

Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia

Colette Mrowa-Hopkins

▶ **To cite this version:**

Colette Mrowa-Hopkins. Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2000, 3 (2), pp.207-223. edutice-00000251

HAL Id: edutice-00000251
https://edutice.hal.science/edutice-00000251

Submitted on 19 Nov 2003

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

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

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr
Vol. 3, Numéro 2, décembre 2000
pp 207 - 223
Pratique et Recherche

Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia.

Colette MROWA-HOPKINS
The Flinders University, Australie Méridionale

Résumé : *Dans la mesure où l'utilisation des technologies nouvelles est adaptée aux besoins d'un apprentissage individualisé, les enseignants de langues sont contraints de réévaluer leur propre savoir-faire pédagogique. Il convient de se demander dans quelle mesure la dynamique sociale qui caractérise les échanges dans un climat de travail en collaboration autour de l'ordinateur peut être plus enrichissante pour l'apprentissage des langues. Plus particulièrement, en ce qui nous concerne, dans quelle mesure cette dynamique peut favoriser la performance orale par rapport à un travail de groupe dans une classe traditionnelle. Le présent article offre une perspective nouvelle sur le potentiel d'apprentissage que peut apporter l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.*

- 1. Introduction
- 2. Le cadre théorique
- 3. Le projet French Interactive
- 4. Évaluation des échanges verbaux entre apprenants
- 5. Conclusion
- Références

1. Introduction

Aujourd'hui le nombre de colloques et de revues qui se spécialisent en technologies de l'information et de la communication contribue à élargir considérablement le champ d'études des chercheurs didacticiens en langues secondes ou étrangères. On ne peut que s'en féliciter tant il est facile d'être séduit par le potentiel d'applications qu'offrent ces technologies nouvelles. Cependant, l'étape de la réflexion s'impose si l'on veut éviter d'être entraîné dans le tourbillon tyranique du modèle toujours plus nouveau et donc plus performant. La notion que les technologies de l'information sont capables de faciliter l'apprentissage des langues repose essentiellement sur la reconnaissance des acquis suivants :

- les effets de motivation sont stimulés par la visualisation (Fisher, 1989) ;
- la maîtrise de son propre apprentissage élève le degré d'autonomie de l'apprenant (Hoven, 1999 ; Blin, 1999) ;

- les technologies de l'information et de la communication favorisent l'adaptation aux différents styles d'apprentissage (Brett, 1997).

Ces avantages sont loin d'être négligeables. On est toutefois en droit de s'interroger sur l'intégration pédagogique des innovations multimédia, du fait qu'elles remettent en cause le rôle traditionnel du professeur qui n'est plus le seul à transmettre des connaissances. Comme le fait très justement remarquer Levy (1997, p 216) cette intégration est d'autant plus difficile à réaliser, dans un contexte d'apprentissage spécifique, que les contraintes de l'institution dans laquelle se déroule l'apprentissage imposent des limites à l'interaction des apprenants avec les ordinateurs. C'est aussi vrai pour le travail individuel que pour le travail en binôme ou en groupe. Dans cette nouvelle équation où se renégocient les rôles, la nécessité s'impose de mieux comprendre les relations multiples et complexes entre les objectifs pédagogiques, les buts de l'apprentissage et leurs relations aux modalités d'évaluation en vigueur dans une institution donnée, afin de rendre celles-ci plus transparentes.

Il n'est pas dans notre intention d'explorer de façon plus poussée ces questions. Il s'agit plus précisément dans cet article de proposer d'abord une description des principes autour desquels s'organisent l'interaction et sa mise en application dans le cadre d'un cours universitaire en Français Langue Étrangère (FLE) en milieu exolingue. Nous prendrons pour ce faire l'exemple du dispositif *French Interactive*. Il s'ensuivra une brève évaluation d'un corpus constitué des échanges verbaux entre apprenants de niveaux différenciés, et une discussion sur le potentiel d'apprentissage que peut apporter l'utilisation des technologies de l'information et de la communication par rapport à un travail de groupe qui ne serait pas stimulé par l'ordinateur. Tout en fournissant une perspective pratique, notre but est de guider la réflexion du professeur de langues qui se prépare à intégrer une approche technologique dans le cadre pédagogique de l'apprentissage d'une langue.

2. Le cadre théorique

Traditionnellement dans le contexte du laboratoire de langue, les avancées technologiques ont consisté à ajouter aux documents de compréhension uniquement audio un support visuel sous forme de compréhension d'extraits vidéo. L'enseignant se contentait alors d'élaborer quelques questions plus ou moins détaillées selon le niveau de compétence des apprenants, et ceux-ci pouvaient répondre oralement. Mais en fin de compte ils étaient toujours évalués sur leurs productions écrites individuelles. La coexistence de modes oraux et écrits dans les documents audio-visuels authentiques n'allait pas sans soulever des difficultés. Très vite le besoin s'est fait sentir pour l'enseignant de faciliter le travail de l'apprenant, par exemple en ajoutant un sous-titrage sur l'écran de l'ordinateur, ou bien en intégrant des exercices de vocabulaire et de compréhension plus élémentaires, ou bien encore en créant des activités de simulation ou de jeux de rôles pour favoriser des dialogues interactifs entre apprenants. Depuis quelque temps, les recherches en didactique des langues mettent l'accent sur le fait que les tâches qui entraînent uniquement une interaction entre l'apprenant et l'ordinateur ne sont pas suffisantes pour créer l'apprentissage (Chapelle, 1994). Ce n'est pas tant l'ordinateur, mais les tâches et les activités qu'accomplissent les apprenants, qui font la différence entre "*le bricolage*" et "*l'apprentissage*" (Hoven, 1999 : p 148). Autrement dit, le succès de l'intégration d'activités qui s'appuient sur la technologie repose essentiellement sur une pédagogie qui distingue nettement entre 'activité' et 'interactivité'.

