



HAL
open science

Les schémas réparateurs entre interaction et interactivité - À propos de l'apprentissage collaboratif en binôme autour d'un didacticiel de compréhension orale

Martine Eisenbeis

► To cite this version:

Martine Eisenbeis. Les schémas réparateurs entre interaction et interactivité - À propos de l'apprentissage collaboratif en binôme autour d'un didacticiel de compréhension orale. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2003, Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances, 6 (1), pp.127-142. edutice-00000332

HAL Id: edutice-00000332

<https://edutice.hal.science/edutice-00000332>

Submitted on 6 Jan 2004

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.

Les schémas réparateurs entre interaction et interactivité - À propos de l'apprentissage collaboratif en binôme autour d'un didacticiel de compréhension orale

Martine EISENBEIS

Université Lille 3 Charles-de-Gaulle, France

Résumé : *Nous avons analysé, en nous référant au groupe-classe traditionnel, une situation particulière d'apprentissage en adoptant comme entrée la question des réparations et des réajustements : il s'agit d'une activité à partir d'un didacticiel de compréhension orale sur la base de reportages télévisés et de questionnaires à remplir. Les apprenants mènent cette activité en binôme.*

Nous rappelons et analysons brièvement les différentes caractéristiques du schéma réparateur dans la classe de langue en général et dans les conversations authentiques. Nous établissons ensuite une comparaison à partir de l'analyse de transcriptions des échanges qui ont donc lieu autour d'un support et dans un contexte très différents, comparaison qui se mène essentiellement sur la base des questions suivantes : l'organisation du schéma réparateur et l'initiative des réparations, l'objet des réparations (cf. notion de bifocalisation chez Bange), la forme des réparations (correction-injonction ou correction incitative ? appréciation positive ou négative ?) La deuxième partie du travail vise à repérer les particularités des réparations mises en place dans ce dispositif et à cerner les incidences sur la manière dont la compréhension orale est travaillée. Notre objectif est de mettre en relation la modification des supports et des contextes avec les schémas réparateurs dans l'apprentissage d'une langue.

- [1 . Introduction](#)
- [2 . Cadre théorique : les schémas réparateurs](#)
- [3 . Cadre méthodologique](#)
- [4 . Gestion de l'asymétrie face à l'écran](#)
- [5 . Schémas réparateurs, interactions et interactivité](#)
- [6 . Conclusion](#)
- [7 . Références bibliographiques](#)

1 . Introduction

Au fil des années et selon les institutions, le recours à ce que l'on a nommé "nouvelles technologies" devient de moins en moins **nouveau** et les supports multimédia sont maintenant intégrés à des dispositifs d'apprentissage des langues, désormais comparables aux supports dits traditionnels. Ce qui reste encore à explorer, c'est la manière dont ces supports sont utilisés (dans quel cadre, dans quel dispositif, etc.), et surtout les modifications et les incidences que peuvent présenter ces changements par rapport à l'apprentissage en groupe-classe sur des supports dits traditionnels en matière "*d'attitudes, de comportements et de stratégies d'apprentissage des apprenants lorsqu'ils se trouvent seuls ou à deux devant un ordinateur*" ([Dejean01]). Selon Mangenot ([Mangenot01b]), l'apprentissage collaboratif peut se faire soit par le biais d'un ordinateur, soit autour d'un ordinateur : c'est dans cette deuxième perspective que nous avons mené cette étude, en comparant ce type de travail assisté par ordinateur avec la situation du groupe-classe traditionnel.

Parmi les ritualisations spécifiques observées dans les interactions didactiques en classe de langue, la notion de schéma producteur alterne régulièrement avec la notion de schéma réparateur, sur lequel nous avons travaillé dans une recherche antérieure ([Eisenbeis02]). L'objet de cette étude est d'observer la forme que prend ce schéma réparateur dans un contexte différent de celui du groupe-classe traditionnel, c'est-à-dire lorsque des apprenants travaillent en binôme autour d'un ordinateur.

En effet, il nous semble que la manière dont les apprenants, dans cette situation, vont procéder dans les corrections devrait différer quelque peu des corrections rituelles de la classe de langue, ceci en raison du nombre réduit de participants à l'échange et de l'absence de l'enseignant, mais également dans l'interactivité avec le didacticiel. C'est sur cette interactivité que nous voulons focaliser notre étude, en analysant :

- la forme de feedback et les outils proposés par le didacticiel (le fait, par exemple, de pouvoir réécouter très précisément l'extrait vidéo dans lequel se trouve la réponse, avec ou sans titre) ;
- la manière dont les apprenants s'approprient ce feedback et l'intègrent à la correction qui se fait au sein de leurs échanges.

