

Centre de recherche CIRTA

Actes du colloque Scénario 2007

**Scénariser les activités de l'apprenant : une
activité de modélisation**

**14 et 15 mai 2007,
Maison des technologies de formation et d'apprentissage de
l'Université de Montréal (MATI)**

© Centre de recherche LICEF 2007

ISBN 978-27624-4518-3

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2007

© Centre de recherche LICEF 2007

Toute reproduction, par quelque procédé que ce soit, est interdite sans l'autorisation du titulaire des droits. Une telle autorisation peut être obtenue en communiquant avec le LICEF :

Centre de recherche Licef. © Télé-Université

100, rue Sherbrooke Ouest

Montréal (Québec) Canada H2X 3P2

Téléphone : 514.843.2015

Télécopieur : 514.843.2151

Courriel : licef@teluq.quebec.ca

Webmestre : webmestre@licef.teluq.quebec.ca

Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets

Maspero Monica, Quintin Jean-Jacques
Lidilem – Université Stendhal-Grenoble 3
Enseignants-chercheurs,
monica.maspero@u-grenoble3.fr
jean-jacques.quintin@u-grenoble3.fr

Résumé : *Cette étude met en regard la conception d'un scénario de formation plurilingue en ligne et ses effets dans un contexte d'énonciation asynchrone (forum de discussion). Elle s'inscrit, par une approche à la fois quantitative et qualitative, dans un champ de recherche pluridisciplinaire, à la croisée des travaux en analyse de discours et en ingénierie de l'éducation.*

1. Introduction

La compréhension croisée (ou intercompréhension) plurilingue constitue actuellement un concept de plus en plus exploré, faisant l'objet d'approches pédagogiques variées²². La dimension fédératrice des initiatives qui ont vu le jour ces dernières années a trait à la priorité accordée au développement des aptitudes réceptives : il s'agit de favoriser et de stimuler entre locuteurs de langues d'une même famille (romanes, germaniques ou slaves pour l'essentiel) un mode de communication plurilingue où chacun s'exprime naturellement dans une de ses langues dites « de référence » (le plus souvent sa langue maternelle) et développe des capacités de compréhension des langues utilisées par ses interlocuteurs alloglottes.

Nos recherches et actions dans ce domaine s'appliquent à la famille des langues romanes (projet Galanet²³). La pratique de la compréhension croisée, telle que nous l'avons conçue, a nécessité l'élaboration d'un scénario pédagogique permettant des interactions à distance entre des étudiants réunis en équipes, résidant dans divers pays romanophones (Espagne, Portugal, Italie, France, Argentine, Brésil, Mexique). Nous nous proposons d'en présenter ici les principes directeurs et d'observer les effets qu'il produit, dans un contexte énonciatif asynchrone, sur le développement des pratiques d'intercompréhension.

2. Le dispositif de formation Galanet : caractérisation du scénario pédagogique

Nous définirons un scénario pédagogique comme un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties : le *scénario d'apprentissage*, dont le rôle revient à définir les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues, et le *scénario d'encadrement*, qui précise les modalités d'intervention des tuteurs, établies dans le droit fil du scénario pédagogique (Paquette et al., 1997 ; Giardina et Oubenaïssa, 2003).

Le scénario d'apprentissage des formations « Galanet » a été pensé en référence au principe didactique actionnel, conformément aux préconisations du Conseil de l'Europe [CECRL, 2001 : 15]. L'accent est mis sur la co-construction par étapes successives d'une tâche collective, qui consiste à réaliser et à publier un « dossier de presse » quadrilingue sur le net. L'action commune

²² Une liste exhaustive des projets dans ce domaine est consultable sur la page d'accueil <http://www.galanet.eu/>

²³ Ce projet a été financé avec le soutien de la Communauté Européenne dans le cadre du programme Socrates (2001-2004). Il a réuni en partenariat 7 universités européennes.

est censée stimuler l'interaction entre les apprenants, qui à son tour devrait favoriser le développement des compétences réceptives et interactives. Plus précisément, le scénario d'apprentissage se déroule en quatre phases distinctes, chacune se donnant un objectif opérationnel clairement défini :

