

# Analyse de l'appropriation des potentiels opératoires dans une activité d'apprentissage collaboratif en ligne

Michel Wauthion, Université de la Nouvelle-Calédonie

Iwona Czaplinski, Queensland University of Technology

## 1. INTRODUCTION

L'apprentissage collaboratif en ligne a, comme un bon nombre de pratiques pédagogiques qui associent les TICE, deux filiations théoriques possibles. La première considère cette activité comme un cas particulier de dispositif « en ligne », ce serait plutôt le cadre de ces rencontres. Dans ce cas, l'apprentissage collaboratif est un peu le dernier avatar de l'exploitation de l'outil informatique pour l'apprentissage, si l'on se réfère aux trois fonctions de l'informatique dans l'éducation : fonction tuteur (enseignement assisté – automatisé- par ordinateur), fonction outil (base de données, dictionnaires), fonction communicative (canal de l'enseignement à distance, communication interpersonnelle). L'informatique, dans cette fonction de communication, permet de construire des projets collaboratifs qui sont une forme développée d'appariement, où le temps et l'espace sont déformés par les possibilités du tuyau : communication plus ou moins instantanée, écrite et orale, organisée ou spontanée. Le travail consiste à isoler l'apprentissage collaboratif des autres activités de communication, en distinguant le wiki du forum, par exemple, en spécifiant les enjeux du synchrone et de l'asynchrone, en isolant les outils éditoriaux dynamiques, propres à l'interaction, des outils plus statiques, plus ou moins proches de l'édition papier, avec une première apparition de la notion d'*affordance*, qui sert de concept pour identifier la relation entre le potentiel et l'actuel, les causes favorables au déclenchement de l'action dans l'environnement. On pourra donc faire intervenir le facteur temps, et, beaucoup plus à la marge, la contraction virtuelle de l'espace. Selon plusieurs théoriciens (BAX, 2003), l'existence même d'une filière TICE<sup>1</sup>, qui correspond à ce premier mode de classement, indique bien que l'heure de la

normalisation des relations entre informatique et éducation n'est pas encore venue. La normalisation didactique voudrait, selon ces auteurs, qu'il ne soit plus question d'isoler les TICE des activités pédagogiques « traditionnelles », mais bien d'examiner chacun des dispositifs pédagogiques, en voyant quelles peuvent être les informations données par la technologie pour chacun d'eux.

C'est cette seconde filiation qu'on pourrait appeler celle de l'apprentissage : dans ce contexte, on évaluera l'impact propre à la technologie par rapport aux autres paramètres intervenant dans la communication : les apprenants, la situation et les tâches. Un premier bilan dressé sur ces rapports par Zhao (dans KERN, 2006 : 188) conclut que ce n'est pas la technologie qui est efficace en soi, mais la qualité de son instrumentation par les utilisateurs. Situer les intervenants dans le contexte de la communication rappelle les fonctions communicatives de Jakobson/Buhler<sup>2</sup>. Ainsi, l'informatique est bien un travail sur le canal, d'où l'importance de la fonction phatique, l'établissement du contact. Lorsque, par ailleurs, il est question d'affect et de compensation de l'absence physique des agents de l'interaction par une surreprésentation des marqueurs de la relation, on est dans un marquage des fonctions expressives et conatives (valorisation de l'autre, par exemple). Enfin, l'analyse des mécanismes de régulation du discours dans les interactions synchrones met en évidence les moyens spécifiques développés par des interlocuteurs qui ne sont pas en présence. Le plus commun consiste à disposer du clavardage pour accompagner par écrit ce qui se dit au micro ou devant la caméra. L'échange collaboratif en ligne sera donc la manifestation d'une interaction médiatisée, organisée au sein d'un système de communication dont les paramètres sont recomposés, recalibrés et redistribués pour correspondre aux spécificités de l'interaction distante. Des éléments marginaux de la relation de discours se trouvent singulièrement sollicités : marques d'attention et de valorisation, marqueurs affectifs pour compenser l'absence de régulation visuelle directe, d'une présence satisfaisante. On peut y voir une théâtralisation de la relation, directement associée à la médiation du canal de la communication.

---

<sup>1</sup> La nomenclature anglo-saxonne est à cet égard plus réductrice puisqu'elle parle se limite au seul domaine informatique (*computer assisted language learning*) là où le français parle des « technologies de l'information et de la communication ».

<sup>2</sup> Roman Jakobson (1969), "Linguistique et poétique", *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, p. 209-248.

Un troisième aspect concerne l'ancrage culturel. Les ordinateurs sont-ils des produits culturellement neutres ? Y a-t-il un déterminisme linguistique dans l'utilisation de l'outil informatique ? Cet aspect n'apparaîtra pas en tant que tel dans cette contribution dans la mesure où les écarts culturels entre francophones et anglophones, de niveau de vie équivalent, se situent à la marge et n'ont rien de commun avec la fracture numérique entre le Nord et le Sud, qui peut être un enjeu crucial pour des événements collaboratifs. Les seuls écarts culturels se situent ici dans l'institutionnalisation de la pédagogie du multimédia à l'université. L'outil informatique n'est donc pas un vecteur de malentendu culturel dans notre expérimentation, ce qui ne veut pas dire que les malentendus culturels en soient absents.

## **2. CADRE EXPERIMENTAL ET PROBLEMATIQUE**

Dix étudiants de l'université de la Nouvelle-Calédonie ont participé en 2006 à un programme d'échange collaboratif en ligne avec dix-huit étudiants du *Queensland University of Technology*. Les étudiants français sont inscrits au parcours FLE de la licence de lettres modernes ou d'anglais (LCE) du Département de langues, lettres et sciences humaines ; ils se sont vu confier la responsabilité d'accompagner pendant un peu moins de deux mois la formation aux techniques de l'argumentation française des étudiants anglophones en troisième année d'études françaises au sein de *la School of Humanities and Human Services*. Cet accompagnement s'inscrit côté français parmi les travaux dirigés du programme de formation en didactique des étudiants. Côté australien, l'activité d'échange compte pour 20% du cours de français de niveau « Bachelor », accessible aux étudiants de troisième ou quatrième année dont le niveau moyen correspond, dans ce cas de figure, au B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

### **2.1. Mixité du dispositif**

Pour chacun des groupes participant à ce programme, il s'agit de ce qu'on appelle une formation mixte (*Blended instruction* selon Beltz et Thorne (2006)<sup>3</sup>, qui se situe ici sur un triple plan :

---

<sup>3</sup> Beltz, J.A. & Thorne S.L. (2006) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker*. In Beltz, J.A. & Thorne S.L. (2006) Eds. AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education. Heinle, 2006.

