



HAL
open science

Scénarisation composite d'un dispositif d'apprentissage de langue (FLES) : acquisition d'un lexique "en réseau".

Jean-Luc Pierre Bergey

► To cite this version:

Jean-Luc Pierre Bergey. Scénarisation composite d'un dispositif d'apprentissage de langue (FLES) : acquisition d'un lexique "en réseau".. Rouissi, Soufiane; Lidwine Portes; Ana Stulic. Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université: Le recours au numérique pour enseigner les langues, les littératures et civilisations étrangères, Editions L'Harmattan, 2017. hal-01790331

HAL Id: hal-01790331

<https://hal.science/hal-01790331>

Submitted on 6 Dec 2020

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.

Scénarisation composite d'un dispositif d'apprentissage de langue (FLES) : acquisition d'un lexique « en réseau »

Jean-Luc Bergey

Premiers constats

Concernant le recours à des dispositifs numériques, nous ferons un premier constat : les dispositifs d'Enseignement/Apprentissage (E/A¹) tendent vers une maturité qui s'appuie sur deux mouvements, bien que ceux-ci ne s'accompagnent pas de façon toujours harmonieuse.

Le premier relève d'initiatives personnelles d'enseignants qui en s'emparant des techniques liées aux TICE², suscitent des approches pédagogiques qui font notablement évoluer l'enseignement et l'apprentissage des langues, par exemple l'animation de plateformes de formation en ligne, l'exploitation des réseaux sociaux, applications nomades, etc.

Un deuxième mouvement révèle d'une logique institutionnelle où l'on constate le nombre croissant de dispositifs variés : ENT (environnement numérique de travail), CMS (*content management system*), LMS (*learning management system*), LCMS (*learning content management system*), MOOC (*Massive Open Online courses*). Cette tendance qui a déjà plus d'une décennie pour des universités prestigieuses³ a vu apparaître la génération de dispositifs regroupés sous la dénomination « MOOC ». En essaimant en France, cette tendance se concrétise actuellement grâce au portail FUN⁴ et une volonté politique de « mettre en valeur l'offre de formation en ligne française et les ressources pédagogiques ouvertes ».

A l'aune de ces tendances qui semblent affecter la façon d'apprendre et d'enseigner (Serres, 2012), et qui soulignent l'importance des « techniques de soi » (Stiegler, 2010) dans le rapport des apprenants au numérique (Coutant, 2011), on doit se demander où en est

1 Selon Altet (« Les pédagogies de l'apprentissage », 1997) : les apports des théories cognitivistes ont inversé cet ordre « en se décentrant du processus d'enseignement et en privilégiant le processus d'apprentissage. ».

² Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

³ Le MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), a lancé dès 2001, *OpenCourseWare* qui sera à l'origine d'un consortium regroupant à l'échelle mondiale, plusieurs centaines d'établissements (par ex. Harvard, Paris Tech, Université de Pékin et Kyoto).

⁴ La loi du 22 juillet 2013 prévoit d'introduire systématiquement dans les formations du service public de l'enseignement supérieur, la mise à disposition des ressources numériques et d'une formation à leur utilisation. Avant cette initiative (FUN), notons qu'il existait déjà des portails permettant de diffuser massivement des contenus (par ex. l'UOH, Université Ouverte des Humanités) et aujourd'hui d'autres portails MOOC francophones comme par ex « OCEAN ».

réellement l'utilisation de ces dispositifs numériques dans l'enseignement des langues du supérieur ?

Selon nous, les sciences du langage et la didactique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues fournissent un appareillage efficace (Bergey *et al.*, 2012). Une ingénierie didactico-pédagogique concernant ce qu'est apprendre une langue et un retour à des « pédagogies de l'apprentissage » (Altet, 1997) permettent un bilan des types d'outils à notre disposition pour une exploitation efficace.

Nous proposons dans cet article un plaidoyer argumenté en faveur de l'usage raisonné de dispositifs de formation en ligne, selon une approche, que nous qualifions de « composite ». Il s'agit de *blended learning*, vu dans son acception courante comme une hybridation des modalités présentielle/distancielle et pour laquelle l'introduction d'outils divers (dans ces 2 modalités) revêt une importance particulière⁵. Cet aspect composite de la scénarisation d'une formation recherche notamment une synergie entre les interventions pédagogiques dans chacune des modalités. La distinction entre « présence » et « distance » n'est d'ailleurs plus aussi nette⁶, conséquence d'une offre pléthorique et croissante d'outils qui décloisonnent temps et espaces d'enseignement et d'apprentissage au point de constituer des « tiers-lieux » d'apprentissage (Bergey, à paraître en 2017)⁷.

Nos propositions concernent l'articulation d'une composition d'outils à partir de l'offre d'activités du LMS Moodle, dédiée à l'apprentissage du lexique. Nous nous appuyons notamment sur les « activités » propres au dispositif (par exemple « Glossaire »), sur des ajouts de greffons logiciels (*plugins*) issus de la communauté Moodle, et sur des applications tierces issues du web 2.0 (Ollivier & Puren, 2011). Nous nous placerons résolument dans une perspective socio-constructiviste (Lewis, 1998) et actionnelle (Puren, 2006 ; Lions-Olivieri, 2009) pour lesquelles collaboration-coopération (Baudrit, 2012), visée sociale (Springer, 2010) et approches par tâches et projets (Mangenot, 1998 ; Rosen, 2010) prennent tout leur sens.

