

# Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant.

**Christian Ollivier, université de Salzburg**

De nombreuses études récentes le montrent, Internet reste encore relativement peu utilisé pour promouvoir le processus d'apprentissage des langues et contribuer au développement durable de compétences. L'une des utilisations les plus fréquentes consiste pour l'enseignant à rechercher des informations ou des documents qu'il exploite ensuite en classe sous forme de photocopies. Internet est donc principalement conçu comme un centre de ressources authentiques facilement accessibles. (cf. entre autres Ollivier et al. 2006)

Or, l'utilisation des ressources de la Toile nous semble ouvrir des horizons didactiques plus larges permettant à l'apprenant d'acquérir plus d'autonomie et surtout plus d'assurance dans son apprentissage et son utilisation concrète de la langue. L'utilisation des outils et systèmes de communication et de collaboration et les possibilités de publication en ligne représentent des atouts encore insoupçonnés il y a quelques années. Les intégrer dans les pratiques de classe pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère demande de se poser la question d'une utilisation sensée de ces nouvelles possibilités, le risque étant de se laisser fasciner par la technique et d'oublier les considérations didactiques.

En présentant une expérience de production écrite incluant l'utilisation de ressources en ligne, la technologie Wiki et la publication sur la toile, nous montrerons comment l'intégration d'Internet dans le processus d'apprentissage peut mener à des productions de très bonne qualité tout en promouvant l'autonomie de l'apprenant. Nous analyserons également l'influence que la publication sur un site reconnu peut exercer sur la motivation des étudiants et sur la relation enseignant – apprenants.

## **Autonomie de l'apprenant**

Envisager de développer l'autonomie de l'apprenant implique tout d'abord de renoncer à une vision instructionniste d'un processus d'enseignement / apprentissage centré sur l'enseignant qui définirait seul les objectifs d'enseignement et apprentissage, les moyens à utiliser pour les atteindre, les modalités temporelles et spatiales de l'apprentissage... Envisager de développer l'autonomie de l'apprenant, c'est donner la priorité à l'apprentissage sur l'enseignement et mettre l'apprenant au centre des préoccupations didactiques, c'est donc d'abord lui (re)donner d'importantes libertés en lui permettant de prendre des décisions sur son apprentissage:

Philippe Morin parle même de «prise de contrôle» (2000 : 31). Il va de soi que, dans de nombreux cas, cette prise de décisions est limitée par le contexte institutionnel dans lequel enseignant et apprenant se retrouvent. De l'avis de nombreux chercheurs se posant la question de l'autonomie, ces limites ne s'opposent cependant pas à l'autonomisation de l'apprenant qui doit prendre place au sein des limitations existantes.

Etre autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. (Portine 1998: 76)

Ou bien encore:

L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. (Portine 1998: 73)<sup>1</sup>

Afin de parvenir à réaliser son projet, l'apprenant doit être conscient des connaissances, stratégies et compétences dont il dispose et être capable de les mobiliser et de les gérer. Mais l'autonomie ne s'arrête pas là. L'autonomie, ce n'est pas se débrouiller tout seul, c'est aussi la prise de conscience de ses propres limites et la faculté d'avoir recours à des ressources externes (humaines et non-humaines) afin de combler les déficits personnels identifiés. Comme le dit Portine, le système - partant l'enseignant – doit apporter les aides nécessaires.

Dans un système scolaire et universitaire encore très souvent centré sur l'enseignant, l'autonomie doit en effet faire l'objet d'un apprentissage, elle n'est pas donnée : «elle est à construire et non à décréter» (Pothier et al. 2000 : 150). Le rôle de l'enseignant s'en trouve alors changé, il facilite l'apprentissage et aide l'apprenant à élaborer des stratégies et à gérer les ressources dont il dispose.

Dans le cas, qui nous intéresse ici, de la production écrite utilisant les ressources Internet, de nouvelles connaissances, stratégies et compétences vont devoir être développées et mises en œuvre par l'apprenant. Il s'agit par exemple de savoirs sur l'existence de ressources qui pourront l'aider à rédiger ses textes, mais aussi, entre autres, de stratégies de recherche sur la toile pour pallier à des manques de connaissance. Finalement, il lui faudra apprendre à gérer et utiliser à bon escient les informations et aides obtenues.

Telle que nous la concevons, une didactique menant à l'autonomie de l'apprenant en utilisant les ressources de la toile s'articule autour de trois temps forts<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> On trouvera d'autres définitions plus ou moins radicales dans Little 2002 et Holec 1997.