Par ailleurs, dans la perspective dite 'interactionniste' mise en avant par les études sur l'acquisition des langues secondes, le savoir est créé interactivement dans les échanges avec les autres. Ceci est notamment représenté aux États-Unis par Long (1985), Gass & Varonis (1985) et Pica & Doughty (1985). En France, citons Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992 et 1994) et Bange (1996). Dans l'optique 'interactionniste', le processus d'apprentissage passe par la sélection et l'interprétation d'éléments d'information pertinents pour l'accomplissement de la tâche communicative. Ainsi l'apprentissage résulte-t-il de deux sources :

- l'interaction des apprenants avec le matériel d'apprentissage, accompagné du soutien d'un apprenant dont la compétence est légèrement plus avancée (la 'zone prochaine de développement', selon le concept développé par Vygotsky, 1930-34) ;
- la négociation interactive avec les autres apprenants dans leur effort mutuel pour résoudre leurs difficultés de communication (Pica, 1994 et 1996 ; Vion, 1992).

Le projet multimédia *French Interactive* repose donc sur deux principes pédagogiques, à savoir :

- le principe de collaboration qui accompagne l'apprentissage semi-guidé de l'apprenant, et qui encourage sa réflexion sur le processus même de l'apprentissage (Blin, op. cit. ; Debski et al., 1997) ;
- la création de tâches interactives requérant, par exemple, la recherche en commun de solutions à des problèmes donnés, ceci afin de faciliter la négotiation et le transfert de la compréhension en production langagière (Long, 1985 ; Swain, 1985).

Finalement, les travaux de Hoven (op. cit.) et de Lantolf (2000) sur la dimension sociale de l'apprentissage, suggèrent d'inclure dans la conceptualisation d'un cadre technologique, outre la centration sur l'apprenant, un paradigme socio-culturel. C'est-à-dire que les dimensions sociales et personnelles de l'apprenant, en même temps que sa capacité d'apprentissage, se développent dans l'interaction en groupe. L'efficacité de l'utilisation des pratiques multimédia en classe de langue doit donc se mesurer à l'aune de ces objectifs plus larges ainsi qu'à celle des applications pratiques immédiates.

Après avoir considéré la nécessité d'établir des objectifs pédagogiques clairs, nous nous proposons, dans la section qui suit, de décrire et d'examiner un certain nombre de principes organisateurs de l'interaction tels qu'ils ont été mis en place dans le projet *French Interactive*.

3. Le projet French Interactive

3.1. Contexte

À l'origine, l'idée de ce projet s'est développée dans le cadre de la formation de professeurs de langues étrangères. En collaboration avec des étudiants en première année de licence, les élèves-professeurs de français avaient pour tâche d'élaborer des exercices d'apprentissage basés sur la compréhension de vidéo-clips, extraits du journal télévisé de la chaîne française Antenne 2. Ces exercices s'inscrivaient dans un projet pédagogique sous-tendu par la notion de collaboration qui met en valeur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et le développement de son autonomie. Dans un tel environnement, il est entendu que chaque groupe de participants qui prend en charge ses activités d'apprentissage (en ce qui concerne le contenu, le déroulement ou le soutien souhaité) est amené à réfléchir sur sa propre démarche, à prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage et à mettre en oeuvre des capacités linguistiques jusque-là ignorées.

Un changement de circonstances nous a obligés à réorienter ce projet sur la conception d'un programme multimédia, toujours sous-tendu par un modèle de collaboration, mais reposant désormais sur la participation exclusive d'étudiants plutôt que sur celle d'élèves-enseignants. L'organisation de l'interaction entre deux groupes d'étudiants devant se faire autrement en raison des contraintes d'horaires et d'absence de personnel, l'utilisation d'un dispositif multimédia est apparue comme un palliatif.

Le dispositif *French Interactive* a été conçu avec l'aide d'un professionnel en technologie de l'information et de la communication et il est utilisé depuis 1998 à l'université Flinders en Australie Méridionale. Il a pour but d'encourager l'interaction entre deux groupes d'étudiants de FLE, de niveaux différenciés : niveau 1 (étudiants ayant suivi trois semestres d'études) et niveau 3 (étudiants en année de licence).

3.2. Principes organisateurs

Dans *French Interactive*, les apprenants sont exposés à plusieurs types de stimuli.

1. Documents audio-visuels : extraits authentiques de vidéo-clips du journal d'Antenne 2.
2. Documents écrits : un texte qui n'est pas une transcription *verbatim*, mais une reconstruction partielle accompagne la vidéo pour en faciliter la compréhension et attirer l'attention des apprenants sur certains mots de vocabulaire ou sur certaines structures qui seront pratiqués au cours d'exercices ultérieurs.
3. Stimulus oral : les énoncés produits par les partenaires en interaction.