Pour illustrer notre propos, nous évoquerons un projet de cours FLE/FOU dédié à l'apprentissage « en réseau » de vocabulaire s'appuyant sur l'appréhension de relations inter-intra lexicales, et en particulier une réalisation récente dans le cadre de remédiations pour des

5 L'hybridation peut renvoyer à une simple apposition de ces modalités, donc sans forcément s'enrichir l'une l'autre, c'est le cas (caricatural) de cours en présentiel filmés et proposés ensuite à distance.

6 Par exemple, que penser des outils collaboratifs en ligne exploités en présentiel, accompagné de phases de négociation orale sur les contenus sélectionnés... Une activité « synchrone en ligne et en présentiel ? », Qu'ajouter lorsque l'activité est prolongée/enrichie par la suite en ligne et donc à distance de façon asynchrone ?

7 Revue *Essais*, « Penser les réseaux ». École doctorale Montaigne-Humanités, Université Bordeaux Montaigne.

étudiants en difficulté (LEA 1^{re} année). Ce dispositif hybride⁸ scénarisé avec Moodle s'appuiera sur l'usage combiné de cartes conceptuelles/heuristiques collaboratives, de l'activité « glossaire », « wiki » et d'applications tierces relevant de la ludification de l'apprentissage.

Diversité et maturité des dispositifs numériques

Nous postulons d'abord que les dispositifs numériques dédiés à l'enseignement et l'apprentissage des langues ont atteints une certaine maturité. Cependant nous distinguerons au moins deux points cruciaux à ce sujet :

- la rigueur de distinguer maturité technique, de maturité pédagogique ;
- la nécessité d'appréhender une diversité inhérente à une innovation technique toujours en cours.

Dans le premier cas, on ne peut que se référer à l'expertise pédagogique des enseignants en charge d'outils numériques et par conséquent à la nécessité de se former aux usages potentiels de ces dispositifs. En effet, l'objectif d'un dispositif numérique est de permettre des usages d'apprentissage qui ne pourraient pas se faire sans celui-ci⁹. Au-delà de l'innovation technique donc, non seulement la plus-value est recherchée, mais également des pratiques existantes qui seraient facilitées, améliorées par les dispositifs numériques. A ce sujet, évidemment, ce qui a été nommé « web 2.0 » a mis en exergue les dispositifs numériques dans leurs aspects collaboratifs-coopératifs et leur référence aux théories socioconstructivistes de l'apprentissage. Quelques exemples de cette diversité :

L'exploitation des réseaux sociaux (Facebook, Twitter) par des enseignants comme la pionnière Laurence Juin¹⁰, les pratiques de partage de documents à partir de la suite bureautique « *cloud* » Google Drive, Dropbox et Wikispaces (pionniers sur l'internet) pour des co-constructions de contenus concernant des documents de cours. Le développement des CMS et LMS avec une phase actuelle d'institutionnalisation qui permet une offre de cours en ligne, mais devrait renvoyer à une problématique d'articulation¹¹ des modalités distancielles et présentielle. La classe inversée promue en France par Marcel Lebrun interroge également

8 Ce cours est utilisé actuellement dans le cadre d'une expérimentation liée à nos travaux de thèse.

9 Au fond, la question est, pourquoi faire avec du numérique, ce qu'on sait bien faire sans ce type d'artefact ? En filigrane, cette interrogation renvoie à la problématique de l'hybridation que nous discuterons plus loin.

10 Laurence Juin, professeur de français (IUT à La Rochelle) qui a conduit des expérimentations depuis 2009.

11 Nous pensons qu'une hybridation assumée suggère une synergie entre les modalités distancielles et présentielle. Il s'avère selon nous que l'institutionnalisation des plateformes LMS conduit le plus souvent à une coexistence des deux types de modalités, révélant un impensé pédagogique... Nous discuterons cet aspect plus loin.

l'articulation des modalités, en dédiant la distance aux aspects informatifs et documentaires. Dans ce modèle de pratique, les apprenants préparent à distance un travail cognitif assuré en présentiel :

Le concept, ou en tout cas l'appellation de *Flipped Classrooms*, est apparu vers 2007 quand deux enseignants en chimie dans le secondaire, Jonathan Bergman et Aaron Sams ont découvert le potentiel de vidéos (PowerPoint commentés, Screencast, Podcast...) pour motiver leurs élèves à préparer les leçons en classe afin de rendre ces dernières plus interactives : *Lectures at Home and HomeWork in Class*, le slogan était lancé. » (Lebrun, 2012).

