche consacrée à l'analyse des productions dans une perspective didactique, nous nous référerons de manière privilégiée au référentiel du niveau B1 (Un référentiel, 2011) qui a l'avantage d'être le dernier en date et qui « bénéficie de quelques ajustements de détail (comme A2 d'ailleurs), qui conduisent à considérer la trame de B1 comme devant être celles des autres niveaux (s'ils venaient à être révisés). » (Un référentiel, niveau B1, 2011 : 14)

Dans le chapitre deux réservé à la présentation de l'*approche retenue*, il est précisé que la réalisation d'activités langagières permet la mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant (le Cadre : 18). Ces activités relèvent de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation. Dans l'interaction :

> « (…) au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. » (le Cadre, ibid.)

Le long paragraphe qui suit analyse exclusivement la spécificité des interactions orales et précise que « même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse ». Cela n'est-il pas vrai en situation d'interaction écrite et cette affirmation ne serait-elle pas tout aussi vraie si on remplaçait l'*auditeur* par le *scripteur* ? Sans doute. Nous pouvons en tout cas attribuer tant à l'oral qu'à l'écrit ce qui est dit de l'apprentissage à l'interaction :

> « Ainsi, apprendre à interagir suppose plus qu'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. » (le Cadre : 18)

Un peu plus loin, dans le chapitre trois, le descripteur de l'échelle globale du niveau B1 commun de compétences dissocie les actes de réception (peut comprendre) des actes de production (peut produire, raconter, décrire, exposer). On peut y déceler

chez l'apprenant des compétences à l'interaction, mais celles-ci semblent uniquement relever de l'oral :

> « Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un évènement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. » (le Cadre : 25)

Au niveau B2, l'interaction induite dans le terme communiquer renvoie sans équivoque à une situation orale :

> « Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. »

Nulle référence n'est donc faite à une situation d'interaction écrite dans l'échelle globale des niveaux communs de compétences. La grille pour l'autoévaluation (tableau 2, p. 26 - 27) ne reprend que les principales compétences langagières. On y retrouve la compétence de production *écrire* présentée en ces termes au niveau B1 :

> « Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions. »

Le tableau présente uniquement les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée. Pour l'interaction au niveau B1 et B2 l'apprenant :

> « Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle. » (B1)
> « Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la

> poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc. » (B2) (Le Cadre : 28)

Le chapitre quatre est consacré à *l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur*. Un tableau reprend les catégories situationnelles classées "selon les domaines que l'on a toutes chances de croiser dans la plupart des pays européens" sans prétendre à l'exhaustivité. Parmi les 49 textes proposés, un exemple se réfère aux "textes sur écran d'ordinateur" dans le domaine éducationnel. Nous aurions pu nous attendre à retrouver le blogue dans le domaine personnel ou le forum dans le domaine public.
Dans la section *Activités d'interaction et stratégies* du même chapitre, les interactions écrites asynchrones sont mentionnées en dernière position : « L'interaction fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvre les activités telles que (...), participer à des forums en-ligne et hors-ligne » (Le Cadre : 68). Mais quand le Cadre évoque la part grandissante de la technologie dans les trois domaines de référence, il souligne la communication interactive entre l'homme et la machine et non entre humains :

> « Compte tenu de la sophistication croissante des logiciels informatiques, la communication interactive entre l'homme et la machine est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans les domaines public, professionnel et éducationnel, voire dans le domaine personnel. »

On peut s'étonner de ne pas voir le Cadre mieux anticiper le développement de la communication interactive entre l'homme et l'homme qui s'est accentuée cette dernière décennie avec l'explosion des échanges par courriel et des réseaux sociaux.

Cette présence peu affirmée des interactions écrites se retrouve à travers la terminologie utilisée. Nous pouvons en citer un exemple, toujours au chapitre quatre, en comparant les termes des descripteurs des interactions orales et ceux des interactions écrites. On souligne pour l'interaction orale générale que l'apprenant au niveau B1 « peut communiquer avec une certaine aisance, (…), peut échanger, vérifier et confirmer des informations (…) ». Il est aussi capable, selon le descripteur

de l'interaction écrite, d' « apporter de l'information », de la contrôler, « de poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément » (le Cadre : 68). Alors qu'à l'oral, l'apprenant « communique » et « échange », à l'écrit, il « apporte » de l'information, la « contrôle » ou « pose » des questions. Les notions d'échange et de communication ne sont pas explicitement mentionnées dans les descripteurs de l'interaction écrite comme si ces notions relevaient avant tout des activités orales ou dans le cas des interactions écrites, si on n'envisageait ces interactions uniquement sous l'angle de la production.

Un autre exemple de la place limitée réservée aux interactions écrites se retrouve dans les échelles qui illustrent certaines stratégies (le Cadre : 69). Les stratégies d'interaction que considère le Cadre sont exclusivement orales. Il n'est fait aucune mention des interactions écrites ni dans les stratégies ni dans les échelles.

Les dernières pages du chapitre quatre confirment la mise à l'écart des interactions écrites dans le schéma synthétique des activités langagières (Figure 8, p. 79). Le tableau « présente de manière schématique la relation entre l'utilisateur/apprenant (…), les interlocuteurs, les activités et les textes ». Or si pour les activités langagières productives et réceptives, le schéma fait clairement référence à des situations de communication orale ou écrite, le diagramme qui schématise les activités langagières interactives se réfère exclusivement au texte oral. Selon Le Cadre, le diagramme trois :

> « (…) représente une situation dans laquelle l'utilisateur/apprenant engage un dialogue en face à face avec un interlocuteur. Le texte du dialogue est constitué d'énoncés produits et reçus respectivement et en alternance par chaque partie. » (le Cadre : 80)

Encore une fois, les termes de *dialogue* et de *face à face* sont sans équivoque sur les priorités données à l'oral.

À la défense du Cadre, il faut reconnaitre, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, que la notion d'interaction renvoie traditionnellement presque exclusivement à des situations dominées par l'oralité. Dans le cas des lettres, tâches scolaires écrites par excellence, il s'agit bien

souvent, sinon exclusivement, d'un échange fictif, sans attente de réponse. En d'autres termes, ces exercices sont apparentés aux autres activités de production écrite tels les articles, les discours, etc. dont le destinataire est plus imaginaire que réel. Ce qui fait la spécificité d'une interaction écrite authentique est, paradoxalement, ce qu'elle partage avec l'interaction orale à savoir, comme l'exprime le Cadre, « la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun » (le Cadre : 69). Pour l'oral, ce contexte mental commun se fonde sur « les supputations sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel ». Donc, en plus des stratégies de réception et de production, il existe « une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus ». Il conviendrait de définir les stratégies propres aux interactions écrites, même si la notion de "construction collective du sens" nous parait être centrale et convient parfaitement aux tâches de notre recherche.

Cette lecture du Cadre nous a montré la place limitée réservée aux interactions écrites même si à l'heure de la publication du Cadre, la technologie occupait déjà une certaine place. Une cause de cette place limitée des interactions écrites est à trouver peut-être dans la reconnaissance d'une certaine primauté de l'interaction orale sur l'interaction écrite. Les compétences orales semblent plus rentables dans l'apprentissage : les occasions de les mobiliser sont plus nombreuses, les effets sont immédiats et les conditions de production sont pratiquement libérées de toutes contraintes. Cependant, dans une perspective didactique, nous ne pouvons ignorer le retour en force de l'écrit par la technologie et nous devons par conséquent accorder une attention particulière aux interactions écrites. Le Cadre étant devenu un outil de référence incontournable, et en témoignent les méthodes d'apprentissage qui s'y réfèrent constamment, nous l'évoquerons régulièrement dans les pages suivantes. D'abord pour montrer comment les tâches que nous avons dessinées constituent des activités de production conformes aux recommandations du Cadre, ensuite pour voir dans quelle mesure les discours produits peuvent s'analyser avec les outils mis à la disposition par le Cadre et les référentiels, enfin pour proposer des échelles et des descripteurs pour les interactions écrites.

Le Cadre va donc valider la dimension didactique de certains résultats de notre recherche sans pour cela en être l'épine dorsale.

1.3 Questions de recherche, objectifs de recherche et hypothèses

1.3.1 L'incontournable dichotomie du fond et de la forme

Il nous semble opportun de définir avec plus de précision notre objet de recherche, à savoir la notion d'*interaction écrite*. Nous l'avons définie au sens large, mais que recouvre-t-elle dans sa dimension pratique ?

S'il y a interaction quand les hommes interagissent par le biais de l'ordinateur, il faut s'interroger d'un point de vue didactique au moins sur les conditions, les contenus et les produits de ces interactions. Dans quelles circonstances les apprenants communiquent-ils ? À propos de quoi échangent-ils et selon les exigences de quel programme ? Comment écrivent-ils ce qu'ils communiquent ? En mobilisant quelles ressources linguistiques ?

Les questions des conditions de réalisation des activités d'interactions écrites demeurent entières, car elles constituent des pratiques émergentes pour lesquelles les données sont encore limitées. Les autres questions peuvent se réduire à la double articulation propre aux tâches pédagogiques, double articulation bien mise en avant dans le Cadre qui reprend les termes traditionnels de fond et de forme :

> « Les activités de classe, qu'elles se veuillent "authentiques" ou essentiellement "pédagogiques" sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. Cependant, dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié. Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi les opérations

> d'apprentissage, puissent être facilitées et convenablement identifiées. » (le Cadre : 122)

Il faut donc avoir à l'esprit la place qu'occupe cette dichotomie du fond et de la forme dans nos choix d'analyse et ne certainement pas négliger l'importance du niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant. Ce dernier point semble être aussi une préoccupation dans le Cadre :

> « L'un des facteurs essentiels à prendre en considération pour déterminer la pertinence d'une tâche donnée ou la manipulation de ses différents paramètres est le niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant ; niveau de connaissance et de contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe requis pour réaliser la tâche, en d'autres termes, les registres, l'exactitude grammaticale et lexicale et les aspects de l'usage de la langue tels que l'aisance, la souplesse, la cohérence, la pertinence et la précision. (…) Les apprenants doivent maitriser le contenu et la forme pour exécuter une tâche. » (le Cadre : 124)

Dans quelle mesure l'apprenant est-il à même de gérer les nombreux paramètres de la tâche à laquelle il est confronté ? Il doit non seulement sélectionner une série de formes parmi ses ressources linguistiques, mais il doit aussi mobiliser des connaissances qui l'aideront à traiter du contenu, ainsi que des savoir-faire d'ordre sociolinguistique, interculturel, etc. Le degré de complexité de la tâche décidera de plus de la nature des opérations cognitives nécessaires à la réalisation de la tâche. Le Cadre souligne à différents endroits cette particularité de l'apprentissage des langues :

> « Les apprenants doivent maitriser le contenu et la forme pour exécuter une tâche ; ils auront plus de disponibilité pour les opérations cognitives s'ils ne doivent pas consacrer toute leur attention aux aspects formels et inversement. L'accessibilité d'une connaissance des schémas d'interaction courants libère l'apprenant qui peut alors s'occuper du contenu et, dans le cas d'activités d'interaction et de production, à l'utilisation judicieuse de formes plus rares. » (le Cadre p. 122)

Ces premiers éléments nous permettent de délimiter les points d'entrée privilégiés de notre recherche.

Dans un premier temps, une réflexion approfondie sur le dispositif qui accueillera les interactions écrites nous a semblé incontournable. Nous entendons par dispositif[3] l'environnement dans lequel les apprenants réaliseront des tâches écrites. Cet environnement inclut les activités préparatoires à l'interaction écrite, mais aussi les ressources auxquelles ils auront accès et les conditions pratiques de production (nombre d'apprenants par activité, durée de l'activité, etc.). Le dispositif a été élaboré en tenant compte essentiellement des connaissances actuelles sur les processus de l'écrit en classe de langue étrangère. Ces connaissances nous ont permis d'identifier certaines conditions favorisant la production écrite en langue étrangère. Comme le dispositif inclut la tâche[4] dans laquelle les apprenants se sont engagés, il a fallu se doter d'un cadre de référence (Bronckart, 1996) qui a accueilli et structuré les tâches demandées aux apprenants. Le cadre choisi pour classer les tâches est fondé sur la primauté des situations d'énonciation sur les discours. En partant de situations d'énonciations particulières, et donc de sens à négocier entre pairs, on pouvait par la suite classer les discours produits lors des interactions.

Les contenus thématiques liés à la situation d'énonciation ont donc été premiers par rapport au questionnement sur les formes linguistiques. De cette manière, nous avons élucidé la question de la priorité à donner entre le fond et la forme, les deux faces d'une réalité insécable.

Ce choix nous a semblé d'autant plus justifié que notre démarche semblait conforme à une approche par compétence que nous évoquerons plus loin. Celle-ci « favorise sans conteste la mise en activité des élèves et le développement de productions complexes » (Dufays, 2011 : 243). Or les tâches de notre dispositif exigent des habiletés complexes, elles demandent de résoudre une situation problème et elles sont porteuses de sens.

En conséquence, le deuxième point d'entrée de notre recherche s'intéresse aux productions écrites, à leur recensement sous forme de données objectivables afin d'en dégager les enjeux pour l'apprentissage. En recourant aux outils de la psycholinguistique, notre analyse a porté à ce niveau sur les unités linguistiques qui

[3] La notion de dispositif sera largement définie au chapitre cinq.
[4] Voir le point 5.3 pour une définition de la tâche.

font traditionnellement l'objet d'un apprentissage en classe de langue. De cette manière, l'analyse de la « forme » a été seconde chronologiquement.

Enfin, l'activité proposée étant nouvelle dans le cadre de l'apprentissage, il nous a semblé intéressant de questionner les représentations des apprenants sur leur comportement pendant cette nouvelle forme d'activité écrite et sur leur apprentissage. Le questionnaire nous a semblé être un outil approprié pour couvrir cette dimension de la recherche. Les réponses nous ont permis d'affiner certains aspects du dispositif.

La méthodologie de notre recherche se compose donc de trois phases. La première phase est la phase d'élaboration du dispositif, la seconde est la phase d'élaboration des outils d'analyse des discours et l'analyse des discours produits, la troisième enfin est celle de l'élaboration de l'outil d'analyse des représentations des apprenants, le questionnaire et l'analyse de ces représentations.

1.3.2 Objectifs de la recherche et hypothèses de travail

1.3.2.1 Objectifs de la recherche

Nos objectifs de recherche sont donc au nombre de trois et s'articulent en deux temps. Le premier temps est celui d'une construction, le second temps est celui de l'analyse et concerne les deuxième et troisième objectifs.

Notre premier objectif de recherche est la mise en œuvre d'un dispositif qui puisse accueillir les interactions écrites en ligne en classe de français langue étrangère. Nous insisterons sur les paramètres qui conditionnent l'élaboration du dispositif.

Notre deuxième objectif de recherche est celui de l'analyse des discours produits par les interactions en ligne et de l'intérêt de ces discours dans une perspective didactique.

Le troisième objectif de recherche est l'analyse des représentations des apprenants pour qui les tâches demandées et les discours produits constituent une nouvelle expérience d'apprentissage. Des résultats de cette dernière analyse, nous espérons pouvoir infirmer ou confirmer le choix des paramètres du dispositif et mieux comprendre les comportements des apprenants pendant les activités.

1.3.2.2 Hypothèses de travail

Selon la première hypothèse, dans certaines conditions de production, il est légitime d'un point de vue didactique, de dessiner en classe de langue des tâches d'apprentissage exclusivement basées sur des interactions écrites.

Selon notre deuxième hypothèse, les interactions écrites sur les forums de discussion amènent des productions langagières diversifiées et formatives pour un apprentissage du français langue étrangère.

Notre troisième hypothèse est que l'analyse des représentations des apprenants à l'aide d'un questionnaire devrait nous éclairer sur les comportements des apprenants et devrait favoriser à affiner certains aspects du dispositif.

1.4 Cadre de référence

Notre cadre de référence se compose de trois niveaux. Le premier niveau propose une synthèse des recherches qui ont pour objet d'étude les interactions écrites. Les résultats de ces recherches nous apprennent certaines réalités inhérentes aux conditions de production de cette nouvelle forme de communication. Le second niveau est de nature disciplinaire. Il nous éclaire sur les processus en jeu dans l'acte d'écriture en langue étrangère. Les connaissances des processus des deux premiers niveaux ont joué un rôle important dans l'élaboration de notre dispositif. Le troisième niveau est disciplinaire également, mais s'intéresse à l'environnement spécifique de l'apprentissage qui est celui de l'utilisation de la technologie. Il dresse un cadre pour les activités d'apprentissage en classe de FLE et permet de situer celles sur lesquelles porte notre recherche.

1.5 Paramètres généraux de la recherche

Notre recherche s'est déroulée à l'Ecole Internationale de Bruxelles où l'anglais est la langue d'enseignement, dans des classes d'apprenants candidats au Baccalauréat International en première et seconde année du programme (Grade 11 et Grade 12 dans le modèle anglo-saxon, équivalent d'une 5ème et 6ème année du secondaire du système belge ou d'une Première et Terminale du système français). Les apprenants sont des adolescents de 16 à 18 ans qui ont choisi dans leur

programme le français comme langue étrangère (cours intitulé *Baccalauréat International Français langue B*), un cours qui se déroule, comme les autres matières, en deux années. Les apprenants ont entre 3 à 4 années d'apprentissage du français et ils ont la possibilité de choisir le cours de français langue étrangère en option moyenne ou supérieure. L'option moyenne correspond au niveau B1 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) et l'option supérieure correspond au niveau B2 du Cadre. Le nombre d'apprenants appartenant à l'une ou l'autre option est assez similaire. Les deux options suivent un même cours d'environ 195 heures réparties en deux années.

Notre recherche porte sur l'élaboration du dispositif qui accueille les interactions, sur le corpus produit par les échanges asynchrones via une plateforme électronique et sur les représentations qu'ont les apprenants. Toutes les tâches ont été réalisées dans l'institution d'octobre 2007 à mai 2009. Vingt-huit élèves appartenant à quatre classes différentes ont participé à une ou plusieurs des quatre tâches proposées. En s'engageant dans les tâches qui allaient constituer le corpus, les apprenants n'avaient que très peu l'expérience des échanges asynchrones en classe de langue. L'auteur de la présente recherche a été l'enseignant de trois des quatre classes, mais il a élaboré pour les quatre classes le dispositif pédagogique et technique.

Le corpus est constitué de 271 messages totalisant un nombre de 12128 mots.

1.6 Itinéraire de la recherche

Notre question première était l'exploitation possible des plateformes électroniques en classe de langue. Nous misions sur le potentiel de cette technologie et les bénéfices que pouvait en retirer l'apprenant.

La dimension interactive et dynamique des échanges donnait de prime abord à l'outil des pistes d'exploitation encourageantes dans le cadre d'un apprentissage. On pouvait par exemple aisément deviner que le succès de la communication dépendrait de l'habilité des apprenants à recourir aux stratégies et outils adéquats pour comprendre et être compris. La maitrise des compétences de lecture et d'écriture, en parfaite interdépendance, devait être satisfaisante pour qu'il y ait un véritable échange et, comme nous l'avons cité plus haut, une « construction

collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun » (le Cadre : 69).

La lecture de la littérature consacrée aux échanges sur plateformes électroniques en contexte d'apprentissage nous a incité à mieux cerner les règles de fonctionnement et les mécanismes des discussions. Nous avons ajusté ces échanges jusqu'à formater les tâches en fonction de la spécificité de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce n'est que progressivement que les conditions nécessaires à l'étude méthodique des productions se sont imposées. D'ajustement en ajustement, le dispositif s'est mis en place, soutenu par notre cadre épistémologique de référence.

Toute analyse future dont les résultats pourraient être exploitables et transférables ne nous semblait pertinente que dans le cadre strict de l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthodologie de notre phase exploratoire suivait la trajectoire d'un cycle, évoluant de l'élaboration du dispositif à l'observation des productions, de ces observations à l'analyse du dispositif. Cette dernière engendrait une réévaluation qui conduisait à l'élaboration d'un dispositif légèrement modifié.

Cette démarche suivait le schéma suivant :

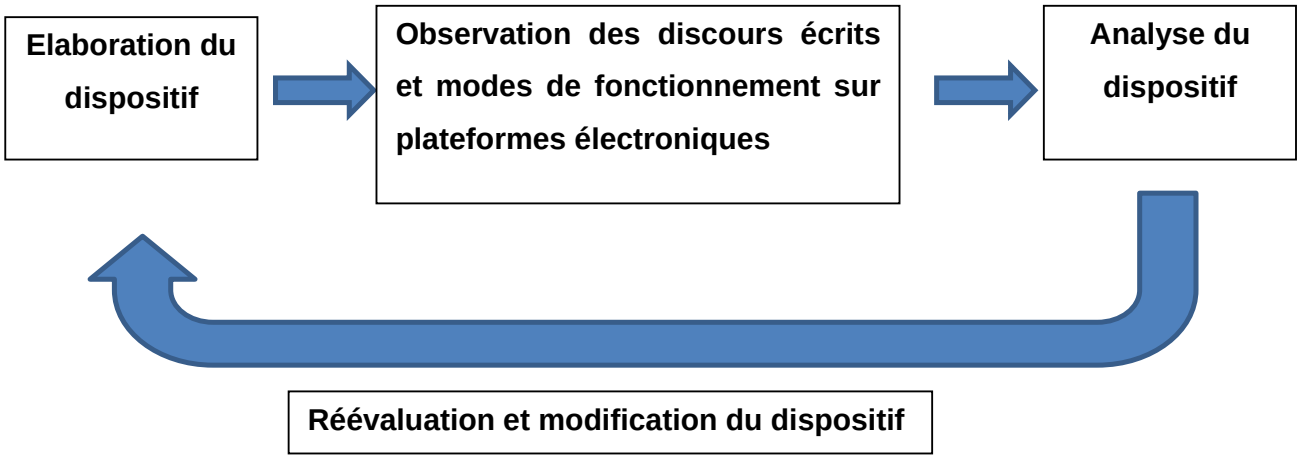


Schéma de l'itinéraire de la recherche

1.6.1 Première phase exploratoire : analyse des paramètres de production

Dans notre phase exploratoire, en structurant et favorisant les échanges écrits entre apprenants, nous avons voulu identifier les dynamiques en jeu. Pour cela, il fallait évaluer le rôle de chacun des paramètres. Nous allons passer en revue certaines étapes qui ont été nécessaires et déterminantes pour l'élaboration du dispositif.

1.6.1.1 Participation à l'oral versus participation à l'écrit

Dans un premier temps, nous avons cherché à comparer l'engagement d'un même groupe d'apprenants successivement dans une tâche orale puis une tâche écrite. Il a été demandé à quatre apprenants d'interagir d'abord oralement sur un sujet imposé puis d'interagir par écrit sur un autre sujet imposé via un forum de discussion. Nos observations ont montré que la parole était mieux distribuée quantitativement en situation d'interaction écrite. Une première explication simple repose peut-être sur la manière dont les apprenants perçoivent les consignes en début d'exercice. Dans la situation de l'échange oral, la consigne qui demande aux apprenants de se partager de manière équitable le temps de parole est très peu respectée, notamment parce qu'aucune mesure extérieure ne vient quantifier cette répartition du temps de parole. À l'écrit, par contre, la production de chaque intervenant est quantifiable parce que la consigne est assez explicite quant au nombre de messages à poster et de mots à écrire pour l'ensemble de l'activité. Une autre explication relève des conditions d'exécution. À l'oral, la tâche qui se déroule dans un laps de temps assez court (environ 15 minutes) ne permet pas de temps mort ni de temps de réflexion. L'activité écrite étant plus étalée dans le temps, elle donne aux apprenants plus de temps pour forger et élaborer leur intervention.

Notre première observation ne tente pas de démontrer la supériorité d'un type d'interaction sur l'autre mais plutôt à montrer la spécificité de chacune d'entre elles. La répartition équitable des participations dans la tâche nous semblait prometteuse pour une activité qui allait faire partie intégrante du parcours d'apprentissage de l'apprenant, activité soumise à évaluation.

1.6.1.2 Cohérence des échanges et nombre de participants

Comme nous le verrons au chapitre deux, la littérature sur les interactions écrites soulève la critique récurrente du fonctionnement des échanges sur les plateformes

de discussion, fonctionnement marqué par l'absence de cohérence et de continuité du fil des échanges. Certains échanges ne sont pas très développés ou des interventions restent sans réponse. Les études qui mettent en avant ces limites portent sur des analyses de forums de discussion ouverts à un grand nombre de participants qui échangent dans le cadre d'un cours. Dans ce contexte, les participants peuvent poster ou non des messages en réponse à une question très ouverte. A l'heure où nous découvrions cette littérature, nous avons imputé les critiques émises dans ce contexte de production au nombre important de participants impliqués d'une part et au manque ou à l'absence de direction dans la consigne. Le forum de discussion était bien souvent le complément d'un cours.

Pendant cette phase exploratoire, en tenant compte de ces études, nous avons limité le nombre de participants à un total de quatre et donné des consignes qui demandaient clairement aux apprenants de se positionner par rapport à une question commune. Ce positionnement prenait forme au fil de la discussion dont le nombre minimum d'interventions était imposé. Comme cette activité faisait partie du programme, les interventions ont été soumises à évaluation. Ces conditions ont donné des échanges dont la progression et l'unité thématique étaient parfaitement remarquables. Dans les échanges de type argumentatif, les productions récoltées étaient exploitables durant les activités qui suivaient. Par exemple, les arguments et les exemples échangés sur un thème imposé fournissaient des ressources supplémentaires pour l'élaboration d'une rédaction écrite individuelle.

1.6.1.3 Durée de l'activité

Un des mérites des outils de communication reliés par un réseau est de permettre des activités d'échange à distance. Cet avantage offre une grande flexibilité dans l'organisation des tâches puisqu'une activité peut se poursuivre hors du cadre spatial et temporel du cours de langue. Dès lors, nous avons voulu identifier l'impact de ces conditions sur les productions des apprenants.

Nos observations ont montré que, dans le contexte scolaire, une période trop étendue relâchait la dynamique des échanges. Quand on fixait une date de clôture du forum trop éloignée (jusqu'à une semaine), les apprenants géraient différemment

leurs prises de parole et il s'ensuivait que, faute de réponse, certains apprenants postaient le nombre de messages demandé consécutivement, alors que d'autres apprenants attendaient les derniers instants pour s'acquitter de leur tâche. Le fil de la discussion perdait évidemment en cohérence.

Passée cette phase exploratoire, les tâches demandées dans le cadre de cette recherche se sont donc déroulées sur les lieux de l'institution scolaire, pendant les heures de cours, en présence de l'enseignant et en l'espace de deux à trois jours.
Nous prenions conscience que l'on perdait un des avantages de l'outil, qui est de s'affranchir de certaines contraintes spatiales et temporelles, mais les bénéfices que nous pouvions en retirer semblaient plus nombreux. Nous pouvions nous assurer notamment que les apprenants étaient bien les auteurs des textes qu'ils postaient, qu'ils utilisaient effectivement les aides en ligne proposées par le dispositif et que leur attention sur la tâche était soutenue. Mais qu'elles se déroulent en salle de classe ou à domicile, les interactions demeurent des tâches scolaires dont la spontanéité est atténuée.

1.6.1.4 Les ressources grammaticales

Les recherches sur les opérations en jeu dans la production écrite en français langue étrangère ont mis en évidence le caractère bidirectionnel et bilingue de ce processus. Entre la planification en L1 et la production en L2, l'apprenant connait la contrainte suivante : il organise et génère ses idées en L1 mais ne possède pas assez de ressources pour les exprimer en L2. Notre hypothèse de travail quant au dispositif était que, dès la planification, il fallait favoriser le transfert des idées et leur organisation en L2 mais aussi que, lors de la phase de production, l'accès aux ressources grammaticales devait être encouragé et facilité.
Dès la phase exploratoire, des routines et des ressources grammaticales ont été intégrées au dispositif. Si les routines ont pris différentes formes selon la tâche demandée, les ressources grammaticales ont été constituées des mêmes outils tout au long de notre recherche[5]. Cependant, c'est uniquement durant la dernière phase que ces outils ont pu être accessibles directement via le menu principal de la

[5] Les outils sont constitués d'un dictionnaire en ligne (www.wordreference.com), d'une aide à la conjugaison (www.leconjugateur.com) et d'une aide à la rédaction (www.lebonpatron.com).

plateforme. Nous avons surtout cherché à faciliter et à encourager l'accès aux aides en ligne pendant la phase d'interaction écrite.

Il nous a toujours semblé primordial - et cela nous apparait comme tel aujourd'hui encore - d'encourager l'apprenant à recourir aux ressources grammaticales, qu'il s'agisse de dictionnaires, d'aides à la rédaction ou de documents au contenu plus thématique. Nous l'avons de plus toujours incité à donner la priorité au soin de la rédaction (dans la forme et le contenu), même si cela entrainait un ralentissement du rythme de la production. De même, à tout moment, les apprenants pouvaient éditer les messages déjà postés pour corriger les formes grammaticales erronées qu'ils avaient relevées.

1.6.2 Deuxième phase exploratoire : analyse des paramètres d'énonciation

1.6.2.1 Sélection des tâches

La première phase de notre recherche a tenté d'identifier les paramètres et les règles de fonctionnement de ce nouveau mode de communication en classe de langue. Pendant la deuxième phase, nous nous sommes concentré sur les tâches dans le but d'une part de cerner sur lesquelles d'entre elles allaient porter nos observations et dans le but d'autre part de pouvoir dresser une typologie des activités possibles dans ce contexte particulier d'enseignement/apprentissage.

Dès le début, notre recherche a répondu aux exigences du programme du Baccalauréat International en français langue étrangère. Chaque tâche exigeait la mobilisation de compétences linguistiques et communicatives conformes au guide du programme.

Pour exemple, prenons une activité de rédaction qui permet de répondre à l'objectif de communication « argumentation ». Celle-ci a pour format traditionnellement *l'article* destiné au journal de l'école ou *la lettre* adressée à un journal sur un sujet controversé. Nous pouvions aisément nous fixer le même objectif lors d'une activité interactive en ligne. Dans ce nouveau cadre, la problématique choisie avec soin de la consigne, a fait émerger des positionnements divergents et qui ont impliqué toute une série de compétences linguistiques inhérentes à l'argumentation. À cela s'ajoutaient d'autres compétences, celles chargées des tours de parole en situation d'interaction. Les travaux du socioconstructivisme (Doise et Mugny : 1981, Perret-

Clermont : 1996) et leur développement sur le conflit cognitif ont offert une assise théorique à ce choix didactique.
Nous avons cherché à identifier et à classifier les activités sur les plateformes selon la nature des textes produits. Selon notre hypothèse, telle tâche (par exemple décider collectivement d'une sortie) engendrait telle ou telle production, identifiable par ses éléments textuels quantifiables, que ces derniers soient de nature sémantique ou linguistique.

Ayant le souci d'ancrer nos activités au plus près du curriculum des apprenants, nous avons fait le choix de nous intéresser aux productions, tant à leur contenu qu'à leur forme. Une plus grande diversité de tâches permettait de travailler des thématiques différentes tout en mobilisant une grande variété de structures lexicales et grammaticales. Une tâche qui demande aux apprenants de prendre position exigera de ces derniers qu'ils avancent des arguments et des exemples dans un discours articulé très probablement par des liens logiques. Ces marques linguistiques seront assez facilement repérables et donneront aux textes produits une tonalité distinctive. Par contre, les interactions dont l'objet principal est de raconter des faits auront un discours organisé principalement par le système temporel des verbes et des organisateurs temporels.

1.6.2.2 Le modèle de Bronckart

À cette étape de notre recherche, nous pressentions donc le lien étroit entre les objets sur lesquels portaient la discussion et la forme des discours qui en résultaient. Il nous était cependant difficile de dresser un quelconque cadre théorique qui puisse décrire le lien stable entre la tâche et la production du discours. Les travaux de Bronckart (1996) portant sur la production de discours en français ont été à ce moment déterminants pour notre recherche. Selon un modèle relativement simple, ces travaux montrent l'existence, en aval, de deux types de discours, l'un de l'ordre de l'EXPOSER et l'autre de l'ordre du RACONTER (Bronckart 1996 : 155). Mais surtout, ils ont mis en évidence le fait que les paramètres responsables de la forme des discours se situaient non au niveau des objets sur lesquels portaient la discussion mais en amont, au niveau des situations d'énonciation. Les mondes de l'EXPOSER et ceux du RACONTER se subdivisent eux-mêmes pour former un

modèle caractérisé par quatre catégories de discours : le discours interactif, le discours théorique, le récit interactif et la narration.

À force d'expérimentation, nous avons pu opérer des rapprochements entre les catégories proposées par Bronckart et les tâches sur lesquelles nos apprenants travaillaient. À titre d'exemple, l'activité qui demandait aux apprenants de prendre une décision sur la planification d'une sortie collective possédait les paramètres d'énonciation et les paramètres linguistiques du discours interactif. Les textes produits durant cette activité étaient particulièrement marqués par les pronoms des deux premières personnes et la présence de déictiques temporels. Par contre, l'activité qui demandait aux apprenants d'interagir sur un thème d'actualité controversé possédait les paramètres d'énonciation et les paramètres linguistiques du discours théorique. Les textes produits durant cette activité étaient marqués notamment par les anaphores pronominales et le conditionnel.

Deux des quatre cases de la typologie de Bronckart étaient remplies. C'est très naturellement qu'une activité nouvelle s'est imposée à notre recherche. Pendant la séquence de cours dévouée à l'analyse d'un roman, les apprenants incarnaient un des personnages et échangeaient en ligne sur la plateforme selon une consigne assez précise. Les conditions d'énonciation amenaient un discours aux résonnances morphosyntaxiques claires, celui du récit interactif.

En choisissant le modèle de Bronckart, nous faisions l'hypothèse que nous pouvions faire naitre des productions, qui d'abord respectaient les attentes du programme, mais aussi allaient offrir des discours assez marqués pour permettre une meilleure analyse et pour montrer sur base des unités linguistiques relevées, le potentiel didactique de notre dispositif.

1.6.2.3 Orientation de la recherche

À cette étape de notre recherche, nous avions identifié deux séries de paramètres. En premier lieu des paramètres relatifs à la spécificité du *mode de communication,* à savoir les échanges écrits asynchrones sur plateforme électronique. Ces paramètres nous obligeaient à calibrer et formater les échanges en déterminant au préalable la durée des interventions, le nombre d'intervenants, le nombre d'interventions et le choix des ressources accessibles. Les autres paramètres relevaient davantage de la

tâche demandée et dépendaient des *situations d'énonciation.* Ils étaient responsables du format des échanges sur le plan tant morphosyntaxique que thématique.

Nous appelons les paramètres de la première série, les **paramètres de l'interaction**, ceux de la deuxième série, les **paramètres d'énonciation**.

En élaborant notre dispositif, nous devions répondre à des questions qui renvoyaient à chacune des deux séries de paramètres.

Questions concernant les **paramètres de l'interaction**	Questions concernant les **paramètres d'énonciation**
- Quelle est la durée des interactions ? *- Quel est le nombre d'intervenants ?* *- Quels sont les outils linguistiques disponibles pendant l'interaction ?* *- Quelles sont les ressources linguistiques disponibles pendant l'interaction?* *- Les apprenants bénéficient-ils tous du même temps de production ?* *- L'enseignant est-il présent lors des échanges ?*	*- Quels sont les objectifs d'apprentissage visés?* *- Quelle est la consigne ?* *- Comment les productions seront-elles évaluées ?* *- Quels savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir sont à acquérir?* *- Quelles productions sont attendues?* *- Quelles compétences lexicales et grammaticales seront mobilisées?*

À ce stade de notre parcours, nous pouvons formuler deux remarques :

1. Dans une perspective didactique, les réponses à la deuxième série de questions semblent primordiales. Cependant, parce que l'apprentissage ne se fait pas dans n'importe quelle condition, et ceci est d'autant plus dans un nouvel environnement, les paramètres de l'interaction doivent être analysés avec soin.

2. La deuxième, qui se réfère à notre hypothèse de travail, consiste à souligner les autres pistes d'exploitation. La typologie de Bronckart, qui constitue une référence de base pour notre recherche, offre pour l'enseignement/apprentissage du français

langue étrangère de nombreuses pistes de recherche. En tentant de démêler quelque peu l'écheveau complexe des processus en jeu dans l'apprentissage, nous voyons trois orientations possibles pour l'exploitation didactique et méthodique des productions.

La première orientation partirait des **opérations cognitives** dominantes pendant l'interaction, la deuxième s'intéresserait davantage aux **thématiques** traitées, la troisième tenterait d'établir un lien entre les **situations d'énonciation** et les **discours produits**.

La première orientation considère les tâches soumises aux apprenants comme autant d'occasions de s'engager cognitivement à travers le jeu des échanges langagiers. Cette orientation s'inscrit dans le prolongement des travaux de D'hainaut (1984), de Meirieu (1984), du projet de recherche *Making Thinking Visible* (Ritchhart: 2002, 2006, 2011). La recherche tenterait de montrer **le lien** entre la **situation d'énonciation**, les **actes cognitifs** mobilisés et la **nature des productions** qui en résultent. Dans cette recherche, l'élaboration des tâches pourrait être guidée par les opérations cognitives de D'hainaut. En demandant par exemple à des apprenants de décrire une scène (celle d'un film, d'un reportage, etc.), l'opération cognitive dominante serait celle de la **reproduction**. Les consignes d'une telle tâche inclurait les verbes suivants : préciser, décrire, indiquer, identifier. Une deuxième tâche serait dominée par une série d'actions cognitives reprises dans la terminologie de D'hainaut sous le vocable **application**. La consigne d'une telle tâche contiendrait les verbes *déterminer*, *évaluer*, *décider*, *mesurer*, *expliquer*, etc. Par exemple, après avoir pris connaissance de la législation européenne sur les conditions d'élevage industriel, et sur la base d'articles de presse, les apprenants seraient invités à discuter les violations de cette règlementation dans certains pays européens. Nous pourrions dès lors confronter les productions issues de ces deux tâches et montrer quelles sont leurs spécificités. Dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère, nous pourrions relever le type d'opérations cognitives mobilisées et montrer par quelles ressources grammaticales elles s'expriment. L'enjeu étant de proposer des tâches variées qui engagent

l'apprenant cognitivement selon le niveau de son apprentissage et les ressources grammaticales nécessaires pour y arriver.
Une deuxième orientation viserait à montrer la pertinence des tâches soumises pour l'exploitation de contenus thématiques. Les savoirs, les savoir-être et les savoir-devenir seraient mis en avant dans cette recherche qui tenterait de montrer **le lien** entre d'une part la **nature de la tâche** (dans sa situation d'énonciation) et d'autre part les **contenus traités** et les **savoirs mobilisés**. Imaginons les deux tâches suivantes : dans la première tâche un groupe d'apprenants se positionnent par rapport à un fait d'actualité (découverte scientifique, fait politique marquant), dans une deuxième tâche ils exerceront leur regard critique sur une œuvre graphique (picturale, photographique, etc.). Le didacticien pourra s'interroger alors sur les stratégies discursives mobilisées par les apprenants selon la tâche (et la force des arguments), sur la nature et la diversité du lexique utilisé, et si ce sont davantage des purs savoirs qui sont mobilisés ou des savoir-être.

Une troisième orientation consisterait à mettre en évidence **le lien** entre la **situation d'énonciation** et les **discours produits**. Cette orientation reste très proche des travaux de Bronckart. Elle aurait l'avantage de bénéficier d'un appareillage méthodologique éprouvé et offrirait par sa relative simplicité de belles perspectives dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et des TICE. Imaginons les deux tâches suivantes : dans la première les apprenants expriment leur avis sur une problématique d'actualité (par exemple l'expérimentation animale), dans la seconde, les apprenants incarnent des personnages fictifs qui interagissent à propos d'un évènement passé. Notre question de recherche s'intéresserait à analyser dans quelle mesure les situations de départ exigent des configurations d'unités linguistiques assez distinctes pour en faire des objets d'apprentissage spécifiques et justifier le choix des tâches. C'est cette dernière orientation que notre recherche a prise dans le cadre restreint de ce travail.

1.6.3 Phase finale : choix des tâches et des outils de mesure quantitatif et qualitatif

1.6.3.1 Choix des tâches : la variable indépendante

Trois tâches se fondaient parfaitement dans le programme des candidats au Baccalauréat international. La première tâche demandait aux apprenants de prendre ensemble une décision sur une sortie qu'on assumait bien réelle. La deuxième les invitait à se situer sur un sujet volontairement controversé et dans la troisième les apprenants incarnaient un des personnages du roman étudié en classe.

Ces trois tâches, par leurs paramètres énonciatifs, étaient en parfaite adéquation avec trois des catégories de la typologie de Bronckart que nous présenterons au point 6.2. Nous avions donc identifié trois groupes de conditions de production qui engendraient trois types de textes contrastés : le discours interactif, le discours interactif théorique et le récit interactif. Pour des raisons de commodité, nous avons appelé le premier type de tâche, la tâche DI (pour discours interactif), le deuxième type de tâche, la tâche DIT (pour discours interactif théorique) et le troisième type de texte, la tâche RI (pour récit interactif).

Nous n'avions pas retenu la quatrième catégorie de Bronckart, le discours narratif, parce que nous avons estimé que le récit interactif nous suffisait et correspondait mieux au contexte de production des apprenants qui repose principalement sur une dynamique de l'interaction.

Cependant une tâche assez différente des trois autres retenues méritait d'être soumise à notre examen. Elle est née de notre projet de faire participer les apprenants à un concours d'écriture de réputation internationale "des mots pour voir", concours accessible en ligne[6] . En préparation à la rédaction du texte qui allait être soumis au concours, cette tâche invitait les participants regroupés par paire à la réflexion et à la discussion sur une problématique non conflictuelle. Un support visuel représentant une œuvre d'art invitait les apprenants à l'échange pendant lequel chacun était amené à décrire, ressentir, questionner et à imaginer. Le support

[6] http://www.imageimaginaire.com/imageimaginaire/index.php

technologique était différent puisque nous utilisions le Wiki et non la plateforme de discussion.
Les discours qui en résultaient se différenciaient à priori des productions des autres catégories. Notre forte conviction du potentiel de cette tâche pour l'apprentissage nous incitait fortement à la soumettre à notre analyse. Nous avons appelé ce quatrième type de tâche, la tâche IM, parce qu'une image était l'élément déclencheur de l'interaction.
Nous avions donc un total de quatre tâches qui produisaient, selon notre intuition et un présupposé théorique, quatre discours distincts.

Ces tâches seront présentées dans le détail au point 6.4.

1.6.3.2 Choix des unités linguistiques : la variable dépendante

Nous avons procédé à une sélection d'unités linguistiques identifiables dans le texte en nous basant sur deux critères.

Le premier est lié à la portée didactique de notre projet. La production de discours contrastés est un des enjeux de l'apprentissage dans le contexte de l'utilisation des TICE en classe de langue étrangère. L'analyse d'unités linguistiques devait nous permettre de relever les configurations en œuvre dans tel ou tel discours. Par exemple, nous pouvons relever le système temporel dominant pour tel discours ou ses formes pronominales principales. Chacune de ces unités étant l'objet d'un apprentissage ou donnant lieu à un renforcement des compétences. Nous avons dressé une liste de 25 unités linguistiques.

Le deuxième critère est d'ordre méthodologique. Il nous semblait qu'une lecture possible des résultats de notre recherche, même si elle n'en constituait pas l'objectif principal, était de confronter les résultats avec les travaux de Bronckart. L'outil que ce dernier avait mis en place pour le traitement des textes écrits en contexte de production/réception pouvait très bien être adapté aux traitements des textes écrits sur plateformes électroniques en classe de langue.

Même si notre liste d'unités linguistiques ne recouvrait pas celle retenue par Bronckart, elle comptait assez de points communs pour autoriser quelques observations.

1.6.3.3 Choix de l'outil de mesure qualitatif : élaboration du questionnaire

Ce n'est que pendant la phase finale que l'idée d'interroger les apprenants sur leurs représentations et comportements s'est imposée. Plus les mécanismes du dispositif s'affinaient et l'outil de mesure quantitatif se précisait, plus il nous semblait important de récolter toute information pouvant nous aider à mieux cerner les choix et actions des apprenants dans cet environnement complexe.

Comme l'activité proposée comportait de nombreux paramètres, les questions ont été très diversifiées. Les conditions de récolte de ces données seront expliquées au chapitre 10.

L'itinéraire de notre recherche ayant été présenté, nous allons préciser nos orientations méthodologiques.

1.7 Orientations méthodologiques

Nos choix méthodologiques impliquent de mettre en place un dispositif respectueux de nos choix épistémologiques et d'être à l'écoute des récentes recherches dans le domaine. En d'autres termes, nous ne reconnaitrons la validité, et forcément les limites, de la description des discours que si le dispositif lui-même répond fortement aux exigences didactiques que nous nous sommes imposées.

1.7.1 Une recherche-action

Pour la notion de recherche-action, nous nous référons aux travaux d'un de ses précurseurs, Lewin, qui considérait le chercheur comme un acteur dont le but est, par la transformation de comportements individuels ou collectifs, une meilleure intégration des individus dans leur environnement. Nous retrouvons assez bien la démarche qui est la nôtre, dans la définition suivante :

> « Comme son nom l'indique, la recherche-action vise, en même temps, à connaitre et à agir ; sa démarche est une

> sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée. » (De Bruyne ; al. 1974, cité par Goyette et Lessard-Hébert, 1987)

Nous sommes parti de l'hypothèse que les TICE (Technologie de l'information et la communication pour l'éducation) possédaient un certain potentiel dans le processus d'apprentissage[7]. Ce potentiel, nous croyons le voir notamment dans la mobilisation par l'apprenant de ressources linguistiques et dans la dynamique des interactions que nous jugeons authentiques. Les recherches sur les interactions écrites sur la plateforme de discussion, quoique diversifiées, nous renseignent peu sur la nature des productions dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. Une étape dans notre cheminement a été l'identification des produits des échanges en ligne. Cette identification par le relevé des marques linguistiques a permis de dresser une typologie des discours écrits.

Notre processus de recherche, qui nous conduit de la planification du dispositif, en passant par les interactions, à l'observation des données, doit nous engager dans une réflexion sur les enjeux didactiques et les bénéfices à tirer de telles pratiques. Celle-ci devrait nous amener à reconsidérer notre dispositif initial et à poursuivre en tenant compte d'éléments non pris en compte tels les contenus thématiques. En ce sens, nous pensons pouvoir qualifier notre recherche de recherche-action.

1.7.2 Une recherche en contexte écologique

Les productions d'apprenants, fruit d'interactions écrites en classe de langue, ont été réalisées au sein de séquences de cours dans leur contexte naturel. Les tâches demandées pour la présente recherche n'avaient donc pas de pure valeur expérimentale, elles n'étaient pas pédagogiquement décontextualisées. Elles constituaient une étape ou l'aboutissement d'un parcours d'apprentissage parfaitement en adéquation avec les exigences du programme. Chaque production écrite réalisée dans ce contexte a été l'objet d'une évaluation définie par les critères du programme du Baccalauréat international. Les séquences ont été élaborées de

[7] Tout comme l'a montré Lebrun (2002a, 2002b) en fixant le cadre théorique des pratiques pédagogiques assistées des TICE.

manière à laisser l'observateur en dehors de la phase de production, celle-ci se déroulant entre pairs exclusivement.

Pallotti (2002) postule qu'une approche écologique pour une étude de l'acquisition de la deuxième langue implique deux choses, que :

> « (…) les données sur lesquelles porte l'étude sont écologiquement valides, c'est-à-dire qu'elles ont été recueillies en prenant soin de préserver au mieux les conditions naturelles de leur production ; en d'autres termes, le chercheur a choisi d'influer le moins possible sur la production de ces données.
> (…) l'analyse de ces données vise avant tout à rechercher les relations systématiques entre des caractéristiques données des parcours d'acquisition de la seconde langue et les contextes dans lesquels ces derniers s'inscrivent. »

Si nous restons prudent sur la notion d'acquisition dans notre recherche, nous pensons pouvoir affirmer que nous nous intéressons à la relation entre les productions et les conditions de production. Les recherches à caractère fortement écologique, en prenant en compte les réalités de terrain, ont l'avantage de faire bénéficier les acteurs de terrain de leurs résultats quand ceux-ci sont profitables.

1.7.3 Une analyse quantitative des données

Une partie des données récoltées provient d'une analyse quantitative. Une fois le dispositif et les conditions de production établis, nous avons relevé les unités linguistiques constitutives des segments du discours. C'est sur la base des données statistiques que nous avons pu constater la récurrence de certains schémas qui donnaient une certaine empreinte aux types de discours.

1.7.4 Une analyse qualitative des données

Les apprenants ont été soumis à un questionnaire après leur dernière participation aux activités retenues pour la présente recherche. À l'analyse quantitative des données a donc succédé une analyse qualitative et de nature plus exploratoire basée essentiellement sur les représentations des apprenants. Les questions tentaient de cerner les représentations à propos des comportements avant et durant

les interactions et aussi à propos des bénéfices des nouvelles technologies pour l'apprentissage.

1.7.5 Emprunt aux outils de l'analyse du discours

Notre approche quantitative aborde le corpus en partie à l'aide des outils empruntés à l'Analyse du Discours (AD). Dans sa revue des méthodologies de la recherche, Mangenot (2006) évoque la méthode d'analyse des comportements en ligne (Computer-Mediated Discourse Analysis) de la linguiste Susan Herring (2004) de laquelle nous nous sentons assez proche :

> « CMDA[8] applies methods adapted from language-focused disciplines such as linguistics, communication, and rhetoric to the analysis of computer-mediated communication. It may be supplemented by surveys, interviews, ethnographic observation, or other methods; it may involve qualitative or quantitative analysis; but what defines CMDA at its core is the analysis of logs of verbal interaction (characters, words, utterances, messages, exchanges, threads, archives, etc.). In the broadest sense, any analysis of online behavior that is grounded in empirical, textual observations is computer-mediated discourse analysis. »

Mangenot relève que pour Maingueneau (2005 : 66), l'AD, en tant que courant des sciences du langage, a pour objectif de mettre au jour des régularités liant organisations textuelles et situations de communication : « un rôle central [étant accordé] à la notion de genre de discours, qui par nature déjoue toute extériorité simple entre texte et contexte ».

Nous citons encore Mangenot car il décrit assez bien la posture qui est la nôtre :

> « Le chercheur en technologies éducatives, de son côté, poursuit des objectifs plus praxéologiques d'évaluation et d'amélioration de dispositifs d'apprentissage : une analyse d'interactions en ligne opérée avec les outils de l'AD aura certes pour but, dans un premier temps, de relever certaines caractéristiques de ce type d'échange,

[8] Computer Mediated Discussion Analysis.

> mais les résultats de cette analyse seront ensuite discutés en fonction d'un cadre théorique d'ordre didactique. La question qui se pose alors est celle de l'apport des outils de l'AD. »

Mangenot relève deux principales spécificités de l'AD en tant que méthodologie :

> « (…) d'une part l'absence de catégories *à priori*, d'autre part l'attention portée au matériau linguistique, notamment au plan de l'énonciation et des genres. Toute une série de notions élaborées par l'AD (*cf.* Charaudeau & Maingueneau, 2002) peuvent se révéler opératoires pour mieux comprendre le fonctionnement des interactions en ligne. »

1.8 Présentation des chapitres

La première partie sera centrée sur le cadrage de la recherche. Ce parcours commencera par une revue de la littérature sur les interactions écrites en ligne (Chap. 2). Les principales méthodologies et questions de recherche y seront résumées et cela nous permettra de positionner notre recherche. Nous pointerons quelques recherches qui mettent à jour par exemple l'anarchie des échanges et la surcharge des informations. Si certaines solutions existent, elles ne semblent pas toujours suffisantes. Un modèle inspiré de l'interactionnisme attirera notre attention parce qu'il montre comment les apprenants tirent avantage du temps étiré des interactions. Ce modèle nous aidera à mieux apprécier les paramètres du dispositif que nous présenterons dans la deuxième partie. Enfin nous pointerons une recherche qui décrit la spécificité du « discours électronique médié ». En effet, nous nous intéresserons dans cette recherche à la nature des discours. Notre intérêt portera sur ce que révèle le tissu linguistique de ces discours dans une perspective didactique, pour mieux mettre à jour le potentiel des interactions écrites en classe de langue. Dans une même logique, et pour qu'aucun élément ne nous échappe, nous appréhenderons les processus cognitifs en situation de production écrite (Chap. 3). Nous présenterons les modèles classiques de la littérature sur le sujet ainsi que des travaux plus spécifiques à la production écrite en langue étrangère. Ces recherches montrent les difficultés de l'apprenant en situation de dilemme, entre le fond et la forme, et sous le poids de la surcharge cognitive. Nous aurons au terme de cette

première étape suffisamment d'éléments pour aborder dans les meilleures conditions l'élaboration du dispositif et les outils d'analyse. Cependant, il nous a semblé opportun avant cela de présenter l'environnement technologique dans lequel se déroulent généralement les activités écrites en classe de langue à l'aide des technologies (Chap. 4). Après une mise au point terminologique, nous présenterons notre typologie élaborée à l'aide d'une série de critères dont nous justifions la sélection. En reconnaissant les limites de cette typologie, nous dégagerons quatre types d'activités : les activités de renforcement, les activités d'exploration, les activités de collaboration et de diffusion et les activités d'interaction.

Notre deuxième partie est centrée sur la validation du dispositif et l'élaboration des tâches. Au chapitre cinq nous clarifierons les notions de dispositif, d'apprentissage, de tâche et une notion plus spécifique à notre recherche, celle de conflit sociocognitif. Le chapitre six est central pour la compréhension de la démarche qui a conduit à la construction de notre dispositif. Nous présenterons d'abord le schéma des séquences qui s'y déroulent de manière assez classique, en quatre phases : la contextualisation, la pré-production, l'interaction et la rétroaction. Plus spécifique en est la double articulation composée d'une part d'un modèle pour la production des discours et d'autre part d'outils pour guider l'apprenant. Nous avons choisi la typologie des discours de Bronckart, d'abord comme l'encourage Bronckart (1985) lui-même, « à titre d'outil d'analyse », ensuite parce qu'elle permet, à partir de l'ancrage de l'énonciation, de générer des types de discours aux configurations linguistiques spécifiques. Nous espérons de la sorte mettre à jour une diversité de productions qui nous permettra de mieux apprécier les spécificités que nous pourrions en tirer pour l'apprentissage. La deuxième articulation se compose d'outils cognitifs et linguistiques. Les premiers sont supposés aider le processus du traitement cognitif qu'exige une tâche complexe, les seconds fournissent un bagage de nature linguistique et viennent étayer le renforcement et développement des compétences communicatives de l'apprenant. Cette deuxième partie se termine par une présentation détaillée des quatre tâches soumises aux apprenants.

La troisième partie est consacrée aux discours des interactions produits pendant les tâches du dispositif, et à leur analyse. Nous présenterons d'abord les paramètres

généraux de la méthodologie qui a guidé la récolte des données puis nous procèderons à la sélection des unités linguistiques (Chap. 7). Nous passerons ensuite à l'analyse quantitative des discours selon un mode de calcul statistique. Nous dégagerons des corrélations entre les types de tâches, créées en fonction des situations d'énonciation, et les configurations d'unités linguistiques (Chap. 8). Cependant, pour mieux apprécier la portée didactique de notre entreprise, nous nous détacherons des données vues sous l'angle de l'analyse du discours pour les reconsidérer selon la nature des compétences mobilisées. Le Cadre nous fournira des outils de référence pour mieux apprécier dans chacune des tâches la diversité des situations de communication et leur pertinence pour une exploitation didactique (Chap. 9).

Durant la dernière étape de notre projet, la quatrième partie, nous questionnerons les représentations des apprenants. Nous avons cherché à cerner leurs comportements, comment ils jugeaient le dispositif et évaluaient leur apprentissage. Nous expliquons dans un premier temps les motivations qui ont guidé l'élaboration du questionnaire pour ensuite analyser les réponses. Le chevauchement de certaines réponses nous a obligé à dégager une synthèse (Chap. 10). Ces réponses, croisées à celles de l'analyse quantitative, nous permettrons dans la conclusion de préciser les modèles présentées au chapitre trois.

Le chapitre onze clôture cette recherche. Ce sera l'occasion de croiser à différentes reprises les observations faites sur le dispositif, les données quantitatives et qualitatives. Nous proposerons un schéma qui, nous l'espérons, permettra de mieux comprendre les comportements de l'apprenant entre le moment de la réception et de la production. Nous soulignerons aussi quelques différences qualitatives observées entre les productions traditionnelles et le produit des interactions écrites. Nous nous interrogerons sur l'émergence de ce nouveau genre discursif et de ses implications sur l'enseignement et l'apprentissage. Nous proposerons une échelle de descripteurs pour les interactions écrites, échelle qui fait actuellement défaut dans le Cadre. Finalement nous repenserons le dispositif et proposerons un modèle pour l'élaboration des tâches avant de suggérer quelques prolongements pour cette recherche.

CHAPITRE 2. État des lieux des recherches existantes sur les interactions en ligne

2.1 Les interactions en ligne comme objet d'étude : le point sur la recherche

Nous devons à Mangenot (2011) une des plus récentes et complètes synthèses sur les recherches qui prennent pour objet d'étude les interactions en ligne. Cette synthèse est la suite enrichie d'une série d'articles dans lesquels l'auteur présente l'évolution des recherches dans ce domaine (Mangenot : 2006, 2007). Avant de présenter quelques-unes des dimensions et des questions de recherches ainsi que les principales méthodologies de référence, Mangenot rappelle le présupposé fort sur lequel se fonde l'intérêt pour les interactions en ligne, celui qui « pose que le véritable apport d'Internet à la formation tient plus à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communautés de pratiques, etc.) qu'à sa dimension verticale transmissive (…). » (Mangenot, 2011 : 338)

2.1.1 Quelques dimensions de la recherche

Autour de la première dimension gravitent les notions de *dispositif*, d'*accompagnement pédagogique*, d'*autonomie* et d'*autoformation* qui intéressent les chercheurs des champs de la formation ouverte et à distance (FOAD) et de la formation professionnelle. Les solutions proposées en langues sont des dispositifs hybrides. Mangenot retient cette définition pour l'hybridation : « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases

de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plateforme de formation » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). En quoi ces dispositifs sont-ils innovants ?

Ils permettent un assouplissement des contraintes spatio-temporelles (et donc aussi de toucher de nouveaux publics), ils permettent de différencier l'apprentissage (certains apprenants peuvent, s'ils le souhaitent, s'investir davantage en se voyant accéder à des ressources supplémentaires), ils offrent une diversification des formes d'expression (les échanges écrits complètent les échanges oraux de la classe), et accordent plus d'importance à l'autoformation (si le public en a le profil).

Une deuxième dimension s'intéresse, dans le cadre de la formation entièrement à distance, au lien interactif entre étudiants et enseignants et au lien social que tissent les apprenants entre eux. Mangenot note qu'à l'époque des premiers forums, la faible participation des étudiants aux forums trouvait davantage sa cause dans le faible encadrement proposé et le manque d'objectifs fixés à ces forums qu'à la réticence à échanger via Internet. Mais « dès que des tâches collectives tirant parti de l'outil ont été proposées, la participation s'est fortement accrue et, à côté des tâches de nature socio-cognitives, on a commencé à observer des phénomènes d'ordre socio-affectif et l'établissement d'un lien social » (Develotte et Mangenot, 2004 : 339). Nous pensons que certaines recherches (comme nous le verrons plus loin) qui ont montré le caractère très peu organisé, voire anarchique, de certains échanges, n'ont sans doute pas assez pris en considération le manque d'encadrement et le manque d'objectifs clairs.

La troisième dimension s'inscrit dans la tradition des échanges scolaires : Internet a permis de relancer toutes sortes de projets ayant en commun l'apprentissage des langues. L'interculturel ou l'intercompréhension sont souvent au centre de ces projets. Deux recueils rassemblent l'essentiel de ces projets : *Online Intercultural Exchange* (O'Dowd, 2007) et *Lidil 36*, *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues* (Degache et Mangenot, 2007).

Une autre série de recherches issues des sciences cognitives mettent en avant les modes d'extériorisation de la cognition (Sharples et Pemberton, 1990), des recherches qui justifient pour les TICE l'appellation de « technologies intellectuelles ». Mangenot (2004) relève de ce point de vue deux caractéristiques des forums, d'une part « la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé » et d'autre part « la permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement » (Mangenot 2011 : 341). À la notion d'*extériorisation* s'en ajoute dès lors une autre, celle de *partage de la cognition*. Forums et blogs accompagnent bien souvent les formations parce qu'ils permettent d'ajouter à l'expérience de terrain une réflexion d'ordre didactique et épistémique, parce qu'ils favorisent « la construction d'une identité professionnelle » (Soubrié 2007) et parce qu'ils encouragent la « collégialité. » (Nault et Nault, 2003)

2.1.2 Quelques questions de recherche

Parmi les questions de recherche antérieures à l'apparition des TICE, on retrouve celle du courant acquisitionniste anglo-saxon qui a comparé les situations d'interaction en ligne aux situations d'échange en présentiel. Mangenot évoque les principales directions de ces recherches : on note une prise de parole plus aisée et mieux partagée lors des interactions en ligne, la langue de la communication médiée par ordinateur (CMO) diffère de celle de l'oral et de celle de l'écrit, une plus grande richesse lexicale est observée, et enfin se pose la question de la négociation de sens en ligne.

Un intérêt certain est porté également à la question de l'interculturel. Un courant de recherche se penche sur les communications manquées (missed communication) et des chercheurs tentent de modéliser les conditions d'un échange interculturel efficace (Belz et Thorn, 2006). Mangenot et Tanaka (2006) vont dans ce sens en proposant des solutions de désamorçage des malentendus entre étudiants japonais et étudiants français.

Parmi les questions de recherches nouvelles, Mangenot relève une étude plurisdisciplinaire qui tente de modéliser les effets réciproques entre les caractéristiques technologiques, les interactions verbales et les tâches réalisées par les apprenants (Lamy et Hampel, 2007 : 33). Dans ce contexte, le chercheur évoque

la notion de « culture of use » définie par Thorne (2006 : 1) qui présente l'outil de communication comme outil ou artefact culturel dont la signification et l'usage varient selon les communautés : par exemple le courriel pourrait être « ressenti par les étudiants américains comme inadapté aux échanges entre pairs. » (Mangenot 2011 : 341)

Le tutoriat en ligne constitue également un nouveau champ d'exploration. Quelles fonctions remplit le discours tutoral (Denis, 2003) ? Comment chaque participant contribue-t-il à tisser le lien social (Develotte et Mangenot, 2004) ? Quel est l'impact sur l'apprentissage des modalités de l'intervention tutorale (Quintin, 2007) ? Voici quelques questions auxquelles sont apportés des éléments de réponse.

2.1.3 Les principales méthodologies de la recherche

Pour conclure, Mangenot rappelle les grandes méthodologies qui guident l'analyse des interactions en ligne[9]. On peut parler de clivage entre deux traditions : l'une plus expérimentale « cherchant à contrôler un maximum de variables et à établir des rapports de cause à effet entre d'autres variables définies à priori », l'autre plus qualitative, « dont l'idée étant d'observer, de décrire et de chercher à comprendre les logiques "les méthodes" des acteurs. » (Mangenot, 2011 : 342)

Les analyses de nature expérimentale sont les plus nombreuses et adoptent la méthodologie de l'analyse de contenu quantitative (ACQ). Cette méthodologie se caractérise par une double opération : « la précatégorisation thématique des données textuelles, et leur traitement quantitatif, généralement informatisé » (Charaudeau et Maingeneau, 2002 : 39). De Wever et al. (2006) ont proposé une revue critique d'une quinzaine de recherches utilisant la méthodologie de l'ACQ. Les éléments déterminant la qualité d'une recherche sont selon eux : le cadre théorique, l'unité d'analyse, les catégories d'analyse et la fiabilité du classement. Mangenot montre les limites de ces recherches : « la plupart des cadres théoriques passés en revue relèvent dès lors de la dimension cognitive ou socio-cognitive » et dès lors, « l'ACQ se prête moins bien que des approches plus linguistiques à l'examen de phénomènes complexes liés à la dimension socio-affective ou au contexte socio-

[9] Pour une présentation détaillée voir Mangenot (2007).

culturel » (Mangenot, 2011 : 342), approches qui permettraient une analyse plus fine.

Dès lors, l'apport des sciences du langage se place « du côté du qualitatif et des démarches éthnométhodologiques » (ibid.). Selon cette approche, quelques réponses ont été données aux questions suivantes : comment se structurent les interactions (Célik, 2007) ? Comment se positionnent et se mettent en scène les acteurs les uns par rapport aux autres (Blandin, 2004) ? Ou encore comment se jouent les questions de faces en situation interculturelle (Mangenot, 2004) ?

Un dernier exemple illustre comment l'analyse du discours (AD) sert de fondement à certaines approches. Develotte et Mangenot (2004) mettent en avant comment les marques énonciatives permettent « de repérer l'établissement d'une communauté d'apprentissage ou plus largement les marques caractérisant le lien socioaffectif » (p. 343). On peut y recourir également pour repérer les sources possibles de malentendu lors d'échanges interculturels (Ware et Kramsch, 2005) ou repérer les éthos communicatifs (Kerbrat-Orecchioni, 2005) selon l'appartenance culturelle.

2.1.4 Positionnement de notre propre recherche

En nous référant au clivage méthodologique dominant présenté par Mangenot, nous pouvons affirmer que notre recherche ne se situe pas du côté de l'ACQ. En effet, notre analyse ne porte pas sur des catégories thématiques et elle n'est pas fondamentalement expérimentale. Nous n'avons pas cherché à établir des rapports de cause à effet entre des variables définies à priori.

Cependant nous avons fait le choix de nous doter d'un dispositif qui puisse accueillir les tâches adaptées à la situation d'apprentissage dans laquelle se trouvent les apprenants. Ce choix nous a obligé à définir certains paramètres concernant la durée, le nombre de participants, le type de tâches, etc. Nous avons défini ces paramètres après avoir consulté la littérature disponible sur le sujet et après avoir nous-mêmes expérimenté différentes conditions d'échanges sur les plateformes électroniques. Une partie des données récoltées (les productions écrites des apprenants) est le résultat des conditions de production clairement définies et contrôlées du dispositif. Et parce que le dispositif est une construction *ad hoc*, notre

recherche peut être considérée comme partiellement expérimentale : d'autres choix de paramètres (le nombre de messages, la longueur totale de l'intervention, la durée, etc.) auraient donné d'autres produits. Ce sont ces produits qui nous intéressent, non comme conséquences d'un processus de cause (le dispositif) à effet (le produit) mais pour eux-mêmes dans le cadre de l'apprentissage des langues.
Notre approche emprunte également à l'analyse du discours certains de ses outils mais là encore cela se fera au service d'un projet pédagogique. Nous recenserons quantitativement les unités linguistiques que nous traiterons par calcul statistique pour mieux mettre à jour l'identité linguistique de chacune de nos tâches. Notre finalité est de montrer la pertinence de tels échanges pour un cours de langue : quel matériau linguistique mobilisent les apprenants lors des échanges, comment les tâches demandées sont-elles au service d'un cours de langue ?

Mangenot avait déjà pointé la complexité de mettre en place une recherche dans le champs de la CMO : « des questions spécifiques, d'ordre éducatif, viennent complexifier le tableau, celle des outils développés à des fins pédagogiques […], celle des tâches données à réaliser aux apprenants, celle enfin des modalités de réalisation de ces tâches, pouvant aller de la simple mutualisation à la collaboration par petits groupes » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a : 7). En prenant un peu plus de recul, nous plaçons notre recherche dans un cadre plus large, celui que Mangenot (2006) présentait comme celui de l'analyse des interactions verbales, cadre dans lequel Dillenbourg & al. (1996) voyait positivement l'apport de la linguistique :

> « A promising possibility for collaborative learning research therefore is to exploit selective branches of linguistics research on models of conversation, discourse or dialogue to provide a more principled theoretical framework for analysis. » (Dillenbourg *et al*., 1996 : 203)

Par conséquent, notre méthodologie sera quantitative par le traitement que nous ferons des productions en tant que matériau linguistique, elle sera qualitative, dans le sens où nous nous efforcerons, au moyen de questionnaires, d'observer, de décrire et de « chercher à comprendre les logiques, *les méthodes* des acteurs. » (Mangenot, 2011 : 342)

Après avoir présenté les grandes directions que prennent les recherches sur les interactions en ligne, nous allons nous intéresser à quelques recherches en particulier, recherches retenues pour le lien qu'elles entretiennent avec notre propre questionnement.

2.2 Une diversité de résultats

Les recherches sur les interactions en ligne ont donné des résultats partagés. Du côté de l'apport positif en termes d'apprentissage, on évoque le mode conversationnel, le recours à l'écrit et les conditions médiatiques de l'interaction. Les références au cadre théorique de l'apprentissage collaboratif sont très fréquentes. Henri et Lundgren-Carol (2001) ont montré que la négociation, en créant une cohérence dans le discours, permet de réinjecter de nouvelles significations. Dans un autre article, Henri (Henri et Charlier : 2005) souligne que « les échanges susciteraient la clarification des idées, le partage de point de vue, la rétroaction, le développement d'un langage commun et la recherche des solutions communes ». On souligne une autonomie accrue des apprenants et une régression du modèle transmissif des connaissances au profit des modèles collaboratifs des communautés d'apprenants (Riel : 1995).

Le format écrit de l'interaction est un atout important pour la construction des connaissances car l'écriture plus que l'échange oral induit un travail collectif plus rigoureux et autorise une plus grande flexibilité (Henri et Lundgren-Cayrol : 2001, Mason : 1993). La trace laissée par l'échange serait un avantage certain, favorisant l'apprentissage vicariant (Light et Light : 1999).

L'absence d'indicateurs sociaux et non verbaux draine d'autres avantages pour de nombreux auteurs. Walther (1996) souligne que l'attention des participants sur le contenu renforce la qualité des échanges, et Herring (1999), que le climat libérateur offre des opportunités pour les jeux de langage. Light et Light (1999) ont montré qu'on opposait à la compétition, la socialisation, l'autocritique, l'humour et l'entraide. Ces éléments, facteurs de cohésion sociale, favorisent la construction des connaissances. Pour d'autres chercheurs cependant, comme nous le verrons plus loin, cette même absence d'indicateurs sociaux et non verbaux engendre des

comportements négatifs. D'autres études ne sont pas aussi encourageantes quant à l'utilisation des forums à des fins éducatives.

2.2.1 Surcharge informationnelle et anarchie des échanges écrits

Afin de fournir des moyens permettant d'évaluer la capacité des forums électroniques textuels asynchrones à favoriser la construction collaborative de connaissances et à extraire lesdites connaissances, Cécile Desjardins (2002) tente à dégager dans sa thèse les lignes directrices d'une méthodologie d'analyse des forums électroniques pour y cerner les construits cognitifs collaboratifs (CCC). Un CCC « rendra compte des thèmes traités, de leur articulation les uns aux autres et du fait que les interventions de plusieurs interlocuteurs ont contribué à leur élaboration ». Dès l'avènement des forums électroniques, l'orientation et la surcharge informationnelle ont rendu difficile l'accès, l'appréhension et la gestion de l'information. Bien qu'une culture de la participation aux forums se soit développée (Chesebro : 1985 dans Weedman : 1991 ; Gookin et ali. : 2002), cette difficulté intrinsèque au mode de fonctionnement des forums semble persister et provoquer certains mécontentements chez les utilisateurs (Kollock et Smith : 1996).

Desjardins relève deux dimensions responsables de la nature anarchique et surabondante des contenus produits.

La première dimension est l'asynchronicité, qui neutralise deux principes de fonctionnement de la conversation synchrone : le principe de sélection et le mécanisme d'interruption (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990). Le principe de sélection commande, après une intervention, ce qui va être dit et permet au locuteur de cette intervention de sélectionner celui qui prendra la parole après lui. Le mécanisme d'interruption est celui par lequel il est possible en conversation synchrone d'interrompre un interlocuteur pour demander des précisions ou pour orienter la conversation dans une autre direction. Rien de tel dans la structure asynchrone des messages : celui qui intervient le fait quand il le désire, dans la direction, dans des proportions et le ton qu'il choisit, sans crainte d'être interrompu.

De plus, quantitativement, le fil conversationnel synchrone est bien moindre et on évite la surcharge cognitive en limitant les sujets de conversation. Le temps

disponible étant limité, ce capital doit être partagé. Desjardins souligne qu'au contraire, « au moment de la production d'interventions en forum électronique, on assiste à un éclatement des ressources temporelles ». Potentiellement, les forums électroniques peuvent accueillir un nombre important de participants pendant un laps de temps pouvant aller de plusieurs jours à plusieurs mois. Consécutivement on constate l'existence de plusieurs fils de conversation, « à différents stades de développement (…), pouvant rendre difficile pour l'intervenant le choix des conversations à poursuivre et sous quel mode le faire. » (ibid.)

L'asynchronicité impliquant le recours à l'écrit, Desjardins souligne d'abord comment l'absence de signes paraverbaux et non verbaux de communication uniformise l'apparence des textes échangés (Kerbrat-Orecchioni 1990 ; Johnston, 1992). Elle montre ensuite comment la compensation nécessaire au maintien de la sociabilité est traduite en signes textuels venus s'ajouter à la quantité d'informations produites. Enfin, elle met en avant la manière dont les échanges tendent à être prolixes, par les longues mises au point destinées à éviter les malentendus.

La deuxième dimension du désordre tient au mode conversationnel des échanges. À la nature textuelle multivocale du forum électronique (Landow, 1992), on oppose le « texte monologique » de l'imprimé. Alors que le texte monologique prend une orientation globale choisie par son ou ses auteurs, plusieurs voix s'expriment dans le forum électronique, chacune s'engageant dans plusieurs propos. On ne retrouve point l'autorité unificatrice de l'auteur mais une juxtaposition de points de vues ne prenant pas tous d'emblée la même direction. Yates (1996) voit dans ce phénomène la « concrétisation de la force centrifuge du dialogue telle que présentée par Bakthine ». Une autre conséquence pointe l'éclatement du traitement des thèmes. Ces derniers se multiplient au gré des interventions sans faire l'objet d'une organisation unitaire consciente telle qu'elle se produit lors de la production d'un écrit conventionnel.

En résumé, Desjardins relève deux causes principales au désordre des échanges écrits par forums : l'asynchronicité, qui neutralise les procédés régulateurs de la conversation orale, et le mode conversationnel des échanges, qui entraîne un

éclatement organisationnel et thématique. Nous notons que l'analyse qui est faite par Desjardins se réfère aux modèles de la conversation orale et que présentée ainsi, il y a le risque de donner à ces échanges écrits l'image d'une conversation mal coordonnée.

Desjardins analyse les solutions proposées par les dispositifs qui contribuent à structurer et à réduire la dimension anarchique des interactions écrites. Nous allons présenter deux de ces solutions, les solutions standard et les solutions formalisantes.

2.2.2 Les dispositifs favorisant l'organisation et l'appréhension des échanges écrits

2.2.2.1 Les solutions standard

Certaines fonctionnalités permettent l'étiquetage des contenus et l'étiquetage de l'enchaînement des messages. La date, l'heure, le nom de l'émetteur, le thème ou le titre donné à l'intervention par ce dernier, parfois les mots-clés, sont autant d'informations contribuant à contextualiser le message. Parallèlement, les mêmes paramètres deviennent les critères retenus pour la recherche, la sélection et le filtrage de l'information. La gestion des fils de conversation peut se faire soit « en étoile », soit « en arborescence » (LaLiberte et Woolley : 1997). La disposition « en étoile » présente les messages selon l'ordre chronologique de leur apparition tandis que la disposition « en arborescence » présente les messages par fil de conversation, c'est-à-dire comment ils se répondent les uns aux autres.

La liste de distribution, autre fonctionnalité intégrée au forum, facilite la gestion de ce dernier en envoyant chaque message à chacun des participants.

On reconnaît plusieurs limites aux solutions standard. Le titre donné par l'émetteur peut être approximatif, ou la réaction à un message est mal positionné dans le fil de la conversation. Bref les fonctionnalités standard en disent peu sur les contenus échangés tant pour celui qui participe que pour celui qui analyse.

2.2.2.2 Les solutions formalisantes

Se basant sur les interactions entre humains en face en face, entre humain et machine ou entre humains à travers le support informatique, les solutions

formalisantes proposent de modéliser ces échanges. Desjardins dégage ici deux dimensions de ce formalisme : l'une fait référence aux modèles de l'argumentation de Toulmin (1993), l'autre à la théorie des actes de langage.

Dans le modèle de type argumentatif, on trouve principalement deux exemples de tâche cognitive, la résolution de problèmes et la prise de décision. On y trouve aussi des tâches dont le formalisme est davantage orienté vers le niveau discursif en soutenant le débat argumentatif (Gordon et Karacapilidis : 1997). Citons *Open Meeting* à titre d'exemple, développé pour consulter 4000 participants au « *Vice President Al Gore's Open Meeting on the National Performance Review* ». Le dispositif intégrait l'accès à une base de documents ainsi qu'à un système d'échanges électroniques. L'accès aux documents était structuré par une série de rubriques et les interventions ne pouvaient être formulées qu'en fonction d'une typologie argumentative : accord, qualificateur, alternative, désaccord, exemple, question, réponse[10].

Le formalisme centré sur les actes de langage vise généralement à la rationalisation de tâches spécifiques dans une organisation. Les travaux de Searle (1969) et Austin (1962) basés sur l'idée que les individus agissent par le langage, ont inspiré le modèle de Winograd (1988). Ce modèle se présente comme « une transaction où une personne demande à une autre d'accomplir une action et où celle-ci s'engage ou non à exécuter cette action » (Desjardins : 2002, 76). Le système *Coordinator*, inspiré de ce modèle a été utilisé entre autres dans le domaine de la vente, des finances et de la gestion. Après certaines critiques, le modèle a été revu en ajoutant le facteur motivation et en considérant de plus larges unités de communication.

Quels problèmes les solutions formalisantes soulèvent-elles ? Avec Dykstra et Carasik (1991), Suchman (1993) et Mantovani (1996), Desjardins souligne le caractère assez rigide et réducteur des solutions proposées. Elles sont adéquates pour des situations très spécialisées mais ne laissent pas de place aux situations qui sortent du schème proposé. Des structures trop rigides empêcheraient de plus au groupe de développer ses propres modalités de régulation des échanges (Moeglin

[10] L'accord « correspond à une raison de soutenir une recommandation ou une action », le qualificateur est une « explication concernant des exceptions ou des extensions pouvant s'appliquer à une recommandation ou à une action », etc.

1992). Toute pensée ne peut, à moins de se contraindre, se satisfaire d'un formalisme préétabli. Et aucun modèle ne peut satisfaire la diversité des styles cognitifs.

Nous partageons la plupart des objections proposées ici et nous ajoutons que les solutions formalisantes aboutissent, autre limite, à la conception de tâches très souvent identiques. Nous pensons qu'une voie doit être trouvée entre d'une part un système trop ouvert, qui donne à chacun la chance de s'exprimer mais qui ne facilite pas l'élaboration d'un contenu thématique et linguistique structuré et d'autre part un système trop formalisé qui modélise le schéma de pensée jusqu'à lui ôter sa dimension créatrice. Cette voie peut se trouver dans le formalisme de consignes engageantes d'un point de vue cognitif mais avec un certain niveau d'imprévisibilité. Ces consignes, au service d'objectifs d'apprentissage bien définis, doivent avoir assez d'universalité et mobiliser des compétences assez différentes pour satisfaire la réalisation d'une grande diversité de tâches.

2.3 L'apport de l'interactionnisme

Il semble naturel que certaines recherches sur les interactions écrites se soient référées aux modèles théoriques interactionnistes pour décrire les nouveaux modes de communication au sein des groupes d'apprentissage. En effet, jusqu'à l'apparition des outils informatiques, la majorité des interactions en classe de langue étaient orales ; quant aux interactions écrites, elles se composaient d'une part des productions écrites de l'apprenant et d'autre part de l'évaluation écrite faite par l'enseignant. Les modèles interactionnistes étaient donc les seuls disponibles pour traiter des interactions entre apprenants et enseignant et entre apprenants et apprenants.

La case des interactions écrites était plutôt une case vide avant l'apparition des TICE. Et si l'on pense aux échanges épistolaires entre classes ou aux post-it accrochés au mur, il faut leur reconnaître des différences avec les interactions écrites sur plateforme électronique tant dans les modalités de productions que celles de la lecture.

Nous allons présenter une recherche menée par Grant (Grant, 2003) se référant aux modèles interactionnistes appliqués aux interactions écrites d'apprenants en français langue étrangère. Nous allons tenter de montrer ce qu'une telle étude apporte à la connaissance des modes de fonctionnement des discours écrits interactifs mais aussi quelle est sa limite méthodologique.

2.3.1 Les modèles interactionnistes

Grant (Grant, 2003), dans le cadre d'un cours d'apprentissage du français langue seconde, recourt aux modèles interactionnistes pour tenter de démontrer la relation causale entre interaction et acquisition linguistique au sein des interactions en réseau. L'auteur propose une nouvelle modélisation des échanges en termes d'intrant, de processant étiré et de résultant. L'intrant est l'information reçue, le résultant est l'information donnée. Le processant est le processus de traitement récursif de l'intrant et du résultant avant d'afficher le message.

Chez Long (1996), Pica (1994), Gass (1997) et Ellis (1999), Grant reprend les notions clés de *negociation of meaning* (négociation du sens) et de *recast* (reformulation). La négociation du sens est une modification du résultant par l'apprenant face aux indices de non-compréhension du locuteur natif. La reformulation est la correction de l'énoncé fautif par le natif tout en préservant la même unité sémantique.

La méthodologie de Grant repose sur l'analyse de questionnaires distribués aux apprenants au terme de l'apprentissage. Quand cela sera nécessaire, nous confronterons les résultats de l'auteur à ceux de nos propres recherches non basées sur des modèles interactionnistes. Nous reprenons dans les paragraphes suivants une synthèse des positions des interactionnistes, telles qu'elles sont relevées par Grant.

En modifiant le résultant, la négociation du sens joue trois rôles essentiels (Swain, 1995 et 1998) : l'éveil de la conscience linguistique pour le repérage des formes, la possibilité de formuler une hypothèse et la mobilisation des compétences métacognitives sur l'apprentissage. Shekan (1998) et De Bot (1996) relèvent comme autre effet positif une plus grande compétence discursive, notamment en ce qui concerne l'automatisation.

La reformulation active d'anciennes structures acquises et permet aussi d'acquérir de nouvelles formes (Lyster : 1998). Elle bénéficie surtout aux étudiants de niveau intermédiaire et avancé et semble plus favorable pour le retour des structures grammaticales (Mackey et Philp : 1998). Cependant, pour être optimale, l'apprenant doit consciemment maîtriser l'importance de cette reformulation (Lyster : 1998).
Ce repérage conscient de la forme est favorisé par l'attente, la fréquence, la proéminence (ou saillance) et l'automatisation mais peut être restreint par une surcharge cognitive due à une tâche complexe.

Les recherches de Van Patten (1990) et Van Patten et Cadierno (1993) ont relevé la difficulté chez les apprenants de se focaliser à la fois sur le sens et la forme. Ces auteurs suggèrent des exercices de manipulation sur l'intrant afin de mieux éveiller la conscientisation des apprenants. Le temps est l'autre facteur à ne pas négliger avec la conscientisation d'un problème de communication : « the opportunity to negotiate meaning provides learners with the time they need to attend to form while processing the message content. » (Ellis, 1999 : 8)

2.3.2 Les autres recherches sur les interactions écrites

Grant passe ensuite en revue les supports informatiques qui facilitent les interactions écrites. Nous ne retiendrons que les supports qui retiennent notre attention, le courrier électronique et les forums de discussion électronique. Ceux-ci ont la particularité d'offrir un mode de communication asynchrone. Parce que cette communication est différée, l'accent peut être mis non seulement sur le contenu mais aussi sur la forme (Brammerts, 1996 : 128).
Stockwell et Levy (2001) dans le cadre d'échanges par courriels entre natifs et non-natifs ont montré une corrélation entre le nombre de courriels et l'amélioration des compétences chez les non-natifs. Le niveau de compétence avancé de l'apprenant et une plus grande liberté prise dans le traitement des sujets traités sont des facteurs favorisant le maintien et le développement des interactions. Mais les auteurs soulignent que la mise en place de stratégies est également nécessaire : « In the same way that students need strategies to initiate and maintain face-to-face

interactions, which have their own particular dynamic, students will also need strategies for the on-line interactional environment. » (Stockwell et Levy, 2001 : 437)

Peu d'études traitent de l'acquisition par les forums de discussion électronique. Les recherches de Carey (2001a, 2001b, 2002) et Grant (2001), qui ne traitent pas de l'utilisation des forums de discussion dans le cadre d'un cours d'apprentissage des langues mais plutôt dans le cadre d'un apprentissage en situation d'immersion, proposent un premier modèle théorique reposant sur la notion de « processant étiré ». Il ressort de ces études une meilleure compréhension chez l'apprenant grâce à l'augmentation du temps alloué et la possibilité de choisir des messages qui correspondent à ses propres compétences linguistiques.