Dans un premier temps, nous rappellerons les caractéristiques du schéma réparateur en classe de langue, puis dans les "conversations ordinaires", puis nous présenterons le cadre de notre analyse et les résultats.

Nous tenterons ensuite de lancer quelques pistes de réflexion sur les incidences d'un tel dispositif sur les attitudes d'apprentissage, notamment sur le type de compréhension orale travaillée à partir d'un tel support.

2 . Cadre théorique : les schémas réparateurs

La caractérisation du schéma réparateur s'articule autour de quelques axes fondamentaux :

2.1. L'objet des réparations

L'objet des réparations peut concerner soit le contenu, soit la forme : dans les conversations authentiques, les réparations portent plus souvent sur le contenu ; dans la classe de langue, on retrouve la bifocalisation (sur le contenu ou sur la forme) spécifique à la communication exolingue ([DausendschönGay88]), la priorité étant plus souvent donnée à la forme.

2.2. La distinction entre l'initiation et la correction en elle-même

Cela signifie le pointage de l'erreur ([Schegloff77]) ; en effet, il arrive assez souvent que l'enseignant se contente de pointer l'erreur, sollicitant ainsi une correction par l'apprenant qui a commis la faute ou par les autres apprenants. Bange ([Bange92]) établit à ce sujet une distinction entre la correction-injonction (c'est l'enseignant qui corrige) et la correction incitative (l'enseignant incite les apprenants à se corriger).

2.3. L'initiateur des réparations

Cet initiateur peut donc être soit la personne qui a commis l'erreur (auto-initiation) soit autrui (hétéro-initiation). Le "correcteur" peut être soit la personne qui a commis l'erreur (auto-correction), soit autrui (hétérocorrection). Dans la classe de langue, l'enseignant est presque toujours l'initiateur des réparations, l'auto-correction apparaît très rarement. Dans les conversations authentiques, en revanche, la correction des erreurs **formelles** est souvent auto-initiée ou bien quand les réparations sont hétéro-initiées, elles sont fréquemment modulées dans la forme (par une blague ou une expression du type "Tu veux dire... ? " ou "Ah bon !"). De manière générale, les corrections directes sont rares dans les conversations authentiques.

Au regard des caractéristiques des réparations dans la classe de langue et dans les conversations authentiques, nous avons établi deux hypothèses autour desquelles s'organisera l'analyse de notre corpus :

- dans la mesure où il s'agit d'un travail en binôme, on devrait y retrouver les caractéristiques des réparations en conversation authentique, ainsi que l'ont montré d'autres études, telles que celle de Kramsch ([Kramsch81]) ;
- dans la mesure où les étudiants travaillent sur un ordinateur, les schémas réparateurs vont peut-être s'en trouver modifiés.

3 . Cadre méthodologique

3.1. Le dispositif

Ce dispositif a été mis en place à l'Université de Lille III pour des étudiants étrangers de niveau avancé qui se préparent au Diplôme d'Études Françaises. Ces étudiants suivent quinze heures de cours ("présentiel") par semaine, auxquelles viennent s'ajouter des séances de deux heures hebdomadaires de travail en semi-autonomie pendant lesquelles ils travaillent la compréhension orale à partir de différents logiciels[1]. Ces étudiants sont tutorés par une étudiante de Maîtrise **FLE** et participent régulièrement à ces séances, principalement parce qu'il existe un lien entre ces séances et l'évaluation finale. En effet, l'un des logiciels sur lesquels les étudiants travaillent a été réalisé spécialement à leur intention : il a été créé par une enseignante de ce niveau et contient principalement des annales de l'examen de compréhension orale, c'est-à-dire des reportages et des questionnaires associés.

3.2. Le didacticiel

Le logiciel a pour base des reportages extraits de la télévision française portant sur des sujets de société (la consommation d'*ecstasy*, l'homosexualité, etc.). Les étudiants peuvent visionner ces reportages autant de fois qu'ils le souhaitent, puis doivent répondre à un questionnaire portant sur la compréhension du contenu. Dans la plupart des cas, il s'agit de questions ouvertes, au sens où elles ont plusieurs bonnes réponses possibles. C'est pourquoi un feedback direct (de type oui/non ou vrai/faux) est impossible.

