



**HAL**  
open science

## Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne

Elke Nissen

► **To cite this version:**

Elke Nissen. Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. Les Langues Modernes, 2004, Internet et les langues, 4, pp.14-24. edutice-00001446

**HAL Id: edutice-00001446**

**<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001446>**

Submitted on 11 Apr 2006

**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.

## Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne

**Résumé :** Avec l'utilisation des TICE et d'internet à des fins d'apprentissage, se développe une forte réflexion sur la « mise en scène », la scénarisation du déroulement de la séquence pédagogique. Même dans des scénarios où l'autoformation et l'interaction de l'apprenant avec ses pairs occupent une place importante – comme c'est le cas dans un dispositif d'enseignement à distance brièvement exposé ici – il apparaît que le scénario pédagogique, conçu par un enseignant / un pédagogue, est déterminant pour l'apprentissage qui sera effectivement réalisé. Cela signifie que même lorsqu'une autonomie de l'apprenant et une construction de connaissances et de compétences à l'aide de l'échange avec les pairs sont recherchés, l'action et le rôle de l'enseignant – autrement dit de celui qui conçoit le scénario et qui tutore les apprenants – est fondamentale.

**Mots-clés :** Internet, enseignement-apprentissage en ligne, scénario pédagogique, perspective actionnelle

**Abstract :** In parallel with the evolution of new technologies and the Internet, an increasing emphasis is put on developing pedagogical scenarios. Even in scenarios where learner autonomy and social interaction with peers are important – which is the case of a scenario briefly described in this paper – the pedagogical scenario appears to influence decisively the effective learning outcomes. This means that even when the approach is learner-centred (on the learner working on his own, with a tutor, and with a small group), the teacher (or the course designer and the tutor)'s role still is fundamental.

**Key-words :** the Internet, e-learning, pedagogical scenario, action-oriented approach

### I. Introduction

Depuis l'apparition des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), les enseignants, pédagogues et didacticiens mènent une réflexion sur leur statut dans l'enseignement-apprentissage. Cette réflexion s'accroît encore davantage avec le développement de l'enseignement à distance ou en ligne. Quelle place donner aux TICE ? Quel est leur apport ? Comment peuvent-elles s'articuler avec une démarche didactique particulière ? Comment construire une logique dans la démarche pédagogique intégrant internet ? Dans le cadre de la recherche d'une cohérence dans la situation d'enseignement-apprentissage avec les nouvelles technologies apparaît alors la notion de scénario pédagogique. Dans le présent article, après avoir défini ce qu'est un scénario pédagogique, nous aborderons la question du statut d'internet dans l'enseignement des langues aujourd'hui et esquisserons un dispositif d'enseignement à distance particulier pour lequel une expérimentation récente a montré l'importance primordiale du scénario pédagogique.

### II. Scénario au centre de la démarche pédagogique

Commençons par définir ce qu'est un *scénario pédagogique*. Le premier sens d'un *scénario* est celui du canevas d'une pièce de théâtre ou bien celui de la description détaillée des différentes scènes d'un film (ou du sujet et de l'intrigue du film). Au sens figuré, le scénario désigne un plan d'action (cf. le dictionnaire universel francophone 1997). Dans un contexte pédagogique, ce terme s'applique le plus souvent à la planification d'une séquence ou d'une séance pédagogique par l'enseignant – ou encore par les concepteurs d'un manuel scolaire. Il s'agit là du déroulement programmé d'un projet pédagogique. Il décrit la discipline concernée, le thème, les objectifs, le public ciblé, les activités, les pré-requis ainsi que, de manière plus détaillée, les objectifs des activités, les rôles de l'élève, les outils, les ressources, les phases, l'évaluation éventuelle et des suggestions de réinvestissement. L'on notera que la notion de scénario pédagogique intervient fréquemment en lien avec les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE), comme par exemple dans cette définition donnée par Bibeau (2000) :

« Un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur le net, de la télévision en ligne ou du multimédia ».