Pédagogie du projet : une communauté qui « fait œuvre »

Les techniques du web 2.0 ont permis de favoriser des interactions entre acteurs des formations, notamment parce qu'elles renvoient à la constitution de communautés d'apprentissage, des applications d'apprentissage de langues en ligne exploitent opportunément les caractéristiques du web 2.0. La pédagogie du projet, en didactique de l'enseignement du FLE intègre cette dimension de distribution de rôles et prérogatives divers, et de par son ancrage social elle inscrit les apprenants dans une acquisition de connaissances durant la réalisation d'une macro-tâche (objectif à visée sociale). Les contenus de cours, micro-tâches et évaluations diverses jalonnent la progression et sont programmés/contrôlés par l'enseignant. Ces considérations illustrent la distinction que nous faisons entre « faire communauté » et « faire œuvre ».

La communauté prend alors tout son sens pour une vocation à « penser en réseau » comme le propose Claire Héber-Suffrin :

« Il s'agit d'une "culture", d'un mode d'être, de dire, de faire. Nous avons été formés par des systèmes verticaux, hiérarchiques, centralisés, compétitifs et binaires, stables, programmés et programmant. Or "penser en réseau" appelle (et crée) une culture de démarche plutôt que de programme, où l'on prend en compte l'aléatoire, l'inattendu, où une place est donnée à l'imprévisible. C'est une culture de la rencontre comme occasion d'ouverture, d'inventivité, d'enrichissement des perspectives. » (2005 : 49).

Une communauté se construisant à partir d'un réseau d'apprentissage suppose un décroisement des espaces originels des cours qui assure une continuité partielle entre l'intérieur et l'extérieur de l'institution. Une communauté d'apprenants peut alors échanger à tout moment et en dehors de lieux identifiés comme formels.

Des pôles à (ré)équilibrer

Pôles dominants

Depuis plusieurs années, nous expérimentons l'environnement Moodle. Partant de notre expérience et de nos observations, nous considérons que les différents pôles de ce dispositif pourraient être rééquilibrés notamment dans le cadre de l'enseignement des langues. Comme nous le suggérions précédemment l'exploitation d'outils numériques en contexte hybride doit pouvoir permettre une (re)centration sur le processus d'apprentissage.

En effet, l'approche habituellement observée (dans notre contexte) du dispositif Moodle présente une prédominance d'un pôle « communication » et à moindre échelle, en raison d'une mise en œuvre plus longue, d'un pôle « objets ». En effet, nous avons constaté que la prise en main de Moodle par des enseignants de langue, conduit spontanément à une forme d'hybridation où le dispositif numérique en ligne est conçu d'abord comme complément de cours¹². Dans ce cas, le pôle « communication » est surinvesti autour des activités « Forum », « Chat », associé à des documents transmissifs (des ressources documentaires). Également, l'offre d'activités de Moodle est exploitée spontanément à partir d'outils d'évaluation intégrés « Test » et « Leçon », tandis qu'un pôle « objets » est investi à partir d'exercices comme *HotPotatoes* ou *NetQuiz* ou avec des ressources diverses numérisées¹³. Outre, le déséquilibre constaté au détriment d'un pôle « apprentissage » en tant que processus, nous y avons qualifié les interactions et opérations de « bas niveau ». Parce que d'une part, les exercices construits relèvent d'une conception béhavioriste en privilégiant les données comme mode de présentation (répétitions, exercices de type « stimulus-réponse ») ; d'autre part, les échanges entre utilisateurs y sont massivement de type « informatifs ». Il n'y a pas spontanément, d'échanges de procédures de résolution de problèmes ou encore d'exercices favorisant un mode de présentation orienté vers la conceptualisation (pour des opérations de « haut-niveau »).

Ces observations nous conduisent à remarquer un détriment d'apprentissage « procédural », de collaborations orientées vers des échanges à un niveau cognitif. Selon nous, cette réorientation relevant de procédures de « haut-niveau » et d'un socioconstructivisme assumé pourrait être assurée par des outils de partages synchrones, des élaborations

12 Dans le cadre d'un cours de Master FLE (2009-2014) dédié à des futurs enseignants de langue, nous avons fait le constat avec plusieurs promotions, que dépasser cet usage de la plateforme nécessitait une formation particulière.

13 Une diversité de textes, images, sons, associés à des micro-tâches numérisées visant à des évaluations diverses.

collaboratives-coopératives, des applications tierces issues du web 2.0 (cartes conceptuelles/heuristiques, outils d'annotations divers, par exemple).

On ne peut pas, en effet, préjuger du rôle des apprenants dans la construction de leurs connaissances concernant l'apport d'un dispositif numérique au présentiel. La pédagogie mise en œuvre dans un dispositif numérique peut être « transmissive », « individualiste », « collaborative » (Charlier *et al.*, 2006). Marcel Lebrun fait le même constat en parlant d'approches tantôt « transmissive », « incitative », ou « interactive » (Lebrun, 2009). Il nous semble que ceci nous incite à dynamiser les interactions entre les utilisateurs.

Rééquilibrer au profit d'interactions plus riches

Un rééquilibrage des pôles peut être conçu à partir de pratiques déjà éprouvées : la **pédagogie du projet** et l'**approche actionnelle** notamment, tendent à favoriser les échanges de procédures. Une zone d'intersection pour les trois pôles permet de dégager des orientations générales pour une scénarisation de cours.