Quand les étudiants estiment avoir fini de répondre aux questions, ils "rendent leur copie", ce qui leur permet, en cliquant sur chaque question d'obtenir une bonne réponse possible proposée par la machine et de "réajuster" leur propre réponse en la comparant avec celle qui est proposée par la machine. Nous estimons que cette réponse proposée par la machine est à considérer comme une sorte de feedback. Pour faciliter ce réajustement, le logiciel renvoie très précisément les étudiants à l'extrait vidéo dans lequel se

trouve la réponse, passage qu'ils peuvent réécouter avec ou sans sous-titre. Dans la conception de ce logiciel, ces outils ont été pensés pour mener l'étudiant vers l'auto-correction en lui fournissant quelques aides supplémentaires.

Ce logiciel ayant pour but de faire travailler les étudiants sur la compréhension orale, il peut paraître paradoxal de les faire passer par l'expression écrite et de mélanger ainsi deux compétences. Or, cette alternance entre compréhension orale et expression écrite aura des répercussions sur les interactions mises en place dans le binôme et sur le type de feedback mis en place dans les interactions.

3.3. L'activité des étudiants

Le but essentiel de ces séances est de permettre à chaque étudiant de travailler à son propre rythme selon son niveau en compréhension orale, c'est-à-dire de réécouter autant de fois qu'il le souhaite une partie du reportage et d'utiliser plus ou moins fréquemment les outils (sous-titrage).

Or, la pratique montre que les apprenants qui ont des difficultés en compréhension orale utilisent souvent ces outils de manière erronée ou même détournée :

- lors de la première écoute du reportage, par exemple, ils utilisent trop souvent les sous-titres, travaillant donc plutôt la compréhension écrite ;
- ils ne tiennent pas compte des questions, mais ne font que prendre en note le vocabulaire qu'ils ne connaissent pas, ce qui est très loin d'une véritable activité de compréhension orale ;
- parfois, ils accèdent directement au corrigé des réponses avant même d'avoir répondu aux questions, évitant par là toute démarche d'auto-correction ou de réajustement.

C'est pour éviter ce détournement que progressivement, nous proposons aux étudiants de travailler en binôme : notre hypothèse est que ce mode d'apprentissage favorisera une véritable activité de compréhension orale et de travail sur le sens et que le feedback devrait porter alors sur le sens plutôt que sur la forme.

3.4. Le corpus

Le corpus est composé de deux enregistrements sonores de deux binômes d'étudiants qui travaillent sur un reportage portant sur la consommation d'*ecstasy* en France. Ces deux binômes ont été composés de manière aléatoire, avec pour seule contrainte que les étudiants devaient être de langues maternelles différentes pour qu'ils soient incités à communiquer en français.

Un des binômes (désormais Binôme 1) est constitué d'une étudiante suédoise et d'une étudiante mongole, l'autre (désormais Binôme 2) est constitué d'une étudiante allemande et d'une étudiante brésilienne.

4 . Gestion de l'asymétrie face à l'écran

4.1. Le rôle du tuteur

Lors de ces deux enregistrements, le tuteur (la personne qui gère ces séances) est très en retrait : on remarque qu'il ne joue absolument pas le rôle d'"évaluateur" et n'est d'ailleurs pas sollicité par les apprenants en ce sens, mais qu'il apparaît uniquement comme informateur, intervenant seulement quand il est interpellé par les étudiants :

- sur des questions de lexique

(Extrait 1[2])

Otgoo : alarm ++ alarmiste ça veut dire quoi ☹ tu connais ☹ alarmiste ++ alarmiste +
Anna : non
Otgoo : alarmiste ☹ ça veut dire quoi alarmiste ☹
Tuteur : alarmiste ++ euh ++ c'est dans une question ou pas ☹
Otgoo : euh ++ numéro 7
Tuteur : alarmiste ☹ un discours pour alarmer les gens + pour leur faire peur
Otgoo : ah oui

Ici, l'étudiante s'adresse au tuteur après avoir constaté que sa partenaire ne connaît pas non plus le sens du mot.