Tableau 1. Le scénario d'apprentissage

Phase 1 Briser la glace et choix du thème	Les participants et les équipes se présentent, font connaissance et initient des interactions libres qui prennent place dans les fils de discussion de l'espace Forum et dans les chats. Après échanges de vue, les étudiants choisissent le thème qui fera l'objet du dossier de presse.
Phase 2 Remue-méninges	Un premier échange libre dans le forum permet de dégager les grandes pistes à débattre, qui seront à la base des futures rubriques du dossier de presse.
Phase 3 Collecte de documents et débat	Les débats synchrones et asynchrones sont soutenus par des extraits de documents déposés dans le forum. Ces éléments multilingues font l'objet d'un travail de compréhension en équipe encadré en présentiel par le tuteur local (enseignant associé à une équipe).
Phase 4 Réalisation et publication du dossier de presse	Le dossier de presse, structuré en rubriques, synthétise, articule et illustre, par une sélection de documents écrits et sonores, les passages clés des échanges entre les étudiants.

Le *scénario d'encadrement*, quant à lui, a été élaboré au fil des sessions. Initialement prévu sous forme d'accompagnement souple et proactif, sans autre spécification particulière, et laissé à l'appréciation de chaque équipe, le rôle des tuteurs s'est progressivement affiné, du fait notamment de l'insertion curriculaire de la formation²⁴. Deux initiatives ont contribué à renforcer et à structurer la dimension tutorale à distance : l'élaboration d'une «charte d'utilisation de Galanet»²⁵, destinée à réguler et à soutenir la participation des étudiants aux forums et aux chats, et la mise en place d'une formation des tuteurs, conçue également à distance, mais à partir d'un autre environnement numérique de travail²⁶. Cette formation, prévue sur une durée de cinq semaines environ, définit et exemplifie, par une démarche réflexive, les fonctions du tuteur à chaque étape de la session et clarifie la nature de ses interventions pour chaque type de fonctionnalité utilisée.



Figure 1. Galanet – Interface d'accueil

²⁴ A titre d'exemple, à l'université de Grenoble la formation a été validée institutionnellement depuis 2004.

²⁵ Consultable à l'adresse suivante : http://www.galanet.eu/autoformation/modules/M70/charte_galanet.htm

²⁶ Plateforme Esprit : <http://flodi.grenet.fr/esprit>

3. La plateforme Galanet : un environnement d'apprentissage collaboratif au service du scénario pédagogique

La plateforme Galanet a été spécifiquement développée dans le but de répondre aux exigences imposées par le scénario pédagogique (Quintin et al., 2004). L'interface, qui en constitue la partie visible, s'inspire de la métaphore spatiale d'un *centre de presse*. Elle peut se décliner dans les quatre langues romanes ciblées (espagnol, italien, français, portugais). Les différents espaces qui la composent (bureaux, salle de réunion...) ainsi que les outils dont elle est dotée (chats, forum, messagerie instantanée, courrier électronique, bibliothèque virtuelle...) sont destinés à soutenir les activités –essentiellement collaboratives et asynchrones– prévues par le scénario pédagogique (pour une description détaillée, cf. Quintin et Masperi, 2006). En substance, l'ergonomie vise en priorité à intégrer et à expliciter les présupposés didactiques qui ont guidé la conception du scénario. Ainsi l'espace Forum, véritable plaque-tournante des pratiques de compréhension croisée plurilingue, a été conçu en isomorphie avec le scénario d'apprentissage : présenté sous forme d'amphithéâtre, il se compose de quatre parties distinctes correspondant à chacune des quatre phases du scénario chronologique. Dans cet espace, l'évolution des pratiques de communication plurilingue devrait s'amplifier tout au long du parcours de formation, sous l'effet de l'étayage réciproque et de l'exécution de tâches demandant une concertation croissante entre les apprenants. Nous allons ici tenter d'apprécier, par une analyse à la fois qualitative et quantitative de données issues de la session « Art du dialogue » (printemps 2006²⁷), dans quelle mesure ces attentes seront satisfaites.

