



HAL
open science

La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences

Pascal Marquet, Elke Nissen

► To cite this version:

Pascal Marquet, Elke Nissen. La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2003, 6 (2), pp.3-19. edutice-00000416

HAL Id: edutice-00000416

<https://edutice.hal.science/edutice-00000416v1>

Submitted on 19 Apr 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.

Accès aux ressources documentaires en situation d'autonomie : pratiques et représentations

Christine DEVELOTTE

École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (ENS LSH), Lyon,
France

Résumé : *L'intégration de la Toile dans les pratiques socio-culturelles des étudiants de certains pays est telle que leurs recherches documentaires à l'université s'effectuent, dans certains domaines, autant par le biais de données en ligne que des livres. La classe de langue a, elle aussi, la possibilité de jouer sur la diversité des supports accessibles en toute autonomie par les apprenants. Cependant les pratiques de recherche et de construction du savoir s'avèrent différentes en fonction du support à partir duquel elles s'exercent. Les représentations qui y sont associées varient également. Nous chercherons ici à préciser la nature des opérations que recouvrent ces différentes démarches de recherche à partir d'un dispositif méthodologique élaboré dans le but de rendre compte des pratiques d'apprenants de français de niveau avancé. À partir de ce protocole méthodologique, nous donnerons les résultats d'une étude menée en 2001, en Australie, auprès d'étudiants de l'université de Sydney.*

- [1. Introduction](#)
- [2. Méthodologie : un dispositif pour accéder aux pratiques et aux représentations des apprenants](#)
- [3. Analyse des données : trois catégories de supports](#)
- [4. Le choix de la / des langue\(s\)](#)
- [5. Construction du savoir : quels comportements ?](#)
- [6. Conclusion](#)
- [7. Références](#)

1. Introduction

L'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle [[CosteMooZar97](#)] passe par l'accès, de la part de l'apprenant, à des ressources diversifiées [[Barbot98](#)] tant en termes de langues que de supports (papier, vidéo mais aussi supports numériques en ligne et hors ligne). Interroger la façon selon laquelle les apprenants de langue accèdent à cette multiplicité de ressources, tel est l'objet de cet article. Dans cette optique, nous nous appuyons sur les travaux relevant de la sociologie des usages lesquels suscitent, surtout depuis ces dix dernières années en France, des analyses éclairantes concernant, par exemple, les usages de l'écran par les jeunes [[JouëtPasquier99](#)]. Ce courant de la sociologie "conduit à

envisager la question des usages dans une double dimension, micro-sociologique (pratiques et représentations des objets techniques) et macro-sociologique (matrices culturelles et contextes socio-politiques)" ([MassitFolléa02] : 11).

La recherche qui suit a cherché à prendre en compte ce double niveau d'analyse des pratiques : tout d'abord, en prenant comme population de référence tous les étudiants de l'université de Sydney de 1ère et 3ème année de niveau avancé, ensuite, par la mise en œuvre d'un dispositif susceptible de rendre compte des comportements individuels de chaque étudiant au cours de la tâche [Nunan89] qui leur était demandée.

L'accent est tout d'abord mis sur le dispositif méthodologique retenu et sur ses fondements théoriques, puis lors de l'analyse des données, sur la façon dont les étudiants procèdent, lorsqu'ils ont toute liberté de choix concernant les sources documentaires, pour recueillir de l'information et la traiter en vue d'un exposé. Aux comportements décrits, seront associées les représentations relatives à la pertinence et à l'efficacité des supports dont les apprenants font état pour justifier, d'une part, leur choix de tel ou tel support (vidéo, encyclopédie, réseau Internet, livre, journal...), d'autre part, celui de la ou des langue(s) de travail. Enfin, on cherchera à mettre au jour des comportements d'apprentissage qui ont tendance à être associés à un support particulier, pour en étudier les conséquences sur le plan de la didactique des langues.

2. Méthodologie : un dispositif pour accéder aux pratiques et aux représentations des apprenants

La volonté de mettre en lumière des usages d'étudiants qui soient représentatifs du temps (2001) et du lieu (l'université de Sydney) dans lesquels ils s'inscrivent, nous a amenée à situer cette étude sur une ligne de crête entre sociologie et psychologie. En d'autres termes, elle s'inscrit en tension entre une analyse qualitative (de type ethnographique ou monographie d'apprentissage) et une analyse quantitative apte à révéler des tendances dans les pratiques. Le protocole d'enquête s'est construit autour de deux outils : un journal de bord et un entretien d'explicitation. La mise en place de ce dispositif a été en partie inspirée par les travaux effectués par Philippe Charlier [Charlier01] pour "*explorer et comprendre l'activité de l'utilisateur d'hypermédias*". Charlier s'appuie sur les techniques d'explicitation de l'action développées par le psychologue Pierre Vermersch [Vermersch94] pour accéder à ce qu'il nomme "*l'expérience d'apprentissage*" signifiant par là

"ce que le sujet dit à propos de ce qu'il a fait", autrement dit, la verbalisation de l'action accomplie par un individu dans une situation ou un environnement d'apprentissage déterminé. (...) Il définit un niveau d'analyse spécifique, intermédiaire pourrait-on dire entre le niveau des représentations et celui des pratiques et qui, selon Vermersch, n'a guère été exploité dans la recherche scientifique jusqu'à présent [Charlier00].

Ce concept est à distinguer, selon lui, de deux autres qui lui sont proches :

la "conception d'apprentissage" : ce que le sujet dit de ce qu'il pense (sa représentation sur l'apprentissage) et (...) la "pratique d'apprentissage" : ce que le sujet fait (comportements effectifs) [Charlier00].