<sup>2</sup> Une grande partie du travail d'élaboration de cette didactique a eu lieu dans le cadre du projet DidacTIClang (<http://www.didacticlang.eu>), projet européen (Comenius 2.1) dont l'objectif était de mettre en place une formation des enseignants de langues à une didactique intégrant Internet dans les pratiques de classe.

- Prise de conscience et mobilisation par l'apprenant de ses connaissances et compétences.
- Prise de conscience par l'apprenant de ses limites dans le cadre de la réalisation d'une tâche spécifique.
- Mise en œuvre par l'apprenant de stratégies et connaissances lui permettant de trouver, gérer et utiliser efficacement des ressources de l'Internet pour compenser les déficits identifiés et parvenir à la meilleure réalisation possible de tâches précises.

### Approche actionnelle

Dans une didactique moderne des langues, cette idée de tâche est primordiale, elle correspond à la définition de l'approche actionnelle promue par le Cadre européen commun de référence (CECR 2000):

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 seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECR 2000: 15)

La tâche en elle-même est définie par le CECR de la façon suivante:

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

En cela, le Conseil de l'Europe suit les récentes théories des philosophes du langage (Jacques : 1985 et Grillo : 2000) qui placent les interactions sociales au centre de toute communication: la réalisation de toute tâche et de toute activité langagière qui lui est liée dépend des interactions sociales dans le cadre desquelles elle a lieu. Autrement dit, c'est la relation interpersonnelle qui définit principalement l'utilisation de la langue:

À y regarder de près, l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence *communicationnelle* qui garantit *l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée*. Par où il devient clair que la *spécification du vouloir-dire* [...] s'effectue elle-même *sous contrainte relationnelle*.<sup>3</sup> (Grillo 2000, 257)

---

<sup>3</sup> Italiques dans le texte.

Au niveau didactique, cela devrait avoir pour conséquence que l'enseignant, dans toute la mesure du possible, propose des activités dans lesquelles les interactions sociales seront clairement définies et surtout réelles. Une consigne du genre: "Vous êtes en vacances. Vous envoyez une petite carte postale à un ami en France. Vous lui parlez du temps, de vos activités et vous lui donnez votre date de retour. (40 à 50 mots)"<sup>4</sup> met le vouloir-dire factuel au centre de l'activité et reste très imprécise au niveau du relationnel. Certains apprenants penseront peut-être à un ami précis et écriront réellement en leur nom, mais gageons que cela reste une minorité. Au final, l'apprenant écrit à l'enseignant en faisant semblant d'être lui-même écrivant à un ami fictif, car il a bien compris qu'il s'agissait d'un exercice de langue et, pour reprendre les mots de Grillo, agit en adéquation relativement à la relation (enseignant – apprenant) engagée. L'apprenant n'apprend pas à communiquer avec des amis en tant que personne dans le cadre fixé par des interactions sociales d'amitié, mais à écrire à un enseignant pour répondre à des contraintes fixées par celui-ci.

Nous pensons que l'Internet, avec ses nombreuses possibilités de publication et de mise en commun des textes par exemple, peut présenter une alternative intéressante permettant des productions dans le cadre d'interactions réelles dépassant l'interaction apprenant – enseignant et dans le cadre de contraintes définies, entre autres, par le média et le lieu de publication, ce que nous appelons le contexte.

## **L'expérience**

Dans le cadre d'un cours consacré à l'utilisation d'Internet en classe de FLE, nous avons mené, en mars 2006, une expérience avec un groupe de 15 étudiants autrichiens de français ayant atteint le niveau B2+/C1. La consigne était pour eux de publier sur Wikipédia un article présentant la ville ou le village d'origine de leur famille. Le choix de ce thème assurait, d'une part, que la version française de Wikipédia ne comportait pas déjà d'entrées correspondantes et, d'autre part, permettait d'enrichir cette encyclopédie par des contributions sur l'Autriche.

### ***Wikis et Wikipédia***

Wikipédia est une encyclopédie collaborative en ligne à laquelle chacun peut contribuer librement en fonction de ses connaissances et compétences. L'équipe de Wikipédia définit ainsi cette encyclopédie:

Wikipédia (API [wikipe'dja] ou [vikipe'dja]) est une encyclopédie universelle et multilingue écrite collaborativement sur Internet avec la technologie wiki. Ceci signifie que tous les

---

<sup>4</sup> Consigne donnée pour le diplôme d'études de langue française, niveau 1. Exemple d'épreuve fourni sur le site du CIEP: <http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/DELFA1.pdf>

internautes peuvent écrire dans l'encyclopédie ou réutiliser son contenu librement distribuable et gratuit par le biais d'un navigateur Web. Sa politique éditoriale est basée sur la neutralité de point de vue. (Wikipedia 2006)