- sur des questions techniques portant sur l'interface du didacticiel

(Extrait 2)

Fabia : on peut rendre notre copie ☹
Tuteur : XXX
Fabia : c'est où ☹ c'est a i d ☹
Tuteur : c'est en cliquant sur la question + sur la question vous avez la réponse

4.2. Symétrie et asymétrie des compétences et des statuts

Si l'on compare les deux enregistrements, on constate tout d'abord que, d'un point de vue quantitatif, le Binôme 1 fonctionne de manière très équilibrée dans la prise de parole (avec une alternance régulière et des longueurs de réplique à peu près identiques) alors que le Binôme 2 présente une "prédominance" de l'étudiante brésilienne sur l'étudiante allemande.

Cette asymétrie a des incidences sur les schémas réparateurs : en effet, dans le Binôme 1, on est en présence d'une alternance régulière des corrections et des feedback (les étudiantes se corrigent l'une et l'autre en alternance). En revanche, dans le Binôme 2, on constate que l'étudiante brésilienne, qui parle plus, corrige plus l'autre étudiante qu'elle n'est corrigée (hétéro-initiation). Néanmoins, il semble que l'étudiante allemande revienne davantage sur ses propres productions (autocorrection).

Ce constat tend à prouver que l'asymétrie dans la prise de parole n'entraîne pas nécessairement une asymétrie dans les statuts, et inversement : dans le Binôme 2, chacune des apprenantes joue à sa manière le rôle de l'**expert-réparateur**, l'une sur ses propres productions, l'autre sur les productions de la première.

4.3. Incidence de l'écran sur les schémas réparateurs

Concernant les réparations, on constate que, lors de la réponse aux questions, l'étudiante qui tape les réponses est très fréquemment corrigée par l'autre, et ce, plus sur des questions de forme.

Ainsi, dans ce type d'apprentissage collaboratif, l'écran ne serait plus seulement "objet de focalisation" ([Dejean01]), mais favoriserait également la mise en place d'un mini-dispositif où celui qui n'est pas au clavier adopterait un regard extérieur qui lui confère à la fois le rôle d'initiateur des réparations et parfois celui de correcteur à proprement parler, c'est-à-dire celui de l'expert face à un apprenant en train d'écrire. C'est le même constat que dresse Dejean ([Dejean01] : p121) quand elle écrit qu' "*en offrant un accès direct au texte, l'écran stimule l'attention de celui qui ne tape pas et l'incite à effectuer en permanence un contrôle sur l'inscription*", alors que dans le cas d'une rédaction collaborative sur papier, c'est plus souvent celui qui écrit qui pour des raisons essentiellement matérielles pose des questions sur ce qu'il est en train d'écrire, initiant donc lui-même les corrections.

(Extrait 3)

Isabel : alors j'écris quoi ☹ euh ++ (commence à taper)
Fabia : cinquante mille cachets d'ectasy ++
Isabel : sera +
Fabia : seraient +
Isabel : consommés + mais on n'est pas sûr
Fabia : non mais si tu mets le verbe comme ça en imparfait + on sait déjà qu'on n'est pas sûr
Isabel : ok

Notons que, dans cet Extrait 3, l'étudiante brésilienne devient l'expert : non seulement elle corrige l'autre étudiante sur la forme, mais elle donne une explication à sa correction en utilisant du métalangage de manière erronée (elle dit "imparfait" au lieu de "conditionnel"), ce qui n'empêche pas Isabel d'acquiescer !

(Extrait 4)

Otgoo : (rires) ++ (tapant la réponse) information ++ sur ++ sur la drogue
Anna : ur LA nouvelle drogue
Otgoo : sur la nouvelle
Anna : ou sur UNE nouvelle drogue [chais pas]
Otgoo : euh sur la
Anna : la
Otgoo : la la la nouvelle
Anna : la nouvelle drogue ++ non il faut mettre ++
Otgoo : ah oui +++
Anna : oui
Otgoo : sur la nouvelle ++ drogue ++ comme ça ☹
Anna : oui

Dans l'Extrait 4, c'est Anna (qui n'est pas au clavier) qui propose une correction modérée par "chais pas", jouant ainsi un rôle d'expert qu'Otgoo (qui, elle, est au clavier) lui fait jouer jusqu'à la fin de cet échange en posant de plus en plus de questions qui montrent qu'elle vient chercher confirmation auprès de l'expert.

5 . Schémas réparateurs, interactions et interactivité

Pour cette analyse, nous établissons une distinction très nette entre les **interactions** humaines, c'est-à-dire ici les échanges entre apprenants et **l'interactivité** logicielle, qui, selon Jacquinot ([\[Jacquinot96\]](#)), renvoie à un dialogue entre l'homme et la machine.