2.3.3 Analyse des données

Basées essentiellement sur les représentations des apprenants, les réponses au questionnaire proposé par Grant révèlent une relation entre interactions écrites sur les forums de discussion et acquisition linguistique. Le supplément de temps alloué grâce au mode de fonctionnement asynchrone réduit considérablement les difficultés de compréhension. Si des difficultés demeurent, c'est davantage au niveau du vocabulaire et de la grammaire. Toujours selon les réponses des apprenants, la compréhension de la lecture des messages semble avoir été facilitée par ce qu'ils avaient appris antérieurement aussi bien en grammaire qu'en vocabulaire.

La négociation du sens et la reformulation, notions clés des théories interactionnistes, sont absentes des échanges. Il semblerait en effet que la difficulté de compréhension soit contournée ou par l'évitement tout simplement du message qui pose problème[11] ou par un traitement approfondi de ce message. Relevons donc ce qui fait la spécificité des interactions écrites sur forum : l'étudiant traite dans tous les cas d'un intrant non modifié, et pour 37%, celui-ci représente une réelle difficulté.

[11] Cette hypothèse semble cependant, selon nous, se heurter à une contradiction révélée par les réponses au questionnaire. 89 % des étudiants se sentent capables de remarquer les erreurs des messages qu'ils lisent et de les corriger. Nous pensons en effet que si la majorité est à même de relever les erreurs, il n'y a, dès lors, pas de raison d'éviter un message qui poserait problème.

Cet intrant non modifié est traité pour la majorité en mobilisant un savoir antérieur tant lexical que syntaxique et en recourant aux dictionnaires dans le cas de l'acquisition de nouvelles structures. Cet intrant non modifié est traité pour la majorité en mobilisant un savoir antérieur tant lexical que syntaxique et en recourant aux dictionnaires dans le cas de l'acquisition de nouvelles structures. Brammerts (1996), dans le cadre des interactions écrites de la méthode Tandem, était arrivé à des conclusions similaires en notant l'aptitude des apprenants à relever dans les échanges les bonnes et mauvaises tournures. Seule une minorité (15%) d'étudiants du groupe observé par Grant ne remarqueraient pas les erreurs de leurs camarades. Et comme une majorité (75 %) d'étudiants prétendent tenir compte des erreurs lorsqu'ils composent une réponse, l'auteur émet l'hypothèse qu'il y a réparation de l'énoncé fautif bien qu'il n'y ait pas négociation du sens. Ceci réduirait les risques d'avoir un langage interne fautif commun aux étudiants. Le temps supplémentaire alloué permettrait cette attention particulière aux messages erronés.

On peut rapprocher à cela les réponses du questionnaire qui présentent l'intrant comme étant un modèle positif pouvant être traité de manière complexe. Ce modèle est positif pour l'apprenant car l'acquisition d'un nouveau vocabulaire et de nouvelles structures est dans ce contexte très valorisée. Cette acquisition est en effet personnalisée et elle répond au centre d'intérêt de l'apprenant. Ce dernier choisit « son modèle positif, c'est-à-dire un intrant adapté à son niveau de compétence ». Ceci constitue pour l'auteur, « une autre cassure par rapport avec le modèle interactionniste classique qui exige une relation binaire entre interlocuteurs. » (Grant : 2003)

Si l'absence de négociation du sens et la reformulation sont, comme on l'a vu, une caractéristique marquante des échanges analysés, il n'en demeure pas moins que pour Grant et Skehan (Skehan, 1998), le résultant facilite l'acquisition de structures linguistiques. Pour preuve, l'auteur relève les réponses des étudiants qui très majoritairement pensent écrire de plus en plus rapidement des messages de plus en plus longs. Il faut ajouter à cela que, grâce au temps étiré, un plus grand soin est accordé à la composition des messages, et que dans le même temps une légère pression est ressentie à l'idée que d'autres liront le message pouvant contenir des

erreurs. Ceci expliquerait pourquoi soixante pour cent des étudiants disent relire leur production avant de la publier. Cet autocontrôle de la production a déjà été mentionné chez Carey (1999). Une négociation interne se produirait chez l'étudiant, celui-ci recourant aux outils linguistiques à sa disposition.

À ce stade, l'auteur formule l'hypothèse que l'acquisition de nouvelles formes linguistiques se ferait non pas sous l'influence extérieure comme c'est le cas dans la négociation du sens et la reformulation, mais par une interaction interne optimisée car l'étudiant « négocie avec lui-même en termes de connaissances antérieures ou de connaissances extérieures avec des outils tels que les dictionnaires et les grammaires. » (Grant, 2003 : 85)
La nouveauté en termes d'hypothèse interactionniste serait qu'il y aurait acquisition de nouvelles formes linguistiques sans apport extérieur. L'asynchronicité et la présence d'une audience multiple permettraient cette négociation interne.

2.3.4 Le modèle de Grant

L'auteur propose un premier modèle du traitement de l'information sur les forums de discussions électroniques (figure 1), modèle basé sur les représentations des étudiants et les notions empruntées aux théories interactionnistes. Le processant étiré et les boucles récursives (intrant – processant étiré et processant étiré - résultant) caractérisent le mieux à nos yeux la négociation interne.

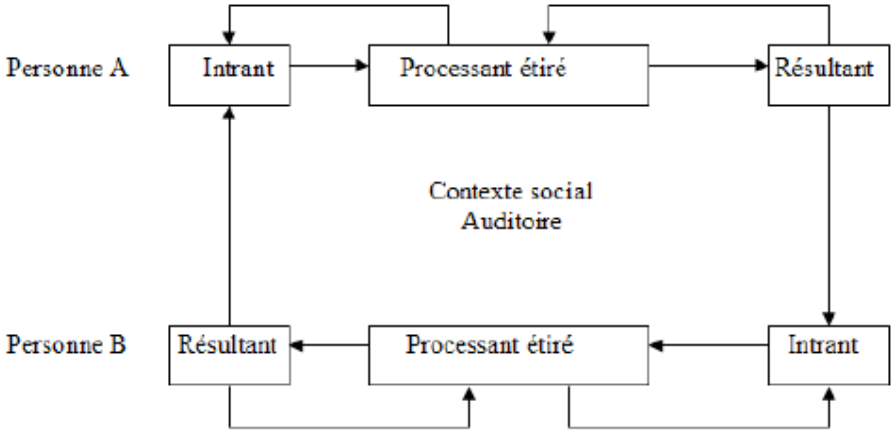


Figure 1, premier modèle de Grant (2002)

Un deuxième schéma proposé par l'auteur montre un exemple de négociation interne récursive (figure 2). Ce deuxième schéma met bien en évidence ce qui distingue les interactions écrites sur support informatique des échanges interactionnistes binaires. Alors que dans ces derniers la cassure se produit entre l'intrant et le résultant (flèches verticales), sur le support informatique la cassure se produit sur l'axe horizontal, entre l'intrant et le résultant, lorsque l'étudiant ne répond pas à un message.

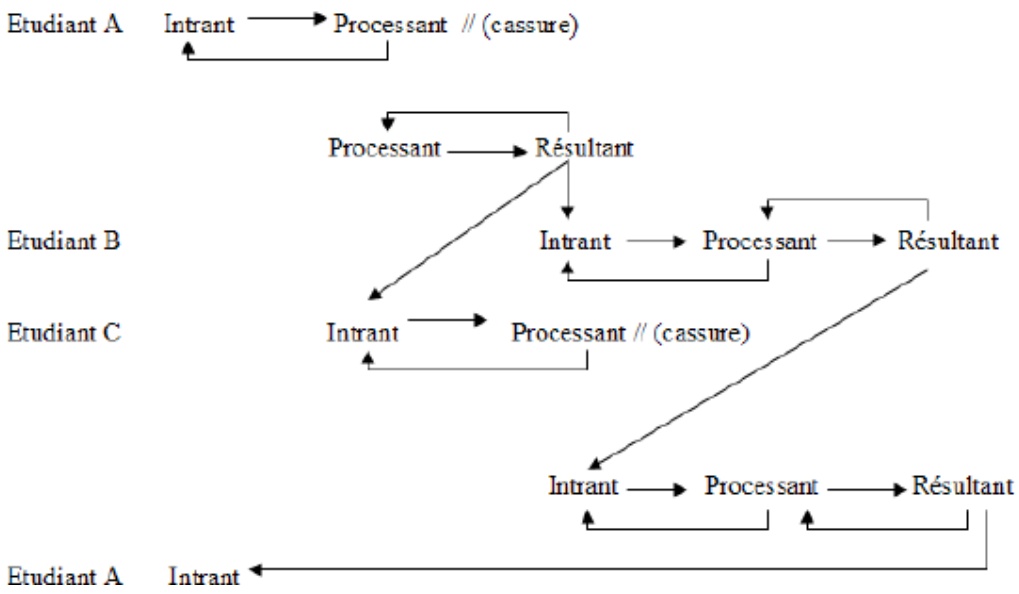


Figure 2, deuxième modèle de Grant (2002)

Force est de constater que la « cassure » horizontale n'est pas une réponse satisfaisante en terme d'apprentissage. La négociation interne offre cependant une chance réelle d'acquisition. Ces observations ayant été faites dans une structure d'échange très peu contraignante, c'est-à-dire sans imposer à l'apprenant l'obligation de répondre à un message, il faut se demander dans quelles conditions nous pourrions apprécier si une cassure s'est produite parce qu'il y a eu incompréhension ou désintérêt pour le sujet traité, ce que le questionnaire ne met pas à jour.

Dans la perspective didactique qui est la nôtre et qui place l'interaction écrite au cœur du processus d'apprentissage, ces questions ne pourront être négligées. Nous pensons que le caractère ciblé de la tâche, la limite du nombre d'intervenants et du nombre d'interventions sont des paramètres qui peuvent contribuer favorablement à l'apprentissage.

2.3.5 Conclusion et limites du modèle

Nous retiendrons tout d'abord de l'étude de Grant que le modèle des hypothèses interactionnistes classiques doit être dépassé afin d'intégrer la spécificité des interactions écrites sur support informatique. De ce modèle interactionniste classique, nous apprécions les notions d'Intrant, de Processant et de Résultant. Les notions clés de négociation du sens et de reformulation, produits de processus externes, quant à elles, cèdent la place à celle de négociation interne.

Le temps étiré de l'interaction semble être l'élément déterminant. Il autorise non seulement cette négociation interne, il favorise la modélisation positive de l'apprenant et surtout, but ultime de l'apprentissage, l'acquisition de nouvelles structures. Les effets de l'audience multiple sur la production sont à considérer également très sérieusement.

Nous soulignons cependant que le dispositif seul ne permet pas l'acquisition. La mise en place et l'intervention d'autres facteurs sont des conditions sine qua non pour qu'une telle acquisition ait lieu. La configuration des interactions, la description et la finalité de la tâche, des consignes, la structuration des connaissances antérieures, la mise à disposition de documents et d'outils de référence, la maîtrise des stratégies de communication, d'auto-apprentissage, de métacognition, l'intervention de l'enseignant, la rétroaction, l'évaluation, sont autant de facteurs dont il faut tenir compte pour apprécier l'apprentissage en terme d'acquisition.

Cela rejoint la question relative aux cassures observées : comment dessiner des tâches et organiser les interactions pour mieux exploiter le modèle positif ?

L'analyse des interactions écrites sur support informatique, doit se doter d'outils propres, comme l'avait pressenti Mondada :

> « L'utilisation d'Internet à des fins pédagogiques est à évaluer en rapport aux pratiques et aux compétences effectives mises en jeu : l'échange de messages par courriel ou dans les forums de discussion (et encore plus dans les bavardages) ne sollicite ni ne nourrit la même compétence que l'écriture d'une lettre ou d'un journal interne, ou que la pratique orale du débat en classe; ces échanges construisent des compétences spécifiques, qui peuvent recycler d'autres pratiques communicationnelles, souvent non standard, mais qui rendent surtout nécessaire une réflexion analytique sur les différents contextes d'usages linguistiques, sur le rapport à la norme,

> sur les communautés de communication, sur le changement et l'innovation linguistique, sur l'adéquation aux techniques et aux cadres de la communication, etc. D'où l'importance de se doter d'outils d'analyse et de descriptions empiriques des formes linguistiques et communicationnelles caractéristiques de ces échanges. » (Mondada : 1999)

Les questionnaires ont renseigné l'auteur sur les représentations des apprenants et ont constitué l'unique source de son modèle. Et si nous en apprécions la portée, nous savons peu de choses sur la nature des tâches, sur le niveau précis des apprenants, sur les objectifs poursuivis, sur la configuration des groupes, la durée des interactions dans le temps, etc. Ces paramètres constituent la réalité de la classe de langue et l'enseignant les a forcément à l'esprit quand il élabore sa tâche. D'autres outils empruntés à la linguistique pourraient nous emmener plus loin. Quelle est la nature des discours produits ? De quelles formes linguistiques sont-ils composés ? Ces formes produites sont-elles en adéquation avec les objectifs de langue du niveau du groupe observé ? Voici quelques pistes à suivre, quelques questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

Pour clôturer ce chapitre, nous allons présenter une recherche qui nous semble intéressante parce qu'elle illustre une manière d'analyser le matériau linguistique produit lors des interactions écrites et son analyse en diachronie.

2.4 L'analyse des discours comme point d'entrée

Panckhurst (2006) postule que les supports électroniques de communication font émerger de nouveaux genres de discours : « Quand l'ordinateur est utilisé pour le courriel, les forums de discussion et les chats, il devient un véritable *médiateur*, son utilisation modifie notre discours et ainsi notre façon de communiquer avec autrui » (Panckhurst 2006 : 345). En conséquence l'auteur propose de nommer ce nouveau genre de discours « le discours électronique médié. » (DEM)

Cette terminologie a été choisie en référence à Vygotsky dont le fait central de sa psychologie est la médiation (1933, in Schneuwly & Bronckart, 1997). Panckhurst rappelle que « partant d'une réflexion sur le rôle des outils dans le travail humain, Vygotsky pressent que le psychisme humain, dans ce qu'il a de spécifique, s'est

développé grâce au rôle analogue d'*outils psychologiques* » (Panckhurst 2006 : 347). Le langage retenait l'intérêt du psychologue russe en tant que processus médiatisé ou médié. Pour justifier son approche et pour la mettre en relation avec les concepts de Vygotsky, Panckhurst voit dans l'ordinateur un « support » de médiation : « il ne s'agit sans doute pas exactement d'un outil de médiation psychologique au sens de Vygotsky, mais l'ordinateur serait un outil de médiation grâce auquel le discours se voit modifié ; une autre forme de discours émerge. » (p. 348)

Le corpus retenu par Panckhurst se compose d'échanges récoltés en une décennie depuis 1997 dans le cadre de l'enseignement supérieur français. Ces échanges ont été supportés par trois outils : le courriel, le forum et le chat. Panckhurst compare d'abord le DEM à l'oral puis à l'écrit et finalement souligne les caractéristiques propres au DEM.

2.4.1 Les marqueurs linguistiques et extra-linguistiques de l'oral

Pour compenser le manque de contacts paraverbaux et non verbaux (intonation, gestualité, regard…), certaines fonctionnalités remplissent un rôle de régulateur dans le message écrit. Les fonctionnalités suivantes permettent de rapprocher ces échanges d'une situation de communication orale :

- les binettes (emoticons, smileys),
- l'utilisation de majuscules pour renforcer l'expression d'un sentiment,
- l'allongement ou la répétition de caractères pour simuler l'intonation,
- la présence de verbes de clôture pour décrire la situation,
- etc.

2.4.2 Les marqueurs de l'écrit

L'auteur retrouve dans le DEM les marqueurs de l'écrit suivants :

- un usage d'items lexicaux plus important qu'un usage de verbes.
- une interrogation exprimée uniquement par les formes syntaxiques de l'interrogation, jamais par l'intonation.
- une forte présence de la négation « ne… pas ».
- etc.

2.4.3 Les marqueurs spécifiques du DEM

L'étude isole les marqueurs spécifiques du DEM :

- une utilisation prédominante du présent de l'indicatif.
- une présence majoritaire des pronoms (essentiellement des pronoms sujets) de la 1re et 2e personne.
- une présence moins marquée (jusqu'à moins de 25%) de verbes par rapport à d'autres formes de l'écrit. De plus, ces verbes sont davantage des auxiliaires ou des semi-modaux (ils représentent 40% des verbes utilisés dans le corpus). L'utilisation des modaux en DEM serait bien plus important qu'à l'oral et à l'écrit (Herring, 1996).
- les messages des courriels sont « rapides » (ils insistent par exemple sur l'imminence d'une réponse) et sont informels. L'émotion s'y exprime plus facilement.
- les messages des forums et des chats se caractérisent par l'absence d'ouverture.
- les étudiants saluent la salle virtuelle avant de quitter le chat. Les discours des chats se caractérisent par des ellipses et la forte présence d'abréviations. De plus les conversations ne suivent pas la séquentialité des discussions orales, ce qui demande que les messages soient « démêlés ».

En reprenant Crystal (2001) Panckhurst appuie l'idée que le DEM constituerait un 3e genre :

> « Netspeak (Le parler Net) correspond davantage à un agrégat de traits relevant de l'écrit et de l'oral (…) Ce genre permet des choses que les autres média ne permettent pas, et doit être perçu comme une nouvelle espèce de communication (…) Les textes électroniques, quelle que soit leur nature, ne sont tout simplement pas semblables à d'autres formes de textes. (Leurs propriétés) se combinent avec celles associées au discours (oral) et à l'écrit afin de produire le parler Net qui constitue alors un véritable "médium" d'un troisième genre. » (p. 354)

Une étude de cas plus détaillée va montrer l'évolution du discours dans un cadre pédagogique. Entre 1999 et 2005, Panckhurst note une réduction de la fréquence nominale, une augmentation de l'utilisation verbale, une stabilité adjectivale, et une fréquence croissante d'adverbes modalisateurs. Panckhurst en conclut que « les usages linguistiques tendent à s'inverser en fonction de la pratique des usagers.

Tout se passe comme si, pour certains marqueurs, les catégories grammaticales du DEM se rapprochent de celles de l'oral. » (p. 360)

2.4.4 Nouvelles perspectives

En conclusion, l'auteur de la recherche encourage les autres chercheurs à poursuivre l'investigation sur un plan pragmatique, c'est-à-dire en tentant de comprendre comment se forment des communautés en ligne. Une meilleure compréhension des processus de formation de ces groupes, de leur évolution et de la dynamique des échanges permettrait d'en faire un meilleur usage didactique. Une autre direction à prendre serait d'effectuer, à l'aide d'outils de traitement automatique des langues (TAL), davantage de recherches sur les textos, qui « commencent effectivement à envahir l'espace communicationnel virtuel dans l'enseignement supérieur » (p. 363). Enfin Panckhurst rappelle la créativité des usagers langagiers et leur faculté d'adaptation aux exigences linguistiques de ces nouvelles techniques.

Cette étude nous intéresse à double titre. D'abord c'est une des rares recherches à prendre en considération la présence statistique de certaines catégories linguistiques (nom, verbe, pronom, etc.) au sein des discours électroniques médiés en contexte pédagogique. Elle offre un éclairage nouveau en se démarquant de la majorité des études de nature plus qualitative qui dominent dans ce champ de recherche.

Ensuite, cette recherche met en avant l'émergence d'un nouveau discours dont la forme est conditionnée par la nature du support électronique. Ces nouvelles formes de communication apparaîtront de plus en plus sur le terrain pédagogique. Il parait donc nécessaire de mieux comprendre les processus impliqués pour mieux en apprécier les enjeux dans une perspective didactique. Cette compréhension pourrait justement passer par l'analyse des unités linguistiques mobilisées par les apprenants lors des échanges exolingues.

2.5 Synthèse du chapitre

Les recherches ayant pour objet d'étude les interactions en ligne sont nombreuses et très diversifiées. Elles mobilisent souvent les connaissances et les construits théoriques de plusieurs disciplines.

Les recherches présentées plus dans le détail reflètent cette diversité. Certaines études ont même des positions contraires, notamment sur le caractère *asynchrone* des interactions en ligne, considéré comme responsable de la nature anarchique et surabondante des contenus par les uns mais perçu comme favorable à l'apprentissage dans le cadre d'un modèle interactionniste. La notion de *processant étiré* caractérise le mieux dans ce modèle la négociation interne. Ces recherches ont une approche de la problématique des interactions écrites assez différente de la nôtre, cependant nous sommes arrivés à des conclusions similaires. Nous avons expérimenté dans les échanges les dangers de la digression, le manque de cohérence ou le flottement de certaines conversations écrites. La recherche sur les discours médiés et leur évolution nous a paru intéressante parce qu'elle faisait reposer l'essentiel de ses conclusions sur l'analyse des données linguistiques des productions. À travers un corpus soumis au traitement quantitatif des unités linguistiques sélectionnées, il est donc possible de mettre en avant la nature spécifique des discours médiés. Une partie de notre projet exploitera les spécificités linguistiques des discours produits et observera dans quelle mesure les interactions écrites en ligne se mettent au service de l'apprentissage dans le cadre d'un cours de langue.

Le véritable dénominateur commun que nous pointons à travers les différentes recherches est le manque d'information concernant le contexte. La plupart des études restent assez vagues concernant les conditions de production. Nous aurions aimé en savoir plus sur les consignes précises (attendait-on des textes de nature argumentative informative… ? etc.), sur le nombre de participants par groupe d'échange (est-ce que les groupes sont établis par le professeur ? etc.), sur la participation (est-elle libre ? est-elle ouverte à un grand groupe ? etc.), sur la durée des échanges et leur quantité (les participants ont-ils été informés de la durée de

l'échange ? ou de la quantité des messages à poster ? etc.), le niveau des apprenants (à qui ce type d'échanges s'adresse-t-il ? À des niveaux débutants, intermédiaires ou avancés ? etc.).

Parce que nous considérons les interactions en ligne comme objet d'étude pour le chercheur et objet d'apprentissage pour les apprenants, il nous faut répondre, en même temps qu'à la question de recherche portant sur les données, aux questions relatives au contexte dans lequel se déroulent ces échanges. Ce n'est qu'à cette condition que les résultats de notre recherche trouveront leur pertinence.

Dans ce chapitre nous avons passé en revue l'état actuel de la recherche sur les interactions écrites et nous avons présenté quelques résultats de ces recherches. Nous ne pouvons pas traiter des interactions écrites en classe de langue sans disposer d'une bonne connaissance des processus en jeu dans la production écrite en langue étrangère. C'est de cela que nous traiterons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3. Processus cognitifs et production de textes

3.1 Mise en perspective

Ecrire est une fonction verbale aux rouages multiples. Avec Vygotsky (2002), nous allons relever en guise d'introduction quelques défis qui s'imposent au jeune scripteur. Le langage écrit se caractérise d'abord par son degré d'abstraction :

> « (…) c'est le langage sans intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral - le son matériel. »

Ayant déjà atteint, avec le langage sonore, un certain niveau d'abstraction, l'enfant « doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots, mais les représentations des mots ». La grande difficulté pour l'enfant est « le fait que ce langage est seulement pensé et non prononcé » (2002 : 338). À l'abstraction de l'aspect sonore du langage s'en ajoute une autre, celle de l'interlocuteur. Ce « discours sans interlocuteur » place l'enfant dans une « situation verbale tout à fait inhabituelle ». À l'opposé de la situation du langage oral,

> « (…) le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement

> absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré. » (ibid.)

Une troisième difficulté est l'absence, chez l'enfant, de « motifs incitant à recourir au langage écrit ». Cette difficulté est celle de la motivation : « l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général ». À l'oral, la dynamique de la situation, réglée par « le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique, l'incompréhension et l'explication et une multitude d'autres rapports analogues entre le motif et le discours » crée la motivation. Ce qui amène Vygotsky à dire que dans le langage écrit le rapport avec la situation est « plus indépendant, plus volontaire, plus libre ».

Aux exigences de cette construction volontaire s'ajoute une dernière difficulté, l'extrême complexité du langage écrit. Vygotsky oppose le langage écrit au langage oral et au langage intérieur. Ce dernier est « réduit au maximum, abrégé, sténographique », rempli d'ellipses et exclusivement prédicatif. À l'opposé, le langage écrit « est un langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui ». Le développement du passage du langage intérieur au langage écrit exige des opérations très complexes. Enfin, au caractère volontaire du langage écrit, se joint une dimension consciente qui le différencie fortement du langage oral. La nature psychique des fonctions qui constituent le langage écrit est donc très différente de celle du langage oral.

Vygotsky termine par deux conclusions :

1 – C'est « le niveau de développement de l'activité spontanée, involontaire et non conscient, d'une part, et celui de l'activité abstraite qui, volontaire et consciente, d'autre part, explique l'écart important entre le langage oral et le langage écrit de l'écolier ».

2 - L'immaturité des processus psychiques en début d'apprentissage explique la difficulté de l'apprentissage du langage écrit : « aucune des fonctions psychiques fondamentales qui en forment la base n'a su achever ni même n'a encore commencé son véritable processus de développement ».

Cette brève référence aux travaux de Vygotsky sur la difficulté des jeunes scripteurs permet de pointer quelques problématiques traitées par les chercheurs pendant les décennies qui ont suivi. Ces recherches ont pris des développements divers et ont suscité au fil des années l'intérêt de disciplines très variées comme en témoignent les publications de ces dernières années consacrées à la production écrite en langue maternelle ou étrangère (Piolat, 2004, Barré-de-Miniac, 1996). Dans le même sens, Barbier (2004) distingue trois approches des processus rédactionnels en langue seconde : une première à visée pédagogique (Silva et Matsuda, 2001), une deuxième qui se situe dans une perspective linguistique (Genesee, 1994), enfin celle des psycholinguistes qui s'intéresse aux processus et à la gestion cognitive de ces processus. Nous ne présenterons pas dans le détail ces approches mais nous soulignons une caractéristique commune : « l'enjeu porte surtout sur l'identification des moyens permettant d'engendrer des progrès d'écriture en L2 ». Avec deux variables qui retiennent une attention particulière dans un contexte académique : la motivation et la performance.

Dans les pages qui suivent, nous nous tournerons d'abord vers les sciences cognitives. Nous verrons premièrement comment leurs modèles articulent les processus en jeu dans la production écrite tant en langue maternelle qu'en langue seconde. Nous observerons ensuite les différences qualitatives et quantitatives des productions en L1 et en L2. Enfin nous nous intéresserons au rôle de la mémoire de travail durant la production en L2, et plus particulièrement au lien qu'entretiennent la compétence rédactionnelle et la maitrise linguistique. Mais comme nous pensons que les processus cognitifs des scripteurs ne peuvent avoir de raison d'être sans le contexte et les textes qu'ils génèrent, nous nous tournerons ensuite vers les travaux de la psycholinguistique.

Nous nous réfèrerons donc à deux fondements épistémologiques qui cohabitent rarement. Pourtant des tentatives d'intégration des sciences cognitives et de la psycholinguistique existent (Fayol, 1996). Une des causes possibles de cette mise à distance réciproque tient sans doute de la nature du postulat épistémologique choisi. Introduisant l'ouvrage qu'elle dirige, Piolat (2004) explique pourquoi cohabitent des contributions qui n'ont pas à priori les mêmes postulats théoriques et

méthodologiques :

> « D'autres contributions aux prises avec la complexité des systèmes de communication et d'apprentissage, sont plus à la marge de ce champ. (…) Toutefois, outre les informations essentielles qu'elles donnent, la vertu de cette contribution est de mettre en évidence tout ce que les sciences cognitives ne parviennent à encore étudier selon les principes qu'elles se sont fixées. » (Piolat, 2004 : 7)

Dans ce chapitre nous essaierons de répondre à la question centrale suivante : partant de la connaissance des processus cognitifs des scripteurs, quelles sont les difficultés que rencontre l'adolescent dans l'apprentissage de l'écrit d'une langue étrangère ?

3.2 Les modèles

3.2.1 Les modèles de Hayes et Flower

Le modèle des processus de production de texte qui a marqué le plus les années 80 est celui de Hayes et Flower (Hayes, 1980). Trois grandes parties composent ce modèle :

- 1. *le contexte de production*, sous divisé en
    - tâche d'écriture, sous divisée en
        - sujet, auditoire et enjeux
    - texte déjà écrit
- 2. *la mémoire à long terme*, sous divisée en
    - connaissance du sujet
    - représentation sur l'auditoire
    - schémas-types de textes
- 3. *les processus d'écriture*, sous divisés en sous procédures
    - planification, sous divisée en
        - conception
        - organisation
        - recadrage
    - mise en texte

- révision, sous divisée en
    - lecture
- mise au point

En analysant les processus d'écriture, leur méthode d'analyse à l'aide des protocoles verbaux[12] a permis de reconsidérer sérieusement le caractère de succession linéaire des sous-procédures. Le modèle qu'ils proposent est récursif, cela étant davantage marqué chez le scripteur expert dont l'activité la plus représentée est la planification. Durant la phase de planification le scripteur a recours à sa mémoire à long terme pour y activer les connaissances nécessaires au traitement de la tâche, connaissances tant linguistiques, thématiques que stylistiques, etc. La phase de révision évalue non seulement le texte en fonction de la tâche, opère éventuellement des retouches aux formes linguistiques, peut aussi reconsidérer le plan et apporter de nouvelles idées puisées dans la mémoire à long terme.

Flowers et Hayes (Flowers, 1980) soulèvent la caractéristique fondamentale du scripteur en phase de production : celle d'être en état de surcharge cognitive. Celle-ci est responsable de la mauvaise qualité des productions écrites. Cette dimension contraignante réapparaitra souvent dans les travaux menés par les chercheurs qui les ont suivis. Nous donnerons par la suite à cette dimension une place privilégiée lorsque que nous en arriverons aux tâches que nous nous proposons de dessiner. Reconnaissant le poids d'une telle contrainte, les deux chercheurs suggèrent des stratégies pour alléger la tâche tout comme le font Collins et Gentner (1980) dans le même ouvrage, en voyant dans l'outil informatique la possibilité d'alléger cette contrainte.

3.2.2 Le modèle de Hayes revisité

Bien que le modèle de Hayes et Flower ait été largement reconnu comme permettant une compréhension satisfaisante des processus rédactionnels, de

[12] « In a verbal, or thinking protocol, subjects are asked to say aloud everything they think and everything that occurs to them while performing the task, no matter how trivial it may seem » (Hayes, 1980 : 4). Un peu plus loin Hayes développera sa méthodologie, expliquant que ces seuls protocoles verbaux ne sont pas suffisants.

nombreuses critiques lui ont reproché de ne pas considérer les dimensions affective (Brand, 1989) et sociale (Nystrand, 1989) de la rédaction.

En 1996, Hayes propose un nouveau cadre qui intègre cognition et affect (Pélissier, 1998). Le nouveau modèle comporte deux composantes : *l'environnement de la tâche* et l'*individu* (tableau 1). L'*environnement de la tâche* comprend d'une part l'environnement social, lui-même subdivisé en destinataire et collaborateur, et d'autre part l'environnement physique, lui-même subdivisé en texte déjà écrit et le médium physique. La composante *individu* intègre la motivation et l'affect, les processus cognitifs, la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

Quatre différences fondamentales caractérisent ce nouveau modèle :

- la mémoire de travail occupe un rôle central dans le processus de rédaction.
- les représentations visuospatiales et linguistiques sont incluses.
- la motivation et l'affect occupent une place privilégiée.
- l'interprétation du texte remplace la révision, la réflexion remplace la planification et la production de texte remplace la traduction.

Outre ces quatre différences fondamentales apportées au nouveau modèle et le principe de récursivité des processus cognitifs, ajoutons, plus spécifiquement en rapport avec notre propos, quelques notes de Hayes (1998 : 60) sur l'influence du médium sur la production écrite :

- « les rédacteurs sont moins efficaces quand l'activité de production a été effectuée au moyen d'un traitement de texte plutôt que sur le papier »;
- la recherche d'informations dans le texte en temps réel est fortement influencée par la taille de l'écran ;
- les étudiants planifiaient « moins avant d'écrire lorsqu'ils utilisaient un traitement de texte plutôt qu'un papier et un crayon »;
- la production d'esquisses et de relations fléchées d'une partie du texte à une autre est plus malaisée avec un traitement de texte ;
- un traitement de texte permet plus aisément de déplacer « du texte d'un endroit à l'autre, d'expérimenter des polices de caractère de vérifier l'orthographe ».

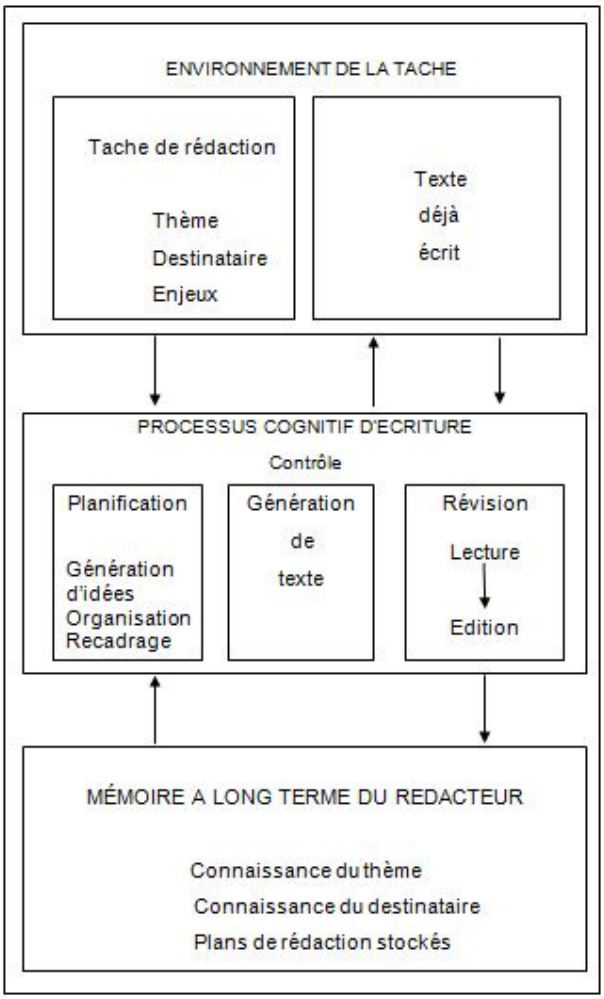


Tableau 1 - Schéma de Hayes de 1996

3.2.3 Le modèle de Scardamalia et Bereiter

Nous nous référons pour cette partie à la synthèse faite par Mangenot (1996) du modèle de 1986 de Scardamalia et Bereiter (1986). Les structures formelles (la mise en page, la mise en paragraphe, les éléments propres au type de texte, etc.), des textes guident le scripteur dans sa production et le lecteur dans sa compréhension. Mangenot y voit un lien avec la linguistique textuelle et la didactique : le scripteur acquiert sa compétence par la connaissance des formes essentielles des différents types littéraires : l'argumentation, l'exposition, la narration, etc.

Mangenot relève également chez les deux auteurs les comparaisons faites entre les experts et les jeunes scripteurs. Ces derniers « ont des difficultés à rassembler suffisamment de contenus et n'imaginent pas pouvoir rejeter le moindre élément

pertinent » tandis que les premiers « génèrent bien plus de contenus qu'ils n'en utiliseront finalement ». Cette différence tient d'abord naturellement à la connaissance qu'ont les scripteurs du sujet traité mais surtout à l'absence de stratégies métacognitives chez les plus jeunes qui leur permettraient de récupérer plus facilement l'information disponible en mémoire.
Suit une série de stratégies, telles l'incitation ou la présentation de « modèle textuel connu du scripteur » pouvant « l'aider à récupérer l'information destinée à venir remplir les "cases" du modèle ».
Une suggestion didactique et celle des « facilitations procédurales, consistant à proposer une tâche d'écriture dans laquelle l'élève n'ait à gérer qu'un ou deux niveaux de production écrite ». Le recours à l'informatique à travers par exemple certaines procédures automatisées de révision, pourrait ici s'avérer utile.

Nous allons à présent nous intéresser aux modèles spécifiques à la L2.

3.2.4 Le modèle de Wang et Wen (2002)

Basé sur le modèle de Hayes, celui de Wang et Wen montre la forte similarité entre les processus rédactionnels en L1 et en L2. Comme beaucoup d'autres chercheurs (Roca de Larios, et alii, 1999, Kobayashi et Rinnert, 1992, Cohen et Brooks-Carson, 2001), les auteurs relèvent que ces processus sont de nature bilingue. Le modèle (tableau 2) qu'ils présentent se compose de trois dimensions : l'environnement de la tâche, les processus de composition, et la mémoire à long terme du rédacteur.

L'intérêt premier du modèle repose sur la mise en évidence du code linguistique utilisé par les scripteurs. L'environnement de la tâche est la seule dimension traitée en L2 exclusivement : il comprend les consignes données pour la tâche de rédaction, les autres textes sources présentés souvent en langue cible et le texte produit au fur et à mesure de la composition. Pendant le processus de composition, la L2 domine pour l'analyse de la tâche, et la génération du texte mais la L1 est dominante pour la génération d'idées, leur organisation et le processus de contrôle. De même, en cours de production, c'est la L1 qui est préférée pour donner suite à la production, pour se rappeler certaines idées ou pour gérer les contraintes temporelles de leur production. La L2 domine dans l'activation des connaissances linguistiques dans la

mémoire à long terme du rédacteur mais la L1 domine dans les autres domaines de connaissance et les connaissances rhétoriques.

Ce modèle confirme de plus que la séquentialité est inexistante dans les processus de planification, de mise en texte et de révision. Les flèches bidirectionnelles indiquent la nature récursive des processus rédactionnels des cinq catégories de l'activité de composition : l'analyse de la tâche, la génération d'idées, l'organisation des idées, la génération de textes et le contrôle des processus.

Quant à la troisième dimension, celle qui concerne la mémoire à long terme du rédacteur, les propositions ne diffèrent pas de celles faites par Hayes et Flower. Pendant le processus de composition, on note une activation des systèmes linguistiques du rédacteur, en priorité de ses connaissances lexicales et syntaxiques de la langue cible, tandis que l'élaboration des schémas de contenus relève des connaissances thématiques et rhétoriques où domine la L1.

Comme le fait remarquer Barbier, après l'analyse de la littérature à ce sujet : « après plus de 20 ans de recherches sur le sujet, la notion de transfert entre L1 et L2 apparait plus en plus dans la littérature comme processus bidirectionnel et interactif entre les deux langues. » (Barbier, 2004)

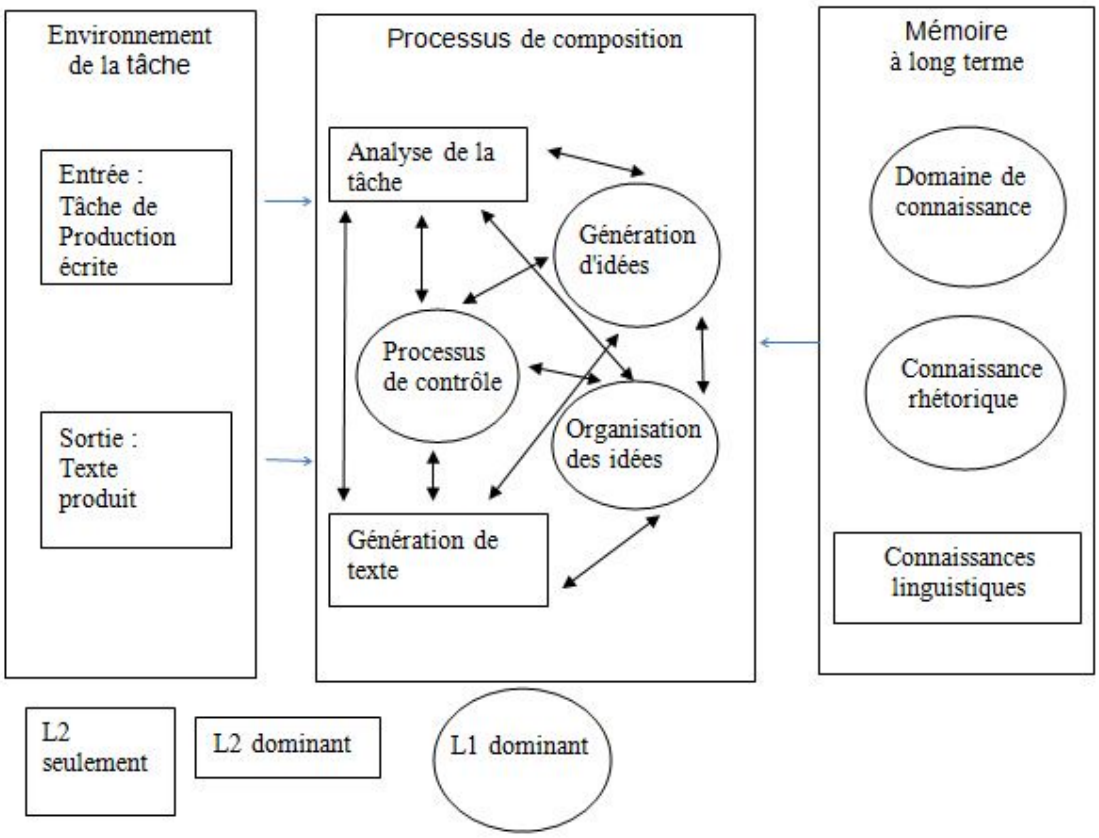


Tableau 2 - Schéma de Wang et Wen (2002)

3.2.5 Le modèle de Zimmerman (2000)

Zimmerman ne change rien au dernier modèle de Hayes concernant l'environnement de la tâche et les connaissances à long terme du rédacteur mais son modèle offre une description plus détaillée des processus rédactionnels en L2 que celui de Wang et Wen. Analysant des productions écrites en anglais L2 par des rédacteurs natifs de l'allemand, le modèle de formulation proposée identifie des sous-processus et leur articulation. Plus précisément, Zimmerman montre la place non négligeable des tentatives de reformulation pendant la production en L2 et avance l'idée que l'influence de la L1 sur les processus de formulation en L2 est assez mineure.

Zimmerman représente le processus de reformulation entre la planification et la transcription mais la récursivité demeure le principe dominant. Nous reprendrons ici quelques idées fondamentales du modèle de Zimmerman (2000) et renvoyons le lecteur pour une synthèse à Barbier (2004 : 191-192). Voici quelques exemples de séquences qui composent le sous-processus central :

a. - tentative de formulation, évaluation, acceptation

b. - première tentative de formulation, modification/répétition, acceptation

c. - évaluation, rejet ou sursis (mise en attente) ou simplification immédiate

d. - tentatives de formulation simplifiées, acceptation ou rejet, si rejet nouvelles tentatives alternatives

e. - tentatives de formulation en L1, puis en L2, évaluation en L2 et activation de stratégies

Les données analysées nous apprennent que le code linguistique utilisé initialement n'est pas systématiquement celui de la L1 traduit ensuite en L2. Les réflexions en L1 concernent surtout le contenu des textes et la façon de procéder mais peu de sous-processus sont traités uniquement en L2. Alors que seulement de 5 à 8% des formulations se font directement en L1, 50% de tentatives de formulations se font directement en L2.

3.3 Les différences qualitatives et quantitatives des productions en L1 et en L2

On doit à Roca de Larios, Murphy et Marin (2002) une vaste revue des questions et des travaux de ces 20 dernières années sur les différences qualitatives et quantitatives des productions en L1 et en L2.

3.3.1 Les différences concernant la planification et la révision en L2

- Les représentations sont différentes sur la difficulté de la tâche : elle est plus laborieuse, plus couteuse en temps (Silva, 1992).
- Les processus de formulation sont considérés comme prioritaires : plus d'attention est portée aux traitements lexicaux et morpho-syntaxiques aux dépens des dimensions textuelles et rhétoriques (Smith, 1994 ; Whalen et Ménard, 1995).
- La planification précédant la mise en texte n'est pas une stratégie systématiquement développée, même par les plus compétents[13].
- On observe une diminution du nombre d'idées planifiées et effectivement

[13] D'après le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) et Hayes et Flower (1980), la planification est une stratégie systématiquement développée en L1.

incorporées au texte (Skibniewski, 1988).

- On note une diminution de la quantité des idées que le scripteur prévoit d'exprimer.
- Si la capacité à se concentrer sur la génération d'idées (Moragne et Silva, 1988) ou de notes (Hall, 1990) est bien présente, c'est plus pour clarifier que pour générer des idées (répétitions d'idées).
- Le scripteur utilise des mots de la langue native pour générer et affiner les idées (Lay, 1982, 1988 ; Cumming, 1989 ; Qi, 1998).
- Les épisodes de révision en L2 sont plus nombreux car le scripteur intensifie ses efforts pour atteindre ses objectifs d'écriture (Hall, 1990 ; Thorson, 2000). Ceci illustre le souci des rédacteurs de L2 d'améliorer les aspects formels et syntaxiques (Whalen et Ménard, 1995).

3.3.2 Les ressemblances en L1 et en L2

Les rédacteurs développent des schémas similaires :

- dans leur représentation de la tâche (Arndt, 1987 ; Edelsky, 1982),
- dans l'organisation et la gestion des buts (Skibniewski, 1988),
- dans la représentation des aspects théoriques (Moragne et Silva, 1988),
- dans les schémas d'alternance pause/écriture (Pennington & So, 1993),
- dans la séquentialité ou récursivité des processus de composition (Thorson, 2000),
- dans le temps passé à mettre en texte pendant la composition (Roca de Larios, Murphy et Marin (2002),
- dans les procédures de planification : le temps de recherche et de sélection des idées, la quantité de texte à produire, l'élaboration des buts et des sous-buts (Jones et Tetroe : 1987, Whalen et Ménard : 1995), le traitement de l'organisation d'ensemble des idées avant et pendant l'écriture (Sasaki et Hirose : 1996),
- dans les révisions sémantiques et grammaticales pendant la mise en texte (Hall : 1990). Il existerait un système de révision-contrôle élaboré en L1 et transféré à la tâche de rédaction en L2.

Nous retiendrons enfin plus particulièrement que la notion de transfert entre L1 et L2, dont le processus bidirectionnel et interactif a déjà été présenté dans le modèle de Wang et Wen (2002), mérite d'être nuancée. Ainsi Cumming (1989) a montré que les transferts n'ont pas de caractère automatique. Un dilemme se présente aux rédacteurs pendant leur production en L2 : soit ils choisissent en L1, avant de les traduire, d'organiser leurs idées et de maintenir leur niveau standard d'écriture, soit ils limitent leurs ambitions en réduisant le nombre d'idées et ils choisissent de s'accommoder d'une moins bonne syntaxe et d'un vocabulaire moins précis.
Donc, il s'agit plus d'une affaire de choix que d'automatisme. D'autres facteurs sont donc à prendre en considération comme la familiarité de la tâche et du thème de la rédaction et les capacités linguistiques en L2.

3.3.3 Les différences concernant la formulation en L2

Les processus de formulation lors de la mise en texte ont été très peu étudiés dans le cadre des langues secondes. Ou alors les études ont été limitées à la transcription et au débit de la production. Relevons les caractéristiques suivantes:

- le nombre de mots produits en L2 est moindre (Chenoweth et Hayes, 2001 ; Barbier 1998a ; Sasaki et Hirose, 1996 ; Thorson, 2000) ;
- les productions sont plus fragmentées, avec un nombre de pauses plus important (Randsell et alii, 2001) ;
- les interruptions du processus de transcription sont plus fréquentes (Chenoweth et Hayes, 2001 ; Barbier, 1998a ; Roca de Larios et alii, 2001) ;
- des interruptions apparaissant au sein des propositions, aux frontières inter-mots et intra-mots (Randsell et Levy, 1998 ; Barbier, 1998a) et non, comme en L1, aux limites des propositions.

Retenons enfin le résultat des travaux de Kobayashi et Rinnert (1992) et de Pennington et So (1993), qui résument bien une des spécificités des productions en L2 : les idées des rédacteurs sont plus fragmentées car les préoccupations linguistiques « contraignent leur capacité à conceptualiser leur texte à de plus hauts niveaux. » (Barbier, 2004 : 190)

3.4 Mobilisation des compétences rédactionnelles et maitrise linguistique : le rôle de la mémoire de travail

Nous avons jusqu'à présent découvert les modèles décrivant les processus sous-jacents à l'acte d'écriture en L2. Nous avons rendu compte de quelques données de natures qualitative et quantitative émanant de recherches sur les productions en L2 et les similitudes avec celles de la L1.
Une manière de synthétiser et d'intégrer les résultats de ces recherches est d'aborder le lien entre les compétences rédactionnelles du scripteur en L1 et ses compétences linguistiques en L2.

Rappelons d'abord les trois types de connaissances qui participent au processus rédactionnels : d'abord les connaissances métalinguistiques sur l'audience visée et les stratégies de contrôle à opérer, ensuite les connaissances thématiques et rhétoriques et enfin les connaissances linguistiques[14].

On répartit généralement ces trois types de connaissances en deux grands groupes : d'une part les connaissances métalinguistiques, thématiques et rhétoriques. Ce groupe constitue l'expertise générale de la production écrite (Cumming, 1989 ; Jones et Tetroe, 1987). D'autre part on trouve les connaissances linguistiques qui témoignent de la performance du rédacteur en L2 (Yau, 1991 ; Sasaki et Hirose, 1996).

Les données convergent : le rédacteur adulte s'appuie sur ses connaissances rédactionnelles en L1 lors de sa production en L2 (Cumming, 1990 ; Berman, 1994 ; Victori et Lockhart, 1995). Certaines recherches affirment l'indépendance de certaines compétences rédactionnelles par rapport aux connaissances linguistiques. En d'autres termes, celles-ci n'ont aucun effet contraignant sur certaines stratégies rédactionnelles. Dans leur synthèse, Ransdell et Barbier (2002) relèvent parmi ces dernières :

[14] Voir Roca de Larios, Murphy et Marin (2002) pour une revue de la combinaison de ces différents types de connaissance.

- « L'élaboration de buts et de sous-buts pour l'exécution de la tâche ; l'organisation des idées comprenant leur planification, leur contrôle, ainsi que l'évaluation des performances. » (Smith, 1994)

- « La recherche d'euristiques permettant d'évaluer et de résoudre un point particulier, ou des problèmes relatifs à l'organisation du contenu. » (Cumming, 1989)

Les rédacteurs en L2 peuvent donc activer les compétences rédactionnelles de leur L1, processus de haut niveau, alors qu'ils ne disposent que de compétences linguistiques limitées, notamment les compétences lexicales et syntaxiques. Mais les processus de haut niveau ne sont sans doute pas correctement articulés avec des processus de bas niveau tels ceux de la formulation (Barbier, 1998c ; Jones et Tetroe, 1987).

3.5 La *compétence sous-jacente commune* et le *seuil de compétence*

3.5.1 La *compétence sous-jacente commune*

Ce phénomène nous renvoie au concept de *compétence sous-jacente commune* (*The common underlying proficiency*), développé par Cummins en 1980. Le cadre théorique prétend qu'il existe un ensemble de compétences rédactionnelles transférables de la L1 à toute autre L2, indépendamment de la L2. Par exemple les stratégies d'évaluation du cout de la tâche ou de la gestion de la production, stratégies stables d'une session d'écriture à l'autre en L1, sortes de signatures rédactionnelles (Levy et Randsell, 1996 ; Torrance, Thomas et Robinson, 2000) peuvent être transférées à la tâche de rédaction de la L2.

Les travaux de Jones et Tetroe (1987) abondent dans le même sens en montrant comment les rédacteurs de L2 s'engagent avec une certaine stabilité dans le processus de formulation, quelle que soit la tâche demandée ou la période à laquelle elle est exécutée (en novembre, février ou avril).

3.5.2 Le *seuil de compétence*

Se pose donc une question : à quelles conditions le scripteur en L2 peut-il transférer ses compétences rédactionnelles de la L1 vers la L2 alors que sa mémoire de travail

est fortement mobilisée par l'activation de connaissances d'ordre syntaxique ou lexicale de la L2 ?

Cummins (1980) apporte un élément de réponse avec la notion de « seuil de compétence » (*The threshold hypothesis).* Cette notion affirme que pour pouvoir transférer en L2 les compétences rédactionnelles acquises en L1, il est nécessaire d3'atteindre un seuil de compétence linguistique en langue cible. En d'autres termes, les compétences lexicales et syntaxiques en L2 déterminent les performances rédactionnelles. La contrainte est d'autant plus importante que « les langues de référence ont peu de cognats[15] en commun. » (Barbier, 2001 : 196)

Yau (1991) relève une limitation quantitative de la production d'idées puisque ces dernières sont dépendantes du répertoire lexical et syntaxique du scripteur. Ting (1996) relève une limitation des schémas rhétoriques et de l'exécution des stratégies rédactionnelles, le scripteur pouvant éprouver certaines difficultés à gérer cognitivement et linguistiquement la production de grandes parties de texte.

Cependant, si la maitrise linguistique en L2 régit les modalités de transfert des compétences rédactionnelles, celles-ci nécessitent une accommodation aux nouvelles conventions stylistique et rhétorique propres à la langue cible (Valdès, Haro & Echevarriarza, 1992). En effet, le scripteur doit développer des compétences communicatives, spécifiques aux genres de la L2.

Randsell et Levy (1998) et Randsell et alii (2001) confirment les données obtenues au moyen de la double tâche et montrent que les rédacteurs en L2 doivent, dans la formulation des aspects formels de leur production, mobiliser d'importances ressources de l'administrateur central en mémoire de travail. Seuls les bilingues ne semblent pas souffrir de cette surcharge. Randsell et alii (2001) renforcent l'idée que la connaissance d'une langue seconde permet une plus grande adaptabilité et flexibilité dans le traitement des ressources en mémoire de travail. Si donc la corrélation entre compétences rédactionnelles et maitrise linguistique semble être reconnue, il s'agit de nuancer les niveaux de bilinguisme ou de multilinguisme des rédacteurs de L2.

[15] Langues unies par un lien de parenté.

Fayol avait déjà souligné le lien entre la surcharge cognitive et l'apparition des erreurs dans une perspective didactique :

> « Lorsque le cout cognitif atteint un certain seuil, sans doute variable d'un individu à l'autre et d'un moment à l'autre, l'auteur du texte se voit contraint de négliger ou de différer le traitement de certains aspects au profit d'autres jugés plus importants. C'est ainsi que la recherche et l'organisation des idées l'emportent souvent sur les aspects linguistiques formels (l'inverse est possible). En conséquence, l'absence de contrôle exercé sur ces aspects entraine la réapparition d'erreurs considérées comme disparues. Là encore une réflexion didactique serait nécessaire pour élaborer des modalités d'intervention visant à prévenir ou à donner au sujet des moyens de "réguler" de telles erreurs. » (Fayol, 1996 : 149)

3.6 Synthèse du chapitre et perspectives didactiques

Les deux modèles traditionnels, ceux de Hayes et Flower (1980 et 1996) et de Scardamalia et Bereiter (1991) offrent un cadre de référence de base et nous permettent de comprendre les mécanismes complexes que sous-tend l'activité d'écriture. Les modèles de Wang et Wen et de Zimmerman s'inscrivent dans cette lignée tout en concentrant leurs travaux sur la production écrite en L2.
Wang et Wen ont apporté l'idée importante que les différents systèmes linguistiques dont dispose le rédacteur sont impliqués dans les processus rédactionnels de L2. Ecrire est une activité bilingue. Zimmerman (2000) a étudié plus particulièrement les processus de formulation, en relevant des séquences types.

Des multiples autres synthèses qui caractérisent la production écrite de l'apprenant de L2, nous retiendrons pour le propos de notre recherche, la difficulté pour l'apprenant d'un niveau intermédiaire de réaliser des productions qui répondent à ses attentes : dans le processus de rédaction en L2, la charge cognitive mobilisée par la dimension linguistique de la production limite l'élaboration de textes à haut niveau conceptuel. Concrètement, cela se traduit par une fragmentation et une limitation quantitative et qualitative des idées et, comme nous l'avons relevé en interrogeant nos propres apprenants, par un sentiment de frustration.
La capacité de transférer les compétences rédactionnelles de la L1 vers la L2, outre

qu'elle dépend du « seuil de compétence » linguistique en L2 de l'apprenant, est tributaire de la nature du système linguistique de sa L1 et de son multilinguisme. Cette réalité, ajoutée à la nature hautement hétérogène des groupes d'apprenants, rend la mission difficile au didacticien qui tente d'élaborer les tâches de productions.

Notre projet didactique général rejoint en cela celui de Garcia-Debanc (1992 : 42) :

> « La référence à un modèle du processus rédactionnel aide à organiser l'intervention didactique d'un quadruple point de vue :
> - elle aide à déterminer les tâches de production de textes à proposer ;
> - elle permet d'aménager des dispositifs pour en réaliser l'écriture (travail individuel, de groupes, taille et constitution des groupes) ;
> - elle permet de faire construire et de faire utiliser aux élèves des outils de guidage et d'amélioration des écrits ;
> - elle aide à repérer la nature des obstacles rencontrés par les élèves et à leur proposer des exercices adaptés. »

Plus précisément, à la lumière des recherches parcourues, nous nous proposons, en vue d'élaborer des tâches d'écriture interactives sur support électronique, d'analyser les meilleures conditions de production en L2.

L'articulation entre la planification en L1 et la génération de texte en L2 apparait comme un leitmotiv dans de nombreuses recherches mentionnées. Cette double articulation est contraignante pour l'apprenant. D'un côté, celui-ci génère et organise des idées en L1, et de l'autre, il ne semble pas avoir de ressources grammaticales suffisantes pour les exprimer. Un de nos objectifs et de construire notre dispositif didactique autour de ce point d'articulation. Nous nous proposons, sinon de lever cette contrainte, au moins de l'alléger en fournissant entre autres à l'apprenant des outils cognitifs qui faciliteront le transfert en L2 de ce qui est habituellement traité en L1, à savoir l'organisation et la génération d'idées. Notre intention est, en déchargeant la mémoire de travail, de faciliter le transfert des processus rédactionnels de la L1 vers la L2, tout en ne négligeant pas la part originale des procédés stylistiques et rhétoriques de la langue cible qui nécessite une accommodation de l'apprenant.

La finalité étant de permettre à l'apprenant de produire des textes en adéquation avec la tâche demandée mais surtout en adéquation avec son « potentiel actionnel ». Nous entendons par potentiel actionnel ce qu'un apprenant pourrait dire, écrire, communiquer avec sa langue cible s'il en avait la parfaite maitrise.

Notre dispositif didactique vise à l'allègement de la surcharge cognitive, non seulement, comme nous l'avons dit, en dotant l'apprenant d'outils cognitifs favorisant l'activation et l'organisation des idées en L2 (et non plus en L1) mais aussi en permettant l'enseignant de faciliter l'activation et l'accès aux ressources grammaticales de l'apprenant. C'est bien sur les deux faces d'un même processus que nous entendons développer notre projet.

Dans la deuxième partie de cette recherche nous présenterons le dispositif et la méthodologie retenue pour l'analyse des données. Avant cela, dans le chapitre suivant, nous allons situer les interactions en ligne dans le cadre plus vaste de l'usage des TICE dans la classe de langue.

CHAPITRE 4. Les activités en classe de langue : essai de typologie

Comment classifier les activités d'apprentissage dans le vaste espace d'exploration qu'offre Internet ? Où allons-nous situer au sein de cette typologie les activités sur lesquelles porte notre recherche ? C'est à ces questions que nous allons essayer de répondre dans ce chapitre.

4.1 Evolution du support

Le web grand public a connu durant ces deux dernières décennies d'importants changements technologiques qui ont engendré inévitablement des changements de comportement chez l'utilisateur. Le domaine de l'éducation et celui de l'apprentissage des langues en particulier ont tiré profit de cette évolution. Des organismes officiels (comme l'*ONU*) ou des médias (comme *TV5*) ont structuré leur site pour faciliter l'accès de leurs données au grand public ou aux apprenants de langue. Dans le même temps, des outils technologiques ont été dessinés et élaborés à des fins exclusivement éducatives. L'un des plus accomplis de ces outils est la plateforme d'apprentissage en ligne conçue par les spécialistes en éducation. Alors que des universités proposent des plateformes en libre accès et en version *open source*, des compagnies proposent des produits payants et assurent le suivi

technique et l'évolution de leur produit. *Google Apps for Education*[16] propose aujourd'hui aux institutions éducatives d'héberger et de gérer gratuitement toute une série de services supportés techniquement et financièrement par ces institutions.

L'évolution des TICE ces deux dernières décennies est assez notable. Cependant pour certains enseignants la diversité du web rend ce dernier difficile d'accès. Le web est diversifié par ces contenants (format, texte, son, images, vidéo, etc.), par ses contenus (commercial, humanitaire, scientifique, artistique, pédagogique, etc.), ses ressources (revues et articles pédagogiques, fiches d'exercices, documents vidéo et audio, explications grammaticales, anthologies, etc.), par sa technicité (des manipulations sont exigées, les plates-formes offrent des outils qu'il faut configurer, etc.) et par son architecture peu structurée. On peut avancer que le potentiel du web n'a pas encore été livré au monde de l'éducation.

Une des causes de cette faible pénétration va au-delà des difficultés que nous venons brièvement d'énoncer. Si, comme nous l'avons vu dans l'introduction, la fracture numérique est davantage générationnelle que sociale, elle est surtout scolaire. Nous arrivons à ce paradoxe : apprenants et enseignants ont à titre privé accès à Internet et en sont de bons utilisateurs, mais une fois dans l'enceinte de l'école, l'accès au numérique est limité ou impossible. Nous ne développerons pas cette problématique qui nous éloignerait de notre propos. Quelques termes reflètent assez bien l'évolution que nous avons décrite dans l'introduction de ce chapitre et qui méritent certaines précisions.

4.2 Terminologie

4.2.1 Le Web 2.0

Dans l'article *What Is Web 2.0.,* O'Reilly (2005) jette les fondements d'une nouvelle dimension du web, sorte de deuxième génération dont les caractéristiques sont assez marquées pour qu'on puisse parler de rupture avec la génération précédente. O'Reilly isole sept principes qui gouvernent les nouvelles applications du web.2 :

[16] http://www.google.com/enterprise/apps/education.

1. Le web est une plateforme de travail
2. Le web tire parti de l'intelligence collective
3. La puissance du web est dans les données
4. Le web marque la fin des cycles des versions d'un produit
5. Le web se caractérise par des modèles de programmation légers
6. Avec le web, le logiciel se libère du PC
7. Le web permet d'enrichir les interfaces utilisateur

Nous ne développerons que dans les grandes lignes l'évolution du web 1.0 vers le web 2.0.

4.2.2 Site web versus Plateforme de travail

Au site fournissant des contenus se substitue le modèle de la plateforme qui offre des services basés sur la gestion de base de données. O'Reilly nous donne l'exemple de Google : « Google n'est pas une simple suite de logiciels, c'est une base de données spécialisée. Sans données, les outils ne servent à rien ; sans logiciel, les données sont ingérables » (O'Reilly, 2005). Les banques de données sont fournies par les internautes qui les balisent et les structurent. De plus, par rapport au site web, les plates-formes sont dotées de multiples fonctionnalités, notamment celles qui facilitent la communication et l'échange.

4.2.3 Web 2.0 et intelligence collective

L'internaute n'est plus un simple consommateur, il contribue à fournir le réseau en données et il participe à sa structuration. Mais cela n'est possible que par l'architecture du web qui autorise l'échange et les contributions des internautes. Qu'il s'agisse d'une participation à la programmation du logiciel *Open Source*, d'une contribution à un article de *Wikipédia* ou la simple notification que tel message électronique est un spam, à chaque fois l'utilisateur endosse aussi le rôle de gestionnaire et de fournisseur de données. O'Reilly compare cette architecture à celle du cerveau humain : « Telles des synapses formant un cerveau où les associations se renforcent à force de répétitions et d'intensité, les connections au sein du web se multiplient organiquement à la mesure que leur dicte l'activité de l'ensemble des utilisateurs. » (O'Reilly, 2005)

4.2.4 Multidirectionnalité et horizontalité

Durant la première phase de développement du web, les contenus des sites, principales sources de publication, étaient gérés et contrôlés par les gestionnaires de ces sites. La structure de ces derniers impliquait que la circulation de l'information était unidirectionnelle et verticale. Le web 2.0 offre la possibilité à l'internaute de réagir et de déposer à son tour des contenus venus grossir les données disponibles. De cette dernière caractéristique découle ce que nous avions relevé dans le domaine didactique dans le premier chapitre en citant Mangenot : « le véritable apport d'Internet à la formation tient plus à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communautés de pratiques, etc.) qu'à sa dimension verticale transmissive (…). » (Mangenot, 2011 : 338)

4.2.5 Le web 2.0 est fondamentalement social

Les productions individuelles, qu'elles relèvent de la vie privée, qu'elles soient artistiques ou scientifiques, trouvent des lecteurs réels ou potentiels. Avant publication sur le web, soit cet auditoire était inexistant soit il était nettement plus limité. La publication sur le web donne lieu à des échanges entre des personnes qui ne se connaissaient pas et contribue à tisser les liens du réseau. Dans l'article de référence d'O'Reilly (2005), nous retrouvons une citation de Tom Coates qui pointe la naissance d'une communauté:

> « Cela peut sembler n'être aujourd'hui qu'un élément anodin, mais c'était en réalité ce qui a fait que les weblogs, jusqu'alors un simple moyen de publier facilement du contenu, sont devenus cet extraordinaire fatras de communautés entremêlées. Pour la première fois, il est devenu assez simple de pointer vers un article très spécifique et d'en débattre. Des discussions se sont créées. Des sessions de chat se sont déroulées. Et, naturellement, les amitiés se sont nouées et renforcées. Le permalien fut la première – et la plus réussie – des tentatives de bâtir des ponts entre les blogs. » (O'Reilly : 2005)

4.2.6 Interactivité et Interaction

Comme nous le verrons au point 4.4, l'interactivité a d'abord recouvert au sens large les notions d'interactivité et d'interaction que nous distinguons aujourd'hui. L'interactivité désigne la *relation homme-machine*. Il y a interactivité « lorsque l'ordinateur réagit de façon spécifique à une action précise d'un être humain » (Ollivier et Puren : 2011, 28). L'Office québécois de la langue française définit l'interactivité comme la « propriété d'un programme informatique qui permet à l'utilisateur d'interagir avec le système en modifiant le déroulement ou le contenu du programme ». À titre d'exemple, il y a interactivité quand l'apprenant doit choisir au milieu d'une phrase entre plusieurs formes verbales proposées dans un menu déroulant. L'apprenant reçoit du programme un feedback et une évaluation.

Le terme interaction porte en lui la forte connotation sociale du Web 2.0. L'interaction relève du domaine des *relations humaines*. Il y a interaction « lorsque des hommes interagissent – par le biais des ordinateurs par exemple » (Ollivier et Puren, 2011 : 28). Les outils du web 2.0 (forum, blogue, wiki, etc.) sont pourvus de fonctionnalités qui permettent et facilitent la communication donc l'interaction. Leur fonction première est d'être le support de la médiation entre utilisateurs.

4.3 Modélisations historiques

Un regard rétrospectif sur un siècle d'utilisation de la technologie en didactique des langues nous enseigne que la mobilisation des technologies s'opère selon quatre modèles. Christian Puren (2000) les décrit et les nomme de la manière suivante :

- *Le modèle de complémentarité* : les « technologies sont mobilisées séparément et occasionnellement ». Elles ont un statut de dépendance. La centration est sur l'enseignant. Le support technique viendra ici illustrer ou répéter les propos de l'enseignant.

- *Le modèle d'intégration* : les « technologies sont mobilisées conjointement et systématiquement (…) pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement ». Elles ont un statut central. La centration est sur la méthodologie développée. Tout le parcours d'apprentissage se fait par la voie technologique choisie.

- *Le modèle d'éclectisme* : les « technologies sont mobilisées séparément et systématiquement ». Elles ont un statut d'autonomie. La centration est sur la technologie. Une unité d'apprentissage peut se faire à l'aide d'un support technique mais ce choix n'est pas exclusif.

- *Le modèle d'autonomie* : les technologies sont mises à la disposition des apprenants qui « peuvent les mobiliser séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement ». Leur statut est variable. La centration est sur l'apprenant. Le recours à la technologie répond à une demande ponctuelle.

Nous retiendrons de cette classification que certains modèles ont connu leur heure de gloire à certaines périodes qu'il est aisé de dater : par exemple, le modèle d'intégration est celui qu'ont adopté les promoteurs de la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle (S.G.A.V) dans les années 60. Aujourd'hui, aucun modèle ne s'impose réellement et le recours aux TICE, en empruntant les quatre voies mentionnées, répond à la grande diversité des situations d'enseignement/apprentissage.

4.4 Typologies des activités d'apprentissage

4.4.1 Les premières classifications

Mangenot (1998b) et Tomé (2006) ont proposé les premières classifications des apports d'Internet. Nous ne communiquons ci-dessous (tableau 3) que leur classification générale et nous renverrons le lecteur à ces auteurs pour une approche plus détaillée.

Mangenot	Tomé
I. Apport pour l'enseignant : 1. L'information 2. La communication II. Apport pour l'apprenant : 1. Les activités sans échange 2. Les activités avec échange et les projets	I. L'information : 1. Sites pédagogiques et annuaires 2. Cours et produits apprentissages II. La communication : 1. Groupes de discussion et salles de bavardage 2. Correspondance scolaire 3. Les coopérations et les projets 4. Les activités pédagogiques en communication III. La recherche : 1. Les projets de recherche 2. Les centres de recherche 3. Les revues électroniques 4. Les chercheurs

Tableau 3 - Premières classifications des apports d'Internet

Notre projet est un peu différent car nous ne visons pas le cadre large des apports d'internet. Nous voulons nous limiter à la perspective de l'apprenant et de son apprentissage par l'écrit. Notre typologie sera centrée autour de la notion d'activité. Nous espérons isoler la spécificité des activités d'interactions écrites par rapport aux autres activités de réception ou de production écrite.

4.4.2 Critères pour une typologie des activités

Pour définir une typologie des activités d'apprentissage en FLE recourant aux TICE, il nous semble important de définir les critères qui mèneront à la construction de cette typologie. Nous sommes conscient cependant que toute typologie ne fournit que le cadre général d'un éventuel classement et ne peut prétendre à l'exhaustivité.
Les critères que nous avons retenus sont les suivants : la nature de l'interactivité, les types de savoirs visés, l'opération cognitive dominante, la fonction de l'outil et les courants et méthodes pédagogiques favorisant l'intégration des TICE.

4.4.2.1 La nature de l'interactivité : de l'interactivité fonctionnelle à l'interactivité relationnelle

Le degré d'interactivité se module selon les objectifs poursuivis. Nous tenterons d'appliquer aux activités développées dans l'enseignement du FLE les quatre modèles proposés par Schwier et Misanchuk (1993) et Lebrun (2002). Ce classement est déterminé par le type d'interactivité. Par souci de fidélité aux auteurs cités, nous considérons l'interactivité dans son sens large, c'est-à-dire qu'elle désigne tant la relation homme-machine que la relation entre humains. En effet, à l'époque de l'élaboration de ce classement, les auteurs n'utilisaient que le terme *interactivité* pour évoquer une réalité recouverte aujourd'hui par les notions d'*interactivité* et d'*interaction*. Plus précisément, dans la terminologie qui suit, le concept d'*interactivité relationnelle interpersonnelle* recouvre le concept d'*interaction* évoqué plus haut (4.2.6.). Nous avons décidé de garder dans la présentation ci-dessous la terminologie des auteurs pour mieux mettre en avant la cohérence de leur travail. Nous avons rappelé entre parenthèse quand il faut comprendre *interaction* par le concept évoqué. Dans la suite de notre recherche nous nous réfèrerons exclusivement aux deux termes d'*interactivité* et d'*interaction* et à leurs réalités respectives, telles que nous les avons définies au point 4.2.6.

4.4.2.1.a Le concept d'interactivité fonctionnelle

4.4.2.1.a.1° Le concept d'interactivité fonctionnelle réactive

Selon l'interactivité fonctionnelle réactive, l'apprenant doit donner une réponse attendue par l'ordinateur dans un exercice de répétition, de reproduction ou de renforcement. La simulation est le moteur de l'apprentissage. Sous cette notion dominent les exercices en lignes qui reproduisent bien souvent les exercices traditionnellement proposés sous format papier.

4.4.2.1.a.2° Le concept d'interactivité fonctionnelle proactive

Selon l'interactivité proactive, l'apprenant construit son parcours au sein d'un exercice de modélisation. Nous plaçons ici les logiciels ou systèmes d'apprentissage basés sur des mises en situation qui proposent une documentation diversifiée. Face à une problématique donnée, l'apprenant crée son parcours et aboutit à une situation unique et originale. À partir d'un système fermé par le nombre de ses

paramètres, le programme exploite le potentiel de sa combinatoire. Contrairement à l'interactivité réactive il n'y a pas une réponse unique à donner à une problématique unique.

4.4.2.1.b Le concept d'interactivité relationnelle

4.4.2.1.b.1° Le concept d'interactivité relationnelle mutuelle

Selon l'interactivité relationnelle mutuelle, apprenant et ordinateur s'adaptent mutuellement (intelligence artificielle et systèmes experts). Certains logiciels non destinés en premier lieu à l'apprentissage des langues peuvent être le support d'activités interactives. *Planet reporter* est un CD-Rom dont l'interactivité consiste à réaliser un reportage multimédia sur le thème de la problématique de l'eau dans le monde, à partir de différentes banques de données. Le projet s'est développé et invite des groupes d'apprenants à rencontrer des partenaires sociaux en utilisant le réseau comme canal de médiation et de diffusion.

4.4.2.1.b.2° Le concept d'interactivité relationnelle interpersonnelle

Selon l'interactivité relationnelle interpersonnelle, l'apprenant rencontre d'autres apprenants dans le cadre de travaux coopératifs. Pour réaliser un projet commun, les apprenants ont recours à des logiciels d'édition. Ils participent aussi à des projets internationaux dans lesquels ils découvrent l'autre et son environnement culturel. La maîtrise de la communication au sens large étant la finalité de l'apprentissage des langues, on retrouvera également les activités d'échange et les outils qui permettent ces échanges comme les forums, le courrier électronique, le chat, etc.

4.4.2.1.c Un double mode de classement

Voici comment Lebrun résume ce double mode de classement :

> «Nous relions notre concept d'interactivité fonctionnelle à ceux d'interactivité "réactive" et "proactive" cités par R.A. Schwier et E.R. Misanchuk (1993) : dans l'interactivité "réactive", l'ordinateur attend de l'apprenant une "réponse précise" à un stimulus qu'il lui propose (logiciels de type exerciseur *(drill and practice)*, tutoriels,…) ; dans l'interactivité "proactive", l'apprenant entreprend une "construction" personnelle face à un contexte que l'ordinateur lui propose (logiciel de type simulation,

> modélisation…). Ces auteurs complètent ces deux modes par celui d'interactivité "mutuelle" dans lequel l'apprenant et le système informatique "intelligent" s'adaptent mutuellement (intelligence artificielle, système experts…) ; nous élargissons ce dernier mode dans un concept d'interactivité relationnelle qui l'enrichit par les perspectives interpersonnelles auxquelles l'ordinateur convie les apprenants dans le cadre de travaux coopératifs. » (Lebrun, 2002b : 77)

De l'interactivité fonctionnelle réactive à l'interactivité relationnelle interpersonnelle, la centration sur l'apprenant est de plus en plus forte. Ce glissement de centration s'opère d' « un pôle centré sur l'outil, présentant des contenus spécifiques et des situations relativement fermées à un pôle centré sur l'apprenant et son projet autour de situations complexes et ouvertes » (p.80).

4.4.2.2 Les types de savoirs visés

Lebrun note que ce chemin est fondé sur l'intégration progressive des savoirs. On qualifie le savoir (ou connaissance déclarative) comme l'ensemble des connaissances acquises ou maitrisées par un individu. Le savoir-faire (ou connaissance procédurale) est la manière dont l'individu exerce ses connaissances en les appliquant dans divers problèmes posés. Le savoir-être est la manière par laquelle l'individu se situe en tant que personne entière, par rapport au contexte, aux problèmes… Les valeurs, les attitudes et les comportements y jouent un rôle prépondérant. Le savoir-devenir prolonge le savoir-être dans une perspective dynamique et temporelle. C'est la sphère de l'action qui aura une incidence tant sur le devenir personnel que celui du contexte. Tardif (1997) ajoute les connaissances conditionnelles qui se réfèrent aux conditions de l'action et concernent le quand et le pourquoi. Nous y ferons référence afin d'affiner les caractéristiques des activités proposées dans notre typologie. Enfin, nous pensons que le but de tout projet pédagogique est la recherche des modalités de l'intégration du savoir à l'école, dans un contexte réel où peut se développer l'apprenant.

4.4.2.3 Les opérations cognitives dominantes

Les activités en classe de langue peuvent aussi être classées selon la typologie des opérations cognitives proposée par D'hainaut (1977). Cette typologie a inspiré

plusieurs travaux. Nous en mentionnons deux sans montrer davantage dans le détail quelle suite ces travaux ont donné à cette typologie : Dalgalian et alli (1991) mettent cette typologie au cœur de leur réflexion sur l'apprentissage des langues et Evlang (initié en 1997, Evlang est un programme européen interuniversitaire d'éveil aux langues chez les enfants du primaire) inscrit ses tâches d'apprentissage au cœur du modèle de D'hainaut.

D'hainaut nomme « opération cognitive », « l'activité mentale, qui, dans l'acte intellectuel, fait correspondre un produit à un objet donné » (D'hainaut, 1977 : 182). Les définitions des différentes opérations cognitives mettent donc en jeu trois termes : l'objet de l'activité, le produit de l'activité et l'opérateur disponible dans le répertoire cognitif. L'objet et le produit sont des données observables contrairement au répertoire cognitif. D'où la nécessité d'inférer un opérateur « à partir de l'expérience et des comportements antérieurs du sujet qu'on peut appréhender par le degré de familiarité de l'opérateur pour le sujet et inférer de l'apprentissage antérieur » (p. 183). D'hainaut explique ce dernier point en rappelant qu'un seul verbe ne suffit pas à préciser la nature de l'activité cognitive. Soit l'exemple suivant : le verbe « identifier » implique une activité cognitive de reproduction lorsqu'il s'agit « d'identifier un particulier par rapport à lui-même » dans la phrase attendue « C'est Mr. Dupont » mais ce même verbe implique une activité de résolution de problème lorsqu'il s'agit par exemple d'identifier « l'assassin dans une énigme policière » (ibid.).

D'hainaut (1977) définit huit opérations cognitives dont cinq sont élémentaires : la répétition, la conceptualisation, l'application, l'exploration et la mobilisation. Deux autres opérations cognitives sont des combinaisons ou cas particuliers : la réception et l'émission de message. Enfin la résolution de problèmes est la résultante de combinaisons d'activités simples.

Cette référence étant bien connue dans le domaine de l'enseignement des langues, nous ne reprendrons que les définitions dans leur sens général. Le modèle de D'hainaut est beaucoup plus nuancé et riche que ce que nous en dirons. Nous nous limiterons aux cinq opérations cognitives élémentaires et à la résolution de problème.

4.4.2.3.a La répétition ou la reproduction

La répétition ou la reproduction « est une activité cognitive où le sujet, placé devant le même objet que lors de l'apprentissage, fournit la même réponse (le même produit) » (D'hainaut, 1977 : 183). Les circonstances d'exécution sont identiques aux circonstances d'apprentissage laquelle implique la compréhension. Les verbes qui décriraient le mieux les comportements observables sont : énoncer, énumérer, préciser, réciter, décrire, indiquer, copier, identifier, etc.

4.4.2.3.b La conceptualisation

Dans cette activité, l'apprenant « placé devant un objet fournit une réponse commune à la classe à laquelle appartient cet objet ou qui est un autre objet de cette classe» (D'hainaut, 1977 : 186). Le produit n'a pas encore été associé à l'objet durant l'apprentissage sinon il s'agirait de répétition. « C'est la capacité de fournir une réponse commune à une classe d'objets distincts possédant une caractéristique commune (généralisation et abstraction) » (p.64). On parlera de discrimination quand on est capable « de ne pas fournir cette réponse pour les objets n'appartenant pas à classe » (ibid.). Les verbes qui décriraient le mieux les comportements observables sont : identifier (un objet comme membre d'une classe), classer, sélectionner, trier, reconnaître une caractéristique, attribuer une caractéristique, choisir, discriminer, etc.

D'hainaut distingue la conceptualisation synthétique qui « consiste à assembler sous une même étiquette (d'une manière observable, en leur donnant la même réponse) des objets différents appartenant à une même classe et suscitant de ce fait une réaction cognitive commune » de la conceptualisation analytique « consiste à découper une classe plus restreinte à partir d'une classe plus floue. Le "découpage" s'effectue à l'aide du critère qui définit la classe en compréhension ».

4.4.2.3.c L'application

Il y a application quand « le sujet fournit à une situation une réponse spécifique déterminée en utilisant une relation ou une opération qu'il a apprise et qui sert d'opérateur à l'activité cognitive d'application » (D'hainaut, 1977 : 195). Il s'agit donc d'appliquer à un nouvel objet une ou des règle(s) connue(s) pour d'autres objets.

Les verbes qui décriraient le mieux les comportements observables sont : évaluer, juger, trouver, calculer, prévoir, prédire, comparer, destiner, appliquer, utiliser, etc.

4.4.2.3.d L'exploration

Cette opération cognitive consiste à « extraire d'une situation un élément, un contenu ou une information. L'objet est ici un ensemble, généralement une structure, dans lequel se trouve la chose cherchée ; l'objet doit aussi comprendre la caractérisation déterminée de l'élément à trouver : son nom, le nom de sa classe, un de ses attributs, une relation ou une condition qui le détermine» (D'hainaut, 1977 : 200). Quand « le produit à extraire est présent de manière explicite dans la situation, l'exploration est dite *extractive*, lorsqu'il s'y trouve de manière implicite, l'exploration est dite *inférentielle* ». On parlera d'exploration convergente quand les éléments à extraire répondent à des conditions très précises et on parlera d'exploration divergente quand les conditions sont peu précises ou peu contraignantes.

4.4.2.3.e La mobilisation

C'est « une activité cognitive qui consiste à extraire du répertoire cognitif un ou plusieurs éléments ou informations (produit) répondant à une ou plusieurs conditions précises, sans qu'il y ait eu association antérieure de cette condition à ce produit (sinon il y aurait répétition) » (D'hainaut, 1977 : 206). Cette opération se distingue de la précédente (l'exploration) par le fait que la recherche ne se fait pas sur l'objet mais dans le répertoire cognitif de l'apprenant. Les verbes qui décriraient le mieux les comportements observables sont : associer, combiner, imaginer, utiliser un contexte différent, utiliser en combinaison, appliquer en situation différente, faire une synthèse originale, etc.

4.4.2.3.f La résolution de problème

Lors d'une activité de résolution de problème, « l'objet (ou la situation) et la classe à laquelle il appartient n'ont pas été rencontrés antérieurement (lors de l'apprentissage), l'obtention du produit exige l'application d'une combinaison non apprise de règles ou de principes appris ou non appris et le produit et la classe à laquelle il appartient n'ont pas été rencontrés antérieurement ».

Il est demandé à l'apprenant d' « inventer » une méthode de solution : la résolution de problème se caractérise par « la nouveauté, pour le sujet, de la situation, du processus à appliquer ou du produit à obtenir. Du point de vue de l'activité mentale, cette nouveauté exige un transfert et/ou une reconstruction d'un processus de solution qui constituent l'essence de l'activité de résolution de problème » (*ibid.*).

Elle exige généralement l'exercice de plusieurs opérations élémentaires combinées et elle recouvre des domaines extrêmement variés.

4.4.2.4 La fonction de l'outil

La technologie propose différents outils qui sont autant de réponses aux besoins diversifiés de l'apprentissage. Nous voyons coexister quatre familles d'outils remplissant quatre fonctions.

La première fonction joue à plein la carte de l'interactivité. Cette fonction vise le renforcement des connaissances de l'apprenant. L'outil est l'interlocuteur « informatisé » de l'apprenant. Dans sa plus simple expression, il suit le schéma suivant : stimulus – réaction – rétroaction. L'apprenant réagit à un stimulus que lui soumet l'outil, puis l'outil valide ou non la réponse fournie. Ceci exige une programmation préalable de l'outil en fonction des objectifs recherchés, des objets et des produits attendus. Une forte classification des ressources est nécessaire : ces ressources seront classées selon des objectifs visés (vocabulaire, conjugaison, etc.) et les niveaux des apprenants (A1, A2, … C2).