4. Question de recherche et méthodologie

La recherche tentera de répondre à la question suivante : le scénario pédagogique, tel que mis en œuvre dans le cadre circonscrit de l'espace Forum, profite-t-il au développement des pratiques d'intercompréhension plurilingues ? Sur le plan méthodologique, ces pratiques seront observées à partir d'un corpus de *messages réactifs*, qui témoignent d'une prise en compte de la parole d'un co-énonciateur, s'exprimant dans une langue différente de celle déclarée comme langue maternelle (L1) par l'auteur du message réactif (notés par la suite IH²⁸). Le corpus retenu est constitué des messages déposés par les dix étudiants les plus actifs de la session. Ce choix d'échantillonnage se justifie d'une part par une représentativité quantitative acceptable par rapport à l'ensemble des messages déposés par les étudiants dans la session (32%, soit 423/1308), et d'autre part par la technique d'analyse adoptée (cf. *infra*, 6.5) qui nécessite de disposer d'une certaine quantité de messages, déposés par un même sujet, pour que la marque d'évolution (soit le gain ou la perte en termes d'IH) constitue un indicateur doté d'un degré suffisant de validité interne. Enfin, si l'échantillon ne se veut pas représentatif de l'ensemble des étudiants qui ont participé à la formation, il se justifie également par l'objectif de la recherche, qui tient de la validation interne de la formation, sans prétendre tirer des conclusions généralisables. Nous partons en effet du présupposé que l'absence d'évolution des pratiques d'intercompréhension chez les dix sujets les plus actifs constituerait une indication d'une probable inadéquation du scénario qui, dans ce cas de figure, mériterait d'être ajusté. Par contre, le constat inverse, tout en permettant de conforter les options adoptées, devrait être néanmoins confirmé par de plus amples

²⁷ L'accès visiteur est possible via <http://www.galanet.eu/> => sessions terminées => L'art du dialogue.

²⁸ Pour Interactions Hétéroglottes (cf. *infra* 6.2)

études. L'accès visiteur est possible via <http://www.galanet.eu/> => sessions terminées => L'art du dialogue.

5. Présentation de la session : quelques données quantitatives liminaires

161 étudiants, répartis en 15 équipes et encadrés par 24 tuteurs, prennent part aux 91 fils de discussion initiés dans la session, pour un total de 1308 messages déposés²⁹. Les dix sujets les plus actifs participent à hauteur de 423 messages, dont 47% déposés au cours de la phase 1 (briser la glace/choix du thème). Le fléchissement participatif est net en phase 2 (remuement des idées, 22%) et se stabilise en phase 3 (collecte de documents et débats, 20%). Si l'on considère chaque étudiant individuellement, la phase 1 apparaît aussi, à une exception près, comme étant la phase la plus productive en termes de dépôt de messages (six étudiants sur dix déposant à cette occasion entre 50 et 61 % du nombre total de leurs messages).

Dans les analyses qui vont suivre, nous tenterons d'affiner ces données générales en nous interrogeant sur la nature des 423 messages postés par notre échantillon d'étudiants.

6. Situation de communication dans le Forum : analyse des résultats

6.1 Interactions vs. productions monologiques

Si l'on s'interroge comme nous le faisons sur l'évolution des pratiques interactionnelles plurilingues, il convient dans un premier temps d'observer la nature discursive des messages déposés. Ceci nous permettra de départager les interactions, à savoir les interventions réactives à un ou plusieurs messages précédemment postés (Quintin et Masperi, 2006), des productions monologiques, que nous définirons d'après Roulet (1985), comme étant des contributions constitutives de l'échange global du fil de discussion qui se juxtaposent aux interventions postées, sans y faire référence. A l'aune de cette distinction, 82% des messages déposés par notre échantillon de sujets peuvent être qualifiés d'interactifs (348/423). Lorsque l'on procède à une analyse par phase, nous relevons dans les deux premières phases un pourcentage très élevé d'interactions (90% en moyenne), une nette réduction en phase 3 (53%) et enfin une reprise en phase 4 (76%). Plusieurs pistes devraient être explorées pour nous permettre de mieux comprendre l'origine de ces variations. Le decrescendo interactif procède-t-il d'un phénomène d'essoufflement motivationnel ou est-il à rechercher du côté des tâches prévues dans le scénario ? Si on l'impute à ce dernier facteur, nous noterons que la dynamique interactionnelle fonctionne à plein régime lorsqu'il y a compétitivité (phase 1, choix du thème) ou implication subjective forte (phases 1 et 2) et qu'elle s'essouffle en revanche lorsque l'enjeu de la tâche ne contraint plus nécessairement d'échanges élaborés (collecter des documents, les déposer, en discuter, phase 3). Par ailleurs, une fois les contacts établis (phases 1 et 2), les échanges sont susceptibles de se poursuivre autrement et ailleurs, en particuliers par les chats, les courriels, la messagerie instantanée.