Les pratiques d'apprentissage (et plus encore celle d'auto-apprentissage) étant rarement accessibles (de par la difficulté à pouvoir suivre en direct les comportements des apprenants engagés dans une tâche de recherche menée de manière extensive), il paraît d'un grand intérêt de pouvoir s'appuyer sur les niveaux d'"*expérience d'apprentissage*" et de "*conception d'apprentissage*" en tant que "*quasi-données*", cruciales pour la compréhension du processus d'apprentissage[1]. Du fait que cette étude ne repose que sur une prestation unique de la part de chaque apprenant, il aurait paru risqué de chercher à "profilier" des types d'utilisateur (on ne peut en effet être sûr que les pratiques et comportements repérés lors de cette première recherche soient typiques d'un utilisateur plutôt que de la recherche dans laquelle il s'est engagé). Donc, à l'instar de Béatrice Osmont [Osmont95], on a préféré s'intéresser aux types d'utilisation des supports et des langues en fonction de la tâche spécifique qui était demandée aux étudiants.

Reprenons l'objectif de notre recherche qui pourrait se formuler ainsi : quand ils étudient de façon autonome, qu'ils ont la possibilité d'accéder à des sources d'information très diversifiées, à des langues différentes, comment les étudiants procèdent-ils pour parvenir au résultat final qui leur est demandé : la présentation d'un exposé oral en français ?

Pour répondre à cette question nous avons donc cherché à mettre en place un dispositif d'auto-traçage du parcours de recherche effectué par chaque étudiant. Ainsi, afin de chercher à "objectiviser" à la fois les démarches de recherche, de transposition et de (re)construction du savoir, aussi bien que les représentations des apprenants, les étudiants devaient tout d'abord tenir un journal de bord de leur travail.

Le journal de suivi est un outil désormais classique en auto-apprentissage. Censé répertorier tant les activités d'apprentissage effectuées par l'apprenant que ses impressions ou ses évaluations des produits ou de lui-même, il permet, dans les centres de ressources, d'établir la liaison avec le tuteur chargé d'encadrer la progression de l'apprenant. Le journal de bord est en quelque sorte l'adaptation du journal de suivi à l'expérience d'apprentissage qui était proposée.

L'entretien d'explicitation, qui suivait, avait pour but de recouper et préciser les données fournies dans le journal de bord. L'ordre chronologique des trois activités devait donc être respecté. Le domaine de recherche était balisé par un guide d'entretien établi dans le but de standardiser les questions.

Le corpus de l'étude est constitué des journaux de bord et des entretiens oraux recueillis en 2001 auprès de 52 apprenants de 18 ans (1ère année) et de 22 apprenants de 20 ans (3ème année) tous de niveau avancé en français. Parmi ces étudiants, quatre étaient français et trois étaient plus âgés que les autres (environ 35 ans). Pour limiter au maximum le biais que pouvait représenter la situation de communication (un étudiant s'adressant à son professeur, lors de l'entretien et dans le journal de bord, pourrait chercher à modifier la réalité de ses actes en fonction de ce qu'il pense être les actes valorisés par l'enseignant), l'accent a été mis, lors de la présentation de la tâche aux étudiants, sur le fait que la recherche était susceptible de s'effectuer à partir de quelque support que ce soit, chacun d'eux pouvant être potentiellement aussi intéressant et le nombre ou la diversité n'entrant pas en ligne de compte dans l'évaluation du travail final.

À partir des matériaux bruts obtenus : 77 enregistrements d'entretien sur cassettes audio (chacun d'environ une demi-heure en moyenne) et 77 journaux de bord (de cinq à six pages

en moyenne), nous avons procédé par prélèvement des éléments d'information qui entraînent dans le cadre de notre problématique. En d'autres termes, les descriptions, écrites et orales, des opérations effectuées par chaque apprenant ont été collectées à l'aune des questions de départ de façon à venir alimenter un tableau récapitulatif des données.

- De quels types de supports les étudiants se sont-ils servis ?
- En quelle(s) langue(s) ?
- Par quelles étapes sont-ils passés dans leur processus de construction de connaissances ?

3. Analyse des données : trois catégories de supports

Première constatation : l'apprenant n'est pas, lors de son travail universitaire, isolé dans une bulle à l'écart de la vie sociale mais au contraire, il met à profit ses différents capitaux sociaux (parents, anciens professeurs, amis...) dans le cadre de ses activités, trouvant par là même matière à répondre à ses interrogations sous des formes variées. La diversité des sources interrogées par les étudiants lors de leur recherche a conduit à établir un classement en trois catégories :

- les supports papier qui, outre les livres "classiques" comprennent [2] : les guides (2), les encyclopédies (9), les dictionnaires (4) mais aussi les journaux (10), les cours des années antérieures (4), les catalogues d'exposition (2), les prospectus ou documents commerciaux (3) ;
- la Toile et les bases de données informatisées ;
- les autres sources d'information telles que la visite d'une exposition (2), la présence à une conférence (2), à un cours (3), à un concert (2) à la messe (1), le visionnement de documents télévisés : films (3), documentaires (4), visionnement de cédérom (1) mais aussi les interactions sociales et culturelles telles que différents types de discussions : avec le professeur de l'année précédente (3), les parents (5), les amis (6), ou bien encore un spécialiste de la question traitée (5).

| Type de support | Internet | Supports papier | Autres |
|-----------------------|----------|-----------------|--------|
| Nombre d'utilisateurs | 72 | 67 | 37 |

Tableau 1 - Supports utilisés lors de la recherche.

Ces chiffres mettent au jour l'importance comparée des différents supports dans le travail de recherche effectué par les étudiants : ils sont ainsi 72 (soit 93%) d'entre eux à avoir, à un moment ou à un autre de leur parcours de recherche, utilisé la Toile et parmi eux 14 ont consulté des sites de médias (journaux, télévision, radio) en français (7), en anglais (6), ou dans les deux langues (2). Le support en ligne est donc une source d'information intégrée à la démarche documentaire des étudiants.