La deuxième fonction privilégie la navigation à travers les pages web, leur structuration et leur exploration. En facilitant la navigation hypertextuelle, les concepteurs de pages web espèrent faciliter l'acquisition des connaissances. L'hypertexte peut être défini comme la « présentation de l'information qui permet une lecture non linéaire grâce à la présence de liens sémantiques activables dans les documents » (Office québécois de la langue française, 2001). De nombreuses recherches (Fastrez, 2002 notamment) tentent de démontrer que la structuration d'un hypermédia éducatif est déterminante pour sa consultation et les connaissances à acquérir.

La troisième fonction se positionne dans le processus d'apprentissage comme aide à la communication, à la diffusion ou à la collaboration. Ni contenu préprogrammé ni réaction en chaine ne caractérisent ce type d'outil. Sa vocation est de favoriser la présentation, la structuration et la diffusion des produits de l'apprentissage individuel ou collaboratif. Le contenu diffusé est celui que l'apprenant poste. Son interface est simplifié tout comme ses fonctionnalités afin que sa technicité ne soit pas un frein à son utilisation.

La quatrième famille d'outils favorise la communication entre les apprenants ou entre enseignant et apprenants. Le contenu accessible à l'observateur est le produit des interactions. Les consignes régulant les échanges sont définies avec plus ou moins de contraintes ou de précisions par l'enseignant. L'interaction complète et enrichit une séquence d'apprentissage ou constitue l'objet même de l'apprentissage.

Le premier outil est caractérisé par l'interactivité (rapport apprenant-technologie) tandis que le dernier est caractérisé par l'interaction (rapport .apprenant-apprenant ou apprenants-enseignant).

4.4.2.5 Les courants et méthodes pédagogiques

Toute réflexion sur les TICE et les pratiques qui leur sont liées ne peut faire l'impasse sur le caractère épistémologiquement déterminé des TICE en tant qu'outil didactique. Les activités présentées plus loin trouveront à des degrés divers un accueil privilégié au cœur des théories et méthodologie qui ont dominé à un moment donné l'histoire de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon l'activité, nous serons amené à mentionner tour à tour le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme ou le socio-constructivisme.

Lebrun (2002) montre que les activités d'apprentissage à l'aide des TICE tirent profit des méthodologies pédagogiques actives dont nous allons présenter quelques perspectives.

4.4.2.5.a L'apprentissage par résolution de problèmes

Cette méthode est basée sur la résolution de problèmes concrets extraits de situations de la vie quotidienne ou professionnelle. Les six piliers sont : une situation concrète «posant problème», des ressources mises à la disposition pour s'informer, des activités de haut niveau (analyser, interroger, observer, construire des hypothèses…), l'intégration des connaissances (regards multiples, approches interdisciplinaires…), le travail en équipe et le travail individuel et des formes variées d'évaluation.

4.4.2.5.b L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif

Dans l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif, les connaissances sont construites par l'apprenant quand celui-ci échange, partage et confronte ses idées à celles des autres :

> « Dans cette approche pédagogique, l'apprentissage doit se dérouler dans un contexte social où le partage, la confrontation et à la négociation amènent les apprenants à construire leurs connaissances et à dégager une compréhension commune de la réalité tout en respectant les variantes individuelles. » (Tomlinson et Henderson, 1995)

Selon l'apprentissage coopératif, chaque apprenant est engagé dans une production personnelle, tâche dont il a la responsabilité pour résoudre avec d'autres, une situation problème. Un exemple simple est celui de la construction d'une maison pour laquelle chacun aurait reçu une tâche ciblée dont la réalisation est indispensable pour le succès du projet. Dans le domaine de l'apprentissage du FLE, il pourrait s'agir pour un groupe d'apprenants de présenter les pays de la francophonie, chaque apprenant étant chargé de présenter un pays francophone en particulier.

Dans l'apprentissage collaboratif, plusieurs apprenants interagissent et coproduisent pour atteindre un même objet ou résultat. Un exemple simple est celui de la collaboration de chaque membre d'une chorale. Dans le domaine de l'apprentissage du FLE, il pourrait être demandé à un groupe d'apprenants de produire un document commun qui présente la spécificité de la Francophonie.

4.4.2.5.c L'apprentissage par le projet

L'apprentissage par le projet a pour objectif « l'acquisition de savoirs, savoir-faire… et son objectivation est la réalisation de quelque chose (de nouvelles connaissances, un objet technique, une production personnelle). L'enseignement vise à donner à l'étudiant les connaissances, les compétences nécessaires à la réalisation de "son" projet ». Si l'accent est mis sur le produit ou le but, « cela ne veut pas dire que la démarche est oubliée » (Lebrun, 2002). La démarche d'élaboration d'un projet comprend 4 phases : la phase de conception, la phase d'imagination, la phase d'action et la phase d'évaluation.

Perrenoud précise que la notion de projet « évoque souvent des activités complexes et de longue haleine. (…) Un projet n'est formateur que s'il oblige à se confronter à des situations dans lesquelles le cours optimal de l'action n'apparaît pas immédiatement, parce qu'il faut pour avancer, construire une stratégie et résoudre une série de problèmes, dont chacun fait appel à des ressources cognitives diverses, parfois détenues par des personnes différentes » (Perrenoud, 1997).

4.5 Typologie des activités d'apprentissage

Notre typologie intègre les différents critères que nous venons de présenter.

4.5.1 Les activités de renforcement

4.5.1.1 Description de l'activité

Pour cette première activité, imaginons des apprenants débutants en première année d'apprentissage du français langue étrangère (niveau A1). Après quelques semaines de cours, ces apprenants ont appris à utiliser le verbe être, quelques verbes en –er et leur forme à l'indicatif présent dans une variété de situations quotidiennes. Pour renforcer la maitrise de ces formes, l'enseignant propose aux apprenants une série d'exercices en ligne qu'il a sélectionnés sur le site *Repsit*[17] (tableau 4) ou qu'il a lui-même créés à l'aide d'un exerciseur comme *Hot Potatoes*[18]. L'enseignant a posté ces exercices sur la plateforme de l'école que les élèves

[17] http://www.ucalgary.ca/repsit/exercices-de-langue.
[18] http://hotpot.uvic.ca.

consultent sans difficulté de la salle informatique, de leur ordinateur portable en classe ou à la maison.

Dans cet exercice, l'apprenant complète des phrases en tapant dans une case vide la forme verbale qu'il estime correcte ou en sélectionnant une réponse parmi une liste de propositions. À la fin de l'exercice, après avoir validé ses réponses en cliquant sur la touche *vérifier*, l'apprenant reçoit le score qu'il a obtenu et la possibilité de corriger les formes erronées à l'aide d'indices.

Tableau 4 - Exemple d'exercice proposé à partir du site Repsit

L'exercice peut être lancé par une séquence vidéo, comme sur la page *Première Classe* du site de TV5 monde[19] (tableau 5). L'exercice est ici un exercice de compréhension.

[19] http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php.

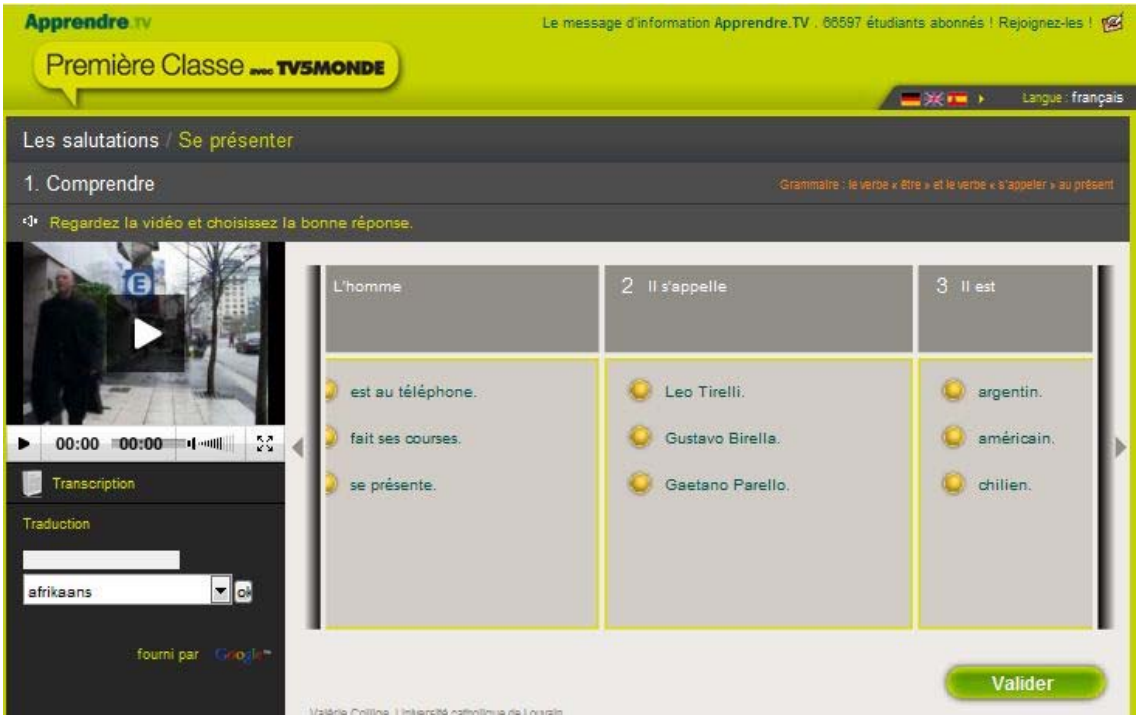


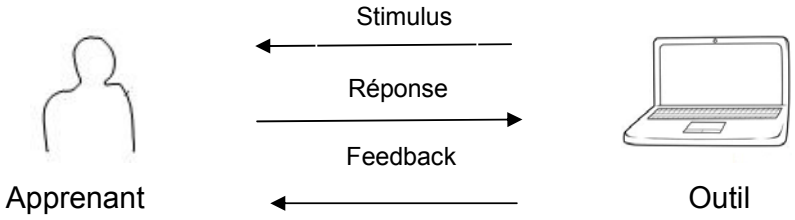
Tableau 5 - Exercice interactif de la page *premières classes* de TV5

4.5.1.2 Analyse des paramètres

Cette première catégorie d'activité se caractérise par son interactivité fonctionnelle réactive : l'apprenant doit donner une et une seule réponse attendue par le programme. Les savoirs visés sont des connaissances déclaratives et la répétition (ou reproduction) est l'opération cognitive dominante. La principale fonction de l'outil est d'aider l'apprenant à renforcer, par la répétition, des savoirs acquis préalablement. La démarche choisie par les concepteurs est d'inspiration béhavioriste et les exercices sont proches de ceux suggérés par la méthode SGAV.

Cette catégorie d'activité rassemble les exercices d'application, centré sur une seule difficulté et les exercices de structuration centrés sur plusieurs types de difficulté à la fois.

Une modélisation simplifiée montre que c'est l'interactivité qui caractérise dans cette activité le rapport entre l'apprenant et l'outil.



4.5.2 Les activités d'exploration

4.5.2.1 Description de l'activité

Pour cette seconde activité, les apprenants d'un niveau B1 découvrent la francophonie dans sa diversité. Au milieu de l'unité, il sera demandé aux apprenants de présenter par groupes de deux une ville de la francophonie en montrant ses spécificités et ce qui la caractérise. Pour cette activité l'enseignant suggère d'utiliser le site de TV5 et plus particulièrement sa page *Cités du monde*[20]. Les apprenants entameront une visite de la ville en découvrant des textes, des documents sonores et visuels. L'enseignant décidera si le point d'entrée se fera par le niveau (débutant, intermédiaire, avancé), par l'objectif (la compréhension écrite, la compréhension orale, le vocabulaire ou la grammaire) ou par la rubrique (24 heures, les gens, la ville, la médiathèque). Pour trouver les réponses aux questions que le site leur pose, les apprenants navigueront à travers les pages de la ville en explorant les documents mis à leur disposition. Au terme de cette phase d'exploration, il sera demandé à chaque groupe de présenter à la classe la ville francophone sur laquelle ils ont travaillé, en soulignant son caractère francophone et sa particularité propre.

4.5.2.2 Analyse des paramètres

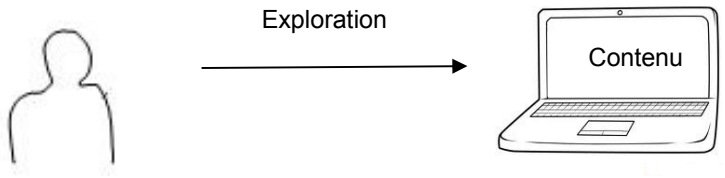
L'interactivité qui caractérise la navigation de ce parcours d'apprentissage est de nature fonctionnelle proactive : l'apprenant entreprend une construction personnelle dans un environnement fermé et bien documenté. Les connaissances déclaratives

[20] http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/collection-26-Voyages_Cites_du_Monde.htm.

occupent une place non négligeable dans cette activité puisque l'apprenant reçoit toute une série de données sur la ville qu'il découvre. En s'arrêtant à la phase de navigation, on note que les connaissances procédurales ont aussi un rôle important à jouer quand l'apprenant est confronté à la lecture de textes authentiques et à l'écoute de documents sonores. Dans la phase plus fine de reconnaissance et de discrimination des caractéristiques francophones de la ville, l'apprenant mobilise ses connaissances conditionnelles mais cela relève davantage de la tâche que du rapport de l'apprenant à la technologie. L'opération cognitive dominante est assez naturellement l'exploration. Cependant, il est probable que ce type d'activité exige, comme c'est le cas dans la tâche qui nous sert d'illustration, davantage que l'extraction d'informations d'une situation. Que fait l'apprenant des contenus qu'il a relevés ? En sélectionnant, classant, triant, attribuant une caractéristique à un élément, etc., l'apprenant conceptualise l'objet sur lequel il travaille. Une autre opération cognitive mobilisée est la production divergente quand l'apprenant sera amené à combiner l'information récoltée et à faire une synthèse originale. La fonction principale de l'outil est de structurer l'information et de faciliter la navigation. C'est la nature hypertextuelle de l'outil qui est valorisée et mise en avant dans ce genre d'activité. Ces nouveaux modes de réception en situation d'apprentissage ont nécessité certains ajustements dans les interfaces et ont initié certaines recherches notamment issues des théories sémio-cognitives.

L'introduction des TICE dans un cours de langue, si on n'hésite à la qualifier de révolutionnaire, a changé fondamentalement le rapport que les apprenants entretiennent avec la langue cible. Sons, textes, images, vidéos authentiques sont entrés massivement dans la classe de langue par la voie d'Internet. Et si c'est la perspective actionnelle qui définit l'orientation du Cadre, l'approche communicative retrouve un second souffle et surtout une certaine vitalité avec l'introduction de la technologie numérique dans la classe. Ces ressources très diversifiées et destinées à un public francophone sont détournées avantageusement au profit de l'apprentissage.

Une modélisation simplifiée montre que c'est l'exploration du contenu qui caractérise dans cette activité le rapport entre l'apprenant et l'outil.



4.5.3 Les activités de collaboration et de diffusion

4.5.3.1 Description de l'activité

Pour cette activité, les apprenants utilisent la technologie pour diffuser leurs travaux et les partager avec la classe.

Des apprenants de niveau B1 sont encouragés à produire toutes les deux semaines des textes au format différent (lettre, journal intime, article, compte rendu, etc.) sur des thématiques libres ou imposées. L'enseignant leur demande de publier leur texte sur un blogue dont chaque apprenant est responsable de la gestion. Il est aussi demandé aux apprenants de lire les autres productions et de poster à l'échéance indiquée un commentaire. La lecture des blogues et des commentaires sera l'occasion d'échanges oraux en classe.

Dans une autre situation, l'unité aborde les problématiques mondiales en se référant au site bien documenté *Objectifs du millénaire* de l'ONU[21]. Par groupes de trois, les apprenants choisiront un des huit objectifs que s'est donné l'ONU pour endiguer les grands fléaux de la planète. Ils proposeront un état de la situation et des pistes de solution dans un pays de la Francophonie. Ils utiliseront un outil qui permet le partage des données et leur diffusion. Il peut s'agir d'un wiki ou de l'application google.doc de Google. Un wiki est un site web dont les pages sont modifiables par les internautes et dont l'accès peut être contrôlé. Google.doc ou Google apps offrent la même possibilité de partage avec des logiciels intégrés spécialisés dans le

[21] http://www.un.org/fr/millenniumgoals.

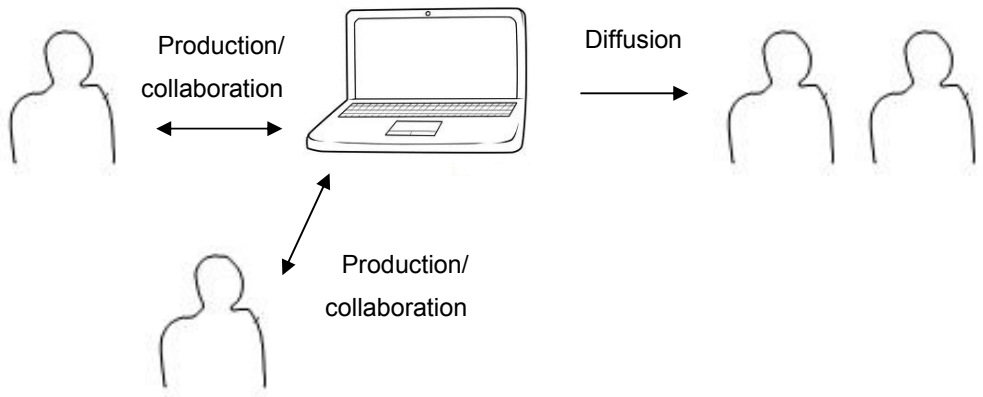
traitement de texte, le tableur ou la présentation. Les apprenants seront les seuls à pouvoir accéder aux données de leur projet et à pouvoir les modifier. Au terme de la phase de recherche et de publication, les groupes partageront leurs résultats avec le reste de la classe.

4.5.3.2 Analyse des paramètres

Ce type d'activité est caractérisé par une interactivité relationnelle interpersonnelle puisque des apprenants entrent en relation par des activités de coopération, de collaboration ou par des activités qui amènent la production et la diffusion de documents et pages web. Les types de savoir visés dans cette activité sont diversifiés. Cependant les savoir-faire communicatifs occupent une place importante puisqu'il s'agira d'être convaincant et clair dans la diffusion des résultats. Mais dans ce type de projet, le produit final est le fruit d'un travail complexe de recherche, de discernement et de sélection. Ce projet invite l'apprenant à transférer ses connaissances dans une situation nouvelle et confère à l'apprenant une certaine expertise. Pour ces raisons, les connaissances conditionnelles occupent une place non négligeable.

Deux fonctions caractérisent cet outil : il facilite d'une part la collaboration et la coopération et d'autre part il facilite la diffusion. Dans le cas d'un travail de groupe l'outil remplit les deux fonctions mais il ne peut être qu'un outil de diffusion si le projet est individuel. Des fonctionnalités permettent de poster des documents sonores et visuels et leur configuration autorise la diffusion de leurs contenus sur le web. L'interactivité avec l'outil est limitée, la totalité du contenu étant produite par l'apprenant.

Une modélisation simplifiée montre que c'est la collaboration et le partage du contenu produit par l'apprenant qui caractérisent dans cette activité le rapport entre l'apprenant et l'outil.



4.5.4 Les activités d'interaction

4.5.4.1 Description de l'activité

Cette activité se situe après quelques heures consacrées à une unité sur la diversité culturelle. On soumet aux apprenants une situation pour laquelle ils devront prendre position[22]. La situation n'offre pas une réponse unique et la diversité culturelle des apprenants entraîne une diversité de réponses. On utilise pour cette activité une plateforme électronique dont la fonctionnalité *Forum* permet l'interaction écrite. Des groupes de quatre apprenants sont constitués. Les échanges se font pendant ou en dehors des heures de cours. Chaque apprenant se positionne en argumentant par rapport à la question et poste son message sur le forum. Les apprenants se répondent en contre-argumentant et les points de vue différents entraîneront de nombreux échanges. La durée de l'activité, le nombre d'interventions, la longueur des interventions et les critères d'évaluation seront fixés par l'enseignant.

4.5.4.2 Analyse des paramètres

Comme pour l'activité précédente, l'interactivité est de nature relationnelle interpersonnelle : l'apprenant rencontre d'autres apprenants. Mais contrairement à

[22] Cette activité intitulée *A qui la faute ?* est détaillée au point 6.4.2.

l'activité précédente, la coopération, la collaboration ou la diffusion ne sont pas ce qui pourrait caractériser le mieux le rapport de l'apprenant à l'outil. La technologie dans ce cas-ci facilite grâce à sa structure la confrontation ou le rapprochement des points de vue. Nous pouvons dès lors avancer que ce qui caractérise la fonction de l'outil, c'est son rôle de médiation. Alors que dans l'activité précédente le produit des interactions se présentait sous le signe de l'unité et de la cohérence structurelle, pour cette dernière activité, c'est la diversité et la multiplicité des points de vue qui retiennent l'attention du lecteur, même si la discussion en ligne conserve son fil rouge thématique.

Les interactions écrites demandent l'activation de savoirs de différentes natures. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales sont certes mobilisées mais l'apprenant s'engage en tant qu'individu culturellement marqué par ses attitudes et ses valeurs. Cette dimension très personnelle de l'apprenant se matérialise dans le texte sous forme de connaissance relative au savoir-être.

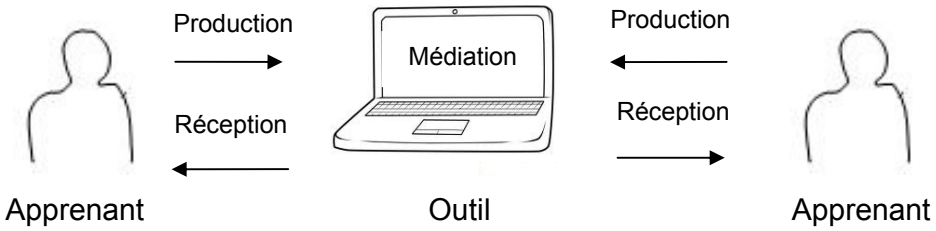
Si les exercices d'application et de structuration caractérisent les activités de renforcement, c'est la tâche, que nous définirons largement au chapitre sept, ou la situation-problème qui caractérise les activités d'interaction. Le traitement de la question posée est un processus complexe qui mobilise plusieurs opérations élémentaires combinées. Cette complexité en fait une activité de résolution de problème. La nouveauté de la situation, la nouveauté du processus à appliquer et du produit à obtenir exige du point de vue de l'activité mentale la reconstruction d'un processus de solution.

Dans notre revue de la littérature consacrée aux recherches sur les interactions écrites, nous avions présenté la manière dont les modèles interactionnistes avaient servi de référence pour l'analyse des représentations des apprenants. Cependant les concepteurs de plateformes ont davantage été influencés par les thèses du socio-constructivisme. Les auteurs de Moodle annoncent clairement les principes qui les ont guidés : « Moodle is a software package for producing Internet-based courses and web sites. It is a global development project designed to support a social constructionist framework of education » [23]. Dans l'esprit et la foulée du socio-

[23] http://docs.moodle.org/23/en/Moodle.

constructivisme, on retrouve des méthodologies pédagogiques actives (Lebrun, 2002) : l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par résolution de problème. Même si la fonction de l'outil est essentiellement celle d'une médiation, nous avons choisi le terme d'interaction pour caractériser ce type d'activité, d'abord parce qu'elle semble le mieux illustrer l'activité que partagent les apprenants, ensuite pour éviter toute confusion avec la notion de médiation du Cadre qui renvoie aux activités de traduction.

Une modélisation simplifiée montre que c'est la médiation qui caractérise dans cette activité le rapport entre l'apprenant et l'outil.



4.6 Présentation synthétique de la typologie

Nous pouvons à présent dresser un tableau (tableau 6) reprenant les paramètres que nous avons sélectionnés et qui ont abouti à notre typologie des activités d'apprentissage en FLE à l'aide des TICE.

	1. Les activités de renforcement	2. Les activités d'exploration	3. Les activités de collaboration et de diffusion	4. Les activités d'interaction
Nature de l'interactivité	Interactivité fonctionnelle réactive	Interactivité fonctionnelle proactive	Interactivité relationnelle interpersonnelle	
Types de savoirs visés	Connaissances declaratives	Connaissances déclaratives Connaissances procédurales	Connaissances procédurales Connaissances conditionnelles	Connaissances conditionnelles Savoir-être
Opération cognitive dominante	Répétition ou Reproduction	Exploration Conceptualisation Mobilisation	Conceptualisation Application	Résolution de problème
Fonction principale de l'outil	Outil d'aide au renforcement	Outil d'aide à la navigation	Outil d'aide à la création, à la diffusion, à la collaboration	Outil d'aide à l'interaction
Courants et méthodes pédagogiques privilégiés	Béhaviorisme, Méthode SGAV	Théorie Sémio-cognitive Approche communicative	Techniques Freinet Pédagogie par le projet Méthodes actives	Socio-Constructivisme Interactionnisme Apprentissage Collaboratif et Coopératif Apprentissage par résolution de problème
Exemple de site ou d'outil	*Repsit Langue*	*TV5, Cités du monde*	*Googles.doc*	*Moddle*

Tableau 6 - Typologie des activités d'apprentissage en FLE à l'aide des TICE

4.7 Remarques sur notre typologie

Les activités d'apprentissage sur lesquelles se posent nos questions de recherche appartiennent de manière assez nette à la quatrième catégorie, les activités

d'interaction. Il s'agira en effet d'observer les produits des interactions écrites entre apprenants et d'interroger les apprenants sur ce nouveau type d'activité d'apprentissage en classe de langue.

Le choix de nos critères oriente et limite notre typologie au risque de lui donner l'allure d'un modèle figé. Sur le terrain de l'apprentissage, bien souvent la réalité des activités n'est pas cependant aussi tranchée. Dans le cas d'une activité d'exploration sur le site de *Cités du Monde* de TV5, les apprenants seront aussi invités à passer d'abord par une série d'exercices de renforcement. Lors d'une séquence qui aboutit à la publication d'un document commun sur google.doc, les apprenants devront passer par l'exploration de pages web qui fourniront une bonne part de leurs données. Avant les activités d'interaction, l'apprenant activera les compétences qui lui permettront de rechercher des arguments et des exemples. Il lui faudra trier, comparer, sélectionner, etc. avant de communiquer efficacement.
Le savoir visé, l'opération cognitive dominante, la fonction de l'outil, la nature de l'interactivé et les méthodes et courants privilégiés caractérisent ces activités en leur donnant le statut d'archétype. Cet archétype se décline selon la situation d'apprentissage/enseignement en différentes variantes. Par exemple, les activités de d'interaction comprennent à nos yeux les activités développées lors d'un apprentissage à distance.

Notre modèle risque de donner l'impression de la supériorité d'un type d'activité sur un autre type d'activité. C'est ce que l'on pourrait penser en observant la progression que nous avons choisie en partant des activités de renforcement pour aboutir aux activités de d'interaction. Certes, ces dernières sont d'une nature plus complexe en termes de mobilisation des connaissances, mais les premières sont aussi importantes que les dernières pour acquérir ces connaissances. Elles sont toutes d'importance égale et elles apparaissent à des moments différents du processus d'apprentissage.

Si la typologie met en lumière les nouvelles perspectives qu'offrent les TICE pour l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère, il nous faut reconnaître que cet apport ne doit être apprécié comme un réel enrichissement que dans le

domaine que nous avons choisi, l'écrit en classe de langue. Nous n'avons pas évoqué la manière dont l'oral peut tirer avantage des TICE. La visio-conférence et la production de documents sonores par les apprenants sont deux exemples d'exploitation des TICE dans l'apprentissage des langues. Ces activés orales mériteraient à elles seules d'être reprises dans une typologie. On pourrait alors envisager une typologie d'un ordre supérieur englobant toutes les utilisations des TICE à des fins éducatives.

Nous clôturons ici notre première partie. Nous l'avons articulée autour de notre objet de recherche, à savoir la création du dispositif et les interactions écrites en classe de langue à l'aide des TICE. Nous avons commencé cette partie en présentant dans le chapitre deux une revue de la littérature sur la recherche dans le domaine qui nous intéresse et nous avons pointé quelques recherches particulières. Le chapitre trois rappelle les processus en jeu lors de la production écrite en classe de langue et les difficultés que rencontre l'apprenant et le chapitre quatre est un essai de typologie pour les activités d'apprentissage recourant aux TICE.

DEUXIEME PARTIE

Validation du dispositif et élaboration des tâches

CHAPITRE 5. Clarification terminologique de certaines notions

5.1 La notion de dispositif

5.1.1 Définition

Nous avons fait le choix de présenter au chapitre quatre une typologie des activités qui n'était associée à aucun dispositif particulier. Cette typologie avait une certaine valeur absolue en ce sens qu'elle ne nous renseignait que très peu sur les pratiques enseignantes précédant et suivant les activités. Elle présentait quatre modèles d'activité à l'aide des TICE en sélectionnant quelques paramètres de l'apprentissage. Cependant elle n'intégrait pas les paramètres de l'environnement numérique qui au sens large constituent l'accès à la technologie. Par *paramètres de l'environnement numérique* nous entendons entres autres, l'accès à l'ordinateur en permanence ou épisodiquement, l'accès à une plateforme, le nombre d'ordinateurs disponibles, la mise en ligne ou non des cours ou d'informations par l'enseignant, etc. La question de la proximité entre l'enseignant et l'apprenant est commune à tous ces paramètres. Les limites de cet environnement numérique se marquent d'une ligne dont le tracé fluctue selon l'importance de deux notions centrales, celles de la *présence* et de la *distance*. Ces notions sont reprises de manière générale par les termes de dispositif de formation et plus particulièrement dans le cadre de notre recherche, par celle de dispositif hybride.

Pour mieux appréhender cette réalité de dispositif de formation et de dispositif hybride, nous allons nous référer à un projet de recherche (Hy-Sup) qui constitue la plus récente méta-analyse des dispositifs hybrides. Cette recherche a été réalisée

conjointement par 6 universités entre 2009 et 2012 et s'est déroulée selon une méthodologie récoltant des données de nature quantitative et qualitative. La définition du dispositif hybride qui nous est proposée recouvre :

> **«** (…) tout dispositif de formation (cours, formation continue) qui s'appuie sur un **environnement numérique** (plateforme d'apprentissage en ligne). Ce dispositif propose aux étudiant(e)s des ressources à utiliser ou des activités à réaliser **à distance** (en dehors des salles de cours) **et en présence** (dans les salles de cours). La proportion des activités à distance et en présence peut varier selon les dispositifs. »[24]

L'objectif de cette recherche est de montrer les effets des dispositifs hybrides sur l'apprentissage. Cela s'est opéré en deux étapes, l'une s'intéressant à la description des dispositifs marqués par les choix méthodologiques des enseignants, l'autre s'intéressant aux effets sur l'apprentissage. Nous nous arrêterons dans ces lignes qu'à la première des deux étapes.

La première recherche a débuté par une analyse qui consistait à interroger 174 enseignants issus de 22 établissements d'Enseignement supérieur. Les réponses aux 200 questions ont constitué la première base de données dont ont pu être extraites, par analyse factorielle, « 14 composantes principales qui ont été considérées comme des dimensions permettant de décrire de manière discriminante un dispositif hybride ». De ces données les chercheurs ont mis en évidence six configurations de dispositifs hybrides. Pour la clarté de notre propos, nous reproduisons ces six types (tableau 7), tous étiquetés par une métaphore qui se veut représentative de l'esprit du dispositif.

[24] http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544.

Type	Description
Type 1 : **la scène**	Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et par la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles.
Type 2 : **l'écran**	Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et par la mise à disposition de ressources multimédias.
Type 3 : **le cockpit**	Configuration « enseignement » orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion, tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs.
Type 4 : **l'équipage**	Configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.
Type 5 : **le métro**	Configuration « apprentissage » centrée sur différentes formes d'accompagnement et tendant vers l'ouverture.
Type 6: **l'écosystème**	Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides.

Tableau 7 - Les 6 configurations de dispositifs hybrides selon Hy-Sup

Les termes choisis pour décrire les différents types sont assez explicites et l'on voit bien se dévoiler une graduation de l'usage de la technologie. D'un usage de type « scène » selon lequel la technologie viendrait principalement reproduire et répéter le cours en présentiel au type « écosystème » selon lequel tout le potentiel de la technologie est exploitée jusqu'à imprimer la progression du cours, toute une palette de manières de faire semble représenter les choix des enseignants. Cette étape a permis aux chercheurs de redessiner un questionnaire ouvert à tous et qui autorise tout enseignant à positionner ses propres pratiques. Nous nous sommes prêté au jeu du questionnaire de l'« auto-positionnement » et nous partageons ici les résultats de l'analyse, analyse dans laquelle nous nous reconnaissons assez bien.

Voici la réponse que nous avons reçue : « D'après vos réponses et en référence aux résultats de la recherche Hy-Sup, le dispositif que vous avez décrit est le plus proche de l'écosystème ».

5.1.2 Quelques paramètres du dispositif

Une analyse plus fine découpe le profil du type écosystème en cinq paramètres. L'*ouverture* caractérise le fait qu'une assez grande liberté est laissée aux apprenants

dans le choix des méthodes de travail, dans le choix des ressources et que les enseignants recourent fréquemment à des ressources et/ou des acteurs externes au cours. Nous pouvons donner l'exemple suivant en ce qui concerne nos pratiques.
Dans le domaine de la didactique des langues, l'accès aux ressources « authentiques » est une nécessité. Les technologies et l'accès à internet en ce point servent bien l'enseignant et l'apprenant en offrant une diversité de ressources. Avec un site comme celui de TV5 l'enseignant se doit simplement de guider l'apprenant dans l'exécution de la tâche. L'apprenant par exemple sera « lâché » dans une des cités francophones accessibles sur le site pour qu'il s'approprie l'information qu'il récolte et qu'il remaniera à sa guise pour son projet de présentation individuelle.

Le *travail en présence et à distance* est caractérisé par une participation active des apprenants. Cela se manifeste en présence par l'organisation d'activités de groupe et la préparation à distance, par les étudiants, d'activités présentielles (lectures, préparation de débats, etc.). Nous pouvons donner l'exemple suivant en ce qui concerne nos pratiques.
Cette expérience nous a révélé avant tout la faculté d'anticipation et de créativité des apprenants. Comme bien souvent avec les technologies, on apprend par plus expert que soi, même si les apprenants sont ces experts… L'activité ici consistait en une présentation orale par groupe de trois. Pour organiser leur travail à distance, les apprenants ont utilisé *google.doc* qui permet de participer à distance à la création commune d'un document. Leurs échanges verbaux ont été facilités par le logiciel *skype*, ce qui a permis de simuler le travail en présentiel et de répéter leur présentation. Enfin, des séquences vidéos ont été montées à domicile par un des apprenants et le produit final a été posté sur *Youtube*, favorisant le partage et l'accès à cette nouvelle ressource.

La technologie, à travers la notion de *Médiation*, facilite la construction de compétences réflexives et relationnelles chez les apprenants. Ce sont des outils de type blogue et forum qui soutiennent ces objectifs relationnels et réflexifs. Nous pouvons donner l'exemple suivant en ce qui concerne nos pratiques.
La dernière de nos tâches illustre assez bien le potentiel de cette dimension de la technologie. Il s'agit pour les apprenants de travailler par paires sur un *Wiki* en vue

de la rédaction finale d'un texte qu'inspire une œuvre d'art (différents scénarios sont présentés). Dans notre tâche, le *Wiki* est le lieu de l'observation et de la réflexion où les échanges favorisent l'approfondissement et la compréhension de la scène et l'expression des sentiments. L'un des apprenants interroge tandis que l'autre répond sur un support qui accueille leurs conversations privées. Le produit de ces interactions sera la principale source d'inspiration du texte final à écrire.

L'*accompagnement* qu'autorise la technologie est de type méthodologique, métacognitif. Il encourage de plus l'entraide par les pairs. Durant ces activités les apprenants proposent et échangent des ressources entre eux.
Nous pouvons donner l'exemple suivant en ce qui concerne nos pratiques :
Pour cette activité, il est demandé aux apprenants de contribuer par groupe de trois à une base de données qui constituera l'essentiel des ressources nécessaires à la préparation de l'épreuve finale orale individuelle. Dans un premier temps, le sujet, ici l'exploitation animale, a été abordé en classe et des problématiques ont été dégagées. Des ressources diversifiées ont été distribuées et des liens ont été postés sur la plateforme. Un document sous format électronique est distribué à chacun des groupes qui est invité à donner trois types d'information reprises sous les catégories suivantes : je sais/les faits/je questionne. Chaque groupe complète son document par un travail de recherche collaboratif et partage ses résultats avec l'ensemble de la classe. L'ensemble des données collectées constituera les savoirs à maîtriser pour l'épreuve finale.

La *médiatisation* caractérise le fait que les enseignants exploiteront le potentiel de l'ensemble des outils d'aide à l'apprentissage, de gestion, de communication et d'interaction disponibles dans l'environnement technopédagogique. Les apprenants feront de même et présenteront leurs travaux souvent sous une forme multimédia.
En pratique, les ressources de types textes, photos, vidéos, etc. sont utilisées tout comme des outils de production, de collaboration et d'interaction de type chat, forum, wiki, application Web, visioconférence, etc.
Nous ne donnerons pas la liste des outils disponibles abondamment utilisés mais nous nous contenterons de rappeler que la simple caméra d'un téléphone portable devient un outil exploité à des fins didactiques à la seule initiative de l'apprenant. La

finalité de l'enregistrement peut être une interview ou une présentation orale qui sera documentée et partagée avec l'ensemble de la classe.

Quand la technologie offre plus que ses fonctions de reproduction et d'archivage, les comportements des apprenants et des enseignants se voient modifiés. L'accès aux ressources extérieures permet de multiplier les points d'entrée d'une problématique, et les outils permettant les interactions écrites asynchrones approfondissent la réflexion et favorisent les démarches de nature métacognitive. L'émergence des TICE s'accompagne nécessairement de méthodologies différentes, plus actives, davantage centrées sur l'apprenant. Cependant ces méthodes ne sont pas inhérentes aux outils, elles sont le fruit de processus réfléchis. Ces méthodes ne réinventent pas non plus les paradigmes de l'apprentissage, elles s'approprient un long héritage tissé de réflexion et d'expérimentation pour mieux tirer parti des nouveaux outils.

Nous allons au point suivant définir la notion d'apprentissage selon un modèle qui offre l'avantage d'intégrer, le cas échéant, les paramètres spécifiques de la technologie.

5.2 Les paradigmes de l'apprentissage

Le modèle d'apprentissage proposé par Lebrun (2002) repose d'abord sur une solide réflexion sur l'alignement des objectifs, des méthodes et des outils, autrement connu sous le nom des trois champs de Barbier et Lesne (1986). Définir des objectifs nécessite de passer par une réflexion sur les compétences relatives « à l'exercice d'un travail, à la mise en œuvre par les individus de compétences, qualifications, capacités dans des activités professionnelles ou sociales ». Le premier champ est celui de la vie professionnelle et sociale. Le deuxième champ s'articule en fonction du premier puisque qu'il définit au sein d'un cadre institutionnel de formation, les « méthodes pédagogiques à mettre en place ». Le troisième champ, à travers les activités pédagogiques, est celui de l'apprentissage en action. On y retrouve entre autre les ressources et les outils pour enseigner et apprendre.

Pour un approfondissement de l'alignement des objectifs, des méthodes et des outils, et de chacun de ses composants, nous renvoyons le lecteur à Lebrun (2002). Une lecture des auteurs qui ont proposé des perspectives dynamiques de l'apprentissage et des apprenants a permis à Lebrun d'affiner son modèle, un modèle adapté pour tout apprentissage, avec ou sans la technologie.

5.2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ?

Une définition de l'*acte d'apprentissage* dans la lignée du socio-constructivisme nous est donnée par Kozman (1991) :

> « L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire. » (Kozman, 1991 : 61)

Quant à l'*acte d'enseigner*, reprenons la définition citée dans l'ouvrage de Lebrun (2002) et que ce dernier emprunte à G. Brown et M. Atkins (1998) :

> « L'enseignement peut être regardé comme la mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en "résolution de problèmes" ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement. »

L'accent est mis sur l'apprenant, responsable et acteur de son apprentissage. On peut les rapprocher de certaines conceptions du constructivisme qui :

> « (…) s'appuie sur le fait que chaque apprenant dispose de connaissances (des conceptions) et de compétences avec lesquelles il va construire des connaissances nouvelles pour résoudre des

problèmes que lui pose l'environnement. » (Lebrun, 2002 : 35)

On peut ajouter à cela avec Lebrun :

- le rôle des connaissances antérieures, du contexte et de l'expérience concrète;
- le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage, l'importance du changement conceptuel (…) pour qu'un apprentissage ait lieu (par déséquilibre et rééquilibration et nouvelle formulation plus opérationnelle) ;
- les nouveaux rôles assumés par le professeur et par les étudiants;
- l'importance de la métacognition (pp. 35-36).

5.2.2 Les cinq ingrédients du processus d'apprentissage

Lebrun identifie cinq ingrédients dans le processus d'apprentissage (tableau 8). Nous allons reproduire le tableau tel que Lebrun le propose mais nous allons l'illustrer par après avec les tâches de notre dispositif.

(se) MOTIVER	**Appréhender la structure globale** (Donner des moyens) d'appréhension de la structure pour accéder à la signification	Importance de la considération du contexte, de la perception de sa compétence actuelle et future, de la « valeur » accordée à la tâche (et leurs rôles pour la motivation)
M'(s') INFORMER	**Intégrer les parties** (Récolter à partir du contexte) des points de vue et des représentations différentes	Importance de l'accès et de la collecte des informations dans des champs (disciplinaires ou autres) de nature variée
(s') ACTIVER	**Manipuler le monde des descriptions** Établir des liens entre les représentations	Importance de l'exercice des compétences de plus haut niveau, de traiter correctement l'information, de se poser des questions, de faire émerger et de résoudre les problèmes
INTERAGIR	**Utiliser les feedbacks** intrinsèques par rapport à l'action ou extrinsèques par rapport aux représentations	Importance des facteurs relatifs à la communication et au travail d'équipe
PRODUIRE	**Réfléchir sur les objectifs, l'action, l'évaluation** Considération de l'ensemble de la démarche, du processus	Importance de la production personnelle, de l'activité de création, du rôle de l'auto-évaluation, de la promotion du changement.

Tableau 8 - Les cinq ingrédients du processus d'apprentissage selon Lebrun (2005)

5.2.3 Contextualisation des cinq ingrédients

(se) MOTIVER

Les situations ou tâches que nous avons dessinées ont la spécificité d'exiger de la part de l'apprenant une attitude ou une réponse qui les engage non seulement en tant qu'apprenant mais en tant qu'individu social. Il est demandé à l'apprenant de mobiliser davantage que de « simples » savoirs ou connaissances déclaratives. L'apprenant en tant qu'individu unique, porteur de valeurs propres, libre dans ses choix et dans ses goûts, s'engage dans des interactions dont l'enjeu est proche d'une situation réelle, authentique qu'il pourrait rencontrer hors du contexte de la classe.

Les tâches demandées sont donc riches en signification parce que d'une part les problématiques qu'elles proposent sont ancrées dans la réalité de l'apprenant ou en sont proches et d'autre part, elles demandent à l'apprenant de se positionner en tant qu'individu par rapport à cette réalité comme il le ferait hors du contexte scolaire.
Par exemple, des apprenants devront se mettre d'accord sur une sortie à Bruxelles mais la décision commune risque d'être difficile à prendre parce que chacun ou chacune ayant des envies propres.
La sortie à Bruxelles est donc porteuse de signification parce que cette situation se réfère à quelque chose de connu pour l'apprenant, à son contexte. La liberté d'expression est hautement motivante également parce que l'apprenant exprime ce qu'il a de plus personnel, ce qui caractérise son identité propre.

M'(s') INFORMER

L'apprentissage d'une langue étrangère se construit par pallier, en dosant l'apport de connaissances de nature langagière (la « forme ») et celui des contenus (le « fond »).
L'enseignant a la responsabilité de rendre ces ressources accessibles et de fournir un échantillon représentatif des connaissances de nature langagière et des contenus. L'apprenant cependant accède, et la technologie favorise cet accès, à ces ressources. Il les sélectionne à son tour.

La collecte d'informations est donc riche par sa diversité et par ses formats (textes, sons, images, videos, etc.). Ces informations appartiennent au champ disciplinaire ou autre.

L'accès aux dictionnaires en ligne, aux listes de vocabulaire, aux points de vue contradictoires, aux médias, etc. est un élément central dans ce processus.

Par exemple, lorsqu'il est demandé à l'apprenant de discuter sur le forum la nécessité ou non pour un artiste de s'engager pour les « causes justes», différentes ressources ont été proposées en amont et l'accès aux ressources reste ouvert pendant le temps de l'interaction. Une chanson peut-être le point de départ mais au fil des lectures, une liste de vocabulaire propre au champ lexicale et une liste de liens logiques utiles à l'argumentation viendront étoffer les ressources mobilisées pendant l'interaction.

(s') ACTIVER

Les activités proposées sont construites autour de situations problème de complexités diverses. La difficulté est accrue quand cette situation provoque chez les apprenants des conflits de nature socio-cognitive. Il faut non seulement identifier la problématique, mobiliser des connaissances (langagières ou autres) anciennes et nouvelles, les comprendre, relier ces connaissances à la situation qui évolue au fil de l'interaction, se positionner, évaluer à nouveau la situation, etc. Cet ingrédient recouvre aussi les activités de nature métacognitive responsables du choix des stratégies qui commandent les démarches à suivre ou les ressources, langagières ou non, à mobiliser. Les savoirs mobilisés sont aussi de nature différente. Les savoir-être par exemple exigent de l'apprenant de mobiliser des ressources langagières spécifiques capables d'exprimer ce qui relève de l'identité propre de l'apprenant.

Des compétences de haut niveau doivent être impérativement mobilisées. Durant cette phase, les composantes de la théorie piagétienne sur la compréhension de l'apprentissage jouent un rôle déterminant.

Dans nos tâches, la décentration des points de vue (ou conflit cognitif) volontairement provoquée, oblige les apprenants à rejeter toute complaisance. Dans la discussion déjà mentionnée plus haut sur l'engagement politique des artistes, les

apprenants devront non seulement trouver l'exemple et les arguments pertinents pour contrer le point de vue adverse, mais ils devront aussi faire preuve de créativité pour approcher la problématique sous un angle nouveau. Ils devront parfois faire des concessions et reconsidérer leurs représentations. Pour la tâche qui repose sur l'interprétation d'une image, les apprenants devront identifier l'émotion que suscite le support visuel, choisir les mots qui expriment cette émotion et émettre des hypothèses.

INTERAGIR

Cet ingrédient nous pose certaines questions parce que l'interaction est au centre de notre recherche. Nous avons dû la considérer selon plusieurs niveaux. L'interaction entre l'enseignant et l'apprenant d'abord. Elle est déterminante parce que l'enseignant est celui qui dessine les tâches en fonction des objectifs, qui sélectionne les ressources, les outils et écrit les consignes. Il contrôle tous les paramètres. Cependant, selon notre dispositif, l'enseignant n'intervient qu'avant et après l'interaction écrite entre apprenants. Pendant le moment de l'interaction entre apprenants, il est volontairement absent. A un deuxième niveau, on retrouve les interactions entre l'apprenant et les ressources mises à sa disposition. Elles guident l'apprenant dans la construction de ses connaissances et le mène vers l'autonomie. Le troisième niveau est celui des interactions entre apprenants. Dans le cadre de notre recherche, il n'y aurait aucune production sans interaction entre pairs. La communication écrite est la condition sine qua non pour atteindre les objectifs et pour le succès de la tâche. Ce moment peut se prêter à de multiples analyses. Nous nous sommes tenu principalement aux formes du discours. Le dernier niveau d'interaction se situe entre les apprenants et l'enseignant après le moment de l'interaction entre pairs. Ce niveau est fortement lié au cinquième ingrédient, *produire*.

Parce qu'il multiplie les perspectives et les ressources, le travail de groupe bien structuré favorise l'acquisition de connaissances. Chaque interaction, quel que soit son niveau, est en soi un feedback formel on non. Au fil des interactions et feedbacks, les représentations des apprenants se modifient et prennent de nouvelles formes.

Notre recherche s'intéresse, à travers la construction du dispositif, aux conditions des interactions entre apprenants et aux produits des échanges pour en montrer la diversité. Différentes tâches donnent des productions qui mobilisent des ressources linguistiques différentes. Une discussion entre apprenants sur une sortie prochaine demandera aux étudiants d'utiliser le présent aux deux premières personnes, d'utiliser aussi les structures des phrases non-déclaratives, de connaître la réalité culturelle, etc. Dans une autre tâche, lorsqu'on leur demandera de témoigner sur la scène du crime de l'Etranger, les temps du passé et les pronoms de la 3^{e} personne domineront, un champ lexical d'une autre nature sera mobilisé, etc. Dans tous les cas, les connaissances seront mobilisées en situation réelle de communication, en autant d'occasions de les tester et d'en découvrir d'autres grâce aux productions des pairs et les feedbacks de l'enseignant.

PRODUIRE

La production représente un élément déterminant. D'abord pour tout apprentissage parce qu'elle est la manifestation d'un acte autonome qui illustre la bonne maîtrise de compétences multiples face à une situation complexe. Ensuite parce que pour l'apprentissage d'une langue étrangère, l'acte de production en soi est un adjuvant à l'apprentissage : on apprend en faisant. Enfin parce que le produit des interactions est la principale trace qui nous permet d'observer dans quelle mesure les tâches demandées sont pertinentes pour l'apprentissage. Les formes observées sont-elles en adéquation avec les objectifs ? Les formes sont-elles diversifiées ou les interactions écrites en classe de langue n'apportent-elles que des productions uniformes sans bénéfice pour l'apprentissage ?

Pendant cette phase, il s'agira non seulement de confronter les productions et les objectifs, mais aussi de s'interroger, pour l'apprenant et l'enseignant, sur le chemin parcouru et à parcourir. L'activité du groupe doit permettre de mettre en avant les productions individuelles, leur originalité et les progrès dans l'apprentissage.

Par exemple dans l'activité qui demande aux apprenants de travailler par paire à partir d'une image, l'interaction n'est qu'une étape. L'échange donne aux apprenants l'occasion de tester des hypothèses, de formuler des émotions, de faire des liens avec des connaissances antérieures, etc. Ce travail de préparation doit aboutir à la

rédaction d'un texte individuel écrit selon un scénario bien précis et qui sera envoyé au concours auquel participent les apprenants qui le désirent. Pour une tâche davantage orientée vers la discussion d'un sujet d'actualité, l'ensemble des échanges constituent une excellente source, riche en arguments et contre-arguments, pour la rédaction d'un article destiné au journal de l'école.

Pour d'autres exercices, le produit de l'interaction est le produit final sur lequel reviendra l'enseignant pour souligner l'emploi de telle ou telle forme, pour en souligner les erreurs et le cas échéant proposer des exercices de remédiation.

Nous pensons avoir montré, par des exemples concrets, la pertinence du modèle d'apprentissage proposé par Lebrun dans un environnement qui laisse une grande place à la technologie.

5.2.4 La classe inversée

Cette conception de l'apprentissage centrée sur l'apprenant et qui mobilise des méthodes actives a engendré une conception méthodologique de l'enseignement appelée « the flipped classroom ». Le concept de la « classe inversée » implique le principe que les cours ou leçons, grâce à la technologie, sont données à la maison et les devoirs sont faits en classe. Nous nous arrêtons sur ce modèle pour souligner qu'il est possible, à partir d'un projet didactique réfléchi, d'intégrer la technologie de manière globale.

Selon J. Bergmann, J. Overmyer et B. Wilie,[25] la classe renversée est :

- un moyen d'accroître l'interaction et de personnaliser le temps de contact entre les étudiants et les professeurs,
- un environnement dans lequel les étudiants sont responsables de leur propre apprentissage,
- une classe dans laquelle l'enseignant est davantage un guide dans l'apprentissage que le détenteur exclusif de la connaissance,
- un mélange d'enseignement frontal et d'apprentissage constructiviste,
- une classe dans laquelle les élèves absents ont la possibilité d'accéder aux ressources à distance,
- une classe dans laquelle la documentation est importante,

[25] http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php.

- une classe dans laquelle les étudiants sont acteurs de leur apprentissage,
- une classe dans laquelle l'enseignement est différencié.

On peut encore ajouter que dans la classe inversée, les discussions, qui activent des compétences de haut niveau, sont menées par les apprenants. Les contenus sont donnés en contexte en relation avec des situations de la vie réelle. Les apprenants sont activement engagés dans des situations-problèmes et des analyses critiques qui vont au-delà du champ étudié. Ils s'approprient la matière et utilisent leurs compétences pour guider leur apprentissage sans l'omniprésence de l'enseignant. Ils posent des questions exploratoires et ont la possibilité d'approfondir au-delà du programme, etc.

Le concept de « classe inversée » est selon nous une bonne illustration du *modèle d'intégration* présenté au point 4.3 consacré aux modélisations historiques : les technologies sont mobilisées conjointement et systématiquement pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement. La centration est sur la méthodologie développée.
Si notre méthodologie n'est pas celle de la « classe inversée », nous avons un bon exemple de cohérence entre le modèle d'apprentissage, l'environnement technologique et la pédagogie active retenue.

5.3 La notion de tâche

La tâche a donné lieu à un nombre considérable de définitions et ce n'est pas le lieu d'en faire l'inventaire. Cependant, nous allons parcourir certaines de ces définitions, celles que nous croyons être au plus près notre représentation de la tâche dans le cadre de notre recherche.

5.3.1 La notion de tâche dans l'approche actionnelle du Cadre

Depuis sa création en 2001, le Cadre est devenu une référence quand on évoque la tâche d'apprentissage. Celle-ci n'étant qu'un élément d'une perspective plus large adoptée par les auteurs, perspective nommée *approche actionnelle*.

Le cadre définit en ces termes cette approche : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Le Cadre, 2001 : 15).

Comme le relève C. Puren, toutes les grandes méthodologies historiques ont eu leur propre perspective actionnelle, dans le sens d'une relation « d'homologie maximale entre son agir d'usage de référence (le type d'activité que l'on veut que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage) et son agir d'apprentissage de référence (le type d'activité que l'on privilégie en classe) » (Puren, 2003 : 123). Ce qui est par contre nouveau, « c'est que pour la première fois les apprenants sont considérés, dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière » (p. 44). Cette innovation, Puren propose de l'appeler « perspective de l'agir social ».

Cette dimension sociale est affirmée au moins à deux niveaux.

D'abord à celui de la conception générale du langage que se fait le Cadre :

> « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans les contextes et les conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. » (Le Cadre, 2001 :15)

Ensuite au niveau qui nous intéresse au premier plan, celui des tâches d'apprentissage, tâches sociales à part entière :

> « Est définie comme tâche 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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (p.16)

Ces tâches sont apparentées aux actions de la vie quotidienne : « les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public éducationnel et professionnel » (p. 121).

Cette définition de la tâche semble englober des compétences traditionnellement non associées au cadre scolaire. La langue d'apprentissage n'est plus un simple outil de communication quand on croise l'autre chez soi ou en voyages, il s'agit d'un outil qui permettra, comme en témoignent les exemples donnés, la cohabitation dans le long terme.

Depuis une décennie, des discussions alimentent la question de savoir si le cadre est en rupture avec l'approche communicative ou s'il en est le prolongement. (Richter, 2003). Sans vouloir trancher, nous retiendrons de la définition de la tâche pour le propos de notre recherche, le paradigme de l'approche actionnelle trop souvent négligé en pédagogie générale, à savoir que la classe est une réalité sociale où les rapports entre apprenants (et entre apprenant et enseignant) et les actes de communication sont réels. L'apprenant est un individu qui rencontre au sein du groupe classe d'autres individus, chacun porteur d'un vécu personnel, affectif, culturel qui se révèle en tout ou en partie pendant la tâche qui lui est assignée. C'est le propre de la classe de langue de favoriser au-delà de l'interface linguistique et ses présupposés socioculturels (l'objet d'apprentissage en soi), la mise en perspective de l'irréductible part de l'identité de l'apprenant.

5.3.2 Type de tâches dans l'approche actionnelle du Cadre

Il faut attendre le chapitre 7 du Cadre[26] pour voir se dessiner avec plus de précision des types de tâches.

[26] Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

On trouve d'une part, celles proches de la vie réelle, elles sont dites « authentiques » : « Ces tâches "cibles" ou de "répétition" ou "proches de la vie réelle" sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels » (Le Cadre : 121).
D'autres tâches se fondent sur la situation de classe et sont assez éloignées de la vie réelle :

> « D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement "pédagogique", sont fondées sur la nature sociale et interactive "réelle" et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un "faire-semblant accepté volontairement" pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. »

On retiendra :
- Que les termes *tâches* et *activités* sont associés sans qu'en soient dessinées les limites respectives.
- Que le terme *exercice* renvoie implicitement à ce qui n'est pas lié à une activité de communication contextualisée: « Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle (…) » (Le Cadre : 121).
- Que la nature sociale et interactive de la classe est bien mise en avant dans les tâches du second type.

5.3.3 Le degré d'authenticité d'une tâche

Si l'on se réfère aux définitions du Cadre, les tâches de notre dispositif s'apparentent davantage au second type qu'au premier. Il nous semble cependant que le cadre nous offre ici l'occasion de clarifier la confusion qui accompagne généralement la notion d' « authenticité » d'une tâche. Très naturellement les enseignants veulent offrir des tâches « authentiques » à leurs apprenants. Pourtant le milieu peu naturel de l'institution et ses nombreuses contraintes font qu'une tâche demeure une tâche

et ne soit une action[27]. L'authenticité se résume donc très souvent, sinon toujours, à une activité de simulation. Nous pensons cependant, que si la classe est une réalité sociale, et elle l'est, les activités et les tâches (appelées « pédagogiques » dans le Cadre) qui s'y déroulent appartiennent à la vie réelle car les apprenants s'y expriment sans simulation. À ce titre, le terme d'authenticité conviendrait mieux à ces tâches. La difficulté est que la classe, quoique réalité sociale, offre finalement un nombre limité de situations de la vie réelle. Quoi qu'il en soit, par ces lignes, nous voulons souligner à quel point nous voyons dans les tâches que nous avons dessinées des occasions pour les apprenants de mobiliser leurs compétences (linguistiques, communicatives, cognitives, etc.), comme ils le feraient hors de la classe, au sein des forums de discussion par exemple.

5.3.4 Autres aspects la tâche

Au-delà de la conception de la tâche, un certain consensus sur la définition de la tâche existe chez différents auteurs.

Monique Denyer (Denyer, 2011) rappelle qu'en communauté française de Belgique, où l'on se situe dans une pédagogie des compétences, toute activité d'enseignement/apprentissage est considérée comme tâche si sur le plan cognitif, « elle est **complexe** : elle oblige à convoquer une série de savoirs et de savoir-faire, à les combiner, selon une démarche pertinente ; elle est **ouverte** : elle laisse à l'apprenant le choix de ses ressources et de sa démarche ; elle est **adidactique** : elle n'est pas guidée : elle ne fournit aucun conseil pour sa résolution ; l'apprenant est autonome ». Trois autres caractéristiques décrivent l'ancrage pragmatique de la tâche : elle est **contextualisée** : « elle présente une situation (…) que chacun de nous est susceptible de rencontrer – ou a déjà rencontrée – dans la vie de tous les jours ; elle est **finalisée** : elle a un but, une intention (…) ; elle pose un **problème** (…) » (Denyer, 2011 : 146).

Mangenot nous en donne une définition qui n'est pas très éloignée : « la tâche est une activité non seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule » ; « une tâche linguistique réellement profitable doit partir des supports complexes et authentiques

[27] Puren (2006). C. Puren distingue *l'agir scolaire*, ou d'apprentissage, auquel il attribue le concept de *tâche*, de *l'agir social*, ou d'usage, auquel il attribue le concept d'*action*.

(notamment sur les plans linguistique et civilisationnel), proposer des activités riches (lien support/activités pertinent, situations problèmes, appel à la créativité) et prévoir des interactions variées entre pairs et avec le formateur pendant et après son exécution » (Mangenot 2002 : 135).

Ce que nous avons nuancé précédemment à propos de la notion d'*authenticité* en référence au Cadre peut être fait à propos du concept de « vraisemblable ». Ainsi une des consignes privilégiées donnée par Bouchard dans le cadre de ses expérimentations sur les processus rédactionnels en langue étrangère prend la forme suivante : « Rédigez collectivement pour un journal scolaire un texte pour ou contre les devoirs à la maison à l'école primaire » (Bouchard, 2001). Mais Bouchard précise qu' « il est incontestable que cette consigne est ambigüe (…) comme toute consigne pédagogique orientant vers des activités de simulations, activités largement utilisées en français langue étrangère depuis les travaux inauguraux du BELC (…). Elle oriente fictivement vers un ton sinon un genre journalistique tout en restant une consigne donnée en contexte didactique et aboutissant à un texte adressé au seul enseignant d'expression écrite ».

Nous adoptons pour notre recherche les définitions de Denyer et de Mangenot que nous jugeons assez proches de celles du Cadre. Nous soulignons encore une fois l'apport original de ce dernier qui pose assez clairement la classe comme réalité sociale.

5.4 Le conflit sociocognitif

5.4.1 En premier lieu, l'activité sociale

L'activité sociale est au cœur de notre recherche. L'acte de production ou de réception de l'apprenant n'existe que sous forme de réponse d'un individu à un autre individu. La nature sociale des interactions est évidente car tout se construit avec et par l'autre. Comment se construit cette connaissance ? Quelle place accordons-nous à ces processus dans notre dispositif ? C'est à ces questions que nous allons essayer de répondre dans les prochaines lignes.

Dans le chapitre trois, nous avons fait la synthèse des recherches sur les processus individuels en jeu dans la production écrite en langue seconde.

Les résultats obtenus en contexte expérimental nous donnent des informations précieuses sur les processus individuels mais ne donnent qu'une image incomplète du contexte de production, car en définitive l'acte d'écrire est toujours ancré dans un contexte déterminé et il est motivé par une intention. Les modèles présentés n'ont pas pour autant négligé la dimension contextuelle en y intégrant ce que les auteurs nomment *l'environnement de la tâche*. Cependant, s'ils nous renseignent sur la dynamique individuelle, réglée par les processus individuels de production, nous connaissons peu les mécanismes de la dynamique sociale. Quand une tâche implique que les apprenants se répondent et s'interpellent par le jeu de l'interaction écrite, la dynamique sociale prend une place tout aussi importante que la dynamique individuelle. Il nous semble important à présent de découvrir quelles sont les conditions et les configurations favorables à l'apprentissage dans une situation d'interaction.

Notre réflexion a été principalement inspirée par les travaux en psychologie sociale suscités par Doise, W. et Mugny, G. (1981) et Perret-Clermont, A.-N. (1996). Nous en dresserons les grandes lignes et justifierons en quoi leur conclusions intéressent notre recherche.

Les auteurs rappellent que leur théorie peut être qualifiée de psychosociologique parce qu'elle s'oppose à tout « individualisme épistémologique qui parait dominer en psychologie cognitive ». Ils refusent surtout le parallélisme mis en évidence par l'analyse naturaliste des structurations cognitives et des restructurations sociales. L'originalité de leurs travaux réside dans la mise en évidence des mécanismes de l'articulation des dynamiques intellectuelles et sociales, plus précisément la mise en évidence de la causalité dans la genèse de la connaissance.

Leur interactionnisme est social parce qu'il se démarque de la psychologie cognitive qui traite de l'interaction entre un sujet et un objet, entre un sujet et son environnement physique mais non humain. La relation à l'objet cependant « ne peut être que médiatisée par la relation du sujet à d'autres individus «. Reprenant l'expression à Moscovici et Ricateau (1972), ils opèrent dans le développement du

domaine cognitif, le passage « d'une psychologie bipolaire (égo-objet) à une psychologie tripolaire (égo-alter-objet) ».

Leurs travaux ont comme première caractéristique que les expérimentations ont recherché des conditions telles que le processus d'imitation ne puisse être avancé comme explication concurrente. Ces travaux se démarquent aussi de ceux qui insistent « sur l'efficacité d'un modèle correct ». Seule l'activité structurante a fondé le développement cognitif du sujet. Ces activités étaient socialisées, mettant en scène des individus aux jugements et actions différentes. La coordination de ces jugements et actions a abouti à un équilibre, « de nature sociale, puisque intégrant en un système d'ensemble des points de vue divergents, trouvant leur unification dans un tel équilibre ». Ce constructivisme est donc social.

5.4.2 Vers l'autonomie

Lorsque nous avons abordé les processus cognitifs mobilisés lors de la production écrite en L2, nous avions isolé les comportements du scripteur de la signification sociale que ces comportements impliquent. C'est comme si le scripteur en tant qu'individu était confronté seul à un problème d'ordre cognitif. Cependant, la perspective que nous adoptons à présent nous oblige à observer génétiquement la signification sociale de la performance individuelle.

Que ce soit dans la phase de planification ou de génération de texte, l'apprenant actualise de façon autonome des compétences cognitives, ce qui « ne semble possible qu'au terme d'un développement fondé sur une interdépendance sociale » (Doise et Mugny, 1981 : 207).

L'expérimentation a prouvé, dans des conditions qu'il faut encore préciser, que l'autonomisation succède à une interdépendance sociale initiale. Une des conditions est que dans ces moments initiaux, la notion à acquérir soit assez précise. La coélaboration cognitive issue de cette interdépendance des centrations isolées aboutit « à des compétences cognitives telles que le développement ultérieur peut alors s'autonomiser » (ibid.). Il est à noter que ces conditions sont plus difficiles à cerner pour les sujets de niveau intermédiaire, car ceux-ci en sont à une étape de perfectionnement de leur instrument cognitif. Les sujets de niveau inférieur au

contraire sont complètement dépendants des relations interdépendantes : « ils ne progressent que grâce à celles-ci ».

Reprenant le principe constructiviste selon lequel chaque développement se fonde sur le développement précédent, Doise et Mugny avancent l'hypothèse que le développement cognitif se structure selon un principe de spirale de causalité :

> « certains prérequis permettent à l'enfant de participer à des interactions plus complexes assurant l'élaboration d'instruments cognitifs plus complexes qui, à leur tour, permettent de participer à de nouvelles interactions structurantes. » (Doise et Mugny, 1981 : 173)

Une première conséquence en découle : ce n'est que lors de l'introduction d'une nouvelle notion que le travail collectif est supérieur au travail individuel, « le niveau cognitif atteint lors de l'interaction d'individus étant supérieur à ceux d'individus isolés ». Cette supériorité n'est cependant pas automatique, il faut en préciser les conditions. Une deuxième conséquence concerne le progrès individuel consécutif à l'interaction. La supériorité du travail en groupe pour le développement individuel n'est plus vraie pour les moments suivant l'ancrage de la nouvelle notion. Le principe d'autonomisation du développement assure des progrès chez les individus tant dans le travail de groupe que dans le travail individuel.

Les auteurs rejoignent Vygotsky : « Un processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel. Chaque fonction apparait deux fois dans le développement culturel de l'enfant : d'abord au niveau social et, ensuite, au niveau individuel ; d'abord entre individus (interpsychologique) et, ensuite, dans l'enfant (intrapsychologique) » (Vygotsky, 1978 : 27).

Ce progrès est confirmé par trois preuves (Doise et Mugny, 1981) :
- Le sujet est capable de généralisation à d'autres notions fondées sur des opérations similaires, preuve d'une restructuration d'ensemble.
- L'expérimentation a montré une stabilité du progrès dans la durée.

- Le progrès authentiquement opératoire a été explicité et justifié par les sujets, à partir d'arguments nouveaux, originaux, n'ayant pas été explicités durant la rencontre interindividuel.

5.4.3 Le conflit sociocognitif

Un des apports majeurs des expérimentations de la psychologie sociale a été d'avoir démontré la corrélation positive entre rencontres interindividuelles et progrès cognitif. La notion clé est celle de conflit sociocognitif, conflit « entre des partenaires sociaux, à propos des modes de résolution d'une tâche » (Doise et Mugny, 1981 : 209). Reste à préciser la nature des interactions. Ces interactions ont en commun de voir se confronter une grande hétérogénéité de réponses. Il en est ainsi chez des enfants de niveaux cognitifs différents dont les réponses découlent de schématismes différents. Mais l'application d'opérations d'un même type peut aussi amener des réponses divergentes simplement parce que les points de vue diffèrent, comme en témoignent les expérimentations sur la reconstruction d'un village. D'autres expérimentations (celles sur la conservation de la longueur) rassemblant des individus de même niveau cognitif mais basées sur la confrontation de centrations différentes donnent une même divergence dans les réponses.

Dans ces conditions, pourquoi le conflit sociocognitif peut-il être source de progrès cognitif ?

Les conclusions des auteurs soulignent au moins trois raisons.

La première repose sur une des caractéristiques de la pensée préopératoire, qualifiée d'égocentrisme. L'enfant ignore qu'il puisse exister des points de vue autres que le sien. Le conflit permet à l'enfant de prendre conscience de cette différence. Il s'ensuit un déséquilibre à la fois social et cognitif. Le déséquilibre est cognitif puisque « le système cognitif n'est pas tel qu'il puisse intégrer à la fois ses propres réponses et celle d'autrui en un unique ensemble cohérent ». Ce déséquilibre est social puisque ce désaccord cognitif s'inscrit dans un problème social. C'est ce dernier d'ailleurs qui fait prendre conscience à l'enfant du conflit cognitif.

La deuxième raison tient au fait qu'autrui peut apporter des éléments de réponses pertinents pour l'élaboration d'un nouvel instrument cognitif. Il est à noter que la solution d'autrui ne doit pas proposer forcément un modèle correct. Une centration

différente permet à l'enfant de progresser. L'expérimentation a montré que le progrès pouvait surgir suite à une coordination de points de vue ou même face à des modèles régressifs, c'est-à-dire qui ne peuvent normalement rien apporter à l'enfant. Dans ce dernier cas le chemin à suivre est indiqué « lorsque par exemple été explicité la nature des dimensions ou des transformations qui sont pertinentes pour la réalisation plus adéquate de la tâche. »

Enfin, « le conflit sociocognitif augmente la probabilité que l'enfant soit actif cognitivement » (Ibid.). Cette activité cognitive ne porte pas tant sur l'objet que sur la nature divergente des réponses.

5.4.4 Résolution cognitive et relation sociale

Dans sa relation à autrui, l'enfant est confronté à un double problème. À celui d'ordre cognitif s'en ajoute un autre plus important, celui d'ordre social. Le réel problème pour l'enfant est celui avant « d'engager une relation interindividuelle, une relation avec autrui ». L'hypothèse est dès lors que « les régulations cognitives permettent d'établir ou de rétablir des relations spécifiques avec autrui » (Doise et Mugny, 1981 : 211).

L'espace commun, dynamisé par les relations collectives, permet de distinguer les points de vue de chacun. Dans une telle situation la difficulté est de coordonner les points de vue divergents en un système qui mette les partenaires d'accord. Cependant, il arrive que le conflit soit un obstacle pour le progrès cognitif, d'où la tentation de certains de le résoudre en termes relationnels. La complaisance, en réduisant la divergence des réponses individuelles, apporte une régulation de type relationnel qui supplante la régulation cognitive. La structuration de l'interaction joue dès lors un rôle essentiel dans la possibilité d'accéder à un équilibre cognitif plus élaboré : « ni la juxtaposition d'individus, ni une asymétrie totale entre eux ne peuvent entrainer de progrès ». Une certaine réciprocité est indispensable pour l'explication des points de vue. Toute interaction ne favorise pas le développement cognitif. Il serait tout aussi erroné de penser que l'interaction entre pairs serait plus propice au développement cognitif que l'interaction avec l'adulte. La question centrale est en effet celle de la nature de ces interactions.

5.4.5 Socioconstructivisme et interactions écrites

Notons que les conclusions sur le développement cognitif sont issues de recherches effectuées sur un public assez jeune et sur des objets de connaissance scientifiques. Cependant, leur rayonnement a engendré de nombreux travaux, notamment ceux sur l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif ouvert à des apprenants de tous âges. Dans tous les cas, la dimension interactive joue un rôle essentiel. Le cadre proposé nous semble idéal pour inspirer des tâches dont le principal moteur est l'interaction. Nous retenons deux principes qui dicteront les règles d'élaboration des tâches.

1° Les résultats des recherches concernent autant les interactions enseignant-apprenants que les interactions apprenants-apprenants. L'apprentissage entre pairs est possible sans l'intervention directe de l'enseignant. Nous en tirons comme premier principe que les interactions se dérouleront sans l'intervention de l'enseignant.

2° Le second principe affirme que le conflit, à certaines conditions, est formateur. Dès lors, nous élaborerons des tâches qui peuvent faire émerger des désaccords, des divergences de points de vue et les représentations différentes d'un phénomène. En pratique, les consignes de départ de chacune des tâches, favoriseront de façon explicite ou implicite une décentration des points de vue.

Après ces précisions terminologiques, nous allons présenter notre dispositif dans ce qu'il a de spécifique. Les quatre tâches seront présentées dans le détail à la fin de cette deuxième partie.

Chapitre 6. La double articulation du dispositif

Nous venons de passer en revue le cheminement qui a été le nôtre depuis nos premières intuitions jusqu'à la formulation de nos questions de recherche. Ce parcours a été jonché de tâtonnements et d'interrogations. Pendant cette période, le dispositif a été régulièrement remodelé et les outils d'analyse ont pris peu à peu forme.

Avant de décrire les deux axes qui soutiennent la structure de ce dispositif et leurs fondements théoriques, nous allons en proposer une vue d'ensemble (Voir figure p. 22). Nous présenterons en dernière partie de ce chapitre les tâches sur lesquelles les apprenants ont travaillé.

6.1 Présentation générale du dispositif

Nous allons partir du niveau le plus général, celui de la séquence. La séquence de cours est l'unité dont le lien avec le curriculum est le plus direct. La séquence est un parcours limité dans le temps qui a pour mission d'atteindre une série d'objectifs. Ceux-ci sont définis explicitement ou non par le curriculum mais les objectifs d'une séquence ont nécessairement un lien avec des objectifs à long terme.[28] Pour illustrer très succinctement cette articulation, voici un exemple d'objectif à long terme pour un niveau de A2 d'apprentissage : *Comment puis-je me faire comprendre en*

[28] Pour une description détaillée de l'articulation entre objectifs à long terme et objectifs à court terme voir Noyon (2003).

français ? Un des objectifs retenus pour une des séquences en cours d'année pourrait être : *Comment me faire comprendre quand je désire quelque chose ?*

Une séquence centrée sur les interactions écrites sur plateforme électronique se compose, selon notre modèle, de quatre temps : la contextualisation, la pré-production, l'interaction et la rétroaction.

6.1.1 La contextualisation

La **contextualisation** opère un lien entre les objectifs à long terme et les objectifs spécifiques de la séquence. Si nous prenons l'exemple de notre quatrième tâche qui demande une production de nature créative à partir d'une œuvre d'art issue du monde francophone, la contextualisation ici se fait en rapprochant, en début de cette activité, le nouveau support visuel et les autres séquences qui ont traité de l'image en milieu francophone. La contextualisation assure la continuité et la cohérence tant de la progression thématique que de la mobilisation de telle ou telle compétence (analyser l'image par exemple). Elle précède la phase d'activation des connaissances des apprenants et montre la pertinence de l'étude de cette nouvelle séquence.

6.1.2 La pré-production

La **pré-production** est une étape capitale dans notre modèle. C'est traditionnellement ce que l'on appelle la phase d'activation et de mobilisation des connaissances. Cependant, nous y voyons bien plus qu'une phase d'activation et de mobilisation. Dans ce moment particulier qui précède la production écrite en langue étrangère, il s'agit à l'aide d'**outils cognitifs** appelés « routines » d'alléger la surcharge cognitive qui handicape l'apprenant pendant la phase de production[29]. Ces outils sont appelés « routines » car ces dernières visent dans le long terme à créer des automatismes qui amèneront l'apprenant vers une certaine autonomie. Dans notre schéma, nous avons placé ces outils cognitifs sous la phase de pré-production car leur rôle est déterminant à ce moment-là. Par exemple, pour notre troisième tâche, qui demande à l'apprenant de témoigner dans un jeu de rôles de ce

[29] Voir points 6.3.1, *Les outils cognitifs*.

qu'il a vu pendant la scène du meurtre de l'Arabe par Meursault (dans le cadre de l'analyse de l'*Etranger* d'A. Camus), il est demandé aux apprenants de rassembler en une ou deux étapes le vocabulaire dont ils pourraient avoir besoin pendant la phase d'interaction. Il peut s'agir d'éléments du décor indispensables pour situer la scène mais aussi, selon la position tenue, du vocabulaire qui prépare l'accusation ou la défense. Pour la deuxième tâche, qui s'apparente à un débat interactif écrit, les apprenants sont invités pendant la phase de pré-production à se situer par rapport à la question qui sera débattue. Ils devront aussi préparer leur argumentation et anticiper celle de la position adverse. Ils seront invités aussi à s'interroger sur un complément d'informations dont ils auraient besoin pour compléter leur réponse. Dans les exemples cités pour les tâches 2 et 3, ce travail de recherche et d'activation ne s'arrête pas quand commence l'interaction. Il ne s'agit pas non plus d'un simple travail d'allègement de la charge cognitive. Il s'agit de construire aussi une culture de classe et une culture individuelle qui insuffle les bons comportements cognitifs. Ces comportements cognitifs à acquérir sont nécessaires, cela va sans dire, pour tout type de production écrite. Les données récoltées pendant cette phase restent accessibles pendant l'interaction.

6.1.3 L'Interaction

L'interaction est la principale raison d'être de notre recherche. Dans notre contexte qui est celui du web 2.0, cette interaction est écrite. L'interaction est la principale spécificité des derniers développements technologiques à visée éducative. Son potentiel est à nos yeux très prometteur, semblable dans la sphère de l'écrit à celui des interactions orales.

L'interaction est toujours justifiée par une tâche qui en dicte, comme nous l'avons mentionné plus haut, les paramètres de production et les paramètres d'énonciation.

Elle est garante du degré de succès avec lequel les objectifs seront atteints. Elle se matérialise par les productions des apprenants, échanges et discours tissés qui assurent sa cohérence thématique et linguistique. C'est à ce niveau que nous avons placé les **outils linguistiques**, qui, comme nous le verrons plus loin, sont censés aider l'apprenant à forger le matériau linguistique qui structure les échanges.

Le terme de **ressources grammaticales** recouvre les phases de pré-production et d'interaction. Les ressources grammaticales sont constituées de tout ce qui est

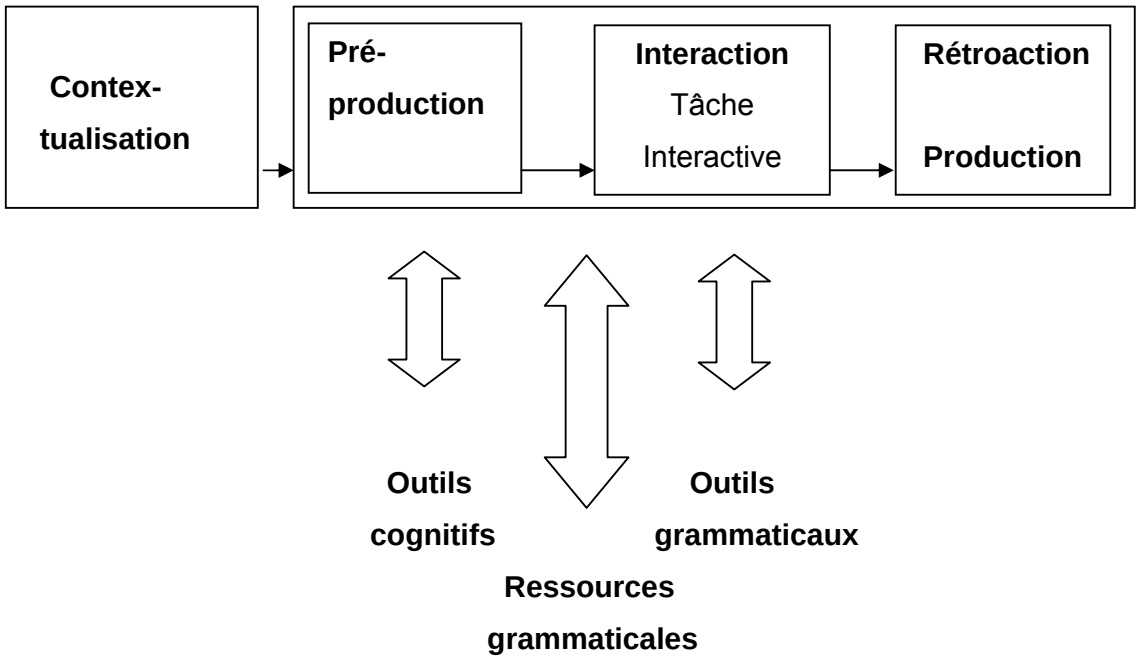
accessible à l'apprenant et peut être aisément activé pendant ces phases en termes de contenu thématique, de lexique, de structure linguistique, etc. Le produit de l'interaction peut être la production finale. Les apprenants sont alors évalués individuellement sur l'ensemble de leur production pendant les échanges. Il se peut aussi que le produit de l'interaction constitue la ressource principale d'une nouvelle production. Pour un travail de rédaction de type argumentatif, chaque contribution vient alimenter le travail individuel. Pour notre quatrième tâche, à partir d'un support visuel, l'échange en binôme a fonctionné comme une conversation préparatoire à une création originale.

6.1.4 La rétroaction

La **rétroaction** selon notre modèle clôture la séquence. Elle est assurée par l'enseignant (on peut envisager cependant qu'elle se fasse entre apprenants). C'est une évaluation individuelle et collective qui confronte les résultats obtenus et les objectifs que l'on s'était fixés. Elle est bien souvent une façon de favoriser les productions en synthétisant les nouveaux savoirs et savoir-faire. Elle peut être le point de départ d'une nouvelle production ou séquence. Par exemple, une de nos tâches interactives, non reprise dans notre corpus, demandait aux apprenants de se positionner sur la justification d'autoriser le portable à l'école. Pendant la phase de rétroaction, en plus de l'évaluation individuelle, apprenants et enseignant ont élaboré une synthèse collective qui distinguait les arguments pour et contre l'interdiction du portable à l'école. À partir de cette synthèse, les apprenants ont écrit individuellement une lettre au directeur de l'établissement, lettre enrichie par les arguments échangés sur le forum de discussion.

Dans le cadre de notre recherche, le terme **« dispositif »** ne recouvre que 2 des 4 phases de la séquence, la **phase de pré-production** et la **phase d'interaction**.
Il fait appel aux **outils cognitifs**, aux **outils linguistiques** et aux **ressources grammaticales**. C'est sur ces deux phases que porteront nos analyses quantitatives et qualitatives.

Schéma d'une séquence de cours comprenant des interactions écrites



6.1.5 Remarque sur l'environnement technologique

Quand nous avons commencé à récolter les données de notre corpus, les apprenants disposaient tous d'un ordinateur individuel. Celui-ci était fourni par l'institution qui en restait propriétaire. Cependant, les apprenants pouvaient l'emmener chez eux et le considéraient comme leur ordinateur personnel. La plateforme est devenue l'interface de chacun des cours de l'institution et son accès est devenu pour l'apprenant très aisé tant à domicile qu'à l'école. L'ordinateur à ce stade est devenu un outil de cours au même titre que le classeur ou la méthode de français. Pendant la dernière décennie, les enseignants ont également découvert les potentialités de cette technologie qui donnait accès à partir de la classe à d'innombrables ressources. Il y a eu un changement dans les comportements tant d'enseignement que d'apprentissage. Nous ne retiendrons que les conséquences qui ont eu un impact direct sur notre recherche. Une des conséquences est que, pour la grande majorité des apprenants, la rédaction est devenue plus naturelle et aisée via un clavier qu'avec le stylo et le papier. Et pour les productions écrites à produire à domicile et à soumettre pour évaluation, la grande majorité des

apprenants préfèrent exclusivement utiliser un traitement de texte. La possibilité de manipuler des fragments de leur propre production pour mieux les organiser est un des avantages les plus souvent cités par les apprenants.

L'utilisation de l'ordinateur était donc déjà bien ancrée dans les pratiques naturelles des apprenants au moment de la récolte des données. L'utilisation d'un clavier ne constitue pas pour l'apprenant un obstacle, bien au contraire. L'examen des données qualitatives de notre recherche dans la quatrième partie complèteront ces observations.