6.2. Nature des interactions

Jusque là, nous avons pointé la dimension interactive du discours sans nous interroger sur la nature linguistique des interactions. Il s'agit notamment de nous questionner sur la présence de la composante plurilingue dans le corpus, qui est précisément celle que l'on souhaite développer et soutenir tout au long de la formation. Afin de catégoriser les interactions d'un point de vue

²⁹ Sur les 161 étudiants effectifs (connectés), 118 sont auteurs d'au moins un message.

linguistique, nous avons procédé à une analyse qui s'inspire des travaux originaux de Porquier (1984), De Pietro (1988), Ludi, (1989), poursuivis par Matthey (1996 : 49) et adaptés à notre situation de communication par Degache (2003, 2006). En croisant deux variables, à savoir le degré de symétrie des intervenants dans l'accès aux différents codes de l'interaction (endolingue vs. exolingue³⁰) et la présence effective d'une, deux ou plusieurs langues dans l'interaction (dimension mono-bi- ou plurilingue des échanges), il ressort du corpus une typologie de situations de communication qui se décline comme suit :

Tableau 2. *Typologie des situations de communication rencontrées dans le corpus*

	Monolingue	Bilingue	Plurilingue
Endolingue	<i>Une seule langue d'échange, maîtrisée à hauteur égale par les interactants³¹.</i>	<i>Deux langues d'échange, maîtrisées à hauteur égale par les interactants.</i>	\emptyset (situation non rencontrée dans le corpus)
Exolingue	<i>Une seule langue d'échange, inégalement maîtrisée par les interactants.</i>	<i>Deux langues d'échange, inégalement maîtrisées par les interactants.</i>	<i>Plusieurs langues convoquées dans l'échange, inégalement maîtrisées par les interactants.</i>
	<i>Catégories regroupées ci après sous le terme d'interactions hétéroglottes (IH)</i>		

Dans les sections qui suivent (cf. 6.3, 6.4 et 6.5) nous nous proposons d'analyser la distribution et l'évolution des interactions ainsi catégorisées.

6.3 Répartition des messages interactifs par catégorie

D'un point de vue quantitatif, plus de 80% du total des interactions appartiennent aux seules catégories endolingue-monolingue (45,5%) et exolingue-bilingue (38%). La composante exolingue-plurilingue ne représente quant à elle que 7% du total des messages interactifs. Les deux autres catégories additionnées (endolingue-bilingue et exolingue-monolingue) interviennent enfin à hauteur de 9,5%.

Dans la perspective des analyses qui vont suivre, nous prendrons le parti de simplifier la typologie en considérant d'une part les interactions « endolingues-monolingues » (45,5% du total) et d'autre part les autres interactions (exolingues-monolingues, endo/exolingues-bilingues et exolingues-plurilingues) que l'on définira génériquement d'« hétéroglottes » (IH, 54,5%). Cette dernière catégorie rassemble indistinctement les messages qui sont produits entre des locuteurs mobilisant leurs compétences linguistiques en deux ou plusieurs langues, en réception et/ou en production³².

³⁰ Ainsi, une interaction sera qualifiée d'*endolingue* lorsque les interlocuteurs maîtrisent à hauteur égale les langues convoquées dans le discours ; inversement, nous qualifierons d'*exolingue* une interaction entre des interlocuteurs qui maîtrisent inégalement les langues actualisées dans l'échange.

³¹ La langue d'échange est le plus communément dans ce cas la langue maternelle (indiquée comme langue 1).

³² Lorsqu'une seule langue apparaît en production mais que le degré de maîtrise de cette langue chez les interlocuteurs est dissymétrique (i.e. une seule langue d'échange, utilisée par l'un en tant que Langue 1 et par l'autre en tant que Langue 2), on tiendra compte des phénomènes de transfert et de contacts de langues qui interviennent en situation exolingue (Vasseur, 2005 : 69).

6.4 Répartition des interactions hétéroglottes vs. endolingues-monolingues, par phase

Nous allons observer ici dans quelle mesure les interactions hétéroglottes et endolingues-monolingues interviennent à l'intérieur des quatre phases de la formation.