Nous soulignons les pratiques suivantes comme propices à une scénarisation d'un programme de cours efficace :

- un fort ancrage social des tâches et activités d'apprentissage, comme le préconise l'approche actionnelle « [...] à savoir la prise en compte de l'agir social aussi bien en société que dans l'espace même de la classe » (Puren 2009 : 120) ;

- la pédagogie du projet qui comprend intrinsèquement un « agir social », elle permet ainsi de considérer « les activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière [...] » (*idem* : 121) ;

- la classe inversée promue par Marcel Lebrun parce qu'elle articule des phases entre présentiel et distance, pour la réalisation de tâches dans une approche hybride. Par exemple, une phase de recherche documentaire (comprenant du « transmissif ») en amont d'un travail proprement collaboratif (cognitif) lors d'une phase présentielle.

Par ailleurs les simulations globales sont de nature à tendre vers une proximité avec la vie réelle. A l'instar de Christian Ollivier, nous pensons que :

« C'est dans la non évocation des tâches proposées dans la vie réelle que réside une des limites les plus sensibles de la perspective actionnelle qui pense essentiellement en termes de tâches "proches de la vie réelle" et de "tâches didactiques" et éclipse ainsi l'un des facteurs les plus déterminants de toute action : la contrainte relationnelle dans laquelle l'action s'opère. » (2009 : 266).

Agir dans la vie réelle met en jeu des interactions multiples, comme le précise Claude Springer :

« Lors d'une activité sociale, le plus souvent complexe, nous envisageons des scénarios pour l'action, des plans d'action, qui pourront au fur et à mesure être modifiés par l'activité poursuivie et les interactions qui la constituent » (2009 : 514).

Une action sociale comprend d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) un enchaînement de tâches avec un objectif d'ordre social. Il s'agit d'appartenir à une communauté comme le rappelle Évelyne Rosen :

« [...] si l'on se place dans la logique du CECR, l'objectif est constant : accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière. » (2009 : 488).

Recentrage sur le processus d'apprentissage

Nous avons souligné (Altet, 1997) que les théories de l'apprentissage d'inspiration cognitivistes avaient recentré les pédagogies sur le processus d'apprentissage. Aussi pensons-nous avec l'auteur qu'il faut distinguer :

« [...] les pédagogies dites de la transmission, de la connaissance ou de l'empreinte. Souvent appelées pédagogies traditionnelles, elles sont centrées sur la transmission des savoirs constitués. » (1997 : 5).

Or, nous nous réclamons plutôt des approches cognitivistes, car « l'apprentissage implique des processus internes actifs du sujet, qui interagissent avec le milieu environnant. » (*idem*). En nous focalisant sur l'activité des apprenants dans un environnement, nous faisons du savoir le produit de l'activité des apprenants.

« L'enseignant a alors un rôle de guide qui fait apprendre, aide l'apprenant dans son travail en classe, et met en œuvre des pédagogies qui intègrent les processus d'apprentissage des apprenants. » (*ibidem*).

Si la psychologie cognitive et les approches constructivistes/interactionnistes¹⁴ ont remis au premier plan des pédagogies « actives », la centration sur l'apprenant n'est pas nouvelle : on peut se référer à John Dewey et son concept de « *learning by doing* », Edouard Claparède qui focalisait son action sur une « loi du besoin » fondée sur le questionnement de l'apprenant, ou encore Célestin Freinet qui a valorisé le tâtonnement expérimental et la coopération.

Comme le remarque Elke Nissen, dans ces pédagogies actives liées à une démarche de projet, les apprenants apprécient de « produire quelque chose de concret avec la langue », de

14 Des approches didactiques forgées grâce aux recherches et concepts développés par J. Piaget (activité et équilibration majorante), J. S. Bruner (format et étayage), L. S. Vygotski (médiation et zone de proche développement).

dépasser « le cadre de la salle de cours » ou encore avoir la sensation d'avoir travaillé « non seulement pour l'enseignant ou pour la note, mais pour un "vrai" public » (2013 : 140).

Apprendre un lexique « en réseau »

Exemple de scénario-type

Dans le cadre de notre recherche, nous cherchons à élaborer des dispositifs numériques fondés sur les principes évoqués jusqu'alors :

- le cours présentiel s'articule avec le dispositif à distance, pour une hybridation assumée ;
- nous cherchons à favoriser la collaboration-coopération à partir de l'offre d'activités distancielles (offre basique d'activités Moodle associée à des *plugins* spécifiques) ;
- des applications « tierces », externes à Moodle, peuvent être exploitées (outils web 2.0, applications pour mobiles) ;
- enfin, nous visons une démarche par projet associée aux caractéristiques de l'approche actionnelle du CECRL.