6.2 Première articulation : un modèle pour les tâches

Les interactions écrites asynchrones sur plateformes électroniques doivent se doter d'un dispositif didactique tout autant que d'outils d'analyse compatibles avec la discipline du français langue étrangère.

Dans un premier temps, nous présenterons le modèle qui a inspiré le dispositif que nous avons élaboré pour supporter les interactions entre apprenants. Ce dispositif conditionne les productions des apprenants. Dans un second temps, nous exposerons l'outil qui nous a servi pour l'analyse quantitative des données récoltées.

6.2.1 Un modèle de référence : la typologie des discours de Bronckart (1996)

Nous adhérons pleinement à l'approche dialogique choisie par Bronckart, approche qui, dans la lignée des travaux de Bakhtine, considère « que tout texte, même lorsqu'il est produit par un seul agent, et fondamentalement orienté vers un destinataire, et doit donc faire l'objet d'une analyse qui porte notamment sur les diverses traces de cette interaction entre auteur et destinataire ».

Le système de classification des textes de Bronckart que nous allons présenter n'a été conçu qu' « au seul titre d'instrument d'analyse » (Bronckart 1985 : 183). C'est à ce titre que nous y faisons référence. Nous partageons de même l'idée que cet instrument est indispensable « pour démêler l'écheveau complexe de la textualité » (p. 183).

6.2.1.1 Un triple niveau d'approche

L'appareil notionnel proposé par J.-P. Bronckart (1996) dans le cadre d'un interactionnisme sociodiscursif distingue nettement trois niveaux d'approche :

(1) Les **activités langagières** à l'œuvre dans les collectivités humaines qui se déploient dans le cadre **de formations sociolangagières** auxquelles participent des agents singuliers, en tant que sièges d'actions langagières déterminées.

(2) **Les textes**, en tant que formes communicatives globales et « finies » constituant les produits concrets des actions langagières distribués **en genres** adaptés aux enjeux des formations sociolangagières ; ces genres, dont le nombre et les frontières sont par essence indéterminés, restant à disposition au titre de modèles dans ce construit sociohistorique qu'est **l'intertexte**.

(3) Les **types de discours**, comme formes linguistiques attestées dans les textes et traduisant la création de **mondes discursifs** spécifiques.

6.2.1.2 Textes, genres de textes et types de discours

6.2.1.2.a Le texte

Le Cadre définit comme texte, «toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte » (Le Cadre, 2001 : 75).
La notion de texte telle que la définit Bronckart recouvre « toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de la cohérence » (Bronckart, 1996). Le texte est par conséquent l'unité communicative de rang supérieur.
Produit de l'activité langagière, le texte est à l'œuvre en permanence dans les formations sociales. Celles-ci façonnent différentes sortes de textes aux caractéristiques relativement stables.

6.2.1.2.b Les genres de textes

La stabilité des textes permet à ceux-ci de s'élever au rang de modèle et justifie qu'on les catégorise en « genres de textes ».

D'autre auteurs (Canvat, 1996, Chiss, 1987, Maingueneau, 1984, Schneuwly, 1987b) ont relevé le caractère différenciable des genres tout en reconnaissant l'impossibilité d'en dresser un classement stable et définitif. Bronckart relève les trois causes de cette difficulté. Premièrement, parce que les activités langagières qui les élaborent sont en nombre illimité. Deuxièmement, tout classement est soumis à un nombre important de critères éclectiques (finalités humaines, contenu thématique, enjeu social, etc.) difficiles à délimiter et en constante interaction. Enfin, parce que le seul critère empiriquement objectivable, celui des unités linguistiques, ne peut suffire.

6.2.1.2.c Les types de discours

Les unités linguistiques trouvent une forme d'organisation au niveau du segment d'un texte. Les textes sont en effet composés « de segments de statuts différents (segment d'exposé théorique, de récit, de dialogue, etc.) ».

Les segments sont constitutifs d'un genre et ont le statut de type linguistique. Ce sont « des formes spécifiques de sémiotisation ou de mise en discours «. Ces formes dépendent des ressources de l'appareillage morpho-syntaxique de la langue et sont donc eux, contrairement aux genres, en nombre limité. Ces formes ont cette capacité d'attester la construction des coordonnées des mondes virtuels, mondes différents de celui des agents.

Ces types linguistiques, Bronckart les nomme les *types de discours*. Les mondes virtuels dont les types de discours autorisent l'existence sont qualifiés de *mondes discursifs*.

L'outil méthodologique de Bronckart se situe donc à ce niveau hiérarchique de l'analyse textuelle, celui des segments. C'est sur la base de l'analyse des segments, de ces types de discours, que l'appareil théorique et conceptuel a été dressé.

6.2.2 Mondes discursifs et archétypes psychologiques

La démarche de Bronckart se situe dans la continuité des travaux de Benveniste (1959, 1966), Weinrich (1973), Culioli (1984) et, de l'aveu du linguiste, plus particulièrement de Simonin-Grubach (1975)[30].

[30] « Cet article trop mal connu a joué un rôle décisif dans la réorientation de notre démarche théorique » (Bronkart, 1996 : 152).

Pour Benveniste, deux plans d'énonciation différents, le plan de l'histoire et celui du discours représentaient deux systèmes verbaux distincts et complémentaires. Chez Benveniste, dans l'énonciation historique, caractérisée par le récit d'évènements passés, les traces du locuteur sont absentes, alors que l'énonciation discursive se caractérise par une mobilisation du locuteur et par l'intention chez ce dernier d'influencer le destinataire d'une manière ou d'une autre. Ou encore, dans le plan d'énonciation du discours, « quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne », alors que dans le plan d'énonciation de l'histoire, « les évènements semblent se raconter eux-mêmes » (Benveniste 1966 : 242). Weinrich avait fait reposer une opposition analogue entre les *temps commentatifs* et les *temps narratifs* autour du terme central de *monde* : « je propose d'appeler " monde " cet objet sémantique x qui peut prendre les formes les plus variées selon les communications (…). Ainsi, les temps commentatifs seront ceux du "monde commenté", et les temps narratifs ceux du "monde raconté" (Weinrich 1984 : 23). Dans *Pour une typologie des discours*, Simonin-Grumbach (1975) identifie l'ensemble des unités discriminatives des *mondes* ou *plans énonciatifs*, qualifiés de types de discours et elle s'efforce « en outre, en exploitant le système notionnel de Culioli, de décrire et de formaliser les opérations psychologiques constitutives de ces types » (Bronkart : 152).

Avant d'aller plus avant dans la présentation des travaux de Bronckart, il ne nous semble pas inutile de montrer l'enjeu didactique de tels cadres théoriques. Par exemple pour ne s'en tenir, chez Benveniste, qu'à la reconnaissance de deux systèmes verbaux distincts et complémentaires, selon que l'énonciation se situe sur le plan de l'histoire ou celui du discours, on peut imaginer engager les apprenants dans des tâches qui mobilisent essentiellement tel ou tel système verbal. À cela s'ajoute, selon les mêmes choix, une présence plus ou moins marquée du locuteur et des pronoms qui les représentent. L'apprenant devra, pour une tâche donnée, dès lors recourir à un emploi plus important de tel temps ou de tel pronom personnel sujet, ce qui à nos yeux constituer une objectif en soi.

Dans la continuité des travaux que nous venons brièvement de présenter, Bronckart distingue d'une part *les mondes* ou *plans d'énonciation,* et les *opérations*

psychologiques qui les sous-tendent, et d'autre part, « les configurations d'unités linguistiques "traduisant" ces mondes dans le cadre d'une langue naturelle donnée » (Bronckart, 1996 : 152).
Les mondes sont qualifiés de *mondes ordinaires* quand il s'agit de systèmes de coordonnées « des mondes représentés dans lesquels se déploient les actions d'agents humains » ou ils sont qualifiés de *mondes discursifs* quand il s'agit de systèmes de coordonnées des « mondes virtuels créés par l'activité langagière » (Bronckart, 1996 : 153).

Ces derniers, les mondes discursifs, sont construits par deux sous-ensembles d'opérations. Les premières opérations mettent en lumière le rapport qui existe entre les coordonnées générales organisant le contenu thématique d'un texte et les coordonnées générales du monde ordinaire dans lequel l'action langagière dont le texte est issu se déploie.
Les secondes opérations mettent en lien le rapport entre « d'une part les différentes instances d'agentivité (personnages, groupes, institutions, etc.) et leur inscription spatiotemporelles, telles qu'elles sont mobilisées dans un texte, et d'autre part les paramètres physiques de l'action langagière en cours (agent producteur, un interlocuteur éventuel et espace-temps de production) » (Bronckart, 1996 : 154).

6.2.3 Le RACONTER et l'EXPOSER

6.2.3.1 Rapport de disjonction et de conjonction

Le rapport des premières opérations se résume à une décision à caractère binaire. Soit les coordonnées générales organisant le contenu thématique sont **disjointes** des coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière, soit elles sont **conjointes**.
Dans le cas de la disjonction, l'organisation des représentations mobilisées doit nécessairement s'ancrer à une **origine spatiotemporelle**, et les faits sont **racontés**.
Dans le cas de la conjonction, « les faits sont alors présentés comme demeurant accessibles dans le monde ordinaire des protagonistes de l'interaction langagière ». Ceux-ci ne sont pas racontés mais **exposés.**
Les choix terminologiques de Bronckart désignent alors les mondes de l'ordre du **RACONTER** et les mondes de l'ordre de l'**EXPOSER** (Bronckart, 1996 : 155).

Notons que les mondes discursifs du RACONTER offrent des degrés divers d'écart avec les critères de validité du monde ordinaire, tandis que les mondes discursifs conjoints de l'EXPOSER sont interprétés selon les critères de validité du monde ordinaire.

6.2.3.2. Rapport d'implication et d'autonomie

Le rapport des secondes opérations peut être décrit également en termes d'opposition binaire. Soit les instances d'agentivité entretiennent avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) des rapports explicitement mis en avant par le texte, soit ces rapports ne sont pas explicites, ils sont absents.

Dans le premier cas, des renvois déictiques révèlent que le texte implique les paramètres de l'action langagière, et dès lors il est nécessaire d'avoir accès aux conditions de production du texte. Dans le second cas, par l'absence de tout renvoi déictique explicite, les paramètres de l'action langagière et le texte se présentent dans un rapport d'autonomie et il n'est pas nécessaire d'avoir accès aux conditions de production du texte.

Bronckart relève donc une seconde distinction générale : les mondes discursifs entretiennent à l'égard des paramètres de l'action langagière soit un rapport d'**implication** soit un rapport d'**autonomie**.

6.2.4 Les quatre mondes discursifs et les archétypes correspondants

Le croisement du double rapport évoqué permet de définir quatre mondes discursifs :

a. Monde de l'EXPOSER IMPLIQUÉ

b. Monde de l'EXPOSER AUTONOME

c. Monde du RACONTER IMPLIQUÉ

d. Monde du RACONTER AUTONOME

Ces quatre mondes discursifs sont matérialisés par quatre types linguistiques.

Le type linguistique « désigne le type de discours tel qu'il est effectivement sémiotisé dans le cadre d'une langue naturelle, avec ces propriétés morphosyntaxiques et sémantiques particulières » (Bronckart, 1996 : 158). Chacun de ces types de discours est étiqueté. Dans le tableau ci-dessous (tableau 9), nous reprenons de

manière volontairement détaillée la typologie des mondes discursifs selon Bronckart[31] :

		Coordonnées générales des mondes	
		EXPOSER	**RACONTER**
		Conjonction Les coordonnées générales organisant le contenu thématique sont conjointes des coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière	**Disjonction** Les coordonnées générales organisant le contenu thématique sont disjointes des coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière
Rapport à l'acte de production	**Implication** Les instances d'agentivité **entretiennent** avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) des rapports explicitement mis en avant par le texte	Discours interactif	Récit interactif
	Autonomie Les instances d'agentivité **n'entretiennent pas** avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) des rapports explicitement mis en avant par le texte	Discours Théorique	Narration

Tableau 9 - Les 4 mondes discursifs selon Bronckart

[31] Pour une version simplifée voir Bronckart (1996 : 159).

6.2.5 Justification de l'approche retenue

Nous allons à présent rappeler pourquoi les construits conceptuels et pragmatiques de Bronckart semblent être des outils de référence et d'analyse satisfaisants pour notre recherche. Au moins deux avantages surgissent.

Ce qui fait la spécificité de la typologie de Bronckart par rapport à celle des genres constitue le premier avantage. Nous avons vu que le principal inconvénient d'une typologie des genres est sa nature instable. D'une part, parce que les activités langagières sont en nombre illimité ; d'autre part, parce que le nombre de critères et leurs interactions rendent le classement difficile. En revanche, la typologie des discours offre un cadre large et dans le même temps simplifié à quatre modèles discursifs, quatre architypes. Ces modèles autorisent une infinité de productions issues d'une infinité d'activités langagières.

Cette double dimension, de simplicité dans la rigueur, et de flexibilité dans les situations de productions, représente un atout pour notre recherche. Notre objet d'étude, le fonctionnement des discours, ne possède actuellement aucune référence typologique, la notion de genre n'est donc pas contraignante pour nos choix méthodologiques. Peut-être qu'une référence à une typologie des genres aurait faussé de son empreinte la nature des produits des activités langagières nés dans ce nouvel environnement. Soumis à trop de paramètres, la nature exploratoire de notre recherche aurait pu être bridée. Nos choix nous permettent, un temps, de nous situer au degré zéro de la tâche didactique.

La seconde raison est relative à l'outil d'analyse élaboré, à savoir le repérage des unités linguistiques. Ce travail sur les segments du discours repose sur un relevé empiriquement et statistiquement observable. Or ces données linguistiques, une fois recueillies et identifiées, offrent de multiples perspectives dans le cadre d'une recherche disciplinaire en didactique des langues. Par exemple, si certaines constellations d'unités linguistiques peuvent être anticipées, certaines tâches pourront être préférées à d'autres en fonction des objectifs assignés.

6.3 Deuxième articulation : des outils pour guider l'apprenant

6.3.1 Les outils cognitifs

Nous avons vu que dans le processus de rédaction en L2, la charge cognitive mobilisée par la dimension linguistique de la production limite l'élaboration de textes à haut niveau conceptuel. Concrètement, cela se traduit par une fragmentation des idées. Nous émettons l'hypothèse qu'il est possible d'alléger cette surcharge en agissant au niveau des concepts sollicités par l'apprenant.

Certains outils, par leur pouvoir de fragmentation et de classification, sollicitent très fortement les ressources cognitives de l'apprenant tout en allégeant la complexité de la tâche. Ce sont ces outils, que nous appelons routines, que nous allons décrire dans les lignes qui suivent en présentant le projet qui leur a donné naissance.

6.3.1.1 Projet Zero

Projet Zero est un groupe de recherches en éducation de la *Graduate School of Education* à l'Université de Harvard. La mission première de Projet Zero est de comprendre et d'améliorer l'apprentissage, la réflexion et la créativité à travers les disciplines tant au niveau individuel qu'institutionnel.

Notre recherche et nos pratiques de classe ont été depuis des années inspirées par les idées diffusées par ce vaste projet. Pour nous restreindre au cadre de notre recherche, nous présenterons dans les pages qui suivent le projet qui plus particulièrement a soutenu notre recherche et l'élaboration de notre dispositif, le projet *Visible Thinking*[32].

Visible Thinking est une recherche-action transdisciplinaire qui s'intéresse au développement des processus métacognitifs chez l'apprenant. Le cadre offert, large et flexible, vise à favoriser la maitrise des contenus tout en renforçant le développement intellectuel de l'apprenant.

Six principes fondamentaux guident ce projet et définissent l'approche de l'apprentissage. L'apprentissage est le produit d'un processus actif de la pensée (1).

[32] Conscient du risque que comporte toute tentative de traduction, nous traduisons *Visible Thinking* par *La Pensée Visible*. Dans la suite de l'exposé nous traduirons en français le nom des routines mais nous laisserons en anglais les termes qui sont largement expliqués.

La pensée est plus qu'une compétence, c'est une disposition de l'esprit (telle la curiosité, l'ouverture, l'imagination, etc.) (2). L'apprentissage est une aventure sociale (3). Le processus réflexif est favorisé quand la pensée est explicite (par le langage oral ou écrit) (4). C'est la culture de classe qui renforce l'apprentissage (huit forces ont été identifiées, telle la façon dont est structurée l'apprentissage, la régulation des échanges en classe, l'environnement physique, le temps alloué, etc.) (5). Les institutions scolaires doivent cultiver et favoriser les échanges entre enseignants (6).

Par des moyens accessibles pour les apprenants, tels l'utilisation de routines et la documentation, *Visible Thinking* rend les processus de réflexion explicites et visibles dans le discours de la classe. Les routines guident les apprenants vers l'autonomie et visent à une meilleure compréhension des savoirs et savoirs-faire enseignés.

D'orientation toute pragmatique, Visible Thinking poursuit un double but : approfondir l'apprentissage disciplinaire et développer, cultiver chez l'apprenant, ses dispositions à la réflexion.

Nous allons passer en revue les fondements théoriques de ce projet et montrer comment il a apporté une réponse à certaines de nos questions de recherche.

6.3.1.2 Nature et fonction des routines scolaires

Lever la main pour poser une question, avoir le réflexe de sortir son livre ou son classeur avant que le professeur ne le demande, faire circuler les documents distribués par le professeur, échanger quelques mots en entrant en classe, voilà autant de gestes rituellement répétés à chaque cours. Souvent réalisés mécaniquement parce qu'intériorisés et maintes fois recommencés, ces comportements routiniers jouent un rôle indéniable dans le bon fonctionnement du processus enseignement/apprentissage.

Hors de l'école, notre vie est jalonnée aussi par des rituels ou habitudes dont nous fixons nous-mêmes l'agencement : quand nous nous levons le matin, quand nous planifions nos vacances ou nos achats etc. Cependant, comme le fait remarquer Ritchhart (Ritchhart, 2002 : 86) :

> « As rituals or habits, these practices, tend not to be adopted explicitly nor to be necessarily tailored to meet their ends in the most efficient manner. In fact, our way of

> doing things often speaks more of preference and familiarity than of efficiency. »

Contrairement à celles de notre quotidien, les routines scolaires visent à une certaine efficacité. Elles sont connues des apprenants, elles ont un objectif bien précis et sont explicites.
Ritchhart emprunte à Leinhardt (Leinhardt, 1987) sa classification des routines scolaires en quatre catégories. Dans notre brève présentation, nous gardons la terminologie originale par fidélité et souci de clarté.

Les *housekeeping routines* ont pour fonction de règlementer dans la classe les mouvements et le matériel physique. En exemple, citons la règlementation des déplacements en classe pendant l'heure de cours.

Les *management routines* ont pour fonction de préparer les élèves à l'apprentissage. Elles ne constituent pas le moment fort de l'apprentissage mais le précèdent. L'organisation de la formation des groupes, les formules qui rappellent l'attention des élèves ou les gestes régissant la distribution des documents entre les élèves appartiennent à cette catégorie.

Les *discourse routines* régissent les interactions entre enseignants et apprenants. L'organisation des tours de parole pour une discussion avec l'ensemble de la classe constitue un exemple de *Discourse routine.*

Finalement les *learning routines*, qui favorisent l'attention des apprenants sur la matière enseignée et son assimilation. À titre d'exemple pour cette dernière catégorie, mentionnons les procédures de prise de notes, le jeu des questions-réponses qui suit la lecture ou l'organisation du débat à propos de l'interprétation d'un passage.
Ces routines sont instrumentalisées et n'ont d'autre but que de favoriser l'acquisition de connaissances : « In all cases, these routines are instrumental, designed to achieve specific goals in an efficient and productive manner » (Ritchhart, 2002 : 88).

6.3.1.3 The Thinking routines

Les *Thinking routines* sont des sous-ensembles des *discourse* ou *learning routines* parce que discours et apprentissage sont leurs principaux objectifs. Ces routines, contrairement à celles qui commandent des comportements physiques, ont la particularité de guider et de favoriser la réflexion au sein du parcours d'apprentissage. Elles activent des connaissances antérieures, elles engagent la curiosité et suscitent la réflexion. Elles doivent leur nom de *routine* plutôt que de stratégie par leur emploi répété. La répétition est d'ailleurs une caractéristique clé de toutes les routines.

Imaginons que pour introduire une séquence de cours sur la peine de mort, un enseignant propose à ses élèves l'observation minutieuse de dessins tirés d'un dossier pédagogique d'Amnesty International. Il invite ensuite ses apprenants, par un exercice de brainstorming, de proposer à l'ensemble de la classe ce qu'évoque pour eux ce dessin et d'opérer certains liens avec ce qu'ils ont précédemment vu dans ce cours ou d'autres cours. Parce que cette même procédure d'activation des connaissances sera répétée au début de chaque nouvelle unité, les élèves participeront de plus en plus spontanément à cette phase initiale et intérioriseront cette activité mentale qui encourage les connexions.

Les *thinking routines* partagent les mêmes caractéristiques que les autres routines : elles se composent de quelques étapes, elles sont faciles à enseigner et à apprendre, on peut aisément en rappeler la procédure et elles sont sans cesse répétées. Voyons cela plus en détail.

6.3.1.4 La structure des routines

Si les routines scolaires entre elles diffèrent par leurs natures et leurs fonctions, elles partagent cependant certaines caractéristiques.

Les routines sont par nature ***explicites*** et sont pour la plupart connues par le groupe d'apprenants. En temps voulu, les enseignants peuvent donc activer une routine essentiellement en la nommant, en demandant aux élèves de s'aligner, en les mettant par groupes, ou en organisant un débat.

Cette nature explicite des routines est souvent démontrée par le nom qu'elles portent. De plus, ce nom décrit bien souvent les étapes de la routine elle-même. La routine *Observer/Penser/Se Demander* (*See/Think/Wonder*) invite chronologiquement à Observer, Penser, et Questionner.

Pour être utiles, être activées efficacement et rapidement, les routines ne se composent que de **quelques étapes**. Elles sont par conséquent faciles à enseigner, à apprendre et à se remémorer. Dépouillées et simplifiées, elles peuvent facilement être activées lorsqu'on en a besoin. Elles sont aussi ***instrumentales*** par nature. En ce sens elles servent un but et opèrent comme des outils pour atteindre ce but. Dans le cas des thinking routines, le but est de structurer et de supporter la réflexion par une suite d'opérations particulières. Ces opérations particulières sont en soi un modèle d'apprentissage indépendamment des contenus qu'elles véhiculent. Elles diffèrent d'une activité ponctuelle de classe par le fait qu'elles sont des pratiques de classe régulièrement ***répétées***. Cette caractéristique justifie le nom de routine et permet leur intériorisation par l'apprenant comme par le groupe. Aussi, elles s'***appliquent à une grande variété de niveaux*** d'apprentissage, de disciplines et de contexte.

Autre caractéristique, les Thinking routines sont des ***pratiques individuelles ou de groupe***. Elles ont ***un large champ d'application*** : de nombreuses routines ne sont d'usage que dans le contexte scolaire et sont abandonnées une fois les murs de l'école franchis. Les thinking routines ont un champ d'application beaucoup plus large que le contexte scolaire. Une routine comme *Observer/Penser/Se Demander* peut être activée naturellement quand par exemple on se retrouve face à une œuvre d'art, une photo, une citation, etc. La ***flexibilité*** des routines permet de n'utiliser que certaines de leurs étapes ou de les réorganiser selon l'opportunité. Dans la routine *Observer/Penser/Se Demander,* il est possible de n'explorer dans un premier temps que les étapes d'observation et de questionnement et de reporter la réflexion.
Dernière caractéristique des routines, leur **faculté de s'adapter** au public. Si les routines sont avant tout verbales, leur langage nécessite parfois certaines adaptations selon le public. L'enseignant devra modifier les consignes selon l'âge des apprenants.

6.3.1.5 La portée épistémologique des *Thinking routines*

Dans un premier temps, nous allons présenter une typologie générale des comportements cognitif[33] imprimés par les routines. Ces comportements constituent des étapes du parcours d'apprentissage.

Ayant cette typologie en toile de fond, nous considèrerons dans un second temps la valeur épistémologique qu'incarnent ces comportements cognitifs. Cette valeur épistémologique porte le nom de « message épistémologique » parce qu'il s'agit de messages à propos de la réflexion et de l'apprentissage eux-mêmes, messages transmis à l'apprenant via les comportements cognitifs des routines. Nous mettrons donc en avant la dimension métacognitive du processus.

6.3.1.5.a Les comportements cognitifs

Dans quel type de réflexion les routines engagent-elles les apprenants ? Dans une routine telle *Observer/Penser/Se Demander*, on peut considérer que trois comportements cognitifs différents s'enchainent.

Nous présentons ci-dessous une large classification des comportements cognitifs relevés à travers l'ensemble des routines.

- Générer des idées
- Donner une preuve et des explications
- Comparer et relier
- Synthétiser, résumer, conclure
- Interpréter et expliquer
- Nuancer et évaluer
- Identifier les parties, les composantes et les dimensions
- Poser des questions
- Identifier et explorer des perspectives multiples
- Créer des métaphores
- Réfléchir à et consolider son apprentissage

Ces comportements cognitifs soulignent une certaine conception de la pensée qui met l'accent sur l'esprit critique, la créativité et la réflexion.

[33] Ces comportements sont appelés « epistemic moves » et constituent le type de réflexion que l'on cherche à provoquer chez l'apprenant (Ritchhart, 2006 : 7).

6.3.1.5.b Les messages épistémologiques

Un des objectifs naturels de tout apprentissage est de permettre à l'apprenant d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire disciplinaires. Un objectif que très certainement les routines contribuent à atteindre. Cependant au-delà des contenus disciplinaires, un apprentissage d'une autre nature se construit, plus conceptuel, celui des processus métacognitifs. Il vise la nature de l'apprentissage et la connaissance elle-même. Nous allons parcourir à présent quelques « messages épistémologiques » que ces routines envoient aux apprenants.

Apprendre c'est faire

En opposition avec la vision traditionnelle d'un apprentissage passif qui se résumerait à l'absorption d'un savoir, un premier message souligne l'importance d'un apprentissage qui implique activement l'apprenant. Procédant d'un même principe, on déduira qu'un apprenant démontre une bonne compréhension d'un sujet quand il est en mesure d'appliquer dans une nouvelle situation ce qu'il a acquis.

L'apprentissage commence avec les idées de l'apprenant.

Le second message s'ancre clairement dans une perspective constructiviste de l'apprentissage. Que l'apprenant active des connaissances antérieures ou en élabore de nouvelles, l'apprentissage est construit à partir les représentations de l'apprenant et toute nouvelle connaissance sera construite sur ces représentations. Le rôle des routines est d'inviter l'apprenant à questionner, à stimuler et à reconsidérer les connaissances antérieures. Par exemple la routine *Affirmation/Preuve/Question* (*Claim/Support/Question*) commence par interroger l'apprenant sur ses représentations, l'invite à justifier son raisonnement, mais ultimement, la dernière étape est une invitation à dépasser ou à stimuler les positions affirmées dans un premier temps.

L'apprentissage nécessite une implication personnelle.

Un trait de la nature humaine veut que l'on soit davantage engagé quand on est personnellement sollicité à propos d'un sujet. De nombreuses routines exploitent ce trait en demandant aux apprenants de prendre position en se prononçant, en interprétant, en changeant de perspective, etc. Mais si l'apprenant est sollicité de

cette façon dans un premier temps, le processus ne s'arrête pas là. De nombreuses routines provoquent, pour mieux stimuler, les positions personnelles de l'apprenant. Cette première étape donne des repères à l'apprenant qui est encouragé à mettre en question ses propres positionnements.

Le message sous-jacent ici est que la construction des connaissances, à travers l'invitation à se positionner et à dépasser ses propres positionnements, est une entreprise dynamique qui nécessite une implication personnelle et active de l'apprenant.

Le questionnement est le moteur et l'aboutissement de l'apprentissage.

Pour la routine *Penser/Questionner/Explorer* (*Think/Puzzle/Explore)* et de nombreuses autres routines, l'apprenant s'interroge sur un sujet et ses questions sont le point de départ de l'exploration du sujet. Mais tout aussi souvent, comme dans les routines *Observer/Penser/Se Demander* ou *Affirmation/Preuve/Question,* le questionnement apparait à la dernière étape de la routine et constitue l'aboutissement de l'apprentissage.

Le questionnement, parce qu'il se trouve aux deux extrémités du parcours d'apprentissage, révèle une approche qui diffère sensiblement d'une vision plus traditionnelle d'un apprentissage qui commence par une question et se termine par une réponse. Responsable de la direction que prendra la recherche, le questionnement, joue différent rôles : il apporte les preuves de l'acquisition et en constitue l'issue.

Un dévoilement progressif de la complexité

Nous l'avons déjà dit, les routines invitent les apprenants à générer des idées, à questionner, affirmer, etc. Parce que cela se fait en groupes à travers une grande quantité d'expériences individuelles, les idées générées sont multiples et de natures très différentes. La multitude de perspectives contribue à révéler aussi la complexité du sujet.

Le message ici souligne clairement que toute réflexion approfondie révèle sur un sujet donné une complexité peu apparente de premier abord.

L'apprentissage comme processus de groupe

Les routines sont utilisées en classe tant en groupe qu'individuellement. Les idées générées en groupe sont plus importantes en nombre et plus variées que celles qui sont émises individuellement. Quand l'idée d'un apprenant suscite la question d'un second ou que l'affirmation d'un troisième exige des preuves, la somme de l'apprentissage du groupe est certainement plus importante que la somme de ses parties prises individuellement. Le résultat de ce processus collectif guidé par les routines bénéficie à chacun des apprenants du groupe.

Le message que l'apprentissage peut être un processus et un aboutissement collectif révèle un changement de paradigme. Celui d'une certaine conception individuelle de l'apprentissage comme processus qui ne peut être expérimenté et n'être la propriété que d'un sujet individuel.

6.3.1.6 Développer des compétences au-delà de *Visible Thinking*

Parce qu'elles sont transdisciplinaires par essence, c'est bien à titre d'outil que les routines, en développant certaines compétences, se mettent au service d'objectifs disciplinaires.

Originales dans leur format, elles sont soutenues par une conception de l'apprentissage souvent partagée par d'autres auteurs. Nous allons élargir à présent le cadre stricte du projet *Visible Thinking* pour apprécier toute l'actualité de cette approche et les recherches qui s'y rapportent.

6.3.1.6.a L'apport des sciences cognitives

Nous retrouvons dans la présentation des pratiques enseignantes faite ci-dessus une conception cognitiviste de l'apprentissage. Les sciences cognitives ont trouvé ces dernières décennies un terrain d'application dans le domaine de l'enseignement. Le résultat de ces recherches a été présenté et synthétisé notamment par Jacques Tardif dans son ouvrage *Pour un enseignement stratégique* (1992).

Cet enseignement stratégique repose sur une conception de l'apprentissage dont nous rappelons quelques éléments :

- L'apprentissage est un processus actif et constructif du traitement de l'information.
- La motivation et la dimension affective y jouent un rôle prépondérant.

- La mémoire, composée d'une mémoire de travail et d'une mémoire à long terme, est l'unité centrale de traitement des informations chez l'être humain.
- La représentation (imagée et linguistique) des connaissances exerce un rôle influent dans l'intégration des connaissances dans la mémoire à long terme.
- La résolution de problèmes devrait constituer la pierre angulaire du curriculum scolaire.
- L'enseignant stratégique intervient non seulement dans le contenu, mais également dans les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ce contenu.
- L'enseignant stratégique construit directement la connaissance avec l'élève et il part toujours des connaissances antérieures de celui-ci.
- L'enseignant stratégique planifie les actions pédagogiques pertinentes au regard du type de connaissances visées (déclaratives, conditionnelles ou procédurales).
- etc.

Comme nous l'avons fait dans la première partie pour la production écrite en français langue étrangère, Tardif évoque le cas de la surcharge de la mémoire de travail dans la production écrite. Selon lui, seule l'automatisation, ce que visent les routines dans le long terme, libère la mémoire de travail : « Les seules connaissances procédurales qui ne surchargent pas la mémoire de travail sont les connaissances qui sont automatisées. » (Tardif : 357)

L'apprenant qui rédige un texte dans un format donné mobilise de nombreuses unités de sa mémoire de travail : il tient compte du destinataire, du registre, de la cohérence des idées, des formules d'appel, de la structure syntaxique, il cherche un vocabulaire adéquat, etc. Il ne peut plus accorder l'attention nécessaire à la précision orthographique car sa mémoire de travail est surchargée. Trop d'actions sont à coordonner, trop de connaissances procédurales sont à contrôler.
Notons que, dans d'autres contextes, ceux pour lesquels sa mémoire de travail sera moins surchargée, le même apprenant montrera une maitrise de l'orthographe. Et si, pour une tâche donnée, on lui demande de se concentrer sur l'orthographe, il négligera certains aspects requis par la tâche (certaines formules propres au format du texte, la cohérence des idées, etc.).

Tout comme Tardif qui parle de « dilemme de l'apprenant et de l'enseignement » (Tardif : 357), nous insistons sur le rôle primordial de l'enseignant dans la construction des connaissances de l'élève. Mais ce dilemme ne doit pas décourager l'enseignant ni l'inciter à une simplification des tâches. Au contraire, comme nous le rappellerons dans les pages qui suivent, une simplification n'entrainera jamais l'apprenant à coordonner les différents aspects qui composent la complexité naturelle de la tâche.

6.3.1.6.b De la compétence aux comportements cognitifs

La notion de compétence

Bien davantage que de s'assurer de l'acquisition chez l'apprenant de certaines connaissances, cette démarche tend à développer une certaine attitude mentale, une certaine *compétence*. Pour clarifier le terme de compétence, nous renvoyons dans un premier temps à ce que ce terme recouvre chez De Montmoollin (De Montmoollin, 1996 : 193) dans le champ du travail et de la formation :

> « Soulignons immédiatement le pluriel : les compétences, pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en oeuvre (et tels qu'ils sont mis en oeuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail. (...) L'analyse retrouve ici des savoirs théoriques (connaissances déclaratives et procédurales, en général verbalisables), et des savoirs d'action (savoir-faire, à la limite des routines en général difficilement réalisables - mais heureusement l'analyste dispose des comportements observés). Il faut y ajouter les connaissances, indispensables pour agir réellement. On entend par ce terme des connaissances de l'opérateur sur ses propres connaissances, permettant leur gestion ici et maintenant, en fonction de l'évolution des situations. On pourrait les caractériser comme des savoirs de mise en oeuvre des savoirs ; ce sont des savoirs d'actions par excellence.»

P. Jonnaert a montré dans une synthèse des écrits de chercheurs en science de l'éducation (D'hainaut, Gillet, Perrenoud, Meirieu) que la compétence en sciences de l'éducation, reprend les traits acquis dans le monde du travail : « (…) une compétence fait au minimum référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002 : 31).

Perrenoud (2001 : 23) différencie la notion de *compétence* de celle de *capacité* :

> « Lorsqu'on désigne des actions en prenant en compte la globalité d'une situation appartenant à une famille identifiée, ce qui amène le sujet à mobiliser de multiples ressources, dont des capacités, on parlera de *compétence*. »[34]

Perrenoud donne l'exemple des compétences mobilisées pour animer une conversation : ces compétences mobilisent des capacités comme savoir écouter, questionner, intervenir, conclure, etc. Certaines de ces capacités ressemblent de près aux *comportements cognitifs* définis plus haut : *questionner, comparer, expliquer, etc*. sont des capacités identifiables individuellement qui coordonnées illustrent une aptitude de réalité supérieure que l'on appelle compétence.

Routines et comportements cognitifs

Deux des atouts majeurs que nous voyons dans l'approche de *Visible Thinking* sont d'une part, celui de pouvoir organiser et coordonner à travers la structure des routines, le processus cognitif complexe de l'apprentissage et, d'autre part, celui de développer, par l'automatisation des routines, certaines compétences qui relèvent de la cognition.

Parce que le processus de l'apprentissage est un processus complexe, chaque routine met l'accent, selon le moment dans le parcours, sur certains des aspects privilégiés de ce processus. Les comportements cognitifs visés sont limités et présentés sous forme de séquence pour mieux en renforcer l'acquisition. Ces compétences visent donc des comportements privilégiés et sciemment choisis.

Prenons pour exemple la routine *Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?* (*What makes you say that ?)* qui se compose principalement de deux étapes présentées sous forme de question :

Que se passe-t-il ? (What's going on ?)

Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

[34] Pour De Ketele (1998), une *compétence* se caractérise par l'ensemble des capacités et des savoirs mobilisés par un individu pour résoudre une catégorie de situations problèmes.
Dans le même esprit, le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, adopté par le parlement de la Communauté française le 17 juillet 1997, définit une compétence comme une « aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Cette routine encourage les apprenants à décrire dans un premier temps ce qu'ils voient ou savent du support qui leur est présenté (une image, une peinture, un poème, un objet, un concept, etc.). Dans un deuxième temps, il est demandé de justifier les observations. Cette séquence qui enchaine les comportements cognitifs *observer-expliquer* encourage et favorise un raisonnement qui se construit sur des preuves. Le message envoyé à l'apprenant est que toute explication repose sur l'observation ou que l'observation doit être première. Et parce que chaque apprenant est invité à partager son interprétation, le sujet traité apparaitra sous diverses perspectives. L'apprenant comprendra ainsi que la lecture ou l'interprétation d'un concept, d'une image, etc. dans certains contextes sera par nature multiple.

Dans notre tâche *« À qui la faute ? »*, la routine utilisée est inspirée d'une routine appelée *Points cardinaux*, destinée à favoriser l'analyse de plusieurs propositions. Nous en avons gardé l'esprit et la structure tout changeant les questions associées à chacun des points cardinaux. Autour de la représentation d'une boussole, les apprenants sont invités à remplir un tableau dont chaque case porte la lettre d'un des points cardinaux. Pour la case N (pour Nord et Nommer), il est demandé à l'apprenant de *nommer* sa position de départ. Dans la case E (pour Est et Evident), il lui est demandé de citer quelques arguments qui soutiennent sa position. Dans la case O (pour Ouest et Objection), il lui est demandé de citer quelques arguments que l'on pourrait lui opposer. Enfin dans la case S (pour Sud et Savoir), l'apprenant est invité à identifier les éléments qu'il aimerait savoir pour consolider son point de vue. En remplissant ce tableau, l'apprenant aura tout à la fois identifié, argumenté, anticipé et questionné. Sans pour cela avoir *résolu le problème* qui lui était soumis (identifier un coupable et justifier sa position par rapport au groupe), il aura déjà fait un travail cognitif important qui l'allègera pour la poursuite de la tâche.

6.3.1.6.c Les opérations cognitives de D'hainaut

Cependant, cette importance accordée aux processus cognitifs dans l'apprentissage a été soulignée sur le continent européen. Pour illustrer le lien entre notre propre recherche, les propositions didactiques du projet *Visible Thinking* et les travaux très antérieurs de D'hainaut, laissons parler Meirieu dans son *Itinéraire de lecture et de recherche* (1992). Meirieu évoque l'époque de sa découverte de l'ouvrage de Louis

D'hainaut, *Des fins aux objectifs de l'éducation* (1984) qui fut pour lui essentielle. Meirieu voit dans les recherches taxonomiques de D'hainaut « une véritable "coupure épistémologique" avec le behaviorisme avoué ou latent qui marquait jusque-là la "pédagogie par objectifs" ».

Ce que Meirieu appréciait avant tout, c'est la tentative, non plus de se situer sur le plan du comportement observable, mais de « formaliser des progressions à partir de « l'acte mental » nécessaire à l'acquisition d'une connaissance ou à la résolution d'un problème particulier ».

La découverte des travaux de D'hainaut eut sur nous un effet très similaire que celui produit sur Meirieu bien des années avant. En témoigne ce passage que nous aimerions avoir écrit tellement nous avions ressenti toutes les nuances qui s'y expriment :

> « En se centrant sur l'acte mental à effectuer, on devait pouvoir construire des dispositifs qui "mettaient en théâtre" cet acte mental, permettaient de le faire effectuer dans la classe, en fixant des règles de fonctionnement très précises, et, en allégeant progressivement ces règles, de faire intérioriser cet acte jusqu'à ce que le sujet apprenant puisse l'effectuer seul et à sa propre initiative. L'hypothèse que je cherchais alors à valider est que l'on peut effectuer une analyse à priori des savoirs à acquérir, non seulement en termes de "connaissances" mais aussi en termes d'acte mental nécessaire pour acquérir ces connaissances; à partir de là, on peut organiser des groupes d'apprentissage fonctionnant selon les règles spécifiques de cet acte mental et fournissant aux élèves les matériaux permettant de s'investir de telle manière qu'ils acquièrent chacun les savoirs considérés. » (1992)[35]

Maitrise des contenus, comportements cognitifs identifiés et en séquence, intériorisation et automatisation, tous les éléments de *Visible Thinking* s'y retrouvent sous une autre terminologie. Nous laissons ici Meirieu qui proposa sa propre typologie opérationnelle des actes mentaux, regroupés en quatre familles: la déduction, l'induction, la dialectique et la divergence.

[35] Accessible également en ligne : http://www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm.

Chez D'hainaut, deux concepts importants recouvrent la réalité qui nous occupe, celui de *démarche intellectuelle* et celui d'*opération cognitive*. Les « **démarches intellectuelles** font référence à des opérations mentales qu'il est malaisé sinon impossible de définir de manière intrinsèque par des critères d'observation mais elles sont généralement susceptibles, dans des situations précises, d'être analysées en **opérations cognitives** plus simples » (1985 : 110).

Après avoir analysé un grand nombre de situations et de comportements possibles, D'hainaut en est arrivé « à la conclusion que l'on pouvait ramener à une vingtaine de démarches intellectuelles fondamentales les activités cognitives qu'on peut exercer dans la plupart des situations de la vie quotidienne, scolaire ou professionnelle » (1985 : 36).

Comme l'illustre le tableau suivant (tableau 10), ces démarches intellectuelles sont à rapprocher, avec des nuances, des comportements cognitifs cités plus haut.

Démarches intellectuelles (D'hainaut)	Comportements cognitifs (Visible Thinking)
- Prendre et traiter de l'information (identifier, analyser, synthétiser, etc.) - Trouver des relations dans l'environnement. - Inventer, imaginer ou créer - Juger ou évaluer - Choisir - Expliquer - Décider - Organiser - …	- Donner une preuve et des explications - Comparer et relier - Synthétiser, résumer, conclure - Interpréter et expliquer - Nuancer et évaluer - Identifier les parties, les composantes et les dimensions - Identifier et explorer des perspectives multiples - Créer des métaphores - …

Tableau 10 - Les démarches intellectuelles (D'hainaut) et les comportements cognitifs (Visible Thinking)

Un **opérateur cognitif** se définit comme une relation ou une structure qui permet d'obtenir un résultat d'un objet. Il peut être extrait de la mémoire à long terme, la mémoire organisée de l'individu qui effectue l'activité ou bien il est trouvé dans des

documents de référence mis à disposition de l'apprenant. Il appartient toujours à un domaine disciplinaire et, s'il relève de différentes disciplines, on l'appelle alors opérateur transdisciplinaire. D'hainaut nous explique la notion d'opérateur cognitif en prenant pour exemple le problème suivant: calculer la longueur de l'hypoténuse d'un triangle rectangle à partir des longueurs de ses deux autres côtés. Il explique alors que…

> « (…) dans cet acte cognitif, la personne (l'élève) se trouve devant des "objets" (les deux côtés du triangle) et effectue une activité (un calcul) dont le produit (résultat) est la longueur cherchée de l'hypoténuse. Cette longueur, la personne peut l'obtenir en utilisant un opérateur, en l'occurrence le théorème de Pythagore ».

Là encore, le rôle de l'enseignant est fondamental dans l'acquisition de la compétence visée :

> « Le choix des situations proposées aux apprenants devrait découler directement de l'analyse des rôles, des fonctions et des activités que la personne bien formée doit pouvoir exercer. » (D'hainaut, 1990 : 34)

C'est au niveau de l'opération cognitive, cette « activité mentale qui dans l'acte intellectuel fait correspondre un produit à un objet donné » que nous voyons un rapprochement possible avec les routines. Si il est vain de rechercher à tout prix une adéquation entre les opérations cognitives élémentaires, au nombre de six chez D'hainaut[36], et les routines de *Visible Thinking*, les deux démarches visent une meilleure identification et activation des actes mentaux en jeu dans le processus d'apprentissage.

Tentons de résumer la section précédente par la tâche suivante : il est demandé à un apprenant de niveau intermédiaire (B1 – B2) d'incarner le personnage d'une œuvre d'art peinte qu'il a lui-même choisie. Ce personnage devra se présenter et raconter les circonstances qui l'ont amené à être présent dans cette scène. Pour introduire la séquence, on soumet à l'apprenant la routine

[36] La répétition ou reproduction, la conceptualisation, l'application, l'exploitation, la mobilisation, la résolution de problème.

Penser/Questionner/Explorer. Quelles sont les opérations cognitives mobilisées ? Quels sont les produits attendus ?
Parce que l'apprenant est amené à identifier et à décrire ce qu'il voit, et qu'il associe ceci avec certains savoirs logés dans sa mémoire à long terme, l'opération cognitive dominante telle que la nomme D'hainaut est la reproduction. Cependant, l'apprenant doit aussi émettre des hypothèses sur la situation, il doit extraire de la scène des éléments ou un contenu indéterminé, et donc, l'opération cognitive mobilisée est, selon la terminologie de D'hainaut, l'exploration du possible ou la conceptualisation.
La routine est soumise en début de séquence et constitue une étape dans l'élaboration future du récit du personnage, le produit final attendu de la tâche.

Dans cette section, nous avons présenté le modèle théorique et les fondements pédagogiques qui supportent les routines, ces outils cognitifs qui accompagneront les apprenants dans leur tâche. La force des routines repose selon nous dans leurs présentations didactiques simplifiées. Elles isolent aussi des actes mentaux sélectionnés, réduits dans leur nombre, et qui s'enchainent de manière dynamique dans la relation entre un objet et le produit. Leurs structures et leurs emplois favorisent leur automisation. Ces routines sont principalement à vocation transdisciplinaire par les comportements cognitifs qu'elles impriment. Cependant, elles visent la maitrise de contenus disciplinaires par l'activation de savoirs ou savoir-faire spécifique. Dans le cadre de notre recherche, les routines sous-tendront ou activeront des contenus tant grammaticaux que thématiques. Le produit de ce processus offre à l'apprenant un réservoir de données thématiques et linguistiques réactivées lors de l'interaction écrite.
Nous voyons donc dans ces routines beaucoup plus que des activités préparatoires à la tâche. Elles participent à élaborer une culture qui favorise l'activation de processus cognitifs qui mènent l'apprenant vers l'autonomie.
Dans la section suivante, nous allons présenter d'autres outils qui accompagnent l'apprenant. Il s'agit des aides en ligne de nature grammaticale directement accessibles à partir de la plateforme.

6.3.2 Les outils linguistiques

Dans le contexte des interactions écrites, l'acte de production est nécessairement associé à un acte de réception, celui de la lecture des autres messages. Pour qu'il y ait échange et interaction, il faut une certaine continuité thématique et linguistique dans le fil de la discussion. L'acte de production écrite en lui-même, qu'il soit en langue maternelle ou étrangère sollicite fortement la mémoire de travail. Dans le cas d'une surcharge de celle-ci, on note chez certains apprenants des défaillances dans tel ou tel aspect de la construction de la tâche. Nous pourrions penser que cette double sollicitation, celle de réception et celle de production, rend insurmontable la mission de l'apprenant, surtout lorsque celui-ci lit plusieurs messages et y répond. Cependant, notamment grâce à la forte contextualisation de l'échange très porteuse de sens et très engageante, l'apprenant surmonte assez bien cette difficulté. Les échanges offrent une réelle cohérence et une réelle cohésion comme en témoigne l'absence de négociation dans notre corpus.

Dans le survol de la littérature sur les interactions écrites, nous avons mentionné les travaux d'inspiration interactionniste de Grant (2003). Il en était ressorti que l'asynchronicité qui caractérisait le rythme des échanges était plutôt vécu comme un avantage : le temps étiré de l'interaction semble être l'élément déterminant. L'acquisition de nouvelles structures se ferait essentiellement grâce à une négociation interne, c'est-à-dire un processus intériorisé chez l'apprenant, et non plus à travers un processus de négociation extériorisé.

L'acquisition n'étant pas l'objet de notre hypothèse de recherche, nous aimerions plutôt analyser les **conditions** de réception/production pendant le temps des interactions et justifier le choix de certains outils dans notre dispositif.
Nous traiterons cet aspect en quatre mouvements : l'impact des ressources grammaticales, le traitement des erreurs, les compétences de frappe des apprenants et finalement le choix des outils mis à leur disposition dans le dispositif.

6.3.2.1 L'impact des ressources grammaticales et lexicales.

L'apprenant tout au long de son apprentissage est exposé à une masse considérable de données dans la langue cible. On sait peu de choses sur la manière

dont il va tirer profit de cet environnement : parce qu'il est à la recherche d'une meilleure performance de son interlangue, comment va-t-il trier ces données, les sélectionner ou les adapter à sa production ?

Certains auteurs[37] ont rapproché l'apprenant du chercheur. Il procèderait de manière hypothéticodéductive en soumettant ses hypothèses à l'expérimentation pour vérification. Selon l'*input hypothesis* de Krashen (1987), l'acquisition de la L2 ne peut se faire que lorsque l'apprenant est exposé à des entrées compréhensibles. Le concept de saillance explique également en partie ce phénomène : l'apprenant se focalise sur certains traits de la langue : « une expression quelconque (phonème, syllabe, morphème, syntagme, clause, etc.) se trouve projetée au premier plan dans la perception de l'apprenant. » (Py, 2004 : 118)[38]

Dans le contexte de notre recherche, les données accessibles à l'apprenant pendant l'interaction sont constituées des documents soumis avant le moment de l'interaction, mais aussi des produits des routines, des productions des pairs et de toute donnée extraite des sources de référence pendant le moment de l'interaction. Ceci peut inclure aussi les données disponibles sur les pages web visitées pendant l'interaction. C'est l'ensemble de ces données que nous appelons « ressources ». Mangenot (1998a : 206) nous propose une définition dans le champ restreint des TICE mais en insistant sur l'exploitation potentielle des données disponibles :

> « Dans une perspective d'apprentissage du français, on peut considérer qu'une unité signifiante pertinente est constituée par un ensemble de pages (pas forcément sur le même site) impliquant une activité donnée (de la part de l'apprenant) ou une pratique pédagogique (de la part de l'enseignant). On a choisi ici d'appeler ces unités ressources, ce terme comportant une référence implicite à l'idée d'exploitation et ayant un sens assez général pour englober des données, des activités et des outils. »

[37] Pour Corder (1973: 129) une langue « is learned by some sort of data-processing device specific to language learning, proceeding by heuristic processes of hypothesis formation and testing ».

[38] Dans le même article, l'auteur propose une typologie de la saillance.

Nous visons une acception du mot ressource plus étendue que celle qui a été retenue dans le champ des TICE. Nous l'empruntons à Jeanneret (Jeanneret 2004 : 101) qui lui donne une définition sous une perspective plus méthodologique : une ressource se définit comme

> « (…) toute forme qui porte la trace de son statut de ressource, c'est-à-dire qui renvoie à un autre évènement langagier auquel l'apprenant a pu se référer et auquel la didactitienne a accès. » (Jeanneret 2004 : 101)

Ces ressources concernent des éléments tant thématiques que linguistiques. Un apprenant peut repérer un concept, une idée ou un argument disponible dans les ressources auxquelles il a accès et il peut s'approprier ce concept, cette idée ou cet argument en l'intégrant dans son propre message. Il peut s'agir également de lexique ou de structures grammaticales.

Dans l'élaboration de notre dispositif, nous nous restreindrons à définir les **ressources grammaticales et lexicales**. Quatre séries d'éléments caractérisent la ressource grammaticale ou lexicale :

- la ressource grammaticale « se manifeste à propos d'unités significatives qui constituent des classes plutôt fermées et comme portant sur un certain type de relations entre ces classes » (Jeanneret, 2002a) ;
- la ressource grammaticale se manifeste également sur « des repérages d'agencement excédant la proposition » (Ibid.) ;
- la ressource lexicale se manifeste à propos d'unités lexicales ou d'expressions ;
- pour qu'un savoir puisse être qualifié de ressource grammaticale ou lexicale, l'apprenant doit témoigner une maitrise certaine de sa re-contextualisation dans un autre contexte discursif.

Il n'est donc pas rare pour l'enseignant de voir dans les productions des fragments qui ont la qualité de ressource grammaticale ou lexicale.

Voici un exemple extrait d'une discussion entre nos groupes d'apprenants. En préparation à une interaction écrite sur la présence des téléphones portables à l'école, les apprenants avaient été exposés à une courte vidéo[39] tirée du site du

[39] http://www.lemonde.fr/planete/son/2009/10/08/interdiction-du-portable-a-l-ecole-apprendre-a-differer-le-plaisir_1251067_3244.html#xtor=RSS-3244.

journal *Le Monde*. Cette vidéo, intitulée « interdiction des portables à l'école : apprendre à différer le plaisir » présentait les positions d'une proviseure de lycée très opposée à la présence des portables à l'école. L'argumentation de la proviseure se fondait sur la nécessité d'apprendre à différer le plaisir. Certains commentaires des lecteurs du monde avaient été ensuite lus et discutés en classe. Un apprenant a produit le message suivant : « Un des problèmes créés par les téléphones portables à l'école est que les étudiants ne comprennent pas la nécessité du *plaisir différé*. Si les étudiants utilisent leurs portables toujours, ils trouvent le *plaisir* immédiat et pas *différé*. Pour cette raison c'est important de limiter l'influence du téléphone portable.»
La principale argumentation de l'apprenant repose sur l'incompréhension voire l'inutilité pour les apprenants d'apprécier l'intérêt à différer le plaisir – arguments souvent repris par les lecteurs du *Monde*. L'apprenant s'est dans un premier temps réapproprié les mots *plaisir* et *différé* extraits du document de référence. L'apprenant oppose ensuite *immédiat* à *différé* et prend position en faveur de l'interdiction des portables à l'école. Dans ce cas, la ressource est de nature lexicale et elle rapproche deux termes, *plaisir* et *différé*, que l'on ne retrouve pas habituellement ensemble. Ce rapprochement est tiré d'un discours authentique fortement contextualisé. La compréhension et l'appropriation de cette ressource par l'apprenant sont attestées par l'opposition générée par ce même apprenant entre *immédiat* et *différé*.
On peut en conclure que, dans cet exemple, une ressource de nature lexicale a fait l'objet d'un réemploi satisfaisant dans un nouveau contexte.

Dans d'autres cas, l'évènement langagier auquel se réfère l'apprenant est émis par un autre apprenant. L'exemple suivant, extrait de notre corpus, est tiré d'une discussion sur la chanson engagée et sur l'obligation ou non pour un chanteur de s'engager.
Un apprenant, avant de développer, introduit son message par la phrase suivante: « Dans mon opinion, je trouve que les artistes ont une *obligation morale* ». En réponse, un autre apprenant introduit son message de cette manière : « Je pense que je suis d'accord, les artistes ont, un peu, une *obligation morale* a faire des

chansons engagées»*[40]. Dans cet exemple, à titre de donnée disponible, la chaine *obligation morale* constitue une ressource lexicale.

Dans ces exemples, le transfert est vécu comme enrichissement et il est producteur de sens mais ce n'est pas toujours le cas. Nous allons voir à présent quelle place nous accordons au traitement des erreurs lors des interactions.

6.3.2.2 Le traitement des erreurs

Le discours produit par les interactions est un tissage d'interlangues et les données disponibles ne provoquent pas que des transferts positifs entre apprenants. Certaines formes erronées sont reproduites et perpétuées entre apprenant à travers les échanges, d'autres sont corrigées.

Dans l'exemple suivant extrait également de notre corpus, un premier apprenant prend position à travers une question rhétorique : « Mais de l'autre cote on doit aussi penser aux artistes. Est ce que c'est morale d'avoir des *expectations* comme ca pour eux? »*. La forme *expectation* est erronée mais elle est corrigée dans la réponse donnée par le second apprenant : « Tu as un point très intéressant quand vous dites, est-il immoral d'avoir des *attentes* des musiciens »*.

Le processus peut être inversé. Un évènement langagier correct n'est pas reproduit dans la réponse. Dans le message suivant : « Oh et un autre chose à penser, est ce que tu crois que les *chansons engagées* donnent aux artistes plus de supporteres? »* la chaine *chansons engagées* est parfaitement acceptable tant sur la forme que le fond. Pourtant à ce message est donnée la réponse suivante: « Je pense que oui. Avec les *chansons d'engagement* ils se misent dans un genre de musique différent. Ils ont alors leurs supporteurs normaux et les supporteurs qui sont intéressés par leurs *chansons d'engagement* »*. Dans ce cas-ci, deux formes coexistent et le second apprenant ne tire pas avantage de sa position dans la chaine du discours pour ajuster une des formes de son message. À ce stade nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses sur les mécanismes de reprise ou de correction et seul un entretien avec les apprenants nous éclairerait.

[40] L'astérisque suivant un extrait du corpus indique que cet extrait est reproduit tel qu'il a été produit par l'apprenant sans correction orthographique ni grammaticale ni stylistique de notre part.

Le fait qu'un apprenant ne relève pas une erreur dans un autre message ou dans son propre message ne signifie pas qu'il n'a pas la maitrise de cette forme grammaticale ou lexicale. Cependant les apprenants sont encouragés à s'appliquer sur l'aspect formel de leur production et un tiers de l'évaluation porte sur la correction langagière. Tirant avantage du processus étiré de la rédaction, les apprenants ont à tout moment la possibilité d'éditer leur message pour apporter des modifications formelles. De même, pour leur insuffler des automatismes de relecture, quand la tâche est close, une correction collective axée sur la langue est proposée. Les résultats très positifs obtenus durant ces séances de correction collective ne sont pas surprenants et ne font que répéter des observations faites par d'autres recherches : en se focalisant sur un seul aspect de la tâche, ici la correction grammaticale, les apprenants obtiennent d'excellentes performances.

À titre d'exemple, voici les résultats produits lors d'une séance de correction collective. Nous avons soumis à dix-huit apprenants vingt phrases qu'ils avaient produites et qui avaient en commun des formes verbales erronées au temps du passé. Le premier énoncé contient deux erreurs: « C'est le homme, Meursault qui attaqué mon ami ! »*. Les dix-huit apprenants ont relevé l'absence de l'auxiliaire *a* devant *attaqué* et dix d'entre eux ont également corrigé l'absence d'élision devant *homme*. Dans la phase réservée exclusivement à la correction, tous ont donc relevé une erreur dans la forme verbale, erreur qu'ils produisent cependant régulièrement pendant la réalisation de la tâche.
Et si seulement 10 d'entre eux ont relevé l'absence d'élision devant le mot *homme* on peut supposer que c'est parce que la consigne demandait aux apprenants de corriger principalement les formes verbales. Ces résultats montrent en tous les cas que, si le processus étiré de la rédaction est bénéfique, il est cependant important d'insuffler à l'apprenant des automatismes de relecture.

Avant de présenter les outils accessibles aux apprenants pendant le moment de l'interaction, nous allons essayer de cerner les compétences de frappe des apprenants. Une meilleure compréhension de ces compétences nous permettra de cerner dans quelle mesure le support technologique influence les **conditions** de réception/production.

6.3.2.3 Les outils d'aide à la rédaction

Long (1991) a mis en avant le fait que durant certaines phases du processus d'apprentissage, les apprenants modifient leur comportement, abandonnant la négociation de sens pour se concentrer sur la forme de surface de leur énoncé. C'est durant ces phases que les apprenants peuvent avoir recours aux aides à la rédaction.

Mais qu'est-ce qu'une aide à la rédaction ? Aider à écrire, « c'est intervenir pour favoriser l'apprentissage aux niveaux communicationnel et cognitif, linguistique, affectif, et au niveau des compétences transversales » (Gerbault, 2010 : 40). C'est selon ces quatre niveaux que Gerbault a établi des critères pour analyser les dispositifs informatisés d'aide à l'apprentissage de l'écriture en L2, puis elle a classifié ces outils en neuf types : logiciels de bureautique et correcteurs des traitements de texte (intégrés ou non aux précédents), traducteurs, logiciels d'apprentissage de langue et leurs aides, ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), ainsi que concordanciers et corpus, logiciels spécifiques d'aide à l'écriture, dispositifs ludiques ou collaboratifs, outils de communication et réseaux sociaux du Web 2.0. Une des conclusions est que c'est dans les dispositifs d'utilisation plus récente (environnements collaboratifs et Web 2.0) que l'ensemble des facteurs et concepts présentés sont le mieux pris en compte. On y trouve la majorité des espaces d'interaction et de rétroaction qui favorisent les apprentissages de l'habileté d'écriture : « l'apprenant y trouve motivation, communication réelle, collaboration, potentiel d'aide et de remédiation, et c'est là que se trouvent aussi des fonctionnalités propres à l'acquisition de compétences transversales » (Gerbault, 2010 : 51).

À titre d'exemple, mentionnons que pour l'auteure ces outils favorisent l'acquisition de compétences transversales en favorisant l'autonomie, la collaboration, la créativité, la prise de risque et l'autoévaluation.

Nous avons relevé dans le point précédent que la technologie n'était pas pour les apprenants un obstacle à la rédaction. Certaines habitudes en L1 sont même transférées en L2. Celle par exemple de recourir à un correcteur d'orthographe. Le transfert de cette aptitude de L1 vers L2 a pu se faire naturellement car déjà automatisé, ce qui a joué certainement en faveur d'un allègement dans la gestion des opérations liées à la production.

Une étude (Cordier-Gauthier et al., 2001 : 70) dans le contexte de l'apprentissage du Français Langue étrangère en milieu universitaire anglophone montre qu'en L1, sur un total de 381 répondants, 93,4 % déclarent avoir recours au correcteur orthographique, 51,2 % au correcteur grammatical, 30,7 % au dictionnaire et 60,9 % à un dictionnaire des synonymes. Parmi cet échantillonnage, seulement 112 répondants avaient accès sur leur ordinateur à des outils de correction pour l'apprentissage de leur L2. Parmi ces 112 apprenants, 86 % affirmaient avoir recours au correcteur orthographique, 73,2 % à un dictionnaire, 58 % au correcteur grammatical et 48,2 % au dictionnaire des synonymes. On remarquera aussi bien qu'en L1 qu'en L2 les apprenants ont recours majoritairement au correcteur orthographique mais le dictionnaire est bien plus souvent sollicité en L2 qu'en L1. Plus en nuance, on relèvera qu'en L2, assez naturellement, la grammaire représentant une difficulté particulière, les apprenants utilisent davantage qu'en L1 un correcteur grammatical et un dictionnaire.

Notons enfin qu'il est courant que l'apprenant en L2 travaille avec un traitement de texte pour tirer avantage du correcteur orthographique et du correcteur grammatical intégrés. Dans ce cas, la correction est lancée automatiquement pendant la rédaction. Après la rédaction, de son message, l'apprenant copie et colle sa production dans la fenêtre du le forum.

Pour notre dispositif, le choix des outils a été doublement motivé : la première motivation est d'ordre pragmatique et relève de l'accessibilité de la ressource, la seconde motivation est d'ordre qualitatif et relève du traitement des données produites. Pour qu'un outil soit accessible, il faut qu'il puisse être *libre* d'accès sur le réseau, c'est-à-dire sans contrepartie financière, qu'il offre une interface claire, facile d'emploi et que son accès persiste dans le temps. Outre d'être libres d'accès, ces outils doivent être d'une fonctionnalité aisée. L'interface doit avoir été dessinée pour un public dont le français n'est pas nécessairement la langue maternelle. La saisie de la question et la collecte des réponses doivent se faire avec une économie de manipulation. Enfin, cet outil constitue en soi une ressource stable dans la durée en ce sens que le lien demeure actif à travers le temps. Le gage de cette stabilité est la qualité même de cette ressource.

Notre choix a été aussi motivé par les besoins des apprenants. Ces besoins ont été déterminés par l'observation des productions des apprenants et plus particulièrement des formes erronées répétées. Dans un premier temps, ces formes ont été classées sous la forme d'une typologie.[41] Partant de cette typologie, nous avons opéré des regroupements. Par exemple, des erreurs sur le *genre*, le *vocabulaire*, l'*accentuation*, le *sens*, l'*orthographe* pouvaient être regroupées sous la même catégorie du *lexique*. De même, nous pouvions rassembler les erreurs liées aux *formes verbales* et aux choix des *temps*. Des erreurs apparaissent aussi sur des séquences de mots, qu'il s'agisse de problèmes d'accord ou de l'ordre de ces mots. Celles-ci sont relevées par un correcteur grammatical.

Nous avons donc sélectionné les aides en fonction de ces points sensibles : le lexique, la conjugaison et un correcteur grammatical, responsable de l'organisation syntaxique au-delà du mot.

Nous allons présenter brièvement ces trois outils.

6.3.2.3.a Le lexique

Pour le lexique, nous avons fait le choix d'un dictionnaire bilingue qui offre une traduction non seulement à partir de l'anglais, langue que les apprenants ont en commun, mais aussi à partir d'autres langues. Le dictionnaire que nous avons choisi est WordReference.com[42] dont le créateur Michael Kellogg justifie l'existence pour les raisons suivantes :

> « The Internet has done an incredible job of bringing the world together in the last few years. Of course, one of the greatest barriers has been language. Much of the content is in English and many, many users are reading English-language Web pages as a second language. I know from my own experiences with Spanish language Web sites

[41] Les apprenants reçoivent en début d'année cette typologie sous la forme d'un code de correction (voir Annexe 1).
[42] http://www.wordreference.com.

> that many readers probably understand much of what they are reading, but not every single word. »[43]

L'utilisateur visé, quelle que soit la langue de recherche est bien un utilisateur non natif. Créé en 1999, ce dictionnaire bilingue se positionne parmi les 500 sites les plus visités dans le monde. Le concepteur se donne aujourd'hui trois objectifs :

> « Today, I have three main goals with this website. First, continue to create free online bilingual dictionaries for English to many other languages. I strive to offer translations for "all" English words, terms, idioms, sayings, etc. Second, provide the world's best language forums; and third, continue to innovate to produce the best website and tools for the world.»

À nos yeux, un des atouts de cet outil réside aussi dans le second objectif mentionné : celui de proposer, en marge de l'interface principale, un forum où les utilisateurs partagent leurs connaissances et proposent en contexte des explications ou justifications pour les mots ou expressions traités.

6.3.2.3.b La conjugaison

Les formes verbales sont souvent la source d'erreurs. L'aide en ligne sélectionnée[44] propose à l'apprenant d'effectuer une recherche des formes conjuguées sur n'importe quel verbe. Une entrée en anglais est également possible. La visée didactique du projet est mise en avant par les concepteurs :

> « Le seul moyen pour apprendre efficacement comment traduire des verbes en français est de faire des exercices régulièrement. À chaque fois que vous apprenez un nouveau verbe, notez-le et accédez à cette page pour vous tester. Choisissez le test aléatoire pour apprendre 10 nouveaux verbes en français. Effectuer ce test plusieurs fois par semaine vous aidera à mémoriser régulièrement de nouveaux verbes. »[45]

[43] http://www.wordreference.com/english/AboutUs.aspx.

[44] http://www.verb2verbe.com.

[45] http://www.verb2verbe.com/francais/testInit.aspx.

6.3.2.3.c Le correcteur grammatical

Le correcteur grammatical retenu est *Le Bon patron*[46]. Leurs concepteurs sont deux chercheurs/professeurs universitaires, Terry Nadasdi attaché à l'université d'Alberta et Stéfan Sinclair, attaché à l'Université de McMaster.

L'apprenant soumet sa production au programme qui signale les erreurs possibles de grammaire et d'orthographe sans les corriger. Les erreurs de grammaire sont reliées à une fenêtre émettant les causes possibles de l'erreur et émettant des suggestions. Pour des raisons pédagogiques, une même erreur répétée devra être corrigée manuellement par l'apprenant et pour chaque production un résumé des erreurs est proposé à l'apprenant.

Une étude sur *Le Bon Patron* (Burston, 2008) indique que 88% des 335 erreurs de morphologie et de syntaxe ont été corrigées. Dans 91% des cas où une erreur a été relevée, la source de l'erreur a été identifiée et suffisamment d'informations (explication grammaticale, exemples, etc.) ont été données à l'apprenant pour qu'il puisse corriger son erreur. L'étude relève les points forts et faibles du programme. Par exemple, le programme a relevé un problème avec la forme *mangait* mais n'a pas proposé de forme correcte pour le verbe. Cependant, le programme n'a pas eu de difficulté pour proposer une alternative satisfaisante pour *bougait*. Si les correcteurs grammaticaux négligent souvent les formes avec prépositions, *Le Bon Patron* a relevé avec succès la construction incorrecte de l'objet direct dans *Je ne me souviens plus le nom* et a soulevé une question sur l'emploi de la préposition *avec* dans *Le reste du monde n'est pas content avec cette idée.* L'étude donne encore d'autres exemples qui montrent la fiabilité globale de cet outil.

[46] http://www.verb2verbe.com.

6.4 Présentation détaillée des tâches : 4 tâches, 4 enjeux discursifs, 1 dispositif

6.4.1 Tâche 1 : On fait quoi ce soir ?

Titre de la tâche 1	**On fait quoi ce soir ?**
Présentation de la tâche	Les apprenants doivent décider de la sortie qu'ils vont faire ensemble vendredi soir. Ils ne communiquent que via le forum de discussion. La consigne commune demande au groupe qu'au terme de l'activité une décision commune soit prise. Cependant, en plus de la consigne commune, chaque apprenant reçoit une consigne connue de lui seul. Cette consigne lui dicte la proposition qu'il doit faire au groupe et lui demande de s'y tenir. Comme chaque proposition est différente, il est difficile de mettre tout le monde d'accord…
Type de discours et situation des apprenants	**Discours interactif** : les instances d'agentivité (les apprenants) **entretiennent** avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) des rapports **explicitement** mis en avant par le texte. Rapport d'**implication** par rapport à l'acte de production. **Conjonction** entre les coordonnées générales organisant le contenu thématique et les coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière. Mode de l'**Exposer.**
Objectifs	De quel vocabulaire ai-je besoin pour planifier une sortie avec mes amies ? Comment convaincre mes amis ? Comment formuler des hypothèses et me projeter dans le futur ? Comment être cohérent et clair à l'écrit sur un forum de discussion ?
Prérequis	Niveau B1 Connaissance des liens logiques nécessaires à l'argumentation Connaissance du conditionnel et des temps du futur
Mise en contexte	Cette activité se rattache à une unité plus large sur les loisirs en pays francophone.
Processus	Les apprenants se retrouvent par groupe de 4 sur le forum de discussion de la plateforme. Ni interaction orale entre apprenants ni question à l'enseignant ne sont autorisées. La durée totale de l'interaction est de 200 minutes. Les apprenants peuvent consulter les ressources distribuées en classe et sur lesquelles ils ont travaillé ainsi que les outils en ligne.
Ressources	- Exercices sur le lexique des sorties et l'expression des sentiments - Routine sur le lexique des sorties à activer (Doc T1.1). - La consigne commune régulant l'activité sur le forum de discussion (Doc T1.2). - Les consignes collective et individuelle sur les rôles de chacun (Doc T1.3). - Outils en ligne d'aide à la rédaction
Déroulements	- Exercices sur le vocabulaire des sorties et des sentiments - Pré-production : Routine sur le vocabulaire des sorties : le document est distribué à chaque apprenant qui est invité à trouver 5 mots pour chaque catégorie. Un partage des données est fait en classe. Chaque apprenant complète chaque colonne pour arriver à 10 mots par colonne (Doc T1.1). - Interaction : Par groupes de 4. Les élèves lisent la consigne du forum (Doc T1.2) et reçoivent chacun une consigne individuelle (Doc T1.3). Toutes les ressources sont accessibles pendant la tâche.

Doc T1.1 (Document présenté sur Format A4 en orientation « paysage ».

On fait quoi ce soir ? Prénom : ……

Situation : Vos ami(e)s et vous, vous voulez sortir ce vendredi soir car vous êtes justement libre. Vous discutez sur le forum pour prendre ensemble la décision : aller au cinéma ? Au restaurant puis ensuite boire un verre dans le centre de Bruxelles ? ou autre chose ?
À la fin de la discussion vous devez ensemble absolument avoir pris une décision…

- Pour préparer la discussion et planifier votre sortie pensez au vocabulaire dont vous pourriez avoir besoin :

Faites la liste des :

NOMS	ADJECTIFS	VERBES	AUTRES

Doc T1.2

Vous allez essayer de décider ensemble de votre sortie de vendredi soir. Vous lirez attentivement le document qui vous est remis.

Vous allez vérifier si vous êtes dans la discussion 1, 2, 3 ou 4..
Vous allez poster au minimum 3 messages.
Avant de poster votre message, vous relirez votre message.
vous pouvez utiliser « le patron » mais attention, toutes les fautes ne sont pas corrigées.
vous serez évalué selon les critères du BI : soignez la grammaire, le style, la présentation et aussi les idées !!

Evaluation : 30 points (voir critères IB)
Critère A : Langue
Critère B : Interaction culturelle
Pour obtenir 5/6 : il faut un minimum de 3 interventions
Pour obtenir 7/8 : il faut un minimum de 4 interventions
Pour obtenir 9/10 : il faut un minimum de 5 interventions
Critère C : Contenu

Doc T1.3 (un apprenant recevra la partie 1, 2, 3 ou 4)

1.
Situation : Vos ami(e)s et vous, vous voulez sortir ce vendredi soir car vous êtes justement libre. Vous discutez sur le forum pour prendre ensemble la décision : aller au cinéma ? Au restaurant puis ensuite boire un verre dans le centre de Bruxelles ? ou autre chose ?
À la fin de la discussion vous devez ensemble absolument avoir pris une décision…

Votre personnage (1)…… :
Vous êtes d'accord de sortir entre copains/copines et peu importe l'activité. Cependant, vous n'avez pas envie de sortir si (P2)…….. sort aussi (vous lui en voulez pour une raison bien particulière…). Evidemment vous ne pouvez pas le dire ouvertement pour éviter l'incident diplomatique. Vous faites tout pour l'éviter.

2.
Situation : Vos ami(e)s et vous, vous voulez sortir ce vendredi soir car vous êtes justement libre. Vous discutez sur le forum pour prendre ensemble la décision : aller au cinéma ? Au restaurant puis ensuite boire un verre dans le centre de Bruxelles ? ou autre chose ?
À la fin de la discussion vous devez ensemble absolument avoir pris une décision…

Votre personnage (2) ……..:
Vous êtes d'accord de sortir mais vous avez une préférence pour le cinéma. Vous tenez absolument à voir ce film qui vient de sortir ce mercredi. Vous devez essayer de convaincre les autres que c'est vraiment la bonne idée. C'est le cinéma ou rien.

3.
Situation : Vos ami(e)s et vous, vous voulez sortir ce vendredi soir car vous êtes justement libre. Vous discutez sur le forum pour prendre ensemble la décision : aller au cinéma ? Au restaurant puis ensuite boire un verre dans le centre de Bruxelles ? ou autre chose ?
À la fin de la discussion vous devez ensemble absolument avoir pris une décision…

Votre personnage (3)……..:
Vous êtes d'accord de sortir entre copains/copines car vous êtes vraiment très impatient(e) de retrouver vos ami(e)s : vous avez une grande nouvelle à leur annoncer ce vendredi. Vous insistez pour que tout le monde vienne, c'est si important pour vous et ce sont vos meilleu(r)s ami(e)s. Vous avez une préférence pour le restaurant car ainsi vous pourrez parler et parler…

4.
Situation : Vos ami(e)s et vous, vous voulez sortir ce vendredi soir car vous êtes justement libre. Vous discutez sur le forum pour prendre ensemble la décision : aller au cinéma ? Au restaurant puis ensuite boire un verre dans le centre de Bruxelles ? ou autre chose ?
À la fin de la discussion vous devez ensemble absolument avoir pris une décision…

Votre personnage (4) ……..:
Vous n'avez pas envie d'aller ni au restaurant (vous faites régime) ni au cinéma (le cinéma ne vous intéresse pas. Vous avez vu tous les films !). Vous proposez quelque chose d'autre et vous annoncez que vous sortirez à la condition d'emmener votre petit(e) ami(e).

6.4.2 Tâche 2a : À qui la faute ?

Titre de la tâche 2a	**À qui la faute ?**
Présentation de la tâche	Les apprenants prennent connaissance d'une histoire. Dans cette histoire un crime est commis. Chaque personnage de l'histoire a sa part de responsabilité. Il est demandé aux apprenants de classer par ordre de responsabilité les personnages et de justifier leur choix sur le forum de discussion. Les choix basés souvent sur des principes d'ordre moral diffèrent…
Type de discours et situation des apprenants	**Discours interactif-théorique** : les instances d'agentivité (les apprenants) **entretiennent** avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) des rapports **parfois explicitement** mis en avant par le texte. Rapport d'**autonomie** par rapport à l'acte de production. **Conjonction** entre les coordonnées générales organisant le contenu thématique et les coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière. Mode de l'**Exposer.**
Objectifs	Comment donner ma position de manière convaincante ? Quelle est ma position par rapport à une question éthique ? Comment être cohérent et clair à l'écrit sur un forum de discussion ?
Prérequis	Niveau B1 Connaissance des liens logiques nécessaires à l'argumentation
Mise en contexte	Cette activité se rattache à une unité plus large sur l'interculturalité et la pluralité de ses valeurs.
Processus	Les apprenants se retrouvent par groupe de 4 sur le forum de discussion de la plateforme. Ni interaction orale entre apprenants ni question à l'enseignant ne sont autorisées. La durée totale de l'interaction est de 200 minutes. Les apprenants peuvent consulter les ressources distribuées en classe et sur lesquelles ils ont travaillé ainsi que les outils en ligne.
Ressources	- Texte racontant l'histoire lue à la classe et l'ordre des responsabilités selon les apprenants (Doc T2a.1). - Routine « Trouvez le coupable » (Doc T2a.2). - La consigne commune régulant l'activité sur le forum de discussion (Doc T2a.3). - Outils en ligne d'aide à la rédaction
Déroulement	- Pré-production : lecture en classe de l'histoire qui sera discutée. Les apprenants remplissent individuellement la deuxième partie du document demandant de faire un classement du plus responsable au moins responsable (Doc T2a.1). - Individuellement les apprenants remplissent la routine « Trouvez le coupable » (Doc T2a. 2). - Interaction : Par groupe de 4. Les élèves lisent la consigne du forum (T2a. 3) et entament l'interaction. Toutes les ressources sont accessibles pendant la tâche.

Doc T2a.1.

Prénom : ……

À QUI LA FAUTE ?

1. Lisez l'histoire suivante.

Une jeune femme mariée, délaissée par son mari trop pris par son métier, se laisse séduire et va passer la nuit chez son amant dans une maison située de l'autre côté de la rivière.

Pour rentrer chez elle, le lendemain au petit matin avant le retour de son mari qui rentre de voyage, elle doit traverser le pont. Mais un fou lui interdit le passage.

Elle court alors trouver un passeur qui lui demande le prix du passage. Elle n'a pas d'argent. Elle explique et supplie. Il refuse de travailler sans être payé d'avance.

Elle va alors trouver son amant et lui demande de l'argent. Il refuse sans explication.

Elle va trouver un ami célibataire qui habite du même côté et qui lui voue depuis toujours un amour idéal mais à qui elle n'a jamais cédé. Elle lui raconte tout et lui demande de l'argent. Il refuse ; elle l'a déçu en se conduisant si mal.

Elle décide alors de passer sur le pont après une dernière tentative vaine auprès du passeur. Le fou la tue.

2. Qui est responsable de la mort de la femme ? Classez les personnages du plus responsable au moins responsable.

Personnages de l'histoire : La femme / Le mari / L'amant / Le fou / Le passeur / L'ami

Classez-les du plus responsable au moins responsable.

1. Le plus responsible	**1.**
	2.
	3.
	4.
	5.
6. Le moins responsible	**6.**

3. Remplissez le document « Trouvez le coupable !»

Doc T2a.2.

Trouvez le coupable !

Prénom : ……

N = Nom
Ecrivez ici le nom du personnage qui selon vous est le plus responsable :

……..

O = Objection	N O E S	**E = Evident**
Quels sont les arguments que l'on peut opposer à votre choix ? (Citez en **trois au minimum**)		Quels sont les arguments qui justifient votre choix ? (Citez en **trois au minimum**)
…… …… …… …… ……		…… …… …… …… ……

S = Savoir

Quelles informations vous aideraient à rendre plus précis votre jugement ?
Qu'aimeriez-vous savoir sur les personnages, l'histoire ?
Quelles questions vous posez-vous ? (Posez **au moins trois questions**)

1. ……..
2. ……..
3. ……..
4. ……..

Doc T2a.3.

Vous avez lu l'histoire de cette pauvre femme « À qui la faute ? ». Vous avez choisi quel était le personnage qui selon vous était le plus responsable. Vous avez essayé de justifier votre choix.

Vous allez essayer de **défendre votre point** de vue dans une discussion sur un forum. Comment ?

Vous allez vérifier si vous êtes dans la discussion 1, 2, 3 ou 4.
Vous allez poster au minimum 3 messages pour défendre votre point de vue.
Avant de poster votre message, vous relirez votre message.
Vous pouvez utiliser « le patron » mais attention, toutes les fautes ne sont pas corrigées.
Vous serez évalué selon les critères du BI : soignez la grammaire, le style, la présentation et aussi les idées !!

Evaluation : 30 points (voir critères IB)
Critère A : Langue (10 points)
Critère B : Interaction culturelle (10 points)
Pour obtenir 5/6 : il faut un minimum de 3 interventions
Pour obtenir 7/8 : il faut un minimum de 4 interventions
Pour obtenir 9/10 : il faut un minimum de 5 interventions
Critère C : Contenu (10 points)

6.4.3 Tâche 2b : Les chanteurs doivent-ils s'engager ?

Titre de la tâche 2b	**Les chanteurs doivent-ils s'engager ?**
Présentation de la tâche	Après l'analyse en classe de chansons engagées, les élèves vont discuter sur un forum de la nécessité ou non pour un chanteur de s'engager politiquement, socialement etc. dans ses chansons. La musique étant un domaine qui interpelle les apprenants, chacun écoutant « sa musique », l'activité confronte de nombreuses expériences et points de vue….
Type de discours et situation des apprenants	**Discours interactif-théorique** : les instances d'agentivité (les apprenants) **entretiennent** avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) des rapports **parfois explicitement** mis en avant par le texte Rapport d'**autonomie** par rapport à l'acte de production **Conjonction** entre les coordonnées générales organisant le contenu thématique et les coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière. Mode de l'**Exposer**
Objectifs	Comment donner ma position de manière convaincante ? Quelle est ma position sur l'engagement dans le domaine artistique ? Comment être cohérent et clair à l'écrit sur un forum de discussion ?
Prérequis	Niveau B1 Connaissance des liens logiques nécessaires à l'argumentation.
Mise en contexte	Cette activité se rattache à une unité plus large sur le domaine artistique dans le monde francophone.
Processus	Les apprenants se retrouvent par groupe de 4 sur le forum de discussion de la plateforme. Ni interaction orale entre apprenants ni question à l'enseignant ne sont autorisées. La durée totale de l'interaction est de 200 minutes. Les apprenants peuvent consulter les ressources distribuées en classe et sur lesquelles ils ont travaillé ainsi que les outils en ligne.
Ressources	- Série de chansons et de textes en rapport avec la thématique de l'engagement des chanteurs. - Routine « Les chanteurs doivent-ils s'engager ? » **(**Doc T2b.1). - La consigne commune régulant l'activité sur le forum de discussion (Doc T2b. 2). - Outils en ligne d'aide à la rédaction
Résultat attendu	- Pré-production : Après avoir abordé en classe des chansons dites « engagées », les apprenants individuellement remplissent la routine « Les chanteurs doivent-ils s'engager ? » (Doc T2b. 1). - Interaction : Par groupe de 4. Les élèves lisent la consigne du forum (T2b. 2) et entament l'interaction. Toutes les ressources sont accessibles pendant la tâche.

Doc T2b.1.

Les chanteurs doivent-ils s'engager ?

Prénom : ……

N = Nommer sa position

Quelle est ma position sur le sujet ?

	……..……..… ……	
O = Objection Quels sont les arguments que l'on peut opposer à votre choix ? (Citez en trois au minimum) …… …… …… ……	N O E S	E = Evident Quels sont les arguments qui justifient votre choix ? (Citez en trois au minimum) …… …… …… ……
	S = Savoir	

Quelles informations vous aideraient à rendre plus précis votre jugement ?
Quelles questions vous posez-vous ?
(Posez **au moins trois questions**)

1. ……..
2. ……..
3. ……..
4. ……..