Notons d'abord que la répartition entre ces deux catégories se fait de manière uniforme au cours des trois premières phases de la session. Les interactions hétéroglottes sont majoritaires et comptabilisent à peu près les mêmes valeurs de la phase 1 à la phase 3, se situant dans une fourchette comprise entre 55,3 et 57,3%. En phase 4 (réalisation du dossier de presse), nous assistons à un renversement de tendance, la dominante interactive étant de nature endolingue-monolingue. Le développement de pratiques interactives hétéroglottes visé par la formation n'est donc plus manifeste dans la phase finale de la session. Nous nous demandons à cet égard si la nature des tâches demandées dans cette phase et/ou le mode d'organisation adopté pour les mener à bien n'entreraient pas en conflit avec le but visé par le scénario pédagogique et ne devraient pas conséquemment être revus.

6.5 Évolution des interactions hétéroglottes auprès de l'échantillon

Lorsqu'on se situe sur le versant des pratiques linguistiques individuelles, des disparités importantes sont mises en évidence. Les dix sujets de l'échantillon participent tous aux échanges plurilingues induits par le scénario pédagogique, mais seuls trois sujets sur dix y contribuent majoritairement par des interactions de nature hétéroglotte (2/3 du total de leurs messages interactifs). Quatre sujets en revanche totalisent moins de 40% d'interactions hétéroglottes. Autrement dit, pour quatre participants parmi les dix les plus actifs, plus de 60% des interactions de la session se fait en langue maternelle (production *et* réception).

Cette variabilité ne nous renseigne cependant pas sur la progression des pratiques d'intercompréhension de chacun, celle-ci devant être appréciée par une analyse de l'évolution de la quantité d'interactions hétéroglottes au fil de la session. Nous prendrons à cet effet en considération les deux phases les plus interactives, choisies en cela qu'elles partagent des tâches pédagogiques semblables. L'évolution sera approchée par le biais d'une comparaison entre la première moitié et la seconde moitié des interventions réactives postées par chacun des étudiants de l'échantillon. Nous partons donc du présupposé que l'observation d'une quantité significativement plus importante d'interactions hétéroglottes en deuxième partie marque un progrès réalisé au cours des deux premières phases de la formation.

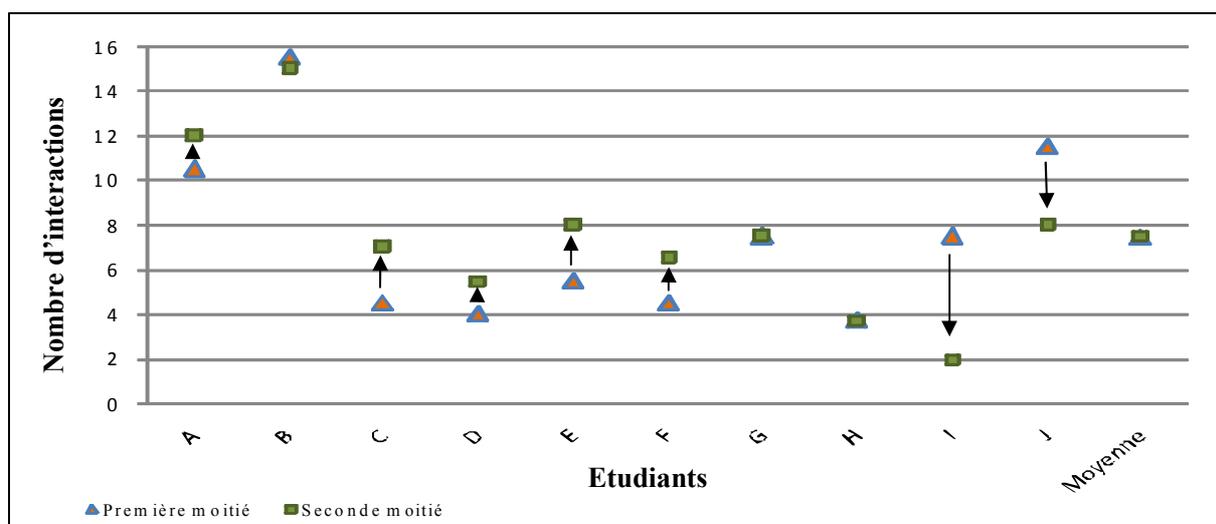


Figure 2. Nombre d'interactions hétéroglottes (par étudiant)

