



HAL
open science

Listening to the 'voice' of the text : modelling an approach to L2 listening in a digital environment

Monica Masperi, Triscia Biagiotti, Sandra Canelas-Trevisi

► To cite this version:

Monica Masperi, Triscia Biagiotti, Sandra Canelas-Trevisi. Listening to the 'voice' of the text : modelling an approach to L2 listening in a digital environment. Bulletin suisse de Linguistique appliquée, 2021, 2 (numéro spécial), pp.221-245. hal-03591024

HAL Id: hal-03591024

<https://hal.science/hal-03591024>

Submitted on 28 Feb 2022

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.

Écouter la "voix" du texte: modélisation d'une approche de l'oral en L2 au sein d'un environnement numérique

Monica MASPERI

Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes
Bâtiment Stendhal, CS40700, 38058 Grenoble cedex 9, France
monica.masperi@univ-grenoble-alpes.fr

Triscia BIAGIOTTI

Institut d'Études Politiques de Grenoble
7 Place Bir Hakeim, 38000 Grenoble, France
triscia.biagiotti@iepg.fr

Sandra CANELAS-TREVISI

Membre du GRAFE, Université de Genève
24 rue du Général-Dufour, 1211 Genève 4, Suisse
canelas.trevisi@orange.fr

All'interno del paesaggio di modelli didattici ampiamente riconosciuti, fondati su una logica di progressione graduale, fedele ai descrittori del QCER, lo sforzo di trasformazione didattica è il più delle volte delegato alla mediazione digitale e alle modalità di interazione virtuali. Ribaltando questa tendenza e schierandoci sul fronte di una "innovazione educativa sociale", proponiamo un approccio didattico in L2 fortemente interconnesso con la ricerca fondamentale in L1 e incentrato sul testo orale in quanto oggetto complesso: solidamente organizzato, culturalmente denso e socialmente ancorato. Tali riflessioni, condotte nell'ambito del progetto IDEFI Innovalangues si concretizzano nella realizzazione di percorsi digitali in italiano L2, elaborati a partire da risorse video selezionate in base a valori culturali rappresentativi della lingua-cultura target. In tale contesto, le tecnologie digitali vengono messe a profitto di una "lettura" pluridimensionale del testo, rivolta al linguaggio, al discorso e alla lingua. Attraverso questo approccio intendiamo interrogare non soltanto in maniera più approfondita l'accesso ai testi ma anche lo strumento digitale in quanto strumento di ricerca, messo a contributo della conoscenza linguistica, didattica e ingegneristica.

Parole chiave:

testo, discorso, L2, comprensione orale, ambiente digitale.

Mots-clés:

texte, discours, L2, compréhension de l'oral, environnement numérique.

1. Introduction

La compréhension orale d'une langue autre que la langue première est un des objectifs visés par les institutions d'enseignement. S'il existe un consensus absolu sur la nécessité de créer les conditions pour qu'un niveau de compréhension déterminé soit atteint à un moment donné du cursus d'apprentissage, les points de vue sont nettement moins consensuels lorsqu'il s'agit de définir la compréhension orale et d'en cibler l'objet. Aussi, la



compréhension de l'oral est-elle souvent pensée en relation étroite avec l'agir social en interaction et les apprentissages tendent à être évalués à partir de l'efficacité des conduites adoptées par les locuteurs. La conception du langage sous-jacente intègre les faits langagiers dans le fonctionnement social mais l'agir langagier est massivement conçu comme évaluable en termes de stratégies et de leur degré d'efficacité selon les attentes socialement partagées de manière dominante. Cette tendance s'est renforcée suite au lent affaiblissement institutionnel de l'enseignement de la littérature de la langue étudiée, qui peut être considéré comme un des révélateurs de l'orientation vers les langues de service au détriment des langues de culture (Rastier 2007).

Les choix didactiques présentés dans cette contribution sont fondés sur la conception théorique de l'activité langagière et des textes que développe J.-P. Bronckart, articulée avec la notion de "passage" émanant des travaux de J.-F. Rastier. Il nous faut préciser d'emblée que l'articulation entre la filiation théorique convoquée et la proposition didactique ici exposée fait l'économie d'une jonction explicite avec des travaux menés en compréhension de l'oral en L2. Ce choix n'entend aucunement éluder les apports que la didactique des langues nous livre depuis plus de vingt ans dans le domaine de la compréhension de l'oral (i.e. Cornaire & Germain 1998; Field 1998, 2000, 2008, 2015, 2019; Hilton 2000; de Pietro et al. 2017; Gagnon et al. 2017; Lopriore 2011; Nunan 2002; Roussel 2014; Vandergrift 1997, 2007). Toutefois si ce socle de connaissances représente une base incontournable de notre travail de didacticiennes, notre objectif est en l'occurrence de produire un effet de zoom sur un travail de conception didactique qui tente de réinvestir en L2 des orientations théoriques problématisées en L1 dans des branches des sciences du langage telles que la psychologie du langage ou la sémantique, qui se sont concrétisées entre autres dans des ouvrages francophones destinés aux élèves (notamment en Suisse et au Québec)

L'objet didactique que nous présentons – à savoir un parcours numérique "tout à l'oral" – est donc le produit de la transposition et de la reconfiguration didactique en L2 de nos choix théoriques.