5.1. Schémas réparateurs et interactions

De manière générale, nous avons décelé dans ce corpus des phénomènes de réparation assez proches de ceux observés soit en communication authentique, soit dans des travaux de groupe en classe avec des supports plus traditionnels :

- de nombreuses réparations auto-initiées et auto-complétées, mais uniquement sur la forme, avec une accentuation sur la correction

(Extrait 5)

Anna : elle est très dangereux ++ dangeREUSE OU et maintenant la dame commence à parler +++ il rit ++ ELLE rit

- de nombreuses erreurs de forme qui restent non corrigées

(Extrait 6)

Fabia : elle euh + elle a été surpris pour les formes ++ parce que parfois ça incite +

Isabel : oui moi je l'ai compris comme ça qu'elle euh comprend que euh + que les enfants veulent l'essayer

- de nombreuses réparations hétéro-initiées, positives ou négatives, portant sur des questions de démarche, de procédure, surtout en lien avec la réalisation de l'activité/tâche qui est ici en jeu, avec ou sans certaines expressions modératrices ("je pense..., si tu veux...")

(Extrait 7)

Fabia : il y a une question + il y a une question qui demande ☹ + là on a déjà répondu

Isabel : mais on a répondu sur ++

Fabia : je pense qu'il faut changer

(Extrait 8)

Anna : on peut écouter encore une fois si tu veux

Otgoo : attends on va on va réécouter ouais (...) (écoute)

Dans le même registre, nous avons également repéré de nombreux feedback positifs (tels que "ouais") sur le contenu du reportage, qui ressemblent fortement à des **phatiques** qui auraient pour fonction d'encourager l'autre à continuer, comme dans la communication authentique, alors que dans la classe de langue, le feedback positif met souvent fin à l'échange en cours.

(Extrait 9)

Anna : donc /dans l'état de rêve/

Otgoo : ouais

Anna : pour on danse ensemble et c'est l'euphorique

Otgoo : ouais parce qu'après avoir ben avalé cette drogue + après avoir PRIS cette drogue+ [...]

Par ailleurs, l'analyse des réparations dans notre corpus présente certaines caractéristiques des réparations en classe de langue et ce à chaque fois qu'apparaît un lien direct avec l'activité (écoute du reportage, compréhension du reportage, vérification des réponses...), c'est-à-dire à chaque fois que les échanges portent sur la tâche à réaliser.

Lorsque les réparations portent sur le contenu du reportage, la plupart sont non seulement hétéro-initiées (non pas par l'enseignant, mais par une des deux étudiantes, ce qui lui confère à nouveau un statut d'expert), mais aussi hétéro-complétées, contrairement à la communication authentique, où elles sont auto-complétées :

- réparation hétéro-initiée et hétéro-complétée, c'est-à-dire corrigée immédiatement par l'autre étudiant

(Extrait 10)

Anna : l'action de ces personnes
 Otgoo : plutôt inutile hein
 Anna : plutôt inutile mais c'est ++ efficace mmh
 Otgoo : INefficace

- feedback positif qui cache une réparation sur le contenu et une réparation hétéro-complétée ("oui, mais...")

(Extrait 11)

Otgoo : ah oui euh pour oublier tous tous les
 Anna : on oublie tous les /contraints/
 Otgoo : oui tous les /contrôles/ si un mec euh a dit pour euh découvrir la vie euh + la vraie vie + pour avoir la plaisir euh de la vie
 Anna : oui mais il n'a pas parlé des + de la vie sans drogue

Or, tous ces phénomènes de réparations hétéro-initiées et hétéro-complétées qui se succèdent, qui s'encastrent même parfois l'un dans l'autre et qui ne sont pas toujours complètement négatifs, mais nuancés (comme le "oui, mais...") font plutôt penser à un tâtonnement, à une co-construction - ou même à une reconstitution - de sens, à mi-chemin entre communication authentique et communication didactique.