- Mixité modulaire : de part et d'autre, l'unité d'enseignement comprend un nombre important de modules au sein desquels l'activité de médiatisation s'insère de façon plus ou moins convenue en Australie, et dans une perspective totalement inédite en Nouvelle-Calédonie. Nous sommes bien dans le domaine où le produit multimédia s'insère dans un dispositif qui le comprend (Mangenot, 2002).
- Mixité des médias : programme mixte dans le domaine même du multimédia puisqu'il s'agit d'une alternance de communications synchrones et asynchrones. L'articulation entre communication synchrone et asynchrone permet d'alterner, comme nous allons le voir, les phases de brassage d'idées, d'ajustement instantané, et les moments de correction formelle et d'approfondissement de la pensée.
- Mixité des programmes et objectifs de formation de part et d'autre : il ne s'agit pas d'échanges entre pairs exerçant une même activité d'apprentissage, mais d'étudiants du même âge placés respectivement en posture de guidage et d'apprentissage.

Chacun de ces traits de mixité n'est pas original en soi et a déjà servi d'arrière-plan à des analyses didactiques. Ce qui rend la démarche originale ici, c'est sans doute l'accumulation de ces trois facteurs.

## **2.2. Cadre théorique**

Le cadre théorique principal s'inspire des théories socioculturelles soutenues en psychologie de l'éducation et du développement par les travaux de Vygotski, Bruner<sup>4</sup> et, dans le domaine de l'écologie linguistique, Van Lier (2004a). Comme on le verra, l'expérimentation décrite fait apparaître de manière centrale une problématique de positionnement institutionnel des participants, engagés dans une démarche actionnelle d'apprentissage didactique ou langagier. S'il est facile de plaider que les enjeux de la tâche sont davantage *collaboratifs* (élaboration conjointe d'un dossier de travail) que *coopératifs*, il n'est pas certain que la dissymétrie des objectifs de formation des participants maintienne l'expérimentation hors des frontières du tutorat à distance. Nous préférons cependant parler d'*apprentissage* collaboratif parce que chaque participant intervient dans un cadre institutionnel qui le place en posture d'apprentissage. Il résulte de cette tension sur les rôles collaboratifs une situation originale où l'interaction médiatisée (la communication par ordinateur) engendre ses propres processus d'apprentissage. L'ordinateur est un outil de médiation, un artéfact qui se superpose au

---

<sup>4</sup> BRUNER J. (1996). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*, Paris, PUF.

medium linguistique. L'ensemble crée un dispositif de communication complexe, créateur de schémas fonctionnels originaux, où la question principale consiste à identifier les potentialités de développement et d'apprentissage propres à l'outil informatique, dans les circonstances précises du travail collaboratif. Les problèmes soulevés par la présente étude ne concernent pas tant l'établissement de la communication en tant que telle, ni même la négociation du rapport de places en termes interactionnistes (allocation des tours de parole, gestion du chevauchement, des pauses, ...). Ils ressortissent avant tout à l'intégration de l'échange dans un cadre institutionnel dont l'objectif est de mettre en place l'enseignement-apprentissage des langues. Dès lors, les notions d'échafaudage (*scaffolding*), de potentialité ou de saillance (*affordance*) servent à décrire les enjeux didactiques en même temps qu'ils font apparaître le positionnement du modèle normatif de la langue à enseigner.

### **3. DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION**

L'expérimentation est une suite d'échanges asynchrones et synchrones, préparés par les équipes selon des modalités asymétriques. La plateforme numérique d'accès *On-line learning & teaching* (OLT) a été développée par le Queensland Institute of Technology et correspond à une série d'onglets ergonomiques, qui renvoient à des espaces où différentes technologies sont offertes à l'utilisateur. Les onglets principaux utilisés pour l'expérimentation sont ceux qui permettent d'accéder à :

- la banque de données (bio/bibliographie, textes de référence, collection de textes argumentatifs rassemblés par les différents participants et disponibles au format texte (word) ou photographique (.pdf) ;
- l'atelier d'écriture où un Wiki permet d'écrire les textes collaboratifs des différents groupes et de déposer les interventions complémentaires des animateurs ;
- enfin, la salle de classe où ont lieu les échanges synchrones, sur un écran multimédia où le clavardage audiovisuel et graphique synchrone est rendu possible, compte tenu d'un décalage de neuf secondes environ, lié à la transmission physique des paquets d'information et aux aléas de la connexion.

#### **3.1. Interaction asynchrone :**

Le déroulement de l'interaction asynchrone est organisé sur le principe d'un appariement à fonction d'échange didactique. En substance, les étudiants francophones doivent rechercher individuellement ou par groupes de deux des documents authentiques qui

présentent un caractère argumentatif et en faire une analyse pré pédagogique orientée vers l'échange programmé. La première intervention consiste en la présentation de deux documents, accompagnés de trois questions ouvertes pour chaque texte, destinées à valider la compréhension du texte, ainsi que d'un petit glossaire, s'il y a lieu. A leur tour, les étudiants australiens répondent aux questions et déposent leurs commentaires sur le Wiki.