Un wiki est un système informatique permettant à plusieurs personnes d'écrire ensemble un seul et même texte publié en ligne grâce à un éditeur d'utilisation assez simple<sup>5</sup>. Chacun peut à tout moment ajouter, supprimer et modifier des éléments du texte. De plus, le système garde une trace de toutes les modifications apportées et des versions successives associées au nom de leurs auteurs, ces versions peuvent être consultées et, si besoin, rétablies à posteriori. Ceci nous a permis d'analyser l'évolution des textes produits par nos étudiants. Wikipédia définit ainsi le wiki:

Un système de gestion de contenu de site Web qui rend les pages Web librement et également modifiables par tous les visiteurs autorisés. Les wikis sont utilisés pour faciliter l'écriture collaborative de documents avec un minimum de contrainte. (Wikipedia 2006)

L'écriture collaborative se met généralement vite en œuvre car un article posté par un internaute est très rapidement visité par un utilisateur Wikipédia qui y apporte des premières modifications. Au fil des mois, d'autres internautes et éditeurs Wikipédia modifient et enrichissent les contributions.

Nous présentons maintenant la conception du processus d'écriture à la base de notre expérience en explicitant les stratégies d'utilisation de ressources d'Internet avec lesquelles les étudiants avaient pu se familiariser avant l'expérience afin de développer leur autonomie en production écrite. L'analyse des productions et des modifications apportées aux contributions estudiantines par des utilisateurs de Wikipédia nous permettra de tirer des conclusions sur les effets des nouvelles stratégies mises en œuvre par les étudiants dans leur travail de rédaction autonome.

## **Ecriture et Internet**

Nous considérons (cf. supra) que chaque production écrite trouve sa place au sein d'un contexte et d'interactions sociales entre deux ou plusieurs personnes qui influencent la production.

---

<sup>5</sup> A la différence de certains éditeurs tels que celui fourni, par exemple, sur les wikis de la plateforme d'apprentissage Moodle, l'éditeur Wikipédia demande une certaine adaptation de la part de l'utilisateur. Mais, comme nous le verrons ci-dessous, l'aspect collaboratif de la création de Wikipédia permet aux contributeurs de ne pas forcément se soucier des questions de formatage.

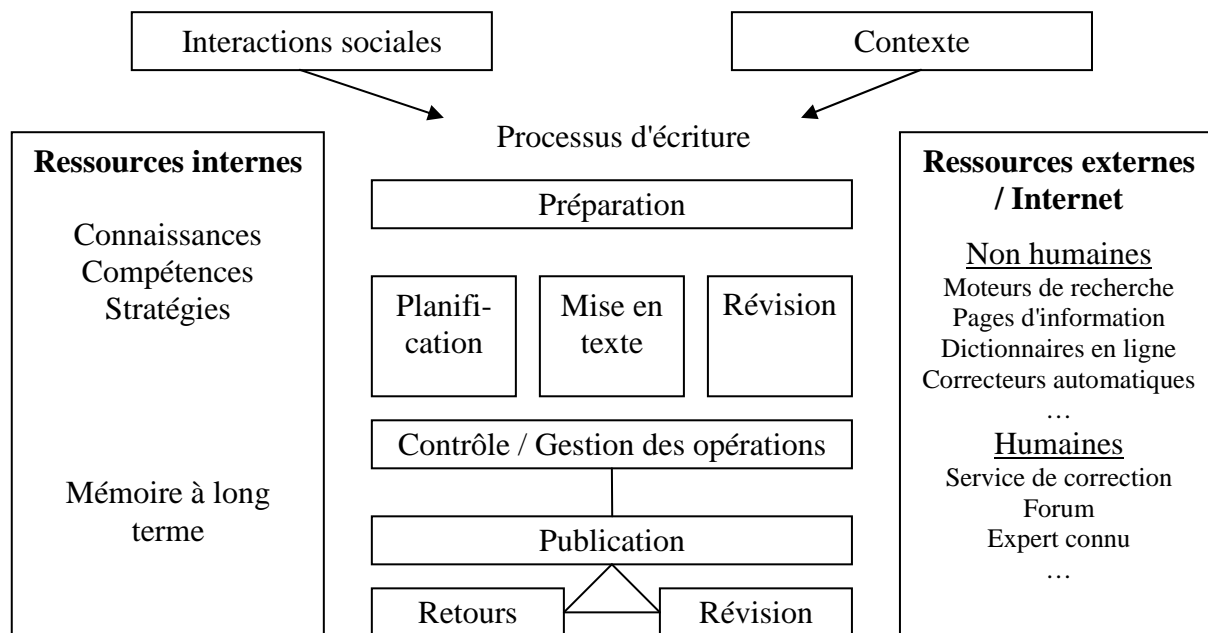


Figure 1 – Production écrite et Internet

Pour ce qui est de l'écriture en elle-même, nous adoptons le modèle cognitif de Flower and Hayes (cf. également Fayol) que nous complétons et modifions (cf. Ollivier 2002).