Mis en place dans le cadre du projet Innovalangues (ANR-11-IDFI-0024, Masperi 2011) pour l'enseignement de la compréhension orale en L2, le dispositif que nous présentons ici place l'apprenant face à des vidéos et lui propose une série d'activités construites selon deux critères méthodologiques strictement articulés: une conception du texte fondée sur des apports théoriques déjà largement reconfigurés et mis à l'épreuve, en particulier dans l'enseignement de l'écrit (*cf. infra 2*); les possibilités offertes par quatre types d'opérations numériques: le chapitrage, le bornage guidé, le bornage libre, l'écoute active enrichie (*cf. infra 4.2*).

Dans la première partie, nous développerons notre conception de l'activité langagière en l'inscrivant dans le champ de référence de l'interactionnisme

socio- discursif de Bronckart et de son équipe. Ce modèle théorique nous aide à cerner les choix individuels du locuteur lorsqu'il s'inscrit dans les conventions langagières en vigueur dans une culture donnée.

Dans la deuxième partie, nous présentons notre démarche didactique de sélection et de traitement textuel et numérique de notre corpus de vidéos. Les critères de sélection des vidéos font partie intégrante de la construction méthodologique et peuvent être regroupés selon trois axes. Le premier concerne l'ancrage explicite du texte dans la langue de culture; le deuxième a trait à la présence des traces nettement repérables du contexte de l'interaction; le troisième fait référence aux types de discours identifiables dans la linéarité du texte, produit des opérations psychologiques qui le sous-tendent.

Dans la troisième partie, sont illustrées les conduites des apprenants engagés dans le travail de compréhension des vidéos, guidés par les activités du dispositif numérique. Leurs conduites nous apportent un tout premier éclairage sur l'interaction entre la démarche didactique adoptée, le dispositif numérique et les vidéos proposées.

2. Le modèle théorique de référence

La construction didactique de nos parcours d'enseignement s'appuie sur la théorisation de l'activité langagière que mettent en place Bronckart et ses collaborateurs dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif. Cette théorisation se fonde sur le principe que tout individu se développe au contact d'entités physiques et d'activités collectives instrumentées, socialement formatées.

Ainsi, le fonctionnement du langage qui se déploie dans l'activité langagière est appréhendé comme le produit des pratiques effectives, mais également des pré-construits socio-historiques, dont les représentations collectives. Les formats des activités langagières se définissent dans l'interaction complexe entre l'individu et le fonctionnement collectif, sous l'effet de la réflexivité, dont témoignent aussi bien les actants directement impliqués dans l'activité que les observateurs externes (Bronckart 1997).

S'opposant à la position logique de Piaget et prenant appui sur la conception saussurienne des signes discrets, radicalement arbitraires et essentiellement sociaux, Bronckart défend le caractère social de l'entrée dans le langage chez l'enfant et s'engage à théoriser "les mécanismes d'interaction" entre activité langagière et organisation psychique présents pendant toute la durée de la vie humaine.

Les réalisations empiriques de l'interaction sont conceptualisées à l'aide de la notion de texte. Le terme désigne toute production verbale située (Bronckart 1997: 73), orale ou écrite, gérée par une seule instance énonciative ou par plusieurs énonciateurs. La diversité des textes, illimitée, dépend de la diversité

des contextes dans lesquels ils sont ancrés. Toutefois, si chaque texte est singulier, les activités humaines auxquelles s'articulent les textes présentent des formes d'organisation identifiables, qui dépendent du fonctionnement des sociétés.

Ainsi, puisque le contexte de toute production langagière est inscrit dans l'organisation sociale, les textes empiriques adoptent et adaptent des formats qui se sont plus ou moins stabilisés au fil de l'histoire d'une société donnée. Ces manières de faire les textes, historiquement identifiées comme genres, sont d'abord codifiées dans la littérature et dans des pratiques sociales hautement valorisées comme celles du domaine religieux et juridique. Ensuite, progressivement, l'existence de ces sortes de modèles a été identifiée dans toutes les pratiques langagières, écrites et orales. Toutefois, si tout locuteur perçoit l'existence d'une multiplicité des genres, les critères de description et de classement des genres demeurent extrêmement difficiles à identifier.