Ce phénomène nous paraît se rapprocher du phénomène de construction de sens dans une **démarche onomasiologique** (du sens à la forme), telle que la définissent Gremmo & Holec ([GremmoHolec90]) pour le processus de compréhension orale, en la présentant comme une démarche plus efficace que la démarche sémasiologique. En effet, les auteurs distinguent, pour cette démarche onomasiologique, trois étapes, dont la première serait celle des **hypothèses sémantiques** : "*l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose et sur les informations qu'il tire du message au fur et à mesure de son déroulement*" ([GremmoHolec90] : 32). Or, les échanges que nous venons d'analyser et la forme qu'y prennent les schémas réparateurs semblent être des traces de la formulation de ces hypothèses sémantiques. Le fait de travailler en binôme ici permet de confronter des hypothèses différentes, d'apporter immédiatement une première confirmation ou infirmation de ces hypothèses par le biais des échanges et ainsi de mettre en place ce que les auteurs de l'article appellent une "préconstruction", "*opération créative à laquelle cette démarche accorde la priorité*" ([GremmoHolec90] : 33).

Dans cette démarche de construction de sens, l'interactivité nous paraît aussi jouer un rôle essentiel et complémentaire.

5.2. Schémas réparateurs et interactivité

5.2.1. Rédaction des réponses

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, dès lors que les étudiants tapent leurs réponses, on voit apparaître de nombreuses hétérocorrections sur la forme. Or, si l'on observe de plus près ce type de réparations, on constate que, dans de nombreux cas, les corrections sur la forme sont liées de très près à des questions de sens :

(Extrait 12)

Otgoo : (*tapant et lisant ce qu'elle est en train d'écrire*) le danger + le danger des drogues
 Anna : non (...) il y a plusieurs dangers
 Otgoo : oui bon + LES dangers donc ++ (rires) on va laisser au pluriel

En effet, ici, la question du choix entre singulier ou pluriel (question de forme) est également liée au sens global du reportage.

La question reste ouverte de savoir si ce phénomène particulier est dû au fait que les étudiants travaillent sur deux compétences (l'expression écrite au service de la compréhension orale) ou au travail de rédaction collaborative sur le support spécifique que représente l'écran. Quoi qu'il en soit, il nous paraît se rapprocher de la deuxième étape de la démarche onomasiologique que Gremmo & Holec nomment **hypothèses formelles** : "*parallèlement, l'auditeur établit des hypothèses formelles fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message*" ([GremmoHolec90] : 32).

Le fait de reconstruire le sens du message à l'écrit, en travaillant sur des problèmes de forme, ainsi que nous venons de le voir, semble favoriser cette deuxième étape.

5.3. Réécoute des sous-titres

Dans les moments de l'échange où le feedback devient incertain ("peut-être, je pense que..., je crois que..., on est un petit peu..."), les étudiantes (parfois l'une ou l'autre, parfois toutes les deux) décident de réécouter une partie du reportage, assez souvent avec les sous-titres. Ici, l'outil que représentent les sous-titres apporte une véritable forme de feedback, d'aide à l'apprentissage qui permet aux étudiantes de vérifier leurs hypothèses.

Ainsi, nous entrons dans la troisième étape de la démarche onomasiologique, intitulée par Gremmo & Holec "vérification d'hypothèses" : "*cette vérification s'opère par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmes ses attentes formelles et sémantiques*" ([GremmoHolec90] : 32).

En effet, le sous-titrage fournit un indice supplémentaire et donc une forme d'étayage pour cette vérification.

(Extrait 13)

Isabel : mmh mmh + la femme qu'est-ce qu'elle dit

Fabia : il y a une question + il y a une question qui demande ☹ + là on a déjà répondu

Isabel : mais on a répondu sur ++

Fabia : je pense qu'il faut changer

Isabel : je crois c'est une femme qui dit ça avec les risques et avec les maîtriser + mais avec l'autre femme + on n'a pas encore répondu

Fabia : mais c'est une jeune fille + oui oui je crois qu'on a répondu non ☹ alors on va voir

Isabel : XXX

Fabia : c'est une autre elle a dit que + on est un petit peu XXX enfin attends on va voir + (elles réécoutent le reportage avec sous-titre)

En utilisant cet outil proposé par le didacticiel, les étudiantes amorcent ce que Gremmo & Holec nomment "processus de prévision-vérification". Quand les doutes apparaissent, elles vont rechercher des indices qui sont d'une certaine manière plus sûrs que leurs hypothèses pour construire la signification du message, qui prend alors forme "*par une interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte*" ([GremmoHolec90] : 33).

Pour un non-natif, nous disent ces auteurs, "le processus de vérification" sera double : c'est le cas pour ce didacticiel, la vérification pouvant se faire soit en réécoutant le reportage, avec ou sans sous-titres, soit en réajustant ses réponses.