La recherche documentaire de part et d'autre est donc l'installation d'une perspective **actionnelle**. L'équipe australienne favorisera en phase 3 la collecte de documents authentiques (d'articles de journaux) sur internet. Cette recherche documentaire en anglais équivaut à un principe d'action, traduit dans une activité en langue-objet. La navigation et la recherche documentaires imposent de travailler à l'aide d'une technique qui servira de cadre de travail. Dans la première phase d'expérimentation, côté français, l'enseignant a servi de relais pour les documents-prétextes à la prise de contact qui ont été glissés au format papier sous la porte de son bureau. Il y avait donc un écart très grand à accomplir pour les participants francophones dans l'utilisation de l'outil informatique à des fins pédagogiques. Une partie du dispositif de potentialités en phase initiale n'a donc pas été exploitée. Or, la fonction documentaire représente la première potentialité didactique de l'Internet en tant qu'outil, en langue étrangère ou non, d'ailleurs. On peut donc dire que les *affordances* côté francophone ont été amputées des possibilités documentaires de l'outil internet en phase initiale ou *a priori*. Comme l'affirme Christian Puren , l'exécution matérielle de la tâche précède l'apprentissage langagier proprement dit :

Jusqu'à présent, l'agir scolaire était instrumentalisé au service des documents, désormais ce sont à l'inverse les documents qui sont instrumentalisés au service de l'agir social (Puren, 2007 : 43)

### **3.2. Interaction synchrone**

La première interaction synchrone a pour but de vérifier la compréhension des textes par le groupe de FLS en vue de sélectionner le document le plus pertinent pour la poursuite des activités. Cette rencontre a aussi pour but d'identifier ensemble un thème global associé aux documents.

Pour effectuer l'échange synchrone, les participants se sont rendus dans une salle informatique équipée de caméras et de casques individuels. Le contact audiovisuel a pu

être diversement établi par chaque équipe mais il est très rapidement apparu que la gestion collective de ces échanges simultanés constituait une difficulté technique, voire une impasse. Le volume de l'émission sonore et les aléas de la réception ont amené bien des participants à se concentrer sur les possibilités offertes par le simple clavardage. L'image animée fut en définitive peu sollicitée (salutations et contact d'ouverture et de clôture) et la relation audio-graphique synchrone modulée en fonction de la qualité des connexions individuelles ainsi que de l'aisance au clavier des participants. Comme cela est souvent rappelé dans les travaux consacrés à l'analyse des interactions synchrones, il n'est pas rare que l'écrit complète une communication orale rendue difficile par les aléas techniques ou par le partage d'un même canal à plusieurs.

### **3.3. Interaction asynchrone**

Les étudiants francophones complètent pour eux-mêmes le relevé et l'analyse des erreurs de production écrite et de compréhension de leurs binômes australiens sur le Wiki. Ceux-ci, à partir du thème global identifié pour chaque groupe, recherchent et proposent à leur tour sur le Wiki un texte argumentatif (en anglais) de thématique convergente. Cette documentation complémentaire a pour but à la fois de proposer un éclairage culturel différent sur une thématique commune et de permettre une rotation dans les fonctions didactiques exercées par les différents partenaires de l'interaction.

L'articulation du linguistique et du culturel dans l'apprentissage collaboratif est naturellement un point fort de cette démarche pédagogique, bien relevée par Kern (2006) à propos de la communication en langues médiatisée par ordinateur (CMC). Mais on pourrait souligner la volonté des concepteurs de l'expérimentation de rechercher et valoriser les expériences plurilingues. Le changement de posture, c'est-à-dire la demande de traiter le texte anglais par le groupe francophone a pu être partiellement opéré, à la fois parce que d'une part, la moitié seulement des étudiants francophones disposaient d'un niveau de compétence suffisant en anglais ; et d'autre part, l'asymétrie du projet fait en sorte que les objectifs didactiques sont peu présentes dans le groupe d'étudiants australiens, pour lequel l'échange collaboratif possède une finalité avant tout linguistique.

### **3.4. Interaction synchrone**

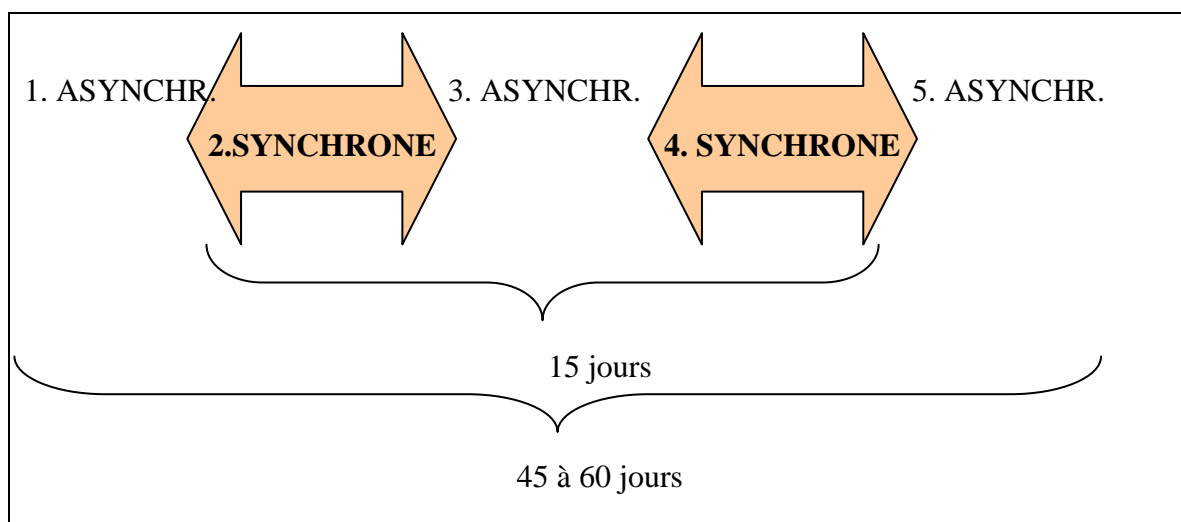
La seconde interaction synchrone a pour objectif de compléter par l'interaction verbale les procédures décidées depuis la précédente rencontre : il s'agit de vérifier oralement si la sélection thématique est conforme de part et d'autre, d'alimenter la collection

d'arguments avancés par le participant australien dans son travail de recherche d'une thématique globale et de procéder à des premières observations sur le plan de la langue.