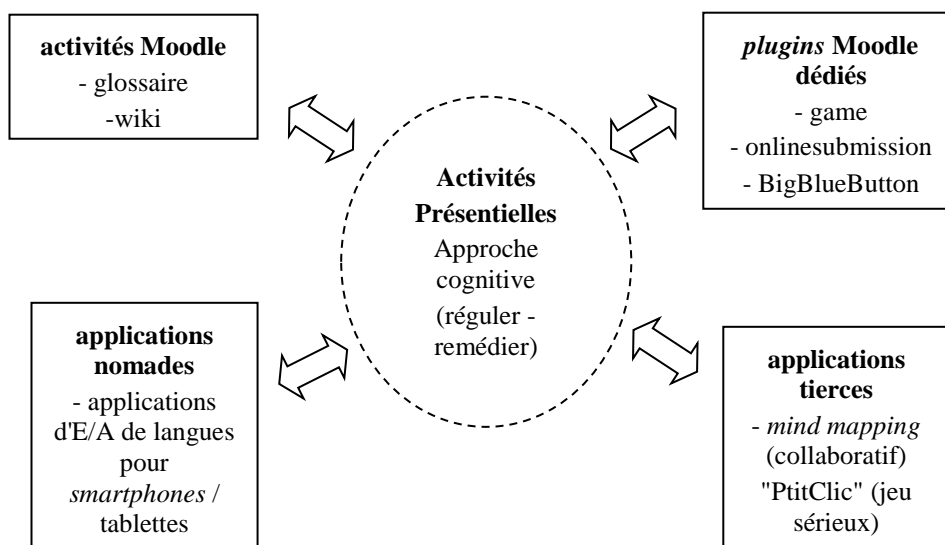


Figure 1. Schéma global du dispositif.

Ce schéma global présente une articulation entre quatre blocs principaux et le noyau central que constituent les activités présentesielles. En priorité, il s'agit d'utiliser le système en accord avec un principe de régulation-remédiation assuré en présentiel. Le présentiel permet notamment des interactions riches et directes (par exemple, négociation du sens, des projets mis œuvre, en groupe-classe ou groupe de travail plus restreints), le travail y est

essentiellement cognitif, guidé vers l'appréhension des problèmes fondés sur les concepts. Nous parlons dans ce cas d'opérations de « haut-niveau »¹⁵.

Blocs d'activités distancielles

Les blocs d'activités « satellites » du système, proposent des travaux spécifiques aux objectifs linguistiques ciblés (travail du lexique). Les blocs d'activités peuvent être envisagés ainsi :

Dans **activités Moodle**, l'outil **glossaire** est utilisé de façon collaborative, pour générer des définitions d'éléments du lexique. Il s'agit de proposer des définitions selon des contraintes lexicales¹⁶ (par exemple : synonymie, antonymie, relation agent-action, etc.). Le **wiki** permet des phases de négociation concernant les définitions lexicales à stabiliser.

Les **plugins dédiés** comme **game**, permettent des phases d'apprentissage à partir d'une ludification des contenus ; plusieurs jeux lexicaux peuvent être proposés (mots-croisés, jeu du pendu, par exemple). Les jeux choisis utilisent les contenus lexicaux extraits des glossaires élaborés, comme matériau. Concrètement, ce sont les contenus des définitions qui servent d'entrées horizontales/verticales pour les grilles¹⁷ de mots-croisés.

Onlinesubmission est un *plugin* permettant l'enregistrement oral direct dans l'interface Moodle, avec la possibilité de proposer des corrections croisées (chaque apprenant peut écouter, puis commenter-évaluer à l'écrit la prestation des autres). **BigBlueButton** intègre une interface d'interaction vidéo synchrone, pourvue d'un espace de *chat* et de partage d'un document. Il permettrait des activités de production orales-écrites situées (par exemple, à partir d'un document représentant l'objet à définir, ou d'une définition à négocier).

Les **applications tierces** consistent à proposer des activités issues du web 2.0 ; par exemple une application simple, **PtitClic** (jeu lexical en ligne), vient s'adjoindre à notre approche d'acquisition du lexique. Il consiste en un reclassement par catégories de relations qu'un élément de lexique entretient avec un ensemble de mots : « arbre » est un hyperonyme de « platane », il est aussi dans une relation d'intensité avec « arbuste » ou « plant ». Dans une relation action-agent (que peut faire « arbre »), on aura par exemple : pousser, fleurir, perdre des feuilles, etc.

15 Lindsay, P. H. et Norman, D. A. (Traitement de l'information et comportement humain, une introduction à la psychologie, 1980) font une distinction entre traitement perceptif à partir des données, dit de « bas niveau », et un traitement de « haut-niveau » pour celui s'exerçant à partir des concepts.

16 On peut dégager une vingtaine de relations lexicales qui structurent l'organisation d'un lexique.

17 Chaque apprenant bénéficie ainsi d'une grille personnalisée, générée aléatoirement à partir de l'ensemble des données du glossaire.

Surtout, ce jeu permet à l'enseignant, de préparer des parties¹⁸ avec un matériau sélectionné : un choix de l'élément lexical central, de l'ensemble de mots à reclasser et des types de relations inter-intra lexicales à identifier. Par ailleurs, des **applications** logicielles en ligne de *mind mapping* permettent également de construire des représentations de micro-réseaux lexicaux, de façon collaborative. Ces représentations conceptuelles/heuristiques¹⁹ de réseaux de relations entre éléments du lexique sont complémentaires du travail de définition dans les glossaires.