La nature du dispositif est essentiellement interactive dans le sens où les apprenants doivent s'engager eux-mêmes dans une grande variété d'interactions et prendre en main leur apprentissage. Les sujets d'actualité présentés, au nombre de quatre - *la décharge*, *les déchets*, *la pollution*, *Diana* (Figure 1) - sont

prévus pour une durée d'exploitation de douze à treize semaines. Le but est d'inciter les apprenants à produire des échanges oraux en français, suivant une démarche guidée par l'intention pédagogique, mais qui ne suit pas forcément une séquence linéaire.

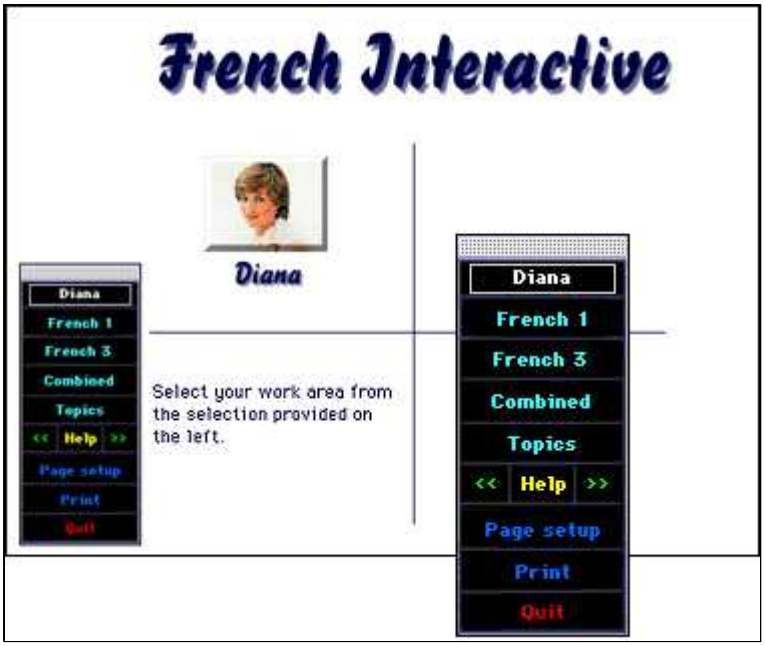


Figure 1 : Sélection des thèmes et des niveaux d'entrée

3.3. Déroulement

La tâche se déroule en deux sessions. La session 1 permet la mise en train des apprenants travaillant séparément et la session 2 met en collaboration les participants des niveaux différenciés. (Notons qu'il sera question plus bas d'une session 3, reservée uniquement aux participants du niveau 3).

Session 1 : mise en train

Dans la session 1, qui est une étape de familiarisation, chaque groupe d'étudiants de niveau différencié (F1 et F3) travaille séparément sur un des thèmes sélectionnés par le professeur, et complète les tâches qui correspondent à son niveau respectif. Durant cette première étape d'exposition et d'entraînement, qui peut être faite individuellement ou en groupe, les apprenants développent des aptitudes d'écoute, de compréhension et de réécriture en naviguant entre diverses activités, comme suit.

Aptitude d'écoute

La compréhension est guidée par des liens hypertextes sur les mots-clés de l'extrait qui accompagne la vidéo. En cliquant sur ceux-ci, les étudiants peuvent les réentendre isolément, les répéter et comparer leur prononciation avec l'original. De plus, la compréhension est facilitée par un dessin explicatif, une paraphrase ou un emploi de ce mot dans un contexte similaire. L'acquisition est renforcée par une série d'exercices testant la compréhension et le réemploi de ces mots. Chaque tentative est évaluée

immédiatement par un commentaire. Un score de 80 % doit être obtenu avant de passer à l'exercice suivant.

Aptitude de compréhension

Le processus d'apprentissage est renforcé par l'interaction des apprenants avec le texte partiellement reconstruit de la présentation du journaliste ou du reportage. D'autres exercices de décryptage visuel et auditif avec auto-correction sont prévus. La compréhension est ainsi facilitée grâce aux informations extra-linguistiques contenues dans la vidéo. Par exemple, les apprenants doivent associer une image avec un texte, ou fournir un ou deux éléments spécifiques sur les gens ou les événements qu'ils ont vus.

Activité de réécriture

Des exercices et une aide grammaticale sont également prévus pour renforcer l'acquisition des structures linguistiques. Les apprenants utilisent le traitement de texte pour rédiger leur travail directement sur l'écran, manipuler des éléments de phrase ou des paragraphes entiers, réviser leur texte de composition avant de l'imprimer. L'enseignant a l'avantage de pouvoir renouveler les exercices afin d'introduire de la variété en fonction de ses propres objectifs pédagogiques et du niveau de l'apprenant. Un travail de composition est intégré au cours de niveau 3, tandis que la compréhension du reportage vidéo est intégrée au programme de laboratoire des étudiants de niveau 1.

Session 2 : collaboration entre les niveaux différenciés

Dans la session 2 qui se déroule la semaine suivante, les apprenants doivent aller et venir entre les différentes sections pour compléter la tâche de discussion qui se fait en collaboration entre les partenaires de niveau 1 et 3. Ci-dessous nous illustrons (Tableaux 1 et 2) les caractéristiques des tâches pour la session 2, suivant le modèle proposé par Volker & Chapelle (2000, p.24), qui identifie les activités 'interactionnelles' et les buts communicatifs.