Par ailleurs, 67 étudiants (soit 87%) ont eu recours à des supports papier et 37 (soit 48%) ont utilisé une autre source d'information. Le fait qu'Internet se place en première position parmi les sources d'information sollicitées, renvoie, selon nous, d'une part, à son intégration d'ores et déjà importante dans certaines disciplines universitaires, d'autre part, au contexte plus global de l'insertion des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans les pratiques quotidiennes australiennes. En avril 2001, un Français sur cinq est connecté à Internet à domicile [[Ministère01](#)] comparé à un Australien sur deux [[Australian](#)].

Les pratiques de recherche des étudiants s'exercent préférentiellement à partir de plusieurs types de supports plutôt que sur un seul. En fait, 65 étudiants ont utilisé différents supports (84%). Nous commencerons par nous intéresser aux 12 étudiants qui n'ont utilisé qu'une seule catégorie de supports. Parmi ceux-ci, cinq étudiants n'ont utilisé que des supports papier, et sept seulement la Toile.

3.1. Recherche effectuée à partir d'une seule catégorie de supports

3.1.1. Ceux qui n'utilisent que la Toile

| Thème de recherche | Commentaires |
|-------------------------------|--|
| Médecins sans frontières | En raison du sujet, Internet était plus adapté et j'avais déjà assez de renseignements pour ne pas avoir besoin d'aller voir ailleurs. (...) Il y avait assez d'informations sur Internet, pas besoin d'aller voir les livres. |
| <i>Loft Story</i> | Il n'y avait pas de livres parce que le sujet est trop actuel. |
| Tchernobyl | Parce que l'information est plus récente sur Internet. Il y a beaucoup de sources primaires sur Internet et c'est mieux d'utiliser les sources les plus récentes concernant le nucléaire parce que l'information change toujours. Aussi, je pense qu'il serait plus facile de trouver des sources "pour" et des sources "contre" l'énergie nucléaire sur l'Internet que dans les livres et je pense que cela rend ma recherche plus objective. |
| Madonna | Parce que l'information est récente sur Internet et puis sur Madonna, il n'y a que des livres à acheter, pas à emprunter. |
| Manifestation du 1er mai 2001 | Ce sujet était trop actuel pour les livres. J'ai utilisé les journaux australiens anglais et français sur Internet. Les livres sont mieux pour trouver les opinions des experts, des spécialistes. Sur Internet on a beaucoup d'opinions de personnes quelconques. Si on est pressé on ne peut pas attendre le livre. |
| Sœur Sourire | Il n'y avait pas de livre sur le sujet. (...) J'aurais aimé trouver un livre mais il n'y en avait pas. |
| Claude Sautet | Ça aurait été difficile de trouver des informations si contemporaines dans les livres. J'ai regardé à la bibliothèque mais je n'ai pas trouvé grand chose. |

Tableau 2 - Thèmes de recherche et commentaires associés à l'utilisation de la Toile.

Les thèmes choisis sont majoritairement des sujets d'actualité, mais les justifications apportées par les étudiants à leur choix pour les informations en ligne sont, elles, plus diversifiées : il apparaît que certains sujets ne sont traitables qu'à partir de sites en ligne et que la gratuité de l'accès est également un critère de choix. Par ailleurs est aussi valorisée l'hétérogénéité des locuteurs qui s'expriment sur Internet.

3.1.2. Ceux qui n'utilisent que des livres

| Thème de recherche | Commentaires |
|------------------------------|---|
| Les Celtes | Les sites sont difficiles à trouver et Internet n'est pas très fiable. |
| La peinture naïve en Croatie | Parce que mon professeur l'année dernière m'a dit que l'Internet n'est pas fiable. Je n'aime pas regarder l'écran. J'ai mal aux yeux. (...) Choix conseillé par le professeur de l'année dernière pour pouvoir montrer des peintures à la classe . Il y avait assez d'informations dans les livres. |
| Mai 68 | Parce que je suis habitué à faire des recherches avec les livres. (...) je n'ai pas d'ordinateur dans ma chambre en ce moment et j'habite à coté de la bibliothèque. |
| Dino Buzzati | J'avais suffisamment de livres pour répondre à toutes les questions que je me posais. (étudiant de 35 ans) |

Tableau 3 - Thèmes de recherche et commentaires associés à l'utilisation des livres.

3.1.3. Ceux qui n'utilisent que des journaux

| Thème de recherche | Commentaires |
|---|--|
| Incident diplomatique : avion chinois abattu par l'avion américain. | J'ai regardé directement les journaux c'était plus rapide. Je préfère les informations sur papier. Si j'avais eu le temps j'aurais été voir sur Internet. (étudiant de 35 ans) |

Tableau 4 - Thème de recherche et commentaire lié à l'utilisation des journaux.

L'âge de deux des cinq apprenants peut constituer une variable à prendre en compte dans le choix du support papier, si l'on considère que la culture d'apprentissage peut amener à reproduire des conduites, à retrouver des supports connus. Les avis émis par les personnes de l'entourage, en particulier les enseignants, ont également une influence sur les représentations de l'étudiant [Develotte02]. Enfin, l'aspect "rentabilité" est un critère qui joue quel que soit le support, on y reviendra plus loin. Ici, par exemple, on voit que le choix des apprenants peut s'effectuer en fonction de la disponibilité de la ressource.

3.2. Recherche effectuée à partir de plusieurs catégories de supports

Pour tous les autres étudiants qui ont eu recours à plus d'une catégorie de supports, nous dissocierons pratiques et commentaires. Dans un premier temps, nous rendrons compte des pratiques telles qu'elles sont apparues décrites dans les journaux de bord et ont été précisées

lors de l'entretien ; dans un deuxième temps, nous chercherons à croiser ces pratiques avec les représentations qui les sous-tendent de façon à obtenir des éléments d'explication concernant les premières.