5.3.1. Réajustement par comparaison

Les échanges observés ici ont lieu lorsque les étudiantes découvrent la **bonne réponse** proposée par le didacticiel : on constate d'emblée que le feedback porte majoritairement sur le contenu du reportage.

"Comprendre, c'est construire du sens et non des formes linguistiques [...] Bien comprendre dépend de connaissances variées parmi lesquelles la connaissance des formes linguistiques ne figure pas seule" ([GremmoHolec90] : 40). On note ici l'importance du **retour au sens**.

(Extrait 14)

Isabel : (rises)
Fabia : pas tout à fait la même chose mais +++

Dans cet extrait, le commentaire de Fabia est ici un feedback négatif sur le contenu.

(Extrait 15)

Isabel : on va jamais
Fabia : on va jamais écrire ça (rises)

Dans l'Extrait 15 apparaît également un jugement de l'étudiante sur la difficulté de la tâche, une forme de métacognition qui est aussi une forme de feedback négatif sur le contenu.

Dans le cas où les hypothèses sont infirmées, soit les étudiantes retournent au reportage avec ou sans sous-titre pour établir de nouvelles hypothèses, soit elles abandonnent la construction de la signification.

(Extrait 16)

Fabia : oui + c'est pas pas vraiment comme était écrit ici mais on a
Isabel : oui c'est ça
Fabia : les bons éléments

Dans le cas où les hypothèses sont confirmées (feedback positif des étudiantes), la préconstruction du message devient construction effective de la signification du message.

Et on voit apparaître ici la dernière étape du processus de compréhension orale, qui dépend bien sûr du résultat de la vérification et qui fait resurgir, ainsi qu'en témoignent les extraits ci-dessus, le feedback (positif ou négatif) sur leurs propres productions.

La dernière étape que l'on décèle dans cette démarche de réajustement, c'est l'**autonomie** dont font preuve les étudiantes, à savoir qu'elles décident parfois de ne pas vérifier la pertinence de telle ou telle réponse, parce qu'elles en sont sûres, ou bien de ne pas aller voir la réponse proposée par le didacticiel, sur les questions auxquelles elles n'ont pas répondu, ainsi qu'en témoigne l'exemple suivant :

(Extrait 17)

Fabia : non non on n'a pas donné la réponse comme ça on va pas + on peut pas regarder
Isabel : ah ah (affirmatif)
Fabia : (rises)

Apparaît donc une certaine forme d'autonomie, mais aussi d'honnêteté. Nous ignorons si ces phénomènes apparaissent parce que les étudiants travaillent en collaboration ou pas, mais cette constatation nous paraît être une ébauche de réponse aux difficultés mentionnées ci-dessus que rencontrent certains étudiants quand ils travaillent individuellement.

6 . Conclusion

Mangenot ([Mangenot01b]), à la suite de Lewis distingue coopération et collaboration. Dans notre corpus, nous pouvons réellement parler de **collaboration**, au sens où l'on a chez les apprenants "*une intention commune et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances*" ([Mangenot01b] : 106), c'est ce que nous avons tenté de montrer.

Premier constat peu surprenant : comme dans la communication authentique, on constate une focalisation des réparations sur le contenu du reportage dans les interactions entre apprenants.

Notre deuxième constat est que l'interactivité logicielle (en lien avec le travail collaboratif) incite les apprenants à focaliser leurs réparations sur des problèmes de langue, cela précisément parce que ceux-ci sont saisis sur l'écran. Cela est favorisé par le travail sur écran **focalisateur** et par le recours aux sous-titres, ce qui est dû à la particularité du support et du didacticiel qui propose (ou impose) une alternance entre compréhension orale et expression écrite.

En troisième lieu, le travail de réajustement des réponses incite les apprenants à se focaliser à nouveau sur le sens et pour aller un peu plus loin, à se prendre réellement en charge et même à **juger** la difficulté de la tâche qu'on leur propose.

Nous restons consciente que les interactions verbales analysées ici dépendent étroitement de la nature du logiciel sur lequel travaillent les apprenants, mais c'est justement ce lien essentiel entre les caractéristiques de l'étayage proposé par le logiciel et la fonction d'évaluateur remplie par les apprenants dans ces binômes (et qui est aussi une forme d'étayage) qui leur permet de se placer dans une situation de **compréhension communicative**, où ils sont amenés à suivre les étapes "*d'une démarche de compréhension orale onomasiologique*" et où ils peuvent donc, "*assumer pleinement [leur] rôle interactif d'auditeur et choisir une stratégie d'écoute*" ([GremmoHolec90] : 38).