Rôles des interactants	Les étudiants de niveaux 1 et 3 contrôlent différentes portions de l'information nécessaire pour réaliser les objectifs proposés dans l'activité.
Relations entre les interactants	Chaque étudiant de niveau 1 et 3 doit demander et fournir des informations à son partenaire.
Conditions requises pour l'accomplissement de l'interaction	Chaque étudiant de niveau 1 et 3 commence par rapporter ce qu'il ou elle a vu dans l'extrait vidéo de sa section respective. Les étudiants de niveau 3 doivent apporter leur aide aux étudiants de niveau 1 en ce qui concerne la compréhension, la grammaire et le vocabulaire.

Tableau 1 : caractéristiques des tâches pour la session 2 - les activités 'interactionnelles'

Orientation de l'objectif à atteindre	Après avoir vu les thèmes dans leur section respective, les étudiants discutent en français des thèmes suggérés dans la section combinée, et formulent leur propre solution ou opinion. Les étudiants de niveau 3 écrivent une ébauche du résumé de leur discussion en 150 mots.
Option de production	Comme dans la vie, il n'existe pas de réponse unique ou de solution complètement satisfaisante, il s'agit dans cette section de discuter des avantages et des inconvénients des différentes solutions proposées. Par exemple, au sujet du recyclage des déchets

	industriels et toxiques, la consigne est la suivante : *1) devrait-on les enfouir ?* *2) devrait-on les laisser à la surface ?* *3) devrait-on les jeter à la mer ?* *Quelles seraient les conséquences des solutions suggérées ?*

Tableau 2 : caractéristiques des tâches pour la session 2 - les buts communicatifs

Ce sont les productions verbales des apprenants engagés dans ce travail d'échange d'informations et de coopération en vue d'une tâche écrite qui ont servi de données à la présente étude. Notre travail porte donc sur le potentiel d'apprentissage offert par un tel dispositif médiatisé. Notre *a priori* est que le processus de l'acquisition d'une langue est en premier lieu médiatisé par la verbalisation. C'est cette évaluation que nous nous proposons de développer dans la section suivante.

4. Évaluation des échanges verbaux entre apprenants

4.1. Méthodologie

La présente évaluation est basée sur l'enregistrement et l'analyse des échanges verbaux de 16 apprenants au cours de la session 2 qui s'est échelonnée sur 2 semaines consécutives. Au cours de cette session les échanges se déroulent en binômes autour de l'ordinateur, au moment où deux apprenants de niveau différencié échangent des informations, discutent des solutions proposées et rédigent un résumé de la discussion en proposant une solution, selon le modèle théorique que nous avons choisi (Tableaux 1 et 2). Le sujet du reportage *La décharge* concerne les déchets industriels et leur recyclage. Un vidéo-clip (niveau 1) montre un habitant-témoin qui a collectionné un échantillon du sol contaminé sur plusieurs années et a déposé une plainte à la mairie de son domicile. L'autre extrait du reportage (niveau 3) montre le présentateur qui rapporte l'histoire, et le procès qui s'est déroulé dans une salle d'audience vide.



À titre de comparaison, et pour les besoins spécifiques de cette évaluation, les conversations d'un groupe-témoin formé de quatre paires d'étudiants de niveau 3 ont été enregistrées alors qu'ils discutaient des effets de la marée noire causés par le naufrage du bateau Erika au large des côtes bretonnes. C'est ce que nous avons appelé la session 3. Les étudiants pouvaient utiliser le même vocabulaire thématique que dans la session 2. Plus précisément, ils avaient pour tâche de trouver des solutions à certains problèmes économiques, écologiques et de responsabilité juridique et sociale posés par cette catastrophe, sur la base de documents écrits qui leur avaient été distribués quelques semaines auparavant, ceci dans un but de consolidation de l'apprentissage. Nous donnerons plus bas un exemple de cet échange (Figure 8).

Pour les sessions 2 et 3, nous avons transcrit environ 20 minutes d'enregistrement. Nous avons codé deux catégories de séquences langagières (ou *language-related episodes*), l'une focalisée sur le lexique et l'autre sur la forme de l'énoncé, selon le modèle de Swain & Lapkin (1998)[1] Une séquence focalisée sur la forme de l'énoncé indique que les apprenants concentrent leurs échanges sur l'orthographe, sur un phonème, sur un aspect de la morphologie ou sur un schéma syntaxique, ou encore sur un aspect du discours dans la langue cible[2]. Voici trois brefs exemples de séquences.

Exemple 1 : séquence focalisée sur le lexique

F1 *a* (brève pause) *court hearing* je sais ce que c'est en français mais je m'en souviens (brève pause) pas et après F3 (parle simultanément) c'était un procès F1 oui un procès

Un tel échange provoque l'interruption provisoire de l'interaction pour se concentrer sur la recherche de vocabulaire. Ce type d'échange est généralement annoncé par un signal, métalinguistique ou autre, indiquant une panne lexicale, une difficulté de compréhension, ou une sollicitation métalinguistique. Les deux exemples suivants illustrent ceci.