Doc T2b. 2.

Vous avez réfléchi à la question suivante : « **Les chanteurs doivent-ils s'engager ?** »

Vous allez essayer de **défendre votre point** de vue dans une discussion sur un forum. Comment ?

Vous allez vérifier si vous êtes dans la discussion 1, 2, 3 ou 4.
Vous allez poster au minimum 3 messages pour défendre votre point de vue.
Avant de poster votre message, vous relirez votre message.
Vous pouvez utiliser « le patron » mais attention, toutes les fautes ne sont pas corrigées.
Vous serez évalué selon les critères du BI : soignez la grammaire, le style, la présentation et aussi les idées !!

Evaluation : 30 points (voir critères IB)
Critère A : Langue (10 points)
Critère B : Interaction culturelle (10 points)
Pour obtenir 5/6 : il faut un minimum de 3 interventions
Pour obtenir 7/8 : il faut un minimum de 4 interventions
Pour obtenir 9/10 : il faut un minimum de 5 interventions
Critère C : Contenu (10 points)

6.4.4 Tâche 3 : Appel à témoin

Titre de la tâche 3	**Appel à témoin**
Présentation de la tâche	Les apprenants ont lu la première partie du roman l'étranger d'A. Camus. La scène du meurtre a été lue et analysée en classe. Pour entamer la seconde partie qui commence par la rencontre avec le juge, les apprenants vont se prêter à un jeu de simulation. Il s'agit d'aborder un témoignage sur ce qui s'est réellement passé sur la plage entre Meursault et l'Arabe. 2 apprenants joueront des proches de Meursault (Marie et Raymond), 2 apprenants joueront des proches de l'Arabe. Bien entendu les témoignages divergent…
Type de discours et situation des apprenants	**Récit interactif** : les instances d'agentivité (les apprenants) **entretiennent** avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) des rapports **explicitement** mis en avant par le texte. Rapport d'**implication** par rapport à l'acte de production. **Disjonction** entre les coordonnées générales organisant le contenu thématique et les coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière. Mode du **Raconter.**
Objectifs	Comment approfondir ma connaissance d'un personnage de roman étudié en classe ? Comment témoigner de manière convaincante ? Comment raconter des faits au passé ? Comment être cohérent et clair à l'écrit sur un forum de discussion ?
Prérequis	Niveau B1 Connaissance des liens logiques nécessaires à l'argumentation. Connaissance des temps du passé.
Mise en contexte	Cette activité se rattache à une unité plus large sur l'analyse d'un roman francophone, l'Etranger, d'Albert Camus.
Processus	Les apprenants se retrouvent par groupe de 4 sur le forum de discussion de la plateforme. Ni interaction orale entre apprenants ni question à l'enseignant ne sont autorisées. La durée totale de l'interaction est de 200 minutes. Les apprenants peuvent consulter les ressources distribuées en classe et sur lesquelles ils ont travaillé ainsi que les outils en ligne.
Ressources	- Lecture et analyse de la première partie de l'Etranger, d'Albert Camus. - Routine sur le lexique permettant de décrire la scène du meurtre **(**Doc T3.1). - La consigne commune régulant l'activité sur le forum de discussion (Doc T3. 2). - Outils en ligne d'aide à la rédaction.
Résultat attendu	- Pré-production : Après avoir analysé en classe la première partie du roman et plus en détail la scène du crime, les apprenants individuellement remplissent la routine « Appel à témoin ». (Doc T3. 1.), routine sur le vocabulaire que les apprenants pourraient avoir besoin pour décrire la scène du meurtre. Le document est distribué à chaque apprenant qui est invité à trouver 5 mots pour chaque catégorie. Un partage des données est fait en classe. Chaque apprenant complète chaque colonne pour arriver à 10 mots par colonne (Doc T3.1). - Interaction : Par groupe de 4. Les élèves lisent la consigne du forum (T3. 2) et entament l'interaction. Toutes les ressources sont accessibles pendant la tâche.

Doc T3. 1. (Document présenté sur Format A4 en orientation « paysage »).

Appel à témoin Prénom : ……..

Le meurtre de l'arabe par Meursault a été commis. La police enquête. Elle recherche des témoins et fait un *appel à témoin* sur le forum de la police.

Vous allez raconter ce que vous avez vu. Vous lirez les messages des autres témoins et si nécessaire vous exprimerez votre désaccord.

- Pour décrire la scène pensez au vocabulaire dont vous pourriez avoir besoin :

Faites la liste des :

NOMS	ADJECTIFS	VERBES	AUTRES

Doc T3. 2.
Appel à témoins !

Témoignez
Vous avez assisté à la scène du meurtre de l'arabe.
Vous allez faire votre déclaration et poster votre message.

Réagissez
Vous allez réagir aux messages des autres témoins.
Vous devez convaincre avec des détails que votre témoignage est véridique.
Vous posterez au moins au total trois messages.

Utilisez les outils !
Vérifiez votre production avec le correcteur de grammaire et d'orthographe
Utilisez le dictionnaire
Utilisez le dictionnaire de traduction
Vérifiez la conjugaison des verbes
Utilisez les mots nécessaires à l'argumentation

Evaluation : 30 points (voir critères IB)
Critère A : Langue (10 points)
Critère B : Interaction culturelle (10 points)
Pour obtenir 5/6 : il faut un minimum de 4 interventions
Pour obtenir 7/8 : il faut un minimum de 5 interventions
Pour obtenir 9/10 : il faut un minimum de 6 interventions
Critère C : Contenu (10 points)

6.4.5 Tâche 4 : Histoire d'une image

Titre de la tâche 4	**Histoire d'une image**
Présentation de la tâche	Cette activité prépare les apprenants à la rédaction individuelle d'un texte qui sera soumis à un concours d'écriture créative *image imaginaire*. Si la production finale est individuelle, le travail de préparation que constitue la tâche se fait par deux. Il s'agira d'écrire à propos d'une œuvre d'art selon un scénario imposé. Par deux les apprenants vont stimuler réciproquement leur observation de la peinture, l'expression de leurs sentiments et leur interprétation personnelle de l'oeuvre.
Type de discours et situation des apprenants	Les instances d'agentivité (les apprenants) **entretiennent** avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) des rapports **explicitement** mis en avant par le texte. Rapport d'**implication et d'autonomie** par rapport à l'acte de production. **Conjonction et Disjonction** entre les coordonnées générales organisant le contenu thématique et les coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière. Mode de l'**Exposer.**
Objectifs	De quel vocabulaire ai-je besoin pour décrire une œuvre d'art avec précision ? Comment puis-je décrire une œuvre d'art avec précision ? Comment exprimer mes sentiments face à une œuvre d'art ? Comment aider un camarade à approfondir sa réflexion sur une œuvre d'art ? Comment être cohérent et clair à l'écrit sur un wiki ?
Prérequis	Niveau B1
Mise en contexte	Cette activité se rattache à une unité plus large sur l'analyse de l'image en milieu francophone.
Processus	Les apprenants interagissent par groupe de 2 sur un wiki créé par l'enseignant sur la plateforme. Chaque apprenant est le gestionnaire principal d'un wiki. Chaque apprenant travaille en paire avec un autre apprenant. La structure du wiki conditionne les interactions entre les 2 apprenants. Ni interaction orale entre apprenants ni question à l'enseignant ne sont autorisées. La durée totale de l'interaction est de 200 minutes. Les apprenants peuvent consulter les ressources distribuées en classe et sur lesquelles ils ont travaillé ainsi que les outils en ligne.
Ressources	- Œuvre présentée en classe collectivement et routines travaillées en classe (Doc T4.1) et (Doc T4.2). - Présentation du projet et du scénario. - La structuration du wiki qui organise les échanges entre les apprenants (Doc T4.1. et Doc T4.2 combinés). - La consigne commune régulant l'activité sur le forum de discussion. - Outils en ligne d'aide à la rédaction.
Déroulement	- Pré-production : Après la présentation du projet, un exercice est fait collectivement en classe sur la représentation d'une œuvre d'art choisie par l'enseignant. Les apprenants découvrent les deux routines sur lesquelles ils travailleront sur le wiki. (Doc T4.1. et Doc T4. 2.). Les apprenants choisissent sur le site l'oeuvre sur laquelle ils veulent travailler. - Interaction : Par groupe de 2. Les élèves reçoivent la consigne oralement et interagissent sur le wiki. Toutes les ressources sont accessibles pendant la tâche.

Doc T4.1.

OBSERVER – RESSENTIR - ASSOCIER

Observez l'image et répondez aux questions suivantes :

Remplissez **d'abord** la case observation **puis** la case réaction **et enfin** la case association.

1. OBSERVATION	**2. REACTION**	**3. ASSOCIATION**
Qu'observez-vous sur l'image ? Faites la liste de tous les éléments observables (sujet, personnages, formes, cadrages, structures, détails, couleurs,…) (minimum 10 éléments)	Quelles réactions l'image suscite en vous ? Exprimez les sentiments et émotions que l'image évoque en vous. Appuyez-vous sur les éléments observés.	À quoi associez-vous les éléments observés ? Cherchez, imaginez les idées, les histoires, les objets, les lieux, l'époque, etc. que vous pourriez associer à l'image ou un détail de cette image. Notez-les brièvement.
Je vois…	**Je ressens…**	**J'associe…**

Doc T4. 2.

INTERROGER UN REGARD

Observez l'image de votre partenaire et lisez ses notes, ce qu'il a observé, ressenti et associé.

Quelles questions vous posez-vous ? Qu'aimeriez-vous savoir ?

Comment par vos questions, pouvez-vous l'aider à construire « l'autobiographie de l'image choisie »?

Postez vos questions en réponse à son message.

MES QUESTIONS

Pourquoi…….. ?

Quelles sont les raisons qui …… ?

Que se passerait-il si …….. ?

Quelle est la signification …….. ?

Comment …… ?

Où …….. ?

Combien …….. ?

Quel(le)(s)…….. ?

Quelles seraient les conséquences si …….. ?

Quand …….. ?

…… ?

TROISIEME PARTIE

Analyse des effets produits et perspectives didactiques

CHAPITRE 7. Méthodologie de l'analyse quantitative

7.1 Paramètres généraux de l'analyse quantitative

7.1.1 Hypothèse

Notre hypothèse est que, sur les plateformes de discussion en classe de français langue étrangère, des conditions de production spécifiques font naître des discours spécifiques. Ces discours sont spécifiques parce qu'ils sont marqués par des unités linguistiques spécifiques. Par exemple, telle condition de production amènera tel système verbal ou une présence marquée d'adjectifs tandis que telle autre condition de production amènera tel autre système verbal ou une présence marquée de noms communs. Nous pensons pouvoir repérer pour chaque condition de production une série d'unités linguistiques qui lui serait propre.

L'enseignant élaborera ses tâches selon les corrélations observées entre les conditions de production et leurs discours propres. Une autre implication didactique serait ainsi de pouvoir déterminer l'horizon d'attente des productions des apprenants et leur valeur formative.

7.1.2 Nature des textes retenus

Notre corpus est composé des interactions écrites entre apprenants sur plateformes électroniques. Ces interactions produites au sein de tâches didactiques sont réalisées en condition écologique. Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, la validité écologique de notre recherche suppose que cette dernière se situe sur le terrain réel des acteurs, leur contexte social et culturel. Cette validité

écologique s'associe également à une validité phénoménologique dans la mesure où les tâches demandées ont une réelle signification pour les acteurs.

Ces tâches peuvent être identifiées et classifiées en référence aux catégories telles qu'elles sont définies par Bronckart (1985). Cependant, il n'y a pas de complète adéquation entre les catégories auxquelles se rapportent les tâches dessinées pour notre étude et les catégories telles que Bronckart les définit dans *Le fonctionnement des discours*.
Une des raisons principales est que les objectifs de Bronckart et les nôtres diffèrent : Bronckart s'est donné comme objectif l'analyse des textes architypiques tandis que nous nous sommes donné comme objectif l'analyse de productions écrites appartenant à un genre en émergence. En ce sens ces productions sont assez a-typiques parce que limitées par des paramètres d'énonciation stricts.
Plus précisément, les textes fournissant l'objet de notre analyse ont en commun la particularité d'être le produit d'une interaction dont les émetteurs sont explicitement présents et connus au même titre qu'ils le sont dans la séquence dialoguée d'une conversation orale, d'un roman ou d'une pièce de théâtre.
Dans notre hypothèse de départ, nous considérons donc les textes produits lors de ces interactions comme ayant un lien étroit avec l'une ou l'autre catégorie définie par Bronckart mais n'étant pas pleinement de même nature que le texte architypique.

7.1.3 Nature du dispositif

Les textes du corpus analysé ont été produits sur une plateforme électronique. Celle-ci permet la formation à distance et le travail collaboratif. Elle permet également de créer des espaces de cours en ligne et de gérer des activités de formation sur Internet. Deux des outils disponibles ont accueilli les interactions : le forum de discussion et le wiki. Le forum de discussion permet des échanges écrits asynchrones entre plusieurs apprenants et le wiki est une page modifiable par les apprenants à qui l'on autorise l'accès. Il permet ainsi l'écriture collaborative de documents. La plateforme qui a permis les échanges écrits est Blackboard[47]. Elle est imposée par le pouvoir administratif et technique de l'Ecole Internationale de

[47] http://www.blackboard.com.

Bruxelles. Dans la phase exploratoire de notre recherche, nous avons utilisé Moodle[48].

7.1.4 Conditions de production

Notre corpus est constitué du produit d'interactions écrites effectuées entre octobre 2007 et mai 2009 à l'*Ecole Internationale de Bruxelles*. Ces interactions ont impliqué 28 apprenants répartis en 4 classes partagées entre 2 enseignants. La première classe appelée groupe 1 est dirigée par l'enseignant 1, les classes 2, 3 et 4 appelées groupe 2, 3 et 4 sont dirigées par l'enseignant 2, initiateur de cette recherche. Les apprenants sont inscrits dans des classes de Français langue B du Baccalauréat International au niveau moyen ou supérieur en première ou seconde année du programme. Ils se répartissent en niveau et en année de la manière suivante : en première année 10 apprenants sont au niveau moyen, 8 au niveau supérieur, en seconde année 5 apprenants sont au niveau moyen, 5 au niveau supérieur. Bien que les apprenants aient tous été impliqués au moins dans 2 tâches au terme de l'expérimentation, par la sélection arbitraire des corpus au millième mot, la production d'un apprenant a pu être retenue pour 1, 2, 3, 4 ou 5 des 12 corpus[49].

Les apprenants ont été regroupés par groupes de 2 pour l'activité de la catégorie IM (discours produit à partir d'une image) et par groupes de 3 ou 4 pour les catégories DI (pour discours interactif), DIT (pour discours interactif théorique) et RI (pour récit interactif). Durant la phase exploratoire de notre recherche, il est apparu qu'au-delà de 4 participants, le fonctionnement naturel et spontané des interactions rendait le fil des discussions assez complexe et que l'on y perdait en cohérence. Les interventions ont été pratiquées en classe durant la durée du cours de français impartie pendant une semaine, à savoir un maximum de 200 minutes, généralement distribuées en une séance de 75 minutes et une séance de 45 minutes.

Le temps de l'interaction commence à la lecture de la consigne sur le forum de discussion et se termine au terme des 200 minutes. Pendant toute la durée des interactions écrites, les apprenants n'ont pas été autorisés à se parler ni à demander

[48] http://moodle.org/?lang=fr_ca_utf8.

[49] Un seul apprenant a vu sa production retenue dans 5 corpus.

de l'aide au professeur présent. Cependant, ils pouvaient consulter toutes les ressources disponibles soit sur format papier soit en ligne.
Les apprenants ont été avertis que leur production allait être soumise à l'évaluation à laquelle est soumise habituellement leur production écrite, à savoir les critères du Baccalauréat International.

Pour que les messages soient retenus dans le corpus, les conditions suivantes devaient être remplies :
* Les apprenants doivent avoir le français comme langue étrangère, ce qui exclut tous les apprenants qui ont été scolarisés assez longtemps dans un environnement francophone et qui ont le statut d'élève bilingue.
* Les apprenants doivent avoir 3 ou 4 années d'apprentissage du français. Cela exclut de notre corpus les élèves d'un niveau plus avancé, placés dans les classes du BI langue b par les exigences de l'horaire.
* Les apprenants retenus n'ont pas de difficultés d'apprentissage reconnues (telle par exemple la dyslexie). Ce choix méthodologique est justifié par le fait que l'organisme de Baccalauréat International autorise les conditions suivantes : les apprenants qui ont certaines difficultés d'apprentissage, troubles reconnus et validés par des tests soumis par des éducateurs compétents, ne disposent pas des mêmes modalités pour l'exécution des tâches évaluées qui leur sont soumises. Ces modalités varient souvent par le temps alloué généralement de 25 à 50 pour cent plus long que pour les autres apprenants.
* L'ensemble des interventions d'un apprenant durant l'activité d'apprentissage doit compter au minimum 250 mots (nombre minimum requis pour les tâches d'écriture à l'épreuve finale du BI au niveau moyen).

7.1.5 Construction quantitative du corpus

Notre corpus est dans sa grande majorité composé de l'ensemble des interventions des apprenants au cours des différentes activités d'apprentissage retenues. Nous verrons quelles interventions n'ont pas été retenues. Notre corpus a été élaboré selon la nature de la tâche demandée, elle-même construite selon les quatre catégories de référence.

Le calcul des unités linguistiques porte sur des groupements de messages d'une longueur totale de 1000 mots. Ce nombre a été défini parce que des recherches antérieures effectuées par Bronckart avaient montré qu' « un extrait de 1 000 mots fournissait des données relativement fidèles en ce qui concerne la fréquence des diverses unités linguistiques retenues » (Bronckart, 1985 : 69).

Par catégorie, nous avons limité notre corpus à trois ensembles de textes de 1000 mots chacun. Dans notre terminologie, le texte est composé de l'ensemble des messages produits au cours d'une même activité. Quand le nombre de 1000 mots n'a pas été atteint, nous avons complété le corpus avec des productions réalisées dans les mêmes conditions et appartenant à une activité du même type. Nous nous sommes arrêté après le millième mot au premier point de ponctuation. Notre analyse porte donc sur un corpus de 12 textes de 1000 mots, soit 12 128 mots produits par 271 messages[50].

Pour notre terminologie future, nous avons choisi l'appellation de corpus pour chacun de ces 12 groupements car elle nous semblait préférable à celle de texte. En effet, la notion de *texte* peut donner l'impression que nous nous référons à une unité matérielle et thématique ; or la nature éclatée des interactions ne correspond pas à cette réalité.

Nous gardons le terme de *corpus* quand nous nous réfèrerons au corpus dans sa totalité et nous utiliserons le mot *corpus suivi de sa référence* lorsque nous nous réfèrerons à un groupement de textes de 1000 mots.

Ainsi, le premier corpus de 1000 mots de la catégorie « Discours Interactif » a été dénommé : DI01, et ainsi de suite jusque DI03. Le même principe a été appliqué aux autres catégories.

Les 12 groupements de messages seront identifiés de cette façon :

	DI	**DIT**	**RI**	**IM**
01	DI01	DT01	RI01	IM01
02	DI02	DT02	RI02	IM02
03	DI03	DT03	RI03	IM03

Discours Interactif = DI ; Discours Interactif Théorique = DIT ; Récit Interactif = RI ; Image = IM

[50] 88 messages pour le corpus DI, 41 messages pour le corpus DIT, 51 messages pour le corpus RI, 91 pour le corpus IM.

Comme plusieurs apprenants sont les co-auteurs des corpus, nous avons nommé séparément les interventions de chaque apprenant pour nous permettre d'identifier le segment quand nous voulons nous référer au corpus.
Dans chaque corpus, chaque intervention a été identifiée de la manière suivante : Référence du corpus + nombre de 4 chiffres pour le numéro de l'intervention + initiale du prénom + 2 premières lettres du nom.
Ex : DI0001JRO pour le premier message du corpus appartenant à la catégorie « Discours Interactif », dont l'auteur est Jessica Rohn[51].

7.2 Sélection des unités linguistiques

Chacun des 12 corpus a été soumis à une grille d'analyse composée de 25 catégories ou unités linguistiques. Notre hypothèse visant à dégager les caractéristiques des productions des apprenants par type de tâche, nous avons relevé la fréquence de ces unités au sein des 12 corpus et opéré le regroupement des données par type de tâche. Les paramètres de production étant fixés lors de l'élaboration de la tâche et les données recueillies étant analysées de manière objective et par traitement statistique, nous espérions donc identifier de manière stable et à des fins didactiques, l'identité linguistique et les produits de chacune des tâches.
L'objectif poursuivi était de montrer la valeur discriminative des unités linguistiques mobilisées dans les types de discours. Cette valeur est définie d'abord par l'occurrence exclusive d'une unité dans un type de discours et ensuite par le nombre d'occurrences d'unités dans un type de discours. L'analyse devrait donc mettre à jour une diversité de discours qui justifierait le recours aux interactions écrites dans un cours d'apprentissage de langue.

Pour garder une certaine cohérence avec nos références précédentes aux travaux des psycholinguistes, nous avons ajusté notre méthodologie d'analyse quantitative à celle élaborée par Bronckart dans le fonctionnement des discours. Un des avantages de cette démarche était de s'approprier un outil, terme suggéré par

[51] Nom fictif donné à titre d'exemple.

Bronckart lui-même, qui avait fait ses preuves et avait contribué à établir une typologie des discours en français. Un autre avantage était de comparer, ultérieurement à cette recherche, à l'aide d'instruments très similaires (le cadre typologique et les outils d'analyse), les résultats obtenus sur un vaste corpus en français et ceux qui seraient obtenus sur un corpus plus modeste mais en français langue étrangère.
Mais nous devons aussi, comme l'avait fait Bronckart, relever le caractère réducteur de cette classification, car elle s'opère sur le seul angle du signifiant. Il faudrait idéalement dans l'avenir préciser les contenus thématiques possibles que l'on pourrait associer à telle ou telle configuration d'unités linguistiques.

La liste des unités linguistiques retenues se trouve en annexe (Annexe 1)

7.3 Relevé des unités linguistiques et traitement des erreurs

Les productions d'apprenants en langue étrangère contiennent immanquablement des erreurs de langue dont les causes sont multiples. Ces erreurs, nous les avons évoquées plus hauts (7. 3. 2. 4**).** Il nous a fallu appliquer des règles strictes pour le relevé des unités linguistiques. Nous allons passer en revue les quatre cas qui se sont présentés.

a. Dans le premier cas, le comptage des unités linguistiques ne posait aucun problème parce que la forme produite par l'apprenant correspondait à celle attendue dans le contexte.
Ex. : « Quand mon ami *est tombé* par terre, l'homme a tiré encore trois fois » (RI01058LOT). Le syntagme *est tombé* est comptabilisé comme verbe à l'indicatif passé composé.
Mais certaines formes sont erronées et révèlent la nature provisoire et intermédiaire des niveaux de maitrise linguistique de l'apprenant. Elles se situent au niveau de l'*Interlangue* de l'apprenant. Cela concerne les 3 cas suivants.
b. Dans le deuxième cas, la forme produite par l'apprenant est erronée mais l'erreur n'a aucune incidence sur le comptage des unités linguistiques.

Dans l'exemple suivant : « Est-ce que tu penses que les personnes dans la peinture *habite* là, …? »* (DIM01179Q1). *Habite* est comptabilisé dans deux catégories d'unités linguistiques : *verbe* et *indicatif présent.* L'absence d'accord du verbe en nombre n'a donc pas d'incidence sur le comptage des unités linguistiques.

c. Dans le troisième cas, la forme produite par l'apprenant est erronée mais l'interprétation est relativement aisée.
Dans l'exemple suivant : « C'est le homme, Meursault qui *attaqué* mon ami ! »* (RI02144TSI), la forme *attaqué* a été interprétée dans le contexte comme un passé composé bien qu'il manque l'auxiliaire dans la production de l'apprenant. Le contexte nous donne assez d'éléments pour justifier le choix du passé composé au lieu de l'imparfait ou du présent. Ce sentiment est renforcé par la connaissance du contexte de production du public d'apprenants et la nature et la fréquence des erreurs qu'il produit : la forme du passé composé sans auxiliaire est fréquemment calquée sur la forme de l'anglais qui a la même valeur temporelle.
À de très rares occasions, plus de liberté a été prise dans l'interprétation, mais là encore, ce positionnement s'appuie sur une conviction intime liée à l'expérience.
Dans l'exemple suivant : « Oui, les artistes font quelque chose qu'ils aiment mais, ils *recevaient* d'argent pour le faire. Qu'est ce qu'ils font avec tout l'argent? Est-ce qu'ils l'utilisent aussi pour aider les autres ou est ce qu'il achète des grands maisons et des voitures luxueuse?... »* (DIT02062ECT), *recevaient* a été interprété comme présent et non comme imparfait. Nous pensons voir ici une erreur qui est habituellement corrigée après une ou plusieurs relectures attentives.

d. Dans le quatrième cas la forme produite par l'apprenant est erronée mais l'écart entre la forme linguistique produite et la forme linguistique attendue est tel que l'interprétation nous parait trop importante pour être valide. Dans ce cas nous avons préféré ne pas comptabiliser ces éléments. Ces cas sont très rares.
Dans l'exemple suivant : « Est-ce que tu penses que les personnes dans la peinture habite là, *or* c'est de chez soi ? »* (DIM01179Q1), *or* sans doute substitut de *ou*, conjonction de coordination n'est comptabilisé dans aucune des catégories. De plus la structure de l'énoncé indépendamment de l'erreur mentionnée, donne un sens peu clair.

Nous mettons dans cette catégorie les cas pour lesquels la forme produite est erronée par manque de connaissance grammaticale alors que la règle avait été enseignée en classe. C'est le cas du subjonctif que l'on attend après certains verbes à la forme négative, verbes qui, comme penser, se construisent habituellement avec l'indicatif. Dans l'exemple suivant : « Alors, non, la texture et le style n'aident pas à rendre l'image chaude, parce que je ne pense pas que l'image *est* chaude physiquement. »* (IM02244CKI), un subjonctif était attendu à la place de l'indicatif présent *est*. Cette forme est erronée donc nous ne pouvions la retenir comme présent et le subjonctif n'étant pas une unité retenue dans notre grille de départ, nous n'avons pas comptabilisé cette forme.

CHAPITRE 8. Analyse quantitative des unités linguistiques

8.1 Mode de calcul et d'analyse des unités linguistiques relevées.

Nous avons présenté notre méthodologie de l'analyse quantitative au chapitre 7 et souligné combien elle s'articulait autour d'une de nos hypothèses de départ. Celle-ci postulait que dans le contexte des interactions écrites asynchrones sur plateforme électronique et à certaines conditions, les apprenants produiraient des textes dont les marques linguistiques seraient assez fortement différenciées les uns des autres. Si l'analyse devait effectivement mettre en évidence des caractéristiques propres à chacune des tâches, cela signifierait que l'apprenant avait dû mobiliser dans les quatre cas étudiés, des structures grammaticales et lexicales différentes. Les bénéfices de cette mobilisation seraient appréciables dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit d'une langue étrangère.

Les 12 128 mots, regroupés par tâche, ont été répertoriés selon les 25 unités linguistiques sélectionnées. Les effectifs ont été pondérés pour que chaque fonction ait un même nombre dans chaque tâche, pour atteindre un total de 10 324 effectifs (4 fois 2581). Ce premier calcul donne par unité deux types d'information : le nombre d'unités par tâche et le pourcentage que ce nombre représente par rapport à l'ensemble de ces unités dans le corpus. Ces données sont présentées dans le tableau 13.

Par exemple, l'unité linguistique n° 21, *nom commun*, a été comptabilisée 371 fois dans la tâche DI, ce qui représente un pourcentage de 16,8 par rapport au nombre total d'occurrences de cette unité pour l'ensemble du corpus. Cette même unité a été comptabilisée 777 fois dans la tâche IM ce qui représente un pourcentage de 35,2 par rapport au nombre total d'occurrences de cette unité pour l'ensemble du corpus.

Ensuite notre démarche a été celle de l'analyse statistique descriptive. Cette analyse de type discriminante a tenté d'identifier la corrélation entre les unités sélectionnées (variable dépendante) et les types de textes (variable indépendante) dans lesquels ces unités apparaissaient. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 14. Le tableau 14 se lit à la lumière des données du tableau 1 sur lesquelles le calcul statistique a été opéré.

Par exemple, pour cette même unité *non commun*, il fallait savoir si les différences entre les pourcentages en ligne étaient significatives (tableau 11). L'observation que 35% est significativement supérieur à 16,8%, 27% et 20,9%, peut se réécrire en D > A, B, C. La tâche IM mobilise donc de manière assez significative davantage les noms communs que les tâches DI, DIT et RI. Dans notre exemple on peut ajouter que 27,1% est significativement supérieur à 16, 8% et à 20,9%, comme 20, 9% l'est par rapport à 16,8%. Il nous est donc possible de classer les tâches sous l'angle de la mobilisation plus ou moins importante des noms communs.

	DI		DIT		RI		IM	
	(A)		(B)		(C)		(D)	
Noms communs	371	16,8%	599	27,1%	463	20,9%	777	35,2%
			A C		A		A B C	

Tableau 11 - Regroupement des tableaux 13 et 14 pour l'unité *nom commun*

Cependant, la lecture des données nous donne parfois des informations ne concernant que l'une ou l'autre tâche (tableau 12). Par exemple pour l'unité 23, *adjectif qualificatif*, 18% est significativement inférieur à 27% et 33,8% et nous pouvons en déduire que les adjectifs qualificatifs sont plus souvent utilisés pour la tâche DIT (B) et IM (D) que pour la tâche RI (C). Par contre, la différence entre

21,2% et 18,0% n'étant pas significative, on ne peut que conclure à une utilisation très similaire des adjectifs qualificatifs dans le DI (A) et le RI (C).

	DI		DIT		RI		IM	
	(A)		(B)		(C)		(D)	
Adj. Qualificatif	120	21,2%	153	27,0 %	102	18,0%	191	33,8%
			C				AC	

Tableau 12. Regroupement des tableaux 13 et 14 pour l'unité *adjectif qualificatif*

N° Unité Ling.	Nom Unité Linguistique	TACHES							
		DI		DIT		RI		IM	
		Nbre d'unités	%	Nbre d'unités	%	Nbre d'unités	%	Nbre d'unités	%
1	pron./adj. 1e pers. sing.	199	40,3%	71	14,3%	158	32,0%	66	13,4%
2	pron./adj. 1e pers. plur.	39	48,0%	13	15,7%	22	27,2%	7	9,1%
3	pron./adj. 2e pers. sing.	64	50,5%	19	14,6%	21	16,5%	23	18,4%
4	pron./adj. 2e pers. plur.	31	29,4%	19	17,6%	49	46,1%	7	7,0%
5	Pronom indéfini on	48	53,7%	8	9,1%	21	23,5%	12	13,7%
6	Déictiques temporels	18	94,2%	0	,0%	1	5,8%	0	,0%
7	Organisateurs temporels	0	,0%	0	,0%	8	51,3%	7	48,7%
8	Mots et liens logiques	228	25,0%	239	26,2%	234	25,7%	210	23,0%
9	Anaphores pronominales	160	18,9%	289	34,0%	251	29,5%	150	17,6%
10	Verbes au Présent	349	28,2%	373	30,1%	165	13,3%	350	28,4%
11	Verbes au Futur Simple	17	78,6%	5	21,4%	0	,0%	0	,0%
12	Verbes au Passé compose	27	9,0%	25	8,5%	212	71,0%	34	11,5%
13	Verbes à l'imparfait	6	4,1%	20	13,5%	109	74,9%	11	7,6%
14	Verbes au Conditionnel	20	43,2%	20	42,5%	7	14,3%	0	,0%
15	Auxiliaire aller	18	40,6%	16	36,6%	9	20,0%	1	2,8%
16	Auxiliaires de mode : v.d.f.	67	53,5%	32	25,9%	22	17,6%	4	2,9%
17	Pouvoir	66	57,9%	25	22,4%	8	6,8%	15	12,9%
18	Passives et sens passif	3	7,2%	5	11,1%	24	58,2%	10	23,5%
19	Phrases non déclaratives	110	48,3%	17	7,6%	55	24,2%	45	19,9%
20	Noms propres	109	40,0%	5	1,7%	106	38,9%	53	19,3%
21	Noms communs	371	16,8%	599	27,1%	463	20,9%	777	35,2%
22	Verbes	570	28,0%	517	25,4%	531	26,1%	417	20,5%
23	Adj. Qualificatifs	120	21,2%	153	27,0%	102	18,0%	191	33,8%
24	Adverbes	272	25,8%	312	29,6%	287	27,3%	183	17,3%
25	Prépositions	239	19,5%	318	25,9%	248	20,2%	423	34,4%

Tableau 13 - Nombre d'unités par catégorie et pourcentage en ligne

N° Unité Ling.	Nom Unité Linguistique	TACHES			
		DI	DIT	RI	IM
		(A)	(B)	(C)	(D)
1	pron./adj. 1e pers. sing.	B D		B D	
2	pron./adj. 1e pers. plur.	B D		D	
3	pron./adj. 2e pers. sing.	B C D			
4	pron./adj. 2e pers. plur.	D		B D	
5	Pronom indéfini on	B C D			
6	Déictiques temporels	C	.(a)		.(a)
7	Organisateurs temporels	.(a)	.(a)		
8	Mots et liens logiques				
9	Anaphores pronominales		A D	A D	
10	Verbes au Présent	C	C		C
11	Verbes au Futur Simple	B		.(a)	.(a)
12	Verbes au Passé compose			A B D	
13	Verbes à l'imparfait		A	A B D	
14	Verbes au Conditionnel	C	C		.(a)
15	Auxiliaire aller	D	D		
16	Auxiliaires de mode : v.d.f.	B C D	D	D	
17	Pouvoir	B C D	C		
18	Passives et sens passif			A B	
19	Phrases non déclaratives	B C D		B	B
20	Noms propres	B D		B D	B
21	Noms communs		A C	A	A B C
22	Verbes	D	D	D	
23	Adj. Qualificatifs		C		A C
24	Adverbes	D	D	D	
25	Prépositions		A C		A B C

Tableau 14. Différences significatives de la présence des unités linguistiques

8.2 Mode de classification des unités linguistiques relevées après analyse.

L'analyse des corrélations entre la présence des unités linguistiques et les tâches a révélé que toute unité linguistique se comportait de manière nuancée selon le seul critère présence/absence. Nous avons relevé 7 marques qui identifient le statut de ces unités linguistiques.

Les 7 statuts des unités linguistiques se présentent de la manière suivante :

- La **présence** de certaines unités est discriminante par rapport aux **trois** autres catégories de textes.

- La **présence** de certaines unités est discriminante par rapport à **deux** autres catégories de textes.
- La **présence** de certaines unités est discriminante par rapport à **une** autre catégorie de texte.
- Une unité linguistique permet d'identifier nettement l'**ancrage temporel dominant**.
- La **faible présence** de certaines unités est discriminante par rapport aux **trois** autres catégories de textes.
- L'**absence** de certaines unités ou la **très faible présence** est discriminante par rapport à **deux** autres catégories de texte.
- La **présence** de certaines unités est assez similaire à deux autres catégories de textes et est discriminante par rapport à la troisième catégorie de texte.

Un tableau fera la synthèse de ces comportements au terme de l'analyse de chaque type de tâche. Pour conclure le chapitre nous croiserons nos observations pour dégager les regroupements d'unités linguistiques en fonction de chacune des tâches demandées.

8.3 Analyse des corrélations entre tâches et unités linguistiques

À la fin de l'analyse de chacune des catégories, nous avons dressé un tableau synthétique de la distribution des unités par catégorie. Lorsqu'une unité n'était pas présente dans une catégorie (par exemple **le futur** dans le RI), nous avons considéré cette absence comme significative et donc considéré la présence de cette même unité dans les autres catégories comme discriminante.

8.3.1 Les unités linguistiques de la tâche du discours interactif et leur fonctionnement

C'est dans les productions du **discours interactif** (DI) que l'on retrouve le plus grand relevé d'unités linguistiques. Il faut noter également que les différences statistiquement significatives y sont les plus importantes.
Le rapport à l'acte de production est caractérisé par une conjonction des contenus thématiques évoqués par les apprenants et des coordonnés générales du monde ordinaire de l'action langagière. Le texte met explicitement en avant les paramètres

matériels de l'action langagière des interactants et de leur inscription dans le temps et l'espace.

Ce discours est nettement marqué par l'emploi des **pronoms et adjectifs des première et deuxième personnes du singulier et du pluriel**. En les regroupant, ces unités sont significativement plus nombreuses par rapport à celles des trois groupes de textes.
Pris individuellement, c'est le *je* et ses formes déclinées (*moi, me, etc.*) qui sont les plus nombreux. Par rapport à un projet qu'ils partagent, les apprenants s'engagent par des prises de position très tranchées « non, je ne veux pas faire ça », « Je suis d'accord avec cette idée », « … je veux absolument emmener mon petit ami avec moi ». C'est dans les productions des tâches du récit interactif que l'on retrouve également une forte présence de la première personne du singulier. Dans ce cas aussi les apprenants étaient aussi amenés à se prononcer par rapport à une situation, mais qui cette fois, était fictive.

La deuxième personne du singulier est fortement représentée dans le discours interactif, sans commune mesure avec la présence de cette unité dans les autres types de textes. Avec l'unité pronominale **on**, elle se démarque significativement par rapport aux trois autres catégories, ce qui en fait une des caractéristiques propres du discours interactif. La proximité affective et réelle (les apprenants jouent leur propre rôle) des agents producteurs et le désir de convaincre chacun de leurs camarades de la légitimité de leur choix font que de nombreux messages s'adressent davantage à une personne en particulier : « Jiku tu veux aller au marché avec moi ? », « si tu es fatigué de nous comme tu nous vois tous les weekends… », « tu penses que d'aller au restaurant c'est plus interessant que d'aller vois un film ? »*.

Le sentiment d'appartenance au groupe et la responsabilité collective d'arriver à une solution se retrouvent à travers le pronom **on** et le **nous**. Deux formes dont la fréquence d'emploi tranche par rapport aux autres types de texte. La dimension collaborative du projet transparait dans les tournures : « je crois qu'on doit absolument sortir pour l'anniversaire de Jess ! », « Donc aujourd'hui on a décidé de sortir », « Ca va, nous pouvons tous aller à la marché ensemble »*. Parfois le *nous*

manifeste la trace d'une alliance qui prend forme : « Donc Jiku et moi irons à la marché et nous allons au restaurant » *.

La forme de la **deuxième personne du pluriel** est bien présente dans le DI et le RI, deux situations qui obligent pour les besoins de la tâche d'interpeler constamment les autres participants. C'est le *vous* dans sa valeur pluriel et se référant explicitement au groupe qui est utilisée dans le DI : « Je veux bien vous retrouver jeudi. J'ai quelque chose à vous dire ». Mais on verra que dans le RI, par la nécessité du jeu de rôle, le *vous* de politesse cohabite avec la forme plurielle.
Conséquence logique de ce qui précède, on remarque l'absence des **pronoms et adjectifs des troisièmes personnes du singulier et du pluriel**. Ceci sera discuté ultérieurement.

L'ancrage temporel du discours est dominé par l'**indicatif présent**. Les temps du passé y sont minoritaires et cela de manière significative par rapport au RI.
On retrouve cette domination de l'**indicatif présent** dans le DIT et l'IM mais de manière moins marquée. On verra que la valeur de ce présent diffère pour cette avant-dernière catégorie. Dans le discours interactif, le présent signale que le processus[52] décrit est contemporain de l'acte d'énonciation du sujet parlant[53], il est dans l'actualité du locuteur. Cette contemporanéité est le plus souvent « actuelle »[54]: « Je préfère d'aller au cinéma. Il y a un film qui s'appelle *Slumdog Millionaire* »*, « Je suis d'accord avec cette idée », « Alors, je vous propose une autre suggestion… ». Mais ce présent signale parfois l'imminence du futur, en se projetant en avant : « Blake, tu peux aller au ciné avec Emily après le restaurant quand je *sors* ? ».

Les actes locutifs illustrent la position particulière du locuteur quand ce dernier situe son propos par rapport à lui-même ou quand il implique l'interlocuteur dans son acte d'énonciation. Ces actes locutifs se relèvent de deux manières. Examinons d'abord

[52] Arrivé et alii parlent de *procès* (Arrivé et Alii, 1986 : 567).

[53] Charaudeau parle de « présent conceptuel » (Charaudeau, 1992 : 450).

[54] « Le processus se réalise nécessairement au moment même où le locuteur parle ; il se trouve donc dans l'actualité de celui-ci » (Charaudeau 1992 : 450).

la position du locuteur par rapport à lui-même. Cela s'illustre de manière très marquée par les quatre **auxiliaires de modalité** quand les apprenants expriment un souhait, une obligation, une volonté ou une possibilité par rapport au projet commun : « on doit faire la fête au discotèque »*, « je ne veux pas manger », « Non, je ne peux pas faire ça ». En regroupant les quatre auxiliaires que nous avons sélectionnés (pouvoir, vouloir, devoir, falloir), la différence est discriminante pour l'ensemble des quatre tâches.

Parmi les actes locutifs et issue d'une même démarche, on relève en grand nombre des modalités énonciatives exprimant l'opinion : « je crois qu'on doit absolument sortir », « je pense que pour l'anniversaire de Jess on doit sortir en discothèque »[55]. Notons qu'en retirant *pouvoir* du regroupement des auxiliaires de modalité, on constate que seul le discours de la catégorie IM n'est pas marqué par ce type de modalités. Nous y reviendrons ultérieurement.

Dans la seconde manière, le locuteur implique l'interlocuteur dans son acte d'énonciation, et les actes énonciatifs prennent alors souvent la structure des **phrases non déclaratives** dont la forte représentation est significative pour l'ensemble du corpus.
Les phrases exclamatives, interrogatives et impératives marquent ici les réactions affectives des locuteurs, réactions encouragées par la nature de la tâche. Le degré d'interaction plus important[56] et le nombre significativement plus important du nombre de « tu » par rapport à l'ensemble du corpus, témoignent peut-être de la proximité des interlocuteurs.
Un classement possible des phrases exclamatives et interrogatives est celui qui s'opère selon les modalités que ces phrases expriment. Par exemple, le locuteur impose un jugement : « Leurs musique est terrible! »*, ou il interroge sur un lieu : « Est-ce que vous avez des idées où on peut aller ?? ». Cela peut prendre la forme d'un avertissement : « Je refuse de sortir sans lui ! » ou d'une recherche d'information sur un objet : « on peut faire quel que chose ensemble ? »*.

[55] Les modalités énonciatives exprimant l'opinion ne font pas partie de la liste des unités linguistiques relevées statistiquement.

[56] Respectivement 91 messages pour le discours IM, 88 pour le DI contre 51 pour le RI et 41 pour DIT.

Les phrases exclamatives expriment des contenus à connotation affective. Elles sont composées de quelques interjections « Oh ! », mais principalement on les retrouve quand elles expriment l'état émotif de leur auteur « …j'irai au cinéma seul ! », « J'aime bien cette idée Justine! ». Le point d'exclamation est aussi abondamment utilisé après les formules de salutations et de clôture : « Salut les copains! », « Bonjour ! », « Salut ! », « À bientôt ! ».
Le point d'exclamation est redoublé, triplé et davantage quand il s'agit d'amplifier le ton : « Mélanie et Antonia peuvent faire ce qu'elles veulent !! », « OUAIS!!! » (ici avec mise en capitale du mots), « Alors si tu veux pas faire ces activités avec nous, viens pas!!!! »*.

Les **tournures impératives** insérées dans le calcul des phrases non déclaratives représentent une quantité négligeable pour le corpus du DI.

Nous venons de passer en revue les unités du Discours interactif dont la présence était significative par rapport à la présence de ces mêmes unités dans les autres types de textes. Nous allons analyser à présent deux unités dont la présence est également caractéristique pour le DI et que l'on ne retrouve pas dans deux autres types de textes. Les **déictiques temporels** permettent aux agents producteurs des textes à ancrage impliqué de se situer dans le temps. La conjonction entre les thématiques évoquées et les coordonnées générales du monde ordinaire appelle dans notre corpus une série de tournures linguistiques peu diversifiées et souvent répétées. Il en est ainsi de « aujourd'hui », « ce soir », « ce + jour de la semaine », « ce mois-ci », « ce weekend » mais aussi de « la semaine prochaine », « la semaine dernier »*, « il y a quelques mois », etc. Ces éléments permettent de donner des repères aux interlocuteurs qui avaient reçu la contrainte de se mettre d'accord pour une sortie à jour fixe.
L'absence de ces unités dans le DIT pourrait s'expliquer par le mode d'ancrage autonome dans lequel aucune référence spatiale ni temporelle relative aux agents producteurs n'est nécessaire dans l'élaboration des contenus thématiques. Bronckart relève dans le discours scientifique l'emploi du déictique temporel *aujourd'hui* dans son sens extensif : « on connait aujourd'hui (chez les bactéries) un

grand nombre de systèmes analogues à celui-ci »[57]. Cas que nous n'avons pas rencontré dans notre corpus.
Avec une seule occurrence, cette unité n'est donc pas non plus réellement représentée dans le RI. Il ne nous semble cependant pas exclu de retrouver des déictiques temporels dans le récit interactif dans des activités futures. On pourrait concevoir une tâche dans laquelle les apprenants jouent le rôle de personnages fictifs dans une situation imaginée et développée au moment de l'acte de production. Ces déictiques temporels marqueraient le discours si l'action évoquée par les personnages se situait dans leur présent de narration.

Le **futur simple** est l'unité connaissant un sort très similaire. On en retrouve quelques formes (elles sont vingt fois moins nombreuses que celles du présent), elles expriment la postériorité par rapport au moment de l'acte d'énonciation et la perception d'un « futur à venir », telle une promesse, avec plus ou moins de probabilité, de réaliser le procès : « je serai chez toi a 21:00 », « J'irai au restaurant avec elle et quand on a fini, j'irai au cinéma....seul! »*, « On pourra aussi aller au cinéma. », « Je danserai avec tout le monde! ». On retrouve dans de rares formes, ce futur à venir assorti d'une hypothèse : « Je pense que si nous allons au cinéma, nous aurons un grand moment ».

Mais la postériorité est exprimée dans le DI à l'aide d'une autre unité, l'auxiliaire **aller** suivi de l'infinitif, dont on retrouve le même nombre d'occurrence que le futur simple. Cette périphrase verbale apporte en théorie une nuance, celle de l'imminence du procès : « Daccord, je vais aller au discotheque... »*, « Fait moi confiance, ce film va être le meilleur de cette année »*, « En fait, je vais aller à Sushi Rox... »*, etc. Or on constate que les deux futurs sont employés indifféremment sans la nuance qui est sensée les distinguer. Dans un cas seulement la structure **aller** suivi d'un infinitif semble exprimer l'imminence du procès : « Je ne veux pas le dire ici mais je vais parler avec toi seule après ».
Les formes du **futur simple** sont absentes du RI et du discours IM. On trouve quelques verbes au futur simple dans le DIT pour soutenir le développement d'une

[57] Bronckart, (1987 : 81).

argumentation. Il n'exprime donc pas la réalisation probable d'un procès à venir mais d'un procès imaginée dans la pensée : « Pensez-vous que la chanson engagée donnera le plus de fans des artistes? » (DIT03) ou assortie d'une l'hypothèse : « …c'est pour ça que s'ils chantent sur un sujet engagé, le public va les écouter et les artistes prendront une priorité sur les gens ordinaires qui… » (DIT02).

Si il n'y a pas de différence significative dans les DI, DIT et RI quant à l'emploi de **aller**, il faut relever que l'expression de la postériorité dans les DIT et le RI est assurée très majoritairement par l'auxiliaire même quand on attend la forme du futur simple : « Si quelqu'un n'aime pas le rap, ils vont pas l'écouter plus à cause d'une ou deux chansons de rap engagée »*, « Aussi, je pense que si une artiste n'a pas des opinions forts sur un sujet engagé, il ne va pas faire de bonnes chansons engagées »*. Ce choix dans l'emploi de l'auxiliaire pourrait être attribué à la tournure orale que prennent les échanges ou au manque de maitrise des formes du futur simple par les apprenants.
L'unique expression de la postériorité relevée dans le corpus IM, prend la forme périphrastique pour un procès imaginé : « Ils vont aussi chasser et manger des fruits de la forêt ». Nous reviendrons ultérieurement sur l'emploi des temps dans cette catégorie.

Une unité du discours interactif, le **conditionnel**, partage avec le DIT le même statut que l'unité **aller**. En nombre assez similaire, leur présence est significative par rapport aux deux autres types de textes.
On retrouve assez naturellement au conditionnel les auxiliaires de modalité, exprimant l'attitude énonciative du sujet parlant, ici le souhait, le désir, et impliquant une vision de réalisation en perspective : « Je voudrais aller à la piscine Océade, car il fait très chaud cette semaine », « Je voudrais aller au ciné le soir, parce qu'il y a plein de films intéressantes à voir »*.
On retrouve la valeur de « futur hypothétique » du conditionnel, imaginant un processus en position de postériorité, en corrélation avec un imparfait : « Même si nous allions au restaurant, je ne pourrai pas manger, et je n'aurai rien à faire pendant que vous mangez. De plus, je serais tentée par la nourriture que vous

commandez »* [58] . Les deux types d'emploi du conditionnel semblent trouver naturellement leur place dans l'ancrage énonciatif impliqué et conjoint du discours interactif.

Le choix de retenir certaines unités linguistiques a été motivé, comme nous l'avons signalé, par le souci de relever dans quelle mesure telle tâche incitait l'apprenant à recourir à telle unité plutôt qu'une autre. Il en est ainsi de l'**adjectif.** Le bénéfice à en retirer dans une perspective didactique serait l'enrichissement lexical. Nous retiendrons que le nombre d'adjectifs est significativement plus important dans le discours IM que dans le DI. La tâche IM serait plus favorable à la mobilisation d'adjectifs et à leur acquisition possible, que la tâche DI. Mais l'observation faite sur une unité devrait, par les jeux de la cohérence énonciative, voir sourdre un réseau de corrélations. L'observation du rapport DI – IM nous apprend que le nombre d'unités linguistiques **nom commun**, à laquelle est rattaché syntaxiquement l'**adjectif**, est également significativement plus important dans le discours IM que dans le discours DI[59]. Nous pouvons donc relever une certaine cohérence dans l'apparition des unités **nom commun** et **adjectif** et leur fréquence d'emploi dans les DI et IM. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que nom commun et adjectif apparaissent conjointement dans les catégories de discours, minoritairement dans le discours DI et majoritairement dans le discours IM: « Les autres sentiments sont de la peur, la tristesse et la panique. »* (IM01), « À mon avis, la nature dans la peinture semble dépouillée, sombre, et abandonnée. »* (IM03).

Dans le discours interactif, les **noms communs** appartiennent essentiellement au champ lexical des sorties et de la fête : anniversaire, discothèque, resto, nourriture, ciné, films, fête, etc (DI01), vendredi activité, alcool, fumée, cigarettes, cinéma, restaurant, rencontre, régime, ami, weekend, etc. (DI02). Les **adjectifs** leur donnent leur propriété : « C'est vrai que c'est chouette, mais je crois crois que c'est mieux d'aller au restaurant pour parler »*, « On pourra aller au nouvelle discothéque qui vient d'ouvrir pour danser avec Grace »*, « Tu penses que la discoteque est ennuyant oui? »* (DI01) ou décrivent les modalités des processus et des états : « Il

[58] Nous avons comptabilisé les formes *pourrai* et *aurai* comme formes du conditionnel même si leur auteur a utilisé dans les deux cas la forme du futur simple.
[59] La fréquence de cette unité se présente en ordre décroissant de cette manière pour l'ensemble des quatre textes IM > DIT > RI > DI.

vient de sortir ce mercredi alors je crois que c'est facile de le voir ce vendredi », « Je voudrais aller à la piscine Océade, car il fait très chaud cette semaine » (DI02).

Si l'adjectif est la catégorie formelle qui exprime les propriétés que l'on attribue à des êtres, l'**adverbe** est celle qui exprime les propriétés que l'on attribue aux processus. Or, le nombre d'adverbes est significativement plus important dans le discours interactif que dans le discours IM. Et de même que l'adjectif est attaché syntaxiquement et sémantiquement au nom, l'adverbe est attaché au verbe qu'il modifie. Le relevé des données montre également une corrélation entre la fréquence de l'**adverbe** et celle du **verbe.** Cette dernière unité est significativement plus nombreuse dans le DI que dans le discours IM : « Moi aussi, j'ai déjà vu ce film » (DI02), « Je ne veut pas aller au un restaurant, ca ne m'interese pas »* (DI03).
Ces dernières observations nous apprennent qu'il faut aussi considérer dans notre analyse la nature bipolaire du fonctionnement des unités au sein des discours. De nos dernières observations, nous pouvons dégager une des règles de fonctionnement de certains discours dans le contexte qui est le nôtre.

DI	IM
Verbe + Adverbe	**Nom + Adjectif**

Corrélation dans l'apparition de certaines unités dans les discours DI et IM

La fréquence de l'unité **préposition** connait une situation similaire à celle du nom commun. Elle est minoritaire dans le DI mais dominante dans le discours IM. Dans cette dernière catégorie, elles sont présentes non à des fins de qualification mais pour décrire le cadre circonstanciel dans lequel s'inscrivent les actions. La dominante descriptive de la tâche implique la présence de prépositions pour introduire la composante temporelle de la description et majoritairement la composante spatiale : « Toutes les personnes sont placées sur une affleurement des roches, au bord d'une falaise, avec une petite forêt derrière les muses »* (IM03).

À l'instar des noms communs et adjectifs, les prépositions (19,5% de ces unités se retrouvent dans le DI contre 34,4% pour le discours IM) sont significativement moins nombreuses dans le DI que dans le discours IM.

Le traitement de l'unité **liens logiques** fait l'objet d'une analyse ultérieure.

En résumé, nous pouvons dire que les textes du DI de notre corpus sont caractérisés de la manière suivante :

a. La présence de certaines unités est discriminante par rapport aux trois autres catégories de textes :

- **Les pronoms et adjectifs des 1e et 2e pers. du sg et du plur.**
- **Le pronom on**
- **Les auxiliaires de modalité**
- **Les phrases non déclaratives**
- **Le futur simple**
- **Les déictiques temporels**

b. La présence de certaines unités est discriminante par rapport à deux autres catégories de textes :

- **Les noms propres**
- **Le conditionnel**

c. La présence de certaines unités est discriminante par rapport à une autre catégorie de textes :

- **L'adverbe**
- **L'auxiliaire aller**
- **L'indicatif présent**

d. L'ancrage temporel dominant est :

- **L'indicatif présent**

e. La faible présence de certaines unités est discriminante par rapport aux trois autres catégories de textes :

- **Les noms communs**

f. La faible présence de certaines unités est discriminante par rapport à deux autres catégories de textes :

- **Les prépositions**
- **Les anaphores pronominales**
- **Les organisateurs temporels**

g. La présence de certaines unités est assez similaire à celles de deux autres catégories de texte mais elle est significative par rapport à une troisième catégorie de texte.

- **Les adverbes**
- **Les noms propres**

Nous retiendrons de plus le mode de fonctionnement particulier de certaines unités dans les discours DI et IM :

- l'apparition des unités **verbe** et **adverbe** dans le discours DI
- l'apparition des unités **noms** et **adjectifs** dans le discours IM.
- la faible présence des unités **préposition, nom** et **adjectif** dans le discours DI et la forte présence de ces unités dans le discours IM.

8.3.2 Les unités linguistiques de la tâche du discours théorique interactif et leur fonctionnement

Le **discours interactif théorique** offre après le discours IM, le moins de différences significatives sur la fréquence et la particularité de ses unités linguistiques[60].

Le DIT occupe un statut intermédiaire dans la typologie de Bronckart. Il emprunte des caractéristiques au discours interactif et au discours théorique. Le choix de ce type de discours s'est imposé assez naturellement par celui du dispositif technologique : ce dernier favorisant les interactions, il semblait peu propice à la production d'un discours purement théorique dont le destinataire est bien souvent absent. Il suffit de penser d'ailleurs pour s'en convaincre au genre de texte que le discours théorique recouvre traditionnellement : l'article encyclopédique, l'article scientifique, l'article de presse, etc. Car même si pour ces derniers le destinataire est bien présent dans l'esprit du producteur, une différence de taille due à la nature du projet les sépare. Sur les plateformes électroniques, le texte se construit avec l'autre, c'est à cette condition qu'il existe et il ne pourrait en être autrement. Les traces de cette relation seront toujours présentes avec plus ou moins de visibilité. Pour l'article scientifique, un seul producteur est responsable du projet et le lecteur, même s'il est parfois visible dans le texte, est toujours silencieux.

La tâche que nous avons dessinée et analysée dans ses formes discursives s'apparente au traditionnel débat de classe dont les prises de position et les échanges sont écrits et non dialogués.

La situation d'énonciation se caractérise d'une part par un rapport de conjonction entre les coordonnées organisant le contenu thématique et les coordonnées

[60] Elles sont deux fois moins nombreuses que dans le discours interactif.

générales du monde de l'action langagière et, d'autre part par un rapport d'autonomie, caractérisé par des instances d'agentivité dont les liens avec les agents producteurs ne sont pas mis explicitement en avant dans le texte. Cependant la spécificité du discours interactif théorique est de voir ce dernier rapport à l'acte de production marqué également par un principe d'implication.

Notons d'abord que c'est le seul type de discours qui ne possède aucune unité linguistique dont la présence serait discriminante par rapport aux trois autres types de discours. Cela implique le caractère moins marqué des productions de ce discours, cela justifie aussi son statut de texte intermédiaire et nous amènera à observer d'autres types de rapport, bipolaire par exemple, comme nous venons de le faire pour le discours interactif et le discours imaginaire. Le relevé des unités absentes pourra s'avérer pertinent.

Ce discours est marqué par l'emploi des **pronoms de la troisième personne du singulier et du pluriel** dont la fréquence (34,0%) devant le RI (29.5%) est proportionnellement la plus nombreuse pour l'ensemble du corpus (ils y sont presque deux fois plus nombreux que dans le DI et le discours IM). Parce qu'ils reprennent un tiers (animé ou non, humain ou non) déjà identifié par le contexte et supposé connu de l'interlocuteur, leur rôle est anaphorique. C'est une caractéristique du discours théorique mais il faut mentionner les traces, deux fois moins nombreuses, des 1e et 2e personnes. Parmi celles-ci c'est la première personne du singulier qui domine, signe de l'implication et de l'engagement des apprenants à qui il est demandé de se positionner individuellement.
Les pronoms de la troisième personne reprennent le plus souvent un antécédent déterminé et ils se déclinent sous différentes formes (personnelles et directes). Dans le cas suivant on évoque les artistes : « Je ne veux pas dire que je ne pense pas que c'est bien qu'ils donnent de l'argent, mais je ne trouve pas que c'est à nous de les critiquer s'ils ne le font pas » (DIT02). On retrouve la forme de l'insistance : « Je pense que c'est la faute du mari, parce que sans lui, ce problème pourrai être évité »* (DIT01).

Les **pronoms de la 1e personne** introduisent essentiellement des modalités énonciatives exprimant l'opinion : « Dans mon opinion, je trouve que les artistes ont une obligation morale » (DIT02). Dans le corpus DIT03, *je* est exclusivement suivi du verbe *penser* : « Moi je pense que c'est vraiment le choix des auteurs des chansons » (DIT03). Idem pour les pronoms de la 2e personne qui introduisent en plus des verbes qui renvoient au propos des interlocuteurs : « Tu dis que le public bénéficie de cette type de musique, comme la public entende la vérité et apporte la connaissance. Est-ce que tu penses que les artistes doivent trouver une balance, alors que les gens peuvent créer leurs opinions sur le sujet ? » (DIT02).

L'ancrage temporel est dominé par le **présent** comme dans le DI et le discours IM. À la différence du DI, sa valeur est celle d'un présent générique avec les verbes exprimant l'opinion et surtout dans le corpus DIT01, où les interlocuteurs décrivent la vie quotidienne de la victime. Les processus évoquent l'habitude ou la répétition : « Son mari la délaisse, et à cause de ça elle rend visite a son amant, pourqoi? »* (DIT 01). Cette valeur de présent générique est conservée même quand la discussion ne se réfère plus à un évènement en particulier : « Le public bénéficie également de la musique qu'ils entendent, c'est parce qu'ils entendent la vérité sur le monde et elle apporte des connaissances a la population »* (DIT02), « Ils ont le droit de chanter de ce qu'ils veulent, donc s'ils veulent chanter à propos des problèmes d'environnement ou quelque chose comme ca, ils peuvent le faire, mais au même temps s'ils ne le veulent pas, je ne pense pas que ca doit être une obligation » (DIT03). On note dans le corpus DIT01 la présence de verbes à l'**imparfait** dans sa valeur de temps du passé et la présence à ses côtés du **passé composé** dans des séquences narratives **: «** Comment est-ce que tu peux savoir que le mari était le début de la problème ? La femme a un amant alors c'était elle qui était infidèle et a probablement commencé les problèmes entre eux. C'est aussi possible que le mari savait que sa femme était infidèle »* (DIT01). Ces temps du passé se réfèrent à l'histoire soumise aux apprenants en début de tâche et elle est évoquée pour appuyer l'argumentation. Dans les corpus DIT02 et DIT03, la situation est différente : le point de départ n'est pas une histoire mais une problématique introduite en classe, celle de la chanson engagée. Nul besoin donc de recourir aux procédés de la narration. Nous pouvons déduire de l'emploi des temps dans le DIT que le présent

domine largement et semble être le temps structurel de cette catégorie. La présence des temps du passé n'est qu'accidentelle, elle est conditionnée par la tâche, et n'apparait que localement au titre de séquence narrative.

L'absence d'unités linguistiques ou leur basse fréquence sont aussi des traits significatifs à considérer. L'absence de **déictiques temporels** et d'**organisateurs temporels** donne au DIT un statut particulier dont il sera discuté ultérieurement.
La faible présence des **phrases non déclaratives** nous semble révélatrice de l'intention de communication des interlocuteurs. Nous avions avancé l'idée que la forte présence de phrases non déclaratives dans le DI se justifiait par la proximité affective des interlocuteurs, ceci était renforcé par la forte présence des pronoms personnels de la 2e personne du singulier et du nombre important de messages (88 pour le DI contre 41 pour le DIT). Corrélativement, on retrouve dans le DIT, la plus faible présence de pronoms et adjectifs de la 2e personne du singulier. Contrairement au DI, le DIT semble plus posé et il met les interlocuteurs à distance les uns des autres.

Une hypothèse pourrait relever une apparition conjointe des unités **2e personne du singulier** et **phrase non déclarative**, assez marquée dans le DI et plus faiblement représentée dans le discours DIT. Cette corrélation pourrait se présenter de la manière suivante :

DI	**DIT**
2e pers. ↑ + Phr. ND↑	2e pers.↓ + Phrases ND↓

↑ = forte présence ; ↓ = faible présence

Dans le DIT, le développement des idées, celui de leurs arguments et leur illustration mobilisent et orientent le discours dominé très franchement par la présence presque exclusive de phrases assertives. Alors que l'émotion, et la spontanéité dominaient dans le DI, c'est la rationalisation des propos et le temps de la réflexion qui semblent marquer le DIT. Il en découle dans le DIT des phrases à la structure plus construite :

« Je pense que c'est évidemment la femme parce que c'est ELLE qui a décidé d'être infidèle, c'est elle qui a finalement aller chez l'autre homme, donc c'est tout sur elle »* (DIT01), « On doit dire aussi que les artistes font quelque chose qu'ils aiment, alors pourquoi pas être engage, comme ca ils font quelque chose du bon, qu'ils aiment et qui leur gagne de l'argent »* (DIT02).

L'analyse de la fréquence des **auxiliaires de modalité** va dans ce sens. Même si l'on constate une fréquence significative des auxiliaires de modalité dans le DI et DIT par rapport au RI et au discours IM, ces auxiliaires demeurent deux fois moins nombreux dans le DIT par rapport au DI.
La troisième personne du singulier domine très franchement. La présence de l'acte élocutif *Je pense que* n'est justifiée que par la situation d'interaction. Comme à l'oral, on positionne son propos par rapport à l'interlocuteur très présent : « Je pense que les artistes devraient être autorisés à écrire ce qu'ils veulent écrire! »* (DIT03). Notons au passage que la position impliquée du sujet parlant transparait aussi, ici quand le locuteur prend la place de la victime : « Si le mari était à la maison la plus souvent, elle n'aurait pas voulu le tricher. Elle n'aurait pas voulu avoir un amant parce que le mari aurait été assez »* (DIT01).

Trois unités du DI et du DIT, les **phrases non déclaratives**, les **pronoms** et les **auxiliaires de modalité** tissent une relation d'interdépendance et donnent à leur discours respectif une empreinte distinctive.

Une analyse partielle pourrait se formuler de cette manière :

DI	**DIT**
1e et 2e pers. + Aux de mod. ↑ + Phr. ND↑	3e pers. + Aux de mod.↓ + Phrases ND↓

↑ = forte présence ; ↓ = faible présence

Tout comme l'unité phrases non déclaratives, l'unité **nom propre** se caractérise dans le DIT par son absence ou son infime présence et oppose nettement le DIT

aux trois autres discours. Des quatre occurrences relevées dans le corpus DIT, trois renvoient aux interlocuteurs : « Una, tu as raison que les styles et les rythmes des chansons sont importantes mais, ils vont essayer de créer des chansons qui ont tout ça ! » (DIT02) mais une seule fois est évoqué un artiste, à titre d'illustration pour l'argumentation : « Les artistes comme MC Solaar ont de la musique non engagé et engagé » (DIT02). Nous pouvons en tirer deux brèves observations : les interlocuteurs s'interpellent très peu contrairement au DI, nouvelle preuve que le discours DIT, par sa nature plus raisonnée met plus de distance entre les apprenants occupés à forger leur argumentation et à démontrer leur position. La deuxième observation est d'ordre didactique. Pour un exercice très clairement orienté vers l'argumentation, on s'attendait à plus de preuves par l'exemple. Le monde de la musique étant celui des adolescents, le savoir ne devait pas être un obstacle, ni le savoir-faire car les stratégies de l'argumentation sont au programme depuis de nombreuses années.

Nous avons relevé antérieurement deux unités qui subissaient le même sort dans le DI et le DIT, tant par leur fréquence que leur opposition par rapport aux deux autres discours, le **futur** et le **conditionnel**. Le futur du DI exprime la postériorité tandis que celui du DIT envisage un processus imaginé ou accompagnait une hypothèse.
Le conditionnel accompagne les auxiliaires de modalité aux formes de la 3e personne : « Je pense que les artistes devraient être autorisés à écrire ce qu'ils veulent écrire! »* (DIT03). On retrouve comme dans le DI, la valeur de « futur hypothétique » du conditionnel, en corrélation avec un imparfait : « Si le mari était à la maison la plus souvent, elle n'aurait pas voulu le tricher. Elle n'aurait pas voulu avoir un amant parce que le mari aurait été assez »* (DIT01). Leur faible fréquence ne nous permet sans doute pas d'en faire une unité discriminante pour les discours considérés mais dans une perspective didactique, leur présence ne peut être négligée.

Dans le discours IM, **noms communs**, **adjectifs** et **prépositions** occupaient une place dominante par rapport à l'ensemble du corpus et nous avions relevé l'opposition de leur fréquence par rapport à ces mêmes unités dans le DI. Nous remarquons d'abord un certain équilibre dans l'apparition de ces 3 unités dans le

DIT. Leur pourcentage de fréquence par rapport au total de ces unités dans le corpus est respectivement de 27,1%, 27,0¨et 25,9%. Ensuite, elles viennent par leur nombre en deuxième position après celles du discours IM. Elles ont donc un statut de fréquence intermédiaire entre le DI et le discours IM. Mais les différences ne reposent pas sur la fréquence seule. Pour ne prendre que l'exemple des noms communs, on peut nuancer la finalité de leurs emplois. Dans le discours IM, il s'agit essentiellement de décrire : « Cette grande partie de brun ressemble a un homme, ou seulement les muscles d'un homme. Il y a aussi beaucoup de lignes différents. Les majorités des lignes sont des lignes courbés, ces lignes aide a créé du mouvement fluide »* (IM01), voir faire l'inventaire : « Je vois un ange qui souffle dans une trompette et qui vole audessous de la foule, une femme qui porte une robe magnifique, un homme qui s'incline à la femme qui porte une robe magnifique, 2 grosses filles toutes nues dans la mer qui faisant face à nous, un homme tout nu qui faisant face à loin dans la mer, (…) » (IM03). Dans le DIT, les noms communs étayent essentiellement une argumentation : « Les artistes populaires ont beaucoup de publicité. Grace à ça, ils ont la possibilité d'obtenir l'attention d'auditeur, de faire changé leurs attitudes et d'aider les autres »* (DIT02).

De ces observations, nous retenons que si la fréquence est un élément de discrimination, la finalité de l'emploi des unités linguistiques sont des éléments à considérer dans nos conclusions futures.

L'analyse des unités **liens logiques** montre une légère supériorité en nombre dans le DIT sans que celle-ci soit discriminante pour l'ensemble du corpus. Ceci sera l'objet d'un approfondissement dans les pages qui suivent.

En résumé, nous pouvons dire que les textes de la catégorie DIT de notre corpus sont caractérisés de la manière suivante :

a. Aucune unité linguistique ne domine par rapport aux trois autres catégories de textes.

b. La présence de certaines unités est discriminante par rapport à deux autres catégories de textes.

- **Les anaphores pronominales**
- **Les auxiliaires de modalités**
- **Les noms communs**
- **Les prépositions**
- **Le conditionnel**
- **Le futur**

c. La présence de certaines unités est discriminante par rapport à une autre catégorie de textes.

- **Les adjectifs**
- **Les adverbes**
- **L'auxiliaire aller**
- **L'indicatif imparfait**
- **L'indicatif présent**

d. L'ancrage temporel dominant est :

- **L'indicatif présent**

e. La faible présence de certaines unités est discriminante par rapport aux trois autres catégories de textes :

- **Les noms propres**
- **Les phrases non déclaratives**

f. La faible présence de certaines unités est discriminante par rapport à deux autres catégories de textes :

- **Les pronoms de la 1e personne du singulier**
- **Les déictiques temporels**
- **Les organisateurs temporels**

g. La présence de certaines unités est assez **similaire** avec le DI mais elle est discriminante par rapport aux deux autres catégories de textes.

- **Le conditionnel**

Nous retiendrons de plus le mode de fonctionnement particulier de certaines unités:

- L'apparition des unités **préposition, nom et adjectif** dans le discours DIT donne à ces unités un statut intermédiaire entre le DI et le discours IM.
- Les **pronoms de la première et deuxième personne** sont les marques des interlocuteurs collaborant à la construction du discours argumenté.
- Les **temps du passé**, dont la présence est conditionnée par la tâche, n'apparaissent que localement au titre de séquence narrative.
- La nécessité de considérer la fréquence d'une unité, mais aussi l'intention de communication qu'elle sert : les noms communs apparaissent dans des **séquences descriptives** dans le discours IM ou dans des **séquences argumentatives** dans le DIT.

8.3.3 Les unités linguistiques de la tâche du discours récit interactif et leur fonctionnement

Après le DI, c'est le **discours récit interactif** qui offre le plus d'informations statistiquement significatives sur la configuration de ses unités linguistiques.
Les deux premières tâches étaient caractérisées par un même rapport de conjonction entre les coordonnées générales organisant le contenu thématique et celles du monde ordinaire de l'action langagière. Les apprenants étaient personnellement impliqués dans des problématiques qui appartenaient à leur réalité quotidienne. Dans la première tâche, il s'agissait de prendre ensemble une décision pour une sortie collective dans un environnement familier et réel, dans la deuxième tâche, les apprenants se positionnaient par rapport à un sujet d'actualité. Dans la typologie de Bronckart, les discours produits dans ce contexte appartiennent au mode de l'Exposer.

La 3e tâche demandée se différencie des deux premières en ce sens que c'est un rapport de disjonction qui caractérise le récit interactif : les coordonnées générales du contenu thématique dans lequel les apprenants sont impliqués, ici une histoire fictive, sont disjointes des coordonnées du monde ordinaire de l'action langagière.

En demandant aux apprenants de jouer un personnage fictif, on doublait ce rapport d'un rapport d'implication : les agents producteurs étaient explicitement présents dans le texte par une série d'unités linguistiques. Dans la typologie de Bronckart, les discours produits dans ce contexte appartiennent au mode du Raconter.

C'est par la présence des deux principaux temps du passé que cette catégorie se démarque très nettement des trois autres types de discours. L'**imparfait** et le **passé composé** imposent **l'ancrage temporel** du corpus RI et leur présence est discriminante par rapport à l'emploi de ces mêmes temps dans les trois autres corpus. Les verbes à l'imparfait sont cinq fois plus nombreux dans le RI que dans le DI et 17 fois plus nombreux que dans le DIT. Les passé composé y sont sept fois plus nombreux que dans le discours IM et 8 fois plus nombreux que dans le DI et le DIT. Le passé composé et l'imparfait représentent dans le RI, respectivement 71,0% et 74,9% des formes au passé composé et à l'imparfait relevées dans l'ensemble du corpus.

Nous y voyons au moins deux explications. La première est liée à la vocation de ces temps qui est de raconter les évènements du récit qui appartient traditionnellement au passé. La deuxième, de nature plus contextuelle est liée à la nature de la tâche. Les apprenants n'avaient pas d'autres choix que de se positionner par rapport à un évènement passé, la scène du *meurtre de l'arabe* par Meursault. En témoin direct ou indirect du meurtre, ils ne pouvaient que se référer à ce qu'ils avait vu ou cru voir en interprétant leur rôle. Seule une expérimentation par d'autres tâches dans les mêmes situations d'énonciation pourrait nous permettre de nuancer notre analyse sur ce point.

Les emplois des temps du passé marquent bien l'antériorité des processus et ont la valeur d'un passé récent encore attaché au présent pour le passé composé et celle d'un processus inaccompli pour l'imparfait. Les processus se réfèrent presque exclusivement à la scène du meurtre : « J'ai vu comment l'Arabe a attaqué Meursault. La raison pourquoi mon copain a tiré le révolver et a tué cet homme est parce qu'il avait besoin de se défendre pour garder sa sécurité. Meursault ne voulait pas être attaqué comme Raymond qui était blessé par le couteau d'Arabe. Quand l'homme s'est approché à Meursault, il n'avait pas l'option de faire autre chose sauf tuer l'Arabe »* (RI02). Ils apparaissent très rarement pour soutenir l'argumentation

avec la valeur hypothétique de l'imparfait : «Meursault n'est pas raciste et il a réagi comme tout le monde réagirait s'ils étaient mis dans une situation si dangereuse » (RI02).

Franchement minoritaire par rapport aux trois autres discours, le **présent** occupe un statut particulier dans la configuration des temps du RI. Ce qui de manière nette nous permet d'affirmer que l'ancrage temporel du DI, DIT et du discours IM est le présent tandis que celui du RI est le passé avec ses deux temps, le passé composé et l'imparfait. Ce rapport peut se formuler ainsi :

RI	**DI, DIT, IM**
Passé composé, Imparfait	Indicatif Présent

Temps dont la présence est discriminante par rapport aux autres types de textes

Il faut relever à l'intérieur du RI, le rapport particulier qu'entretiennent temps du présent et temps du passé. Dans les discours DI, DIT et IM, les temps du passé, minoritaires, sont dix fois moins nombreux que les formes du présent alors que dans le RI les verbes au présent ne sont que deux fois moins nombreux que les temps du passé (321 formes pour le passé composé et l'imparfait contre 165 formes pour le présent). Nous pouvons tenter d'expliquer ce rapport par le comportement des apprenants durant la tâche. Initialement il s'agissait pour étayer l'argumentation de témoigner en évoquant les faits relatés au passé cependant, au fil des échanges, il semblait difficile aux apprenants de ne s'en tenir qu'au témoignage. Très impliqué dans le rôle de leur personnage, qui les plaçait du côté du meurtrier ou de la victime, les apprenants s'emportent dans un jeu d'accusations réciproques. Le positionnement des antagonistes est décrit avec le présent, dont la valeur place le processus dans l'actualité du sujet parlant. On retrouve la valeur de « présent actuel » rencontrée dans le DI : « Je ne suis complètement pas d'accord avec ce que vous dites »* (RI01), « Tous les natifs qui habite dans cette région sont des sauvages, ont doit etre prudents »* (RI01), « Je sais que vous êtes un peu trop offensé que votre ami était tué mais je parle de la vérité. Vous cherchez les excuses

pour nous blâmer et je pense que vous ne voyez pas les informations factuelles. Meursault n'est pas raciste et il a réagi comme tout le monde réagirait s'ils étaient mis dans une situation si dangereuse »* (RI02).

Discours essentiellement tourné vers le passé, le RI n'offre aucun verbe au **futur.** Les rares évocations de la postériorité sont prises en charge par l'auxiliaire **aller** suivi de l'infinitif. Les locuteurs envisagent l'issue proche de l'enquête : « J'ai de la confiance que vous (l'agence de police) allez bien croire ce témoin et pas les autres sauvages qui essaient de manipuler la justice »* (RI01) ou l'imminence du jugement : « J'espère que votre ami va mourir! »* (RI01).
Plus que dans les trois autres catégories, la tâche du RI demandait de relater des actions dans le temps. À des degrés de présence divers, on y retrouve des temps du passé, du présent et du futur. Une des conséquences est que le RI offre le taux le plus élevé de verbes conjugués (501 formes après pondération). À l'opposé, et cela de manière discriminante, nous trouvons la catégorie du discours IM qui offre le moins de verbes conjugués (398 formes après pondération).

Nous retrouvons le même type de corrélation que nous avions relevé entre le discours interactif et le discours IM. Dans ce dernier la présence des adjectifs et des noms communs était significative par rapport à celles de ces mêmes unités dans le DI. Dans le même temps, verbes et adverbes y étaient moins nombreux. Avec un nombre occurrences très similaire dans le RI, on peut y rapprocher la situation des **adjectifs** et des **noms communs** et compléter notre précédent schéma.

DI, RI	**IM**
Verbe + Adverbe ↑ **Nom + Adjectif ↓**	**Nom + Adjectif ↑** **Verbe + Adverbe ↓**

Corrélation des unités dans les discours DI, RI et IM
↑ = forte présence ; ↓ = faible présence

On retrouve dans ce corpus le lexique de la scène du crime, lexique déjà mobilisé et activé dans l'activité préparatoire de l'interaction : « couteau, protection, combat, crime, assassain*, source, roché*, au terre*, defense*, révolver, scène, eau, sable, glaive, etc. » (RI01) , « sol, homme, autodéfense, coups, meurtre, soleil, Arabe, sang-froid, auto-défense, gâchettes, etc. »* (RI03) et celui mobilisé par les apprenants pour construire leur argumentation : « C'est ce que je dis depuis longtemps, tous les natifs ici sont des sauvages qui aiment la violence. C'est dans votre culture. C'est pas ta faute, mon pauvre ami. Tu es qu'un produit du systéme sociale terrible et malorganizé de ce pays ! » (RI01).
Les propriétés exprimées par les adjectifs sont essentiellement de l'ordre du jugement : « Nous ne sommes pas un population dangereux »* (RI01), « C'EST TOUT À FAIT SCANDALEUX! C'EST VRAIMENT INCROYABLE! »* (RI01), « Vous dites que toutes les personnes ici sont racistes, mais vous ne voyez pas les faits »* (RI02), « Le pauvre ! Aban est mort en raison d'un caprice d'un homme impulsif » (RI03).

Une distribution propre au RI caractérise aussi les **pronoms et adjectifs des trois personnes**. Les deux premières personnes totalisent 250 unités tandis que la 3e personne à elle seule en totalise 251. Cet équilibre s'explique sans doute par la situation de départ qui implique deux histoires. Celle du meurtre dont les personnages principaux, Meursault et sa victime, sont évoqués par la 3e personne et celle des échanges argumentés entre témoins de la première histoire et dont l'énonciation est prise en charge par les pronoms et adjectifs des deux premières personnes.

Comme pour le DIT, ce sont les **anaphores pronominales** qui ont une présence significative par rapport à deux autres discours, le DI et le discours IM. Elles remplacent presque exclusivement les antagonistes de la scène du meurtre : « L'Arab était prés de la source. Meursault est ârreté quand il a vu l'Arab. L'Arab a vu Meursault et il a pris son couteau. Çe semblait qu'il a voulu blesser Meursault. Meursault sentais menacé, donc il a pris le révolver et il a tire »* (RI01). Mais on trouve ces formes quand les paroles prennent le chemin non plus de la narration mais celle de l'argumentation : « Il a un coeur très insensible! Il n'a pas de

sentiments ou de compassion. Rien du tout. Il avait pris la petite amie d'Aban sans culpabilité » (RI03).

Les **pronoms de la première et deuxième personne** renvoient aux personnages interprétés par les apprenants, témoins de la scène : « J'étais là. L'homme qui s'appelle Mersault a tué mon ami avec un révolver. Je me souvien que c'était très chaud dehors. Je suis allé pour chercher du pain. En retournant, j'ai entendu des coups de feux. Je ne sais pas combien. Ensuite, j'ai couru à mon ami »* (RI03). Ils renvoient également aux personnages quand ceux-ci quittent le récit pour l'argumentation : « À la défense de Meursault, je connais mon copain et je suis sûr qu'il a beaucoup de respect pour les autres – il ne dirait jamais "vous n'êtes pas bienvenues ici". Je sais que Meursault ne fait rien sans réfléchir si ses actions ont une raison justifiée »* (RI01).

La forme *vous* a pour référent en début d'interaction, non le protagoniste mais l'initiateur de la discussion (la police), à qui on adresse en premier lieu le témoignage : « Quand l'homme s'est approché à Meursault, il n'avait pas l'option de faire autre chose sauf tuer l'Arabe. Vous devez savoir que Meursault est un homme très calme. Je pense qu'il n'est pas capable de tuer quelqu'un avec préméditation »* (RI01). Les formes *tu* et *vous* cohabitent et renvoient généralement soit aux protagonistes soit aux antagonistes de la scène (ici le locuteur prend Raymond à témoin tout en s'adressant à la partie adverse) : « Je suis d'accord avec toi, Raymand. (…) Vous n'êtes pas un vrai témoin, parce que si vous l'étiez, vous auriez dit que l'arabe a menacé Meursault ! »* (RI01).

On notera cependant la confusion des formes *tu* et *vous* chez certains apprenants, quand ces formes renvoient à une même personne : « Je ne suis complètement pas d'accord avec ce que vous dites. Comme toi, j'ai vu la scène et c'est à passé trés différemment »* (RI01).

L'analyse des pronoms personnels dans les discours DI et DIT montrait une différence discriminante dans la distribution des pronoms des 1e et 2e personnes et celle des pronoms de la 3e personne. Dans le DI, les pronoms des 1e et 2e personnes étaient deux fois plus nombreux que les anaphores tandis que dans le DIT les anaphores pronominales représentaient plus du double du nombre de pronoms des deux premières personnes. Dans le RI la distribution est balancée :

anaphores pronominales et pronoms des deux premières personnes ont le même nombre d'occurrences. Les premiers renvoient aux principaux acteurs de la scène du meurtre, absents de l'interaction mais qu'il est indispensable d'évoquer, les seconds renvoient aux interactants du récit, témoins directs de la scène qui racontent et argumentent. Nous avons donc trois distributions différentes pour les trois premiers discours étudiés. Dans le discours IM, même s'ils sont présents, les pronoms sont peu nombreux par rapport à l'ensemble du corpus : ils représentent 12,9% de l'ensemble des pronoms et adjectifs des deux premières personnes et 17,6% de l'ensemble des anaphores du corpus. Nous nous contenterons de ces données chiffrées pour dégager la distribution de ces pronoms pour l'ensemble des 4 catégories. Ceci pourrait se formuler ainsi :

	DI	**DIT**	**RI**	**IM**
1e et 2e pers.	↑	↓	↑	↓
3e pers.	↓	↑	↑	↓

↑ = présence marquée ; ↓ = présence atténuée

Dans le DI et le DIT les pronoms des deux premières personnes et les anaphores pronominales sont en opposition par leur distribution. Leur présence est marquée et équilibrée dans le RI et elle est uniformément atténuée dans le IM.

Comme dans le DI et l'IM, le nombre d'occurrences de **phrases non déclaratives** dans le RI est discriminant par rapport au DIT. Les phrase non déclaratives sont trois fois moins nombreuses dans le DIT que le RI mais dans cette dernière catégorie cette unité est deux fois plus nombreuse par rapport au DI.