Notre modèle théorique et méthodologique de référence s'appuie sur une double prise de position. La première est ancrée dans le travail que l'équipe de recherche dirigée par Bronckart mène depuis longtemps sur le classement des textes, notamment avec une perspective didactique (Bronckart et al. 1985). Des textes relevant de genres divers, produits par des adultes et des enfants, écrits pour la plupart, ont été soumis à un ensemble d'analyses. Dans chaque texte écrit, sont d'abord sélectionnés trois sous-ensembles d'observables: d'ordre sémantique, lexico-syntaxique, para-linguistique (Bronckart 1997: 84).

Ensuite, dans les mêmes textes empiriques, sont découpés des segments à partir de deux critères: le degré élevé de proximité entre les segments et les descriptions et analyses théoriques des types de discours émanant de la recherche scientifique; le degré de présence des trois sous-ensembles d'observables retenus. Pour éviter la circularité qui consisterait à isoler des segments de texte relevant d'un type de discours particulier à partir d'indices observés à la lecture et à confirmer ensuite le statut discursif du segment en se fondant sur la simple quantification des indices, les différents segments "font l'objet d'analyse quantitatives complexes qui portent notamment sur des unités linguistiques qui n'ont pas à priori la réputation de contribuer à la différenciation des types" (Bronckart 1997: 85).

Les résultats de cette recherche apportent des éléments de réponse à un questionnement largement partagé sur le classement des genres, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, et sur le traitement des segments de textes présentant des caractéristiques spécifiques. L'étiquetage terminologique de ces segments, de même que le terme qui les regroupe, est un des révélateurs de la difficulté à définir leur statut et leur forme, comme le soulignent, entre beaucoup d'autres, Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004) qui mentionnent les étiquettes genre 1 et genre 2, pour souligner l'ambiguïté de la différenciation, ainsi que Philippe et

Adam (2015) pour qui les effets de textualité et de généricité dans l'analyse textuelle des discours ne peuvent être disjoints.

Les termes que nous utilisons, en assumant les questionnements encore ouverts de notre modèle théorique de référence, sont ceux de "genre de texte" et de "type de discours". Les recherches sur l'oral de l'interaction ont interrogé en profondeur les enjeux d'une organisation super-ordonnée de genres et de types sans pour autant la remettre radicalement en question, malgré l'extrême difficulté de parvenir à cerner des modèles prototypiques.

La seconde prise de position sur laquelle nous nous sommes appuyées nous amène à aborder les types et les genres à partir des notions de choix psychologiques du "monde discursif" et d'opérations psychologiques. Dans sa construction théorique, partant du principe que l'activité langagière, sémiotique par sa nature même, s'appuie sur la création de mondes virtuels, Bronckart s'engage à décrire les mondes et les opérations psychologiques qui les soutiennent.

Ces mondes sont des systèmes de coordonnées formelles, qui d'une part sont radicalement "autres" que les systèmes de coordonnées des mondes représentés dans lesquels se déploient les actions d'agents humains, mais qui d'autre part doivent exhiber le type de rapport qu'ils entretiennent avec ces mondes de l'activité humaine. Par convention, nous qualifierons les mondes représentés des agents humains de mondes ordinaires et les mondes virtuels créés par l'activité langagière de **monde discursifs**. (Bronckart 1997: 153).

Deux ordres d'opérations rendent compte de la construction des mondes discursifs. Le premier ordre d'opération a trait aux rapports entre les coordonnées générales qui gèrent la construction du contenu thématique du texte et les coordonnées du monde ordinaire, dans lequel se déploie l'action langagière dont le texte est le produit. Le second ordre d'opérations explicite d'une part le rapport entre les instances intervenant dans le texte (personnages, institutions etc.) et leur environnement spatio-temporel tel qu'il est mis en texte et d'autre part les paramètres physiques de l'action langagière (producteur, interlocuteur éventuel et espace-temps de production) (ibidem: 154). Cette analyse binaire permet de partager les textes en deux grands ensembles en fonction de leur appartenance à l'un des deux mondes discursifs: le monde du RACONTER et le monde de l'EXPOSER (ibidem: 159)

Défini d'abord à partir de son appartenance au monde discursif, le texte demande ensuite à être appréhendé dans sa dimension linéaire, car lors de toute production textuelle les représentations et les connaissances relatives à un thème donné sont nécessairement réorganisées dans le successif.

Bronckart considère que tout texte est constitué de types de discours, formes d'organisation linguistique qui traduisent les mondes discursifs. Toutefois, bien que son infrastructure comporte des composants différents (Adam 2015: 24), tout texte est pensé comme une unité articulée à une situation d'action

langagière particulière et tendant à produire un effet de cohérence sur le destinataire.