Exemple 2 : séquence focalisée sur le lexique

F1 Je ne comprends pas **[demande de clarification]**
F3 oui ça (longue pause) *sometimes* **[reformulation en langue maternelle]**

Exemple 3 : séquence focalisée sur la forme

F3 Personne pas c'est *nobody*
F1 oui (s'adresse à l'enseignant) *is it* **[demande de clarification en langue maternelle]**
c'est peuvent ou peut **[reformulation de la demande en langue-cible]**
E c'est peut au singulier **[indice métalinguistique]**
(long silence)
F3 et personne ne peut u ...
E ... utiliser à l'infinitif **[indice métalinguistique]**

Sur un total de 77 séquences réalisées en session 2 (paires combinées), 52 % étaient focalisées sur la forme, et 48 % sur le lexique. Dans le corpus de la session 3, pour un nombre d'interventions réduit de 20% par rapport à la session 2, nous n'avons relevé que 9 séquences langagières focalisées uniquement sur le lexique. La plupart des échanges se concentraient sur la tâche à réaliser, le contenu des documents que les apprenants avaient lus et leurs réactions personnelles, ainsi que sur la négociation des rôles qu'ils devaient adopter lors d'une simulation d'interview.

4.2. Caractérisation des échanges

L'analyse avait pour objectif de mettre à jour les manifestations d'appropriation des données (*input*) et de faire apparaître la mesure dans laquelle l'énoncé d'un apprenant supplée le répertoire verbal de son partenaire, pour être éventuellement intégré dans un énoncé ultérieur en référence au phénomène de reprise.

Les extraits reproduits dans la section suivante sont proposés pour illustrer les tendances générales constatées à l'issue de notre étude et ne sont pas rapportés dans un but exhaustif. Les quatre figures qui suivent (figures 2 à 5) reproduisent les échanges venus d'un seul et même dialogue (l'extrait 1) et sont données dans l'ordre. Nous avons omis certaines séquences (matérialisées par l'indication [...]) afin de faire ressortir les caractéristiques qui nous intéressent ici. Cet extrait montre comment l'apprenant plus avancé (F3) manipule les mots et les phrases de l'énoncé de l'étudiant moins avancé (F1) qui a signalé une difficulté de compréhension.

Extrait 1 (session 2)

Type de séquence		Contenu de l'échange
	F3	[...] numéro 2 ou une autre question numéro 3 (long silence)
Focalisation sur la forme	F1	*no no* **[signal]** qu'est-ce que c'est **[sollicitation directe]**
	F3	ah qu'il est qui est endommage endommager il y a beaucoup de dommage **[manipule la forme verbale : présent/ infinitif + paraphrase utilisant une nominalisation]** (longue pause, suivie d'un énoncé inaudible de mots)

Figure 2 : manipulation et paraphrase

Dans le même extrait nous trouvons un deuxième type de réponse caractéristique de notre corpus :

Type de séquence		Contenu de l'échange
Focalisation lexicale	F3	qu'est-ce que le mot pour les choses de poissons des choses comme ça **[signal]** ah de la faune **[réparation auto-déclenchée]**
	F1	fruits de mer **[propose une autre solution]**

	F3	fruits de mer (intonation montante) **[évaluation]** non parce que fruits de mer est le mot pour *seafood* **[correction explicite]**

Figure 3 : réparation auto-déclenchée et correction explicite

Le dialogue se poursuit. Un peu plus loin on voit précisément comment les deux données fournies par F3 sont intégrées dans la réplique de l'étudiant moins avancé qui, encore dans le doute, cherche une nouvelle confirmation.

Type de séquence		Contenu de l'échange
	F1	euh (avec allongement de la syllabe et inspiration audible) on peut tuer ou endommager euh la faune de mer **[reprise] ...**
Focalisation sur la forme		*... oh I don't know if that's right* ***[demande de vérification]***
Poursuite de l'interaction	F3	les faunes de mer comme ça **[reformulation] [...]**

Figure 4 : reprise et reformulation

Type de séquence		Contenu de l'échange
	F1	[...] quand les gens
	F3	quand les mangent
	F1	plus long
	F3	quand les gens ...
	F1	... mangent les poissons euh les autres poissons les autres poissons
	F3	les gens mangent (tape sur le clavier) ...
Focalisation lexicale		...qu'est-ce que c'est le mot pour *seafood***[sollicitation directe]**
	F1	fruits de mer **[reprise en L2]**
	F3	comme ça **[demande de vérification]**
Poursuite de l'interaction	F1	oui **[accepte]**

Figure 5 : enchaînement à rallonge des répliques

Dans l'extrait 1 étudié ci-dessus, nous trouvons ainsi 3 réponses-types utilisées pour satisfaire la plupart des demandes de clarification que nous avons rencontrées dans le corpus. Il s'agit soit de reprises, soit de formulations de suggestions, soit de manipulations avec paraphrase.

Extrait 2 (session 2)

Dans l'extrait 2 qui suit (Figure 6), l'étudiant de niveau plus avancé sélectionne dans l'énoncé original de F1 le mot 'enfouir' qu'il segmente pour attirer l'attention sur la morphologie. Le mot que les apprenants recherchent ensemble est 'enfouissement', idiome utilisé surtout dans le contexte des déchets toxiques.