De même, en didactique des langues, Mangenot (2000 : 194 ; 201) emploie aussi bien *scénario pédagogique* que *scénario d'intégration* pour se référer à l'intégration de l'ordinateur dans l'enseignement de l'écrit dans une langue étrangère. Puren (2002a : 7), quant à lui, distingue le scénario pédagogique lié à la réalisation d'un projet éducatif du scénario d'unité didactique centré sur une séquence ou une séance didactique et non sur un projet, ainsi que du scénario d'évaluation. L'exemple sans doute le plus connu pour ce dernier est le DCL (Diplôme de Compétence en Langue), dans lequel « les épreuves de l'examen reposent sur l'exploitation d'un scénario unique construit à partir de supports authentiques permettant la simulation de situations de communication réelles » (Gaudemar 2002).

Dans les cas de figure que nous venons d'évoquer (hormis l'évaluation), le scénario pédagogique est un outil aux mains de l'enseignant, conçu pour lui et peut-être par lui. Le scénario pédagogique est dans ce cas une fiche destinée à aider l'enseignant dans sa pratique dans la salle de classe. Or, une autre forme d'utilisation du scénario pédagogique est possible : celle où le destinataire de la fiche est non l'enseignant, mais l'apprenant lui-même. Dans une démarche d'autoformation accompagnée, l'apprenant peut, grâce à la description du scénario pédagogique, identifier les objectifs, les compétences préalables et celles qui sont visées, les ressources et outils nécessaires, l'interaction et l'accompagnement prévus pendant la réalisation des activités et des tâches proposées. Le scénario pédagogique devient ainsi la suggestion d'un parcours, avec des étapes progressives, échelonnées dans le temps, avec la proposition d'un mode d'organisation (par exemple le rôle joué par les différents acteurs de la formation), des consignes et la description du résultat attendu. Ce type de scénario peut s'inscrire dans un dispositif<sup>1</sup> de formation plus large, qui propose des activités, aides et ressources diverses. Le scénario concerne alors un projet, un « produit » ou un parcours particulier au sein du dispositif proposé (cf. IV). La scénarisation se développe tout particulièrement avec l'apprentissage en ligne. « Il s'agit de préparer, concevoir et développer un produit d'apprentissage multimédia interactif en se préoccupant à la fois des contenus, des acteurs et du processus. L'idée est de rendre l'apprentissage à distance vivant. » (Jaudeau 2003).

### III. Le statut d'internet dans l'enseignement-apprentissage des langues

#### III.1. Utilisations d'internet pour les langues

Aujourd'hui, ce n'est plus l'enseignant ou le concepteur du manuel qui a seul accès et sélectionne des documents en langue étrangère, comme cela a été le cas dans les méthodologies antérieures. En effet, depuis la *méthodologie directe*, les périodes ont été marquées par une centration sur le document, « dans laquelle l'enseignant organise des tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique » (Puren 2002a : 4). L'objectif était alors de préparer l'élève au contact avec un document en langue étrangère. L'approche communicative et avec elle l'objectif communicatif (échange d'informations) est apparue lorsque l'objectif est devenu la rencontre de personnes pendant des brefs séjours (touristiques).

---

<sup>1</sup> Un dispositif est « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisations des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) » (Pothier 2003 : 81).

Avec la généralisation d'internet, les étudiants ont facilement eux-mêmes accès aux documents authentiques en langue vivante. Ils peuvent aller sur des sites web d'information, s'abonner à des listes de diffusion par courriel ou faire des recherches sur un sujet donné sur le web où ils tomberont fréquemment sur des documents en langue étrangère. De plus, la communication *via* internet devient un phénomène habituel autant dans le domaine professionnel que personnel ou à des fins d'apprentissage. Notamment les jeunes participent fréquemment à des *chats* (ou bavardages) en anglais. Des échanges par courriel ou par visioconférence, avec des fournisseurs ou amis étrangers deviennent aujourd'hui un fait quotidien. Même s'il faut reconnaître que l'anglais est la langue la plus répandue pour ces échanges.