La situation proposée au départ de la tâche du RI favorisait assez bien l'expression et le partage des émotions. La confrontation de témoignages contradictoires sur un évènement peu anodin devait mener assez naturellement, après la phase de témoignage, à des échanges virulents. Les phrases exclamatives appuient les émotions : « Mersault est innocent. J'ai vu les arabes et ils sont très dangereux. Une arabe a pris son couteau à cote de la source et Mersault a eu peur! »* (RI01), « Le pauvre ! Aban est mort en raison d'un caprice d'un homme impulsif »* (RI03). Elles renforcent l'accusation : « Je suis convaincu que mon ami etait sans defense et était

innocent. MEURSAULT EST COMPLETEMENT COUPABLE!!! »* (RI01). Et le jugement : « C'est simplement ridicule! »* (RI01). Comme nous l'avions relevé pour le DI, la structure syntaxique des phrases exclamatives se limite essentiellement à celle des phrases affirmatives terminées par un ou plusieurs points d'exclamation.
Contrairement aux questions posées dans le DI, celles du RI n'attendent pas de réponse. Elles viennent appuyer l'argumentation pour mieux accabler l'interlocuteur ou mettre en doute ses paroles avec parfois une pointe de provocation : « Est-ce que vous êtes sûr qu'il considérait vos inquiétudes sincèrement ? Quand j'ai vu ses yeux, ils étaient vides – ils avaient de l'air d'ennui et indifférence »* (RI03), « Donc, pourquoi vous avez nous suivit? Ca c'est un indication que vous avez quelque chose contre nous » * (RI02), « T'es fou, quoi? »* (RI01), « Tu mens! Mustafa était malade. Il ne pouvait même pas marcher ! En plus, il s'était endormi. Comment est-ce qu'il a attaqué ton mari ? Dans ses rêves ? »* (RI03).

Les **auxiliaires de modalité** occupent une place peu importante par rapport au DI et DIT. On les retrouve au cœur de la narration dans les structures du discours indirect: « Mersault nous a dit qu'il voulait boire de l'eau, et qu'il y avait une source prés d'ici »* (RI01). Ils apparaissent également quand les locuteurs tentent de justifier l'action du principal protagoniste de la scène du meurtre en se mettant à sa place, ils étayent l'argumentation au cœur du récit avec les temps du passé : « Meursault ne voulait pas être attaqué comme Raymond qui était blessé par le couteau d'Arabe. »* (RI02), « En ce moment, Meursault a fait un pas en avant, comme s'il voulait l'attaquer »* (RI02), « Tu mens! Mustafa était malade. Il ne pouvait même pas marcher ! »* (RI03). On les retrouve dans les séquences argumentatives avec le temps du présent : « Tous les natifs qui habite dans cette région sont des sauvages, ont doit etre prudents »* (RI01), « Vous devez savoir que Meursault est un homme très calme »* (RI02), « Il doit avoir eu une raison pour se défendre »* (RI02).
Notons enfin un phénomène commun aux DIT et RI quant à la fréquence des auxiliaires de modalité. Comme dans le DIT, le nombre d'anaphores pronominales dans le RI semble être en corrélation avec celui des auxiliaires de modalités : un nombre élevé d'anaphores pronominales implique un nombre moins élevé d'auxiliaires de modalité. Contrairement à la situation du DI dans laquelle l'implication des locuteurs apprenants est renforcée par l'authenticité et la proximité

des contenus évoqués, les locuteurs du DIT et RI sont mis à distance par rapport à l'objet évoqué. Dans le DIT, ils se sentent moins impliqués par le contenu thématique qui ne les engage dans aucune action particulière et dans le RI, ils ne sont que des acteurs de second rang, témoin fictif d'un crime qui l'est tout autant.

Nous pouvons caractériser les textes du RI de notre corpus de la manière suivante :

a. La présence de certaines unités est discriminante par rapport aux trois autres catégories de textes :

- **Les verbes au passé composé**
- **Les verbes à l'imparfait**

b. La présence de certaines unités est discriminante par rapport à deux autres catégories de textes :

- **Les anaphores pronominales**
- **Les pronoms des 1e et 2e personnes**
- **Les noms propres**
- **Les tournures passives**
- **Les organisateurs temporels**

c. La présence de certaines unités est discriminante par rapport à une autre catégorie de textes :

- **Les adverbes**
- **Les noms communs**
- **Les phrases non déclaratives**

d. L'ancrage temporel dominant est :

- **L'indicatif passé composé**
- **L'indicatif imparfait**

e. La faible présence d'une unité est discriminante par rapport aux trois autres catégories de textes :

- **L'indicatif présent**

f. L'**absence** de certaines unités ou la très faible présence est discriminante par rapport à deux autres catégories de texte :

- **Les noms communs**
- **Les prépositions**
- **Le futur**
- **Le conditionnel**
- **Les Adjectifs**
- **Les auxiliaires de modalité**

g. La **présence** de certaines unités est assez similaire à deux autres catégories de textes et est discriminante par rapport au troisième type de texte.

- **Les adverbes**
- **Les noms communs**
- **Les noms propres**

Nous avons relevé de plus :

- Une corrélation entre la présence/absence des temps **présent**, **passé composé** et **imparfait**
- Une corrélation entre la présence des unités **verbes/adverbes** d'une part, et des unités noms **communs/adjectifs** d'autre part
- Une distribution différente des **pronoms des deux premières personnes** et des **anaphores pronominales** pour chacun des quatre catégories.

8.3.4 Les unités linguistiques de la tâche IM et leur fonctionnement

Rappelons que la situation d'énonciation des trois premières tâches coïncidait avec une typologie de référence élaborée après analyse d'un large corpus de textes produits en français. La quatrième tâche a tout d'abord été construite parce qu'elle s'inscrivait dans une séquence de cours au service des objectifs du programme des apprenants. Nous avons décidé de l'inclure dans le corpus soumis à notre protocole de recherche parce que nous avions l'intuition que la situation d'énonciation ne rentrait pas de manière évidente dans notre typologie de référence. Nous avions émis l'hypothèse que si des différences pertinentes pouvaient se dégager entre les textes produits pendant la tâche IM et les textes produits dans les trois autres discours, les bénéfices à en retirer pour une exploitation didactique se verraient renforcées.

L'analyse des données du **discours IM** nous apprend que ce dernier se démarque de deux manières. Seulement six unités caractérisent ce discours par leur présence et corolairement, c'est le discours dont l'absence d'unités spécifiques ou la faible présence est la plus caractéristique.

Abondant dans le même sens, nous constatons que la distribution des unités du discours IM fonctionne de manière inversée par rapport au DI. Ce dernier offre le plus grand nombre d'unités dont la présence est discriminante et de manière corolaire, le plus petit nombre d'unités dont l'absence est discriminante par rapport aux trois autres discours. Cette première observation nous permettra d'identifier la spécificité du DIT et du RI. Nous allons voir en quoi le discours IM se démarque des autres textes.

Les **noms communs** sont deux fois plus nombreux que dans le DI. Leur présence est discriminante pour l'ensemble des trois discours. Les noms communs se réfèrent essentiellement au support visuel choisi et observé. On les retrouve dans les séquences descriptives : « Je vois un volcan dans le fond de l'image qui explose en produisant de la lave. La lave crée une rivière de feu et de la fumée qui couvre tout l'environnent » (IM01).

Parfois dans la séquence descriptive ils se présentent sous forme d'inventaire :

« Je vois un Lac à la glace
Il fait froid
Il y a pleins d'arbres nues de feuilles
La terre est neigé
Il est sombre
Le ciel est gris; il n'y a pas de soleil
On peut voire la grandeur de la nature
L'eau est claire, on peut voir la reflection des arbres
La scène est calme »* (IM03)

On les retrouve aussi dans des séquences narratives : « Ils s'enfuient de leur village à cause de l'éruption. Ils marchent ensemble en utilisant des ânes pour faciliter le déménagement des plus petits enfants. Ils ont pris un peu de nourriture avec eux en partant du village. Ils vont aussi chasser et manger des fruits de la forêt. » (IM01) ; « Je sais que...la peinture raconte la bataille de Chios, ou l'armée turcque a massacré des milliers de grecs, aprés avoir pris beaucoup de prisonniers aussi »* (IM02).

On retrouve également le lexique qui traduit les émotions ressenties : « Les autres sentiments sont de la peur, la tristesse et la panique »* (IM01) ; « Je ressens...la rage, car je suis grec moi-méme, »* (IM02) ; et aussi sous forme d'énumération :

« Je ressens De la Tranquilité
L'image me rend calme avec sa bauté et la simplicité de Nature. Je suis à l'aise, la manque d'influence de l'homme dans cette image laisse l'image pure »* (IM03).

Tout un lexique se réfère au monde de la peinture : « Toute l'image est un mélange des différents tons d'orange. La couleur de l'image contribue aux sentiments qui sont évoqués par l'image et le sujet de l'image. Le mélange des tons de l'orange et les ombres créent l'atmosphère, qui est aidée par la fumée diffusée »* (IM01) ; « Quand

j'ai dit que les couleurs sont chaudes, j'ai voulu dire qu'ils sont réconfortants, pas nécessairement chaudes physiquement »* (IM02) ; « La lumière de la peinture donne une aire du printemps, avec la lumière douce et jaune, mais pas très forte ou chaude »* (IM03).

Dans une situation très similaire à celle du nom commun, avec des différences à peine moins marquées, on retrouve de nombreux **adjectifs qualificatifs**. On les retrouve dans les mêmes types de séquence, donnant aux noms communs leur propriété : « Il y a aussi beaucoup de lignes différents. Les majorités des lignes sont des lignes courbés, ces lignes aide a créé du mouvement fluide »* (IM01) ; « Les couleurs sont dynamiques et il y a beaucoup de rouge, qui symbolise la passion. Alors, les couleurs nous donnent les sentiments heroiques et romantiques »* (IM03) ; « Il revient chez lui (ou au château) après une journée très fatiguante, mais qui en vaut la peine. On peut voir que sa tête est baissée, qui signifie qu'il est épuisé, mais la posture élégante de son cheval symbolise sa dignité et sa fierté. D'ailleurs, le cadre, avec ses couleurs chaudes et les touches adossées, nous donne une impression très romantique et héroïque » (IM02).

Les **prépositions** dominent par leur présence sur l'ensemble des 3 autres discours. Dans les séquences descriptives les prépositions permettent de localiser les êtres dans l'espace : « Ca attire le spectacteur au centre d'image pour concentrer vers le cycliste »* (IM01) ; « Je vois un ange qui souffle dans une trompette et qui vole au-dessous de la foule, (…) un homme qui s'incline à la femme (…) dans la mer qui faisant face à nous, (…) »* (IM02) ; « Le cheval volant Pegase, en arrière plan, entouré par les cupids, et encadré par les arbres. Toutes les personnes sont placées sur une affleurement des roches, au bord d'une falaise, avec une petite forêt derrière les muses »* (IM03). Nous retiendrons que si les exemples ci-dessous montrent l'emploi d'une variété de formes, essentiellement à des fins de localisation, la préposition la plus fréquente est le « de » servant de lien entre deux noms : « On peut voire la grandeur de la nature. L'eau est claire, on peut voir la reflection des arbres »* (IM03) ; « Ils s'enfuient de l'éruption du volcan (…) » (IM01).

Lors de l'analyse des données du DI nous avions relevé une certaine corrélation dans l'apparition des unités noms et adjectifs et nous avions envisagé que nous pouvions y ajouter les prépositions. La corrélation de la présence des adjectifs et de

noms communs impliquait une présence plus discrète des verbes et des adverbes. Avec 20 % des verbes pour le discours IM contre 28% pour le DI, la tendance est moins marquée que pour les noms et adjectifs, mais elle nous donne une indication sur la nature du discours de notre quatrième tâche, dominé davantage par les syntagmes nominaux que par les syntagmes verbaux.

Le rapport d'implication qui régit le DI et le RI est caractérisé par une présence élevée de **verbes** et par la présence des **pronoms et adjectifs de la première et deuxième personne**. Les données relatives à ces mêmes unités dans le discours IM nous inciteraient à classer celui-ci parmi les discours dont le rapport à l'acte de production est autonome. Les pronoms de la première et deuxième personne y sont les moins représentés pour l'ensemble du corpus avec 12,9 % pour le discours IM contre 41,2 % pour le DI. Mais contrairement aux autres discours, l'absence ici n'est pas compensée par la présence d'une autre unité, l'anaphore pronominale.

On retrouve les formes de la première personne du singulier devant des actes locutifs introduits par des verbes exprimant de nombreuses modalités. Le *constat* : « Je vois un ange qui souffle dans une trompette et qui vole au-dessous de la foule, une femme qui porte une robe magnifique, (…) » (IM01), « Je vois beaucoup de couleurs… » (IM03) ; une *opinion* : « Je crois qu'ils habitaient près du volcan et ils s'enfuient de l'éruption »* (IM01) ; un *savoir* : « Je sais que...la peinture raconte la bataille de Chios, ou l'armée turcque a massacré des milliers de grecs, aprés avoir pris beaucoup de prisonniers aussi » (IM02) ou une *émotion* : « Je ressens...la rage, car je suis grec moi-méme, (…) »* (IM02), « Je ressens de la tranquilité »* (IM03).

La première et deuxième personne du singulier coexistent de façon discrète sur un propos thématique qui ne met pas les interlocuteurs en conflit mais en co-constructeurs d'un savoir. Ce qui se traduit par un « je » et un « tu » associés à travers la forme « nous » : « Alors, les couleurs nous donnent les sentiments heroiques et romantiques »* (IM03) ; « Est-ce qu'il y a un symbole ou n'importe quel de ce genre qui nous donne l'indication que le lac est un sanctuaire? »* (IM03). La forme « on » renvoie aux agents : « Cette image fait épreuve de plusieurs émottions en relation avec ce qu'on peut ressentir émotionnellement et ce qu'on peut ressentir physiquement »* (IM01).

Après le DIT, le discours IM compte le moins de **phrases non déclaratives**. Plus précisément on ne recense aucune phrase exclamative et les phrases interrogatives sont produites exclusivement par un des interlocuteurs comme l'encourageait la consigne. Il faut relever la variété des questions formulées par les apprenants, tant par la forme syntaxique (interrogation directe, indirecte) que par la demande d'identification. L'interrogation porte essentiellement sur quatre types. La demande d'identification d'une *qualification* (Charaudeau 1992 : 593) : « Comment est-ce que les personnes sont venu là et comment est-ce qu'ils peuvent survivre ? »* (IM01) ; d'une *cause* : « Pourquoi est-ce que tu as choisi cette pièce ? » (IM01) ; du *patient* : « Quelles émotions es-ce que cette peinture évoque en toi? »* (IM01), « Quel est le message de le peintre ? » (IM01) ; de l'*agent* : « Qu'est-ce qu'ils symbolisent, les personnes nu? » (IM02).

Les **auxiliaires de modalité** nous permettent par leur faible taux de présence de mieux situer le discours de la quatrième tâche. La tendance observée dans la distribution de cette unité dans le DI et DIT se retrouve dans des proportions inversées dans le IM. Dans ce dernier une corrélation existe entre la faible présence de phrases non déclaratives et la faible présence d'auxiliaires de modalité. Le nombre de formes relevées pour le IM atteint 7,7 % contre respectivement pour le DI, DIT et RI, 55.6%, 24.2% et 12.5%. Le discours IM se distingue donc nettement des autres discours par son faible nombre d'auxiliaires de modalités. Sans doute faut-il imputer cette tendance à la nature de la tâche IM qui met les apprenants en situation de partenaires plus que d'antagonistes. Pour rappel, les phrases non déclaratives du DI marquaient les réactions affectives des locuteurs et les auxiliaires de modalité exprimaient à travers le souhait, l'obligation, la volonté, etc., le point de vue du locuteur.

Le **présent** est le temps qui domine avec un pourcentage d'occurrences très proche du DI et du DIT. Le présent des séquences descriptives actualise les scènes appartenant à une histoire révolue, celle des peintures. La narration et la description se chevauchent donnant l'illusion d'une coïncidence entre le processus décrit et l'acte d'énonciation du sujet producteur: « Je vois un volcan dans le fond de l'image qui explose en produisant de la lave. La lave crée une rivière de feu et de la fumée

qui couvre tout l'environnent » (IM01) ; « Je vois...un groupe de grecs qui sont des prisonniers pendant une bataille qui se passe au fond á coté de la mer »* (IM02). Le présent prend pleinement sa valeur de présent lorsque le locuteur évoque ses émotions : « Je ressens...la rage, car je suis grec moi-méme (…) (IM02), « Je ressens la joie, la tiédeur, l'émerveillement (…) » (IM03).
Très accessoirement notons que les rares passé composé et imparfait renvoient non aux représentations ou évènements décrits par les apprenants mais à leur connaissance sur des faits historiques : « Oui, elle était la reine de France de 1600 jusqu'à 1610. Elle est née en Florence, et son pére était Francesco I de Medici, le Grand-Duc de Tuscany, donc elle était une demie italienne »* (IM02).

Dans le discours DI et RI les **noms propres** renvoyaient à des lieux empruntés à la réalité des locuteurs, à leurs personnes ou à celui des personnages fictifs qu'ils incarnaient. Dans le discours IM, les noms propres, comme l'illustrent les exemples, renvoient à des réalités historiques et mythologiques : «Boccioni n'a pas utilisé une vraie personne, (…) » (IM01).

Nous pouvons caractériser les textes du IM de notre corpus de la manière suivante :

a. La présence de certaines unités est discriminante par rapport aux trois autres catégories de textes :

- Les **noms communs**
- Les **prépositions**

b. La présence de certaines unités est discriminante par rapport à deux autres catégories de textes :

- Les **adjectifs qualificatifs**
- Les **organisateurs temporels**

c. La présence de certaines unités est discriminante par rapport à une autre catégorie de textes :

- Les **noms propres**
- Les **phrases non déclaratives**
- L**'indicatif présent**

d. L'ancrage temporel dominant et l'**indicatif présent**

e. La faible présence de certaines unités est discriminante par rapport aux trois autres catégories de textes :

- Les **adverbes**
- Les **verbes**

f. La faible présence de certaines unités est discriminante par rapport à deux autres catégories de textes :

- Les **auxiliaires de modalités**
- Les **pronoms de la 1e et 2e personne**
- Les **anaphores pronominales**
- L'auxiliaire **Aller**
- Les **noms propres**
- Le **conditionnel**
- Le **futur**
- Les **déictiques temporels**

8.4 Le statut particulier des liens logiques

Nous avons retenu 13 catégories de liens logiques. Ils expriment les relations logiques que l'on retrouve le plus couramment en français dans les propositions ou entre les propositions. Ce sont ces mêmes liens qui sont étudiés dans le cours des apprenants qui ont participé aux tâches. La plupart de ces liens logiques sont aussi abordés dans les grammaires et cahiers d'exercices destinés à l'apprentissage du français langue étrangère. Comme la plupart des autres unités linguistiques, cette unité fait l'objet d'un apprentissage spécifique en classe durant une période antérieure à l'exécution des tâches. Comme la plupart des autres unités donc, son relevé nous informera sur les caractéristiques du discours dans lequel on les trouve mais aussi accessoirement sur le degré de maitrise des apprenants.

L'unité **lien logique** a la particularité d'être dans notre corpus la seule dont le nombre d'occurrences est très similaire pour chacun des quatre discours. L'analyse statistique nous apprend qu'il n'existe aucune différence significative entre les quatre discours. Le DIT, avec 239 unités et 26,2 % de l'ensemble des liens logiques du corpus, a le plus d'occurrences devant le RI (234 unités, 25,7 %), suivi du DI (228 unités, 25 %), et finalement du discours IM (210 unités, 23 %). Notons aussi que le nombre de ces unités est assez élevé : elles représentent près de 9 % du total des unités relevées. Ce qui les place en cinquième position par ordre d'importance de fréquence.

Nous allons essayer de répondre à cette double question : pourquoi cette présence est-elle relativement importante et pourquoi cette quasi parité entre les quatre discours ?
Nous avons fait le choix dans l'élaboration de notre dispositif de considérer attentivement les résultats de la recherche sur les processus d'écriture en langue étrangère et ceux de l'apprentissage collaboratif. De même nous avons émis l'hypothèse qu'une tâche qui favorise chez l'apprenant un conflit d'ordre cognitif pouvait offrir des effets bénéfiques sur l'apprentissage.
Chacune des tâches demandait aux apprenants de se positionner par rapport à une problématique qui par sa nature provoquait un décentrement des positionnements.

Les tâches ont assigné à l'apprenant un objectif à atteindre et un rôle à jouer incompatibles ou en opposition avec ceux des autres apprenants (par exemple lorsqu'il leur est demandé de se tenir au rôle qui leur est imposé dans la tâche du discours interactif). L'émergence d'un conflit entre les positionnements était assez inévitable ce qui donnait sous cet aspect un profil assez similaire aux quatre tâches.

Le produit des interactions contient, à des degrés divers, des séquences argumentatives, lieu d'affrontement des positionnements individuels. Or c'est dans ces séquences argumentatives que l'on compte naturellement le plus de liens logiques. Par conséquent, il semble normal de retrouver un nombre important de liens logiques pour l'ensemble du corpus et en nombre assez similaire dans chacune des quatre tâches.

Le discours IM qui détient le moins de liens logiques semble plus posé, comme suspendu, et non tenu au fil d'une discussion dont l'issue dépendrait de l'engagement des participants. La structure de l'échange imposé aux interactants les interroge tour à tour sur ce qu'ils voient, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils imaginent. Les liens logiques sont mobilisés ici pour justifier la réponse à la question qui est posée.

8.5 Regroupement et répartition des unités linguistiques entre catégories

Les tableaux qui reprennent au terme de chacune de nos quatre analyses la distribution par analyse nous semblent être des indicateurs satisfaisant pour nos exploitations didactiques futures. Nous allons cependant tenter de regrouper ces analyses en limitant au nombre de cinq les marques qui caractérisent les discours (tableau 15). Ces marques sont celles de l'ancrage temporel dominant et celles de la présence ou de l'absence discriminante de certaines unités par rapport à deux ou trois autres catégories. Une telle présentation nous permet de mettre en évidence des constellations plus ou moins denses d'unités linguistiques par discours

Une autre manière de présenter ces données peut mettre davantage en avant les unités linguistiques par catégorie selon les seuls critères de présence (+) ou

absence (-), en d'autres termes les fortes probabilités de voir apparaitre ces unités dans les tâches sélectionnées. Dans le tableau 16 nous avons mis en italique les unités dont la présence n'est discriminante que par rapport à 2 autres catégories.

Enfin, le tableau 17 souligne, dans le prolongement du tableau précédent, dans quelle mesure le statut de certaines unités est commun à deux ou plus catégories. Par exemple, les pronoms des deux premières personnes sont fortement présents dans le DI et le RI tandis que les noms communs et prépositions y sont peu représentés. Inversement, les pronoms des deux premières personnes sont peu présents dans le DIT et le discours IM et les noms communs et prépositions y sont bien présents. En gras et en bas du tableau de chacune des parties, on retrouve les unités qui se comportent de manière unique dans l'ensemble du corpus. Par exemple la tâche IM est la seule à offrir une place significative aux adjectifs qualificatifs.

	a. Présence discriminante par rapport aux trois autres catégories de texte	**b. Présence discriminante par rapport à deux autres catégories de texte**	**d. Ancrage temporel dominant**	**e. Faible présence discriminante par rapport aux trois autres catégories de textes**	**f. Faible présence discriminante par rapport à deux autres catégories de texte**
DI	- Les pron. et adj. 1e et 2e pers. - Le pronom on - Les auxiliaires de modalité - Les phrases non déclaratives - Le futur simple - Les déictiques temporels	- Les noms propres - Le conditionnel	- L'indicatif présent	- Les noms communs	- Les prépositions - Les anaphores pronominales - Les organisateurs temporels
DIT		- Les anaphores pronominales - Les auxiliaires de modalités - Les noms communs - Les prépositions - Le conditionnel - Le futur	- L'indicatif présent	- Les noms propres - Les phrases non déclaratives	- Les pronoms de la 1e personne du singulier - Les déictiques temporels - Les organisateurs temporels
RI	- Les verbes au passé composé - Les verbes à l'imparfait	- Les anaphores pronominales - Les pronoms des 1e et 2e personnes - Les noms propres - Les tournures passives - Les organisateurs temporels	- L'indicatif passé composé - L'indicatif imparfait	- L'indicatif présent	- Les noms communs - Les prépositions - Le futur - Le conditionnel - Les Adjectifs - Les auxiliaires de modalité
IM	- Les noms communs - Les prépositions	- Les adjectifs qualificatifs - Les organisateurs temporels	- L'indicatif présent	- Les adverbes - Les verbes	- Les auxiliaires de modalités - Les pronoms de la 1e et 2e personne - Les anaphores pronominales - L'auxiliaire Aller - Les noms propres - Le conditionnel - Le futur - Les déictiques temporels

Tableau 15 - Regroupement et répartition des unités linguistiques entre catégories

	DI	DIT	RI	IM
+	- Les pron. et adj. 1e et 2e pers. - Le pronom *on* - Les auxiliaires de modalité - Les phrases non déclaratives - Le futur simple - Les déictiques temporels *- Les noms propres* *- Le conditionnel*	*- Les anaphores pronominales* *- Les auxiliaires de modalités* *- Les noms communs* *- Les prépositions* *- Le conditionnel* *- Le futur*	- Les verbes au passé composé - Les verbes à l'imparfait *- Les anaphores pronominales* *- Les pronoms des 1e et 2e personnes* *- Les noms propres* *- Les tournures passives* *- Les organisateurs temporels*	- Les noms communs - Les prépositions *- Les adjectifs qualificatifs* *- Les organisateurs temporels*
-	- Les noms communs *- Les prépositions* *- Les anaphores pronominales* *- Les organisateurs temporels*	- Les noms propres - Les phrases non déclaratives *- Les pronoms de la 1e personne du singulier* *- Les déictiques temporels* *- Les organisateurs temporels*	- L'indicatif présent *- Les noms communs* *- Les prépositions* *- Le futur* *- Le conditionnel* *- Les Adjectifs* *- Les auxiliaires de modalité*	- Les adverbes - Les verbes *- Les auxiliaires de modalités* *- Les pronoms de la 1e et 2e personne* *- Les anaphores pronominales* *- L'auxiliaire Aller* *- Les noms propres* *- Le conditionnel* *- Le futur* *- Les déictiques temporels*

Tableau 16 - Regroupement et répartition des unités linguistiques selon les critères de présence et d'absence

	DI	DIT	RI	IM
+	- Les pron. et adj. 1e et 2e pers.		- Les pron.. et adj. 1e et 2e pers.	
	- Les auxiliaires de modalité	*- Les auxiliaires de modalités*		
	- Le futur simple	*- Le futur simple*		
	- Le conditionnel	*- Le conditionnel*		
	- Les noms propres		*- Les noms propres*	
		- Les anaphores pronominales	*- Les anaphores pronominales*	
		- Les noms communs		- Les noms communs
		- Les prépositions		- Les prépositions
			- Les organisateurs temporels	*- Les organisateurs temporels*
	- Le pronom on **- Les phrases non déclaratives** **- Les déictiques temporels**	**- Les verbes au passé composé** **- Les verbes à l'imparfait** ***- Les tournures passives***		***- Les adjectifs qualificatifs***
-	*- Les anaphores pronominales*			- Les anaphores pronominales
	- Les organisateurs temporels	*- Les organisateurs temporels*		
		- Les noms propres		- Les noms propres
		- Les pronoms de la 1e personne du singulier		- Les pronoms de la 1e et 2e personne
		- Les déictiques temporels		- Les déictiques temporels
			- L'auxiliaire Aller	*- L'auxiliaire Aller*
			- Le futur *- Le conditionnel*	*- Le futur* *- Le conditionnel*
			- Les auxiliaires de modalité	*- Les auxiliaires de modalité*
	- Les noms communs ***- Les prépositions***	**- Les phrases non déclaratives**	**- L'indicatif présent** ***- Les Adjectifs***	**- Les adverbes** **- Les verbes**

Tableau 17 - Statut commun de certaines unités à deux catégories ou plus

Ces différentes manières de présenter nos résultats montrent que les productions des apprenants prennent des formes très diversifiées. Chaque tâche mobilise donc des compétences linguistiques différentes. Réalisées dans ce contexte, les interactions écrites sur les forums de discussion semblent prometteuses dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.

8.6 Corrélation entre l'apparition de certaines unités linguistiques et les types de tâches

Nous avons tenté d'identifier à chaque étape de notre analyse, comment la présence ou l'absence de certaines unités était corrélée à la présence ou l'absence de ces mêmes ou différentes unités dans une autre tâche du corpus. Par exemple, la présence des unités **verbes** et **adverbe** était assez marquée dans les discours DI et RI, mais ces mêmes unités étaient faiblement présentes dans le discours IM. La tendance était inversée pour les unités **nom** et **adjectif**, faiblement représentées dans le DI, mais bien présente dans le discours IM.
En rassemblant ces données en un seul tableau, il nous est possible d'associer aux constellations d'unités déjà relevées, un rapport de corrélation entre ces constellations.
Nous n'avons repris dans le tableau 8 que les unités qui entretiennent selon nous entre elles un rapport de corrélation sous l'angle de leur présence ou absence. Nous avons laissé une case vide quand nous ne pouvions affirmer si une quelconque corrélation existait quant à la présence de cette unité dans au moins deux discours. D'autres analyses plus approfondies permettraient de le montrer.

En lisant le tableau verticalement, on peut lire les caractéristiques linguistiques les plus marquées de tel ou tel discours, comme nous l'avons fait précédemment, mais une lecture horizontale de ce tableau renforce cette description par les oppositions mises en avant par les corrélations.

La catégorie DI se caractérise par un discours marqué par les 1e et 2e personnes, des verbes à l'indicatif présent, des adverbes, des auxiliaires de modalité et des phrases déclaratives. Le discours du DIT, tout en partageant avec DI le même ancrage temporel, se différencie de ce dernier par la domination de la 3e personne, par l'absence ou la faible présence des auxiliaires de modalité et des phrases non déclaratives. Toutes les unités mentionnées sont, à l'exception de l'indicatif présent, absentes ou faiblement représentées dans le discours IM qui est caractérisé par la forte présence de prépositions, de noms et d'adjectifs. Comme nous l'avons dit, ce tableau ne met en avant que le jeu des corrélations observées. Une analyse

complète doit reprendre les autres unités spécifiques à chaque discours, celles que nous avons relevées antérieurement.

	DI	DIT	RI	IM
1e et 2e pers.	↑	↓	↑	↓
3e pers.	↓	↑	↑	↓
Verbe	↑		↑	↓
Adverbe	↑		↑	↓
Nom	↓		↓	↑
Adjectif	↓		↓	↑
Préposition	↓			↑
Phrases non déclaratives	↑	↓		
Auxiliaires de modalité	↑	↓		
Indicatif Présent	↑	↑	↓	↑
Imparfait	↓	↓	↑	↓
Passé composé	↓	↓	↑	↓

Tableau 18 (↑ = présence marquée ; ↓ = présence atténuée)

Pour terminer ce chapitre sur l'analyse quantitative de notre corpus, nous allons comparer les résultats relevés par Bronckart dans son ouvrage sur le fonctionnement des discours (Bronckart : 1985) et nos propres données.

8.7 Comparaisons entre les résultats de Bronkart (1985) et nos propres observations

Tenter une comparaison entre les résultats de Bronkart (1985) et nos propres observations peut sembler hasardeux. D'abord parce que l'analyse de Bronckart dans *Le fonctionnement des discours* (FD) portait sur un corpus beaucoup plus large

que le nôtre : 150 « textes » de 1000 mots contre 12 « textes » de 1000 mots pour notre analyse. Ensuite parce que le corpus de Bronckart était plus diversifié : il comportait des textes écrits et des conversations retranscrites tandis que le nôtre est limité à des interactions écrites sur plateforme de discussion. Enfin parce que les textes analysés ont été produits par des locuteurs francophones dans leur quotidien tandis que notre corpus a été produit par des apprenants de français langue étrangère scolarisés.

Cependant nous pensons que notre corpus, quoique plus modeste, appartient à l'immense production des textes produits en français et que les conditions de production telles qu'elles ont été définies dans la troisième partie répondent à celles définies par l'appareil méthodologique de Bronckart. De plus, notre outil d'analyse semble très proche de celui du linguiste parce qu'il recourt également à un calcul statistique basé sur un nombre limité d'unités. Ajoutons comme dernière raison que lors de présentations publiques de l'évolution de notre recherche, la question du rapprochement de nos résultats avec ceux de Bronckart nous a été posée. Nous pensons aussi que ce détour n'est pas inutile.

Nous avons uniformisé la terminologie et mentionné les unités sélectionnées par Bronckart même si nous ne les avions pas reprises dans notre propre analyse (par exemple Bronckart relève les ostensifs *ceci, ça, voilà)*.

Pour le repérage de nos propres unités, nous avons considéré qu'une unité était caractéristique à un discours si sa présence était discriminante par rapport à deux ou trois autres discours.

Les unités linguistiques du discours interactif

Discours interactif selon *Le fonctionnement des discours* (*FD)*	Discours interactif sur forum de discussion en FLE
<u>Unités communes :</u>	
- **phrases non déclaratives** - **pronoms et adjectifs de la 1e et 2e pers. du sg. et du plur**. - l'ancrage temporel dominant est le **présent** - **déictiques temporels** - **noms propres**	**- phrases non déclaratives** **- pronoms et adjectifs des 1e et 2e pers. du sg. et du plur.** - l'ancrage temporel dominant est le **présent** - **déictiques temporels** - **noms propres**
<u>Unités spécifiques à chaque corpus :</u>	
- système de temps du passé composé - forme du futur périphrastique (aller + infinitif) - ostensifs (ceci, ça, voilà) - déictiques spatiaux	- futur simple - conditionnel - pronom on - auxiliaires de modalité
<u>Unités avec une valeur moins discriminative :</u>	<u>Unité à valeur discriminante par rapport à une autre catégorie de textes :</u>
- présence de « on » pronom indéfini. - présence d'anaphores pronominales - auxiliaires de modalité	- l'adverbe - l'auxiliaire aller
<u>Autre :</u>	
- densité verbale élevée et densité syntagmatique très faible	- faible présence par rapport aux **trois autres** catégories de textes : - Les noms communs - faible présence par rapport à **deux autres** catégories de textes : - Les prépositions - Les anaphores pronominales - Les organisateurs temporels

Les unités linguistiques du discours interactif-théorique

Discours interactif-théorique selon le *FD*	Discours interactif-théorique sur forum de discussion en FLE
<u>Unités communes :</u> **- les anaphores pronominales** **- l'indicatif présent** **- l'indicatif futur simple** <u>Unités spécifiques à chaque corpus :</u> - les pronoms à la première personne - les phrases non déclaratives - les liens logiques - les modélisations logiques (peut-être) - l'indicatif passé composé <u>Autre :</u> -- densité syntagmatique extrêmement élevée	**- Les anaphores pronominales** **- l'indicatif présent** **- l'indicatif futur simple** - Les auxiliaires de modalités - Les noms communs - Les prépositions - Le conditionnel <u>Unité à valeur discriminante par rapport à une autre catégorie de textes :</u> - Les adjectifs - Les adverbes - L'auxiliaire aller - L'indicatif imparfait - L'indicatif présent <u>Unité à faible présence par rapport aux trois autres catégories de textes :</u> - Les noms propres - Les phrases non déclaratives <u>Unité à faible présence par rapport aux deux autres catégories de textes :</u> - Les pronoms de la 1e per. du sg. - Les déictiques temporels - Les organisateurs temporels

Ce type de discours est caractérisé par la présence simultanée de sous-ensembles d'unités caractéristiques du discours interactif et du discours théorique.

Les unités linguistiques du récit interactif

Récit interactif selon le FD	Récit interactif sur forum de discussion en FLE
<u>Unités communes :</u> - verbes au passé composé - verbes à l'imparfait - anaphores pronominales - pronoms des 1e et 2e personnes - organisateurs temporels	- verbes au passé composé - verbes à l'imparfait - anaphores pronominales - pronoms des 1e et 2e personnes - organisateurs temporels
<u>Unités spécifiques à chaque corpus :</u> - absence de toute phrase non déclarative - parfois verbes au passé composé, futur simple, plus-que-parfait et conditionnel	- Les noms propres - Les tournures passives
<u>Autre :</u> Densité verbale élevée et densité syntagmatique très faible.	<u>Unité à valeur discriminante par rapport à une autre catégorie de textes :</u> - Les adverbes - Les noms communs - Les phrases non déclaratives <u>Unité à faible présence par rapport aux trois autres catégories de textes :</u> - L'indicatif présent <u>Unité à faible présence par rapport aux deux autres catégories de textes :</u> - Les noms communs - Les prépositions - Le futur - Le conditionnel - Les Adjectifs - Les auxiliaires de modalité

Ce type de discours est en principe monologué. Il se déclenche dans une situation d'interaction soit réelle soit mis en scène dans le cadre d'un genre écrit le roman où la pièce de théâtre.

8.8 Le statut discursif de la tâche IM

Notre recherche a été inspirée par le souci de montrer la pertinence des tâches dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les activités et tâches que nous avions créées étaient au service de cet apprentissage et existaient avant que le modèle de Bronckart ne devienne notre cadre de référence méthodologique.
Nos deux premières activités, « On fait quoi ce soir ? » et « À qui la faute ? », sont nées assez naturellement de la rencontre de l'offre technologique et de la demande d'apprentissage. La tâche « Appel à témoins » est née après la découverte du cadre méthodologique et en a été inspirée. Pour la dernière tâche, celle dont l'interaction prend comme point de départ l'observation d'une peinture, nous avons délibérément voulu pour sa conception ne faire référence à aucun modèle théorique. Seules les circonstances imposées par le programme nous ont poussé à exploiter le potentiel de la technologie. Dans ce cas, nous misions sur un travail en binôme structuré autour et par l'écrit pour amener chaque apprenant à s'engager, jusque sur le terrain des émotions, dans une histoire qui devenait la sienne. Nous voulions reproduire le geste naturel de l'enseignant qui, selon nous, obéit à deux principes complémentaires. Le premier principe nécessite de construire des séquences d'apprentissage qui visent l'acquisition de compétences précises dans le cadre d'un programme déterminé, le second autorise une part de risque et d'imprévus dans les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs et les résultats.

En ce qui nous concerne, nous pensions que de cette conversation écrite née de la rencontre entre une image et l'imagination de deux apprenants, pourrait émerger un discours original dans lequel se mêleraient des séquences descriptives et narratives, appuyées par un vocabulaire riche aux thématiques changeantes.

À présent que nous avons rassemblé assez de données observables, nous pouvons tenter de classer la tâche IM en référence aux quatre catégories de notre modèle de départ. Une analyse des rapports à l'acte de production montre que les instances d'agentivité entretiennent avec les paramètres matériels de l'action langagière (agent producteur, interlocuteurs éventuels, et leur situation dans l'espace-temps) peu ou pas de rapports explicitement mis en avant par le texte. Peu

comme en témoigne la faible présence des pronoms et adjectifs des deux premières personnes. Mais le corpus de cette tâche se caractérise aussi par la faible présence des anaphores pronominales. Cette faible présence des pronoms et adjectifs des trois personnes ne signifie pas que ces pronoms et adjectifs soient absents. Cette faible présence se justifie par l'alternance de séquences descriptives, narratives et argumentatives. Durant ces séquences, l'agent producteur est tour à tour observateur extérieur et acteur impliqué. Observateur lorsqu'il observe ou raconte ce qu'il observe et acteur lorsqu'il se met en scène et s'implique. La mise en avant explicite par le texte des paramètres de l'action langagière dépend de la nature des séquences. Les mondes discursifs entretiennent par conséquent à l'égard des paramètres de l'action langagière tour à tour un rapport d'implication et un rapport d'autonomie.

Pour les mêmes raisons, nous pouvons considérer que les coordonnées générales organisant le contenu thématique sont, selon les séquences, disjointes ou conjointes des coordonnées générales du monde ordinaire de l'action langagière. Dans le cas où l'organisation des représentations mobilisées s'ancre à une origine spatiotemporelle, les faits sont *racontés*. Parfois les faits sont présentés comme demeurant accessibles dans le monde ordinaire des protagonistes de l'interaction langagière, alors ils ne sont pas racontés mais exposés.

Ces caractéristiques donnent au discours de la tâche IM un statut intermédiaire entre plusieurs types de discours. La distribution assez particulière des unités linguistiques nous avait déjà donné certains éléments de réponses. Nous avions noté qu'il s'agissait de la tâche pour laquelle on trouvait le plus petit nombre d'unités linguistiques dont la présence était significative par rapport aux trois autres tâches. Seules les prépositions, nom et adjectifs occupent une place discriminante toute comme l'unité linguistique organisateur temporel. Les productions de la tâche IM sont davantage caractérisées par la faible présence de certaines unités. Particulièrement les pronoms de la 1e et 2e personne, les anaphores pronominales, les déictiques temporels, les noms propres, les adverbes, les verbes, les auxiliaires de modalité, l'auxiliaire aller et pour le système temporel, le futur et le conditionnel.

Comme nous venons de le rappeler le statut des pronoms et adjectifs des 3 premières personnes semblent bien illustrer le statut intermédiaire du discours de la tâche IM.

Que pouvons-nous en déduire ? En guise d'introduction à la section intitulée *Les infinies limites d'un modèle fini* (Bronckart 1996 : 183), Bronckart rappelait ces mots de Ricoeur : « Il y a quelque chose d'irrémédiablement accidentel dans toute classification » (Ricoeur 1977 : 76). Le psycholinguiste reconnaissait que son classement en type de discours possédait un « caractère simplificateur, qui pourrait engendrer des dérives réductrices et réifiantes ».
Nous en avions nous-même conscience et, comme nous l'avons mentionné déjà, c'est au titre d'instrument d'analyse que nous nous référons à l'appareil méthodologique de Bronckart.
Notre difficulté à cerner le statut du discours de la tâche IM semble assez bien illustrer les limites du classement de référence. Cependant, nous avons retenu ce cadre parce qu'il nous semble, comme nous l'avions justifié dans la deuxième partie au point 7.2.5, simple et cohérent par son construit théorique, peu contraignant et prometteur pour le format des productions attendues.

Cependant les difficultés à positionner tel ou tel segment de textes ne remettent pas en question le modèle dont « les opérations constitutives des types semblaient pouvoir se résumer à des décisions à caractère binaire ; soit conjonction soit disjonction ; soit implication, soit autonomie » (Bronckart : 189). Cette limite est formulée de la manière suivante : « si l'on peut observer de multiples de types « purs », témoignant du caractère effectivement binaire et exclusif des décisions que nous venons d'évoquer, il existe aussi des segments de textes qui témoignent de la superposition, voire de la fusion de types, et qui ne satisfont pas à ce principe de binarité » (Bronckart : 189). Variantes, frontières et fusions sont les termes choisis par Bronckart pour qualifier les types de discours qui n'obéissent pas à ce principe de binarité. Le discours de la tâche IM serait au carrefour de la double décision à caractère binaire qui engendre d'une part les modes de l'Exposer et du Raconter, et d'autre part les rapports d'implication et d'autonomie.

Cette fluctuation au sein de la typologie nous semble être prometteuse pour notre projet didactique. Cette première expérience limitée à quatre tâches nous a permis de sonder les paramètres de notre modèle et d'en tester les « infinies » limites.
Nous développerons cet aspect dans le prochain chapitre et au moment de tirer nos conclusions générales.

CHAPITRE 9. Les unités linguistiques selon une perspective didactique

L'analyse des discours dans leur composante linguistique a été le deuxième point d'entrée de notre recherche après notre réflexion sur les conditions de production et avant l'étude des représentations des apprenants. Nous avions émis l'hypothèse qu'en créant des tâches selon des situations d'énonciation précises (le modèle de Bronckart), l'analyse quantitative devait mettre à jour des configurations d'unités linguistiques stables. Mais plus encore, ce qui nous intéressait, est que cette configuration allait offrir des discours assez marqués et assez différents les uns des autres pour permettre une meilleure analyse et mieux mettre en avant le potentiel didactique de notre dispositif.

Si le schéma, qui classifie les unités linguistiques selon un double rapport (implication/autonomie, conjonction/disjonction), a comme point de référence quatre situations d'énonciation stables, les contextes dans lesquels se déroulent les discours sont infinis. On entend par contexte, la situation particulière, hormis celle de l'énonciation, dans laquelle a lieu l'interaction et qui dépend de l'objectif communicatif et de paramètres divers tels les domaines (personnel, public, etc.), le lieu, le moment, les évènements, etc. Nos observations nous obligent donc à abandonner la situation d'énonciation pour nous concentrer sur les unités linguistiques mises en rapport avec le contexte imposé par la tâche. Ceci est

d'autant plus justifié que dans une perspective didactique, le contexte, intimement lié aux objectifs communicatif, est déterminant.
Nos observations auront forcément comme limite celles des situations particulières de nos tâches. Elles ne seront pas exhaustives non plus. Elles mettront en avant quelques-uns des avantages à exploiter les interactions écrites, pour elles-mêmes, en classe de langue. Dans ce chapitre nous poursuivrons donc l'objectif suivant : montrer par le tissu linguistique que les tâches ont permis de mobiliser des compétences très diversifiées, adaptées à un niveau B1.

Dans un premier temps nous mettrons en rapport les données récoltées au chapitre précédent et les compétences grammaticales présentées dans le Cadre et requises à un niveau B1. Ensuite, nous relèverons par quel moyen les compétences lexicales sont activées dans les différentes tâches et montrer enfin comment la compétence pragmatique fonctionnelle s'exprime au travers d'énoncés figés, appelés fonctions.

9.1 La compétence communicative

L'apprenant mobilise des aptitudes générales pour réaliser des intentions communicatives. Ces aptitudes générales prennent la forme de savoirs différents (savoir, savoir-faire, savoir-être,…) qui s'associent à une compétence communicative plus spécifiquement linguistique. Selon le Cadre, trois composantes caractérisent cette compétence communicative : les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques.

Chacune des compétences peut être plus finement détaillée. Ainsi la compétence linguistique est caractérisée par la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique et la compétence orthographique. La compétence sociolinguistique rassemble des questions relatives à l'usage de la langue : les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre et le dialecte et l'accent. La compétence pragmatique se compose d'une triple dimension : la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique.

Le Cadre propose un étalonnage général des capacités de l'apprenant à mobiliser certaines ressources linguistiques dans la réalisation d'intentions communicatives. Au niveau B1, l'apprenant :

> « Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique et le cinéma. »
> « Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation. » (La Cadre, p. 87)

Les descripteurs, à travers les termes de « gamme assez étendue de langue » et de « moyens linguistiques » restent assez vagues sur ce que l'on entend par compétences linguistiques. Cependant le principal frein à la communication provient de la limitation des ressources lexicales de l'apprenant, par son *vocabulaire limité*. Un statut particulier est donc réservé à la compétence lexicale qui est la première des compétences présentées. Mais ce descripteur nous dit plus que l'étendue plus ou moins importante du lexique de l'apprenant de niveau B1. Ce descripteur nous rappelle que c'est le sens qui est au centre du processus. Ce sens ne se négocie ou ne s'exprime qu'au moyen de ressources linguistiques dont l'agencement sur l'axe morphosyntaxique répond à des règles strictes.

Chacune de nos tâches ne suffit pas à elle-seule à mobiliser les compétences grammaticales d'un apprenant de niveau B1. Ni la somme des quatre tâches ne pourrait suffire d'ailleurs. Cependant l'analyse des unités linguistiques montrent la nature des compétences communicatives linguistiques mobilisées pendant les interactions, elle met en évidence la diversité de ces compétences et soulignent, nous l'espérons, la pertinence de ce type de tâche dans le cadre d'un apprentissage de langue. La compétence grammaticale, la compétence lexicale et la compétence pragmatique sont les trois compétences linguistiques que nous aborderont dans ce chapitre.

9.2 La compétence grammaticale

La compétence grammaticale se définit comme "la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées (…)". (p. 89). Les descripteurs pour la correction grammaticale à un niveau B1 soulignent que l'apprenant :

> « Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair… »
> « Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles. »

Nous allons procéder à une relecture de quelques données de l'analyse quantitative.

- Le référentiel souligne qu'« au niveau B1, l'apprenant/utilisateur est capable d'identifier et d'utiliser les marques flexionnelles de la plupart des verbes aux modes et temps suivants : présent, imparfait, plus-que parfait, passé composé, futur (...) » (Le référentiel niveau B1 : 122).

Le futur simple est le temps à valeur discriminante dans la tâche DI, temps que les apprenants conjuguent aux première et deuxième personnes. Cependant l'apprenant conjugue également les verbes au présent et au conditionnel. Donc, durant cette tâche, seuls trois temps seront pratiqués par les apprenants. Dans la tâche RI, les apprenants témoignent sur une action passée et utilisent principalement l'imparfait et le passé composé. Au chapitre deux nous avions cité Panckhurst (2006) pour qui les interactions écrites sont dominées par le présent. Mais elles ne se limitent pas à ce temps comme le montre notre corpus. Les interactions écrites peuvent être le lieu d'un approfondissement et de l'application de modes et temps différents de celui de l'indicatif présent. Notons que nous avons relevé la présence exceptionnelle du subjonctif et de nombreuses lacunes dans l'emploi du conditionnel (bien présent dans au moins deux tâches). Les productions

en révélant l'interlangue du groupe d'apprenants envoient un signal fort à l'enseignant sur ce qu'il y a lieu d'approfondir.

- Selon le Cadre, « au niveau B1, l'apprenant/utilisateur est capable d'identifier et d'utiliser toutes les formes flexionnelles de nombre et de personne » (Le Cadre, p. 122). Or les pronoms et adjectifs de la première et deuxième personne du DI ont une présence discriminante par rapport aux trois autres catégories. Cela implique que lors des tâches de type DI l'apprenant sera surtout sollicité pour activer ses connaissances relatives aux flexions des verbes presque exclusivement à la première et deuxième personne. Dans la planification des séquences ultérieures, il faudra envisager d'exposer les apprenants à des tâches qui requièrent la présence des pronoms et adjectifs de la troisième personne comme la tâche DIT. Par contre, la situation d'énonciation et le contexte de la tâche de type DI semblent appropriés à un niveau A1 pour lequel les deux premières personnes sont presque toujours exclusivement requises en situation d'interaction.

- Le cas de la présence (ou l'absence) des phrases non-déclaratives révèle l'importance du choix du scénario proposé. Dans la tâche DI, la proximité des interactants facilite leur usage, tandis que la distance imposée par la nature argumentative des échanges dans la tâche DIT rend les structures interrogatives et exclamatives quasi-absentes. Notre corpus révèle l'usage de l'interrogation exprimée par les questions totales ou partielles mais l'absence des structures de l'interrogation indirecte. Pour un niveau B1, la structure interrogative ne pose presque plus de problème et l'intérêt de la tâche DI se porte davantage sur la dimension culturelle et la stratégie argumentative modulée par une certaine charge émotive. Par contre, ce type de tâche serait aussi bénéfique aux niveaux débutants (A1, A2), en choisissant comme point d'entrée privilégié les structures de l'interrogation.
Si les phrases exclamatives sont bien représentées, on note cependant l'absence de phrases exclamatives introduites par des déterminants exclamatifs (Quel.. !, Comme… !, Que… !, etc.). Peut-être faut-il l'expliquer soit par la tournure littéraire que ces déterminants donnent habituellement à la phrase, tournure en porte-à-faux par rapport au ton des échanges, ou soit par le manque de maitrise de ces tournures

par les apprenants. L'examen des tournures exclamatives montre à quel point certaines tâches écrites, et celle de la catégorie du discours interactif en particulier, se rapprochent des échanges oraux. L'absence de contact physique et d'éléments visuels pour soutenir l'échange semble être compensée par la ponctuation, notamment les points d'exclamations porteurs des charges émotives.

- Afin d'ancrer son discours dans le temps, l'apprenant a recours à différents outils linguistiques selon la situation d'énonciation. Les déictiques temporels et les organisateurs temporels sont deux unités linguistiques dont le relevé nous permet de mieux caractériser les discours et les compétences. Dans notre corpus la présence (+) ou l'absence (-) de ces unités dans les différentes catégories est marquée de la manière suivante :

	DI	**DIT**	**RI**	**IM**
Déictiques temporels	**+**	**-**	**(+)**	**-**
Organisateurs temporels	**-**	**-**	**+**	**+**

Nous obtenons quatre distributions différentes pour l'ensemble des discours :
- Dans le DI, les déictiques temporels sont présents alors que les organisateurs temporels sont absents.
- Dans le DIT, déictiques temporels et organisateurs temporels sont absents.
- Dans le RI, les déictiques temporels sont très faiblement représentés et les organisateurs temporels sont présents.
- Dans IM, les organisateurs temporels sont présents alors que les déictiques temporels sont absents.

Le critère *absent* a été attribué si aucune unité n'a été relevée mais le critère *présent* a été attribué même si la présence des unités relevées n'était pas franchement

discriminante pour une ou plusieurs autres catégories. Pour une investigation plus poussée, il conviendrait de nuancer en analysant le nombre d'occurrences et les différences significatives entre les discours.

Pendant la tâche DI, les apprenants doivent se mettre d'accord sur une sortie. Le projet partagé appartient à un futur proche : « Bon les filles...on fait quoi ce soir? Je suis libre aprés 18:00 heures, car avant j'ai mon match de foot »* (DI01) ; « CE SOIR.....je vais trouver Nik et je vais (…) »* (DI01) ; « Donc, aujourd'hui, on a décidé de sortir. Est-ce que vous avez des idées où on peut aller?? »* (DI02) ; « Qu'est-ce que tout le monde va faire ce vendredi soir? » (DI03). Dans la tâche DIT, les locuteurs discutent des contenus thématiques en évoquant des arguments ou exemples non empruntés à leur réalité immédiate. L'absence d'organisateurs temporels se justifie également d'un point de vue théorique.

Dans la tâche RI, ce sont surtout les organisateurs temporels qui structurent la narration dans le passé et permettent de mettre à distance les évènements fictifs : « Aprés 15 minutes, i n'etait pas encore de retour »* (RI01) ; « Ce jour-là, mes amis et moi étions en train de partir de la plage pendant l'après-midi »* (RI02) ; « C'était le mercredi précédent, quand l'incident s'est passé »* (RI03) ; « Soudain, j'ai entendu un grand coup de feu » * (RI03). La tâche IM offre la même configuration et un nombre quasi identique d'organisateurs temporels. Ils soutiennent la narration non plus fictive mais historique : « Je sais que c'est une peinture fait pendant le 18ème siècle »* (IM01) ; «Il est né le 28 juin 1577 à Siegen en Belgique » (IM02) ; « Oui, elle était la reine de France de 1600 jusqu'à 1610 » (IM02).

L'intérêt didactique est de pouvoir proposer des situations qui permettent de moduler la nature de l'ancrage temporel qu'exige la situation de communication en donnant les moyens pour s'y préparer. Les déictiques temporels seront abordés assez tôt en début d'apprentissage alors que les organisateurs temporels accompagneront l'apprentissage plus avancé des temps du passé.

- Un travail spécifique peut être entamé sur des séquences de différentes natures. La tâche IM demande aux apprenants de passer par une description très détaillée du support visuel avant de dévoiler ses émotions. Cette tâche dans ses deux phases demande à l'apprenant de recourir à un grand nombre de noms communs et d'adjectifs pour décrire la scène puis ses émotions. Ce corpus riche en lexique sera

réinvesti dans un texte après la phase d'interaction. Dans le cas de notre dispositif, les textes avaient été envoyés au concours *image imaginaire*[61]. La tâche RI en demandant de raconter la scène du meurtre mobilise au contraire davantage de verbes que de noms. On peut imaginer des tâches franchement orientées vers la réalisation d'une activité pour laquelle une forte mobilisation de verbes d'action serait nécessaire (par exemple organiser en groupe de quatre ou cinq, une fête de A à Z…). Au quantitatif (le nombre important de verbes ou de noms mobilisés) se joint le qualitatif (la thématique propre à l'organisation d'une fête) avec les notions dont nous réservons une partie de ce chapitre.

- D'autres unités linguistiques, comme les prépositions et les liens logiques, connaissent une répartition différente au sein des quatre tâches. Cette présence est bien entendu liée à la situation de communication mais pour une meilleure appréciation de cette répartition, nous les évoquerons aussi quand nous traiterons des notions.

9.3 La compétence lexicale

La compétence lexicale se définit par la connaissance et la capacité « à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (Le Cadre, p.87). L'étendue du vocabulaire et la maitrise du vocabulaire requises peuvent être décrites par les échelles suivantes :

> « Possède un vocabulaire pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. »
> « Montre une bonne maitrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. » (Le Cadre, p. 88 – 89)

[61] http://www.imageimaginaire.com/imageimaginaire/index.php. Le texte d'une de nos apprenants a été retenu et publié.

Cette compétence est à mettre en rapport avec les notions. Un des facteurs qui a déterminé le choix des tâches était la pertinence de l'objectif communicatif dans le contexte d'une situation précise, en accord avec les exigences du guide du cours de langue B du baccalauréat international. Le Cadre se réfère à la notion de contexte : « le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation » (La Cadre : 41). Un des aspects importants du contexte est la notion de domaine ou de sphère d'activité ou de centre d'intérêt. Bien que le nombre de domaines soit indéterminé, le Cadre en relève quatre qui concernent l'enseignement et l'apprentissage des langues en général : les domaines personnel, public, professionnel et éducationnel. Les domaines sont couplés aux situations qui sont au nombre de sept : le lieu ou le moment, les institutions ou les organismes, les acteurs, les objets, les évènements, les opérations et les textes. Le croisement des domaines et des situations donne, sous forme de tableau, le contexte externe d'usage (La Cadre : p. 43). Les domaines mettent en avant des thèmes privilégiés autour desquels s'articulent les discours. Le Cadre choisit les termes de thèmes, sous-thèmes et « notions spécifiques », ces derniers étant repris au *Threshold Level 1990*.

Pour la cohérence de notre propos, nous nous réfèrerons à la terminologie du Référentiel qui distingue les notions générales des notions spécifiques.

Les unités linguistiques que nous avons relevées sont des formes qui non seulement font l'objet d'un apprentissage spécifique de nature grammaticale, mais aussi qui s'organisent en énoncés, comme nous le verrons, pour former des fonctions au rôle spécifique. Mais encore elles actualisent des notions générales ou spécifiques et assurent l'unité thématique d'un acte particulier de communication. Pour permettre une meilleure articulation avec la partie grammaticale, le référentiel a adopté une répartition de type formel en noms, adjectifs, verbes, adverbes, etc.

Notre objectif étant de pointer la diversité de ces formes linguistiques au sein des différentes tâches, nous puiserons dans notre corpus une liste non exhaustive de ces formes.

Dans les tâches du discours DI, de nombreuses unités lexicales se réfèrent à la catégorie sémantique de l'Existence (Référentiel : 89) et plus précisément à la sous-catégorie permettant d'expliquer la certitude, la probabilité et la possibilité. On note

une grande fréquence de verbes *pouvoir, devoir, vouloir,* des adjectifs (*possible*,…) et des adverbes (*certainement, peut-être, sans doute*, …). Le contexte mental des apprenants est celui du questionnement, des possibles, de l'hypothèse.

La notion générale du temps y est importante aussi puisqu'il faut coordonner chronologiquement les activités de la soirée. Voici quelques termes qui permettent d'exprimer la division du temps, la localisation dans le temps et les aspects du déroulement temporel : (nom) *heure, soir, mercredi, anniversaire, temps, lundi, vendredi, etc. ;* (adverbe) *avant, après*, *etc*. ; (préposition) *depuis, pendant, après, à, etc.* D'autres unités lexicales expriment une appréciation qualitative des êtres et des choses : (noms) *amour, ami, copain, envie*, etc. ; (verbes) *aimer*, *avoir envie*, etc. ; (adjectifs) *mauvais, bonne, terrible, meilleur, sérieux, incroyable, intéressant, juste, bon, stupide, chouette, etc.*

Toute une série d'unités lexicales se rapportent au projet de sortie et que l'on peut rapprocher de la notion spécifique des loisirs et des distractions (Référentiel : 163). Les noms communs y sont très nombreux : *restaurant, film, discothèque, anniversaire, fête activité, ciné, copain, weekend, resto, plat, allergie, musique, danse, boisson, popcorn, nuit, rencontre, coca, bière, bar, minuit, etc.* Puis des verbes : *faire la fête, sortir, manger, commander, se restaurer, diner, boire, emmener, manger, aller, voir, aimer, préférer, etc.*

Si l'analyse des unités linguistiques a révélé une répartition équilibrée des liens logiques parmi les quatre tâches, une analyse plus détaillée qui passe par les notions nous permet de nuancer l'emploi des liens dans leur contexte. On relève par tâche les notions privilégiées qu'expriment ces liens logiques en grand nombre mais on note une répétition des mêmes termes. Les notions exprimées par les liens logiques de la tâche DI sont principalement, l'addition (*et, aussi, ainsi que*), la cause/la conséquence (*en conséquence, car, parce que, donc, alors*), la condition (*si*) et l'opposition (*mais*).

Le corpus de la tâche DIT a la particularité de rassembler deux scénarios différents pour une même situation d'énonciation. Ceci entraine des univers thématiques différents même si dans les deux cas, les apprenants devaient traiter de la question de la responsabilité (responsabilité réelle ou morale du meurtre de la femme adultère ou responsabilité de l'engagement politique des chanteurs).

On retrouve une série de termes en rapport avec la notion de jugement (*opinion, avis, connaissance, raison, idée*), évoquant le monde artistique (*artiste, musique, chanson, public, rap musicien, auditeur, chanteur, parole, télévision, médias, artistique, chanter, etc.*), ou évoquant encore la responsabilité morale (*faute, responsabilité, obligation, choix, vérité, morale, droit, délaisser, tromper, s'engager, consacrer, tricher, aider, consacrer*). Les liens logiques expriment principalement l'addition (*et, aussi*), l'opposition (*mais, même si, quand même, si ce n'est, en revanche, d'autre part*), la cause ou la conséquence (*parce que, alors, donc, du fait que, à cause de, donc assez pour)* ou la condition (*si*).

Dans la tâche RI, les unités lexicales exprimant la notion générale de l'espace sont largement représentées par des prépositions (*derrière, vers, sur, à, face à face, à côté de, dans la direction de, au milieu de, sous, dans cette région, de la plage, etc.*), par des noms (*plage, mètre, pas, distance, etc.*) ou des verbes (*avancer, coucher, arriver, se déplacer, reculer, bouger, aller*). L'affrontement de deux groupes opposés dans le scénario favorise l'expression des sentiments (*amitié, ami, copain, peur, émotion, pote, petite amie, sans cœur, suspicieux, raciste, impulsif, insensible, indifférent, bizarre furieux, etc.*). Enfin la thématique du conflit et de la violence se traduit par des noms (*autodéfense, coupable, révolver, assassin, glaive, couteau, dangereux, protection, combat, crime, conflit, sans défense, innocent, prison, témoin, vie, violence, justice, meurtre, délit, etc.*), et des verbes (*tuer, tirer, défendre, menacer, témoin, se défendre, provoquer, etc.*).
Les notions exprimées par les liens logiques sont l'addition (*et, puis, ensuite, aussi, etc.*), la cause et la conséquence (*parce que, donc, si alors, en raison de, tellement que, etc.*), l'opposition (*mais, bien que, en tous cas, alors que, pourtant, au lieu de etc.*) et le temps (*quand, pendant que, ensuite, etc.*).

C'est pour la tâche IM que le classement des notions est le plus délicat. En effet, chaque apprenant choisit une œuvre d'art sur laquelle il devra produire un texte d'imagination selon le scénario choisi. Les séquences descriptive et narrative des messages sont naturellement propres à l'univers de la toile. Mais tout un langage propre au domaine de l'art est cependant mobilisé pour décrire une œuvre à l'aide de noms (*couleur de l'image, peinture, mélange des tons, position, ombres,*

atmosphère, illusion, effet de, couleur, lignes, mouvement, contraste, diagonale, spectateur, fluidité, position, lumière, etc.) et d'adjectifs *(orange, couleur principale, brun, lignes courbes, mouvement fluide, bleu, jaune, couleurs sombres, rouge, orange, jaune, blanc, brillante, lumière douce, lumière chaude, etc.*). L'espace est exprimé par de nombreuses prépositions (*dans le fond, dans la peinture, près du, au milieu de, entre les couleurs, au-dessous de, dans la mer, sur le sol, dans la mer, au fond, à côté de, au bord de, derrière, vers, etc.*). Cette tâche illustre bien une approche qui se centre sur l'apprenant. Il s'agit d'une véritable appropriation de la peinture que s'est choisi l'apprenant qui explore le sujet dans un premier temps pour mieux mettre en mots ses émotions.

Les notions permettant d'exprimer les émotions sont nombreuses : avec des noms (*émotion, sentiments, peur, tristesse, panique, peur, pitié, confusion, calme, tranquillité, joie, tiédeur, émerveillement, chaleur, curiosité, relaxation, etc.*), avec des verbes (*ressentir, aimer, susciter,* etc.) ou des adjectifs (*indolent, pure, etc.*).

L'addition (*et, ensuite, aussi*), la cause et la conséquence (*parce que, à cause de, car*) et la disjonction (*ou*) sont les plus fréquentes notions exprimées par les liens logiques.

Le tableau (tableau 19) ci-dessous reprend de manière synthétique un classement des notions par tâche et souligne le caractère marqué de chacune des tâches. Notons que l'on repère aussi une répétition des mêmes termes pour toute une série d'unités lexicales. Ce repérage révèle la pauvreté ou la richesse du bagage lexical des apprenants. Quelles notions voulons-nous faire acquérir à nos apprenants ? Quelles catégories pour les exprimer ? C'est à ces questions que doit répondre l'enseignant quand il planifie son activité.

DI	DIT	RI	IM
- la probabilité et la possibilité - le temps - les loisirs et les distractions - l'addition, la cause/la conséquence, la condition, l'opposition	- le jugement - le domaine artistique - la responsabilité morale - l'addition, l'opposition, la cause/la conséquence, la condition	- l'espace - les sentiments - le conflit - l'addition, la cause/la conséquence, l'opposition et le temps	- l'espace - la couleur - la perception, les émotions - la description - (+univers des scènes décrites) - L'addition, la cause, la conséquence, la disjonction

Tableau 19 – Tableau des principales notions traitées

9.4 La compétence pragmatique fonctionnelle

L'analyse des unités linguistiques par leur valeur grammaticale a mis en avant la diversité des ressources de nature morphologique et syntaxique que l'apprenant doit mobiliser dans chacune des tâches. Le développement de ces compétences exige un enseignement spécifique en amont et en aval des interactions écrites.

Cette mobilisation de formes spécifiques nous amène à apprécier une autre dimension que la nature morphologique et syntaxique des unités linguistiques : celle de ces unités quand elles participent à la construction d'énoncés. Traditionnellement ce rôle spécifique joué par ces énoncés porte le nom d'actes de parole, d'actes de discours ou d'actes de langage (Kerbrat-Orecchioni, C. : 2001). Le Cadre se réfère à la notion de compétence fonctionnelle et de micro-fonctions « qui sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention lors d'une interaction » (Le cadre : 98). Le Cadre propose une brève classification de ces micro-fonctions qui sont bien détaillées dans le *Threshold Level* (1990). Pour notre part, nous allons nous référer au référentiel pour le niveau B1 dont le contenu tout aussi détaillé est en phase avec le Cadre.

Nous avions relevé dans notre introduction (Chapitre 1) que dans les descripteurs de l'échelle globale du niveau B1 commun de compétences (Le Cadre, p.25), les compétences à l'interaction relevaient uniquement de l'oral. Le Référentiel souligne

pour sa part concernant les fonctions que : « cet inventaire fait la part belle aux formes utilisées dans les interactions orales ordinaires en face à face » (p.39). C'est par souci essentiellement d'harmonisation avec les spécifications du Cadre que les auteurs du Référentiel ont fait ce choix de privilégier également les fonctions propres aux interactions orales. Voici la typologie proposée (pp. 40-41) :

Interagir à propos d'informations : « Le propos du locuteur concerne un fait, un contenu de connaissance, posés comme objectifs ».

Interagir à propos d'opinions ou de positions : « Le propos du locuteur concerne un fait, un contenu de connaissance, au regard desquels il assume une position subjective ».

Interagir à propos d'émotions ou de sentiments : « Le propos du locuteur (…) est une posture subjective prise comme contenu premier de la communication verbale ».

Interagir à propos d'activités ou d'actions : « Le propos de la communication verbale (…) concerne (…) une visée pratique d'activité ou d'action ».

Interagir dans les rituels sociaux : « Le propos de la communication verbale relève d'une norme de comportement social, fortement codée culturellement ».

Structurer son propos : « Cette fonction générale consiste à organiser l'expression linguistique des fonctions précédentes, dans le cadre monologal de la parole d'un locuteur ».

Structurer l'interaction verbale : « Cette fonction générale consiste à organiser l'échange dialogal dans lequel s'expriment ces fonctions précédentes ».

Nous avons relevé dans notre corpus les énoncés que nous pouvions classer selon la typologie du Référentiel et que nous présentons par tâche. Cette présentation sous forme de liste se passe de commentaire. Par contre nous ferons certaines observations sur la présence ou l'absence de ces fonctions dans les différentes tâches ce qui nous permettra de mieux identifier la diversité des fonctions à mobiliser selon les tâches.

Fonctions relevées dans la tâche DI

Interagir à propos d'informations :
- s'informer sur un objet/une personne : « *Qu'est-ce qu'on fait ?* »
- s'informer sur le temps, le lieu : « *Où on peut le voir ?* »
- s'informer en demandant d'identifier : « *Quelle nouvelle ? Quel resto ? C'est quoi la grande nouvelle ?* »
- s'informer sur la cause : « *Pourquoi tu ne peux pas le dire ?* »
- confirmer, démentir : *« Oui, je suis libre vendredi soir* »
- répondre à une demande d'information sur le lieu: « *Je voudrais aller à la piscine Océade* »

Interagir à propos d'activités ou d'actions :
- demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose en donnant un ordre : « *Je veux vraiment…* »
- demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose en suggérant : « *Je crois qu'on doit absolument…* »
- demander une autorisation, un accord : « *Je voudrais…* »
- exprimer son intérêt pour ce que dit quelqu'un : « *Ça a l'air d'être très chouette…* »
- répondre en acceptant : « *Je pense que tu as une bonne idée* »
- répondre en acceptant sans réserve : « *D'accord !* », « *oui !* », « *Ok !* » « *Excellent !* », « *Je suis disponible* »
- répondre en refusant : « *Je ne veux pas* », « *Beh non !* »*
- répondre en acceptant avec des réserves: « *Si non, je ne…pas* », « *Personnellement, …* »
- répondre en hésitant : « *Je ne sais pas* »
- répondre par une autre proposition : « *Je préfère…* »
- proposer à quelqu'un de faire quelque chose ensemble : « *Tu voudrais… ?* »

Interagir à propos d'émotions ou de sentiments :
- exprimer le fait de ne pas aimer : « *J'ai pas envie* »
- exprimer son indifférence : « *Je m'en fous* »

Interagir dans les rituels sociaux :
- Saluer/prendre congé : « *Salut les copains !* », « *Bonjour !* », « *A bientôt !* »

Fonctions relevées dans la tâche DIT

Interagir à propos d'opinions ou de positions :

- exprimer son point de vue : « *Selon moi…* », « *Je crois que…* », « *Je pense que…* », « *Selon mon opinion…* », « *Mon opinion est que…* », « *Personnellement, …* »
- exprimer son point de vue avec une hypothèse : « *C'est aussi possible que…* », « *Si….* »
- exprimer un doute : « *Comment peux-tu savoir ?* »
- exprimer son accord : « *Tu as raison…* », « *Je suis d'accord* »
- exprimer son accord avec des réserves : « *Je suis d'accord mais…* », « *C'est vrai, mais c'est aussi vrai que…* »
- exprimer son accord avec une concession : « *D'autre part, je suis d'accord avec vous…* »
- exprimer son désaccord : « *Je ne suis pas d'accord* »
- exprimer son désaccord total : « *Je ne suis pas d'accord du tout* », « *Je n'aime pas ton argument* »
- exprimer son approbation : « *Oui, c'est vrai* »
- exprimer sa désapprobation : « *Je ne comprends pas pourquoi tu dis….* »
- exprimer l'évidence : « *Je pense que c'est évidemment…* »

Structurer son propos :

- donner un exemple : « *Comme dans la pièce…* », « *Un très bon exemple est…* », « *Un autre exemple est…* »
- annoncer une dernière idée : « *Enfin…* »
- opposer une idée : « *En revanche…* »
- citer : « *Comme Zach a dit…* »
- ajouter une idée : « *En plus…* »

Fonctions relevées dans la tâche RI

Interagir à propos d'opinions ou de positions :
- exprimer son accord : « *C'est vrai* », « *Oui, c'est vrai* », « *Je suis d'accord avec toi* », « *Exacte !* »
- exprimer son désaccord : « *Je ne suis pas d'accord* », « *Je ne suis pas complètement d'accord avec …* », « *C'est simplement ridicule !* », « *Ce n'est pas vrai !* », « *Non, non, je ne suis pas d'accord !* »
- exprimer le fait de se souvenir : « *Je me souviens que…* »
- accuser : « *… est coupable !* », « *… est complètement coupable !* »
- exprimer une injustice : « *Ce n'est pas juste !* », « *C'est complètement pas juste !* »*
- exprimer son incrédulité : « *Menteur !* », « *Vous êtes un menteur !* », « *Tu mens !* »
- exprimer une mise en doute : « *Selon moi, c'est très suspicieux* »
- rejeter une accusation : « *C'est faux* », « *C'est pas vrai !* »
- exprimer une conviction : « *Je suis convaincu* »
- exprimer sa certitude : « *Je suis sûr que…* »

Interagir à propos d'émotions ou de sentiments :
- exprimer sa surprise « *Quoi ?!?!* », « *C'est vraiment incroyable !* »
- exprimer sa colère, sa mauvaise humeur, son indignation : « *C'est scandaleux !* », « *C'est vraiment scandaleux !* »
- insulter : « *T'es fou, quoi ?* »

Interagir dans des rituels sociaux :
- se présenter : « *Je m'appelle…* »

Structurer son propos :
- introduire une histoire, un récit, une anecdote : « *Ce jour-là…* », « *C'est très simple, vous voyez* »
- enchainer un évènement : « *Ensuite…* »
- résumer : « *Donc…* »
- conclure son propos : « *Fin de l'histoire…* »

Fonctions relevées dans la tâche IM

Interagir à propos d'informations :
- décrire : « *Je vois…* », « *Il y a…* », « *On peut voir que…* », « *Il fait froid* », « *Il fait sombre* »
- s'informer en demandant une confirmation : « *Est-ce que tu crois que l'utilisation d'une seule couleur a de l'importance* ? »
- s'informer en demander d'identifier : « *Quel est la signification ….?* », « *Quelles émotions…* », « *Quel est le message…* », « *Que symbolise… ?* »
- s'informer sur le lieu : « *Est-ce que tu penses que les personnes dans la peinture habitent là ?* »
- s'informer sur la manière : « *Comment est-ce que… ?* »
- s'informer sur la cause : « *Pourquoi as-tu choisi… ?* », « *Pourquoi sont-ils…* ? »
- s'informer sur une action : « *Qu'est-ce qui se passe après….?* »
- confirmer : « *Oui, parce que…* »
- répondre en donnant une information sur le lieu : « *Je crois qu'ils habitaient près du…* »
- répondre en donnant une information sur la manière : « *… en utilisant des ânes..* »
- répondre sur la cause : « *Parce que…* », « *C'est pour…* »

Interagir à propos d'opinions ou de positions :
- exprimer son point de vue : « *Je crois que…* », « *Je pense que…* », « *À mon avis, …* »
- exprimer un désaccord atténué : « *Je ne crois pas…* », « *Non, pas vraiment* »
- dire que l'on sait : « *Je sais que…* »

Interagir à propos d'émotions ou de sentiments :
- exprimer le fait d'aimer : « *J'aime…* »
- exprimer sa colère : « *Je ressens… la rage* »
- exprimer ce que l'on ressent : « *Je ressens l'étonnement* », « *Je me sens patriotique…* »
- exprimer des sentiments positifs : « *L'image me rend calme* », « *Je ressens la tranquillité* »

Structurer son propos :
- enchainer un évènement : « *Ensuite…* »
- associer à un objet, un évènement : « *J'associe cela à…* »

Pour faciliter notre analyse nous avons synthétisé la fréquence des fonctions dans les différentes tâches en adoptant le repérage suivant que nous présentons dans le tableau ci-dessous (tableau 20):

Très forte présence : ++++
Forte présence : +++
Présence : ++
Présence occasionnelle : +
Absence : -

	DI	DIT	RI	IM
1. Interagir à propos d'informations	+++	-	-	++++
2. Interagir à propos d'opinions ou de positions	++	++++	++++	++
3. Interagir à propos d'émotions ou de sentiments	+	-	++	+++
4. Interagir à propos d'activités ou d'actions	++++	-	-	-
5. Interagir dans des rituels sociaux	+	-	+	-
6. Structurer son propos	-	+++	++	+
7. Structurer l'interaction verbale	-	-	-	-

Tableau 20 - Fréquence des fonctions selon le type de tâche

Le tableau récapitulatif révèle l'absence des formes permettant de structurer l'interaction verbale. Telles que le Cadre et le Référentiel les présentent, ces fonctions renvoient à une situation d'interaction verbale orale. Parce que cette situation n'est pas celle dans laquelle se trouvent les apprenants, nous n'avons pas repris ces fonctions. Cependant, une analyse minutieuse exige de nuancer. Parmi

les fonctions communes aux interactions orales et écrites, on pourrait relever certaines formes qui demandent si le message a bien été compris (« Tu as compris ? », « Ça va ? ») ou qui signalent que le message n'a pas été compris (« Je n'ai pas compris », « Quoi ? »), par contre, certaines fonctions seront à jamais absentes. C'est le cas des fonctions qui demandent d'épeler (« Peux-tu épeler ce mot ? ») ou qui demandent de répéter (« Qu'est-ce que tu as dit ? »).
Certaines formes de la conversation orale pourraient se retrouver dans les interactions écrites synchrones uniquement, telles les formes qui commencent une conversation : « Tu as deux minutes ? », « Tu es libre ? ». Et l'on peut aussi retrouver dans les interactions écrites synchrones et asynchrones des fonctions qui se réfèrent explicitement à l'oral, comme celles qui tentent d'empêcher quelqu'un de parler : « Tais-toi ! », « Arrête ! ». Dans une perspective didactique, l'enjeu sera d'identifier les fonctions spécifiques aux interactions écrites.

A part le cas de la tâche DIT, pour laquelle il est demandé d'argumenter, on note la faible présence des formes qui structurent le propos. Peut-être avons-nous ici une autre caractéristique des interactions écrites asynchrones. Les échanges sont constitués de messages brefs qui contiennent bien souvent une seule idée principale. L'articulation et la cohérence du propos sont à apprécier essentiellement au niveau général, quand on suit le fil de la « discussion » et non au niveau du message individuel. Cette hypothèse expliquerait l'absence ou la très faible présence de ces fonctions. Ici encore, les échanges auraient à y gagner en profondeur si les apprenants produisaient des messages plus développés et mieux structurés à l'aide de ces fonctions.
Dans deux tâches, les fonctions permettant d'interagir à propos d'opinions ou de positions dominent très nettement. Dans une des tâches (DIT), la discussion était de nature argumentative et dans l'autre (RI), les apprenants devaient faire des témoignages rendus contradictoires par les rôles qui étaient assignés. Le recours aux fonctions qui permettent aux apprenants d'assumer, sur des contenus de connaissance ou des faits, la nature subjective de leur point de vue, semble légitime.

Pour deux autres tâches, c'est moins un positionnement personnel sur un contenu que la recherche d'informations qui dominent. Dans la tâche DI, il s'agit de prendre

ensemble une décision sur une sortie en récoltant divers éléments (nature de l'activité, situation personnelle et choix des participants, etc.), dans la tâche IM, un apprenant questionne l'autre apprenant pour l'inciter à explorer minutieusement le support visuel et pour l'inviter à exprimer ses émotions. Naturellement les apprenants ont recourt aux outils linguistiques qui facilitent l'interaction à propos d'informations. Ce qui caractérise en plus la tâche DI, c'est qu'il s'agira, non pas de se positionner sur des contenus ou des faits mais sur des actions. Il s'agira dans le groupe de faire agir les autres et de se positionner par rapport à un projet commun. Aux fonctions régulant l'échange d'informations s'ajoutent les fonctions qui facilitent l'interaction à propos d'activités ou d'actions.

Notons encore que la tâche DI est la seule, avec celle de la tâche RI, qui compte quelques fonctions de l'interaction dans les rituels sociaux. Comme explication possible, nous pouvons avancer que pour ces deux activités les apprenants « jouaient » un rôle sur un forum de discussion supposé être hors du cadre scolaire. Dans le premier cas, des amis décident en ligne d'une sortie et transfèrent des comportements qu'ils ont l'habitude de faire dans leur vie réelle (les salutations), dans le second cas, les apprenants après avoir assisté à un meurtre, répondent à l'appel à témoins du site de la police. Certains commencent par le rituel social de la présentation : « Je m'appelle.. ». Dans les deux autres tâches (DIT et IM), les apprenants jouent leur personnage et expriment leurs propres opinions dans un cadre très académique, d'où sans doute la nécessité pour les apprenants à recourir aux marques des rituels.

Les fonctions permettant d'interagir à propos d'émotions ou de sentiments sont naturellement bien présentes dans la tâche IM puisque le schéma de l'interaction demandait à l'un des apprenants d'exprimer ce qu''il ressentait au contact de l'œuvre d'art qu'il avait choisie. On retrouve certaines de ces fonctions dans la tâche RI quand les proches, soit de la victime, soit du meurtrier laissent exploser leur colère… Ici les apprenants ont joué leur rôle jusqu'à s'identifier dans les sentiments au personnage qu'ils incarnaient. La tâche DI comporte certaines de ces fonctions quand les interactants expriment leur enthousiasme ou leur profond mécontentement à l'égard de l'idée de sortie qui a été suggérée. La tâche DIT repose sur le principe des échanges argumentés mais sur des sujets qui ne touchent pas personnellement les interactants ou pour lesquels ils ne s'identifient pas. On

peut émettre que c'est pour cette raison, que les échanges ne contiennent aucune des fonctions qui permettent d'interagir à propos des émotions ou de sentiments.

La présence des fonctions nous permet de nous représenter assez fidèlement le profil des tâches et des outils dont a besoin l'apprenant pour atteindre ses objectifs communicatifs. Dans la tâche DI les apprenants interagissent en vue de définir l'activité qu'ils feront ensemble. Dans cette perspective, ils échangent et recherchent une série d'informations indispensables. Les apprenants simulant un échange réel, ils utilisent les formes des rituels sociaux et partagent leur sentiment sur les choix proposés. Dans la tâche DIT, les apprenants doivent donner leur point de vue sur des problématiques de la société. Ils ont recourt à des fonctions spécifiques qui structurent leur propos et leur permettent d'imposer leur point de vue. Dans la tâche RI, les apprenants doivent aussi imposer leur point de vue, qui est l'affirmation de la véracité de leur témoignage, sur un sujet sensible pour le personnage qu'ils incarnent. Ils ont besoin de structurer leur propos pour convaincre le clan adverse et ils recourent aux fonctions qui expriment leurs émotions et sentiments. Dans la tâche IM, sous les questions de son partenaire, l'apprenant livre des informations ou formule des hypothèses sur une scène qu'il a choisie. Il se confie en livrant ce qu'il ressent.

Les fonctions sont définitivement des outils des interactions écrites. Dans la conclusion nous suggèrerons comment intégrer les fonctions dans la planification des tâches.

9.5 Synthèse du chapitre

Les analyses par compétence grammaticale, par compétence lexicale, et par celle des fonctions sont trois manières de traiter des mêmes unités linguistiques. Prenons l'exemple de l'unité *phrases non-déclaratives*. Nous pouvons pour préparer les apprenants à une tâche de type DI, traiter des structures interrogatives en classe de langue sur l'axe paradigmatique de l'interrogation (*Est-ce que…, Quel…, Comment…, Que….*), d'un point de vue morphosyntaxique en considérant d'une part, la place du verbe et du sujet et d'autre part en considérant la notion qui est exprimée (*temps, manière, cause, etc.*). Mais nous pouvons aussi les traiter en tant

que partie d'un énoncé en situation de communication qui remplit un rôle spécifique dans la communication en attente d'une réponse, pour la construction collective d'un sens (par exemple *Comment te dire….* pour la fonction *avouer*).