### 3.5. Interaction asynchrone

La dernière partie de l'expérimentation s'accomplit par la construction progressive d'un commentaire et d'un texte argumentatif général sur la thématique choisie, où les documents authentiques de référence ne constituent plus qu'un arrière-plan, une base de données et d'exemples. Les participants australiens doivent élaborer un écrit argumenté conforme aux exigences du texte en français langue première ; les participants francophones doivent mener un travail de conceptualisation des erreurs en se référant aux descripteurs de compétence de l'expression écrite fournis par le Cadre européen commun de référence pour les langues (niveau B2). Un double échange asynchrone permet à chaque participant du groupe de réviser sa proposition au moins une fois. L'élaboration finale du texte argumenté est réalisé par les participants australiens, après avoir pris connaissance des propositions de perfectionnement de l'élaboration écrite argumentée faites sur mesure par les binômes francophones.

**Tableau récapitulatif du déroulement des interventions**





## **4. EVALUATION DE L'EXPERIMENTATION PAR LES APPRENANTS**

L'ensemble des participants a été soumis à un questionnaire écrit d'évaluation *a posteriori*. Côté anglophone, il s'agit d'un questionnaire comprenant 43 items portant sur des informations générales liées au dispositif, sur les spécificités des interactions synchrones et asynchrones, ainsi que sur la gestion des tâches proposées. Les questions sont fermées (à choix multiples) ou semi-ouvertes. 9 étudiants ont répondu au questionnaire disponible sur le site de l'expérimentation. Côté francophone, tous les participants ont été sollicités par des questions ouvertes portant sur la validité du dispositif dans une perspective d'enseignement/apprentissage et sur les caractères interdépendants et intrinsèques des interactions synchrones et asynchrones. Les observations qui suivent constituent une synthèse des points saillants relevés par les apprenants dans leur perception de l'expérimentation. Une mise en perspective de ces réponses avec les hypothèses de départ et le cadre théorique de l'expérimentation conclut la présentation de cette évaluation.

### **4.1. Déroulement**

Les participants australiens considèrent dans l'ensemble que l'expérimentation a eu une efficacité modérée pour l'apprentissage des langues. Certains distinguent le cadre formel d'apprentissage (dans lequel ils considèrent que cette activité ne s'intègre pas) des compétences langagières (développées par cette initiative). Le manque de temps et le manque de réactivité des partenaires francophones semblent être les deux freins à une meilleure appréciation de l'expérience. Comme le suggère n'importe quel cadre actionnel d'apprentissage, l'expérimentation est l'occasion pour les participants australiens d'injecter des compétences acquises antérieurement dans le partage des tâches avec des locuteurs d'une autre langue. Cet usage « réel, appliqué » des compétences acquises antérieurement est un fait relevé par les participants qui illustre indirectement la faible part de l'interculturel au profit du co-culturel (Puren, 2006 : 39). Il s'agit bien en effet d'une compétence faiblement axée sur la rencontre des cultures de l'autre (les participants australiens accordent davantage d'enjeu à l'amélioration de leurs compétences langagières), mais fortement déterminée par une capacité à engager un partage des conceptions et des valeurs contextuelles. La prise de conscience de la relation triadique d'apprentissage entre langue, technologie et culture semble avoir échappé ou être négligée par les participants australiens.

#### **4.2. Permanence du cadre didactique dans les fonctions participatives et feedback**

Les participants francophones ont adopté différentes postures didactiques d'apprentissage collaboratif, qu'on peut classer selon les orientations suivantes :

- l'orientation formelle et linguistique est davantage marquée chez les deux locuteurs de français langue seconde (originaires de Vanuatu), pour qui les objectifs langagiers demeurent prioritaires dans l'échange, sans doute en raison de leur propre biographie langagière. ;
- l'orientation relationnelle et affective est davantage présente chez les autres participants ;
- l'orientation institutionnelle et évaluative : les consignes d'évaluation propres à chaque groupe déterminent évidemment les modalités de participation de ceux-ci.

Ces trois différentes postures engendrent naturellement autant d'appréciations différentes de la part des participants australiens dans la gestion du feed-back.

Les apprenants australiens apprécient le feed-back lorsqu'ils l'obtiennent en temps utile et que celui-ci s'établit sous formes de correction linguistique ou d'encouragement à la prise de parole. La dimension actionnelle n'apparaît pas en tant que telle dans la réception des commentaires : « *When I was complemented on my level of French writing I felt proud+happy+wanted to continue+improve that level* ». Le feedback critique donné par plusieurs participants francophones semble être diversement apprécié par les apprenants australiens. Certains déclarent ne pas avoir voulu en tenir compte : « *He just bombarded us with info and was quiet critical, so I couldn't be bothered to read what he wrote* ». Il semble plus facile d'exprimer un jugement sur autrui que de le recevoir, ce qui s'intègre parfaitement dans la logique occidentale des comportements. Il apparaît donc qu'une activité collaborative asymétrique devrait disposer de plus de temps pour que les participants acceptent mieux le rôle que l'expérimentation leur confie ou confère à leur correspondant, qu'ainsi une relation de confiance s'établisse (ce que retiennent la plupart des participants), ou qu'un protocole concerté rende les appréciations données par les membres du groupe partenaire mieux recevables.

### **4.3. Avantage et inconvénients du synchrone et de l'asynchrone**

#### **4.3.1. Au près des participants francophones**

Parmi les participants francophones, les échanges asynchrones semblent avoir été davantage appréciés que le clavardage proprement dit. En effet, bien que plusieurs participants aient souligné les aspects positifs d'une interaction directe et spontanée, cette même spontanéité est en revanche stigmatisée par d'autres participants parce qu'assortie d'un faible rendement quant à l'apprentissage des compétences linguistiques proprement dites.

##### a) Norme linguistique

On retrouve là une interrogation bien connue des didacticiens sur le traitement à réserver aux manifestations linguistiques propres à l'échange collaboratif, et en particulier synchrone : les compétences langagières en jeu ne relèvent pas de l'appropriation d'une norme grammaticale conventionnelle mais bien de stratégies communicatives et d'exposition, où le manque de précision est compensé par des manifestations d'aisance dans l'interaction. Certaines réponses mettent en avant la précision-habilité de l'apprentissage collaboratif (apprendre à communiquer vite et bien dans un cadre fermé), compétences que l'interaction asynchrone mobilise de façon moins contraignante.