Nous considérons que le processus d'écriture est composé de 3 opérations non pas successives, mais récursives et gérées par une instance de contrôle. Nous définissons ci-dessous ces opérations et précisons comment, pour chacune, les ressources de la toile peuvent aider l'apprenant à produire des textes de qualité. Toutes les utilisations d'Internet proposées ci-dessous visent à rendre l'apprenant plus autonome et à lui donner plus de confiance dans sa capacité à produire des textes corrects grâce à ses propres ressources et à sa capacité à trouver et utiliser efficacement des ressources en ligne.

- La planification: il s'agit pour le sujet écrivant de récupérer, sélectionner et mobiliser les connaissances, voire de générer les idées dont il a besoin pour écrire un texte, de les organiser et d'établir des objectifs pragmatiques pour son écriture.

Les connaissances internes, stockées en mémoire à long terme, étant parfois inaccessibles et de toute façon limitées, il peut s'avérer nécessaire d'avoir recours à des ressources externes. Pour les étudiants impliqués dans notre expérience, la rédaction d'articles sur une commune autrichienne demandait très souvent de se procurer un minimum d'informations de qualité. Internet a pu être ici utilisé dans sa fonction la plus connue: la recherche et la collecte d'informations. Des stratégies de recherche d'information avaient été travaillées auparavant:

choix des mots-clés efficaces, utilisation appropriée de la fonction de recherche avancée d'un moteur de recherche et analyse de la qualité des documents trouvés.<sup>6</sup>

Internet a pu également servir aux apprenants à trouver des textes similaires pour en étudier la structure et trouver éventuellement des expressions caractéristiques de ces textes qu'ils ont pu utiliser lors de la rédaction de leur contribution. Dans notre cas, l'observation d'articles déjà présents sur Wikipédia constituait une aide appréciable à la structuration des contributions et une aide à la formulation.

- La mise en texte<sup>7</sup> correspond à une phase d'inscription, le sujet sélectionnant le matériel lexical et l'organisation syntaxique et rhétorique qui va au mieux lui permettre de traduire ce qu'il a à dire en fonction de l'objectif défini et du type de texte à produire.

A ce niveau, un dictionnaire en ligne de qualité peut s'avérer une aide précieuse avec l'avantage par rapport aux versions papier que ces dictionnaires peuvent être personnalisés et proposent souvent des définitions en hypertexte permettant de consulter d'un simple clic la définition d'un mot inconnu dans une première définition.

Nous avons également pratiqué avec nos étudiants l'utilisation de la fonction de recherche avancée et de l'astérisque<sup>8</sup> dans le moteur de recherche Google, de même que les techniques d'analyse de résultats.

- La révision consiste en une lecture-évaluation du texte déjà produit. Il s'agit pour l'écrivain lecteur de son propre texte de vérifier l'adéquation entre son projet communicatif, les interactions sociales dans lesquelles il s'inscrit et l'effet supposé du texte écrit sur le lecteur.

Comme toutes les autres opérations, la révision peut également être effectuée en ayant recours à des ressources externes humaines ou non. Les étudiants avaient donc été familiarisés avec des stratégies faisant appel à un moteur de recherche afin de vérifier l'existence et la fréquence d'éléments linguistiques dont le scripteur n'est pas entièrement sûr.

---

<sup>6</sup> On trouvera des stratégies utiles dans un rapport sur l'utilisation d'Internet dans les centres de langues autrichiens coordonné par mes soins (Ollivier et al. 2006).

<sup>7</sup> Nous préférons le terme de 'mise en texte' à celui de 'translation' choisi par Flower et Hayes. Nous pensons en effet que l'écriture n'est pas exclusivement voire parfois pas forcément la traduction de pensées ou d'un plan préétabli. Certaines activités d'écriture peuvent en effet partir de la recherche de matériaux linguistiques qui vont largement contribuer à l'apparition du texte. Le texte se façonne au fil des recherches et des décisions de l'auteur et n'est pas planifié d'avance par le sujet écrivain. On trouvera des activités en relation avec Internet sur le site du projet DidacTIClang: <http://www.didacticlang.eu> (section production écrite)

<sup>8</sup> L'astérisque permet de remplacer un mot que l'on ne connaît pas dans une chaîne de mots. Si par exemple, on cherche, dans un texte, à éviter le verbe passe-partout "faire" dans l'expression "nous avons fait des modifications", on peut rechercher dans Google l'expression "nous avons \* des modifications" et interdire le mot "fait". La recherche donne les verbes: apporter, effectuer, procéder à.