Deux ordres de mécanismes assurent la cohérence du texte: les mécanismes de textualisation que sont la connexion et la cohésion nominale, la cohésion verbale; la prise en charge énonciative (ibidem: 153). Les mécanismes de prise en charge énonciative contribuent à faire apparaître d'une part les responsabilités énonciatives en jeu dans le texte et d'autre part les multiples jugements, commentaires et évaluations sur des aspects du contenu thématique qu'expriment les modalisations. Les marques de la modalité sont très hétérogènes et leur fonction n'est pas liée directement à la linéarité du texte.

3. La construction didactique

Les choix théoriques de Bronckart et de son équipe ont guidé notre travail didactique, mais la construction de nos "parcours numériques" nous a nécessairement amenées à repenser la conception des textes sélectionnés ainsi que leur infrastructure. Il s'agissait en effet pour nous de construire des activités d'apprentissage visant à faciliter l'accès au texte pour des étudiants travaillant en autonomie. Nos destinataires sont en l'occurrence les étudiants de l'Université française qui ont un niveau de compétence B2 en voie d'acquisition ou acquis.

L'enseignement d'une langue en milieu institutionnel s'appuie traditionnellement sur la notion de langue comme système, comportant des ensembles de règles phonologiques, lexicales et morpho-syntaxiques, relativement stables donc analysables. Dans notre construction didactique, l'objet de la compréhension est un texte oral concrétisé dans un document vidéo, diffusé par un média.

Ayant admis le principe que toute langue naturelle se matérialise dans des productions langagières inscrites dans des situations d'interaction particulières, nous avons fondé notre réflexion didactique sur l'articulation étroite du langage et de l'action socialement formatée. Les activités dans lesquelles nous engageons les étudiants les renvoient au monde socio-culturel dont le texte émane et aux choix énonciatifs qui le sous-tendent. Nous visons ainsi à les engager dans la démarche de compréhension en prenant conscience des enjeux du parcours proposé, car comme le souligne Rastier:

Si (...) le sens d'un texte est construit plutôt que donné, son objectivation n'est pas un processus unique, fixé une fois pour toutes. Elle est certes fondée sur l'objectivité matérielle du texte mais non fondée et garantie par elle. (Rastier 1989: 19).

Aussi, notre construction didactique s'appuie-t-elle sur l'aspect configurationnel des textes mais également sur les valeurs des mondes psychologiques que les textes expriment.

Dans la phase de construction de notre dispositif d'enseignement numérique, nous avons centré le travail didactique sur trois critères: a) la sélection de documents vidéos exhibant les traces d'un contexte institutionnel clairement identifiable. Plus exactement, doivent pouvoir être identifiées les relations entre les contenus de la vidéo et les domaines d'intérêt mobilisés à un moment donné de la vie sociale et culturelle d'un pays; b) le statut social et énonciatif des locuteurs; c) le caractère cohérent mais non spécialisé des échanges.

Dans la démarche adoptée, la première étape de l'accès au texte est une invitation à faire des hypothèses sur le genre à partir des indices fournis, en général les premiers moments de la vidéo. On commence ainsi à établir des relations encore sommaires entre le contexte de production et l'unité texte. Ensuite, il s'agit de cerner dans l'unité texte le mode d'organisation et la visée énonciative, que révèlent le type de discours dominant d'une part, la prise en charge énonciative d'autre part. Rappelons que l'action langagière implique la mise en interface des connaissances de l'agent avec les connaissances qu'expriment les genres de textes socialement disponibles. Cela entraîne la mise en confrontation des représentations personnelles et des représentations des autres dans un espace mental commun, une instance collective nécessairement impliquée dans les opérations ayant trait à la textualisation.

Lors de la production d'un texte, écrit ou oral, monologal ou dialogal, le locuteur fait appel à ses connaissances et les réorganise selon un plan textuel, qui se déploie dans la linéarité de l'écrit ou le successif de l'oral. Ensuite, la définition même du texte implique qu'il soit perçu comme une unité continue et cohérente. Les procédures de segmentation et les différents types de liage qui assurent la continuité des textes ont été analysés en profondeur notamment par Adam et nous avons fait référence à la notion de séquence développée par Adam et reprise par Bronckart (Adam 2011, 2014; Philippe & Adam 2015).

Notre travail didactique porte sur des textes oraux et les activités visant à en favoriser la compréhension nous ont amenées à segmenter les textes. Pour préserver l'impression de continuité d'une part et de cohérence d'autre part, nous avons procédé en essayant de maintenir l'équilibre entre deux points de vue: identifier et délimiter les types de segments qui composent le texte; préserver la cohérence sémantique et socio-discursive. Les plans des types de discours et l'organisation des séquences selon Adam ont constitué un premier ordre de repères, ensuite nous avons délimité à l'aide des faits intonatifs des ensembles d'énoncés qui, à l'intérieur d'un segment plus large, sont porteurs d'une valeur particulière du point de vue socio-discursif.