##### b) Profil et compétences a priori des participants

Même si les échanges synchrones ont été soigneusement préparés par les animateurs, chaque participant possède un profil distinct par rapport aux différents volets de l'activité :

- prise de parole spontanée : certains participants font valoir le « trac du direct ». C'est pourquoi l'accessibilité permanente du wiki, tant en phase de consultation que de participation, est un avantage souvent cité du mode de collaboration asynchrone ;
- fonction de tuteur pour l'apprentissage linguistique ;
- maîtrise des ergonomies et fonctionnalités informatiques.

##### c) Contraintes matérielles et difficultés techniques

Si le caractère ludique de la tâche est plutôt apprécié des répondants tout au long de l'expérimentation, les aléas techniques de la communication synchrone constituent un gêne qui rend l'interaction par wiki plus confortable pour les usagers (et les animateurs), car les paramètres techniques y sont mieux contrôlables. De manière générale, les difficultés techniques à rendre parfaitement fonctionnel l'usage simultané de la voix, de

l'image et du texte écrit représentent un frein relatif à la participation et à l'appréciation positive de l'expérimentation.

d) Comparaison de la durée des interactions privées et publiques :

La vitesse des réactions et du feedback donné aux intervenants est une qualité que les participants attribuent aux interactions synchrones mais également aux interactions asynchrones. En effet, s'agissant d'expressions écrites médiatisées, l'appréciation de la vitesse à répondre ne se limite pas à la quasi-instantanéité des échanges synchrones. On peut considérer que la perception du temps n'est pas la même dans les situations d'apprentissage et dans la vie privée, en particulier à l'heure de l'internet. La correspondance électronique nous amène à raccourcir considérablement le laps de temps qui s'écoule entre les interventions, et à organiser notre horizon d'attente en fonction de cette échelle. Il n'en va pas de même pour les échanges scolaires écrits, où le processus d'évaluation, par exemple, impose un rythme jugé lent aux séances de travail programmées. A cet égard, l'échange collaboratif est plutôt plus rapide que l'interaction normale. En revanche, les malentendus de la communication à distance ne sont pas aussi rapidement décelés et résolus que dans la communication en face à face, et ce même en interaction synchrone, étant donné que les canaux disponibles pour la communication y sont réduits par rapport à la vie réelle, et qu'un décalage horaire (9 secondes) engendre le chevauchement des interactions, comme on peut le constater à plusieurs reprises.

e) validation synchrone de l'évaluation holistique asynchrone des compétences

Un fait relevé par plusieurs participants francophones est que l'interaction synchrone permet de relier presque instantanément les compétences linguistiques estimées par échange asynchrone avec la réalité de l'aisance d'expression écrite et orale de l'échange direct. Au fond, l'échange direct instantané se superpose et complète la perception du participant francophone vis-à-vis de la compétence construite par une relation différée, réfléchie. Si tous les participants regrettent la brièveté de ces échanges synchrones dans la construction d'un texte collaboratif (deux fois cinquante minutes utiles), la situation d'interaction spontanée ou sommairement guidée permet aux francophones d'évaluer le degré d'appropriation des mécanismes langagiers dans le groupe d'apprenants australiens.

### **4.3.2. Auprès des participants anglophones**

L'échange asynchrone et le feed-back qu'il procure aux productions écrites est en général apprécié des apprenants australiens. Les principaux avantages relevés concernent le travail avec un locuteur natif et la possibilité de bénéficier d'un regard différent sur la production. L'échange asynchrone offre également un accès à des productions francophones écrites moins académiques ou pas académiques du tout. Ceci permet aux apprenants de ne pas s'enfermer dans un circuit de productions langagières où la langue française reste circonscrite à la classe, avec un appauvrissement de l'interlangue. Lorsqu'ils ne sont pas trop normatifs, les commentaires élaborés par les partenaires francophones permettent aux participants australiens de se familiariser avec une démarche « *focus on form* » moins théorique, moins dépendante d'une présentation de grammaire. Le travail de conceptualisation devait en effet fournir un chemin de la production erronée vers le fait de langue, sans passer par un cadre formel trop abstrait.

Les participants australiens apprécient le dispositif Wiki d'interaction asynchrone en tant que la manifestation d'une modernisation de l'écrit dont le maniement s'avère nécessaire dans la société contemporaine. Les fonctionnalités offertes d'édition et d'échange sont positivement retenues. L'appréhension, répétons-le, réside dans la capacité à faire de cette aptitude d'expression courante un objectif d'apprentissage évalué dans un cadre académique.

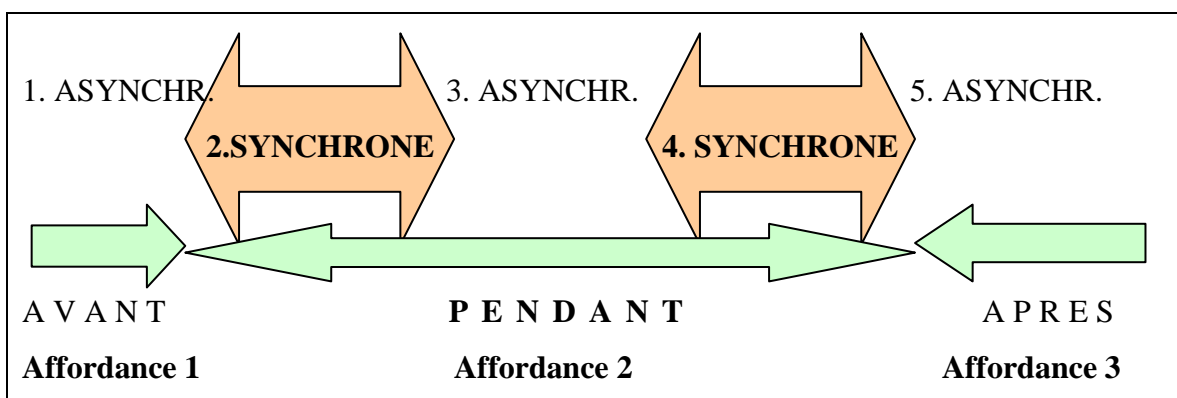
La dimension écrite de l'interaction synchrone provient de la fonctionnalité de clavardage offerte par la plate-forme. Comme la plupart des analyses dédiées à ce type de communication l'ont bien noté, il s'agit en fait d'une communication multimédia où le texte écrit au clavier peut être tantôt une aide à l'interaction verbale, tantôt le moyen d'une reformulation, d'une reprise ou d'un commentaire à ce qui se dit. Les apprenants ne perçoivent guère la distinction de nature entre l'interaction synchrone de clavardage et l'interaction asynchrone, que la structure rédactionnelle suffit pourtant à distinguer. La parole de clavardage est une parole dont la norme reste à déterminer, dont le point d'entrée dans la description linguistique se situe à la frontière entre l'écrit et l'oral. Pour les participants australiens, cette frontière est peu ou mal perçue. Il est vrai que, dans les échanges passés en revue, il n'y a pas de recours aux codes et raccourcis langagiers de