Les moyennes de l'ensemble de l'échantillon n'indiquent pas de progression entre la première et la deuxième moitié des interactions, les deux moitiés se situant aux alentours de la même valeur, soit proche de 8 interactions de nature hétéroglotte. Si l'on se base sur une analyse des évolutions individuelles, on observe que cinq étudiants progressent, trois stagnent et deux régressent. L'ampleur de la diminution des interactions hétéroglottes de deux étudiants (I et J) explique la raison pour laquelle nous n'obtenons pas d'amélioration en moyenne. Enfin, lorsque les étudiants progressent (5 étudiants sur 10), ils le font en moyenne de 2 messages sur 5,8 (en 9 semaines), soit un progrès d'environ 35%.

7. Synthèse des résultats et conclusions

Le scénario pédagogique produit ses meilleurs effets dans les phases initiales de la session. En termes de participation, la phase 1 totalise à elle seule presque la moitié des messages déposés par l'échantillon ; les phases 1 et 2 se caractérisent par un pourcentage très élevé et comparable de messages interactifs (90%) et comptabilisent ensemble les trois-quarts des interactions de la session. Les interactions hétéroglottes sont majoritaires dès la phase 1 et le restent jusqu'à la phase 3. La phase 4 quant à elle se démarque des autres phases essentiellement par la nature des échanges, qui se font en majorité en langue maternelle.

En réponse à notre question de recherche, considérant la méthodologie adoptée et le choix d'échantillonnage, nous ne sommes pas en mesure de montrer que le scénario pédagogique, tel que conçu et mis en œuvre, favorise une évolution quantitative des pratiques de communication plurilingue dans l'espace Forum, ni d'une phase à l'autre ni à l'intérieur des phases les plus interactives (1 et 2). Les progrès réalisés par la moitié de l'échantillon, que cette étude permet néanmoins de faire ressortir, pourraient s'expliquer par un effet d'interaction entre les éléments pris en compte dans cette recherche et d'autres variables, relatives aux caractéristiques individuelles des apprenants, à l'apport des échanges établis dans d'autres instances de communication (chat, courriel...) et au soutien didactique assuré par les séances en présentiel. Ces conclusions devraient inciter les concepteurs à analyser les différentes composantes du scénario en vue de mieux les ajuster au but recherché par la formation.

Références bibliographiques

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation, division des langues vivantes, Strasbourg, Paris : Les Éditions Didier, 192p.
- Degache, C. & Tea, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du forum Galanet, *Lidil* 28, pp.75-94, from <http://www.galanet.eu>
- Degache, C. (2006). *Didactique du Plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, Volume 1. Synthèse de l'activité de recherche*, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble3, 232p., from <http://www.galanet.eu>
- De Pietro, J.-F. (1988). Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles, in Cosnier, J., Gelas, N., Kerbrat-Orecchioni, C., *Echanges sur la conversation*, Paris : Editions du CNRS.
- Giardina, M., Oubenaïssa, L. (2003), Projet d'apprentissage/enseignement en ligne, *Revue STICEF*, 10, from <http://sticf.org>
- Ludi, G., (1989), Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques, in Kremer, D., (éd.), *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Université de Trêve (Trier), 1986, Tome VII. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, pp.405-424.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang, 225p.
- Paquette, G., Crevier, F., Aubin, C. (1997). Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA), *Revue Informations In Cognito*, 8.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues, in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes ; Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée, pp.17-47.
- Quintin, J.-J., Floquet, C., Touzé, J., Porco, F. (2004). *Galanet*. Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes. Unité de Technologie de l'Éducation, université de Mons-Hainaut, from <http://www.galanet.eu>
- Quintin, J.-J., Depover, C., Degache, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance, in P. Tchounikine, M. Joab, L. Trouche (Eds) : *EIAH 2005*, Montpellier, France, pp. 335-340, from <http://archive.eiah.univ-lemans.fr>
- Quintin, J.-J., Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions, *ALSIC*, 9, from <http://alsic.u-strasbg.fr>
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang, 272p.
- Vasseur, M.T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Credif/Didier, collection Langues et Apprentissage des Langues, 302p