L'approche grammaticale des unités linguistiques a révélé que l'apprenant devait, pour chacune des tâches, mobiliser des compétences linguistiques grammaticales complémentaires. Cependant, pour mener à bien une tâche communicative, l'apprenant doit mobiliser bien d'autres compétences. L'étude des fonctions a montré comment la mobilisation de plusieurs éléments isolés en un énoncé figé servait la communication. L'étude de la répartition des fonctions entre les différentes tâches a montré la diversité des situations de communication et des besoins. L'étude de la compétence lexicale à travers les notions générales et spécifiques est arrivée aux mêmes conclusions : chaque tâche exige la mobilisation d'un lexique spécifique et les interactions contribuent à renforcer l'acquisition. La grande fréquence de certaines unités linguistiques nous montre que chaque tâche possède son point d'entrée privilégié. La tâche IM facilite l'enrichissement, voire l'acquisition, d'un ou de plusieurs champs lexicaux (de l'espace, du domaine de la peinture, des émotions, d'un monde imaginaire) tandis que la tâche RI permet le renforcement, ou le développement de compétences permettant l'expression du temps (champs lexical de l'espace et utilisation des temps du passé).

Si, selon notre présupposé théorique, les configurations d'unités semblent dépendantes des situations d'énonciation, en revanche, les notions et fonctions, sont dépendantes de la situation de communication (ou contexte), elle-même choisie selon l'objectif de communication que l'enseignant se fixe. Les productions ont mis en avant un certain potentiel que représentent les interactions écrites pour l'apprentissage au niveau du tissage linguistique du discours. Il est d'autres types de savoirs et de compétences que notre recherche ne met pas à jour. Par exemple il faudrait encore apprécier comment en fonction des rôles qu'ils jouent, les apprenants respectent ou non les codes socioculturels. Par exemple, dans la tâche DI, les apprenants ont bien compris qu'ils devaient introduire le discours par des formules de salutations très courantes (*Salut !, Bonjour !*) tandis que dans la tâche RI, quelques interactants introduisent leur premier message en se présentant de

manière plus formelle (*Je m'appelle Mustapha...*). D'autres exemples du corpus permettraient de nous pencher davantage sur le registre. Bref, un apprentissage spécifique ou un renforcement des compétences sociolinguistiques trouverait sa place dans la séquence didactique.

L'acquisition de nouveaux savoirs peut être aussi un objectif spécifique. Si une des tâches amène les apprenants à une meilleure connaissance de l'engagement politique des artistes francophones, une autre tâche peut donner l'occasion à l'enseignant de rappeler les connotations de certaines expressions. Ainsi, dans la tâche en rapport avec l'Etranger, un apprenant dans la peau de son personnage interpelle un autre apprenant en le traitant de « raciste », et souligne la connotation péjorative sous-entendue par « trois arabes » qu'il vient de lire dans un message. Cette occasion peut permettre à l'enseignant de rappeler le sens de certaines expressions discriminatoires, les conséquences de leur emploi et le lien particulier que la France entretient avec certains pays francophones.

Dans une autre tâche, quand les apprenants doivent identifier la responsabilité de la mort de la femme adultère, ils font appel à un ensemble de codes et de valeurs qui les amènent à se prononcer selon une logique qui va au-delà d'une logique pénale. N'est-ce pas le mari le plus responsable pour avoir négligé son épouse ? Ou n'est-ce pas la femme elle-même ? L'enseignant aurait ici avantage à s'inspirer des travaux de Collès (1994, 1998, 2006) sur l'interculturel pour apprécier tout en nuance comment nos croyances, nos valeurs morales, nos codes culturels, l'appartenance à tel ou tel milieu socioéconomique, influencent nos représentations, nos jugements et nos comportements.

L'éducation à la compétence *savoir-apprendre* est la moins apparente parce qu'elle est privée de contenu propre. Elle a pour objectif le développement de comportements et d'aptitudes qui favoriseront l'apprentissage. Dans notre dispositif le développement de cette compétence occupe cependant une place importante. Nous avions développé cet aspect quand nous avions présenté l'approche pédagogique qui sous-tend la culture des routines. Dans notre dispositif, les routines visent par une action cognitive consciente, à la mobilisation séquencée d'un matériau de nature linguistique ou sémantique. Dans le long terme, c'est l'intériorisation de ces mécanismes qui est visée.

La compétence orthographique mériterait d'être étudiée avec peut-être une analyse par traçage de l'emploi réel des outils en ligne que l'apprenant a à sa disposition pendant les interactions.
Si la construction collective d'un sens est bien une des caractéristiques des interactions écrites, une analyse approfondie des compétences discursives mettrait à jour la manière dont les interactants gèrent et structurent le discours. L'analyse de la cohésion dans l'enchainement des messages pourrait être étudiée par les anaphores, les temps verbaux, etc. Ce tissage voulu des formes linguistiques permettrait une analyse de la cohérence des échanges, pour finalement tenter de répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure les apprenants ont-ils résolu la situation-problème qui leur était soumis ? Ces échanges ont-ils contribué à modifier leurs représentations ?

En pointant ce que l'on a relevé et ce que l'on aurait pu encore relever dans notre corpus, nous reconnaissons explicitement les limites de notre recherche en ce qui concerne l'analyse du tissu linguistique et sémantique. Cependant, comme il a été dit précédemment, c'est davantage le potentiel de ces activités que nous voulons mettre en avant ainsi que les conditions favorables à ce type de production en classe de langue. L'analyse a permis de dresser l'univers mental spécifique de chaque tâche, un univers dans lequel est plongé chaque apprenant à sa manière, en recourant à une diversité d'outils spécifiques. L'analyse des représentations des apprenants que nous aborderons dans les deux prochains chapitres devrait nous permettre d'affiner les réponses à nos questions.

QUATRIEME PARTIE :

Interactions en ligne et représentations

CHAPITRE 10. Analyse des représentations

10.1 Méthodologie de l'analyse qualitative

10.1.1 Justification de l'analyse qualitative

Pourquoi une analyse qualitative ? L'analyse des productions relève de l'analyse quantitative et révèle sans doute ce qui est le moins discutable, car le plus objectif, le classement et le comptage des unités linguistiques. L'analyse des représentations des apprenants à l'aide d'un questionnaire est sans doute plus délicate à opérer. Nous y voyons deux raisons. D'abord l'analyse dépend de l'objet que l'on s'est proposé d'analyser. Comment délimiter cet objet entre la tentation à l'exhaustivité et le risque d'une trop forte fragmentation ? De plus, comment s'assurer que le langage ne trahira pas le projet initial ? Par exemple, les questions ont-elles été formulées sans ambigüité ? Les apprenants ont-ils bien compris la question ? Ont-ils pu exprimer en langue étrangère ce qu'ils voulaient communiquer ? Ensuite l'analyse dépend de l'interprétation des données. Le chercheur a-t-il bien déchiffré les réponses quand elles prennent une autre forme qu'une simple affirmation ou négation ? Comment recouper les réponses ? Quelles lignes de force faire apparaitre ?

Malgré ces difficultés, nous pensons que le traitement de telles données doit faire partie de notre analyse pour au moins deux raisons. La première est à rattacher à notre approche pédagogique, qui donne à l'apprenant l'occasion et les outils, sinon d'affirmer, au moins de construire son autonomie. Celle-ci se construit d'abord par la

nature des tâches qui livrent les apprenants à eux-mêmes et ensuite par les automatismes que les activités de pré-production créent chez l'apprenant. Si nous donnons une place non négligeable aux processus métacognitifs pendant les séquences de cours, nous leur accordons une place tout aussi importante au-delà des limites de la séquence de cours. L'apprentissage ne s'arrête ni ne commence à la séquence de cours[62]. Nous considérons qu'au terme de cette série de tâches, il était opportun de suspendre le cours de la classe pour se donner le temps et donner le temps à l'apprenant d'une réflexion d'un autre type, notamment sur ses processus d'apprentissage.

La deuxième raison qui nous a motivé à mener cette analyse qualitative tient davantage à la nature expérimentale du dispositif. Pour la totalité des apprenants, l'utilisation en classe de langue, et en classe tout simplement, d'un forum de discussion était une première expérience. Et, comme nous l'avons montré dans la première partie de ce travail, peu de littérature existe à ce sujet en milieu non universitaire. Il nous semblait donc important d'essayer de comprendre, après l'avoir fait pour les données récoltées à « l'extérieur » une fois l'exercice de production terminée, ce qui se passait à « l'intérieur » pendant le processus de production. Comment l'apprenant perçoit-il les tâches qui lui sont données ? Comme juge-t-il les outils ? Comment se voit-il en tant que sujet apprenant ? En quoi cela l'aide-t-il dans son apprentissage ? Autant de questions dont les réponses nous permettraient peut-être de mieux appréhender l'articulation et les effets réciproques entre le dispositif et les productions.

10.1.2 Domaine traité, nature et format des questions

Malgré la prise de conscience des difficultés que nous pourrions rencontrer, nous avons choisi pour cette analyse une approche étendue de l'objet d'étude. Nous avons invité l'apprenant à s'interroger sur certains de ses comportements en tant qu'utilisateur de la technologie, à évaluer le dispositif mais aussi à réfléchir sur son propre apprentissage.

62 De même que nous pensons que le moment de l'évaluation certificative est un moment de l'apprentissage.

Les questions se répartissent donc en trois domaines centrés sur l'apprenant : ses comportements face à la technologie, son évaluation du dispositif, sa réflexion sur son apprentissage. Pour permettre une analyse plus fine, nous avons regroupé au sein des domaines les questions qui interrogeaient une même dimension, elle-même synthétisée par une question générique. Par exemple, dans le domaine « comportement », une « dimension » concerne les compétences techniques formulée par la « question générique » suivante : « Est-ce que l'apprenant a rencontré des difficultés particulières liées à la nature du support informatique ? ». Les questions 16, 17, 18 et 25 fragmentent davantage la question générique. La question 17 se formule directement de la manière suivante : « Est-ce que pour toi, la rédaction avec un clavier est plus rapide qu'à la main ? », que l'on peut rapprocher de la question 18 : « Est-ce qu'il est plus facile de mettre les accents lorsque tu écris à la main que lorsque tu utilises un clavier ? ».

Nous avons opéré des rapprochements entre des questions dont les liens avec le domaine et la dimension ne sont à première vue pas évidents. Nous l'avons fait dans un souci de simplification. Par exemple la question 28, qui se formule ainsi : « *Est-ce que tu as pensé que peut-être tes camarades ne pourraient pas comprendre ton message ? »* et la question 29 « *Est-ce que cela te gêne que tes camarades lisent tes messages qui peut-être contiennent des erreurs ? »* ont été rassemblées sous la question générique suivante « *Comment sont mobilisées les compétences de production écrite pendant l'exécution de la tâche ? »* sous la dimension *Production écrite*, sous le domaine *Apprentissage.* Nous justifions ici le lien avec le domaine et la dimension mentionnés par le fait que les deux questions touchent à l'insécurité de l'apprenant, facteur pouvant perturber le processus de production et donc l'apprentissage. Nous ne justifierons pas ici le classement dans le détail car nous pensons que l'analyse des réponses faite dans la troisième partie et les recoupements montreront la véritable pertinence de cet aspect de notre travail.

L'ordre des questions soumis aux apprenants ne fait pas apparaitre aussi clairement les domaines ni leurs dimensions. La principale raison est que, pour les premières versions des questionnaires, les domaines n'étaient encore que des intuitions formulées par des questions regroupées en constellations. Dans le même temps, le

questionnaire s'est enrichi de nouvelles questions sans vraiment faire l'objet de réorganisation systématique.

Chaque question se présente selon un des formats suivants :
- question ouverte
- choix multiple avec demande de justification
- choix multiple sans demande de justification – une seule réponse est autorisée
- choix multiple sans demande de justification – plusieurs réponses sont autorisées
- classement à opérer par préférence parmi une série de propositions
- tableau à compléter
- question fermée (oui/non) – si réponse affirmative, demande de justification
- question fermée (oui/non) et demande de justification
- question fermée (oui/non) sans demande de justification

Nous présentons ci-dessous (tableau 21) de manière synthétique les domaines, les dimensions (au nombre de 12) et les questions qui s'y rapportent.

Domaine	Dimension Interrogée	Question Générique	Questions
COMPORTEMENT	**1. Apprenants et culture du support informatique**	*Les apprenants utilisent-ils le support informatique pour communiquer hors de la classe ? Si oui, lequel ?*	*23, 24*
	2. Compétences techniques	*Est-ce que l'apprenant a rencontré des difficultés particulières liées à la nature du support informatique ?*	*16,17, 18, 25*
	3. Outil/Ressources grammaticales	*Quelles ressources l'apprenant utilise-t-il pendant la tâche ?*	*20, 21*
	4. Interactions écrites et Comportements	*Quels sont les comportements des apprenants avant et pendant les interactions ?*	*26, 38, 41, 42*
DISPOSITIF	**5. Dispositif**	*Comment les apprenants évaluent certains aspects du dispositif ?*	*22, 40*
	6. Evaluation	*Comment les apprenants perçoivent-ils le choix du système d'évaluation de leurs productions ?*	*31*
APPRENTISSAGE	**7. Attente vis à vis du cours de français**	*Quels sont les attentes des apprenants en termes d'apprentissage général et particulier?*	*1, 2*
	8. Apports des activités Préparatoires	*Quelles représentations les apprenants ont de l'apport des exercices préparatoires à la tâche d'interaction ?*	*7*
	9. Compréhension à la Lecture	*Comment sont mobilisées les compétences de réception écrite pendant l'exécution de la tâche ?*	*14, 15, 19, 30, 44, 45, 48*
	10. Production écrite	*Comment sont mobilisées les compétences de production écrite pendant l'exécution de la tâche ?*	*5/7, 6, 9, 10, 11, 12 ,13 , 27, 28, 29, 32, 33 ,34, 35, 36, 37, 43, 46, 49, 52*
	11. Production écrite versus production orale	*Comment les apprenants perçoivent la différence entre les interactions écrites et orales ?*	*50, 51*
	12. Interactions écrites et apprentissage	*Quelles représentations les apprenants ont de l'apport des interactions écrites pour leur apprentissage ?*	*3, 4, 8, 39, 47, 53, 54, 55*

Tableau 21 - Domaines, dimensions et questions génériques du questionnaire pour l'analyse qualitative

10.1.3 Condition de recueil des données

Les données de l'analyse qualitative ont été récoltées par un questionnaire (voir annexe 3) écrit soumis aux quatre groupes d'apprenants au terme des activités de production.

La première question porte le numéro 1 et la dernière question le numéro 55.
Le questionnaire du groupe 1 a été un peu différent de celui des groupes 2, 3 et 4. Ainsi pour des raisons involontaires le questionnaire du groupe 1 les questions 5 et 6 n'existent pas et la question 7 correspond à la question 5 du questionnaire des groupes 2, 3 et 4. Par conséquent les questions 6 et 7 du questionnaire des groupes 2, 3 et 4 n'ont été soumises qu'à un total maximum de 20 apprenants contrairement au reste des questions qui obtiennent généralement 28 réponses.

Les apprenants ont répondu au questionnaire au terme des activités pendant les heures de cours de français. Aucune limite de temps n'a été imposée et les apprenants avaient la possibilité de demander à l'enseignant des éclaircissements sur le contenu des questions. Quand la réponse demandait une formulation élaborée et détaillée, il a été suggéré aux apprenants de répondre en anglais mais finalement toutes les réponses ont été rédigées en français.

10.2 Analyse des représentations

Nous avons élaboré un questionnaire qui interrogeait les représentations de l'apprenant autour de trois domaines particuliers : ses *comportements* face à la technologie et pendant la tâche, son évaluation du *dispositif* et sa réflexion sur son *apprentissage*.

Les questions interrogeant l'apprenant sur ses comportements cherchaient à identifier son degré de familiarité avec l'outil informatique et comment il gérait les différentes activités de production et réception qui lui étaient demandées via un outil et son interface auxquels il n'était pas habitué.

Les questions du deuxième domaine cherchaient à identifier comment les apprenants jugeaient certains paramètres du dispositif et le système d'évaluation retenu.

Enfin le troisième domaine, qui comptait deux tiers des questions, cherchait à sonder les représentations des apprenants sur les progrès perçus et les compétences mobilisées. Il leur demandait aussi de définir la nature de ces échanges d'un nouveau type.

Dans cette section notre analyse se construira au gré du regroupement des questions par les domaines et les dimensions tel que nous l'avons présenté au point 10.1.

10.2.1 Les comportements

10.2.1.1 Apprenants et culture du support informatique

Les apprenants utilisent-ils le support informatique pour communiquer hors de la classe ? Si oui, lequel ? (questions 23, 24)

La majorité des apprenants n'avaient jamais participé à un forum avant l'activité proposée, même dans leur langue maternelle. Pour ceux qui connaissaient le forum, ils affirment majoritairement n'en avoir jamais fait l'expérience en français (57.2% - 86.7%). Un apprenant affirme l'avoir utilisé 10 fois en français, et pour l'anglais un apprenant mentionne « des milliers », trois autres « beaucoup » et un autre encore mentionnent *Facebook* comme pratique d'utilisation du forum en anglais. Il faudrait donc cerner ce que les apprenants entendent par forum. Par contre à l'unanimité les apprenants utilisent l'émail, en anglais, à une très grande fréquence hebdomadaire (20 est un nombre qui revient majoritairement dans les réponses). Pour l'usage du

courriel en français les réponses sont plus nuancées. Un tiers (16.6%-47.3%) affirment ne jamais utiliser le courriel en français, les autres entre 1 à 4 fois par semaine.

10.2.1.2 Compétences techniques

Est-ce que l'apprenant a rencontré des difficultés particulières liées à la nature du support informatique ? (questions 16,17, 18, 25)

De cette première série de données, on peut déduire qu'un certain usage du support informatique est entré dans les pratiques de notre groupe. Ce qui explique en partie les résultats des questions interrogeant les compétences techniques des apprenants. L'utilisation d'un clavier n'a posé aucun problème aux apprenants (89.9%-102%) qui affirment dans les proportions presque similaires que la rédaction avec un clavier est plus rapide qu'à la main (78.9%-98.8%).
La question 18 soulève un problème souvent rapporté par les apprenants, celui des accents. Est-il plus facile de mettre les accents lorsque l'apprenant écrit à la main ou lorsqu'il utilise un clavier ? Ici les réponses sont plus balancées : 30.9%-61.9% pour la réponse affirmative, 34.4% - 65.5% pour la réponse négative. L'aisance affirmée antérieurement n'est pas confirmée ici, ce qu'il est possible d'expliquer en partie. Les ordinateurs portables fournis par l'institution sont équipés d'un clavier *qwerty* destiné à des rédacteurs anglophones. La réalisation des accents demande selon les configurations de chaque appareil des manipulations plus complexes que celles effectuées sur un clavier destiné à des francophones. Les automatismes de frappe ne sont pas toujours acquis, et les apprenants idéalement préfèreraient les réaliser à la main[63]. Cette barrière technique nous semble être une source de frustration ou de résignation. Cette question nous intéresse, car cette difficulté peut constituer une entrave au processus de rédaction. D'abord parce qu'elle accroit la surcharge cognitive ensuite parce qu'elle conduit à des formulations erronées.

La question 25 interroge l'apprenant sur les difficultés techniques qu'il aurait rencontrées pendant l'utilisation du forum. Cette question tente d'identifier le degré

[63] Phénomène observé lorsque les apprenants rendent à l'enseignant leurs travaux imprimés mais dont les accents sont complétés à la main.

de dépendance tant de l'enseignant que celle de l'apprenant à l'égard de l'outil informatique. Même si une majorité (50.9% - 80.0%) affirme ne pas avoir rencontré de difficulté technique, la minorité invoque des difficultés engendrées par l'outil lui-même : « organisation pas facile quand on ne sait pas où répondre », « une fois je n'ai pas eu le droit de répondre », « parfois le forum fonctionne mal et le paragraphe que j'ai écrit disparait », etc. ou on évoque l'absence de certaines fonctionnalités : « il n'y pas d'autocorrection comme dans Word ». Il faudrait vérifier dans quelle mesure les défaillances mentionnées sont réelles ou dues à un manque d'attention de l'apprenant. Toujours est-il qu'un dispositif éducatif dépendant d'un système technologique ne peut négliger les éventuelles implications du choix de son interface sur la bonne réalisation de la tâche.

10.2.1.3 Outils d'aide à la rédaction

Quels outils d'aide à la rédaction l'apprenant utilise-t-il pendant la tâche ? (questions 20, 21)

Une grande majorité des apprenants utilisent les outils d'aide à la rédaction qui leur sont proposés quand ils rédigent sur le forum, ici en l'occurrence des dictionnaires (65%-91%). Ce comportement serait légèrement plus affirmé quand l'activité se déroulerait davantage sur un forum que pour une rédaction manuscrite : 15 d'entre eux affirment (38%-69%) utiliser le dictionnaire et les aides à la rédaction davantage quand ils rédigent *sur le forum*, une nette minorité (1.1%-20%) quand ils rédigent *à la main*, et un petit tiers (21%-51%) disent que *c'est pareil*.

La facilité d'accès aux outils d'aide à la rédaction, comparée à l'utilisation des versions papier des ouvrages de référence, peut expliquer ce comportement dominant lors de la rédaction sur forum. Cependant, le questionnaire ne demandait pas aux apprenants de justifier ce comportement. On pourrait aussi émettre l'hypothèse que cette attitude est facilitée par un transfert d'automatismes bien ancrés en L1 vers la L2. Cela renforcerait l'idée que l'usage de la technologie est bien implanté chez la population observée.

10.2.1.4 Interactions écrites et comportements

Quels sont les comportements des apprenants avant et pendant les interactions ?

(questions 26, 38, 41, 42)

Une série de questions essayaient de cerner certains comportements pendant l'exécution de la tâche. Ainsi, la majorité des apprenants ne lisent pas seulement leur message, mais aussi les autres messages (47.6%-78.2%). Il faudrait évaluer dans quelle mesure les productions *des autres apprenants* constituent des *ressources grammaticales* pour le rédacteur au sens où nous l'avons défini au point 7. 3. 2. 1. Mais s'ils lisent les autres messages, dans le respect des consignes, en revanche, ils ne s'aventurent pas à participer aux autres discussions (69.1%-93.7%).

Un temps de flottement caractérise le début de l'activité interactive. Le temps que celui qui initie la discussion compose son message et le poste. Comme la consigne ne désigne pas celui ou celle qui doit poster le premier message, les apprenants prennent cette décision en commun ce qui allonge un peu ce moment d'attente. Le questionnaire révèle qu'une majorité (43.7%-74.8%) préfère répondre à un message plutôt que de commencer la discussion. Seulement une petite minorité (3.5%-26%) n'affiche aucune préférence entre commencer ou répondre à un message.

Une fois lancés dans la tâche, la plupart des apprenants (53.3%-82.3%) affirment que leurs interactions se font indifféremment avec l'un ou l'autre interactant, les deux autres options étant « avec le même camarade » ou « avec le camarade que vous trouviez le plus intéressant par ses commentaires ».

10.2.2 Le dispositif

10.2.2.1 Évaluation du dispositif

Comment les apprenants évaluent-ils certains aspects du dispositif ? (questions 22, 40)

Les questions 22 et 40 demandaient aux apprenants de se positionner sur certains paramètres imposés du dispositif. La question 22 portait sur le meilleur moment pour participer au forum (classe *vs* domicile, nous avons justifié notre choix dans la partie 2), tandis que la question 40 portait sur l'absence d'intervention de l'enseignant pendant l'interaction.

Une très forte majorité (70.8%-95.8%) préfère la configuration proposée à savoir l'utilisation du temps du cours pour réaliser la tâche. Parmi les justifications avancées, on notera que certains apprécient de voir les réponses immédiatement et aussi « parce on peut voir la réaction des gens ». Deux apprenants évoquent que le lieu est plus propice à la concentration même si des réponses révèlent que la consigne qui imposait le silence pendant l'interaction n'a pas toujours été respectée. Trois réponses peuvent être résumées de la sorte : « on peut dire au partenaire quand on a posé une question » et « pendant le cours parce que le prof est là pour aider ».

Avec un certain consensus (70.8%-95.8%), les apprenants jugent l'absence d'intervention du professeur plutôt comme un avantage. Les raisons évoquées sont assez diversifiées. On peut pointer les réponses qui soulèvent la prise d'**autonomie** de l'apprenant : « cela permet de développer nos idées nous-mêmes », « dans la vie on n'a pas de prof,… », « on apprend à travailler seul comme pour l'examen », « moins d'intervention améliore tout ce que tu fais », « on dépend de nous-mêmes »… D'autres mentionnent comme avantage l'**authenticité** ; « ça nous permet de « parler » comme dans un vrai forum », cela « donne l'opportunité d'argumenter dans un débat avec les autres étudiants et d'exprimer des idées tous ensemble » et « utilisation d'un français plus casuel ».
D'autres encore comparent avantageusement cette situation avec des situations de productions de classe plus classiques. De ce fait se dessine la spécificité de cette activité d'un nouveau genre en pointant l'**absence de pression** : « Nous avons la chance de donner nos avis sans avoir la pression de dire quelque chose devant la classe », on subit « moins de pression », c'est un « avantage, car l'atmosphère est plus relax».
Deux commentaires comparent implicitement les interactions orales aux interactions écrites en soulignant que chez ces dernières la **multiplicité des idées** s'exprime dans le **respect et l'ordre** : « on a une discussion sans interruption », « on peut entendre toutes les voix sans interruption ».
Finalement, on n'oublie pas la présence discrète, mais réelle de l'enseignant : « le prof voit ce que je fais seul » et « on parle librement sans avoir peur d'être noté ou critiqué ».

10.2.2.2 Évaluation

Comment les apprenants perçoivent-ils le choix du système d'évaluation de leurs productions ? (question 31)

Les critères d'évaluation des productions font partie du dispositif. Comment les apprenants jugent le système d'évaluation choisi par l'enseignant ? Rappelons que les critères retenus sont ceux demandés par le programme du baccalauréat international. Tous les apprenants étaient familiers avec ces critères et tous avaient été prévenus que leurs productions seraient évaluées. La question 31 se formule ainsi : « Penses-tu que ce soit une bonne chose d'évaluer tes productions à l'aide des critères du baccalauréat international. Justifie. Oui – Non ».

Les réponses font explicitement référence au BI, tant du côté du oui que du non. Le oui l'emporte (45% - 73.6%), mais les justifications données demandent d'apporter certaines nuances. On apprécie que l'évaluation de l'activité ait une certaine valeur formative par rapport à l'épreuve finale qui les attend au terme des 2 années : « ça prépare à l'examen qui sera évalué avec les critères du BI », « oui, car le BI va examiner les skills oraux ainsi que les skills écrits »*, « si on est évalué par le BI, c'est bien de voir les attentes », « c'est une bonne idée, car cours du BI », « le BI a des critères strictes donc on peut faire de bonnes productions »*, « ils donnent des critères essentiels et importants pour la langue française ».

Cependant, certaines réponses du *oui* laissent entendre que le format non conventionnel inquiète certains apprenants : « il faut écrire aussi des essais traditionnels », « mais (*il faut faire*) des essais, car le forum n'est pas une épreuve du BI ». Cette attitude est plus affirmée du côté des non en soulignant que le forum n'est pas assez « formel » : « ce n'est pas la même chose, un essai n'est pas un forum », « Le forum n'est pas un espace pour écrire formellement (comme des essais). On donne son avis en écrivant correctement, mais pas comme dans les essais formels », « c'est pas formel », « les critères sont plutôt pour l'essai pas les forums (…) ».

Parmi les autres réponses affirmatives, notons la prise de conscience chez les apprenants de l'élément purement formateur de l'évaluation : « Les critères aident à améliorer le vocabulaire, la grammaire, l'interculturel, les arguments », « on voit

comment on a évolué en deux ans », « ça m'aide à réaliser ce que je dois améliorer », « pour le feedback du prof » et « ça a amélioré notre grammaire ».

On retiendra de cette section que les apprenants apprécient majoritairement d'être évalués avec des critères validés dans le cadre de leur programme. Ils considèrent cependant que le forum n'a pas le format traditionnel demandé par le BI, et qu'il est très peu formel. Il faudrait demander aux apprenants ce qu'ils entendent réellement par formel. S'agit-il du format du texte demandé, comme celui de la lettre, de l'article du discours, etc. ou formel prend-il le sens ici de soutenu ? Il est vrai que le format du forum ne fait pas encore partie des tâches demandées par l'IB (contrairement à l'émail). Quant à la question du registre, il est souvent proposé aux apprenants pendant l'épreuve finale d'écrire une « lettre à un ami », exercice qui requiert un ton très peu formel.

10.2.3 L'apprentissage

10.2.3.1 Attente du cours de français

Quelles sont les attentes des apprenants en termes d'apprentissage général et particulier ? (questions 1, 2)

La première question demandait aux apprenants quelles étaient leurs attentes pour leur cours de français. Les apprenants pouvaient proposer plusieurs objectifs. Des 15 objectifs recueillis, les apprenants placent en premier lieu « réussir l'IB » (19.7¨% - 43.6%), puis « améliorer mon français (oral et écrit) » (15.4%-38.2%) et ensuite « apprendre la culture francophone » (11.3%-32.5%).

Que voulaient apprendre plus précisément les apprenants (question 2) ? Selon le même principe, les apprenants ont proposé l' « expression orale » (18.2%-40.8%), suivi de près par l' « expression écrite » (14.2%-35.7%), « le vocabulaire » (10.4%-30.4%) , et en quatrième position « la grammaire » (6.8%-24.9%).

10.2.3.2 Apports des activités préparatoires

Quelles représentations les apprenants ont de l'apport des exercices préparatoires à la tâche d'interaction ? (question 7)

Dans une très grande majorité (86.9%-100%), les apprenants pensent que les exercices de préparation avant l'interaction ont été bénéfiques. En premier lieu les apprenants évoquent la qualité de l'argumentation : ces exercices sont « utiles pour mieux comprendre et argumenter car il fallait comprendre la situation avant de parler sur son sujet », « je peux trouver des argumentations (…) », ils « ont aidé à faire de bons arguments clairs et bien préparés », ils « expriment des opinions et arguments qui ne sont pas difficiles à comprendre », etc.
Ensuite les apprenants considèrent l'enrichissement du vocabulaire : ils permettent d'acquérir « du vocabulaire nouveau », « des mots nécessaires pour parler d'un sujet », « je peux (…) apprendre des verbes, mots, phrases importants à utiliser ».
On évoque aussi la qualité de l'information récoltée : « on profite des idées des autres (ce) qui améliore ma compréhension », « oui, car on a donné l'information sur le sujet qu'on aurait pas eu autrement, comme ça on a amélioré la qualité et profondeur de notre travail »*, etc.
De manière générale, les compétences à l'écrit se voient renforcées : « les exercices ont donné plus d'expérience et fluidité dans notre écriture donc c'était plus facile quand nous avons fait l'activité. ». On évoque la dimension sociale de l'interaction : « on profite des idées des autres (ce) qui améliore ma compréhension ». Et les retombées d'un point de vue quantitatif : « oui, car on a plus à écrire ».

Certains perçoivent bien l'avantage de se représenter la tâche à venir par les activités préparatoires : « on sait comment sera l'activité » ou cela « montre la structure et le but de l'interaction écrite », ou encore ces exercices sont « utiles pour mieux comprendre et argumenter car il fallait comprendre la situation avant de parler sur son sujet ».

La question six demandait plus précisément d'identifier pour chaque activité les compétences les plus travaillées. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la question six fait partie du questionnaire qui n'a été distribué qu'aux groupes 2, 3 et 4 et pour laquelle nous n'avons donc obtenu que 20 réponses.
Dans un tableau, à côté du titre de l'activité, chacun devait communiquer ce qu'il avait « surtout travaillé ». La consigne était formulée de la manière suivante : *Peux-tu identifier pour chaque différente activité sur la plateforme la/les compétences(s)*

particulières(s) (argumentation, vocabulaire, les temps particuliers, autre, etc.) que tu as le plus travaillée(s) ? Le titre de l'activité ne laissait apparaitre aucune mention du type de discours auquel était attachée cette activité.

Pour l'activité « On fait quoi ce soir ? » appartenant selon notre typologie à la catégorie DI, c'est l'argumentation que les apprenants pensent avoir le plus travaillée (mentionnée 9 fois) avec pour deux réponses la précision suivante : « pour convaincre ses amis ». Puis est mentionné deux fois le *futur simple*. Viennent ensuite avec une seule mention, la structure, le passé composé, le nouveau vocabulaire, l'expression orale, mieux connaitre les camarades de classe, *je ne me souviens pas*, la manière de s'exprimer et enfin la discussion. La forte négociation demandée par la tâche (se mettre d'accord tout en ayant chacun une position différente à tenir) et la projection dans le futur (planifier une sortie dans un avenir très proche) semblent donc avoir été perçues comme les éléments qui ont déterminé l'interaction.

Pour l'activité *À qui la faute ?*, ce sont l'argumentation, l'expression orale et le vocabulaire qui sont cités en premier. Pour une autre activité appartenant à la même catégorie (DIT) et demandant de discuter la légitimité des portables à l'école, les apprenants ont placé largement en tête l'argumentation (mentionnée 15 fois), devant le vocabulaire (mentionné 5 fois). Viennent ensuite pour la première activité et avec une seule mention, la créativité, les temps particuliers et *je ne me souviens pas*.

Pour l'activité *Appel à témoin* rattachée à la catégorie RI, les élèves relèvent en premier le vocabulaire (6 mentions), puis les temps particuliers et le vocabulaire (4 mentions), viennent ensuite l'expression orale et la structure des phrases (2 mentions). Puis enfin avec une seule mention, la connaissance du livre, mieux connaitre les camarades de classe, raconter une histoire, la grammaire et la discussion.

Pour l'activité *Histoire d'une image*, le vocabulaire vient en premier (13 mentions), ensuite les temps (4 mentions), la structure des phrases (3 mentions), puis raconter

une histoire et l'imagination (2 mentions). On trouve finalement la description et la présentation.

Quelles conclusions provisoires pouvons-nous dégager ? D'abord que l'argumentation se retrouve citée dans 3 catégories sur 4. Peut-être pouvons-nous faire l'hypothèse suivante : ces trois catégories accueillent des tâches qui proposent dès le départ des situations conflictuelles ou qui aboutissent à la confrontation de points de vue différents. La tâche *Histoire d'une image*, pour laquelle aucune mention de l'argumentation n'est faite, est de fait celle qui demande davantage une collaboration qu'une confrontation. Cette nuance dans la compréhension de la tâche pourrait expliquer cette différence de représentation chez les apprenants.

Ensuite nous observons que *temps* et *vocabulaire* figurent dans chacun des tableaux. Il y aurait une certaine conscience que chaque tâche mobilise un ou des temps particuliers même si pour une tâche seulement, des apprenants ont précisé le temps. Les apprenants ont donc aussi conscience qu'il faut mobiliser du vocabulaire spécifique et ils le soulignent avec plus d'évidence pour la 4^{e} tâche *Histoire d'une image*. Tâche qui de fait, on l'a vu dans nos analyses antérieures, amène des productions caractérisées par un vocabulaire abondant.

Enfin, on retrouve dans les quatre tâches l'*expression orale*. Il faudrait apprécier dans quelle mesure les apprenants associent les interactions écrites sur forum à des activités proches de la discussion orale.

10.2.3.3 Compréhension à la lecture

Comment sont mobilisées les compétences de réception écrite pendant l'exécution de la tâche ? (*questions 14, 15, 19, 30 , 44, 45 , 48)*

Une majorité (62%-88%) pense que l'utilisation du forum a permis d'améliorer la lecture de messages en français qu'ils n'ont eu, dans les mêmes proportions (62%-88%), aucun problème à comprendre : « les messages sont faciles à comprendre », « non les autres élèves peuvent s'exprimer bien ».

La minorité (11.5% - 38.4%) qui a éprouvé certaines difficultés à comprendre certains messages les attribue aux messages mêmes dont la structure n'est « parfois pas logique » et « parce qu'écrit très vite, ce n'était pas toujours très clair » ou parce que « les messages (…) avaient parfois des fautes grammaticales » et qu' « il y avait des phrases et des mots que je ne connaissais pas ». Notons que la négociation de sens est cependant exceptionnelle pour l'ensemble du corpus.

Une majorité similaire (62%-88%) considère que la lecture des productions des autres apprenants a aidé à enrichir leur connaissance de la langue. Comment ? L'expression d'une même idée, d'une nouvelle manière, semble interpeler certains des apprenants. Ils semblent se nourrir des formulations de leurs camarades de classe : « on voit la façon dont les autres écrivent et ça aide notre français », « oui j'ai vu comment ils expriment leurs arguments » ou « je trouve intéressant de voir comment mes camarades formulent la même phrase d'une autre manière ».

La diversité des points de vue et idées sont aussi appréciées : « ils donnent des arguments et des idées qui peuvent être intéressantes », « j'apprécie les autres idées ou point de vue » ou encore « j'ai pu apprendre d'autres perspectives ».

On retrouve le même type de réponse pour le vocabulaire : « J'ai appris du vocabulaire (plutôt familier c'est bien aussi) ». Certains ont conscience de l'avantage qu'ils peuvent retirer d'être en contact avec des apprenants qui ont une meilleure maitrise de la langue « parce qu'il y a des personnes dans la classe qui connaissent un peu plus le français (…) » et « quelques messages ont un vocabulaire riche dont j'ai profité. »

À noter encore qu'un apprenant soulève que le fait de repérer dans la lecture une erreur qui se répète est plutôt une source d'enrichissement : « ça montre les fautes les plus fréquentes ». Le fait de relire sa propre production publiée est aussi perçu comme un avantage : « (oui) parce que j'ai pu lire mes propres productions ».

Parmi la minorité qui ne pense pas que la lecture des productions des autres apprenants ait aidé à enrichir leur connaissance de la langue, relevons une réponse

mitigée : « Ça dépend parfois il y a des fautes, mais parfois certaines connaissances m'aident à enrichir ma connaissance de la langue » ; un seul apprenant considère que « c'est pas bon de lire des messages avec des erreurs » ; un autre considère que l'uniformité des niveaux ne permet pas l'enrichissement « nous sommes tous au même niveau de français donc je n'ai jamais vu quelque que chose que je ne connaissais pas ».

Les apprenants pensent majoritairement (62%-88%) que le fait de lire des messages qui contiennent peut-être des erreurs n'a pas d'influence négative sur leur apprentissage (« je vois qu'il y a une faute alors c'est bien pour améliorer mon français »). Un apprenant qui pense qu'il puisse y avoir une influence négative justifie sa position ainsi : « (oui) si je ne suis pas familier avec la structure grammaticale ».
D'ailleurs, c'est à peu près la même proportion d'apprenants (53.3%-82.3%), sans savoir s'il s'agit des mêmes apprenants, qui remarque des erreurs dans les messages publiés par les autres apprenants. Parmi ceux qui remarquent ces erreurs, une majorité d'entre eux (42%-78%) affirment en tenir compte lors de la rédaction de leur message.

Enfin pour clôturer cette section consacrée à la lecture, 21 apprenants sur 28 (62%-88%) pensent que le titre d'un message posté aide à comprendre ce message. Titre qu'ils pensent d'ailleurs facile à créer (74%-96%).

10.2.3.4 Production écrite

Comment sont mobilisées les compétences de production écrite pendant l'exécution de la tâche ? (questions 33, 37, 5/7 , 9 , 10, 11, 12 ,13)

La question 33 demandait de classer les cinq éléments que l'apprenant considère lorsqu'il compose un message. La question proposait *le sens*, *la structure grammaticale et l'orthographe*, *la stratégie argumentative*, *le style* et enfin *autre* que l'apprenant était invité à préciser.
C'est essentiellement le *sens* et leur *stratégie argumentative* que les apprenants considèrent en premier lieu lorsqu'ils composent un message. Viennent ensuite la

structure grammaticale et l'*orthographe*, le *style* puis le *vocabulaire*, sous l'option *autre*. Conformément donc au rôle qui leur a été assigné pour la tâche, les apprenants donnent une certaine priorité aux idées et à la stratégie argumentative qui pourra les imposer. La structure grammaticale et l'orthographe, au service du message qu'ils ont à transmettre, ne viennent qu'en troisième position.

À qui les apprenants pensent-ils quand ils rédigent un message ? Il leur était donné la possibilité d'encercler plusieurs réponses si nécessaire. En première place les apprenants pensent au destinataire à qui ils répondent, en second lieu à l'ensemble des camarades impliqués dans la discussion, puis au professeur, enfin à d'autres qui pourraient lire le message. Un apprenant donne une réponse singulière : « je pense à mes réponses, pas aux lecteurs ».
La question numérotée 5 (7 dans les questionnaires de 1 à 8) demandait aux apprenants d'identifier ce qu'ils pensaient avoir amélioré le plus pendant les interactions écrites. Trois compétences se démarquent nettement. Les apprenants pensent en premier lieu avoir amélioré la structure des phrases, puis avoir enrichi le vocabulaire et en troisième position ils placent l'amélioration de leur compétence argumentative. Le positionnement de ces trois compétences reflète assez bien la perception des apprenants pour l'ensemble des réponses données dans le questionnaire. Bien loin derrière les apprenants placent une meilleure connaissance de leurs camarades de classe ainsi que l'exploitation des connaissances de ces mêmes camarades de classe.

Dans une même tendance et avec une forte majorité (69%-94%) les apprenants pensent que leurs idées sont mieux exprimées et sont plus pertinentes avec l'utilisation du forum. Ils considèrent leurs phrases mieux structurées (50%-82%) et pour la moitié d'entre eux (34%-66%) qu'ils écrivent même mieux des phrases plus complexes sur le forum. D'une manière générale et logiquement donc, ils pensent mieux écrire sur un forum (62%-88%) et pensent (70%-94%) que l'utilisation du forum va les aider dans la rédaction de leurs futures productions écrites. Le questionnaire ne demandait pas de justification pour ces questions.

Trois questions (questions 27, 28, 29*)* interrogeaient l'apprenant sur leur rapport à l'erreur lors de l'acte de production. Ici aussi une tendance générale très claire se dessine.

Ils sont confiants dans leurs compétences écrites puisque 20 d'entre eux (57% - 85%) ne doutent pas que leurs camarades ne puissent comprendre leur message. Avec un même pourcentage, ils n'éprouvent aucune gêne à l'idée que leurs messages, lus par d'autres, puissent contenir des erreurs. Finalement, une grande majorité (80%-99%) n'éprouve également aucune gêne à l'idée que d'autres apprenants écrivent mieux qu'eux.

L'autre dans l'interaction ne constitue donc pas une entrave dans le processus de rédaction, au contraire. Si les apprenants dans l'ensemble (61%-91%) ne reçoivent aucune aide personnelle lors de la rédaction, une majorité (42%-78%) utilise le vocabulaire ou certaines structures grammaticales de leurs camarades lors de la rédaction de leurs messages.

Avant d'envoyer un message, les apprenants relisent-ils leur message ? 25 réponses (80%-99%) sur 28 sont affirmatives. Et pour corriger une erreur de grammaire ou d'orthographe, les apprenants majoritairement (62%-88%) modifient leur message après l'avoir édité. Cependant, une majorité très similaire (66%-91%) ne modifie pas leur message après son édition pour corriger une idée.

La relecture aurait donc pour objectif l'amélioration de la forme plus que celle du fond et les apprenants semblent activement essayer d'y remédier.

Pour conclure, relevons les réponses à une question qui demandait d'évaluer le degré d'attention (*moins*, *autant*, *plus*) apportée à la rédaction dans le forum comparée à celle d'un essai. La majorité des apprenants disent s'appliquer de la même manière (44%-75%) à ces deux types de tâches. Un petit tiers avec *autant d'attention* (15%-44%) et seulement une minorité disent accorder *plus d'attention* sur le forum (1% - 21%).

10.2.3.5. Production écrite versus production orale

Comment les apprenants perçoivent-ils la différence entre les interactions écrites et orales ? (questions 50, 50)

Quasi à l'unanimité les apprenants pensent que les échanges écrits sont différents des échanges oraux. Comment justifient-ils cette différence ? Deux principales caractéristiques sont pointées, le *temps* supplémentaire alloué à l'écrit et la qualité de la *structure* des échanges. Les deux étant le plus souvent liés dans les réponses.

C'est bien le facteur temps qui semble faire essentiellement (34% – 66%) la différence comme l'expriment clairement les apprenants : « on a plus de temps pour penser à une réponse », « on pense avant d'écrire », « on peut réfléchir et réécrire les échanges écrits, les échanges oraux doivent être spontanés, on n'a pas le temps à l'oral », etc.

Les conséquences sur la structure des échanges sont bien expliquées : « on a plus de temps pour structurer nos idées », «Oui parce qu'on a plus de temps pour réfléchir sur les échanges écrits alors les idées sont plus argumentatifs et mieux exprimés (grammaticalement) », « les réponses écrites (sont) plus correctes que les échanges oraux (…) elles prennent plus de temps pour corriger. »

Les apprenants parfois n'évoquent que la structure : « Les échanges sont plus structurés », « Il faut faire attention à la structure et grammaire », « les écrits sont plus structurés et il y a plus d'argumentation », « on doit considérer l'ortho, le style, et la structure », etc.

On évoque aussi l'aspect formel quand on les compare : « Les échanges oraux sont plus vite et moins formels ». On évoque aussi la dimension matérielle des échanges écrits, ce qui peut constituer un avantage : « On fait plus attention aux fautes parce qu'on les voit », « pendant les échanges oraux on ne voit pas tout de la langue ». Un apprenant semble voir une différence dans l'aspect quantitatif : « on parle moins quand on parle que dans l'écrit ».

La question 50 demandait de nuancer la question précédente : est-ce que les échanges écrits apportent quelque chose de plus que les échanges oraux ? Cette question ne visait pas à opposer les échanges écrits aux échanges oraux, ni à montrer la supériorité de l'un par rapport à l'autre. Elle invitait plutôt à une réflexion sur la spécificité de l'un et de l'autre.

Une légère majorité (40%-71%) a répondu par l'affirmative. Une réponse qui domine souligne le caractère qualitativement plus élaboré des échanges écrits, moins superficiels et associés encore au facteur temps : « on prend plus de temps pour s'exprimer en détail », « on pense plus à nos idées quand on écrit », « comme ils sont bien pensés, ils sont moins superficiels que les messages oraux » et « on doit pas répondre tout de suite on a le temps pour organiser nos idées pour que nos réponses aient plus de sens ».

D'autres réponses abordent la question de la forme : c'est la « …même chose, mais on fait plus attention au vocabulaire, à l'orthographe et à la grammaire », « le vocabulaire et la grammaire sont plus importants dans les échanges écrits », les échanges écrits « enrichissent le vocabulaire et apportent un style plus formel que les échanges oraux », etc.

Une autre réponse pointe un des bénéfices de la dimension collaborative de l'exercice : « nos argumentations sont plus constructives alors nous pouvons avoir plus d'inspiration après avoir lu les productions des autres ».

Puis soulignons cette intervention qui confirme un phénomène observé lors de la phase exploratoire de notre recherche, à savoir une répartition plus équilibrée des prises de paroles sur la plateforme par rapport aux interactions orales : « Tout le monde doit exprimer ses idées, mais dans les oraux c'est toujours les 3 ou 4 même qui parlent ».

Les réponses qui désapprouvent l'idée que les échanges écrits apportent quelque chose de plus que les échanges oraux (9%-35%) sont assez diversifiées. La réponse qui affiche le plus la spécificité de l'oral est peut-être celle-ci : « non parce qu'ils ne sont quand même pas des échanges spontanés ». Les autres commentaires soulignent que l'on a affaire à deux réalités différentes : « (les échanges écrits) améliorent le moyen d'exprimer à l'écrit, pas oralement », c'est la « même chose, mais dans une forme différente », « on forme des phrases plus correctement, mais parler est toujours plus vite et simple » et encore « parler est plus facile, je peux mieux m'exprimer ».

10.2.3.6 Interactions écrites et apprentissage

Quelles représentations les apprenants ont de l'apport des interactions écrites pour leur apprentissage ? (questions 3, 4, 8, 39, 47, 53, 54, 55)

10.2.3.6.1 Interactions écrites vs autres formes de production écrite

La dernière dimension interrogeait les représentations des apprenants sur l'apport des interactions écrites pour leur apprentissage. À la première question de cette dimension étaient soumises trois propositions avec une demande de justification. Est-ce que les apprenants pensent avoir amélioré leurs compétences à l'écrit, (a) davantage avec les interactions écrites, (b) avec les autres types d'exercices écrits (essais, etc.) ou (c) autre ?

Une légère majorité (37%-67%) pense avoir amélioré leurs compétences à l'écrit davantage avec *les autres types d'exercices écrits (essais, etc.)* (b). Aucune justification ne semble cependant se dégager nettement. Un apprenant oppose les interactions écrites et leur nature « familière » à l'essai plus « formel », valorisant dans cette comparaison l'essai au détriment des interactions écrites. Un autre considère qu'il dispose de davantage de temps pour la rédaction d'un essai : « j'avais plus de temps pour réfléchir avant de soumettre mon texte écrit ». Un autre encore voit dans les autres exercices une chance de pratiquer des formats spécifiques (la lettre, le discours, l'article, …) : les autres exercices « me forcent à écrire dans des situations différentes ». Les deux derniers arguments sont repris chez ceux qui pensent au contraire davantage avoir amélioré leurs compétences à l'écrit avec les interactions écrites (37% - 63%). Ainsi, des apprenants ont perçu dans les scénarios proposés des situations d'énonciation très différentes : « les interactions écrites sont beaucoup plus intéressantes surtout à cause du format ». Un autre considère comme un avantage l'obligation de répondre à un message dans un lapse de temps réduit : « Parce qu'on devait écrire vite avec les interactions sur le forum on peut améliorer sa vitesse d'écriture ».

10.2.3.6.2 Efficacité des interactions

Mais que faudrait-il faire pour que les interactions écrites permettent de manière plus efficace d'apprendre le français ? (*question 4*)

Les apprenants dégagent d'eux-mêmes quatre paramètres pour arriver à plus d'efficacité. Sans doute parce que les activités proposées pour la présente recherche ont été limitées par leur nombre, les apprenants relèvent en premier lieu la fréquence. Il faudrait « utiliser le forum plus souvent (…) », « faire des interactions sur Blackboard plus souvent » ou « faire des exercices plus souvent, plus courts, plus vite corrigés ». Le temps est le second paramètre pointé. Il faudrait « plus de temps pour écrire, plus de réponses pour l'argumentation ». Quelques réponses reprennent une caractéristique que les tâches avaient en commun, la nature conflictuelle, voire contradictoire du problème à résoudre : il faut « absolument avoir un problème, donc c'est bien d'avoir des rôles qui s'opposaient » ou de manière plus générale, avoir « plus d'argumentations ou de débats ». Enfin, le choix d'un sujet qui les interpelle est un facteur déterminant, une position que l'on résume par « choisir des sujets intéressants ».

Un apprenant suggère que l'objet central soit la grammaire : on pourrait « intégrer la grammaire, poser des questions sur la grammaire ».

10.2.3.6.3 Forum et utilisation du support informatique

Les apprenants pensent (60%-88%) que le forum (les interactions écrites) est l'utilisation la plus efficace du support informatique pour l'apprentissage en comparaison aux courriels, aux sites informatifs, etc. Pour quelles raisons ? Ils le trouvent « plus rapide et efficace que l'émail et les sites » parce que « l'on reçoit immédiatement des réponses qui peuvent nous aider à corriger nos fautes ». Le forum » provoque des réponses brèves, rapides et des discussions entre les personnes ». On le trouve plus « facile que les mails ». Un apprenant le trouve cependant efficace, mais « pas toujours pratique, car nous devons attendre (la réponse d') une autre personne ».

Les dimensions sociales et interactives sont appréciées : « beaucoup de gens peuvent répondre sur le même sujet », « c'est très interactif » et « (…) ça aide à la communication ». À ce sujet, on retrouve une comparaison déjà évoquée précédemment : « cela ressemble le plus aux interactions orales ». Notons que

cette comparaison va jusqu'à influencer le choix du vocabulaire employée par l'apprenant dans sa réponse: « on argumente et *parle* sans limite et *dit* vraiment ce qu'on pense ».
On apprécie également le contenu qui est échangé, considéré comme un enrichissement : « on peut trouver des infos dont on a besoin » et « on peut utiliser des informations des sites pour nos messages sur le forum ».

Parmi les six réponses négatives, quatre sont justifiées en s'appuyant sur ce même élément, soulignant que le forum n'est pas le meilleur endroit pour récolter des informations nouvelles. Le forum « ne nous donne pas des infos nouvelles, il est une opportunité et un espace pour donner son avis », « il y a plus d'infos sur le support informatique » et « les sites sur internet ont plus d'infos qu'on peut utiliser pour support ». Selon la suggestion suivante, l'information devrait être au cœur des interactions : « l'email est mieux pour échanger l'info et les sites sont mieux pour obtenir l'information. On pourrait incorporer les nouvelles dans le forum et discuter les nouvelles mondiales de différents sites ». Un apprenant différentie les outils de médiation par leur fréquentation : « tout le monde regarde ses émails souvent, mais personne ne regarde le forum régulièrement ». Une manière de rappeler que le forum n'est pas dans la culture des apprenants, mais qu'il a bien sa place sur une plateforme à vocation pédagogique.

10.2.3.6.4 Bénéfices pour l'apprentissage

La question 47 demandait de mentionner les bénéfices retirés de ces activités interactives. Ici aussi quelques éléments sont évoqués plus que d'autres. La richesse et variété des idées échangées est appréciées en premier lieu : « on voit différentes idées et opinions, c'est intéressant d'avoir un débat avec eux », « j'aime leurs idées », ou encore « on voit les idées des autres », etc.
En second lieu, et mentionnés distinctement, viennent l'enrichissement du vocabulaire et l'amélioration de son propre style : « on voit différentes manières de s'exprimer », « j'ai appris comment mes camarades s'expriment et maintenant j'utilise leurs manières de s'exprimer quand j'écris », « on apprend à écrire dans des styles différents », et « qu'on peut formuler un argument dans d'autres façons qu'on pense immédiatement ».

Deux autres éléments méritent d'être mentionnés. Le premier concerne le rapport à l'erreur. L'erreur est perçue dans les autres productions et on y voit plutôt l'avantage qu'on peut en retirer : « on a vu les erreurs que les autres personnes font, pas juste les miennes » et il « est plus facile de voir les fautes dans leurs messages plutôt que dans les miennes. Cela m'aide à les éviter dans mes prochains textes ».
Le second élément concernent la distribution de la parole écrite, elle semble se faire de façon plus équitable : « C'est plus équilibré », et « dans la classe souvent les mêmes gens participent aux discussions, donc c'est bien de parler avec tous ».

La question 39 demandait si le forum avait aidé à mieux connaitre les camarades de classe. À cette question la réponse est assez clairement négative (62%-88%).

10.2.3.6.5 Motivation et apprentissage

Deux des trois dernières questions du questionnaire interrogeaient la motivation des apprenants. À la question de savoir si l'utilisation du forum a été motivante dans l'apprentissage du français, les apprenants répondent quasi unanimement par l'affirmative (85% - 100%).
Certains apprenants ne peuvent réellement expliquer cette motivation. Ils se contentent d'un « c'est intéressant !! » ou « plus intéressant qu'écrire un essai ». Un autre trouve que « c'est amusant », une dimension ludique que l'on retrouve dans cet autre commentaire : « j'aime bien le combat verbal » ou celui-ci « oui le forum donne une manière de s'exprimer avec plus d'intérêts, en jouant contre les autres ».
Une série de réponses mettent en avant les progrès ressentis dans la maitrise de la langue. En soulignant que la pratique est une des premières conditions de ce progrès : « en pratiquant le français, mon français s'est amélioré. ». D'autres réponses sont plus précises : « oui ma grammaire, ma stratégie argumentative et mon voc se sont améliorés » ou « on structure nos arguments et phrases, on fait attention à l'orthographe », etc.
La dimension sociale de la tâche est un aussi facteur motivant : « on peut voir le travail des camarades et on peut comparer nos réponses », « oui toute la classe voit mes messages ».

Mais la grande majorité des réponses mettent en avant la méthodologie innovante et plus active : « c'est une manière différente d'apprendre le français et c'est plus actif », « c'est un autre moyen d'apprentissage », « c'est une bonne méthode, car il y a beaucoup d'interaction ».
Parmi ces réponses, on peut deviner que certains apprenants assimilent cet exercice à une discussion écrite : « oui parce qu'on a de la chance de discuter en français par écrit et je n'ai jamais eu cette chance » ou « c'est une méthode efficace d'avoir une discussion avec tout le monde, on peut aussi prendre plus de temps à penser à ce qu'on va dire » et enfin « oui parce que c'était une façon plus relax d'écrire en français ». Un apprenant prend une distance inhabituelle pour justifier sa motivation : « on intègre la technologie dans les cours ».

Est-il plus motivant de participer à un forum ou de rédiger un essai ? Une grande majorité le pense (57% - 84%). Une certaine convergence peut être notée dans les réponses. L'interaction est mise en avant : « c'est interactif », il y a « plus d'interaction », c'est « plus dynamique, on reçoit des réponses » et « j'aime bien le combat verbal » ! Mais on souligne plus précisément encore une fois l'argumentation comme le point fort du forum : « il faut gagner un argument ou trouver une solution ensemble, donc c'est plus intéressant », « (…) on ne doit pas juste écrire on peut argumenter » et « il y a une diversité d'idées pour argumenter ».

Une série de réponses trouve son unité dans la dimension sociale de l'activité. La motivation est stimulée par la présence de l' « autre » : c'est « plus motivant parce qu'on partage avec nos camarades », parce qu' « il y a des interactions avec les autres étudiants » et que l'on trouve « plus interactif et plus agréable de travailler avec nos camarades de classe ». Il est enfin « plus intéressant de pouvoir répondre aux idées des autres ».

Une série de réponses reprend la représentation que les élèves se font de la spécificité de l'exercice qui leur est demandé. Le forum aurait un statut intermédiaire entre le débat oral et la rédaction d'un écrit formel : « le forum, ça ressemble moins à de l'écrit (…) », « un forum est bon pour les débats un essai est meilleur pour pratiquer l'écriture formelle ». On le trouve plus court par son format, « plus motivant

parce que plus relax » et par cette libération ressentie par l'apprenant, il permettrait de mieux s'exprimer.

Ils sont quatre fois moins nombreux à avoir jugé plus motivant de rédiger un essai. Les raisons sont celles déjà évoquées antérieurement et sont liées à des considérations très académiques. Chez certains apprenants, on sent la difficulté de s'investir dans une tâche dont le format est très éloigné de celui de l'épreuve finale : « (…), car ce n'est pas sur le syllabus du BI » et « l'essai est plus ressemblant à l'examen ». Un apprenant différencie aussi l'essai de l'activité sur le forum par la longueur (« on écrit plus »), en estimant produire davantage pour l'essai.

Enfin, la dernière question était posée en ces termes : « Est-ce que l'utilisation du forum t'a aidé dans l'apprentissage du français ? Justifie. »
Les réponses sont quasi unanimement affirmatives (85% - 100%) et les deux réponses qui ne le sont pas sont mitigées : « pas vraiment, mais ça aide mon argumentation et raisonnement » et « pas beaucoup, car je lis des messages avec des erreurs, mais après le prof m'a donné les corrections, le forum m'a aidé ». Un tiers des réponses affirmatives ne donnent pas vraiment de justification : « ça aide à améliorer notre langue écrite », « oui beaucoup ça améliore tous les aspects du français », « oui mon français s'est amélioré beaucoup », etc. Un quart relèvent des progrès dans leurs stratégies argumentatives : « on apprend de nouvelles manières à nous exprimer et de convaincre », « oui, car c'est un moyen de débat et de discussion », « un peu oui particulièrement on améliore les arguments » ou « oui parce que j'ai pu apprendre une autre manière de m'exprimer, dans une situation différente. »
Certains ensuite soulignent un apprentissage spécifique du vocabulaire et de la grammaire : « (j'ai une) meilleure compréhension de l'utilisation de l'orthographe » et « oui ma grammaire et mon vocabulaire sont meilleurs ». D'autres encore rappellent dans leur réponse la dimension sociale de l'exercice : « je suis motivé de parler avec mes amis. (…) », « j'ai appris des autres personnes » ou « parce que je peux voir les réponses de mes camarades ». Enfin, deux apprenants apprécient surtout la méthodologie innovante : « c'est une méthode amusante et interactive pour l'apprentissage » et c'est une « manière très active d'améliorer mon écriture et

exprimer des idées ». Un apprenant justifie cet apport positif pour son apprentissage en donnant aux productions le statut d'un nouveau genre : « parce que c'était moins formel que les essais, mais plus formel que les discussions orales en classe ».

Nous venons de passer en revue les réponses données par les apprenants au questionnaire soumis au terme des tâches interactives. Nous avons regroupé les questions en domaines et dimensions. Cependant, le grand nombre de questions et donc de réponses à traiter, et le chevauchement de certaines d'entre elles nous obligent à synthétiser et regrouper ces représentations. Dans la section suivante nous allons faire une première synthèse par domaine et dimension. Dans la conclusion, nous ferons abstraction des domaines et dimensions quand nous croiserons les données récoltées avec celles de l'analyse quantitative.

10.3 Synthèse des données de l'analyse qualitative

10.3.1 Les comportements

Les apprenants sont familiers avec l'outil informatique. Ils utilisent surtout le courriel, en anglais, à une très grande fréquence hebdomadaire. La rédaction sur un clavier ne pose aucun problème et est même plus rapide que la rédaction manuelle. Cependant, les apprenants préfèreraient réaliser les accents à la main. Une majorité affirme ne pas avoir rencontré de difficulté technique majeure, la minorité invoque des difficultés engendrées par l'outil lui-même, le forum.

Quand ils rédigent sur le forum, les apprenants utilisent les outils d'aide à la rédaction proposés, plus particulièrement le dictionnaire. Ce comportement serait légèrement plus affirmé quand l'activité se déroulerait davantage sur un forum que pour une rédaction manuscrite.

La majorité des apprenants ne lisent pas seulement les messages publiés dans leur groupe de discussion. Il faudrait évaluer dans quelle mesure les productions *des autres apprenants* constituent réellement des *ressources grammaticales.* Une majorité préfère répondre à un message plutôt que de commencer la discussion.

10.3.2 Le dispositif

Les apprenants pensent qu'il est préférable de réaliser la tâche pendant la période de cours et jugent l'absence d'intervention du professeur plutôt comme un avantage. Les raisons évoquées sont un gain en autonomie, un gain en authenticité et l'absence de pression. Certains apprenants apprécient ce type de « discussion » dans laquelle la multiplicité des idées s'échange avec « respect et ordre ».

Les apprenants apprécient d'être évalués avec des critères validés dans le cadre de leur programme. Cependant certains considèrent que le forum n'a pas le format traditionnel demandé par le BI, et qu'il est très peu formel.

10.3.3 L'apprentissage

10.3.3.1 Attentes et compétences mobilisées

En première place de leurs attentes pour leur cours de français, les apprenants placent *réussir l'IB* puis *améliorer leur français* et ensuite *apprendre la culture francophone*. Plus précisément les apprenants ont proposé l'*expression orale* suivie de près par l'*expression écrite*, puis *le vocabulaire*, et en quatrième position *la grammaire*.

Les apprenants pensent que les exercices de préparation avant l'interaction ont été bénéfiques. En premier lieu les apprenants évoquent la qualité de *l'argumentation,* puis *l'enrichissement du vocabulaire*, *la qualité de l'information* récoltée et de manière générale *le renforcement des compétences écrites*. Ces activités préparatoires permettent aussi de mieux se représenter la tâche à venir.

Les apprenants identifient assez précisément pour chacune des tâches les compétences les plus travaillées. *L'argumentation* se retrouve citée dans les 3 premières tâches, puis viennent le *temps* et le *vocabulaire.* Les réponses coïncident avec les résultats de notre analyse quantitative, à savoir que la 4ème tâche est la plus faiblement marquée par les stratégies de l'argumentation et est la plus fortement marquée par la richesse du vocabulaire mobilisé.

L'utilisation du forum a permis d'améliorer la lecture de messages en français qu'ils n'ont eu, dans les mêmes proportions aucun problème à comprendre.

La lecture des productions des autres apprenants a aidé à enrichir leur connaissance de la langue. Ils semblent se nourrir des formulations de leurs camarades, de la diversité des points de vue, de celle des idées et de la variété du vocabulaire.

Le fait de lire des messages qui contiennent peut-être des erreurs n'a pas d'influence négative sur leur apprentissage, ils remarquent des erreurs dans les messages publiés par les autres apprenants et affirment en tenir compte lors de la rédaction de leur message.

Lorsqu'il compose un message, l'apprenant considère le *sens* et sa *stratégie argumentative* en premier lieu. Viennent ensuite la *structure grammaticale* et l'*orthographe*, le *style* puis le *vocabulaire*, sous l'option *autre*.
En première place les apprenants pensent au destinataire à qui ils répondent, en second lieu à l'ensemble des camarades impliqués dans la discussion, puis au professeur, enfin à d'autres qui pourraient lire le message.
Ils pensent avoir amélioré le plus la structure des phrases, puis avoir enrichi leur vocabulaire et en troisième position leur compétence argumentative.
D'une manière générale ils pensent mieux écrire sur un forum et que l'utilisation du forum va les aider dans la rédaction de leurs futures productions écrites.

Les apprenants ne doutent pas que leurs camarades ne puissent comprendre leur message. Ils n'éprouvent aucune gêne à l'idée que ce dernier puisse contenir des erreurs ni que d'autres apprenants écrivent mieux qu'eux.
Les apprenants utilisent le vocabulaire ou certaines structures grammaticales de leurs camarades lors de la rédaction de leurs messages. L'autre dans l'interaction ne constitue donc pas une entrave dans le processus de rédaction, au contraire.

Les apprenants relisent-ils leur message avant de l'envoyer ? Ils modifient leur message après l'avoir édité pour corriger une erreur de grammaire ou d'orthographe, mais non pour corriger une idée. La relecture aurait donc pour objectif l'amélioration de la forme plus que celle du fond et les apprenants semblent activement essayer d'y remédier.

Ils disent s'appliquer de la même manière à leur rédaction aussi bien dans le forum que pour un essai.

10.3.3.2 Production écrite versus production orale

Les apprenants pensent que les échanges écrits sont différents des échanges oraux. Ils pointent le *temps* supplémentaire alloué à l'écrit qui a un effet positif sur la qualité de la *structure* des échanges. Ils soulignent le caractère plus élaboré des échanges écrits et certains prétendent apporter plus d'attention au vocabulaire, à l'orthographe et à la grammaire.

Plusieurs réponses mentionnent que le partage de la parole entre apprenants semble plus équilibré lors des interactions écrites.

10.3.3.3 Interactions écrites et apprentissage

À une faible majorité et sans que puisse se dégager une explication commune, les apprenants pensent avoir amélioré leurs compétences à l'écrit davantage avec les autres types d'exercices écrits (essais, etc.) qu'avec les interactions écrites.

Le forum est l'utilisation la plus efficace du support informatique pour l'apprentissage en comparaison aux courriels, aux sites informatifs, etc.. On le trouve plus facile, efficace, on apprécie sa dimension sociale et interactive.

Les apprenants mentionnent comme bénéfices retirés de ces activités interactives, en premier lieu, la richesse et la variété des idées échangées, l'enrichissement du vocabulaire et l'amélioration de son propre style en second lieu. Viennent ensuite la valeur formative de l'erreur relevée dans les autres productions et la distribution plus équitable des tours de parole.

L'utilisation du forum a été motivante dans l'apprentissage du français. Surtout parce que l'activité est encadrée par une méthodologie innovante et active. La dimension sociale de l'activité et la seule pratique de la langue sont considérées comme sources de progrès et facteurs de motivation. Les apprenants perçoivent la

particularité de l'exercice qu'ils situent entre l'exercice écrit « traditionnel » et la discussion orale.

Il est plus motivant de participer à un forum que de rédiger un essai. Encore une fois les raisons évoquées sont la dimension sociale de l'exercice, la situation de départ qu'il propose et qui demande de « s'affronter ». Les apprenants situent le forum entre le débat oral et la rédaction d'un écrit formel. La réticence viendrait du format trop éloigné des exigences du programme.

Les apprenants pensent unanimement que l'utilisation du forum les a aidés dans l'apprentissage du français. On peut classer les raisons évoquées selon l'ordre suivant : les progrès dans leurs stratégies argumentatives, l'apprentissage spécifique du vocabulaire et de la grammaire, la dimension sociale de l'exercice enfin la méthodologie innovante, le statut d'un nouveau genre : « parce que c'était moins formel que les essais mais plus formel que les discussions orales en classe ».

Selon les apprenants, 4 éléments permettraient aux interactions écrites d'apprendre le français de manière plus efficace : augmenter la fréquence des taches interactives, allonger le temps alloué pour répondre, garder la nature conflictuelle du sujet discuté et choisir des sujets qui répondent aux intérêts des apprenants.

CHAPITRE 11. Conclusion

Notre recherche a eu pour visée l'analyse des potentialités didactiques des interactions en ligne en classe de Français langue étrangère. Nous nous étions fixé trois objectifs de recherche. Le premier était d'identifier dans quelles conditions de production les interactions en ligne pouvaient être profitables à l'enseignement du Français langue étrangère. Cela a abouti à la construction d'un dispositif. Le second objectif de recherche devait, par l'analyse des productions des apprenants, mettre à jour la nature des discours produits et la diversité de ces discours. Enfin, en interrogeant les représentations des apprenants, nous espérions mieux cerner leurs comportements pendant l'apprentissage dans ce contexte spécifique des interactions en lignes et reconsidérer le dispositif si nécessaire.

Notre recherche a suivi l'ordre chronologique dicté par nos trois objectifs de recherche. Il a fallu d'abord élaborer le dispositif, ensuite nous avons analysé le produit des interactions et finalement nous avons questionné les apprenants à propos de leur expérience d'échange en ligne dans la classe de langue. Nous pensons avoir apporté dans les chapitres précédents certaines réponses à chacune de nos questions de recherche, et nous ne tenterons pas de faire dans les pages qui suivent une ultime synthèse. Nous voyons plutôt ici une occasion de croiser les données de nature quantitative et qualitative et de revenir sur certaines notions théoriques qui ont servi de cadrage. Nous espérons ainsi apporter de nouveaux éclairages sur l'ensemble des composantes de la recherche.

Dans un premier temps, nous allons proposer un modèle mettant en avant les comportements des apprenants engagés dans des interactions écrites. Ensuite, nous aimerions reconsidérer les conditions d'élaboration du dispositif pour mieux redéfinir ses paramètres. Cela nous amènera à nous questionner sur la nature de ce nouveau genre de discours. Enfin, nous proposerons un modèle qui faciliterait l'élaboration de tâches en classe de langue.

11.1 Interactions écrites et comportements

Les notions issues des modèles interactionnistes nous ont permis de mieux comprendre certaines particularités des interactions en ligne. Toutes les recherches présentées au chapitre deux, ainsi que celles présentées au chapitre trois réservé exclusivement à la production écrite en langue seconde, mettent en avant la difficulté pour l'apprenant de se focaliser à la fois sur le sens et la forme. Van Patten (1990), Van Patten et Cadierno (1993) et Grant (2003) ont mis en avant l'importance du facteur temps dans le traitement des données par l'apprenant.

Pour Grant (2003), les interactions écrites en ligne se différencient des interactions orales par les traits suivants : on note premièrement l'absence de la négociation de sens et de la reformulation et deuxièmement on observe que la difficulté qu'éprouvent les apprenants à lire certains messages est fortement diminuée. Elle est diminuée par un approfondissement du traitement du message, ou par l'évitement, ou encore en sélectionnant des messages correspondant à leurs propres compétences linguistiques. Son modèle reposait sur les notions d'intrant, de processant étiré et de résultant.

Nos résultats confirment que dans la grande majorité, les apprenants n'éprouvent aucune difficulté à lire les messages postés et que la négociation de sens est exceptionnelle. Par contre, aucune donnée de notre corpus ne met en avant l'évitement comme stratégie choisie par les apprenants. Les réponses laissent penser que c'est le traitement approfondi qui a été choisi comme stratégie. Cette observation trouve peut-être son explication dans la structure très formatée de nos tâches qui limitait à quatre le nombre de participants dans une stricte limite de temps et les obligeait à résoudre ensemble un problème. Dans ces conditions, tout évitement aurait pu être une entrave au succès de l'entreprise collective.

Plus précisément dans le processus de lecture, nos données confirment une observation déjà faite par Grant : les apprenants ont la faculté de relever les bonnes et mauvaises tournures dans les messages qu'ils lisent. Nos réponses mettent en avant la dimension formatrice de ce repérage.
Ces observations sur la lecture avaient conduit Grant à proposer un deuxième modèle. Selon Grant, ce qui distingue les interactions écrites sur support informatique des échanges interactionnistes binaires, est que sur le support informatique la cassure se produit sur l'axe horizontal, entre l'intrant et le résultant, lorsque l'étudiant ne répond pas à un message. Grant reconnait que cette cassure horizontale n'est pas satisfaisante en termes d'apprentissage, mais reconnait à la négociation interne un rôle prépondérant pour l'acquisition. Nos propres données nous amènent à nuancer certaines hypothèses de Grant et confirmer l'hypothèse qu'une structure contraignante (par la quantité et la longueur des messages à produire, par la durée des échanges, etc.) entraine la suppression des stratégies d'évitement.

Pour la composition des messages, nos résultats et ceux de Grant soulignent le grand soin des apprenants à la rédaction, mais nos données, contrairement à celles de Grant, soulignent un profil d'apprenant moins soumis à la pression des pairs lorsqu'il rédige. Les groupes que nous avons observés ne doutent pas que leurs camarades ne puissent les comprendre et ils n'éprouvent aucune gêne à l'idée que leurs messages puissent contenir des erreurs.
Grant avait avancé l'hypothèse que cette pression entraine, pour 60% des apprenants, un comportement d'autocontrôle qui se traduit par une relecture de leur production avant publication. Cette hypothèse mérite d'être confirmée puisque, comme nous venons de le mentionner, pour la quasi-totalité des apprenants cette relecture se fait systématiquement et sans pression. Rappelons aussi ce que notre questionnaire avait mis en avant : les apprenants en grande majorité modifient leur message après l'avoir édité pour corriger une erreur de grammaire ou d'orthographe, mais non une idée. La relecture aurait donc pour objectif l'amélioration de la forme plus que celle du fond et les apprenants semblent activement essayer d'y remédier. Il faudrait apprécier dans quelle mesure la conscientisation d'une évaluation influence ou non ce comportement.

Les données que nous avons récoltées tant dans l'analyse des discours que celles des représentations nous permettent d'avoir une meilleure compréhension des procédures de lecture, de traitement et de production de messages. C'est ce que nous allons présenter à travers le modèle du schéma ci-dessous.

Notre modèle met en avant une relation qui n'est pas de caractère binaire : en effet, l'apprenant A, notre sujet de référence, interagit non avec un seul destinataire, mais avec l'ensemble des apprenants de son groupe même lorsqu'il s'adresse personnellement à un autre apprenant. Selon notre schéma, l'*exposition* est le message reçu, le *produit* est le message posté et le *traitement* est le processus d'élaboration du message à poster. La flèche reliant le produit à l'exposition illustre que le processus de traitement est récursif.

Ce que notre modèle met en avant c'est la relation qu'entretient l'apprenant pendant la phase de traitement avec un ensemble très diversifié de ressources, signalées de R1 à R5 dans le schéma. De plus, deux termes soulignent la dynamique qui relie l'apprenant au groupe, la réception et la production. En isolant ces termes de la phase de traitement, nous pourrons mieux identifier certains des comportements des apprenants pendant la phase de réception et de production.

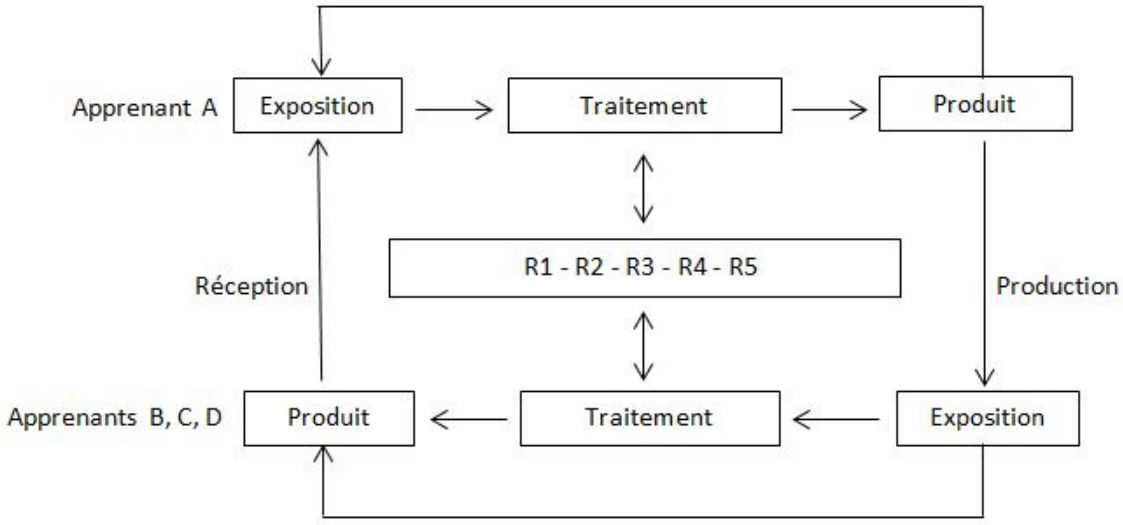
La notion de temps est centrale dans la situation des interactions en ligne asynchrones. Comme les apprenants l'ont relevé majoritairement, à la différence des interactions orales, le temps laissé pour traiter le message est avantageusement mis à profit.

La question est d'identifier les comportements des apprenants pendant la phase de traitement et plus précisément d'identifier la manière dont ils traitent les différentes ressources mises à leur disposition. Dans quelle mesure ces ressources sont-elles ignorées ou utilisées ?

Nous avons identifié cinq types de ressources. La première ressource (R1) comprend l'ensemble des savoirs et savoir-faire de l'apprenant avant de commencer l'activité. La deuxième ressource (R2) est composée de l'ensemble des documents proposés aux apprenants en début de séquence et liés à la thématique abordée. La troisième ressource (R3) rassemble les outils en ligne du dispositif qui permettent à l'apprenant d'améliorer la forme. La quatrième ressource (R4) est un élément important de notre dispositif puisqu'elle rassemble les routines préparatoires à

l'activité d'interaction. En lui réservant une place particulière dans le questionnaire, nous avons voulu identifier l'impact de cette ressource dans le processus de traitement des messages. Enfin, la cinquième ressource (R5) se compose des autres messages des apprenants.

Pendant la phase de réception, l'apprenant est exposé à plusieurs messages. Quand il donne sa réponse, le dispositif l'oblige à sélectionner un message auquel il répond en traitant des ressources de natures différentes. Le processus de traitement est récursif et conduit à la production d'un message adressé en priorité à un destinataire mais le producteur du message a conscience qu'il sera lu par l'ensemble des interactants.



Mais dans quelle mesure les discours produits contiennent-ils les traces des ressources accessibles à l'apprenant ? En nous basant sur les réponses aux questionnaires et les productions, nous nous contenterons de donner quelques exemples pour chaque type de ressource. Les ressources composées des savoirs antérieurs (R1) sont sans doute les plus nombreuses. On y trouve toute une série de formes grammaticales telles les structures négatives, les formes interrogatives, l'utilisation des temps du passé, du conditionnel, etc. mais aussi des savoirs d'une autre nature qui diffèrent selon les tâches. Pour l'une des tâches, il s'agira de la connaissance de l'œuvre « l'Etranger », pour une autre, l'ensemble des valeurs de

l'apprenant que celui-ci mobilisera quand il devra prendre position sur l'histoire du meurtre de la femme adultère. Les traces des ressources composées des documents consultés en début de séquence et accessible sur format papier ou en ligne (R2) pendant tout le temps de l'interaction sont présentes également mais plus délicates à cerner. Il s'agit souvent du réemploi à bon escient d'un lexique ou d'une expression dans le contexte de la tâche écrite. Nous avions déjà donné l'exemple du réemploi de l'expression « plaisir différé » trouvée sur le site du Monde lors d'une discussion sur les téléphones portables. Les réponses aux questionnaires avaient confirmé cette pratique bien résumée dans le commentaire suivant : « on peut utiliser des informations des sites pour nos messages sur le forum ». Pour la ressource du troisième type, seul un traçage informatique de l'utilisation des ressources en ligne aurait pu nous donner une réponse précise. Nous devons nous contenter des réponses données par les apprenants. A la grande majorité, les apprenants utilisent les outils d'aide à la rédaction et davantage quand l'activité se déroulerait sur un forum. Nous avions émis les hypothèses que la facilité d'accès aux outils d'aide à la rédaction en ligne encourage leur usage et cette attitude est facilitée par un transfert d'automatismes bien ancrés en L1 vers la L2. Cette dernière idée était renforcée par le fait que l'usage de la technologie est bien implanté chez la population observée.

Les ressources constituées par les activités préparatoires (R4) semblent avoir largement inspiré et nourri les productions des apprenants comme en témoignent les réponses qui montrent d'abord la perception positive que les apprenants ont de ces activités. La qualité de l'argumentation, l'enrichissement du vocabulaire, la découverte de certaines structures ou tournures spécifiques sont cités en premier lieu. La mise en commun d'idées clés semble bénéfique parce qu'elle permet d'aller plus loin et d'améliorer la qualité et la profondeur de l'échange à venir. Cette exposition suivie de l'assimilation de pans de phrases donnent aux apprenants l'impression d'y gagner en fluidité. Et le qualitatif enchaine avec le quantitatif : les apprenants soulignent que le nombre d'arguments est dès lors plus important. Les représentations des apprenants nous semblent assez justes sur ce point. Pour nous en convaincre il suffit d'observer le vocabulaire mobilisé par les apprenants de la tâche RI qui demandait de témoigner du meurtre de l'arabe par Meursault. De nombreux termes ont été puisés dans la mise en commun du vocabulaire qui a

précédé l'interaction : autodéfense, inculpé, source, couteau, « glaive ! », meurtrier, justice, provoquer, etc. Les réponses montrent que l'activité préparatoire a contribué à avoir une meilleure représentation de la tâche à venir et de ses enjeux.

Enfin une dernière catégorie de ressources semble bénéfique aux apprenants, celle composée de l'ensemble des messages produits par les interactants (R5). En plus du message qui leur est personnellement adressé, les apprenants font donc le choix de lire les autres messages et ils en ont la possibilité parce que la configuration de l'activité le permet (les groupes comportent un maximum de quatre apprenants et donc les apprenants ont un nombre moindre de messages à lire). Les apprenants mettent en avant les mêmes points positifs que ceux de la ressource précédente : la diversité des idées, des formulations et la richesse du vocabulaire et du style. Les apprenants ont conscience des différences de niveaux et en tirent profit dans les deux sens : si être exposé à des productions de meilleure qualité est profitable, l'erreur chez autrui est repérée et corrigée. Au contact des autres messages, les apprenants produisent un effort d'attention sur la forme. Lyster (1998) et Mackey et Philp (1998) avait déjà mis en avant le repérage conscient de la forme chez l'apprenant en situation d'interaction orale. L'attente, la fréquence, la proéminence, l'automatisation ainsi qu'une certaine conscientisation étaient des facteurs favorables à ce repérage tandis que celui-ci était restreint par une surcharge cognitive due à une tâche complexe.

Le groupe observé semble donc être dans les conditions favorables au repérage conscient de la forme. Nous pouvons avancer l'hypothèse que le dispositif offre ces conditions qui réduisent la surcharge cognitive, rendent la tâche moins complexe et permettent un traitement équilibré entre le fond et la forme.

Comme la réception des textes reprend dans notre modèle l'ensemble des ressources auxquelles est exposé l'apprenant et que nous venons de présenter, nous terminerons par les comportements des apprenants lorsqu'ils produisent leur message. Dans notre introduction nous avions souligné que les tâches de nos interactions écrites pouvaient justement être qualifiées par la notion de « construction collective du sens ». Les apprenants ont bien conscience de l'objectif commun à atteindre et ils placent le sens au cœur du processus d'interaction en donnant la priorité aux idées et à la stratégie argumentative. La structure

grammaticale et l'orthographe, au service du message qu'ils ont à transmettre, ne viennent qu'en troisième position, suivis du style et du vocabulaire.
Les questionnaires révèlent que le message produit s'adresse en priorité bien entendu à son destinataire mais que les apprenants ont à l'esprit que les lecteurs sont multiples. Ils écrivent sans douter qu'on ne puisse les comprendre et sans gêne que l'on puisse repérer des erreurs dans leur message. L'*autre* dans la production est indirectement présent puisqu'il est une source d'enrichissement tant sur le plan des idées que de l'expression langagière.