De même, nous avons attiré l'attention des étudiants sur la possibilité d'avoir recours à des ressources humaines par l'intermédiaire du web. Ils connaissaient ainsi l'existence du service de correction humain d'Orthonet<sup>9</sup> mis à la disposition des internautes par le Conseil supérieur de la langue française. En outre, nous leur avons proposé de nous communiquer leurs textes par courrier électronique s'ils désiraient un avis et/ou une correction de notre part. Ils pouvaient bien entendu également faire appel à d'autres personnes-expertes de leur connaissance.

Les relations entre les trois opérations de base – planification, mise en texte, révision – qui, en langue maternelle, sont largement automatisées chez des écrivains possédant une certaine expérience de l'écriture et interviennent constamment en phase de rédaction, sont gérées par une instance générale de contrôle. Les opérations étant récursives et contrôlées, il est rare que le sujet écrivain suive l'ordre: planification, mise en texte et révision. Au contraire, pendant la mise en texte, il va modifier son 'plan', effectuer des révisions de son texte...

Chez les apprenants disposant de compétences limitées, comme c'est souvent le cas en langue étrangère, la gestion des opérations s'avère difficile car une grande partie des ressources cognitives sont utilisées pour les aspects purement linguistiques de l'écriture. C'est pourquoi il s'avère utile d'apporter une aide importante à ce niveau et d'aider les apprenants à mettre en place cette instance de contrôle dans la langue étrangère. A cette fin, l'écriture collective peut s'avérer une aide précieuse car elle permet, grâce aux échanges entre les sujets écrivains, une prise de conscience des opérations mises en œuvre. (Cf. Mangenot 2000, Tognotti 1997)

La publication sur Internet peut, selon les modalités choisies, augmenter ou réduire la charge cognitive. Bien entendu, si l'apprenant doit également se soucier de la mise en page – facteur important dans le cas d'une encyclopédie dont tous les articles doivent avoir le même format -, cela risque de le détourner des aspects linguistiques ou d'exiger de lui des compétences dont il ne dispose pas nécessairement. Là encore, une approche collaboratrice permet de décharger l'écrivain: au sein d'un même groupe, les apprenants les plus férus de technique pourront s'investir plus dans cet aspect tandis que d'autres se concentreront plus sur les aspects linguistiques.

---

<sup>9</sup> Orthonet a pour but de "répondre à toutes les questions sur la langue française, faciliter son emploi, résoudre les difficultés que rencontrent les usagers, francophones ou non, surtout dans l'écrit". Le service de correction humaine corrige des textes qui lui sont soumis dans la mesure où l'orthographe n'est pas "systématiquement négligée". Orthonet ne corrige "que des textes ayant un sens cohérent, et des phrases entières, à l'exclusion des textes injurieux ou grossiers, et des fragments de phrases."

Orthonet est disponible à l'adresse suivante: <http://www.sdv.fr/orthonet/>



Dans notre cas et de par la nature collaborative de l'encyclopédie en ligne, nous avons opté pour des écritures individuelles au niveau présentiel, privilégiant l'aspect de travail collaboratif en ligne. Automatiquement, l'auteur initial d'un article Wikipédia devient partie prenante d'une équipe de rédaction collaborative. Il n'a ainsi pas besoin de se soucier de la mise en forme de sa contribution car celle-ci peut être effectuée par d'autres utilisateurs.

## Résultats de l'expérience

### *Ressources en ligne, autonomie et qualité des productions*

Le premier résultat, concernant l'apport des ressources Internet lors de la rédaction de textes, est très positif. L'utilisation des ressources de la toile a en effet largement porté ses fruits puisque les articles publiés présentent très peu d'erreurs, beaucoup moins en tout cas que les textes qui nous sont habituellement rendus pour correction. Pour preuve, le nombre de modifications et corrections linguistiques apportées par les éditeurs successifs des articles est extrêmement limité.

Au niveau grammatical, quelques très rares erreurs ont été identifiées par les autres éditeurs ultérieurs, en voici la liste exhaustive: "son hauteur" a été corrigé en "sa hauteur" (article sur Tamsweg<sup>10</sup>) et l'accord correct a été rétabli dans la phrase suivante: "Après la guerre, Attnang-Puchheim<sup>11</sup> a été reconstruite et est devenue très célèbre à cause de sa gare." (article sur Attnang-Puchheim). Dans l'article sur Leonding<sup>12</sup>, on remarque l'amélioration suivante: "plusieurs fermes sont assiégées par 1500 des soldats français qui ont réquisitionner logement et produits alimentaires" devient "le presbytère et plusieurs fermes sont assiégées par 1500 des soldats français qui **ont réquisitionné** logement et produits alimentaires" puis " le presbytère et plusieurs fermes sont assiégés par 1500 des soldats français qui ont réquisitionné logement et produits alimentaires".