Mais avant d'aborder ce niveau de décision, nous avons dû affronter le problème que partage toute intervention didactique: celui de la création d'un milieu susceptible de favoriser l'engagement des étudiants. Nos étudiants travaillent en autonomie, face à leur écran. En tant qu'enseignant.e.s nous ne

sommes pas en interaction directe avec eux, aussi avons-nous créé un environnement susceptible de favoriser l'agir des étudiants en nous appuyant sur un double repérage, les traces langagières de la segmentation et nos propres parcours interprétatifs. C'est la notion de *passage* adoptée par Rastier qui nous a servi de repère¹.

Le choix didactique de segmenter le texte a été d'autant plus justifié à nos yeux que nos textes oraux ne présentent pas de traces de segmentation homogènes, comme les marques de connexion stabilisées dans l'écrit, mais des faits intonatifs parfois difficiles à saisir.

Lors de la conception de nos activités, la première étape a consisté à segmenter le texte avec un double objectif: faire ressortir les caractéristiques du type de discours dominant; préserver l'effet de cohérence que le texte produit dans la continuité. Les types de discours constituent des sortes de modèles disponibles dans la langue culture et jouent un rôle dans la production et la compréhension des textes empiriques.

Aussi, dans les activités proposées, attirons-nous prioritairement l'attention des étudiants sur les aspects typiques. Bien que dans les textes empiriques, les types de discours ne se réalisent pas forcément selon un plan entièrement prévisible, le repérage des types de discours demeure une procédure efficace pour comprendre les textes, car le choix du type de discours reflète les représentations du contenu et du destinataire.

Pour les textes de l'ordre de l'EXPOSER, la visée énonciative peut être l'intention de convaincre, d'expliquer ou simplement d'informer. Comme le souligne Bronckart (1997), si l'énonciateur considère que le contenu risque d'être problématique pour le destinataire, il peut adopter le type de discours explicatif. Inversement, s'il pense que le contenu peut paraître contestable, il choisira le type de discours argumentatif. Dans les textes de l'ordre de l'EXPOSER, l'architecture du type de discours nous permet de délimiter les segments qui présentent une intention énonciative particulière.

Pour ce qui est de l'ordre du RACONTER, les textes retenus possèdent un ensemble de caractéristiques qui les singularisent. En effet, les quatre unités constitutives du parcours sont construites à partir d'une seule vidéo représentative du genre, contrairement aux autres parcours où chacune des quatre unités a été sélectionnée comme représentative d'un genre différent, le lien entre elles étant créé par la présence du même type de discours nettement dominant.

¹ Un passage suppose une sélection et donc un point de vue. Établies par décision de méthode, ces frontières sont donc toutes relatives et naturellement révisables. [...] Cette conception sélective du passage résulte directement de la problématique interprétative : il s'y définit tout à la fois comme un *lieu* du texte et comme un *moment* du parcours qui le choisit et l'isole. (Rastier 2015: 82)

4. Mise en œuvre des parcours

Les potentialités d'une approche didactique de l'apprentissage des langues par "genres de textes et types de discours" telles qu'elles ont été présentées ont commencé à être explorées dans notre projet en 2016. Des expérimentations ont été menées entre 2017 et 2020 en italien (langue pilote) dans des formations "En route vers B2" déployées dans deux contextes contrastés: en situation collective-présentielle-tutorée, en situation individuelle-distancielle (en autonomie).

Deux types de public ont été impliqués: des étudiants non spécialistes en langues (filière lansad) et des étudiants spécialistes d'italien (filière LLCER – Langues, Littératures, Civilisations Etrangères et Régionales). Au cours de la première phase de la mise à l'épreuve du terrain (collectif-présentiel), les activités prévues dans le parcours ont été présentées par l'expérimentateur au groupe et les réactions des étudiants ont été enregistrées. Cette dynamique a permis d'ajuster la transposition didactique, en conformité avec l'approche théorique adoptée.

En 2017-2018 le panel des contenus d'apprentissage proposés s'est notablement enrichi (dix modules en italien, répartis en quatre parcours) et la démarche expérimentale a intégré le "think aloud protocol". Bénéficiant de ces retours sur expériences, nous avons consolidé la démarche didactique en 2018-2019 (Masperi & alii 2019; Biagiotti & Quaranta 2020), finalisé le développement de l'outillage technique intégré dans la plateforme et mené de nouvelles expérimentations en 2019 (en italien et en anglais) et en 2020 (en italien).

4.1 Architecture

La formation "En route vers B2" (italien langue cible) est structurée en cinq "Parcours". Chaque parcours relève d'un type de discours et se compose d'un ou de plusieurs modules. Cinq types de discours ont été retenus pour le niveau ciblé: EXPLIQUER, RACONTER, INFORMER, ARGUMENTER, JOUER avec la LANGUE. Chaque module présente deux volets: les activités à réaliser (Attività) et un questionnaire d'opinion (Questionario) que les apprenants sont invités à compléter après avoir réalisé les activités (cf. annexe 2 et infra 5.2).