Au niveau pédagogique, différents types d'activités sont pratiquées avec internet, sans que cette fois l'anglais ait un statut particulier au sein des autres langues. L'outil technologique est alors utilisé par l'enseignant comme un support supplémentaire aux autres (livres, magnétophone, tableau, etc.), comme un appui pendant ou pour les cours (par exemple, préparation d'une page web utilisée pendant le cours), ou alors la structure du cours traditionnel est fondamentalement changée : les centres d'autoformation mettent à profit le multimédia mais aussi de plus en plus internet. Par ailleurs, l'enseignement à distance se base, dans sa dernière génération, quasi-exclusivement sur internet. La plupart des activités proposées via internet sont de type communicatif : l'échange via tandem (Brammerts & Kleppin 2001, Schwienhorst 1997), la discussion sur un forum (*viv@*, cf. Benz 2002) par exemple. Des activités relativement appréciées sont les « webquests » ou « cyberenquêtes » (Dodge<sup>2</sup> 1997, Catroux 2003). Ce sont des activités de groupe ou des jeux de rôle, réalisés dans le cadre de la classe. Les élèves cherchent des informations sur le web sur un sujet donné (un personnage historique, une ville, etc.), puis réalisent une présentation de la ville et essaient de convaincre les autres d'y partir, ou bien ils font une interview du personnage historique – un élève jouera alors le personnage, les autres les journalistes. Ou alors, pendant des activités courtes, l'activité peut consister en la recherche commune d'informations avec un échange oral simultané pour planifier un voyage avec un budget limité. Le but principal recherché de ces cyberenquêtes est celui d'une occasion de communication pour les élèves, souvent sous forme de simulation. A part l'aspect de la simulation, les webquests s'approchent du type de tâches présenté ci-dessous.

Devant la quantité de documents en langue étrangère aujourd'hui disponibles à travers le web, la cohérence dans l'enseignement / l'apprentissage ne peut plus résider dans le document unique, mais dans une tâche à réaliser qui permet aux apprenants « de rechercher les documents, de les sélectionner, d'en extraire l'information utile, de la transformer et de la rediffuser » (Puren 2002a : 4). Dans cette perspective, la tâche des apprenants va alors consister par exemple en la rédaction commune d'un journal en cinq langues romanes, sur un sujet au choix, via une plate-forme collaborative sur internet (Degache 2004). Ou encore, les étudiants vont réaliser une tâche en langue étrangère du même genre que celles qu'ils accomplissent également en langue maternelle au cours de leurs études (comme le résumé d'un ouvrage spécialisé, la présentation d'un exposé, etc.) dans un environnement d'apprentissage en ligne (cf. *infra*, IV).

### **III.2. Réaliser une tâche sociale avec d'autres – à partir de ressources venant d'internet**

Cette conception de la tâche au centre de la démarche didactique est issue du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001). A certains endroits de cet ouvrage, l'approche communicative reste très présente, et avec elle la visée d'une compétence communicatives pour des échanges brefs et occasionnels avec des étrangers. A d'autres endroits, comme dans le passage suivant, la tâche est clairement définie non plus comme une tâche communicative, mais comme une tâche sociale, abordée dans une perspective « actionnelle », visant un résultat et faisant appel à des stratégies.

*La perspective privilégiée ici est (...) 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*

---

<sup>2</sup> <http://webquest.sdsu.edu>

*(qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (...) Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) individuel(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe 2001 : 15).*

La tâche peut être langagière, essentiellement langagière ou non langagière (Conseil de l'Europe 2001 : 19), même si dans tous les cas, elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre.

*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 de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe 2001 : 16).*

La tâche est « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (Conseil de l'Europe 2001 : 121). La tâche est « authentique » en ce qu'elle consiste en une activité quotidienne, dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée (Conseil de l'Europe 2001 : 121).