Voilà quelques pistes à poursuivre, qui, bien que se basant sur un corpus que l'on pourrait considérer comme trop peu représentatif, pourraient rappeler, si besoin est, l'importance du dispositif mis en place (lien avec le cours, rôle du tuteur, apprenants travaillant seuls ou pas...) et pourraient aider à la conception de nouveaux logiciels en matière de feedback.

Références bibliographiques

[\[Bange92\]](#)

Bange P. (1992). "À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, n°1. pp. 53-85.

[\[DausendschönGay88\]](#)

Dausendschön-Gay U. (1988). "Particularités des réparations en situation de contact". In Cosnier et al. (dir.), *Échanges sur la conversation*. Paris : Éditions du CNRS, pp. 269-283.

[\[Dejean01\]](#)

Dejean C. (2001). "Quelques effets de la technologie sur la rédaction de textes en binômes". *Notions en questions*, n°5. pp. 117-131.

[\[Eisenbeis02\]](#)

Eisenbeis M. (2002). "Feedback et correction en classe de langue". Mémoire de DEA sous la direction de Francine Cicurel. Université de Paris III.

[\[GremmoHolec90\]](#)

Gremmo M.-J. & Holec H. (1990). "La compréhension orale : un processus et un comportement". In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Gaonac'h D. (dir.). *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris, Hachette. pp. 30-40.

[\[Jacquinot96\]](#)

Jacquinot G. (1996). "Les NTIC : écrans du savoir ou écrans au savoir". In Chevalier Y. (dir.). *Ateliers 9/1996, Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE*. Lille : université Charles-de-Gaulle Lille 3, Cahiers de la Maison de la recherche, tome 1. pp. 12-22.

[\[Kramsch81\]](#)

Kramsch C. (1981). "Interactions langagières en travail de groupe". *Le Français dans le monde*, n°183. pp. 52-59.

[\[Mangenot01b\]](#)

Mangenot F. (2001). "Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues". *Notions en questions*, n°5. pp. 105-117.

[\[Schegloff77\]](#)

Schegloff E., Jefferson G. & Sacks H. (1977). "The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation". *Language*, n°53. pp. 361-382.

Références bibliographiques non citées

- Barthomeuf J. (1991). "Asymétrie et apprentissage dans les activités de groupe en classe". In *Interactions en langue étrangère*. Russier et al. (dir.). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. pp. 249-258.
- Dabène L. (1984). "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère". In *Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Études de linguistique appliquée*, n°55. pp. 39-45.
- Grandcolas B. (1981). "Interaction et correction". *Revue de phonétique appliquée*, n°59-60. pp. 101-115.
- Mangenot F. (2001). "Interactivité, interactions et multimédia". *Notions en questions*, n°5. pp. 11-19.

Notes

[1] Presque tous les didacticiels utilisés dans ce dispositif sont des "produits domestiques", c'est-à-dire des outils adaptés aux besoins des étudiants, mais également des produits non commercialisables.

[2] Conventions de transcription

(rires)	commentaire sur le paraverbal et sur le non-verbal
:	allongement de la syllabe
::	allongement plus long de la syllabe
+	pause (compter un espace avant et après)
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de cinq secondes
hein↑	intonation montante
c'est ça ↓	intonation descendante
DECIDER	accentuation, emphase
dé-ci-der	syllabes détachées, scansion
XXX	inaudible
<u>facile</u> c'est difficile	chevauchement
(...)	passage non-transcrit
P	enseignant
Jean	nom de l'apprenant quand identifié

À propos de l'auteure

Martine EISENBEIS est enseignante de Français Langue Étrangère au Département des Étudiants Étrangers à l'Université Lille 3. Elle a participé à la conception d'outils multimédia tels que *France Feelings* et *Dialang* et mis en place divers dispositifs d'apprentissage en lien avec le Centre de Ressources en Langues.

Mél/Courriel : eisenbeis@univ-lille3.fr

Adresse : Université Lille 3 Charles-de-Gaulle, Département de Lettres Modernes, Français Langue Étrangère - Bâtiment A, 59653 Villeneuve d'Ascq, France.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2003