3.3. L'ordre de consultation

L'ordre de consultation des supports a une importance dans la mesure où il donne une indication concernant le "premier geste" de recherche et le type de ressources vers lequel il s'exerce, mais aussi dans la mesure où il peut amener à s'en tenir à cette première source si la masse de données à traiter apparaît comme d'ores et déjà suffisante.

| | Internet | Supports papier | Autres | Total |
|------------|----------|-----------------|--------|-------|
| 1er choix | 32 | 32 | 13 | 77 |
| 2ème choix | 37 | 24 | 4 | 65 |
| 3ème choix | 3 | 11 | 17 | 31 |
| 4ème choix | 0 | 2 | 3 | 5 |
| Total | 72 | 67 | 37 | 5 |

Tableau 5 - Ordre de consultation des différents supports.

3.3.1. Le premier choix

32 étudiants (soit 42 %) vont directement sur la Toile, exactement le même nombre se dirige préférentiellement vers les supports papier. Si l'on cherche à affiner davantage, l'on remarque que la consultation des encyclopédies / dictionnaires s'effectue, elle, majoritairement à partir du papier (six consultations papier contre une en ligne). En outre, 13 étudiants (soit 16% d'entre eux) indiquent comme point d'origine de leur recherche la présence à un cours, le visionnement d'un documentaire ou la visite d'une exposition et à moindre titre une discussion (avec les parents, un ancien professeur ou des amis) venant en complément des informations déjà obtenues par ailleurs.

3.3.2. Le deuxième choix

On assiste à un chassé-croisé entre les supports papier et Internet. On notera l'importance de la Toile en 2ème choix : 37 (48% des apprenants) comparé à 24 étudiants (31%) pour les livres (dont trois encyclopédies). De façon nette, on voit que les "autres sources d'information" entrent moins en jeu une fois la recherche démarrée : seulement six étudiants (soit 8 %) y ont recours.

3.3.3. Le troisième choix

31 étudiants, c'est-à-dire 40% d'entre eux ont utilisé au moins trois types de ressources. On remarque cette fois-ci l'importance de la catégorie regroupant les "autres sources d'information" qui correspondent à ce niveau-là de la recherche essentiellement à des discussions (entre pairs, avec les parents, un spécialiste de la question, un ancien professeur).

L'ordre de consultation permet de mettre au jour le fait que 31 étudiants (40%) interrogent les trois catégories de supports, mais de façon assez spécifique. Ainsi, on s'aperçoit que la catégorie "autres supports" est sollicitée à deux moments particuliers : au tout début de la recherche en tant que stimulus-déclencheur et en 3ème position en confirmation des données déjà recueillies à partir des deux autres catégories de supports.

3.4. Représentations concernant les différents supports

Les étudiants, tout en ayant massivement recours à la Toile, considèrent pour la plupart d'entre eux que les supports papier, et plus particulièrement les livres, sont plus fiables.

"Ils sont mieux pour trouver les opinions des experts, des spécialistes."

"Ils sont mieux informés, plus faits pour les chercheurs."

"Dans les livres, il y a une réputation des maisons d'édition, il y a des vérifications, des cautions, des notes de bas de pages, des choses qui font qu'on peut croire l'information, c'est plus conforme à notre forme d'esprit."

Par ailleurs, si l'on considère que les repères et les critères d'appréciation des étudiants sont en partie façonnés par les textes et les discours qu'ils ont connus antérieurement, l'espace des discours dans lequel ils ont vécu, ce que nous appelons l'exposition discursive [Develotte94], on s'aperçoit que les formes textuelles présentes dans les livres, paraissent plus conformes à leurs attentes.

"L'information dans les livres est mieux structurée, les paragraphes sont courts. Sur Internet, c'est tellement dense que c'est difficile de s'y retrouver."

"C'est plus facile d'utiliser un livre car tout est dans un certain ordre, on n'a pas besoin de chercher, c'est plus logique."

"Quand on trouve "le" livre qui répond à ce que l'on cherche, c'est tout bien organisé, il y a une table des matières, etc."

D'autres étudiants disent préférer la Toile pour ce genre de recherche.

"Le choix est plus important sur Internet. À la bibliothèque, les livres ont des pages qui manquent ou bien les journaux sont volés."

“Les livres que j'ai trouvés étaient démodés.”

“Il y avait trop peu de livres sur mon sujet.”

“C'est plus facile de trouver des informations sur Internet. Il y a la même chose que dans les livres mais moins difficile à trouver.”

"Sur Internet c'est plus facile de passer d'un site à l'autre juste en cliquant au lieu d'aller chercher un autre livre."

Il est d'ailleurs intéressant de noter que des stratégies sont d'ores et déjà établies chez certains apprenants.

"Il faut éviter les sites personnels car ils ont beaucoup de fautes d'orthographe."

"C'est bien de commencer par Internet car on trouve tout de suite et après on sait ce que l'on doit chercher dans les livres."

Cette enquête fait ressortir les éléments suivants.

- La relation introduite par les étudiants entre les formes discursives du savoir telles qu'elles sont diffusées dans les livres et la demande d'exposition du savoir attendue d'eux à l'université.

"Les livres sont bien pour le savoir universitaire, pour connaître l'histoire, les choses du passé."

"Les livres répondent à la forme de questions qu'on pose à l'université."

- Les représentations sont indissociables du savoir et de l'expérience techniques : ainsi on peut trouver deux étudiants ayant un point de vue opposé car n'ayant pas su avoir accès aux mêmes données.

"À cause des cartes géographiques dont j'avais besoin, les livres étaient mieux."

"J'ai trouvé un site avec des cartes interactives beaucoup mieux que les cartes des livres."