La tâche dans la perspective actionnelle émergente est sociale et authentique non seulement parce qu'elle relève du contexte social de l'apprenant, mais également parce qu'elle devrait être réalisée en société, c'est à dire avec d'autres. Car les activités d'apprentissage proposées à l'apprenant et les buts qu'elles poursuivent sont, dans toute l'histoire de la didactique des langues-cultures, en cohérence avec les objectifs sociaux poursuivis. Ainsi, si l'objectif social est aujourd'hui de savoir travailler ou étudier en langue étrangère avec d'autres, il s'agit pour l'apprenant d'être préparé à cela, à travers la pratique de l'interaction sociale elle-même (Puren 2002b).

L'action conjointe avec d'autres visée par le Conseil de l'Europe (2001) dans la perspective actionnelle a une histoire non pas dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mais dans l'éducation plus générale. En effet, déjà dans la pédagogie active de Dewey, de l'École active ou de Freinet, l'action sociale prépare les élèves à la vie en société. Ils apprennent en faisant, ce qui signifie dans la perspective actionnelle, en agissant avec d'autres en langue étrangère en vue de la réalisation d'une tâche (Nissen 2003 : 22-24). L'interaction n'est ainsi pas simulée, comme cela est souvent le cas dans l'approche communicative, mais a une finalité réelle (l'écriture d'un journal de classe, l'élaboration d'une page web, etc.).

#### **IV. Exemple d'un scénario pour l'apprentissage d'une langue en ligne**

Dans le cadre du dispositif d'apprentissage qui est présenté par la suite, la tâche est au centre des scénarios d'apprentissage proposés. Les tâches sont réalisées à distance avec l'aide d'un tuteur, voire, si l'étudiant le souhaite, dans le cadre d'un petit groupe tutoré. Le dispositif ressemble à un centre d'autoformation accompagnée en ligne, complété par des activités en petits groupes. Le scénario peut ici être défini comme étant la mise en scène de la réalisation de la tâche en langue étrangère dans le dispositif pédagogique. Le scénario correspond à un parcours dans le dispositif proposé et qui contient des aides et ressources de différentes sortes.

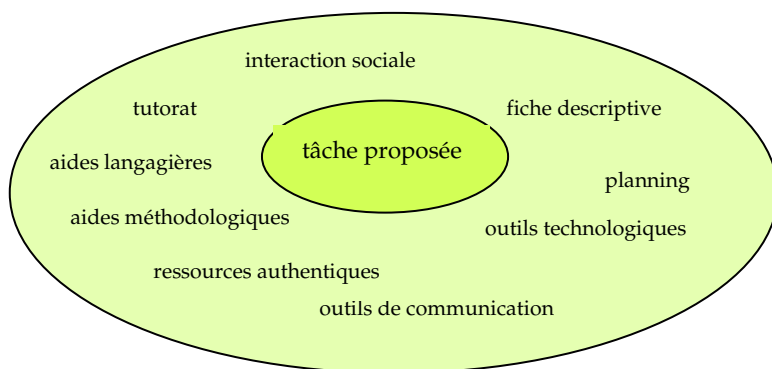


Figure 1. Composantes du scénario pédagogique proposé pour la réalisation d'une tâche déterminée

Un fort accent est mis sur l'interaction sociale. Cela est dû d'une part à l'inscription du dispositif dans la perspective actionnelle présentée plus haut et dans laquelle la réalisation d'une tâche dans un cadre social a une importance particulière. Cela correspond, d'autre part, à la conception du groupe comme étant un moyen d'apprentissage (cf. Pléty 1998) non seulement de la co-action elle-même, mais aussi de savoirs et savoir-faire individuels et généraux. Selon cette conception, les conseils, questions, regards critiques, mais aussi la simple observation du comportement des pairs peuvent aider l'apprenant à améliorer ses propres compétences. Le groupe restreint est par ailleurs utilisé de plus en plus souvent dans des formations à distance dans d'autres matières que les langues, comme par exemple la pédagogie, la psychologie ou la maîtrise de logiciels spécialisés (cf. Desmoulins, Marquet & Bouhineau 2003). Les raisons invoquées pour ce choix sont pédagogiques – la référence à Vygotsky et au conflit socio-cognitif est systématique –, économiques – un tuteur pour un petit groupe est moins onéreux qu'un tutorat individuel - et affectifs – le contact avec les pairs prévient le sentiment de solitude. Si l'enseignement des langues à distance se rapproche ainsi, en proposant la réalisation conjointe d'une tâche via internet, de l'enseignement d'autres matières à distance, il reste évidemment une différence fondamentale : la langue de l'interaction sociale (et éventuellement des productions réalisées) n'est alors pas la langue maternelle, mais une langue étrangère.