Type de séquence		Contenu de l'échange
Focalisation sur la forme	F3	mm (?) c'est ça (pause) **[demande de vérification]**

	F1	au présent oui non *no* **[signal]** non je pense qu'il n'y a pas de 'S' **[indice métalinguistique]**
	F3	(parle simultanément) pas de 'S' **[réparation]** *yeah* ...
Focalisation lexicale		... oh *hang on* est-ce qu'on peut dire cela (?) (pause, puis articule) enf-ou-ir dans (pause) **[sollicitation directe]** est-ce qu'il y a un (pause) nom avec ça avec le verbe enfouir (?) enfouissance **[demande de clarification]**
	F1	oui (rire) je sais pas (pause) je dire 'enfouirement' **[erreur lexicale]** mais *I made that up* (pause) **[suggestion de substitution]** parce qu'il y a 'en**tièr**ement' mais (pause) je pense que c'est c'est personne 'enterrement' *I think that* (pause) **[questionnement de l'hypothèse morphologique]**
	F3	(vérifie dans le dictionnaire) ah oui voilà oui enfouir enfou-ir *to bury* ça n'existe pas **[réparation non-achevée]**

Figure 6 : verbalisation des processus mentaux

Dans notre corpus, les indices métalinguistiques sont très fréquemment utilisés, particulièrement dans les séquences qui se concentrent sur la forme. Il peut paraître étonnant que ce soient les étudiants les moins avancés qui aient recours à ces stratégies discursives. Cela s'explique par le fait qu'à ce niveau du développement de leur interlangue, ces étudiants s'appliquent à tester différentes hypothèses qui sont à leur disposition dans leur répertoire verbal. Cela peut s'expliquer aussi par la focalisation sur la tâche écrite qui stimule la correction de l'écrit. Au contraire dans le groupe-témoin (Figure 8) ces séquences sont absentes car il n'était pas demandé de travail écrit et l'interaction se concentre sur la compréhension du message oral.

Mais d'abord, illustrons par l'extrait 3 (Figure 7) les tentatives que fait l'apprenant pour intégrer une donnée qui lui a été fournie par son partenaire. La première fois qu'il apparaît dans ce dialogue, F3 utilise une répétition suivie d'une pause. Ceci force F1 à faire appel à ses propres connaissances linguistiques afin de produire une réparation auto-déclenchée.

Type de séquence		Contenu de l'échange
Focalisation lexicale	F1	Comment dit-on *break down under the ground* **[sollicitation directe]**
	F3	mm *break down* **[répétition suivie d'une pause]**
	F1	si on les enfouir euh je me demande si les décomposera
	F3	mm décomposera décomposer **[répétition de l'énoncé original de F1 avec modification]** peut-être c'est aussi un cas si on les jette à la mer aussi mais décompose aussi
	F1	oui **[acquiescement]**
Poursuite de l'interaction		**[...]**
	F3	alors peut-être faut les enfouir c'est mieux ou les laisser à la surface dans les ...
	F1	... *drums* je ne pense pas cette idée parce que si on les laisse il y a plusieurs qu'il y aura un accident

	F3	si on les met dans un (allongement de la syllabe) truc (tous deux rient) on peut les enfouir après
	F1	ah d'accord
Focalisation lexicale	F3	comment est-ce qu'on dit un *drum* **[sollicitation directe]**
	E	un bidon **[reformulation en langue-cible]**
Poursuite de l'interaction	F3	voilà les bidons **[reprise]** (pause) donc ça c'est une solution mais c'est (pause) mais ça aussi coûte plus cher parce que avec les bidons c'est pas vraiment valable (pause) euh

Figure 7 : l'apprenant tente d'intégrer une donnée fournie par un partenaire plus expert

Pour résumer, et sans entrer dans l'analyse plus détaillée, cette étude sur l'articulation entre l'apprentissage et la communication assistée par ordinateur telle qu'elle est mise en application dans le dispositif *French Interactive* permet de formuler certaines remarques. Par exemple le nombre de prises de tour de parole n'est pas une donnée significative. Par contre les séquences de discussion à propos de la langue, qu'elles soient orientées sur la recherche de vocabulaire ou sur les manipulations de structure morpho-syntaxiques sont beaucoup plus nombreuses en situation de communication assistée par ordinateur (dans une proportion de 50%) qu'en situation de groupe de discussion traditionnel (dans une proportion de 8%). Il ne fait pas de doute que ce n'est pas la nature quantitative mais qualitative des échanges qui importe. D'autre part deux phénomènes de la construction du sens sont apparus significatifs dans les échanges : d'une part l'enchaînement à rallonge des répliques interprété comme reflet de l'apprentissage partagé (manifeste dans les deux groupes du corpus); de plus la verbalisation des processus mentaux plus particulièrement réalisée dans le groupe des interactants qui travaillait autour de l'ordinateur.

À titre de comparaison, voyons un exemple (Figure 8) extrait des échanges de la session 3, entre un étudiant (H) et une étudiante (F) de niveau 3 travaillant sans ordinateur.

Type de séquence		Contenu de l'échange
Focalisation lexicale	F	est-ce que tu penses que le gouvernement français a bien fait avec (pause) pour euh *clean up* comment on dit **[sollicitation directe]**
	H	nettoyer **[reformulation en langue-cible]**
Poursuite de l'interaction	F	nettoyer la marée noire **[reprise]**ou (pause) parce qu'il n'y avait pas beaucoup sur le gouvernement dans
	H	(parle simultanément) non oui c'est seulement pour des ar des choses les choses oui est-ce que le gouvernement a fait des choses maintenant ou c'est tout fini
	F	non je pense qu'il y a toujours des personnes (rire) qui nettoient les plages (rire bref)
	H	des organisations publiques des gens individuels
	F	je sais pas
	H	oui
	F	est-ce que le bateau est toujours sous marin
	H	(murmure) toujours
	F	tu sais je sais pas si le bateau est toujours au fond de la mer... du mer ou est-ce qu'ils ont retrouvé
	H	je ne sais pas est-ce que c'était vraiment un naufrage
	F	oui cassé en deux
	H	alors personne ne veut pas partir