- La complémentarité des supports est souvent mentionnée, que ce soit concernant l'actualité récente et la diversité des informations qui sont accessibles sur Internet ou la fiabilité des sources livresques. Cette capacité à évaluer l'intérêt et les limites des différents supports en les replaçant dans le cadre d'une *"économie intermédiaire"* [Jeanneret00] peut également apparaître comme une marque d'intégration réelle de la Toile dans les usages étudiants.

"L'information sur Internet est plus fondée sur l'actualité et dans les livres elle est plus générale, donc j'avais besoin des deux pour faire un exposé complet sur la question que j'avais choisie."

"En dehors de l'histoire "classique", Internet est intéressant pour trouver des éléments d'histoire "non officielle."

4. Le choix de la / des langue(s)

Uniquement l'anglais : 31

Uniquement le français : 11

Deux langues: 35 (dont anglais / français : 33 ; anglais / arabe : 1 ; anglais / croate:1)

La ou les langue(s) utilisée(s) par les apprenants est une variable intéressante à observer dans le cadre d'un enseignement / apprentissage linguistique. Cependant, dans le cas d'apprenants anglophones, la tentation d'utiliser des ressources en langue maternelle est certainement plus importante que pour les autres langues. De fait, tant Internet que la bibliothèque universitaire offrent aux étudiants moins de 10% de leurs données en français."

"J'ai utilisé uniquement l'anglais mais j'aurais préféré trouver des sites en français."

"Sur Che Guevarra, il n'y avait qu'un seul site en français c'est celui que j'ai utilisé car il était très clair et bien organisé."

"Sur Dali, le meilleur site était en anglais, j'aurais préféré en français pour les citation."

Dans ce contexte, on notera néanmoins que 11 étudiants n'ont utilisé que le français pour leur recherche. Les thèmes de recherche centrés sur la culture française semblent avoir été un facteur déterminant : pays cathare, l'Auvergne, la Corse, les banlieues, MSF (Médecins Sans Frontières), *Loft Story*, la bière, l'absinthe, l'existentialisme, le PACS, le *patchwork*. Mais d'autres éléments tels que le niveau de langue en français jouent également un rôle : pour les étudiants bilingues, la langue du site est considérée comme indifférente, en revanche les étudiants qui ont un bon (voire un très bon) niveau en français vont **préférentiellement** vers des supports en français mettant à profit chaque occasion d'exposition à la langue pour progresser [Little96]. Parmi les étudiants les plus faibles, le choix ou non du français dépend de leur appréciation personnelle concernant la facilité de la tâche.

- **L'anglais** peut être choisi par certains parce que facilitant l'étape de la compréhension.

"C'est plus facile de lire en anglais et de traduire ensuite."

"En anglais, ça va plus vite, c'est plus facile."

"J'ai choisi l'anglais pour ne pas avoir à traduire deux fois."

- **Le français** peut être préféré par d'autres parce que facilitant l'étape de la production.

"C'est plus facile de travailler à partir du français pour pratiquer des phrases en français directement."

"C'est plus facile pour l'exposition qui est à faire en français."

"C'était bien de trouver par hasard un site en français parce qu'il y avait des mots que je ne savais pas traduire et donc on a les bonnes expressions tout de suite."

"J'ai travaillé en français parce que c'était difficile de trouver mes idées à partir des livres en anglais. Quand je lis en français, j'ai des idées dans ma tête en français."

Enfin, trois étudiants déclarent avoir choisi uniquement des sites en français parce que l'idée de travailler en anglais ne leur est tout simplement pas venue.

Sur la Toile, la présence de plus en plus fréquente de **sites plurilingues** permet que se déploient différentes stratégies d'apprentissage. Ainsi, certains apprenants commenceront par la version en français pour tester leur compréhension : "si je ne comprenais pas le français, je passais à l'anglais", alors que d'autres préfèrent commencer par l'anglais "je commence par l'anglais pour comprendre et je passe au français pour écrire", d'autres enfin alternent entre les versions tout au long de leur recherche.

Qu'il s'agisse de documents plurilingues ou de sites différents en anglais, en français, en arabe ou en croate, les 45% d'apprenants qui ont eu recours à plusieurs langues lors de leur recherche ont procédé de façon très personnalisée en fonction de la rentabilité, selon eux, de leur choix.

"J'avais le choix entre comprendre des bouts seulement mais déjà en français ou bien tout comprendre et avoir du mal à traduire, j'ai choisi cette solution car au moins l'information de départ était juste."

"J'ai utilisé l'anglais au début puis le français pour les mots techniques au moment de rédiger en français (j'ai tout rédigé en anglais d'abord)."

"C'était difficile de comprendre le livre en français mais il m'a servi pour les mots techniques."

"D'abord j'ai utilisé la version en anglais puis celle en français (je préfère)."

Certains étudiants pointent, ici encore, la possibilité de tirer profit de la complémentarité linguistique qui dans certains cas relève plus de complémentarités politico-linguistiques, dans la mesure où le contenu même de l'information diffère en fonction de la langue.

"Quand on fait une recherche avec 'Québec' et 'référendum', on tombe sur des sites en anglais et sur des sites en français et les deux sont intéressants à lire parce qu'en général les sites français sont pour l'indépendance et les sites anglais sont plus conservateurs donc il faut lire les deux pour faire une recherche objective."

Enfin, il apparaît que la rentabilité attendue dans le choix d'un support et dans celui d'une ou de plusieurs langue(s) est un facteur qui est lié à l'apprenant (sa personnalité, ses goûts, ses connaissances des différents supports, etc.) mais aussi aux conditions matérielles (spatio-temporelles en particulier) qui sont les siennes à ce moment-là. C'est en effet uniquement en prenant en compte la **globalité du contexte de travail de l'apprenant** que l'on peut être à même d'apprécier les choix multiples qu'il est amené à faire en négociation avec les différentes contraintes qui l'entourent.