Le dispositif en question s'appelle Babelnet (un alsatianisme signifiant « ne babille pas ») et a été développé par le service pédagogique interuniversitaire des ressources pour l'autoformation en langues (SPIRAL) de Strasbourg. Il a été conçu à partir de 2001-2002 et une première expérimentation avec des étudiants des trois universités de Strasbourg a eu lieu en 2002-2003. Les langues concernées sont l'allemand et l'anglais. Les tâches proposées sont de type universitaire et correspondent à celles envisagées pour le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES), du moins telles qu'elles se dessinaient dans sa première phase d'élaboration<sup>3</sup>. En effet, un des objectifs du dispositif est la passation du CLES par les étudiants. Il s'agit ainsi de tâches telles que la rédaction d'un résumé, d'une synthèse, de la préparation et de la présentation d'un exposé, etc. Pour chaque tâche, un niveau de compétences est défini : c'est le descripteur de compétences du *Cadre européen commun des compétences en langues* (Conseil de l'Europe 2001), allant de A1 à C2, qui a été utilisé.

Les étudiants, lors de leur inscription pour une langue donnée, choisissent s'ils souhaitent progresser seuls avec un tuteur ou en petit groupe tutoré. Ils sélectionnent également une tâche en fonction de leur niveau, ou bien simplement en fonction de leurs préférences. Le dispositif prévoit des outils de communication tels qu'un chat, un forum et le courriel (un espace de partage complètera utilement ces outils), une aide à chercher des documents sur internet ainsi qu'une banque de documents texte, audio et vidéo présélectionnés (le respect des droits d'auteurs a été lourd en démarches et coûteux en temps), afin que les étudiants puissent, selon leur volonté, utiliser les ressources proposées ou bien en chercher d'autres qui correspondent davantage à leurs

<sup>3</sup> C'est en effet cette phase qui était en train de se dérouler, puis de se clore, pendant la définition des fondements du dispositif. La majorité de l'équipe de conception du dispositif avait d'ailleurs participé à l'élaboration du CLES dans sa première phase expérimentale (cf. Springer 2002).

centres d'intérêt. Des liens vers des dictionnaires en ligne leur sont indiqués sur la plate-forme, ainsi que des liens vers des grammaires et des entraînements grammaticaux, lexicaux ou phonétiques spécifiques (disponibles sur le web ou bien conçus pour le dispositif) leur sont indiqués. Ils ont également à leur disposition des fiches méthodologiques pour les différentes tâches proposées, ainsi que pour l'entraînement des compétences d'expression et de compréhension, avec des exercices d'application autocorrectifs. Un carnet de bord permet à l'étudiant de noter, en ligne, ses activités, leur durée et ses commentaires.

A l'intérieur de cet ensemble, des scénarios pédagogiques particuliers sont proposés en ligne autour des différentes tâches. Pour une tâche de rédaction comme le résumé par exemple, une fiche descriptive particulière est disponible. Elle contient la définition de la tâche, un lien vers la fiche méthodologique qui en retrace les différentes étapes (ou sous-tâches), un lien vers une fiche d'aide linguistique particulière, conçue à partir des erreurs fréquentes observées, la liste des critères d'évaluation de la tâche et un lien vers une proposition de planning du déroulement dans le temps de l'accomplissement de la tâche. A côté de cela, les autres aides contenues dans le dispositif restent en permanence accessibles aux étudiants.