Au niveau lexical: le texte sur Attnang-Puchheim a fait l'objet d'une relecture et de modifications expertes de la part d'un professeur documentaliste apparemment spécialiste de la description de blasons (utilisateur Gato76680). La description du blason de la ville a en effet été fondamentalement révisée. La version originale présentait le texte suivant: "Séparé et scindé en deux; en haut en or il se manifeste, au-dessus des flammes rouges, un phénix noir prêt à volé; en bas, on trouve un lis héraldique à droite, et à gauche séparé trois fois par

---

<sup>10</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Tamsweg>

<sup>11</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Attnang-Puchheim>

<sup>12</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Leonding>

l'argent et le rouge." Le texte actuel est: "Séparé et scindé en deux ; au chef, sur un fond d'or, un phénix de sable prêt à voler, au-dessus des flammes de gueule ; à la pointe, une fleur de lys d'or sur fond d'azur à dextre, et palé d'argent et de gueule à senestre."<sup>13</sup> Sinon, nous ne recensons que deux modifications dans les autres articles: une nécessaire ("dans autours de Linz" corrigé en "dans la région de Linz"), une facultative ("deuxième guerre mondiale" est devenu "seconde guerre mondiale").

La plupart des corrections apportées touchent en fait les accents, la ponctuation et l'agencement des phrases: ajout de virgules après un groupe prépositionnel placé en début de phrase, ajout d'un "et" en fin d'énumération.

On notera également, conformément à la politique de neutralité de l'encyclopédie (cf. supra), deux neutralisations dans la contribution sur Saalfelden<sup>14</sup>: "admirablement située" devient "est une ville située", "entourée d'un cadre unique de montagnes, d'alpages et de forêts" est neutralisé en "entourée de montagnes, d'alpages et de forêts".

On peut en conclure que les apprenants ont pu utiliser les nouvelles connaissances et stratégies acquises lors du cours. Ils ont pu rédiger de façon autonome – nous ne sommes pas intervenu dans le processus sauf dans le cas de sollicitation expresse des apprenants (cf. infra) – des textes qui présentent une qualité très élevée.

## Écriture hypertextuelle collaborative

L'aspect collaboratif de l'écriture de Wikipédia est survenu très rapidement après la publication par les étudiants de leurs contributions.

Sur 15 contributions, toutes ont été modifiées dans les minutes, jours, semaines ou mois qui ont suivi leur publication: en règle générale, la première modification – généralement une wikification<sup>15</sup> – survient dans les heures qui suivent la mise en ligne. Le record de rapidité est détenu par l'article sur Leonding qui a été wikifié 5 minutes après son enregistrement, le record de lenteur (un peu plus de 3 mois: 21 mars – 23 juin) revient à la contribution sur St. Agatha<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Outre les modifications lexicales adaptant la description aux descriptions historiques, le lecteur attentif remarquera également les espaces avant les points-virgules.

<sup>14</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/saalfelden>

<sup>15</sup> Mise au format Wiki des articles: création d'un titre, reprise du nom de la commune en caractère gras, création de sous-chapitres avec soulignement sur toute la largeur de la page...

<sup>16</sup> [http://fr.wikipedia.org/wiki/Sankt\\_Agatha](http://fr.wikipedia.org/wiki/Sankt_Agatha)

Tous les articles ont de plus fait l'objet d'une insertion dans le grand hypertexte que constitue Wikipédia. D'une part, ils ont été répertoriés avec lien direct dans la catégorie: villes d'Autriche, d'autre part, lorsqu'un mot du texte est présent sous forme d'entrée dans l'encyclopédie, un lien a été établi depuis les contributions des étudiants. Des photos ont parfois été ajoutées (Freistadt<sup>17</sup> et Leonding) lorsqu'elles existaient dans les archives Wikipédia.

Treize articles ont de plus été modifiés par un éditeur (Frombenny) qui a développé un modèle de tableau pour les communes autrichiennes et l'a appliqué à toutes les entrées correspondantes. Non seulement ceci a eu un impact sur l'apparence des pages, mais cela a également contribué à augmenter les informations présentées: ainsi le modèle prévoit l'insertion du blason de la ville et d'une carte du pays précisant la position de la commune présentée. S'ajoutent des informations sur le district de rattachement, la population, la superficie, l'indicatif téléphonique, un lien vers le site officiel, etc.