5. Construction du savoir : quels comportements ?

Les actions effectuées par les apprenants sont en corrélation directe avec la définition de la tâche qui leur était demandée : présenter des informations sur un thème de leur choix, en classe, de manière cohérente. Mais la réalisation de cette tâche s'effectue au fil de procédures technico-gestuelles qui résultent de la négociation entre différents types de variables[3], dont le contexte matériel et le cadre temporel, qui influent eux-mêmes comme on va le voir sur le traitement cognitif de la tâche et donc sur sa réalisation pratique. Nous

avons décomposé les principales étapes de la démarche intellectuelle induite par la tâche dans la colonne "Traitement de la tâche" du tableau ci-dessous.

| Contexte matériel (1) | Cadre temporel (2) | Traitement de la tâche (3) en fonction de (1) et (2) et dirigé vers (4) | Réalisation pratique (4) |
|---|--|---|---|
| Ordinateur sur place ou non Possibilité ou non d'imprimer des documents Habiter près de la bibliothèque ou non Disposer de livres à domicile ou non Avoir des parents capables d'aider ou non Connexion gratuite ou payante Connaissance technique ou possibilité ou non de se faire aider Travail effectué chez soi ou à l'université ou lors du "petit boulot" | Volonté (ou nécessité) de faire le travail en peu de temps Durée et fréquence des plages temporelles consacrées à ce travail Périodes d'accès possibles aux ressources | Choix du thème Recherche de données/Liste de questions auxquelles on souhaite répondre Lecture Sélection puis prélèvement des informations Structuration des données (plan) Rédaction de l'exposé (points importants seulement / en détail) Entraînement à la préparation orale | Sélection de supports (livres / sites...) Impression/photocopie/ directement sur écran surligner prendre des notes / résumer des textes Mise en ordre des données Collecte des statistiques et des éléments illustratifs (images, photos...) Préparation du vocabulaire utile en français/ rédaction en anglais puis traduction |

Tableau 6 - Types de variables intervenant dans la réalisation de la tâche.

L'ordre des opérations énumérées ci-dessus n'est pas fixe. Il varie (en dehors des deux actions initiale et finale) non seulement selon les éléments liés à l'apprenant lui-même mais plus globalement en fonction des données de ce que l'on a appelé ici le "contexte matériel" et le "cadre temporel" dans lesquelles il s'insère : un apprenant qui profitera des petits instants de liberté que lui laisse son patron, lors des heures de travail qu'il effectue en dehors de ses études, pour glaner [4] sur Internet des données qui lui serviront pour son exposé,

aura de toute évidence tendance à favoriser un traitement extensif de son travail réparti sur de nombreuses plages et entraînant des modes de conservation des traces beaucoup plus développés que l'étudiant qui effectuera l'exercice en trois jours "en gardant tout en tête sans prendre de notes". Par ailleurs, un apprenant qui établit son plan à partir de questions formulées au départ procédera différemment de celui qui l'établit à la fin en fonction des informations obtenues.

Si pour Heidegger, le travail de la pensée est un travail de la main, une "action", on remarque que ce travail se trouve médiatisé par différents outils (souris, courriels, disquettes, etc.). En effet, en dehors même de la prise de notes (26), procédé classique de conservation concernant les supports papier, La Toile se prête structurellement à d'autres opérations telles qu'imprimer / surligner (32), couper / coller (17), sauvegarder (3), mettre des signets (2). Le choix entre ces différents procédés s'effectue en plus des précédents critères, en fonction du contenu du site.

"S'il y avait beaucoup d'informations sur un site, j'imprimais, s'il n'y avait pas beaucoup d'informations je prenais des notes."

"S'il y a beaucoup d'images ça va prendre beaucoup d'encre donc je n'imprime pas."

Dans cette dernière partie, nous avons cherché à mettre au jour quelques récurrences concernant les conduites liées aux livres et celles liées à Internet.

Il apparaît clairement que certains procédés de conservation ou de traitement de l'information sont plus spécialement liés à un support. Ainsi, le livre incite à la lecture exhaustive et, s'il est considéré comme très intéressant, il peut donner l'idée d'un plan à adopter pour son propre exposé. Enfin, il donne lieu à résumé, soit du livre dans son ensemble, soit de certains chapitres. Les sites en ligne sont en revanche peu susceptibles de ces types de traitement ou d'apport : la lecture d'un site amène plutôt à sélectionner des fragments de texte destinés à être lus puis à prélever de l'information par différentes techniques pour l'intégrer à son propre travail. Selon le même mode d'intégration directe, les sites sont utilisés comme base d'illustrations : "Sans Internet je n'aurais pas pu montrer d'exemples des choses que j'avais trouvées dans les livres" et peuvent donner la possibilité d'un "travail intégral sur ordinateur" qui passe par la sauvegarde des sites utiles puis l'écriture du journal de bord et de l'exposé sur traitement de texte, ces différentes actions s'effectuant dans le même temps, devant l'ordinateur (sans recours à la prise de notes ni à l'impression).

Ces quelques spécificités de traitement des supports papier et en ligne qui sont apparues de façon récurrente au fil des différents comptes-rendus d'expériences d'apprentissage peuvent d'ores et déjà amener à s'interroger sur les implications que cette diversité d'approches cognitives peut avoir en didactique des langues. Il ne fait pas de doute que le prélèvement d'informations brutes insérées dans un exposé ou un exercice écrit par exemple ne sollicite pas les mêmes compétences de reformulation que celles requises par le résumé, et que, d'une certaine manière, la réappropriation de l'information s'exerce à un niveau qui peut paraître plus superficiel : on peut supposer que l'apprenant a compris l'information qu'il a sélectionnée et sans doute organisée, structurée mais on ne peut être sûr du fait qu'il saurait l'exprimer lui-même de façon correcte linguistiquement parlant, c'est-à-dire qu'il l'a assimilée, mémorisée. Dans la situation décrite ici, l'exposé permet le réemploi des données recueillies par l'apprenant, mais d'une manière ou d'une autre il est nécessaire de prévoir

une activité de production orale ou écrite en aval du travail effectué visant explicitement ce re-travail de l'information sans aide extérieure.