type SMS<sup>5</sup>, à la fois parce que les apprenants ne maîtrisent pas ce code, que les participants francophones savent que leurs correspondants ne le maîtrisent pas, et aussi parce que le cadre académique reste fort. Il n'empêche que, par bien des aspects, l'interaction de clavardage part d'usages Par bien des égards, cette dimension normative nous paraît essentielle et nous y reviendrons en conclusion.

Le clavardage est un exercice jugé difficile par les apprenants de français, mais dont l'interactivité instantanée facilite chez certains la mise en place de l'autocorrection. La relation complémentaire entre les enjeux propres à chacun des deux modes d'interaction n'a pas été perçue par les participants australiens.

#### 4.4. Perception des structures globales de la tâche

Tableau 2 :



Trois étapes sont perçues par les participants, les limites de l'étape intermédiaire étant fixées par les deux interactions synchrones. Le premier échange synchrone avait vocation à libérer la parole, tandis que le second était un moyen de conforter la relation tout en fixant les objectifs de la dernière partie du travail collaboratif. En dépit de divergences sur l'intérêt pédagogique des échanges synchrones, les participants ont tous clairement perçu le rôle-pivot des deux rencontres en direct dans l'organisation de la formation. Ces rencontres agissent comme les bornes de la phase d'activité principale par rapport à laquelle se construisent la préparation en amont et l'aboutissement en aval. On retrouve le découpage de l'activité en trois périodes didactiques tel que le décrit Van Lier (2004)

<sup>5</sup> FAIRON C., KLEIN J.-R., PAUMIER S. (2007). *Le langage sms, Étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête «Faites don de vos sms à la science»*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.

dans sa description du : avant l'activité (établissement d'un lien), pendant l'activité, après l'activité. A chacune de ces étapes correspondent des occasions de progression pédagogique qui peuvent ne pas avoir été utilisées par les apprenants, sans que le succès de l'activité globale d'apprentissage ne soit remis en cause. L'expérimentation s'inscrit dans un contexte global d'apprentissage, qui lui donne ainsi tout son sens, à la fois par sa préparation *a priori* et par l'emploi de compétences nouvelles *a posteriori*. C'est ainsi que les discussions en situation d'interaction sur l'écrit argumenté ont préparé *a priori* cette intervention en phase de production d'écrit.

Quand l'effet d'échafaudage pédagogique (*pedagogical scaffolding*) a-t-il eu lieu ? Rappelons que le concept, emprunté à la psychologie du développement<sup>6</sup>, est étroitement lié à la notion de « zone de développement proximal ». En substance, l'idée est qu'en posture d'apprentissage, différentes situations d'interaction peuvent servir de catalyseur pour le renforcement des compétences dans une aire de développement qui soit à la portée des compétences de départ dont on dispose. Van Lier développe l'idée que, chez l'enfant, le développement s'opère non seulement dans la relation pédagogique avec plus savant que soi, mais également à travers des relations équivalentes, voire avec des partenaires moins compétents. Dans l'expérimentation d'apprentissage collaboratif que nous étudions, on peut donc considérer que les phases centrales établissent une structure d'échange optimale dans la relation d'expérimentation et que, dès lors, la progression par effet d'interaction s'établit également. Rappelons toutefois que les participants francophones sont perçus comme des pairs (ou comme des témoins de la langue française) par les participants australiens et non comme des guides authentiques dans l'apprentissage. L'échafaudage s'analyserait donc davantage dans une relation d'apprentissage égalitaire plutôt que dans une relation directement pédagogique. On peut dire à cet égard que l'outil informatique brouille les cartes dans la structuration des clés de progression de l'apprentissage. Certes, l'interaction à distance permet d'installer une relation entre pairs mais, dans la mesure où, du point de vue des apprenants, les objectifs d'apprentissage demeurent essentiellement linguistiques et non culturels, la posture de guide qui s'ajusterait à ces objectifs n'est pas déléguée par les apprenants australiens à leurs interlocuteurs. Ceux-ci sont perçus comme des témoins de la langue-cible, dans un

---

<sup>6</sup> BRUNER, J.S., SHERWOOD, V. (1975). Peekaboo and the learning of rule structures. In J.S. BRUNER, A. JOLLY, K. SYLVA (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-85). Harmondsworth: Penguin Books, cité dans VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

registre qui ne correspond pas au cadre formel et académique dans lequel les apprenants considèrent évoluer.

#### **4.5. Affordances**

Dans la représentation de Van Lier (2004a), le potentiel opératoire intervient comme une porte (susceptible de s'ouvrir) qui sert d'accès entre le participant d'une part, et le potentiel de signification déterminé par l'environnement d'autre part. En posture d'activité, le participant va donc actualiser un certain nombre de potentialités, ouvrir certaines portes plutôt que d'autres en se servant bien sûr de son propre savoir-faire, et de ce que Van Lier situe déjà dans la zone proximale de développement : la stimulation fournie par les interlocuteurs (l'interaction) et, de manière générale, les indicateurs de potentiels fournis par la situation d'énonciation (l'arrière-plan). Dans l'expérimentation proposée, des tâches étaient offertes à chaque étape du déroulement, comme autant d'activités non directement exécutables, mais nécessitant la transformation d'un potentiel ou opportunité en réalisation précise.