Il s'agissait bien d'une expérience d'écriture collaborative puisqu'il y a bien eu répartition des tâches en fonction des compétences spécifiques: les étudiants autrichiens apportaient des informations et des compétences de rédaction en français, ces dernières ont souvent été complétées par un ou plusieurs internautes – parfois très compétents (cf. le cas du professeur documentaliste évoqué ci-dessus) – procédant à la francisation ou à des corrections orthographiques et lexicales. Les éditeurs plus férus du formatage sous Wikipédia ont procédé à la wikification des articles.

### ***Analyse: réaction des étudiants***

Dans une session de réflexion sur l'expérience de publication sur Wikipédia, les étudiants ont souligné l'aspect motivant de cette écriture utile et de la publication sur un site reconnu et très fortement visité: d'après Wikipédia (2006), l'encyclopédie fait partie des 20 sites les plus visités de la toile et la version française comptait au 26 septembre de cette année 367 475 articles.

Les étudiants ont également ressenti les modifications effectuées sur leurs articles comme un retour très motivant. La mise au format Wikipédia et la rapidité avec laquelle elle s'est généralement effectuée ont impressionné les étudiants leur donnant l'impression que leurs contributions étaient prises au sérieux et s'intégraient pleinement dans l'encyclopédie

---

<sup>17</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/freistadt>

devenant ainsi une référence internationale. L'article sur Gampern<sup>18</sup>, quoi que classé 'ébauche' (cf. infra), apparaît en 6<sup>ème</sup> position dans une recherche sur Google France, celui sur Treubach<sup>19</sup> en 2<sup>ème</sup> position. Si l'on restreint la recherche à des sites dont le domaine est établi en France, 9 articles, repris sur le serveur miroir français de Wikipédia, apparaissent dans les 10 premiers résultats du moteur de recherche, 3 (Attnang-Puchheim, Gampern et Neußerling<sup>20</sup>) sont même classés en première position. Les articles sur les villes de plus grande importance apparaissent logiquement en moins bonne position: l'article sur Freistadt occupe la 47<sup>ème</sup> place dans une recherche restreinte aux sites français.<sup>21</sup>

A cela s'ajoute un souci de correction de la part des participants à l'expérience. Cette attention apportée à la qualité linguistique notamment est apparue lors de la phase de réflexion, mais aussi dans le fait que 7 étudiants sur 15 nous ont envoyé leur texte avant publication en nous priant de le corriger. L'analyse ci-dessus des corrections apportées aux contributions prouve également que les étudiants n'ont publié que des textes de bonne qualité.

Non seulement la publication de textes sur un site en ligne reconnu incite l'apprenant à plus de précision et d'attention dans son écriture et permet une production au sein d'interactions sociales réelles, mais en outre, il permet de modifier le rapport apprenant-enseignant. L'enseignant n'est plus le destinataire final des productions: 8 étudiants ne nous ont à aucun moment soumis leur texte, il n'est plus non plus celui qui juge la production de l'apprenant – aucune note n'était prévue pour les productions –, il est celui qui est consulté en tant qu'expert et personne-ressource pour, par exemple, améliorer un texte que l'on va publier sur une plateforme internationale. Ce n'est pas l'enseignant qui fixe les critères d'évaluation, mais l'encyclopédie et ce n'est plus l'enseignant qui juge en fonction de ces critères, mais les lecteurs et éditeurs ultérieurs des articles publiés.

Seules deux contributions (Gampern et Tamsweg) se sont vues attribuer le qualificatif d'ébauches. Wikipédia considère comme ébauches des articles "insuffisamment élaborés" et définit des critères d'évaluation précis: couverture insuffisante du sujet, déséquilibre dans le traitement du sujet, trop grande imperméabilité pour un lecteur profane, trop grand nombre d'approximations, de vulgarisations abusives, présence d'erreurs et de contradiction, aspect disparate et manque d'organisation de la contribution. (Wikipédia 2006)

---

<sup>18</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Gampern>

<sup>19</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Treubach>

<sup>20</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Neußerling>

<sup>21</sup> Toutes les indications de classement se réfèrent à des recherches effectuées le 26 septembre 2006, soit environ 6 mois après la publication des contributions par les étudiants.

## Conclusion

L'expérience menée prouve que le développement de stratégies permettant une utilisation efficace des ressources humaines et non humaines de la toile permet à l'apprenant de produire en autonomie des textes de bonne qualité. Elle montre également que le fait de proposer des tâches prenant place au sein d'interactions sociales réelles contribue à augmenter la motivation des apprenants et les incite à une plus grande exigence de qualité. En outre, nous avons pu constater une modification de la relation apprenant – enseignant, celui-ci pouvant être considéré par l'apprenant comme une personne-experte l'aidant à réaliser la tâche fixée.