6. Conclusion

Les pays tels que l'Australie qui bénéficient d'un niveau d'équipement informatique supérieur à celui de la France permettent de prendre la mesure de l'intégration des sources documentaires en ligne dans les études universitaires. Nous avons, dans cet article, cherché à montrer que la "dépaperisation" [Derrida01] dans laquelle sont engagées nos sociétés occidentales induit des conduites de traitement spécifiques à ce type d'information médiatisée par l'ordinateur. Chercher à déconstruire les processus cognitifs mis en œuvre, à évaluer leur pertinence par rapport à un objectif d'apprentissage linguistique, tel est le chantier qu'ouvre cette mutation documentaire à la didactique des langues. Ce domaine n'intéresse d'ailleurs pas seulement la recherche scientifique mais également les apprenants qui, sur le terrain, peuvent tirer profit, par exemple, d'une mise en commun et d'une comparaison de leur façon de procéder. M.-N. Lamy constate que

dans le cadre du télé-enseignement, pour se donner les meilleures chances de réussite, l'apprenant doit construire son autonomie par le biais d'une réflexion critique sur sa propre expérience d'apprentissage ([Lamy98] : p. 82).

Il nous semble, à partir des réflexions développées dans les journaux de bord, que ses propos peuvent s'appliquer à tous les apprenants car, en dehors même des situations classiques d'apprentissage, les ressources disponibles dans l'environnement socioculturel offrent d'innombrables opportunités d'amélioration linguistique à ceux qui ont appris à en tirer profit. Et comme "La valeur cognitive des changements techniques ne se définit pas dans l'absolu, mais au sein d'un régime social de circulation et de légitimation des savoirs" ([Jeanneret00] : 45), il revient aux institutions d'enseignement de se positionner socialement et d'apprendre aux étudiants "à apprendre" (en particulier les langues) au-delà du contexte proprement universitaire.

Annexes

Annexe 1. Recherche pour un exposé en classe

Vous allez effectuer une recherche autour d'un sujet qui vous intéresse. Vous avez le choix des documents : vous pouvez utiliser les livres et / ou Internet. Vous avez également le choix de la langue des documents (français, anglais, autres langues). Le but de la recherche est de fournir la matière à trois types d'exercices qui se feront en français.

En 10 minutes, vous présenterez en classe les résultats de votre recherche. Lors de l'exposé, **vous ne devez pas lire** mais vous êtes autorisés à jeter un œil de temps à autre sur les notes ou le plan que vous pouvez avoir devant vous.

Annexe 2. Journal de bord

Gardez une "mémoire" de votre recherche sous la forme d'un journal de bord. Par où avez-vous débuté ? Quelles étapes avez-vous suivies ? Quels sites (ou quels livres) avez-vous

regardés ? Qu'avez-vous conservé comme information ? Comment avez-vous décidé du plan à retenir ? Quels problèmes avez-vous rencontrés ? Quelle technique avez-vous mise au point (couper / coller, prise de notes...) ?

Ces questions ne sont pas exhaustives et tous les éléments qui permettent de rendre "objective" votre recherche sont intéressants à noter.

Vous recopierez au propre les notes que vous aurez prises au fur et à mesure de façon à constituer un document de 3 à 5 pages. Vous remettrez ce journal de bord le jour de votre exposé.

Annexe 3. Entretien oral

Le journal de bord retraçant le parcours de votre recherche en vue d'un exposé servira de base à un entretien individuel au cours duquel vous seront posées des questions sur la recherche que vous aurez réalisée. Pour cela vous devez prendre rendez-vous dans la même semaine que celle de l'exposé.

Annexe 4. Guide entretien

- Questions relatives au choix du / des supports

Pourquoi Internet et / ou pourquoi les livres ?

Pourquoi en anglais ? Et / ou dans une autre langue ? En français ?

- Questions concernant la recherche

En combien de fois avez-vous fait cette recherche ? Combien de temps cela vous a pris en tout ? (Combien sur Internet ? Combien avec les livres ?)

Est-ce que vous avez demandé de l'aide pour faire cette recherche ?

Comment avez-vous procédé pour trouver les documents que vous avez exploités : par mot-clé (moteur de recherche ou fichier de bibliothèque) / autrement ?

Parcours : quand vous êtes tombé sur un site qui vous intéressait, est-ce que vous l'avez simplement exploré sans prendre de notes, est-ce que vous l'avez sauvegardé ou imprimé ? Est-ce que vous avez pris des notes tout au long de votre exploration, comment avez-vous procédé ?

Est-ce que vous avez procédé différemment selon le type de support ?

Comment est-ce que vous avez déterminé que tel ou tel site / livre était intéressant, à partir de quels critères avez-vous choisi de le regarder en détail ? À partir de quels indices décidez-vous que le site est fiable ou pas ?

- Questions concernant les représentations sur la recherche

- Si uniquement usage d'Internet :

Qu'est-ce vous pensez de ce genre de recherche sur Internet ? (laisser parler puis faire préciser l'intérêt et les limites par rapport à une recherche sur support encyclopédique papier).

- Si uniquement usage des livres :

Pourquoi n'avez-vous pas jugé utile de vous servir d'Internet ?

- Si usage mixte :

Est-ce que vous pouvez comparer les avantages et les inconvénients d'Internet et des livres dans le cadre de la recherche que vous avez effectuée ?

Exemple de plan établi *a priori* :

"Après avoir choisi mon sujet préféré (*Loft Story*), j'ai formulé les questions auxquelles je voulais répondre. J'avais envie de comprendre le phénomène *Loft Story* et pourquoi il est si populaire, donc je me suis posé ces questions :

Qu'est-ce que *Loft Story* et, en bref, quel est le règlement de *Loft Story* ?