Si un étudiant a opté pour la réalisation d'une tâche en petit groupe, il renseigne également une fiche personnelle qui sera mise à disposition des autres membres de son groupe et à son tuteur. Pour chaque groupe, un forum spécifique est créé, qui représente leur espace de travail spécifique. Les productions longues sont généralement déposées sur le forum et commentées ensuite lors d'un rendez-vous synchrone par chat. Le courriel sert essentiellement pour fixer des dates de rendez-vous ou pour traiter des questions urgentes. Le tuteur a pour rôle d'établir les groupes en fonction de leurs disponibilités, de fixer l'heure du premier rendez-vous synchrone (les autres seront ensuite fixés par les étudiants eux-mêmes), de montrer et d'expliquer le fonctionnement du dispositif aux étudiants. Il reste ensuite présent lors de la plupart des rendez-vous synchrones et suit également les discussions asynchrones, mais n'intervient dans la mesure du possible pas avant que, pour chaque étape intermédiaire, le groupe ait discuté et se soit mis d'accord pour une proposition commune. Car la tendance des étudiants à chercher la solution de facilité et de demander la « solution » au tuteur est forte. Le tuteur relance les membres qui ne s'impliquent pas assez régulièrement et à la fin, il corrige la réponse qu'a apportée le groupe à la tâche, en donnant un feedback précis. Mis à part la présence des échanges au sein du groupe, le scénario est similaire pour les étudiants ayant choisi d'accomplir la tâche seuls avec l'aide d'un tuteur.

## **V. Importance du scénario pédagogique pour l'apprentissage**

Le dispositif décrit intègre indéniablement des aspects d'autoformation. En effet, l'apprenant a à sa disposition un certain nombre de ressources humaines (le tuteur ; les pairs), matérielles (pédagogiques ou authentiques) et technologiques et décide desquelles il a besoin pour accomplir la tâche choisie et pour progresser. L'interaction sociale est également fortement présente, avec le tuteur et de plus éventuellement avec les pairs. La centration sur l'apprenant et sur ses besoins est sensible.

Néanmoins, malgré ces démarches qui mettent en leur centre le plus possible l'apprenant et le moins possible l'enseignant, c'est davantage le processus d'enseignement qui influence l'apprentissage que la modalité d'apprentissage proposée à l'apprenant, c'est-à-dire l'apprentissage soit individuellement avec un tuteur, soit en petit groupe tutoré. C'est ce que l'on peut conclure de la première expérimentation menée avec le dispositif. Cette expérimentation a été mentionnée dans la partie II ; ses fondements et principes de base sont décrits en détail dans Nissen 2004.

En effet, 26 étudiants ont participé à une phase d'apprentissage d'environ deux mois visant la réalisation d'une tâche déterminée (une synthèse). Pendant cette phase, les étudiants ont accompli la tâche deux fois de suite (à partir de ressources différentes), afin d'intégrer la manière de procéder et d'avoir le temps de trouver la meilleure manière pour eux de gérer la réponse à la tâche donnée. Ils ont été répartis en deux populations : ceux qui ont travaillé en individuel tutoré

et ceux qui ont travaillé en petit groupe tutoré. Avant et après la phase d'apprentissage, ils ont participé respectivement à un pré-test et un post-test, réalisés individuellement et sans autre aide que la fiche méthodologique et un dictionnaire. Les tests ont pour but de connaître les progrès qu'ils réalisent, individuellement, pendant la phase d'apprentissage. Nous avons comparé, d'une part, comment chacune des populations a évalué entre les deux tests. D'autre part, nous avons comparé l'évolution des deux populations l'une par rapport à l'autre. De plus, le scénario pour la tâche en question, ainsi que les différentes aides concernées, ont été transposés sur une autre plate-forme afin de réitérer l'expérience et de vérifier la validité des résultats de la première expérimentation. 16 autres étudiants ont participé à cette nouvelle expérimentation.