Outre ces représentations de réseaux lexicaux, et pour illustrer notre usage d'applications tierces, nous avons exploité un logiciel collaboratif (*mind mapping* CACOO) pour des remédiations grammaticales-syntaxiques. Il s'agissait de proposer des représentations de phrases incomplètes « à réparer » à partir de cartes heuristiques (et classeur de cartes) intégrées à un cours Moodle. Ces phrases, correspondant à des difficultés rencontrées par des étudiants allophones de 1^{re} année de LEA²⁰ ont permis de constituer un classeur de cartes (dizaine de phrases) dans une première phase en présentiel. Le classeur de cartes mind maps est accessible à l'URL suivante : <https://cacoo.com/diagrams/JIVRf3Yt98VqqbQH#BE897>.

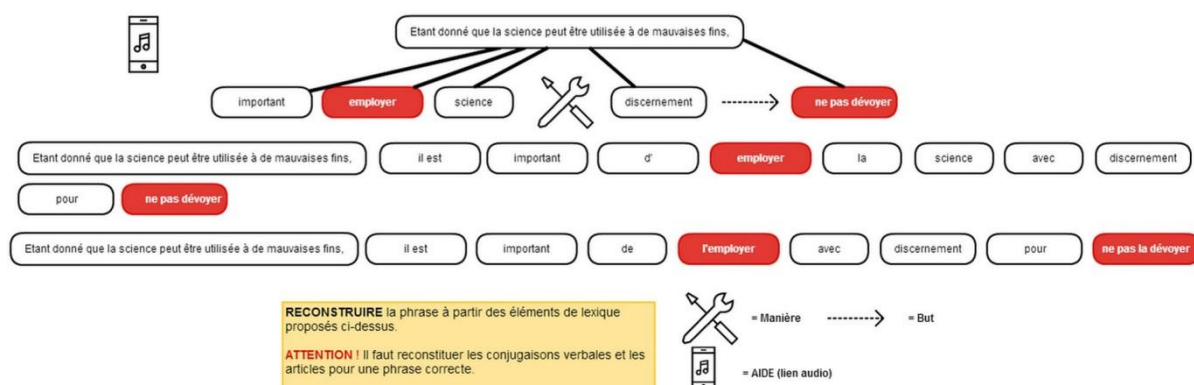


Figure 2. Schématisation d'une carte *mind map* collaborative.

L'objectif de ce type d'activités d'apprentissage est de reconstituer chaque phrase à partir d'éléments de lexique déplaçables (bulles oblongues contenant les éléments). Chacune des

18 En créant un compte « enseignant » sur le site, on peut préparer des parties en contrôlant les contenus et relations lexicales mobilisées.

19 Nous distinguons ces deux types de représentations, heuristique pour une découverte progressive de relations, conceptuelle lorsque le réseau de relations est stabilisé.

20 Cours « hybride » de remédiations en français pour des étudiants allophones ou en grande difficulté (1^{re} année de LEA –Université Bordeaux Montaigne).

cartes-phrases proposent des types de relations²¹ (par exemple : opposition, concession, manière, but, etc.) entre des propositions ; ces types de relations sont indiquées par des icônes spécifiques pour chaque carte (un jeu d'icônes a été utilisé à des niveaux différents du dispositif Moodle) à considérer pour articuler les propositions (par exemple, chaque icône « appelle » une catégorie de connecteurs : mais, cependant, afin, pour, etc.). Chaque carte dispose également d'un fichier d'aide « audio » (icône cliquable placée en haut à gauche de chaque carte), cette aide offre une autre phrase, de contenus lexicaux différents, mais de structure équivalente à la phrase à reconstituer.

Le lien proposé pour illustrer ce travail de *mind mapping* collaboratif (schématisé ci-dessus : Figure 2) correspond à une des cartes du classeur (phrase n°3), elle se présente comme suit concernant ces contenus : « Étant donné que la science peut être utilisée à de mauvaises fins, » (l'amorce), puis les éléments lexicaux « important », « employer » (bulle à fond rouge = verbe), « science », *relation de manière* (indiquée par une icône spécifique), « discernement », *relation de but* (autre icône), enfin « ne pas dévoyer » (bulle à fond rouge = verbe). La phrase est reconstruite immédiatement en dessous des éléments. Les apprenants peuvent les « copier-coller » puis les déplacer afin de reconstruire la phrase complète dans la *map mind* (espace en dessous). Un ensemble d'essais et des collaborations mixtes peuvent avoir lieu selon des modalités diverses (travail individuel, binômes, trinômes, tutelles de l'enseignant, d'un pair plus avancé, etc.). Une deuxième ligne qui suit au-dessous correspond à la forme stabilisée après négociation et correction.