Qui sont les spectateurs français de *Loft Story* ?

Pourquoi les gens regardent *Loft Story* ?

Qu'est-ce que le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel a fait pour modifier le jeu *Loft Story* ?

Critique de *Loft Story* : quel est l'effet sur les candidats ? Est-ce qu'on peut dire que *Loft Story* est une évolution de la culture ou juste de la "télé-poubelle" ?

Exemple de plan établi *a posteriori* :

"J'ai réfléchi à mes objectifs avant de chercher mes sources d'information. J'ai formulé très précisément mon sujet : "l'utilisation actuelle par le marketing de l'image de Che Guevara". Je n'ai pas trouvé de livre qui traite cet aspect précis du Che. J'ai trouvé beaucoup de sites sur Internet dont un en français très clair que j'ai utilisé. J'ai conclu qu'indépendamment du moteur de recherche, il y a beaucoup plus de sites en anglais, peut-être parce que le monde anglo-saxon s'intéresse plus au Che! J'ai envoyé les articles intéressants dans mon e-mail et après j'ai fait des coupés / collés et j'ai imprimé. Quand j'ai récupéré tous les éléments, j'ai choisi la structure de mon exposé autour des images publicitaires du Che que j'avais trouvées. J'ai fait des coupés / collés pour éviter les fautes d'orthographe."

Références

Bibliographie

[Australian]

Australian Bureau of Statistics. Consulté en avril 2003 : <http://www.abs.gov.au/ausstats>

[Barbot98]

Barbot, M.-J., (1998). "Présentation : évolutions didactiques et diversification des ressources", In *Ressources pour l'apprentissage : excès et accès*, Barbot, M.-J. (dir.). *Études de Linguistique Appliquée (Éla)*, no 112, pp. 389-395.

[Certeau90]

Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.

[Charlier01]

Charlier, P. "A methodology to explore and understand the activity of the hypermedia user", Consulté sur la Toile en avril 2003 : <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/philweb/charlier.htm#web>

[CosteMooZar97]

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle ; vers un cadre européen de références pour l'apprentissage des langues : études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

[Derrida01]

Derrida, J. (2001). *Papier machine*. Paris : Galilée.

[Develotte94]

Develotte, C. (1994). "Espace professionnel, espace discursif dans l'institution éducative". In *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Ali Bouacha, A., Beacco, J.- C., Collinot, A. & Moirand, S. (dir). Berne : Peter Lang. pp. 133-144.

[Develotte96]

Develotte, C., (1996). "Interactions discursives en jeu dans un système éducatif". In *Discours : enjeux et perspectives*, Moirand, S. (dir.). *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, juillet. pp. 142-149.

[Develotte02]

Develotte, C. (2002). "Démarches de recherche : le cas des étudiants de français à l'Université de Sydney". In *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*, Barbot, M.-J., & Pugibet, V., *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier. pp. 134-143.

[Jeanneret00]

Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

[JouëtPasquier99]

Jouët, J. & Pasquier, D. (1999). *Les jeunes et l'écran - Réseaux*, vol. 17, no 92-93. Paris : CENT /Hermès.

[Lamy98]

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). "Conversations réflexives dans la classe de langue virtuelle par conférence asynchrone". *ALSIC*, vol. 1, 2. Consulté sur la Toile en juillet 2002 :

<http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/lamy/default.htm>

[Little96]

Little, D. (1996). "Learner autonomy and learner counselling". In *A guide to language learning in tandem via Internet*. Little, D. & Brammerts, H. (dir). Centre for Language and Communication Studies Occasional Paper, no 46. Dublin : Trinity College.

[MassitFolléa02]

Massit-Folléa, F. (2002). "Usages des technologies de l'information et de la communication : acquis et perspectives de la recherche". In *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*, Barbot, M.-J., & Pugibet, V., *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier. pp. 7-14.

[Ministère01]

Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie (2001). *Le 4 pages des statistiques industrielles*, no 152, août. Consulté en 2001 : <http://www.industrie.gouv.fr/accueil.htm>

[Nunan91]

Nunan, D. (1991). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

[Osmont95]

Osmont, B. (1995). *Dynamiques cognitives et stratégies d'utilisateurs*. Paris : Masson.

[Sperber82]

Sperber, D. (1982). *Le savoir des anthropologues*. Paris : Hermann.

[Vermersch94]

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

Notes

[1] Sperber [Sperber82] présente la valeur épistémologique de ces quasi-données ; pour lui, l'ethnologie a une pertinence scientifique par le fait même de son statut de pratique interprétative.

[2] Figure entre parenthèses le nombre d'occurrences pour chaque support cité.

[3] Ce tableau ne cherche pas à être exhaustif des diverses variables mais plutôt à donner une idée de la nature des critères impliqués dans la tâche qui était demandée.

[4] Ces différentes actions relèvent d'ailleurs souvent moins de la stratégie que de la tactique en tant qu'"elles misent sur une habile utilisation du temps, des occasions qu'il présente" ([Certeau90] : 63).

À propos de l'auteur

Christine DEVELOTTE est maître de conférences en sciences du langage à l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (ENS LSH), Lyon. Elle s'intéresse à l'analyse et aux usages des supports multimédias, en particulier, dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Elle est coresponsable du groupe de recherche "Apprentissages, Discours, Interactions, Savoirs" (ADIS) au sein de l'Unité Mixte de Recherche "Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations" (UMR ICAR), Lyon.

Mél / Courriel : christine.develotte@ens-lsh.fr

Toile : <http://www.ens-lsh.fr/labo/plurapp/>

Adresse : ENS LSH, 15 parvis René Descartes, 69366 Lyon cedex 07, France.



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

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