Les progrès des étudiants restent dans l'ensemble, vu la complexité de la tâche et la durée de la formation (trois mois avec la passation des tests), difficilement observables. Néanmoins, certains progrès sont visibles, comme la meilleure capacité des étudiants à repérer quelles sont les idées essentielles contenues dans les documents authentiques. Les étudiants eux-mêmes ont d'ailleurs tous l'impression d'avoir progressé. Mais de manière générale, ces résultats concernent aussi bien ceux travaillant en individuel tutoré que ceux travaillant en petit groupe tutoré : aucune population ne progresse davantage que l'autre. Les deux expérimentations sur les deux plate-formes différentes indiquent cette même tendance. Ainsi, la modalité d'apprentissage, mais aussi les outils technologiques disponibles sur la plate-forme, et le degré de familiarisation des apprenants avec ces outils (les étudiants sur la deuxième plate-forme sont déjà habitués à la formation via internet, contrairement aux premiers) ont sans doute une importance moindre sur l'apprentissage que le scénario (avec le type de tutorat qui lui est inhérent). Car, répétons-le, le scénario est resté autant que possible inchangé non seulement pour le mode d'apprentissage en individuel tutoré et en petit groupe tutoré, mais aussi d'une plate-forme à l'autre.

## VI. Bibliographie

- Benz Philip 2002. « Le projet viv@: le village interactif et virtuel en Ardèche ». *The English Multiverse*, <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/viva/vivafr.htm> (dernière consultation 06/09/04).
- Bibeau Robert 2000. « Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage ». *Le portail des TIC*, <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html> (dernière consultation 06/09/04).
- Brammerts Helmut, Kleppin Karin (éds.) 2001. *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen Stauffenburg.
- Catroux Michèle 2003. « La cyberenquête dans l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire » in Desmoulins C., Marquet P., Nissen E. (éds.) 2003. *Annexes aux actes EIAH 2003*. Strasbourg INRP/ULP, 27-30.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris Didier (3<sup>e</sup> édition revue et corrigée, c 1996).
- Degache Christian 2004. « Forums plurilingues et apprentissage autonome : de la nécessité d'un encadrement pédagogique adapté ». Présentation orale. 4<sup>e</sup> colloque UNTELE, UTC Compiègne, 17-20/03/2004.
- Desmoulins Cyril, Marquet Pascal, Bouhineau Denis (éds.) 2003. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) 2003*. ATIEF INRP.
- Dodge Bernie 1997. *Some Thoughts About WebQuests*. [http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_webquests.html](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html) (dernière consultation 06/09/04)
- Gaudemar Jean-Paul 2002. « Diplôme de compétence en langue », arrêté du 17/02/2002, publié dans le *Journal Officiel* du 25/04/2002.
- Jaudeau Martine 2003. « La scénarisation », *Thot liste d'envoi*, courriel du 10/12/2003.



- Mangenot François 2000. « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Alsic*, Vol. 3, Numéro 2, décembre 2000, 187 – 206, <http://www.alsic.org> (dernière consultation 06/09/2004).
- Nissen Elke 2003. *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse nouveau régime. Strasbourg Université Louis Pasteur.
- Nissen Elke 2004. « Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe » in *éla* n° 134, avril-juin 2004, 191-203.
- Pléty Robert 1998. *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris Retz.
- Pothier Maguy 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris Ophrys.
- Puren Christian 2002a. « Innovation et cohérence didactique en langue ». *New Standpoints* 12, avril 2002, 2-7.
- Puren Christian 2002b. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues modernes* n° 3, juillet-août-septembre 2002, 55-70.
- Schwienhorst Klaus 1997. "Talking on the moo : Learner autonomy and language learning in tandem", *CALLMOO conference*, présentation orale. Bergen Norvège.
- Springer Claude 2002. *CLES Rapports expérimentations octobre 2001 – janvier 2002* (3 volumes). Strasbourg Université Marc Bloch.