Focalisation lexicale	F	comment(?) **[demande de clarification]**
	H	personne ne veut pas de partir du bateau **[répétition avec une légère modification]**
Poursuite de l'interaction	F	ah oui c'est vrai euh
	H	peut-être un hôtel pour les touristes sous-marins
	F	(rire) ah oui ça serait une très gande publicité pour la France pour ouais pour la France environnementale
	H	et ce n'est pas sale après que tout l'huile est sur la plage
Focalisation lexicale	F	*what's 'clean'* **[sollicitation directe]** et il n'y aurait pas beaucoup de *seaweed* et il n'y aurait pas beaucoup
Poursuite de l'interaction	H	et tous les poissons morts

Figure 8 : échanges au sein du groupe F3 (niveau avancé)

Les expressions 'nettoyer', 'qui nettoient' et 'pas sales' sont les éléments lexicaux dont la reprise apparaît de façon instable au long de l'interaction. La demande de clarification n'est pas résolue. L'absence de réflexion explicite sur l'apprentissage laisse supposer que le processus d'apprentissage repose principalement sur un effort de mémorisation à court terme et que d'autres aptitudes d'apprentissage (qui demandent à être explorées) interviennent à ce niveau.

On voit que les discussions du groupe de niveau 3 qui travaillait sans ordinateur ont généré des échanges linéaires orientés sur la construction du sens avec quelques séquences principalement focalisées sur le lexique. Or, nous savons d'après les recherches qui ont été faites sur l'acquisition des langues que les réflexions sur le métalangage sont indispensables au développement de l'interlangue. Il semblerait donc, d'après notre brève étude que l'ordinateur stimule les phénomènes de verbalisation de ces processus mentaux. Une étude plus poussée des relations entre les divers paramètres permettrait de clarifier les effets de ces phénomènes sur l'apprentissage.

Nous avons remarqué par ailleurs que les répétitions immédiates de formes correctes étaient beaucoup plus nombreuses chez les apprenants de niveau moins avancé que chez les apprenants de niveau 3 qui laissent plus facilement passer des erreurs n'affectant pas la compréhension. Cependant, dans ce climat de correction réciproque, il apparaît aussi que le traitement des erreurs phonologiques n'est pas résolu de façon satisfaisante. Dans l'un et l'autre groupe ce sont les erreurs phonologiques qui résistent le plus à la correction. Est-il possible que l'ordinateur fournisse un modèle de correction, modèle qui est donné naturellement par le professeur dans la salle de classe? Dans le contexte des technologies nouvelles, l'analyse phonétique est problématique et c'est peut-être là que réside le véritable défi.

5. Conclusion

Les rôles des étudiants et des professeurs dans la relation pédagogique n'étant plus les mêmes depuis l'irruption des technologies de l'information et de la communication dans les classes de langues, nous avons tenté de nous interroger sur la qualité du langage échangé dans ce nouveau contexte. Comme nous venons de le voir, le dialogue qui s'articule autour de l'ordinateur entre apprenants de niveaux différenciés est lié au processus de l'apprentissage à plusieurs égards. Cependant, il reste encore à approfondir cette relation de manière à pouvoir améliorer notre pratique d'enseignement en tirant un meilleur profit de ce nouveau partenaire qu'est la technologie.

Dans l'étude comparative (que nous n'avons pas développée dans le cadre de cet article), nous avons remarqué en particulier que l'enchaînement des échanges entre étudiants de niveau homogène (Figure 8), qui travaillaient sur la base de documents écrits uniquement, était centré sur la construction du sens, plutôt que sur la forme des énoncés, et se déroulait d'une façon beaucoup plus linéaire que dans les groupes d'étudiants de niveaux différenciés. Sans nier la valeur authentique de cette forme d'apprentissage qui

consiste à reformuler un événement et à y réagir de façon personnelle, il semblerait cependant que l'interactant dans un groupe homogène réagisse davantage en réponse aux attentes plus ou moins explicitées du professeur, et qu'il se sente moins engagé avec son partenaire que lorsqu'il ou elle remplit son rôle de tuteur avec un étudiant novice.

Nous aimerions donc terminer en soulignant un phénomène qui est apparu de manière particulièrement éclairante dans le travail d'apprentissage partagé tel qu'il est mis en œuvre dans *French Interactive*. Il s'agit du caractère social du rôle de l'apprenant, qui partage son savoir avec l'autre d'une manière authentique, comme résultat d'un effort mutuel. C'est cette caractéristique de sociabilité qui, nous semble-t-il, établit dans le contexte de la salle de classe les conditions favorables au développement de l'apprentissage.

En outre, le groupement en paires d'apprenants de niveaux différenciés permet à ceux-ci de réfléchir à leurs propres stratégies d'apprentissage dans un climat qui apparaît moins menaçant et qui permet un recul des inhibitions par rapport à ce qu'elles peuvent être lors d'interactions orales devant le professeur. Par exemple, les partenaires n'hésitent pas à poser des questions quand ils ne comprennent pas, et à se corriger entre eux. La maîtrise du processus de sociabilité qui est encouragée par la stimulation de l'ordinateur est en premier lieu du ressort des participants qui ont des rapports plus intimes que lorsqu'ils discutent avec leur professeur. Dans notre corpus nous avons relevé des exemples d'échanges personnels en langue-cible, qui effectivement minimisent la tension liée à l'évaluation de son travail par chaque participant. En échangeant avec son partenaire, chacun est amené à utiliser son savoir et ses capacités, processus qui est beaucoup plus difficile à obtenir par le professeur dans une classe de type traditionnel. Dans ce climat, les membres du groupe soumettent plus facilement leurs propositions, leurs préjugés et leur expérience personnelle à l'examen et à l'influence des autres, ce qui évite les risques de perte de face qu'implique tout processus d'apprentissage à quelque niveau qu'il soit. Nous pouvons donc envisager les technologies de l'information et de la communication comme un dispositif médiatisé qui restore les éléments humanisants indispensables à l'apprentissage des langues.