Les résultats encourageants de cette expérimentation ne peuvent que nous conforter dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant et d'une approche actionnelle privilégiant des tâches réelles dont le résultat dépasse le cadre étroit de la classe de langues et l'interaction réductrice apprenant - enseignant. Internet et les technologies afférentes à ce médium offre pour cela des perspectives encore largement inexploitées.

Afin que ces possibilités soient pleinement utilisées, il est nécessaire de faire évoluer les pratiques de classe et de former les enseignants à de nouvelles méthodologies, il est aussi important de faire changer les modes d'évaluation. Car c'est bien l'évaluation qui finalement guide les pratiques et indique à l'apprenant dans quel sens travailler. Or, celle-ci demande généralement à l'apprenant de savoir tout faire seul. Si l'on veut encourager l'autonomie telle que nous la comprenons et le développement de compétences pour la vie, il est indispensable de donner une place dans l'évaluation à la capacité de l'apprenant à avoir recours à des ressources externes et à les gérer à bon escient pour réaliser des tâches concrètes.

## Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: division des langues vivantes. (cité: CECR)
- DidacTIClang. 2006. *Formation des professeurs de langue à une didactique de l'Internet par Internet*. <http://www.didacticlang.eu>
- Fayol, Michel. 1992. «L'écrit : perspectives cognitives». In : Bentolila, A. (ed.): *Les entretiens*. Paris : Nathan, Lecture et écriture, pp.101-126.
- Fayol, Michel. 1997. *Des idées au texte*. Paris : PUF.
- Flower, L. & Hayes, J. R.. 1981. «A cognitive process theory of writing». In : *College composition and communication*, n° 32, pp. 365-387.
- Flower, L. / Hayes, J. R.. 1980. «The dynamics of composing : making plans and juggling constraints». In Gregg, L. / Steinberg, L. (eds.) : *Cognitive processes in writing*. Hillsdale : Erlbaum, pp. 31-50.
- Grillo, Eric. 2000. *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.
- Grillo, Eric. 1997. *La philosophie du langage*. Paris : Seuil.
- Holec, Henri. 1997. "Orientations pédagogiques fondamentales". In Holec, H. & Huttunen, I. (éd.). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe. pp. 13-22.
- Jacques, Francis. 1985. *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : Presses universitaires de France.
- Little, David. 2002. *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik
- Mangenot, François. 2000. «Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO». In : *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 3, numéro 2, pp. 186-203. <http://alsic.univ-comte.fr/Num6/mangenot/default.htm> (Dernière consultation : sept. 2006)
- Morin, Philippe. 2000. «La FOAD, de quoi s'agit-il ? De la définition au marché.» *Forum «Formation à distance et technologies de la communication, actes du 14 décembre 2000*, 28-35. [http://www.cirffi.org/etudes/actes/Forum\\_foad\\_12-2000.pdf](http://www.cirffi.org/etudes/actes/Forum_foad_12-2000.pdf) (Dernière consultation : sept. 2006)

- Ollivier, Christian. 2002. *L'écriture poétique: Une approche constructiviste et interactionnelle de l'apprentissage des langues et de la littérature*. Thèse de doctorat. Salzburg: Universität Salzburg.
- Ollivier, Christian; Krautgartner, Klara; Strasser, Margareta & Weiss, Gerda. 2006. *Internet-Fremdsprachen-Didaktik an und für Sprachenzentren. Qualitätskriterien bzw. Modelle für den Einsatz des Internets im Lernprozess von Fremdsprachen*. Vienne: BM:BWK. <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/288125.PDF> (Dernière consultation : sept. 2006)
- Portine, Henri. 1998. «L'"autonomie' de l'apprenant en questions.» *ALSIC* n° 1, vol. 1, 73-77. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic\\_n01-poi1.pdf](http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.pdf). (Dernière consultation : sept. 2006)
- Pothier, Maguy, Iotz Anne & Rodrigues, Christine. 2000. «Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective.» *ALSIC* n°1, vol. 3, 137 – 153. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/pothier/alsic\\_n05-rec6.pdf](http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/pothier/alsic_n05-rec6.pdf). (Dernière consultation : sept. 2006)
- Tognotti, Sandrine. 1997. *Etude d'un dispositif de coopération rédacteur - lecteur pour l'apprentissage de la rédaction technique*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du DES STAF (Sciences et Technologie de l'Apprentissage et de la Formation). Genève. <http://tecfa.unige.ch/~tognotti/staf2x/memoire/garde.html> (Dernière consultation : sept. 2006)
- Vygotsky, Lev. 1934. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute. 1997
- Wikipédia, l'encyclopédie libre. 2006. <http://www.wikipedia.fr>