Les activités se répartissent en deux séries: "cerner le genre" et "cerner le type de discours". La série "cerner le genre" est finalisée à la découverte du genre de texte (document vidéo) proposé: i.e. conférence, interview, récit de vie. Les apprenants sont invités à ce stade à identifier des indices de type contextuel qui caractérisent le genre en question, comme le type de média, les caractéristiques visuelles et sonores, le public et les objectifs visés. La deuxième série d'activités – "cerner le type de discours" – oriente quant à elle la compréhension du discours, de manière de plus en plus fine.

Les activités sur le type de discours sont conçues de manière à faire ressortir les éléments langagiers qui sont directement liés au type de discours dominant. Elles guident l'apprenant dans la découverte du texte et sont focalisées en particulier sur la façon dont les énonciateurs construisent leur discours.

4.2 Les outils développés

Faire le choix d'un environnement de formation à distance n'est pas chose aisée, notamment lorsque le présupposé est de contribuer à générer par la réflexion didactique des innovations techniques et à les traduire en fonctionnalités, concrètement opérationnalisées dans une plateforme.

La nécessité de prendre part à la construction d'un Learning Management System orienté "langues" nous a incités dès 2013 à nous tourner vers une plateforme de toute dernière génération, dont le "noyau dur" était tout juste en phase de conception: Claroline Connect². Le panel de fonctionnalités de la plate-forme conçues spécifiquement pour travailler les ressources audio s'est progressivement enrichi à partir de 2018, ce qui nous a permis d'expérimenter nos parcours numériques en langues dans une modalité "tout à l'oral" (cf. annexe 1). Quatre outils de traitement de l'oral par l'oral sont actuellement disponibles pour assister les enseignants dans la didactisation des textes oraux et les étudiants durant le processus de compréhension: les outils "chapitrage" et "bornage audio guidé", intégrés dans un éditeur d'activités, ainsi que la ressource "écoute active enrichie", augmentée d'une fonctionnalité "bornage audio libre".

Nous allons ci-après brièvement les décrire et les illustrer.

- Le "chapitrage" permet d'écouter ou de visionner un extrait audio ou vidéo de manière segmentée, permettant d'isoler et de mettre en évidence des éléments présents dans l'extrait sonore ou visuel. Il peut se révéler particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'amener l'étudiant à identifier un ou plusieurs segments ("chapitres") relevant d'un "type de discours" dominant. Il est possible de revenir sur un segment autant de fois que nécessaire et l'écouter avec un débit variable. Cet outil est associé à un protocole d'activité spécifique (QRM, QRU, association, classement, ordonnancement, tableau, etc.) en mesure de fournir un feedback.

² <https://claroline.net/>. Ce choix de départ vers cette solution LMS s'est trouvé conforté par les retours d'utilisateurs et d'experts ainsi que par la publication en 2018 du Guide "LMS & MOOC: comment choisir la plate-forme?" édité par le Forum des acteurs de la formation digitale (<http://www.fffod.org/>). Ce document comparatif met en avant de nombreux points de force de Claroline Connect et ceci est d'autant plus encourageant que nombre de ces atouts sont directement issus de notre recherche.

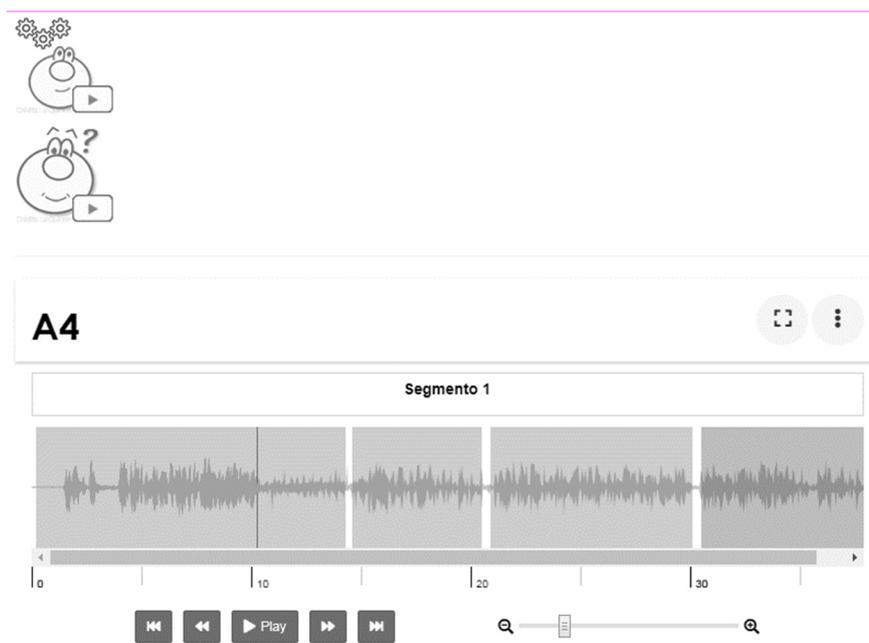


Fig. 1: Capture d'écran de l'outil "chaptirage"