- contacts interculturels et linguistiques (locuteurs natifs/non natifs) ;
- mode d'organisation global de la communication en ligne (asynchrone/synchrone), qui sollicite des compétences intériorisées par les participants et établit des liens transversaux entre les différents modes d'expression ;
- structures de renvoi et d'hyperlien disponibles par l'interface Wiki, qui a permis à la fois de mettre en place une structure d'écriture mais aussi la logistique de soutien du dossier et des objectifs de chaque partenaire (base de données, textes argumentatifs, etc.)

Ce sont donc ces trois niveaux de potentialités ou d'*affordances* qui sont susceptibles de modifier le comportement et les postures d'apprentissage : des relations interpersonnelles et interculturelles, des techniques, des canaux et des codes pour accéder à ces relations, des supports documentaires de maniement plus facile, direct et global que la consultation de bases de données résultant d'une relation interpersonnelle traditionnelle. Nous proposons ci-dessous un classement raisonné des *affordances* manquées par les apprenants australiens dans le cadre de l'expérimentation.

a) Niveaux culturel et linguistique (relations interpersonnelles et interculturelles) :

- les apprenants limitent l'enjeu au seul travail sur la langue (précision et précision-savoir) ;



- les avantages perçus par des conditions de communication langagière ne sont pas perçus comme potentiel d'apprentissage ; personne ou presque ne parle des conditions de communication langagière naturelle - avec un locuteur natif – sauf lorsqu'il s'agit de dire si l'on tient compte du feed-back donné par les participants francophones. Certains invoquent la valeur intrinsèque d'un locuteur natif : « *si un francophone fait des remarques sur la langue, il faut bien s'assurer en tenir compte* »
  - la perspective actionnelle de la collaboration n'est pas évoquée dans l'évaluation (un répondant parle de "collaboration avec des francophones");
  - la mise à profit de la ZDP dans une structure mixte est peu évoquée et n'a pas été mesurée dans les activités ultérieures.
- b) Niveau technique externe (modalités d'accès à ces relations à travers le projet collaboratif, sa structure (en particulier l'interaction synchrone / asynchrone)
- Un seul répondant évoque l'actualité sociale de l'interaction en ligne
  - La plupart des étudiants n'ont pas su voir la frontière entre l'écrit synchrone/asynchrone pour la préparation de leurs écrits (la frontière entre l'écrit et l'oral est infranchissable)
- c) Niveau technique interne (structures de renvoi et d'hyperlien de l'interface wiki, gestion des dossiers et des objectifs des groupes de travail)
- L'évaluation des apprenants ne mentionne pas la relation de travail et la réalisation progressive d'un dossier commun déposé sur le Wiki

## 5. CONCLUSIONS : PERSPECTIVE ACTIONNELLE, CECR ET NORME

Qu'est-ce qui conduit l'action ? La notion d'*affordance* est censée nous donner des éléments de réponse. Entre perception externe et interne, analyse et interprétation des données, construction d'un raisonnement, un comportement s'observe. L'*affordance* est ce qui, dans notre environnement, peut causer le déclenchement d'une action. Selon Van Lier, l'*affordance* alimente la perception et l'activité, et génère donc du sens<sup>7</sup>. L'apprentissage des langues est donc de ce point de vue fortement lié à la manière dont l'apprenant apprend à percevoir son objet d'apprentissage à travers une activité signifiante. Ceci n'est rien d'autre que la perspective actionnelle des méthodologies d'enseignement des langues, selon laquelle l'action finalisée motive l'apprentissage, là où l'approche communicative simple ne dispose pas d'autre finalité qu'elle-même.

---

<sup>7</sup> "Affordances are those relationships that provide a 'match' between something in the environment (whether it's a chair or an utterance) and the learner. The affordance fuels perception and activity, and

On peut se demander comment un manifeste aussi puissant que le Cadre européen commun de référence pour les langues reste muet sur le rôle d'apprentissage linguistique des activités d'apprentissage collaboratif en ligne. Certes, il est question d'informatique dans les domaines (fonction outil), dans les descripteurs de compétences d'expression écrite, par exemple. Mais le potentiel pédagogique de l'apprentissage collaboratif pour exercer les compétences de médiation n'est pratiquement pas évoqué. Or, d'une part les activités de médiation, identifiées à partir des tâches de traduction-interprétariat, illustrent bien l'attention donnée en didactique à une perspective à la fois actionnelle et interculturelle : c'est à la fois un élément qui sert et va au-delà de la simple communication instrumentale. Et, d'autre part, la modernité des TICE (plurimodalité, nouvelle structure discursive, nouvelle notion d'auteur) a partie liée avec cette fonction de médiation, notamment dans cette activité d'apprentissage collaboratif.

Un autre domaine qui nous paraît essentiel est celui de la norme. Internet offre à tous les utilisateurs un accès simple à l'édition et à la diffusion, avec des contraintes de fond et de forme peu contrôlées. Si les droits de l'auteur sont difficiles à préserver sur la Toile, ses devoirs même le sont davantage. La censure peut tenter de contrôler le fond, mais qui contrôle la forme ? La réponse semble aussi diffuse que pour l'expression écrite conventionnelle : l'usage, l'école, le public, les autres auteurs (leurs ayants droits), les correcteurs automatiques. Quelles règles formelles sont d'application dans l'écriture électronique ? Sans doute les mêmes qu'ailleurs. La différence est qu'on peut aujourd'hui en examiner le procès. Il ne s'agit donc pas seulement d'un « écrit d'écran » ou d'un « textiel » (Yves Jeanneret<sup>8</sup>), mais bien d'un possible *document authentique* dont il convient de valider la qualité didactique globale, à la fois pour le wiki et pour le clavardage.