Non seulement ce type d'exercice interagissait avec un travail préalable sur des connecteurs logiques à partir d'un glossaire dédié (*cf. supra*), mais également servaient à promouvoir lors d'une phase présentielle (sur Moodle) des collaborations mixtes (entre pairs et entre pairs et enseignant). visant la résolution des problèmes posés par les structures de phrases erratiques. En outre, l'outil logiciel CACOO permet aussi de repérer les étudiants interagissant sur les différentes cartes du classeur grâce à un historique des modifications (dans l'exemple ci-dessus un binôme d'apprenants, Imane et Laurent a modifié et sauvegardé la carte).

Lors d'une de nos expérimentations récentes de ce dispositif hybride, parmi les outils logiciels testés, l'exploitation de cartes collaboratives heuristiques (*mind maps*) a été unanimement plébiscitée dans un questionnaire final : à la question « quelles sont les activités

21 Afin d'éviter un métalangage grammatical mal maîtrisé par les étudiants, nous avons regroupé les réparations de phrase à effectuer sous l'appellation « type de relations », soit un genre de lien syntaxique entre les propositions logiques de la phrase (par exemple : concession, opposition, conséquence, cause, but, manière, etc.).

qui vous ont permis de progresser ? », l'ensemble des étudiants répondants évaluent l'activité *mind mapping* entre 4 et 5 points (échelle de 0 à 5). Ces mêmes étudiants évaluent à l'identique (4 ou 5 points) l'affirmation « j'ai découvert d'autres stratégies (de résolution de problèmes) ».

Un commentaire (champs de rédaction libre du questionnaire) nous semble emblématique de cette évaluation globalement positive : « *J'ai mis 5 pts à la découverte de nouvelles stratégies d'apprentissage car il est vrai que ma manière d'apprendre a bien évolué* ». Une réaction qui place l'exploitation de cartes heuristiques/conceptuelles (*mind maps*) du point de vue de l'amélioration de l'efficacité des processus cognitifs.

Nous cherchons également à intégrer l'**utilisation** de **terminaux mobiles** dans notre système-dispositif global en raison de son caractère informel. Ils suscitent des modalités de collaboration en dehors du cadre formel dévolu au présentiel.

« *Outside the classroom, mobile and wireless technologies enable learning to be more connected with real world experiments and artefacts.* » (Kukulka-Hulme, 2009 : 159).

Un certain nombre de sites d'apprentissage de langues (Busuu, Livemocha ou Verbling) proposent des interfaces adaptées, des applications de mémorisation de vocabulaire (*flashcards*) et des exercices structuraux relevant de micro-procédures linguistiques. Même si cet aspect de l'apprentissage correspond à une approche behavioriste de « bas niveau » (de type stimulus-réponse), nous ne le négligeons pas, de par sa complémentarité avec un traitement cognitif fondé sur la conceptualisation (travail de « haut niveau »).

Ce noyau de dispositif peut évidemment être complété en fonction des besoins d'E/A. Les parties satellisées dédiés *a priori* à la distance peuvent être également exploitées en présentiel (par exemple, avec phase initiale permettant l'appropriation de l'outil.). Il s'agit de donner une cohérence à l'ensemble, de sorte que nous envisageons d'atteindre une sorte de cycle vertueux²², avec par exemple, un présentiel qui puisse enrichir des activités prévues à distance.

Selon nous, les exemples que nous proposons ici permettent non seulement d'envisager cette articulation présence/distance, en recherchant une synergie, mais également de penser l'articulation entre des activités de « bas niveau » (exercices structuraux classiques de type QCM, appariement d'items, etc.) et une forme de méso-tâche de structuration d'écrit opérant à l'échelle phrastique (comme nous l'avons suggéré, à partir de cartes heuristiques

22 La stabilisation de ressources produites par et pour le groupe-classe peut rejoindre un espace « ressources » réutilisables dans d'autres cours, contextes, tâches, groupes d'apprenants.

collaboratives). De notre point de vue, ces deux premiers niveaux sont complémentaires d'une macro-tâche à l'échelle textuelle. Dans la partie d'expérimentation de notre dispositif (toujours en cours) que nous avons partiellement exposée *supra*, il s'agissait d'un travail de rédaction de type de discours narratif-argumentatif à partir d'un genre « critique cinématographique ».

Finalement, même si nos résultats concernent un groupe restreint, nous ne pouvons que remarquer l'effet positif de notre dispositif sur certains étudiants. Dans les champs dédiés aux réponses libres de notre questionnaire final, à la question « En quelques mots, aidez-nous à améliorer ce cours de remédiations en donnant vos suggestions pour le rendre plus efficace... », leur « vécu » en témoigne :

J'aimerais bien que nous puissions effectuer d'avantage de travaux en groupe car le partage est pour moi une grande aide en plus de l'apprentissage personnel et individuel. (Pauline).

Je trouve que ce que vous avez réussi à faire en collaboration a été une belle réussite pour ma part puisque cela m'a aidé à retrouver des bases qu'on oublie tous. Je vous remercie pour m'avoir appris d'autres méthodes pour aborder certains sujets. C'est vraiment une bonne chose d'avoir ce cours en première année car cela nous aide beaucoup dans les autres cours. (Daniela).