- Le "Bornage Audio Guidé" est un protocole d'activité qui permet à l'étudiant de sélectionner une ou plusieurs zones à l'intérieur d'un extrait audio. La sélection se fait en mettant la ou les zones en surbrillance. Ces zones peuvent être ajustées en utilisant les curseurs et le zoom et réécoutées à volonté, en appliquant si nécessaire un débit variable. Le concepteur détermine la ou les zones de réponse correctes ou incorrectes et fixe une tolérance de dépassement de zone à droite et à gauche, correspondant au début et à la fin du segment. Il ajoute également le feedback à afficher. Les zones sélectionnées par l'étudiant sont analysées et comparées à celles déterminées par le concepteur en tenant compte de la tolérance indiquée dans les paramètres de l'activité.

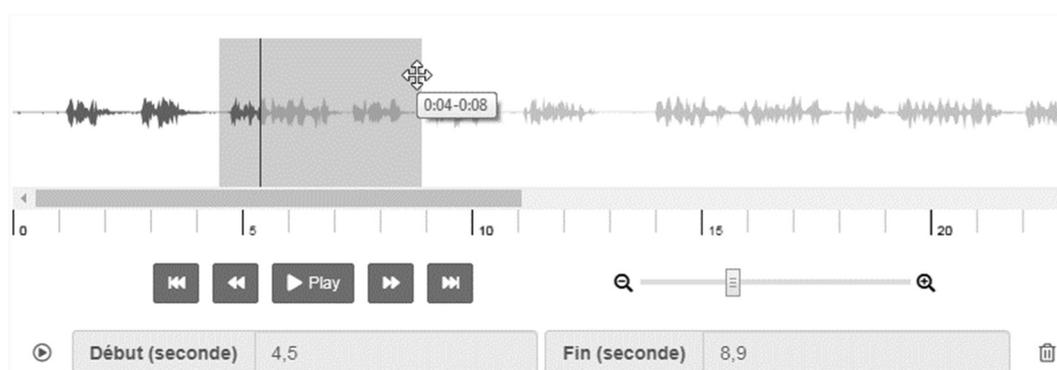


Fig. 2: Capture d'écran de l'outil "Bornage Audio Guidé"

- L'"Ecoute Active Enrichie" est une ressource dotée de fonctionnalités spécifiques d'assistance à la compréhension. Elle permet de mettre en évidence des segments auxquels sont associées des aides. Après avoir lancé l'écoute de l'audio, l'utilisateur peut revenir sur un segment autant de fois que nécessaire et l'écouter avec un débit variable. A chaque segment sont associés différents types d'aides: transcription, aides multimédia (images, vidéos, textes, liens externes, etc.). L'ajout d'un fichier audio complémentaire permet en outre de proposer de réécouter un extrait en jouant sur les variables segmentales et suprasegmentales et sur des paramètres acoustiques (variété standard vs. variété diatopiquement ou diastratiquement marquée, hypoarticulation vs. hyperarticulation; voix masculine vs. féminine; intensité faible vs. moyenne ou forte, etc.). La possibilité est également offerte à l'étudiant d'ajouter un commentaire portant sur l'activité qu'il est en train de réaliser.



Fig. 3: Capture d'écran de l'outil "Ecoute Active Enrichie"

- La fonctionnalité "Bornage Audio Libre" permet aux étudiants de participer activement à l'amélioration de la conception didactique: les segments de texte qui font obstacle à la compréhension peuvent être mis en surbrillance directement sur l'extrait audio (un seul mot; une phase toute entière; un fait intonatif, une variété de langue, etc.) et librement commentés, à l'écrit ou à l'oral en intégrant un fichier audio.