- Les productions écrites déposées sur le wiki sont établies dans un registre encore imparfaitement défini. Le travail en binômes enlève à ce type d'écrit son caractère public (relevé pour les forums par MANGENOT, 2006) sans le rendre confidentiel pour autant. Les participants s'adressent à une personne précise, les participants des

---

brings about meanings – further affordances and signs, and further high-level activity as well as more differentiated perception” (VAN LIER, 2004: 96)

<sup>8</sup> : « état émergent de la forme-texte, entendue comme ensemble matériel et organisé des signes à l'écran », cité par Chr. DEVELLOTTE, *Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique, Le Français dans le Monde, Recherches et applications* n°40, 2006, p. 91.

autres groupes peuvent éventuellement consulter mais ne participent pas à l'élaboration écrite du binôme. Dans notre expérimentation, la succession d'interventions n'a pas vraiment servi à construire un texte collaboratif mais livre un dialogue construit autour d'une tâche d'écriture à haute technicité pour un apprenant de français. Les apprenants australiens ont exprimé qu'ils percevaient leur binôme davantage comme un locuteur de la langue en cours d'apprentissage que comme un guide didactique de cette langue. Les aides linguistiques étaient jugées insuffisantes pour plusieurs expérimentations là où, dans d'autres cas, l'emploi d'un métalangage et de considérations abstraites étaient jugés inutilisables par l'apprenant.

- La langue employée dans l'interaction de clavardage vise une communication rapide et réussie, où l'interprétabilité du message prime sur la correction de l'énoncé. La langue employée, hybride, parfois familière, doit donc être positionnée sur le plan de l'apprentissage, d'autant que, comme nous l'avons vu, les objectifs prioritaires visés par l'expérimentation collaborative demeurent avant tout de nature langagière. Le paradoxe est donc le suivant : l'interaction à distance privilégie l'informel et le culturel, mais l'interaction mixte, asymétrique, conserve des objectifs langagiers et recherche, en dernière analyse, la correction normative avant tout. C'est que les tâches académiques données aux participants (analyse conceptuelle pour les uns, construction d'un écrit argumenté pour les autres) dominant et atténuent les résultats en termes communicatifs.

On ne manquera pas d'associer ces observations avec d'autres constats établis précédemment : le bénéfice de l'apprentissage collaboratif sera culturel avant d'être linguistique (mais les préoccupations linguistiques dominant ici) ; il validera l'aisance plutôt que la correction langagière (mais l'interaction synchrone place l'apprenant au cœur d'un procès où, pour cause de médiation, il faut accentuer la précision-habileté afin de participer pleinement aux échanges) ; enfin, il s'agira toujours d'une interaction hybride, faite d'écrit et d'oral mêlés ; le mode d'expression sera tantôt spontané et tantôt réfléchi, sans posséder tous les caractères ni de l'un ni de l'autre mode d'expression. Comme le fait observer Goodfellow<sup>9</sup>, la formation universitaire à distance, pour technologique qu'elle soit, demeure profondément imprégnée d'un horizon d'attentes dominé par l'écrit académique. Dans un tel contexte, la neutralisation des marques

attendues du dispositif collaboratif en ligne (compétences culturelles, langue faiblement normée) au profit de dispositifs plus conventionnels (compétences linguistiques et communicatives, langue raisonnablement normée) ne saurait étonner outre mesure l'analyste. Les concepteurs, attentifs au maintien d'une perspective actionnelle instrumentant davantage de spontanéité, ont donc choisi d'atténuer à l'avenir la contrainte de forme, et de renforcer *l'ethos* d'interaction entre pairs, ce qui se traduit par un abaissement des consignes de production et une augmentation du nombre prévus d'interaction synchrones.

---

<sup>9</sup> GOODFELLOW R., (2007), « Rethinking Educational Technologies in the Age of Social Media : from « Tools to interaction » to « sites of practice », communication au Colloque EPAL, Grenoble, 7-9 juin.

## 6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAX, S. (2003). « CALL-Past, present, future », dans *System* 31, 2003, p. 13-28.
- CHAPELLE, C. A. (2000). « Communication, interaction, et apprentissage des langues secondes en ELAO », dans Chanier, T., Duquette, L., et Laurier, M. (sous la dir. de), *L'enseignement-apprentissage de la L2 dans des environnements multimédias*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 19-51.
- CHAPELLE, C. A. (2001), "Second language acquisition through virtual environments", dans les Actes des colloques UNTELE, vol.3, p. 1-9.
- CHAPELLE, C. A.(2005). "Interactionist SLA Theory in CALL Research", dans Egbert J.L & Mikel Petrie G.M (sous la dir. de) *CALL Research Perspective (pp.53-64)*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Conseil de l'Europe (Conseil de la coopération culturelle) (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues, enseigner-apprendre-évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe/Éditions Didier.
- DEJEAN-THIRCUIR, CH., MANGENOT, F. (sous la dir. de), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 40, 2006.
- KERN, R (2006a). Perspectives on Technology on Learning and Teaching Languages, *TESOL QUARTERLY, Vol 40, No. 1, March 2006*, p. 183-210.
- KERN, R. (2006b). La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA, dans *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n°40, 2006.
- MANGENOT, F. (2002), « Produits multimédias : médiation ou médiatisation » dans *Le Français dans le Monde*, n°322, p. 34-35.
- MANGENOT, F. (2006), *Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet*, in Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib., p. 40-48.
- PUREN, Chr. (2001), "La didactique des langues face à l'innovation technologique" dans les Actes des colloques UNTELE, vol.2, p. 1-10.
- PUREN, Chr. (2007). « La perspective actionnelle » dans *Le Français dans le Monde*, n°348, p. 42-44.
- VAN LIER, L. (2004a). "Emergence and affordance", dans Van Lier, L (sous la dir. de), *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*, Kluwer Academic Publishers, p. 79-105.
- VAN LIER, L. (2004b). The Ecology of Language Learning. *Conference proceedings UC Language Consortium Conference on Theoretical and Pedagogical Perspectives, March 26-28, 2004*. consulté sur <http://ucclt.ucdavis.edu/leo.cfm> le 15/04/2007.
- WARSCHAUER, M. (2005). Sociocultural Perspectives on CALL, dans Egbert J.L & Mikel Petrie G.M (sous la dir. de) *CALL Research Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 41-51.