Conclusion

Comme nous l'avons vu, le dispositif que nous avons mis en place a vocation à évoluer. En raison de l'ancrage social des tâches de l'approche actionnelle, orientée vers un traitement « macro », il nécessite de s'articuler avec des micro et méso-tâches pour atteindre une cohérence de l'« agir social ». Ceci, doit permettre aux apprenants de se positionner comme des acteurs sociaux à part entière. Selon nous, la pédagogie du projet est un cadre méthodologique adapté à cette exigence, mais elle suppose néanmoins, une négociation du projet global en fonction des groupes d'apprenants impliqués. En l'état actuel, nous avons conçu un dispositif suffisamment malléable pour répondre à des contextes divers. Les outils dédiés à l'apprentissage lexical et à des remédiations diverses ne sont qu'une étape potentielle que nous prévoyons de compléter avec d'autres groupes d'apprenants. En lien avec l'acquisition d'un lexique, nous souhaitons enrichir notre dispositif pour proposer des activités d'acquisition de types de discours (oraux-écrits), des « genres discursifs » ancrés socialement. Nous réutiliserons notamment les cartes heuristiques collaboratives pour l'appréhension de macro-structures de types de discours afin d'aborder plus concrètement des activités de production d'écrits ciblés.

Bibliographie

- Altet, M., 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Quadrige, Paris : PUF.
- Baudrit, A., 2007. « Apprentissage collaboratif, apprentissage coopératif : d'un comparativisme conventionnel à un comparativisme critique », *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, n°1 (115-136).
- Bergey J.-L., V.-T., Nguyen, & H., Portine, 2012. « De l'apprenant-communicant à l'apprenant-analyste : Quand les TICe font place à l'ingénierie linguistique », *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français*, vol. 47, n°1, (49-60).
- Bergey, J.-L., (à paraître 2017), « Collaboration-coopération et réseautage avec les TICe, des "tiers-lieux" d'enseignement / apprentissage ? », *Essais, Revue de l'École Doctorale Montaigne-Humanités*, n°13.
- Charlier, B., Deschryver, N., & D., Peraya, 2006. « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et Savoirs*, vol. 4, n°4, (469-496).
- Coutant, A., 2011. « Des techniques de soi ambivalentes ». *In Ces réseaux numériques dits « sociaux »*, *Hermès, La Revue*, n° 59, vol. 1 (53-58).
- Héber-Suffrin, C., 2004. « Des réseaux d'échanges réciproques de savoirs » in J.-F. Cerisier (éd.). *Environnements numériques de travail – Des usages aux analyses d'usage*, actes des journées d'étude « Rencontres Réseaux humains – Réseaux technologiques - mai 2003 & juin 2004 ». Universités de Poitiers & La Rochelle : ScérÉn – CNDP.
- Kukulska-Hulme, A., 2009. « Will mobile learning change language learning? » *ReCall*, vol. 21, n°2, (157-165).
- Lebrun, M., 2009. « Les TICe : valeur ajoutée et métamorphose de la pédagogie. *Séminaire TICE dans le supérieur : regards croisés* » INRP. En ligne : <http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/scenario/INRP-2009-Seminaire-lebrun.pdf>.
- Lebrun, M., 2012. « Classes inversées, *Flipped Classrooms*... Ca flippe quoi au juste ? » Blog de Marcel. En ligne : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612>.

- Lewis, R., 1998. « Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail ». In Rouet, J.- F. & B. de la Passardière (dir.). Actes du 4ème colloque « Hypermédias et apprentissages ». INRP, Paris.
- Lindsay, P. H., Norman, D. A., 1980. *Traitement de l'information et comportement humain une introduction à la psychologie*. Montréal : Éditions Etudes vivantes.
- Lions-Olivieri, M. L., 2010. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maison des langues.
- Mangenot, F., 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues » *ALSIC vol.1, n°2* (133-146).
- Nissen, E., 2013. « Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique ? », In Masperi, M. & Hamez, M. P. (dir.). *Apprendre à s'autoformer en langues – approches créatives et outils numériques, Les langues modernes*, vol. 4, (129-141).
- Ollivier, C., 2009. « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0 », In Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, P. (dir.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris : Éditions Maison des langues, (263-285).
- Ollivier, C., Puren, L., 2011. *Le web 2.0 en classe de langue*, Paris : Éditions Maison des langues.
- Puren, C., 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » *Le Français dans le monde*, n 347, (37-40).
- Puren, C., 2009. « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », In Lions-Olivieri, M.-L., & P., Liria, (dir.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris : Éditions Maison des langues, (119-137).

- Rosen, É., 2010. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue »
Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 66, n°4, (487-498).
- Serres, M., 2012. *Petite poucette*. Paris : Éditions Le Pommier.
- Springer, C., 2010. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n°4, (511-523).
- Stiegler, B., 2010. « Ateliers "Art Industrialis" » association internationale pour une politique industrielle des technologies de l'esprit. En ligne : <http://arsindustrialis.org/category/tags/techniques-de-soi>.