En conclusion, le temps mis à disposition est perçu comme un facteur important tant pour la qualité de la réception que de celle de la production mais il n'est pas le seul facteur. L'environnement riche en ressources est bien mis à profit et l'*autre* contribue positivement à l'élaboration collective d'un sens. Nous notons que la nature « conflictuelle » n'est jamais mentionnée dans les réponses. Les activités préparatoires permettent aux apprenants de mieux appréhender la tâche à venir, par la meilleure représentation qu'ils en ont et les outils linguistiques qu'elles fournissent. La négociation de sens est quasi absente et l'apprenant, bien qu'engagé dans une tâche complexe, ne semble pas subir la surcharge cognitive qu'il connait lors de tâches écrites traditionnelles : même si les idées priment pour l'apprenant, elles ne sont pas sacrifiées par manque de ressources linguistiques. Quand il décrit l'activité, un sentiment positif domine et souligne les bénéfices pour l'apprentissage dans le développement des différentes compétences.

11.2 Représentations versus réalité

La mise à disposition d'un large corpus écrit nous donne la possibilité de repérer les traces tangibles qui illustrent les affirmations des apprenants. Il y a adéquation à bien des égards entre le dire et le faire au niveau des formes linguistiques et des idées. Cependant quand les apprenants affirment en grande majorité avoir amélioré leur stratégies argumentatives, leurs compétences grammaticales ou lexicales, comment apprécier ce progrès ? Seule une comparaison minutieuse avec d'autres productions écrites en contexte plus traditionnel pourrait apporter une réponse précise. Nous allons partager ci-dessous certaines particularités observées qui

pourraient être qualifiées de progrès par rapport à des productions plus traditionnelles.

La première observation manque de point de comparaison mais elle relève le succès d'une entreprise jamais réalisée auparavant dans leur expérience d'apprenant : la construction collective d'un sens, par écrit, sur des contenus thématiques et avec des outils linguistiques en accord avec le curriculum. Les participants ont su mobiliser et transférer les stratégies adéquates et en inventer de nouvelles. A l'heure où l'écrit s'impose de plus en plus comme outil de communication, il revient à l'école de former et préparer ses apprenants à ces nouvelles pratiques bien différentes des modèles académiques traditionnels qu'il ne s'agit pas pour autant de rejeter.

Nous notons dans les interactions écrites un lexique plus riche et plus diversifié. La tâche IM a donné par exemple l'occasion à l'apprenant de rechercher un vocabulaire capable de décrire le support visuel ou ses émotions. Ce vocabulaire ne figure pas a priori dans son répertoire tout comme les éléments de nature historique et culturelle qu'il a dû rechercher pour affiner sa compréhension de la scène. Dans une autre tâche on retrouve un riche vocabulaire puisé dans l'exercice préparatoire ou dans les documents mis à disposition en début de séquence.
Les discours révèlent l'habileté des apprenants à mobiliser des structures linguistiques remplissant des fonctions spécifiques dans la communication à une fréquence bien plus élevée que dans les tâches écrites conventionnelles. Une explication pourrait être la multiplicité des messages qui exige de rappeler à chaque message une position ou une émotion. Dans la première tâche demandée, ce sont les fonctions (actes de parole) qui demandent d'interagir à propos d'activités et d'actions qui se multiplient en étant présent dans chaque message. Dans ce cas précis il s'agit de proposer avec différentes nuances (« *Voulez-vous… ?* », « *Si tu veux…* », « *Et si… ?* », etc.), d'accepter (« *Pourquoi pas… ?* », « *Génial… !* », « *Je suis d'accord.* », etc.) ou de refuser (« *Je suis désolé…* », « *Pourquoi pas…* », « *On pourrait plutôt…* », etc.). Dans la troisième tâche, ce sont les fonctions qui permettent de confirmer («*exact !* », etc.), de démentir ou de rectifier (« *c'est faux !!* », « *ce n'est pas vrai !* ») qui dominent. Ces tournures linguistiques donnent une tonalité et un style particuliers qui font souvent défaut dans les tâches plus

conventionnelles. Dans le même ordre d'idée, hormis les fonctions, les interrogations et les exclamations plus nombreuses dans certaines tâches accentuent la dynamique des échanges et reflètent la dimension affective des liens qui unissent les apprenants.

On note aussi de manière générale une multiplication des idées ou des arguments pour l'ensemble des échanges, un point qui fait généralement défaut dans les productions alors qu'une grande partie de l'évaluation (dix points sur vingt-cinq) est attribuée à la capacité de manipuler des idées complexes. L'exposition aux idées des autres stimule la réflexion et confirme l'idée que l'apprentissage est un processus de groupe.

Le travail sur support informatique offre un accès permanent aux outils en ligne que les apprenants utilisent à bon escient. Le fait que certains écrivent d'abord sur un document Word pour mieux traiter leur message met en avant la conscientisation des apprenants à traiter avec soin l'aspect formel de leur production. Il en résulte une plus grande précision dans l'orthographe, dans les accords verbaux et dans les accords grammaticaux (traité avec *Le bon patron*). Notons que de nombreuses épreuves certificatives de production écrite (comme celles du Baccalauréat international) se réalisent en huis clos sans outils de références et à la main. Ces épreuves mettent à jour certainement l'état des compétences de l'apprenant mais ne reflètent pas ou plus les conditions réelles de production en langue étrangère. Bien qu'il faille préparer les apprenants aux conditions de production de leur évaluation certificative, il faut surtout leur inculquer des comportements qu'ils emmèneront au-delà des épreuves finales. Le travail de recherche, de perfectionnement tant de la forme que du fond doit être valorisé.

On note une maitrise de la structure de la phrase complexe à travers une meilleure mobilisation des stratégies argumentatives par l'utilisation accrue des liens logiques. Dans l'unique tâche dominée par la narration (la tâche RI), on relève une forte présence des connecteurs temporels.

11.3 Naissance d'un nouveau genre de discours

Notre corpus nous permet-il de voir se dessiner un nouveau genre de discours ? Et si oui, quelles en sont les implications didactiques ? Nous ne reviendrons pas dans

le détail sur les définitions du *genre de discours* données au chapitre six. Nous rappellerons que Bakhtine appelle *genre de discours* les énoncés d'un type stable au sein d'une sphère d'utilisation et que Bronckart souligne qu'il est impossible d'en proposer une classification rigide car « ces genres s'adaptent en permanence à l'évolution des enjeux communicatifs (…) » (Bronckart 1996 :110). Plus simplement le Référentiel en donne la définition suivante : « (…) on entend par genre de discours/genre discursif les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation type donnée, dans une communauté donnée (…) » (p.36).

L'analyse des représentations a révélé la difficulté des apprenants à situer ce genre d'activité par rapport à d'autres formats écrits ou oraux plus conventionnels.
La comparaison avec les interactions orales était explicite dans les réponses et soulignait que les interactions écrites se déroulaient sans pression et permettaient d'exprimer une multiplicité d'idées dans le respect et l'ordre. Le temps a été unanimement relevé comme facteur favorisant la structure et l'enrichissement des échanges. Les échanges écrits sont moins formels que les échanges oraux et obligent à se focaliser davantage sur la forme (l'orthographe, les règles d'accord). Nous l'avons déjà souligné mais la répartition plus équilibrée des tours de parole dans les échanges écrits est grandement appréciée.
Les apprenants jugent favorablement aussi ce qu'apporte cette activité par rapport à d'autres activités écrites. La dimension sociale, par le caractère collaboratif de l'aventure, est souvent mise en avant de manière très positive. Et non seulement pour l'authenticité des échanges mais parce que l'interaction est dynamique et encourage les apprenants à imposer leurs idées dans un laps de temps relativement bref. Certains apprenants soulignent cependant leur inquiétude à s'entrainer sur des formats qui ne sont pas ceux que l'épreuve finale leur demandera. Les productions étant moins formelles que les formats demandés à l'examen final ils craignent d'être moins bien préparés. Plus formel que le débat oral mais moins que l'écrit conventionnel, le forum a, dans l'esprit des apprenants, un statut intermédiaire entre le débat oral et la rédaction écrite.

Au chapitre deux nous avons partagé les résultats d'une intéressante étude réalisée par Panckhurst (2006) sur ce qu'il nomme le discours électronique médié. Bien que réalisée dans le domaine de l'enseignement supérieur et dans un autre contexte d'apprentissage, il ne nous semble pas inutile de confronter quelques données avec nos propres résultats. Une des données de cette étude concerne le volume des messages échangés. Selon le contexte de production, Panckhurst note une différence de longueur des messages selon la nature du travail demandé. La familiarité avec l'outil et l'implication importante des participants sont deux facteurs qui contribuent à rendre les messages plus longs. Les messages plus longs comptent en moyenne 97 mots par message pour une moyenne de 47,9 mots pour les autres. Les observations faites sur notre corpus vont dans ce sens mais méritent d'être nuancées. La tâche DI, très similaire de l'interaction orale, compte pour un même nombre de mots, deux fois plus de messages que la tâche DIT (88 pour la tâche DI contre 41 pour la tâche DIT). En conséquence, les messages qui nécessitent d'argumenter comportent en moyenne plus de mots (73,85 mots par message) que ceux de la tâche DI (34, 47 mots par message). Si cela semble logique, c'est un des paramètres dont il faudra tenir compte pour l'élaboration des tâches selon le niveau des apprenants : certaines tâches exigent moins de développement que d'autres et seront plus accessibles. Une activité pour un niveau A1 exigera des réponses plus courtes parce que l'on visera davantage à renforcer des structures simples par la répétition tandis qu'au niveau B2 on exigera de l'apprenant qu'il justifie en nuance une position sur un sujet complexe par des arguments étayés d'exemples. Enfin notons que cet élément n'est pas sans conséquence sur les consignes quand on demandera un nombre minimum d'interventions : quel est le volume que l'apprenant aura produit au terme de la tâche ?

L'étude de Panckhurst relève encore comme spécificité des discours médiés : une utilisation prédominante du présent de l'indicatif, des pronoms de la 1ère et 2ème personne et une présence moins marquée de verbes (essentiellement des verbes de modalité) par rapport à d'autres formes de l'écrit, etc. Ce type de constat révèle assez bien la question que se posent de nombreux chercheurs, à savoir si les discours médiés se rapportent plus de l'oral ou de l'écrit. Notre recherche a mis à jour une grande diversité de configurations linguistiques qui viendraient contredire

ces résultats si nous cherchions vraiment une comparaison. Si nous pouvons comprendre les fondements de la question de certains chercheurs, nous nous intéressons davantage à la grande malléabilité des paramètres qui conditionnent la construction de la tâche et qui amènent des discours bien spécifiques au service des objectifs d'apprentissage.

Nous avons commencé cette recherche en rappelant la très faible présence des interactions écrites dans le Cadre, à tous les niveaux des descripteurs et parmi les activités de communication. Cette faible présence reflète la réalité des pratiques dans l'enseignement non-universitaire encore faiblement équipé. La grande diversité des résultats obtenus au terme de nos observations nous permet de proposer modestement une échelle (tableau 22) pour illustrer l'interaction écrite générale. Nous avons choisi de centrer la compétence autour de l'unité porteuse du sens construit collectivement, le message. Nous voyons ici comme limite de notre recherche l'absence de proposition (de sous-échelle) pour une typologie plus fine sur les genres de discours qui se tissent pendant les interactions écrites. C'est une piste que nous ne manquerons pas d'explorer à l'avenir.

INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE
B2 : Peut interagir par des messages sur des sujets complexes et abstraits en se référant à différentes sources et en donnant et en comprenant des arguments et exemples pertinents.
B1 : Peut interagir par des messages qui traitent d'un grand nombre de problématiques de la vie quotidienne (organisation d'une sortie, discussion d'un sujet d'actualité, demande administrative, etc.) ou des centres d'intérêt.
A2 : Peut interagir par des messages relatifs à des activités simples de la vie quotidienne (réservation, information relative à des horaires, à un évènement, etc.).
A1 : Peut interagir par des messages simples pour des présentations individuelles, concernant la famille ou des activités préférées.

Tableau 22- Descripteurs pour l'interaction écrite générale

Nous clôturerons cette conclusion en reconsidérant certains aspects du dispositif et en proposant un modèle pour l'élaboration des tâches en classe de langue.

11.4 Elaborer un dispositif et des tâches

Au premier chapitre nous avons présenté le cheminement qui a abouti à l'élaboration du dispositif. Deux types de paramètres avaient été identifiés, ceux de l'interaction, et ceux de l'énonciation. Les premiers contrôlent l'environnement tandis que les seconds cherchent à identifier les objectifs d'apprentissage. Nous avions appelé les seconds paramètres, les *paramètres de l'énonciation*, parce que notre modèle de construction des tâches dépendait de la situation d'énonciation des sujets. Nous avons opté désormais pour les termes de *situation de communication*. Les données de l'analyse quantitative et celles des représentations nous permettent de jeter un regard rétrospectif sur le dispositif.

Les paramètres de production de l'interaction ont été établis à la suite d'expérimentations et d'ajustements. Ces paramètres que sont la durée, le nombre de participants, le volume à produire, etc. ont été déterminés selon une situation d'enseignement et d'apprentissage bien spécifique que nous avons présentée. Notre cadre peut sembler bien rigide et risque de donner l'impression que le contexte d'application des tâches est bien restreint. Nous espérons au contraire avoir montré la grande flexibilité qu'offrent les interactions écrites en situation d'enseignement et d'apprentissage. Le nombre d'intervenants, par exemple, peut être assez important si l'on accepte l'idée qu'il n'y a pas une réponse à apporter à une situation problème et que la diversité ou la digression sont plutôt considérées comme un enrichissement. Ce serait le cas où l'acquisition de la connaissance ne pourrait se faire qu'au terme d'un processus de longue durée. Au niveau A1, on peut aussi envisager de plus grands groupes dans lesquels chaque apprenant au travers de productions courtes, et dans un délai déterminé, chercherait le profil de l'apprenant qui correspondrait à ses centres d'intérêt.

L'absence de l'enseignant dans les discussions avait été perçue de manière positive. Les apprenants y voyaient le renforcement de leur autonomie et un gain en authenticité. La présence de l'enseignant donnerait une toute autre dynamique et n'est certainement pas à exclure. Les interactions écrites en ligne asynchrones abolissent les limites de temps et d'espace mais nous avons découvert les limites de cette flexibilité durant notre première phase d'expérimentation. Par la suite, même si les interactions écrites se déroulaient pendant le temps et sur le lieu de l'apprentissage, les apprenants étaient loin d'être en huis clos : les solutions technologiques mobiles permettent aux apprenants d'échanger hors de la classe selon une configuration spatiale qui les met réellement « à distance ». Nous faisons le pari que l'établissement d'une culture de l'interaction écrite en classe de langue permettra de réguler les échanges dans le respect strict des consignes.

Le modèle que nous avons présenté en début de chapitre met en évidence l'absence de négociation et la grande capacité de l'apprenant à gérer des ressources nombreuses et diverses. Nous avançons que le dispositif, dont font partie ces différentes ressources, contribue de la sorte à soulager la surcharge cognitive repérée généralement en situation de production écrite. Les outils en ligne

(dictionnaire, conjugueur, etc.) jouent un rôle non négligeable en permettant à l'apprenant d'agir sur la forme et le fond.

Nous avons montré le rôle prépondérant des routines : elles permettent une meilleure représentation de la tâche, elles mettent en relief une des dimensions de la tâche en l'isolant, et elles engendrent dans le long terme chez l'apprenant des automatismes qui le conduisent vers l'autonomie. Les apprenants ont une représentation favorable des activités préparatoires. Ils pensent qu'elles permettent d'améliorer la qualité de leur argumentation, d'enrichir leur vocabulaire et les informations sur le sujet qu'ils traiteront.

Les apprenants parviennent assez facilement, comme on l'a vu au chapitre précédent, à identifier ce que chacune d'entre elles a permis de renforcer. Comme nous allons le montrer, c'est sur ce point que le croisement des données récoltées à travers le dispositif, les productions et les représentations nous éclairent sur certains choix que l'enseignant doit être amené à faire lors de l'élaboration de ses séquences.

Pour la tâche DI, l'argumentation est bien la compétence que les apprenants pensent avoir le plus travaillé loin devant le vocabulaire. Pour la tâche RI, les apprenants placent en premier le vocabulaire, devant « les temps particuliers et le vocabulaire », puis viennent d'autres compétences. Le schéma est le même pour la tâche IM pour laquelle le vocabulaire vient bien en tête. Les quatre situations demandaient de résoudre une situation problème et les activités ont bien servi les apprenants en les préparant à des échanges fortement argumentés. Les données quantitatives mettent en avant une mobilisation plus importante de noms communs pour les tâches RI et IM. Pour ces tâches, un travail spécifique sur le lexique était nécessaire pour décrire la scène du meurtre ou les scènes peintes. Les activités préparatoires basées sur le vocabulaire tant pour la tâche DI que la tâche RI n'ont pas eu les mêmes effets. Pour la tâche DI, la routine a activé un vocabulaire déjà familier pour les apprenants, celui des sorties et les apprenants n'ont pas le sentiment d'avoir « enrichi » leur vocabulaire. Pour la tâche RI au contraire la routine permettait de les outiller pour leur futur témoignage en fournissant un vocabulaire précis pour décrire la scène.

Nous pouvons en tirer deux conséquences dont la première est déjà bien connue en didactique :

- Pour optimaliser l'apprentissage, la tâche doit être en harmonie avec les objectifs qui répondent à des niveaux de développement que les apprenants peuvent atteindre. Cependant, ceci mérite d'être nuancé. Une tâche étant une situation complexe, il est normal de mobiliser un bagage préalablement acquis pour étayer le nouvel apprentissage et alléger la surcharge cognitive de l'apprenant. Dans le cas de la tâche DI, l'activation du lexique des sorties n'est pas inutile en soi. Elle permet à l'apprenant de se focaliser sur d'autres défis. Il faut veiller à cerner des objectifs qui seront l'objet de nouvelles acquisitions. Nous considérons que la situation proposée pour la tâche DI est plutôt favorable pour un niveau B1 en début de parcours et nous croyons que la routine aurait pu cibler des outils correspondant mieux aux besoins des apprenants, comme les fonctions nécessaires à la situation de communication.

- Nous renforçons l'idée que l'activité préparatoire est une étape capitale qui contribue à faciliter le processus d'acquisition et à atténuer la surcharge cognitive que subit l'apprenant en situation de production écrite. Cette routine peut revêtir diverses formes : elle peut être de nature cognitive (comme viser l'exploration ou les connections), elle peut être orientée vers la mobilisation de savoir spécifique (des contenus culturels ou politiques par exemple) ou se focaliser sur certaines compétences communicatives. Dans tous les cas, elle représente une activité consciente de nature métacognitive qui sera intériorisée dans le long terme bien au-delà du temps de l'apprentissage institutionnalisé.

Nous avons présenté au premier chapitre une série de paramètres qui définissent le profil de la tâche. A ce moment, délibérément, nous avions appelé situation d'énonciation la situation de l'apprenant. Nous avons expliqué pourquoi les termes de situation de communication semblaient mieux convenir. De même nous sommes amené à revoir certaines des questions qui guidaient l'élaboration de la tâche.

Une première série de paramètres doivent cerner les objectifs en fonction des besoins communicationnels des apprenants à un stade déterminé de leur apprentissage. Parce que ces besoins communicationnels sont ancrés dans la

réalité, c'est à ce niveau que doivent être convoqués les savoirs culturels et thématiques. Ces paramètres peuvent être trouvés en répondant aux questions suivantes : quels sont les objectifs communicationnels visés selon le niveau de compétences de l'apprenant actuel et le niveau visé ? Quelle situation vraisemblable peut permettre d'atteindre ces objectifs ? Quels savoirs culturels ou thématiques doivent avoir été abordés ou acquis au terme de l'activité ?

Une deuxième série de paramètres doivent cerner au mieux les caractéristiques discursives capables de servir au mieux la situation communicationnelle. De quelles formes discursives a besoin l'apprenant ? Quels formes linguistiques seront acquises ou en voie d'acquisition au terme de la séquence ?

Ces deux séries de paramètres se déclinent en d'autres questions reprises dans le tableau ci-dessous (tableau 23). Ce tableau permet la construction méthodique d'une activité qui, comme nous l'avons vu, est doublement complexe. Pour l'apprenant qui s'engage dans une situation problème et pour l'enseignant qui doit gérer deux types de paramètres, ceux de la tâche et ceux de l'interaction.

Pour mettre en application l'utilisation de ce tableau, nous proposerons ci-dessous une activité correspondant au descripteur du niveau A1 présenté au point 11.3. Nous renforcerons de la sorte l'idée de l'immense potentiel que représentent les interactions écrites en ligne.

TITRE DE L'ACTIVITÉ Niveau		
Objectifs		
Quels sont les objectifs de longue durée ?		
A quelle unité thématique/séquence se rattache l'activité d'interaction ?		
Quel est l'objectif de communication visé ?		
Quels sont les objectifs particuliers visés ?		
Quel est le scénario proposé ?		
Situation de communication	*Les apprenants jouent-ils leur propre rôle ?*	
	Les apprenants vont-ils principalement argumenter ? s'informer ? imaginer ? Quelle est la nature des productions attendues pendant l'interaction ?	
	Quels savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir devenir vont être mobilisés ?	
	De quels outils morphosyntaxiques les apprenants ont-ils besoin ?	
	De quels outils lexicaux les apprenants ont-ils besoin ?	
	Quelles compétences sociolinguistiques l'apprenant va-t-il mobiliser ?	
	De quelles fonctions communicatives les apprenants ont-ils besoin ?	
	Quelle est la nature des activités préparatoires ?	
	Quels défis attendent l'apprenant ?	
	Comment seront exploitées les productions après les interactions ?	
Paramètres de l'interaction	*Quelle est la durée de l'interaction ?*	
	Quelle est la quantité à produire ?	
	Les apprenants peuvent-il éditer leur message après l'avoir posté pour le modifier ?	
	Comment sont répartis les apprenants ?	
	Quels sont les outils auxquels ont accès les apprenants pendant l'interaction ?	
	Quelles sont les ressources auxquelles l'apprenant a accès ?	
	Les apprenants interagissent entre eux ou avec des interactants extérieurs à la classe ? L'enseignant participe-t-il à l'activité ?	
	Les productions seront-elles évaluées ?	

Tableau 23 - Pour planifier des activités d'interactions écrites en ligne

Exemples d'objectifs d'une activité d'un niveau A1

CHERCHE CORRESPONDANT! (A1)	
Objectifs	
Quels sont les objectifs de longue durée ?	Comment me présenter en français ?
A quelle unité thématique/séquence se rattache l'activité d'interaction ?	La famille, les amis.
Quel est l'objectif de communication visé ?	Comment échanger en ligne, par écrit, des informations simples pour se présenter ?
Quels sont les objectifs particuliers visés?	Comment parler de mes loisirs ? Comment poser des questions sur des informations simples ?

Quel est le scénario proposé ?

Le projet est que chaque apprenant trouve dans son groupe la personne qui lui correspond le mieux.

Etape 1
Les apprenants sont regroupés par groupe de 8 à 10 sur le forum de la classe.
Chaque apprenant se présentera selon la consigne écrite suivante en postant un message.

Présentez-vous !

*Votre message doit comporter **au minimum** :*

- une formule de salutation, votre nationalité, votre âge, où vous habitez, 2 descriptions physiques, 2 adjectifs pour présenter votre caractère, 2 activités préférées, 2 activités que VOUS N'AIMEZ PAS (!), votre nom.

Etape 2
L'enseignant s'assurera que l'étape 1 est finie avant de passer à l'étape 2.
La consigne peut être orale. Chaque apprenant lira ensuite les autres messages et choisira la personne qui semble lui correspondre le mieux.
Il posera trois questions qui demandent des précisions.
Exemple : si l'apprenant lit dans un message « J'aime le tennis », il pourra lui poser la question : « Quand joues-tu au tennis ? »

Etape 3
Chaque apprenant devra répondre au message qu'il recevra. Cette étape se déroulera hors du lieu et du temps de la classe et devra être achevée pour le cours suivant.

Paramètres de la situation de communication d'une activité d'un niveau A1

CHERCHE CORRESPONDANT! (A1)		
Objectifs		
Situation de communication	*Les apprenants jouent-ils leur propre rôle ?*	- Oui.
	Les apprenants vont-ils principalement argumenter ? s'informer ? imaginer ? *Quelle est la nature des productions attendues pendant l'interaction ?*	- Ils vont s'informer et donner des informations. - Message de présentation. - Questions et réponses simples.
	Quels savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir devenir vont être mobilisés ?	- Connaissance du potentiel des loisirs dans le pays où l'on habite.
	De quels outils morphosyntaxiques les apprenants ont-ils besoin ?	- le présent des verbes en –er. - Aimer + infinitif. - Aimer + nom. - L'interrogation.
	De quels outils lexicaux les apprenants ont-ils besoin ?	- Le lexique des sports et des loisirs.
	Quelles compétences sociolinguistiques l'apprenant va-t-il mobiliser ?	- Les salutations et les formules de clôture lors d'interactions écrites
	De quelles fonctions communicatives les apprenants ont-ils besoin ?	- Se présenter à l'écrit en situation d'interaction.
	Quelle est la nature des activités préparatoires ?	- Renforcement de l'interrogation : on multiple la nature des questions à partir d'une image projetée.
	Quels défis attendent l'apprenant ?	- L'orthographe de certains mots et les accents. - La compréhension du vocabulaire lors de la lecture des messages.
	Comment seront exploitées les productions après les interactions ?	- Toutes les informations récoltées sur le forum seront reprises dans un poster accroché en classe. On y trouvera pour chaque apprenant de nombreuses informations personnelles. On renforcera le lexique et les apprenants apprendront à mieux se connaitre par une mise en commun.

Paramètres de l'interaction d'une activité d'un niveau A1

CHERCHE CORRESPONDANT! (A1)		
Objectifs		
Paramètres de l'interaction	*Quelle est la durée de l'interaction ?*	- 30 minutes en classe pour mettre en route l'activité (Etape 1 et début de l'Etape 2).
	Quand et où a lieu l'interaction ?	- La première étape se déroule en classe. L'activité sera terminée comme devoir hors du temps et du lieu d'apprentissage.
	Quelle est la quantité à produire ?	- 50 mots pour le premier message.
	Les apprenants peuvent-ils éditer leur message après l'avoir posté pour le modifier ?	- Oui.
	Comment sont répartis les apprenants ?	- En groupe de 8 à 10.
	Quels sont les outils auxquels ont accès les apprenants pendant l'interaction ?	- Le dictionnaire en ligne. - Le conjugateur en ligne.
	Quelles sont les ressources auxquelles l'apprenant a accès ?	- Les notes de cours.
	Les apprenants interagissent entre eux ou avec des interactants extérieurs à la classe ? L'enseignant participe-t-il à l'activité ?	- Les participants interagissent entre eux. L'enseignant ne participe pas à l'activité mais apporte une aide individuelle.
	Les productions seront-elles évaluées ?	- Oui avec les critères dessinées pour les interactions en ligne.

11.5 Regards prospectifs

Au terme d'un voyage, on regarde le chemin parcouru, mais on ne manque pas de songer aux détours que l'on n'a pas pris, aux chemins que l'on a négligé de prendre. Concernant le chemin parcouru, nous pensons avoir montré la légitimité, d'un point de vue didactique, de proposer en classe de langue du secondaire, des tâches centrées sur les interactions écrites en ligne. À travers la notion de dispositif, nous avons relevé une série de paramètres qui mettent l'apprenant dans les meilleures conditions pour optimaliser son apprentissage. Ces paramètres ne sont pas rigides,

mais modifiables en fonction des situations de communications définies elles-mêmes par les objectifs d'apprentissage.

Le produit des interactions écrites a mis à jour des productions langagières complexes dont la présente recherche n'a fait qu'un inventaire partiel. Ces discours ont leurs règles de fonctionnement qui leur sont propres et qu'il faudra mieux identifier à l'avenir. Chaque composante du discours (notions, fonctions, compétences sociolinguistiques, compétences interculturelles, etc.) se prêtera au travers des interactions écrites à un enseignement et apprentissage spécifiques.

L'analyse des représentations croisée à celles des données quantitatives et à la connaissance du fonctionnement du dispositif a été d'une grande utilité pour la compréhension des comportements des apprenants pendant les phases de réception et de production. Il ne faut cependant pas oublier la dimension innovante de cette activité qui a poussé les apprenants à accueillir si favorablement ce nouveau type de tâche. Comme cela a été fait pour l'analyse de l'évolution du discours électronique médié, il faudrait analyser dans le futur l'évolution que les apprenants ont des représentations des interactions écrites en ligne quand celles-ci, espérons-le, seront assimilées à la culture de classe.

Nous avons considéré la réalité de la classe comme une réalité sociale qui engage ses membres compris comme individus uniques doués de valeurs, de jugements et d'imaginaire propres. Nous aimerions à l'avenir chercher à montrer comment cette identité s'extériorise. Nous pourrions mettre à jour les éléments qui révèlent l'affectif, le lien entre les acteurs, le partage des valeurs, le sentiment d'appartenance à un groupe, ou à une communauté d'apprentissage.

Il nous semble aussi important de réfléchir à cette identité à travers les notions de tâche pédagogique, d'authenticité ou de vraisemblance de la tâche. En effet, le terrain des interactions écrites, étant donné l'importance grandissante des échanges en ligne, nous semble extrêmement propice pour encourager les apprenants à transférer leurs compétences d'une situation d'apprentissage vers une situation authentique de communication en totale autonomie. La tentation est grande et les occasions ne manquent pas de proposer aux apprenants de participer, en classe de langue, à des forums non destinés à un usage pédagogique. Franchir les murs de la classe peut être une entreprise délicate : l'enseignant a une responsabilité morale envers ses apprenants. Il ne veut pas exposer ces derniers à des interactions qui

pourraient se révéler délicates ou embarrassantes pour l'apprenant. Deuxièmement ce genre d'ouverture, valorisante dans un sens, peut se révéler être une source de frustration quand les messages postés restent sans réponse. Encore une fois, c'est avec dosage que l'enseignant doit agir en ne négligeant en aucun cas l'important potentiel qui permet aux apprenants de transférer leurs compétences.

Nos recherches à venir ne manqueront pas d'analyser dans le détail comment se développe, dans notre contexte, la construction collective du sens en prêtant une attention particulière à la cohérence et à la cohésion ou encore en identifiant comment l'interface technique facilite ou non cette construction du sens.

Nous avons passé de longues pages dans cette recherche à présenter, à différents endroits et à travers des modèles parfois empruntés, les conditions favorables à l'apprentissage. Nous insistons sur le rôle déterminant de cet environnement sur l'apprentissage même si les nombreux paramètres de ces modèles ne nous ont pas permis d'analyser leurs effets réels. Sans ces approches, ces modèles et sans notre conviction de leur efficacité, la dynamique mise en place n'aurait pas eu, nous le pensons, les mêmes effets que nous jugeons positivement.

Enfin, s'il est communément admis que la technologie ne révolutionne pas la pédagogie, elle offre à travers les interactions écrites, qui se singularisent par la circulation horizontale des savoirs, une occasion de la repenser, à l'aide de méthodologies actives et innovantes qui conduisent l'apprenant vers l'autonomie.

Annexe 1

(1) – pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs de la 1ére PERSONNE DU SINGULIER

Je, me, moi, ma, mon, mes, le mien, la mienne, les miens, les miennes

(2) – pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs de la 1e PERSONNE DU PLURIEL

Nous, notre, nos, le nôtre, la nôtre, les nôtres

Caract. du DS et du DT

(3) – pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs de la 2e PERSONNE DU SINGULIER

Tu, te, toi, ta, tes, le tien, la tienne, les tiens, les tiennes

(4) – pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs de la 2e PERSONNE DU PLURIEL

Vous, votre, vos, le vôtre, la vôtre, les vôtres

(5) – pronom indéfini

on

(6)- déictiques temporels - adverbes ou locutions à valeur temporelle dëictique au niveau de la phrase.

(6.1) – hier, aujourd'hui, demain, avant-hier, après-demain

(6.2) – ce + élément temporel décomposant le temps : ce soir, cet après-midi

(6.3) – le + élément temporel décomposant le temps + passé/prochain/dernier : le dimanche prochain

(6.4) – il y a/dans + quantificateur + élément temporel décomposant le temps non suivi de **que** : il y a 3 jours, dans une heure

(7) – organisateurs temporels

(7.1) **Datations**

(7.1.1) ((vers/aux environs de) + déterminant + numéral + (mois) + (année) *Le 12 novembre…*

(7.1.2) *En 1809…vers 1840, Fin septembre 1951, Aux environs de 1850, En février*

(7.2) **Références à un évènement précédent/suivant/simultanée**.

(7.2.1)*Trois jours <u>après</u>…<u>avant</u> …<u>plus tôt</u>…<u>plus tard</u>…<u>auparavant</u>*

(7.2.2) *Le jour <u>suivant</u>…<u>précédent</u>…<u>d'avant</u>…<u>d'après</u>*

(7.2.3)*Le lendemain…le surlendemain…la veille…l'avant-veille*

(7.2.4) *Le jour même…*

(7.3) **Autres expressions contenant un élément nominal découpant le temps.**

(7.3.1) *Le premier soir…deuxième…dernier*

(7.3.2) *Un jour…soir…matin*

(7.3.3) *Ce matin-**ci**…ce matin-**là***

(7.3.4) à/vers + art. défini./adjectif numéral

(7.4) **Certaines expressions :** *Il était une fois…une fois.. jadis…naguère…autrefois…dans le temps….au temps jadis…*

(7.5) **Les modulateurs du rythme** : soudain…

(8) Mots et liens logiques : mots invariables porteurs d'un sens logique stable et qui servent à articuler logiquement le sens d'une proposition, d'un énoncé ou d'un texte.

Listes des organisateurs logiques retenus présentés par le sens logique

(8.1) Ajouter : de plus,…

(8.2) Classer : d'abord, ensuite, …

(8.3) Expliquer : c'est-à-dire,…

(8.4) Illustrer : par exemple,…

(8.5) Indiquer une cause : parce que,…

(8.6) Indiquer une conséquence : donc,…

(8.7) Exprimer une concession : bien que,…

(8.8) Exprimer une condition : si,…

(8.9) Exprimer une alternative : soit… soit…,…

(8.10) Comparer : comme,...

(8.11) Indiquer un but : pour que,…

(8.12) Opposer : mais,…

(8.13) Indiquer une relation temporelle : quand, pendant,…

(9) - Anaphores pronominales

Pronoms personnels 3e personnel, pronoms relatifs, démonstratifs, possessifs, interrogatifs, neutres et indéfinis.

(10) - Verbes conjugués à l'indicatif PRESENT

(11) - Verbes conjugués à l'indicatif FUTUR SIMPLE

(12) - Verbes conjugués à l'indicatif PASSE COMPOSE

(13) - Verbes conjugués à l'indicatif IMPARFAIT

(14) - Verbes conjugués au CONDITONNEL PRESENT ou PASSE

(15) – Auxiliaire ALLER : aller plus infinitif

(16) – Auxiliaire de mode : vouloir, devoir, falloir

(17) – Pouvoir

(18) – Formes passives et sens passif

(19) – Phrases non déclaratives : Formes interrogatives (directes), impératives et exclamatives

(20) – Noms propres

(21) – Noms communs

(22) – Verbes

(23) – Adjectifs qualificatifs

(24) – Adverbes

(25) Prépositions

Annexe 2

P	**Place du mot** Mot mal placé.
A	**Accord** Erreur d'accord ex. : accord sujet-verbe, adjectif-nom, ...
Aux	**Auxiliaire** Erreur dans le choix de l'auxiliaire *être* pour *avoir*, ou *avoir* pour *être*
F	**Forme** Erreur dans la forme ex. - terminaison ou forme du verbe (é, -er ; et, est) - préposition ; A + les = aux ; de + les = des ; ..
G	**Genre** Erreur dans le genre *Masculin* pour *féminin* ou *féminin* pour *masculin*
O	**Orthographe** Le mot est mal orthographié.
⬭ **e**	**Accent** Il manque un accent ou accent erroné.
S	**Structure** Erreur dans la structure utilisée ex. : - C'est pour il est - expression incorrecte, mots mal placés
Sens	**Sens** Le sens n'est pas clair
T	**Temps** Erreur dans le temps du verbe. ex. : erreur de cohérence : temps passé et temps présent dans la même phrase...
V	**Vocabulaire** Erreur de vocabulaire ex. : - mauvais choix de vocabulaire - mot anglais...
X	Il manque un mot
Inu	**Mot inutile**
Exp	**Expression** Expression non correcte

Annexe 3

Prénom : …….. Nom : ……..

LE FORUM ET MOI

Rappel des activités :

On fait quoi vendredi ? : prendre ensemble une décision sur le programme de la sortie du vendredi soir.

À qui la faute ? : trouver qui est la personne la plus responsable de la mort de la femme qui se fait tuer par le fou.

Appel à témoin : raconter la scène du crime de l'arabe par Meursault.

Discussion avec Pretextat Tach : discussion entre les lecteurs et leur auteur, Pretextat Tach.

Histoire d'une image : par deux, réfléchir et s'interroger sur l'histoire qui va naitre à partir d'une photo.

Les portables à l'école : discussion sur le message à adresser aux professeurs suite à la décision du directeur de supprimer les téléphones portables à l'école.

1. Quels sont tes objectifs pour ce cours de français (réussir le BI, apprendre la culture francophone, etc.) ?

……
……

2. Que voulais-tu particulièrement apprendre dans ce cours (la grammaire, le vocabulaire, expression orale, expression écrite, la culture) ?

……
……

3. Est-ce que tu as amélioré tes compétences à l'écrit :

a. davantage avec les interactions écrites sur la plateforme électronique
b. davantage avec les autres types d'exercices écrits (essais, etc.).
c. autre

Pourquoi ?/pourquoi pas ?

……..
……..

4. Que faudrait-il faire pour que les interactions écrites permettent de manière plus efficace d'apprendre le français ?

……
……

5. Penses-tu que les interactions écrites t'ont permis (numérote de 1 à 5 par ordre de préférence) :

-- d'améliorer ton argumentation
-- d'améliorer ton vocabulaire
-- d'améliorer la structure de tes phrases
-- de mieux connaitre tes camarades de classe
-- d'utiliser les connaissances de tes collègues pour mieux enrichir tes propres connaissances.

6. Peux-tu identifier pour chaque activité sur la plateforme la/les compétence(s) particulière(s) (argumentation, vocabulaire, les temps particuliers, autre, etc.) que tu as le plus travaillées ?

Pendant cette activité…	J'ai surtout travaillé…
On fait quoi vendredi ?	
À qui la faute ?	
Appel à témoin	
Discussion avec Pretextat Tach	
Histoire d'une image	
Les portables à l'école	

7. Est-ce que les exercices de préparation AVANT l'activité d'interaction écrite t'ont aidé dans ta production ? Si oui comment ? Justifie.

……
……
……
……

8. Penses-tu que le forum (les interactions écrites) soit l'utilisation la plus efficace du support informatique. Par rapport par exemple aux émail, aux sites, etc.
Oui – Non. Justifie.
……
……

9. Penses-tu que *tes idées* sont mieux exprimées et sont plus pertinentes avec l'utilisation du forum ?
Oui – Non.

10. Penses-tu que *tes phrases* sont mieux structurées lorsque tu utilises le forum ?
Oui – Non.

11. Penses-tu que d'une manière générale tu écris mieux sur le forum ?
Oui – Non.

12. Penses-tu que l'utilisation du forum va t'aider dans la rédaction de tes futures productions écrites ?
Oui – Non.

13. Penses-tu que sur le forum tu écris mieux des phrases plus complexes ?
Oui – Non.

14. Penses-tu que l'utilisation du forum t'a permis d'améliorer ta lecture de messages en français ?
Oui – Non.

15. Est-ce que tu as eu des problèmes à comprendre certains messages. Si oui, quel genre de problème ?
Oui – Non.
……
……

16. Est-ce que l'utilisation du clavier t'a posé un problème ?
Oui – Non

17. Est-ce que pour toi, la rédaction avec un clavier est plus rapide qu'à la main ?
Oui – Non

18. Est-ce qu'il est plus facile de mettre les accents lorsque tu écris à la main que lorsque tu utilises un clavier ?
Oui – Non

19. Est-ce que la lecture des productions de tes camarades t'a aidé à enrichir ta connaissance de la langue ?
Oui – Non. Justifie.
……
……

20. Utilises-tu des dictionnaires quand tu rédiges sur le forum ?
Oui – Non

21. Utilises-tu davantage le dictionnaire et les aides à la rédaction quand tu rédiges (entoure la réponse)
a. sur le forum
b. à la main
c. c'est pareil

22. Quel est le meilleur moment pour participer au forum ? (pendant les cours, à la maison,etc.)
……
……

23. Avant les activités sur le forum, avais-tu déjà participé à un forum ?
a. En français ? combien de fois ? ……..
b. En anglais ? combien de fois ? ……..

24. Utilises-tu souvent l'émail ?
a. En français ? combien de fois par semaine ? ……
b. En anglais ? combien de fois par semaine ? ……..

25. As-tu rencontré des difficultés techniques pendant l'utilisation du forum ? Lesquelles ?
Oui – Non.
……
……

26. Est-ce que
a. tu ne lis que les messages qui te concernent
b. tu lis les autres messages aussi ?

27. Te sens-tu gêné(e) quand tu penses que des camarades écrivent mieux que toi en français ?
Oui – Non

28. Est-ce que tu as pensé que peut-être tes camarades ne pourraient pas comprendre ton message ?
Oui – Non

29. Est-ce que cela te gêne que tes camarades lisent tes messages qui peut-être contiennent des erreurs ?
Oui – Non

30. Penses-tu que le fait de lire des messages qui contiennent peut-être des erreurs puisse avoir une influence négative sur ton apprentissage ?
Oui – Non

31. Penses-tu que ce soit une bonne chose d'évaluer tes productions à l'aide des critères du baccalauréat international. Justifie.
Oui – Non.
……
……

32. Selon toi, est-ce que la rédaction sur le forum peut être comparée à la rédaction dans les e-mails ?
Oui – Non.

33. Classe par ordre (de 1 à 5) les éléments que tu considères lorsque tu composes un message :
….. le sens
….. la structure grammaticale et l'orthographe
….. la stratégie argumentative.
….. le style
….. autre : ……

34. Relis-tu ton message avant de l'éditer ?
Oui – Non

35. As-tu déjà modifié un message après l'avoir édité pour corriger une erreur de grammaire ou d'orthographe ?
Oui – Non

36. As-tu déjà modifié un message après l'avoir édité pour corriger une idée ?
Oui – Non

37. Lorsque tu rédiges un message, penses-tu (encercle plusieurs réponses si nécessaire) :
a. au destinataire à qui tu réponds
b. à l'ensemble de tes camarades impliqués dans la discussion
c. à ton professeur.
d. à d'autres qui pourraient te lire

38. As-tu participé aux discussions des autres groupes ?
Oui – Non

39. Est-ce que le forum t'a aidé à mieux connaitre tes camarades de classe ?
Oui – Non

40. Est-ce que, dans les forums, l'absence d'intervention du professeur a été plutôt un avantage qu'un désavantage ?
Oui – Non. Justifie.
……
……

41. Avec qui as-tu eu le plus d'interaction :
a. Le même camarade
b. Le camarade que vous trouviez le plus intéressant par ses commentaires.
c. Cela n'avait pas d'importance.

42. Préfères-tu :
a. Répondre à un message
b. Commencer une discussion

43. Est-ce que quelqu'un t'a aidé dans la rédaction de tes messages ?
Oui – Non

44. As-tu remarqué des erreurs dans les messages de vos camarades ?
Oui – Non

45. Si oui, est-ce que tu en as tenu compte lors de la rédaction de tes messages ?
Oui – Non

46. As-tu utilisé le vocabulaire ou certaines structures grammaticales de tes camarades lors de la rédaction de tes messages ?
Oui – Non

47. Quels avantages as-tu retenus de ces échanges avec tes camarades ?
……
……

48. Est-ce que le titre d'un message posté t'aide à le comprendre ?
Oui – Non

49. Est-ce qu'il était facile/difficile de mettre un titre au message ?
Facile - difficile

50. Selon toi, est-ce que les échanges écrits sont différents des échanges oraux ? Justifie ta réponse.
……
……

51. Est-ce que les échanges écrits apportent quelque chose de plus que les échanges oraux?
Oui – Non. Justifie.
……
……

52. Est-ce que tu as apporté moins d'attention / autant d'attention / plus attention à la rédaction dans le forum qu'à la rédaction d'un essai ? (entoure ta réponse)

53. Penses-tu que l'utilisation du forum a été motivante dans l'apprentissage du français. Pourquoi / Pourquoi pas ?
……
……

54. Est-ce qu'il est plus motivant : de participer à un forum ou de rédiger un essai ? Justifie ta réponse.
……
……

55. Est-ce que l'utilisation du forum t'a aidé dans l'apprentissage du français ?
Justifie
……
……

BIBLIOGRAPHIE

Actes du colloques, Universités Lille 3, *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE*. Disponible sur : http://www.univ-lille3.fr/Colloques/ Colloques/colloque_FLE/index.html

ADAM, J. M., (1984), *Le récit*, PUF, Que sais-je ?, Paris.

ADAM, J. M., (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris.

ADAM, J. M., (1993), *La description,* PUF, Que sais-je, Paris.

ANIS, J., (2002), « Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS ». Actes du colloque : s'écrire avec les outils d'aujourd'hui. Poitiers, Université de Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société. 31 mai et 1er juin 2002. Disponible sur : http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/ document.php?id=547

ANIS, J., DE FORNEL, M., et FRANEKEL, B., (2004), « La communication électronique : Approches linguistiques et anthropologiques ». Communication au colloque international., EHESS, Paris. 5 et 6 février 2004.

ARNDT, V., (1987), « Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing », *ELT Journal*, vol. 41, n° 4, Oxford.

ASHER, J.J., (1977, 2003), *Learning Another Language through Actions, TPR*, Sky Oaks Production, Los Gatos CL.

AUDRAS, I., et GANASCIA, J.G., (2006), *Outils d'analyse textuelle d'aide à l'acquisition du français langue étrangère écrit*. Journée d'étude de l'ATALA : Aide à la rédaction. Apports du Traitement Automatique des Langues. Paris le 3 juin 2006. Disponible sur : http://perso.limsi.fr/amax/recherche/atala06 Audras_atalas06.pdf

AUSTIN, J. L., (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford.

BARBIER, J. M., et LESNE, M., (1986), *L'analyse des besoins en formation*, Robert Jauze, Paris.

BARBIER, M. L., PIOLAT, A., et ROUSSEY, J. Y., (1998), « Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue seconde », *Revue Française de Pédagogie,* n° 122*,* pp. 83-98.

BARBIER, M. L., et RANDSELL, S., (2002), « New Directions for Research in L2 Writing », dans Rijlaarsdam, G., *Studies in Writing*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 1-10.

BARBIER, M.L., (2004), « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? », dans Piolat, A., *Ecriture, Approches en sciences cognitives,* Presses Universitaires de Provence, Aix-en-Provence, pp. 181-203.

BARBOT, M. J., et PUGIBET, V. (dir.), (2002), « Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence », Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial, janvier, Clé International, Paris.

BARRE-DE-MINIAC, C., (1996), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

BEACCO, J. C. (dir.), (1983), « Enseigner la langue, enseigner les langues », *Le français dans le monde*, n° 177.

BEACCO, J.-C., BOUQUET, S., et PORQUIER, R., (2004), *Le niveau B2, Un référentiel,* Didier, Paris.

BEACCO, J.-C., et PORQUIER, R., (2006), *Niveau A1 pour le français*, Didier, Paris.

BEACCO, J. C., (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Collection Langues et didactique, Didier, Paris.

BEACCO, J. C., LEPAGE, S., PORQUIER, R., et RIBA, P., (2008), *Niveau A2 pour le français*, Didier, Paris.

BEACCO, J.-C., (2010), « Tâches, compétences de communication et compétences formelles », *Synergies Brésil*, numéro spécial 1, pp. 97-101. Disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/beacco.pdf

BELZ, J. A., et THORNE, S. L. (éd.), (2006), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Thomson Heinle, Boston.

BENVENISTE, E., (1966), « Les relations de temps dans le verbe français », *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Gallimard, Paris, pp. 237-250.

BERGMAN, J., et SAMS, A., (2012), *Flip your classroom: reach every student in every class every day*, ISTE, Alexandra, VA.

BERGMAN, J., OVERMYER, J., et WILLIE, B., (2011), « The flipped class », *The Dayli Riff.* Disponible sur : http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-what-does-a-good-one-look-like-692.php

BERMAN, R., (1994), « Learner's transfer of writing skills between languages », *TESL Canada Journal*, vol. 12, n° 1, pp. 29-46.

BESSE, H., (1978), *Remarques sur des pratiques fonctionnelles*, CRÉDIF, Paris.

BEVORT, E., et BREDA, I., (2006), *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*, Mediapro. Disponible sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

BIBEAU, R., (2002), Des contenus numériques pour l'éducation, Montréal, Direction des ressources didactiques, MEQ.

BOUCHARD, R., (2001), « Production et contrôle de la production en « fin » d'apprentissage de l'écrit en langue étrangère », dans Bouchard, R., De Gaulmyn, M. M., et Rabatel, A. (éd.), *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix,* L'Harmattan, Paris, pp. 129-145.

BOURGEOIS, E., et NIZET, J., (1999) *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris.

BRAMMERTS, H., (1996), « Language Learning in Tandem Using the Internet », dans Warschauer, M. (dir.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning*, pp. 121-130.

BRAND, A. G., (1989), *The psychology of writing: The affective experience*, Grenwood press, New York.

O'REAGAN, B., et al., (2010), « From Spell, Grammar and Style Checkers to Writing Aids for English and French as a Foreign Language: Challenges and Opportunities », *Revue française de linguistique appliquée,* 2/2010, vol. 15, pp. 67-84.

BRONCKART, J. P., et al., (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux et Niestlé, Paris, pp. 175 (2ème édition, 1994).

BRONCKART, J. P., (1996), « L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif », *Le français dans le monde. Le discours : enjeux et perspectives*, numéro spécial, pp. 55-64.

BRONCKART, J. P., (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

BRONCKART, et al., (2005), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

BRONCKART, J. P., BULEA, E., et POULIOT, M., (2005), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, Presses du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

BULEA, E., et BRONCKART, J. P, (2005), « Pour une approche dynamique des compétences langagièresc», dans Bronckart, J. P., Bulea, E., et Pouliot, M., *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ?*, Presses du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp. 193-227.

BRONCKART, J. P., (2005), « Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir », *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, n° 27, pp. 361-380.

BRONCKART, J. P., (2005), « Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif », *Calidoscopio*, n° 3, pp. 149-159.

BROWN, G., et ATKINS, M., (1988), *Effective teaching in higher education*, Routledge, London.

CAREY, S., (1999), « The use of WebCT for a Highly Interactive Virtual Graduate Seminar », *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, vol. 12, n° 4, pp. 371-380.

CHARAUDEAU, P., et MAINGUENEAU, D., (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., et PERAYA, D., (2006), « Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, n° 4, vol. 4, pp. 469-496.

CHENOWETH, N. A., et HAYES, J. R., (2001), « Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2 », *Written Communication*, vol. 18, pp. 80-98.

COATES, T., (2003), « On Permalinks and Paradigms...». Disponible sur : http://www.plasticbag.org/archives/2003/06/on_permalinks_and_paradigms/

COHEN, A. D., et BROOKS-CARSON, A., (2001), « Research on direct vs. translated writing processes: Implications for assessment », *Modern Language Journal*, n° 85, pp. 169-188.

COLLÈS, L., (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, Bruxelles.

COLLÈS, L., BLONDEL, A., BRIET, G., DESTERCKE, L., et SEKHAVAT, A., (1998), *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Duculot, Bruxelles.

COLLÈS, L., DUFAYS, J. L., et THYRION, F., (2006), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?*, Proximités-didactique, E.M.E., Fernelmont.

COLLINS, A., et GENTNER, D., (1980), « A framework for a cognitive theory of writing », dans Gregg, L., et Steinberg, E. (éd.), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 51-72.

COLLOT, B., (1995), « Petites structures et problématique de la communication », dans *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans. Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/

Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et la culture, (2004), «Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie », dans *Cadre Européen de Référence*.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2000), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier. Disponible sur : www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf/

CORDER, S. P., (1973), *Introducing applied linguistics*, Penguin Books, Harmondsworth.

CORDIER-GAUTHIER, C., DION, C., (2001), Carleton University, « Les outils informatiques d'aide à la rédaction/correction en fls : leur utilisation en milieu universitaire », *Distance*, vol. 5, n° 2.

COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., et ROULET, E., (1976), *Un niveau-seuil,* Conseil de l'Europe, Strasbourg.

COSTE, D., (1977), « Un niveau-seuil », *Le français dans le monde*, n° 126.

COSTE, D., (1980), « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », *Le français dans le monde*, n° 153.

COSTE, D., (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues », dans *Actes du colloque de Sèvres (Le Cadre européen, une référence mondiale), Sèvres19-20 juin 2007,* Dialogues et Cultures, 25, FIPF, Bruxelles.

CRYSTAL, D., (2001), *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge.

CUQ, J. P., (2003), *Dictionnaire de didactique du Français,* Clé International, Paris.

CUQ, J. P., et QUEFFELEC, A., (2005), « Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde », *Le français dans le monde. Recherches et applications,* numéro spécial, janvier, pp. 75-84.

CULIOLI, A., (1984), *La langue au ras du texte*, P.U.L, Lille.

CUMMING, A., (1989), « Writing expertise and second-language proficiency », *Language Learning*, vol. 39, n° 1, pp. 81-141.

CUMMING, A., (1990), « Metalinguistic and ideational thinking in second language Composing », *Written Communication*, n° 7, pp. 482-511.

DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., et WEISS, F., (1991), *Pour un nouvel enseignement des langues,* Clé International, Paris.

DE BOT, K., (1996), « The Psycholinguistics of the Output Hypothesis », *Language Learning*, vol. 46, pp. 529-555.

DEGACHE, C., et MANGENOT, F. (coord.), (2007), « Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues », *Lidil*, n° 36, Ellug, Grenoble.

DEJEAN-THIRCUIR, C., et MANGENOT, F., (2006), « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 40, pp. 5-13.

DE LIEVRE, B., (2000), Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive dans un dispositif de formation à distance, Communication présentée au Congrès *ACED*, Québec, 3-6 mai.

DENIS, B., (2003), « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distance et Savoirs*, n° 1, vol. 1, pp. 19-46.

DESJARDINS, C., (2002), *Vers une méthodologie d'analyse des construits cognitifs collaboratifs produits dans les forums électroniques textuels asynchrones*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Département de communication.

DEVELOTTE, C., et MANGENOT, F., (2004), « Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif », *Distances et Savoirs*, n° 2-3, vol. 2, pp. 309-333.

DEVELOTTE, C., MANGENOT, F., et NISSEN, E. (coord.), (2009), *Actes du colloque Epal 2009 : Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité,* université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.

DENYER, M., (2010), « La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Maison des Langues, Paris.

D'HAINAUT, L., (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation - l'analyse et la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*, Nathan et Labor, Paris, Bruxelles.

D'HAINAUT, L., (1985), *Des fins aux objectifs - un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Nathan et Labor, Paris, Bruxelles.

D'HAINAUT, L., (1990), « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale », *Pédagogie Collégiale*, Février, Vol. 3, n° 3, pp. 34.

DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A., et O'MALLEY, C., (1996), « The Evolution of Research on Collaborative Learning », dans Spada, E., et Reiman, P. (éd.), *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*, Elsevier, Oxford, pp. 189-211.

DOISE, W., et MUGNY, G., (1981), *Le Développement Social de l'intelligence*, InterEditions, Paris.

DUFAYS, J. L., et MAINGAIN, S., (1999), « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte », *Le français aujourd'hui*, n° 125, pp. 44-51.

DUFAYS, J. L., et THYRION, F. (dir.), (2004), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants,* Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.

DUFAYS, J. L., (2011), « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », *Pratiques*, n° 149-150, pp. 227-248.

DYKSTRA, E. A., et CARASIK, R. P., (1991), « Structure and support in cooperative environments: the Amsterdam conversation environment », dans Greenberg, S. (éd.), *Computer-supported cooperative work and groupware,* Harcourt Brace Jovanovich, Computers and People series, Toronto, pp. 295-310.

ELLIS, R., (1999), *Learning a Second Language through Interaction,* John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.

ELLIS, R., 2003, *Task based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

FAYOL, M., « Apprendre à produire des textes », dans Barré-de-Miniac, C., (1996), *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

FERRARIS, M., CAVIGLIA, F., et DEGL'INNOCENTI, R., (1990), « WordProf : A Writing Environment on Computer » , *Educational & Training Technology International (ETTI), Journal of AETT*, n° 1, Vol. 27, February 1990, pp. 33-42.

FLOWER, L. S., HAYES, J. R., (1980), « The dynamics of composing : making plans and juggling constraints », dans Gregg, L. W., Steinberg, E. R. (éd.), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 31-50.

FRASTREZ, P., (2002), *Navigation hypertextuelle et acquisition de connaissances*, Thèse de doctorat en communication, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Université Catholique de Louvain. Disponible sur : http://sites.uclouvain.be/grems/pdf/theses/fastrez_dissertation.pdf.

GARCIA-DEBANC, C., (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, Pratiques.

GARCIA-DEBANC, C., (1993), « Écriture et langue. Metz : Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français », *Pratiques*, n° 77.

GASS, S., (1997), *Input, Interaction and the Second Language Learner*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

GENESEE, F., (1994), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community,* Cambridge University Press, Cambridge, MA.

GERBAULT, J., (2002), *TIC et diffusion du français. Des aspects cognitifs, socio-affectifs et techniques des TIC aux politiques linguistiques*, L'Harmattan, Paris.

GERBAULT, J., et BRAYARD, F., (2005), « Interactions et rôles : vers une typologie des outils informatisés d'enseignement-apprentissage des langues », Communication présentée au *6e Colloque Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères (UNTELE 2005), Input, Interaction, Feedback, Évaluation, Acquisition des Langues Secondes et les Environnements Multimédia,* Université de Technologie de Compiègne, 24-26 mars 2005.

GERBAULT, J., (2010), « TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée,* vol. 15-2, pp. 37-52.

GHITALLA, F., (1999), « NTIC et nouvelles formes d'écriture », *Communication et langages*, n° 119, pp. 91-105.

GETTLIFFE-GRANT, (2003), « Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques », *Alsic*, n° 1, vol. 6, Juin, pp. 65-107.

GOLDENSTEIN, J. P., (1985), *Pour une lecture-écriture, Littérature et pédagogie*, De Boeck, Duculot, Bruxelles, Paris.

GOOKIN, D, LEVINE, J., BAROUDI, C., et LEVINE YOUNG, M., (2002), *Internet pour les nuls*, Eyrolles, Paris.

GORDON, T. F., et KARACAPILIDIS, N., (1997), « The Zeno argumentation framework », *Proceedings of the Sixth International Conference on Artificial Intelligence and Law*, ACM, New York, pp. 10-18.

GREGG, L., et STEINBERG, E. (éd.), (1980), *Cognitive processes in writing,* Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 51-72.

GUIHOT, P., (1995), « Système éducatif et TIC, une difficile rencontre », dans *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans. Disponible sur : http://www.ac.-grenoble.fr/vercors/pnvr/autran95/.

GUITÉ, F., (2009), « Comment les médias sociaux stimulent ma mémoire », 25 juillet 2009. Disponible sur : http://www.francoisguite.com/2009/07/comment-les-medias-sociaux-stimulent-ma-memoire/.

GUIR, R., (2002), *Pratiquer les TICE, Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, De Boeck Université, Bruxelles.

HALL, C., (1990), « Managing the complexity of revision among languages », *TESOL Quarterly*, n° 1, Vol. 24, pp. 245-266.

HAMON, L., (2007), *L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité*, Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal-Clermont 2.

HAYES, J. R., et FLOWER, L. S., (1980), « Identifying the organization of writing processes », dans Gregg, L. W., et Steinberg, E. R. (éd.), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 3-30.

HAYES, J. R., (1996), « A new framework for understanding cognition and affect in writing », dans Levy, C. M., et Ransdell, S. E. (éd.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications,* Laurence Erlbaum, Mahawah, NJ, pp. 1-27.

HAYES, J. R., « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » dans Pélissier, A., et Piolat, A., (1998), *La rédaction de textes, Approche cognitive*, Delachaux et Niestlé, Lausanne.

HEDDESHEIMER, C., et LAGARDE, J. P., (1977), « A propos d'un niveau-seuil », *Études de linguistique appliquée*, n° 35.

HENRI, F., CHARLIER, B., (2005), *L'analyse des forums de discussion Pour sortir de l'impasse*, Symposium Symfonic. Disponible sur : http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.htm.

HENRI, F., et LUNDGREN-CAYROL, K., (2001), *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels,* Presses Universitaires du Québec, Sainte-Foy, Québec.

HERRING, S. C., (1999), « The rhetorical dynamics of gender harassment online », *The Information Society,* vol. 15, n° 3, pp. 151-167. Special issue on The Rhetorics of Gender dans Gurak, L. J., *Computer-Mediated Communication*.

HERRING, S. C. (éd.), (1996), *Computer-Mediated Communication, Linguistic, Social and Cross-Cutural Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.

HOC, J. M., (1987), *Psychologie cognitive de la planification*, PUG.

JEANNEAU, C., (2009), « Eléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues », dans Develotte, C., Mangenot, F., et Nissen, E., (coord.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 5-7 juin 2009. Disponible sur : http://www.u-grenoble3.fr/epal/actes.html.

JEANNERET, T., (2002a), « Figures de dialogisme et compréhension verbale dans des productions textuelles en FLE », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 37, pp. 145-162.

JEANNERET, T., (2002b), « Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques », *Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage*, n° 13, pp. 37-49.

JEANNERET, T., (2005), « *La place des ressources grammaticales dans l'organisation sociale des moyens langagiers* », dans Bronkart, et al., *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

JOHNSTON, V. L., (1992*), Towards a global classroom: using computer-mediated communication at UAA*, Technical Report, University of Alaska Anchorage, Alaska.

JOHNSON, L., LEVINE, A., SMITH, R., et STONE, S., (2010), *The 2010 Horizon Report*, The New Media Consortium, Austin, Texas.

JONES, S., et TETROE, J., (1987), « Composing in a second language », dans Matsuhahsi, A. (éd.), *Writing in Real Time,* Longman, New York, pp. 34-57.

KAZERONI, A., (2004), « La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques », *Ela*, n° 134-2, pp. 159-171.

KEATING, C. A., (2011), *« Etes-vous un étudiant web 2.0 ? »*, Université de Montréal. Disponible sur : http://www.teluq.uqam.ca/siteweb/docs/resultats_web2.pdf.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1990), *Les interactions verbales – Tome I*, Armand Colin, Paris.

KERN, R., WARE, P., et WARSCHAUER, M., (2004), « Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, pp. 243-260.

KERVRAN M. et CANDELIER, M., (2003), « Les activités EVLANG : tâches, objectifs et domaines ». Disponible sur : http://jaling.ecml.at/pdfdocs/candelier_kervran.pdf.

KREDENS, E., FONTAR, B., (2010), « Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers », *Fréquence écoles*, Lyon. Disponible sur : http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/37c48d9366cfe18d321ef6e1db77cd38.

KOBAYASHI, H., et RINNERT, C., (1992), « Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition », *Language Learning,* vol. 42, pp. 183-215.

KOLLOCK, P., et SMITH, M., (1996), « Managing the virtual commons: Cooperation and conflict in computer communities », dans Herring, S. C. (éd.), *Computer-mediated communication - linguistic, social and cross-cultural perspectives,* pp. 109-128.

KOZMA, R. B., (1991), « Learning with media », *Review of Educational Research*, vol. 61, n° 2, pp. 179-212.

KRASHEN, S. D., (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International.

KRASHEN, S. D., (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International.

LACROIX, E., (2006), *Les corpus au service de l'apprentissage de l'allemand au collège et à l'université,* Journée d'étude de l'ATALA, Aide à la rédaction. Apports du Traitement Automatique des Langues. Disponible sur : http://perso.limsi.fr/amax/recherche/atala06/Lacroix_atala06.pdf.

LAMY, M. N., (2001), « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », dans Bouchard, R., et Mangenot, F., (coord.), *Interactivité, interactions et multimédia*, ENS Editions, Lyon, pp. 131-144.

LANDOW, G. P., (1992), *Hypertext — the convergence of contemporary critical theory and technology*, The John Hopkins University Press, Baltimore and London.

LAWRENCE, M. S., (1975), *Reading, Thinking, Writing*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.

LAY, N., (1982), « Composing processes of adult ESL learners: A case study », *TESOL Quarterly*, vol. 16, pp. 406-411.

LEBRUN, M., (2002a), *Des technologies pour enseigner et apprendre*, 2ème édition, De Boeck Université, Bruxelles.

LEBRUN, M., (2002b), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, De Boeck Université, Bruxelles.

LEBRUN, M., (2005), *elearning pour enseigner et apprendre*, De Boeck Université, Bruxelles.

LEGROS, D., et CRINON, J., (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Collection U, Paris.

LEINHARDT, G., et GRRENO, J., (1986), « The cognitive skill of teaching », *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, n° 2, pp. 75-95.

LEINHARDT, G., WEIDEMAN, C., et HAMMOND, K. M., (1987), « Introduction and integration of classroom routines by expert teachers », *Curriculum Inquiry*, Vol. 17(2), pp. 135-175.

LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G., et BOUTIN, G., (1997), *La recherche qualitative*, De Boeck, Bruxelles.

LEVY, C. M., et RANSDELL, S., (2001), « Writing with concurrent memory loads », dans Olive, T., et Levy, C. M. (éd.), *Contemporary tools and techniques for studying writing,* Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 9-30.

LIGHT, P., et LIGHT, V., (1999), « Analyzing asynchronous learning interactions. Computer-mediated communication in a conventional undergraduate setting », dans Littleton, K., et Light, P. (éd.), *Learning with computers. Analysing productive interaction,* Routledge, London, pp.162-178.

LONG, M.H., (1991), « Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology », dans De Bot, K., Coste, D., Ginsberg, R., et Kramsch, C. (éd.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*, Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52.

LONG, M., (1996), « The role of linguistic environment in second language acquisition », dans Ritchie, W., et Bhatia, T. (dir.), *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 413-468.

LYSTER, R., (1998), « Form in Immersion Classroom Discussion: In or Out of focus?», *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol.1, n° 1-2, pp. 53-82.

MACKEY, A., et PHILP, J., (1998), « Conversation Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses and Red Herrings? », *The Modern Language Journal*, vol. 82, pp. 338-356.

MANGENOT, F., CAMILLERI, D., et POLETTI, G. (éd.), (1994), « La Plume et l'Écran », *Actes des Journées d'écriture créative*, 1-3 avril 1993, Petrini Editore, Turin.

MANGENOT, F., (1996), *Les aides logicielles à l'écriture*, CNDP, Paris.

MANGENOT, F., (1998a), « Réseau Internet et apprentissage du français », dans Charnier, T., et Pothier, M. (dir.), « Hypermédia et apprentissage des langues» , *Etudes de linguistiques appliquées*, n° 110, avril-juin, pp. 205-214.

MANGENOT, F., (1998b), « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Alsic*, vol. 2, n° 1, pp. 133-146. Disponible sur : http://alsic.org.

MANGENOT, F., (2000), « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO », *Alsic*, vol. 3, n° 2, pp. 187-206.

MANGENOT, F., (2002), « L'apprentissage des langues » dans Legros D., et Crinon J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Collection U, Paris.

MANGENOT, F., (2003), « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *ALSIC*, vol. 6, n° 1, juin, pp. 109-125. Disponible sur : http://alsic.revues.org/2167?lang=en.

MANGENOT, F., (2004), « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet », dans Salaün, J. M., et Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Presses de l'Enssib, Villeurbanne, pp. 103-123.

MANGENOT, F., (2004), « Approche de la notion de ressources », *Notions en questions n° 8 : La notion de ressources à l'heure du numérique*, juin, ENS, Lyon, pp. 15-21.

MANGENOT, F., et LOUVEAU, E., (2006), *Internet et la classe de langue*, CLE International, Paris.

MANGENOT, F., (2007), « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? », dans Gerbault, J. (coord.), *La langue du cyberespace : de la diversité aux normes,* L'Harmattan, Paris, pp. 105-120.

MANGENOT, F., et TANAKA, T., (2008), « Les enseignants de langue 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*, n° 1, Vol. 11, pp. 33-59. Disponible sur : http://alsic.revues.org.

MANGENOT, F., et PENILLA, F., (2009), « Internet, tâche et vie réelle », dans Rosen, E. (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier, n° 45, pp. 82-90.

MANGENOT, F., (2011), « Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage », dans Blanchet, P., et Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues des langues et des cultures*, éditions des archives contemporaines, pp. 337-343.

MANTOVANI, G., (1996), « Social context in HCI: a new framework for mental models, cooperation, and communication », *Cognitive science,* n° 20, pp. 237-269.

MARCOCCIA, M., (2000), « La représentation du non-verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur ». Disponible sur : http://: communicationorganisation.revues.org/2431

MASON, R., (1993), *Computer conferencing: The last word…*, Beach Holme Publishers, U.K.

MAYER, R. E., et SIMS, V. K., (1994), « For whom is a picture worth thousand words? Extensions of a dual coding theory of multimedia learning », *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n° 3, pp. 89-401.

MCCRIMMON, J. M, (1963), *Writing with a Purpose* (3rd ed.), Houghton Mifflin Company, Boston.

MEIRIEU, P., (1992), *L'inavouable et/est l'essentiel, itinéraire de lecture*, *Perspectives documentaires en Éducation***,** n° 27, pp. 8-42.

MOMPEAN, A. R., (2010), « The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language », *ReCALL*, vol. 22, pp. 376-395.

MONDADA, L., (1999), « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion, une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet », *ALSIC*, vol. 2, n° 1, juin, pp. 3-25. Disponible sur : http://www.alsic.u-strasbg.fr.

MOIRAND, S., (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette FLE, Paris.

MORAGNE, et SILVA, M., (1988), « A study of composing in a first and a second language », *Texas Papers in Foreign Language Education*, vol. 1, pp. 132-151.

MOSCOVICI, S., et RICATEAU, P., (1972), « Conformité, minorité et influence sociale », dans Moscovici, S. (éd.), *Introduction à la psychologie*, vol. 1, Larousse, Paris.

MOTTIER LOPEZ, L., (2003), « Les structures de participation privilégiées dans une microculture de classe : un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? » [numéro spécial], *Dossier des sciences de l'éducation, revue internationale*, n° 10, pp. 59-75.

MOTTIER LOPEZ, L., et ALLAL, L., (2004), « Participer à des pratiques d'une communauté classe : un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées », dans Moro, C., et Rickenmann, R. (éd.), *Les formes de la signification en sciences de l'éducation : Raisons éducatives*, De Boeck, Bruxelles, pp. 59-84.

MOTTIER LOPEZ, L., (2005), *Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située : étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

NAULT, G., et NAULT, T., (2003), « Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité », dans Deaudelin, C., et Nault, T. (coord.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 191-210.

NOYON, C., (2003), « TICE et FLE : balises pour l'enseignement / apprentissage », *Le Langage et l'homme*, vol. 38, n°1, E.M.E, Bruxelles.

NOYON, C., (2004) « *Projet Zéro* : présentation et application pédagogique du cadre conceptuel Teaching For Understanding », *Porta Linguarum*, n°1, GEU, Granada.

NOYON, C., (2007), « Quels scénarios pédagogiques et tâches d'apprentissage pour les interactions écrites sur support informatique en classe de FLE ? », *Le Langage et l'homme*, vol. 41, n°1, E.M.E, Bruxelles.

NYSTRAND, M., (1989), « A social interactive model of writing », *Written communication*, vol. 6, n° 1, pp. 66-85. Disponible sur : http://wcx.sagepub.com/content/6/1/66.full.pdf+html

O'REGAN, B., et al., (2010), « From Spell, Grammar and Style Checkers to Writing Aids for English and French as a Foreign Language: Challenges and Opportunities », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 15, n° 2, pp. 67-84.

O'REILLY, T., (2005), *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponible sur : http://oreilly.com/web2/ archive/what-is-web-20.html.

O'DOWD, R. (éd.), (2007), *Online Intercultural Exchange*, Multilingual Matters, Clevedon.

OLIVIER, C., et PUREN, L., (2011), *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Maison des Langues, Paris.

ORIOL-BOYER, C., (1989), « Lire et écrire avec des enfants », *Texte en main*, vol. 7, l'Atelier du texte, Grenoble, pp. 81-98.

OULIPO, (1973), *La littérature potentielle*, Gallimard, Paris.

PALLOTTI, G., (2002), « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition», *Aile*, n° 16, pp. 165-197. Disponible sur : http://aile.revues.org/1395.

PANCKHURST, R., (2006) « Le discours électronique médié : bilan et perspectives », dans Piolat, A. (dir.), *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*, Solal, éditeur Marseille, pp. 345-365.

PEDRO, F., (2009), *New Millennium Learners in Higher Education: Evidence and Policy Implications*, OCDE-CERI, Paris.

PÉLISSIER, A., et PIOLAT, A., (1998), *La rédaction de textes, Approche cognitive*, Delachaux et Niestlé, Lausanne.

PENNINGTON, M., et SO, S., (1993), « Comparing writing process and produce across two languages: A study of 6 Singaporian university student writers », *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), pp. 41-63.

PÉRIN, P., et GENSOLLEN, M. (éd.), *La communication plurielle – l'interaction dans les téléconférences*, La Documentation française, Paris, pp. 104-119.

PERKINS, D. N., et RITCHHART, R., (2004), « When is good thinking? », dans Dai, D. Y., et Sternberg, R. J. (éd.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 351-384.

PERKINS, D. N., TISHMAN, S., RITCHHART, R., DONIS, K., et ANDRADE, A., (2000), « Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits », *Educational Psychology Review*, vol. 12, n° 3, pp. 269-293.

PERRIAULT, J., (2002), *Éducation et nouvelles technologies, Théories et pratiques*, Nathan Université, Collection 128, Paris.

PERRET-CLERMONT, A. N., (1979, réédition augmentée en 1996 avec la collaboration de Grossen, M., Nicolet, M., et Schubauer-Leoni, M. L., 5ème réédition en 2000), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale,* Peter Lang, Berne.

PÉRY-WOODLEY, M. P., (1993), *Les écrits dans l'apprentissage, Clés pour analyser les productions des apprenants*, Hachette FLE, Paris.

PICA, T., (1994), « Research on Negotiation: What does it reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? », *Language Learning*, vol. 44, pp. 493-527.

PINK, D., (2005), *A Whole New Mind*, Riverhead Books, New York.

PIOLAT, A. (éd.), (2004), *Ecriture. Approches en sciences cognitives*, Presses Universitaires de Provence, Aix-en-Provence.

PIOLAT, A. (dir.), (2006), *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*, Solal, éditeur Marseille, pp. 345-365.

PORQUIER, R., et PY, B., (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère: Contextes et discours*, Didier, Collection Essais, Paris.

PUNIE, Y. et CARNEIRO, R., (2009), « La nouvelle génération d'apprentissage », *eLearning Papers*, n° 15.

PUREN, C., (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes* : *essai sur l'éclectisme*, CREDIF – Didier, Paris.

PUREN, C., (2001), *La didactique des langues face à l'innovation Technologique*, Actes des colloques, UTC. Disponible sur : http://www.utc.fr/~untele/.

PUREN, C., (2003), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (2ème édition), Maison des langues, Paris.

PUREN, C., (2006), *Explication de texte et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389.

PY, B., (1990), « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, numéro spécial, pp. 81-88.

PY, B., (2003), « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe », *Marges linguistiqu*es, n° 4. Disponible sur : (www.marges-linguistiques.com).

PY, B., (2004), « L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance », *Tranel*, vol. 40, pp. 117-131.

QI, D. S., (1998), « An Inquiry into Language-switching in Second Language Composing Processes », *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 54, n° 3, April, University of Toronto Press, pp. 413-435.

REINHARDT, J., et NELSON, B. K., (2004), « Instructive use of on line leasing resources/a survey of socioinstitutional and motivational factors », *ReCALL,* vol. 16, n° 2, pp. 292-307.

RICHTER, J. J., (2010), « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », dans Lions-Olivieri, M-L., et Liria, P., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues,* Diffusion FLE, Espagne.

RIEL, M., (1995), « Cross-classroom collaboration in global learning circles », dans Star, S. (éd.), *The Cultures of Computing*, Blackwell, Oxford.

RITCHHART, R., (2002), *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get It*, Jossey-Bass, San Francisco.

RITCHHART, R., PALMER, P., CHURCH, M., et TISHMAN, S., (2006), « Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom. » Paper presented at American Educational Research Association, San Francisco.

RITCHHART, R., (2007), « Cultivating a culture of thinking in museums », *Journal of Museum Education*, vol. 32, n° 2, pp. 137-154.

RITCHHART, R., HADAR, L., et TURNER, T., (2008), « Uncovering students' thinking about thinking using concept maps », Paper presented at American Educational Research Association, New York.

ROCA DE LARIOS, J., MURPHY, L., et MANCHON, R., (1999), « The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language », *Journal of Second Language Writing*, vol. 8, pp. 13-44.

ROCA DE LARIOS, J., MURPHY, L., et MARIN, J., (2002), « A critical examination of L2 writing process research », dans Rijlaarsdam, G. (Serie Ed.), *Studies in Writing*, vol. 11 et Ransdell, S., et Barbier, M. L., (Volume, Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 11-47.

ROULET, E., (1977), *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

ROULET, E., (1980), *Langue maternelle et langue secondes. Vers une pédagogie intégrée,* Col. LAL, Hatier-Crédif, Paris.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., et JEFFERSON, G., (1974), « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, vol. 50, pp. 696-735.

SASAKI, M., et HIROSE, K., (1996), « Explanatory variables for EFL students' expository writing », *Language Learning*, vol. 46, pp. 137-174.

SCARDAMALIA, M., et BEREITER, C., (1986), « Research on written composition », dans Wittrock, M. C. (éd.), *Handbook of research on teaching*, McMillan, New York, pp.778-803.

SCHNEUWLY, B., et BRONCKART, J. P. (éd.), (1997), *Vygotsky Aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

SCHWIER, R. A., et MISANCHUK, E. R., (1993), *Interactive multimedia instruction*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.

SEARLE, J. R., (1969), *Speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge.

SHARPLES, M., GOODLET, J., et PEMBERTON, L., (1989), « Developing a writer's assistant », dans Williams et Holt, *Computers and Writing: Models and Tools*, Intellect/Blackwell/Ablex, Oxford, pp. 22-37.

SHARPLES, M., et PEMBERTON, L., (1990), « Starting from the Writer: Guidelines for the Design of User-centred Document Processors », *Computer Assisted Language Learning*, vol. 2, Intellect, Oxford, pp. 37-57.

SILVA, T., (1992), « L1 vs L2 writing: ESL graduate students' perceptions », *TESL Canada Journal*, Vol. 10, n° 1, pp. 27-46.

SILVA, T., et KEI MATSUDA, P., (2001), *On Second language writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

SIMONIN-GRUBACH, J., (1975), « Pour une typologie des discours », dans Kristeva, J., Milner, J. C., et Ruwet, N. (éd.), *Langue, discours, société pour Emile Benveniste*, Seuil, Paris, pp. 85-121.

SKEHAN, P., (1998), *Cognitive Approach to Language Learning,* Oxford University Press, Oxford.

SKIBNIEWSKI, L., (1988), « The writing processes of advanced foreign language learners in their native and foreign languages: Evidence from thinking-aloud and behaviour protocols », *Studia Anglica Posnaniensia*, *21*, pp. 177-186.

SMITH, V., (1994), *Thinking in a foreign language: An investigation into essay writing and translation by L2 learners*, Verlag, Tübingen.

SOUBRIE, T., (2007), « Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires », dans Lamy, M. N., Mangenot, F., et Nissen, E. (2007), Actes du colloque *EPAL (Echanger pour apprendre en ligne)*, Grenoble 7-9 juin. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm.

STOCKWELL, G., et LEVY, M., (2001), « Sustainability and E-Mail Interactions between Native Speakers and non-Native Speakers », *Computer Assisted Language Learning*, vol. 14, n° 5, pp. 419-442.

SUCHMAN, L., (1993), « Do Categories have politics? The language/action perspective reconsidered », dans *Proceedings of the Third European Conference on Computer-Supported Cooperative Work*, Milan, 13-17 septembre, pp. 1-14.

SWAIN, M., (1995), « Three Functions of Output in Second Language Learning », dans Cook, G., et Seindlhofer, B. (dir.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*, pp. 125-144.

SWAIN, M., (1998), « Focus on Form through Conscious Reflection », dans Doughty, C., et Williams, J. (dir.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 64-81.

TARDIF, J., (1992), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques, Montréal.

TARDIF, J., (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information ? Quel cadre pédagogique ?*, Editions sociales françaises, Issy-les-Moulineaux.

THORNE, S. L., (2006), « Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research », dans Belz, J. A., et Thorne, S. L. (dir.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Thomson Heinle, Boston, pp. 2-30.

THORSON, D., (2000), « Using the Computer to Compare Foreign- and Native-Language Writing Processes: A Statistical and Case Study Approach », *The Modern Language Journal*, vol. 84, pp. 155-170.

TODOROV, T., (1981), *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*, Seuil, Paris.

TOMÉ, M., (2006), « Typologie des ressources, supports et dispositifs Internet dans des contextes pédagogiques ». Disponible sur : http://flenet.unileon.es/ classification.htm#TypTome2006.

TOMLINSON, H., et HENDERSON, W., (1995), « Computer supported collaborative learning in schools: A distributed approach », *British Journal of Educational Technology*, vol. 26, n° 2, pp. 133-140.

TORRANCE, M., THOMAS, G. V., et ROBINSON, E. J., (2000), « Individual differences in undergraduate essay writing strategies: A longitudinal study », *Higher Education*, vol. 39, n° 2, pp. 181-200.

TOULMIN, S., (1993), *Les usages de l'argumentation*, Presses universitaires de France, Paris.

VALDES, G., ECHEVARRIARZA, M. P., et HARO, P., (1992), « The development of writing abilities in a foreign language: Contributions toward a general theory of L2 writing », *The Modern Language Journal*, vol. 76, n° 3, pp. 333-352.

VERA, C., (2001), *L'Internet en classe de FLE*, Collection Méthodologie actuelle, Longman.

VICTORI, M., et LOCKHART, W., (1995), « Enhancing metacognition in self-directed language learning », *System*, vol. 23, n° 2, pp. 223-234.

VYGOTSKY, L. S., (2002), *Pensée et langage*, La Dispute, Paris.

WAGNER, T., (2008), *The Global Achievement Gap*, Basic Books, New York.

WHALEN, K., et MÉNARD, N., (1995), « L1 and L2 writer's strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing », *Language Learning*, vol. 45, n° 3, pp. 381-481.

WALTHER, J., (1996), « Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction », *Communication Research*, vol. 23, pp. 3-43.

WANG, W., et WEN, Q., (2002), « L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese EFL writers », *Journal of Second Language Writing*, vol. 11, pp. 225-246.

WARE, P.D., et KRAMSCH, (2005), « Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration », *The Modern Language Journal*, n° 89, vol. 2, pp. 190-205.

WEEDMAN, J., (1991), « Conversational flexibility in a computer conference used in professional education », dans Greenberg, S. (éd.), *Computer-supported cooperative work and groupware*, Harcourt Brace Jovanovich, Computers and People series, Toronto, pp. 175-192.

WEINRICH, H., (1973), *Le temps*, Seuil, Paris.

WILLIAMS, N., (1991), *The Computer, the Writer and the Learner*, Springer-Verlag, Londres.

WINOGRAD, T., (1988), « A language/action perspective on the design of cooperative work », *Human computer interaction*, vol. 3, n° 1, pp. 3-30.

YATES, S., (1996), « English in cyberspace », dans Goodmand, S., et Graddol, D. (éd.), *Redesigning English – new texts, new identities*, Routledge, New York, pp. 106-133.

YAU, M., (1991), « The role of language factors in second language writing », dans Malave, L., et Duquette, G., *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, England, pp. 266-283.

ZHANG, J., (2008), « A comprehensive Review of Studies on Second Language Writing », *HKBU Papers in Applied Language Studies*, vol. 12, pp. 1-35.

ZIMMERMAN, R., (2000), « L2 Writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings », *Learning and Instruction*, vol. 10, pp. 73-99.