Références

Bibliographie

Bange, P. (1996). "Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère". In *La construction interactive des discours dans la classe de langue*, Cicurel, F. & Blondel, E. (dirs). *Les Carnets du Cediscor*, vol 4. pp 189-202. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Blin, F. (1999). "CALL and the development of learner autonomy". In *WorldCALL : Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning,* Debski, R. & Levy, M. (dirs). pp 133-47. Lisse, Pays-Bas : Swets & Zeitlinger.

Brett, P. (1997). "Is multimedia effective for language learning?" *Theory and Practice of Multimedia CALL.* UK CALL conference. UK : Exeter University.

Chapelle, C.A. (1994). "CALL activities : Are they all the same? " *System,* vol. 22, pp 33-45.

Chapelle, C. A. (1998). "Multimedia CALL : Lessons to be learned from research on instructed SLA". *Language Learning and Technology*, vol. 2, 1. pp 22-34. Consulté en novembre 2000 : http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html

Debski, R., Gassin, J. & Smith, M. (dirs.) (1997). *Language Learning Through Social Computing*, *Applied Linguistics Association of Australia, Occasional Papers*, number 16. Australie : University of Melbourne.

Fisher, R. (1989). "Instructional computing in French : The student view". *Foreign Language Annals*, vol. 26. pp 527-534.

Gass, S. & Varonis, E. (1985). "Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning". In *Input In Second Language Acquisition*, Gass, S. & Madden, C. (dirs). pp 149-161. Rowley, M.A. : Newbury House Publishers.

Hoven, D. (1999). "CALL-ing the learner into focus : Towards a learner-centred model". In *WorldCALL : Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, Debski, R. & Levy, M. (dirs). pp 148-67. Lisse, Pays-Bas : Swets & Zeitlinger.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales*. Tome 1. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbales*. Tome 2. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les Interactions verbales*. Tome 3. Paris : A. Colin.

Lantolf, J.P. (dir.) (2000). *Sociocultural Theory And Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.

Levy, M. (1997) Computer-Assisted Language Learning : Context and Conceptualization. Oxford : Clarendon Press.

Long, M. (1985). "Input and second language theory". In *Input In Second Language Acquisition*, Gass, S. & Madden, C. (dirs). pp 377-393. Rowley, M.A. : Newbury House Publishers.

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.

Pica, T. (1996). "Do second language learners need negotiation?" *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, vol. 34, pp 1-21.

Pica, T. & Doughty, C. (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom : a comparison of teacher-fronted and group activities". In *Input In Second Language Acquisition*, Gass, S. & Madden, C. (dirs). Rowley, M.A. : Newbury House Publishers. pp 115-132.

Swain, M. (1985). "Communicative competence : some role of comprehensible input and comprehensible output in its development". In *Input in Second Language Acquisition*, Gass, S. & Madden, C. (dirs). Rowley, M.A. : Newbury House Publishers. pp 235-253.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). "Interaction and second language learning : two adolescent French immersion students working together". *The Modern Language Journal*, vol. 82, 3. pp 320-335.

Vion, R. (1992). *La Communication Verbale*. Paris : Hachette Supérieur.

Volker H. & Chapelle, C. A (2000). "Methodological issues in research on learner-computer interactions in CALL". *Language Learning and Technology*, vol. 4, 1. pp 41-59. Consulté en novembre 2000 : http://llt.msu.edu/vol4num1/hegchap/default.html

Vygotsky, L.S. (30-34). *Mind In Society : The Development Of Higher Psychological Processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (dirs). Cambridge, M.A. : Harvard University Press, 1978.

Sites Internet

LLTJ (1998). Site de la revue Language Learning and Technology. Consulté en novembre 2000 : http://llt.msu.edu/intro.html

Notes

[1] Un article en préparation rapporte de façon plus complète la démarche et les résultats de l'étude basée sur le modèle de Swain & Lapkin.

[2] Note de la rédaction. Pour tous les échanges reproduits dans l'article nous avons indiqué les comportements extra-linguistiques entre parenthèses et le recours à la langue maternelle en italiques. Les analyses de l'auteur figurent en gras entre crochets. Les interactants sont représentés par les codes F1 (apprenants novices), F3 (apprenants plus avancés) et E (enseignant).

À propos de l'auteur

Colette MROWA-HOPKINS est maître de conférences à The Flinders University en Australie Méridionale. Elle enseigne le français dans ses aspects linguistiques, culturels et communicatifs. Son domaine de recherche est principalement l'analyse du discours, l'évaluation de la compétence orale et l'influence des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage des langues secondes.
Courriel : c.mrowa-hopkins@flinders.edu.au
Adresse : School of Languages/French, The Flinders University of South Australia, PO Box 2100, Adélaïde SA 5001, Australie.

© Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 15 décembre 2000