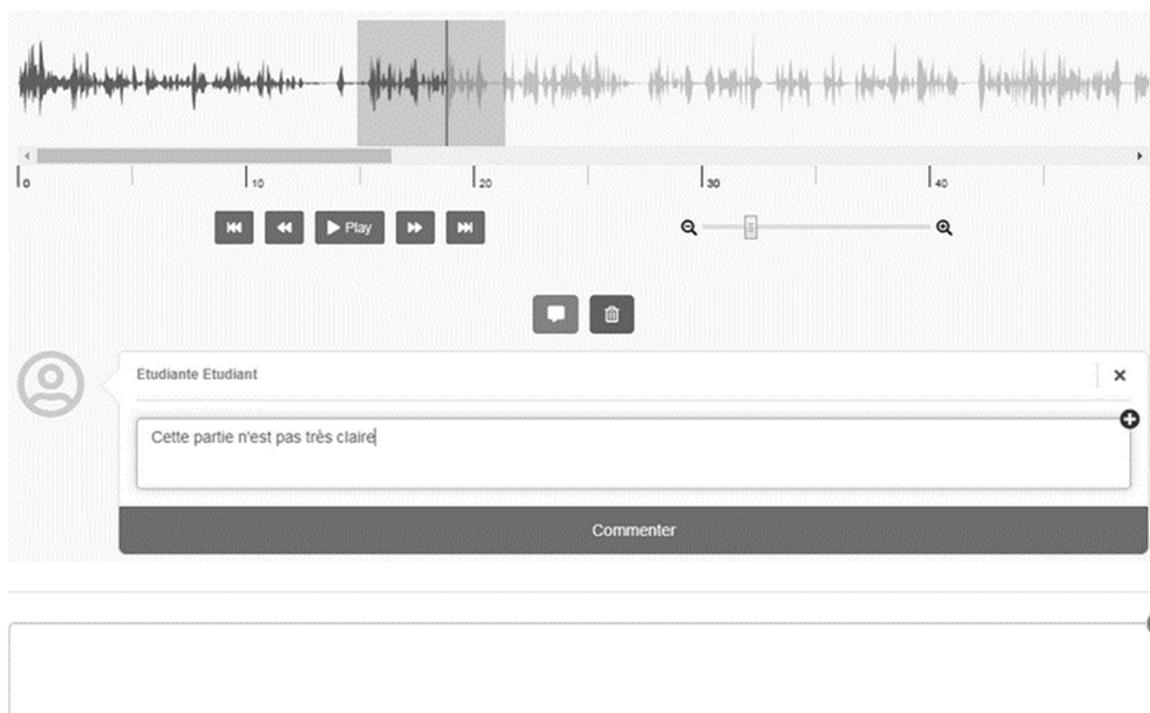


Fig. 4: Capture d'écran de l'outil "Bornage Audio Libre"

5. Mise à l'épreuve du terrain

5.1 Contexte

Au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2019-20, nous avons mis à l'épreuve du terrain deux unités du parcours "Expliquer" (niveau B2), conçues à partir de deux genres de texte différents: une conférence de vulgarisation scientifique "grand public" ayant pour objet le peintre italien Caravaggio³; une interview au réalisateur italien Michelangelo Frammartino au sujet de son film "Le quattro volte".

L'expérimentation a impliqué un échantillon de 53 étudiants ayant un niveau de compétence en italien évalué entre B1 et C1, inscrits dans trois cours d'italien de l'Université Grenoble Alpes relevant de trois filières différentes (spécialistes et non spécialistes de langues).

En l'occurrence, notre public se répartit comme suit:

- 20 étudiants spécialistes de la L2 LLCER Italien (Langues, Littératures, Civilisations Etrangères et Régionales);
- 13 étudiants inscrits au cours thématique 'L'italien à travers l'art' du Service des Langues de l'Université Grenoble Alpes (filière "Lansad");
- 20 étudiants de la L1 de l'Institut d'Etudes Politiques de Grenoble.

³ Animée par l'historien et critique d'art Vittorio Sgarbi dans le cadre du Festival "Incontrarsi a Salsomaggiore" en 2010

Les étudiants ont réalisé les activités individuellement, à distance, via la plateforme Claroline Connect, en totale autonomie. Préalablement à l'ouverture de l'espace de formation, une partie d'une séance en présentiel a été consacrée à l'illustration du contexte de l'expérimentation, de l'approche didactique adoptée ainsi que des principales fonctionnalités de la plateforme, avec une focale sur les nouveaux outils d'assistance et de support à la compréhension de l'oral. Une vidéo-tutorielle, intégrée dans la page d'accueil du parcours, ainsi que quelques consignes techniques à suivre complétaient la préparation au bon déroulement des activités.

Un questionnaire d'opinion (cf. annexe 2) a été soumis à nos étudiants testeurs. Il se compose de sept questions à réponse ouverte et de neuf QCM pour lesquels nous avons adopté une échelle d'évaluation de Lickert à cinq options (allant de l'accord total au désaccord total). Les avis des étudiants ont été sondés principalement autour de deux dimensions: l'adhésion à la démarche didactique adoptée; les retours sur les usages relatifs à l'ingénierie didactique, avec une attention particulière accordée aux éléments d'innovation technique.

Nous avons notamment sollicité des retours sur: les activités de mise en contexte; la pertinence du choix des extraits; le choix du "tout à l'oral"; la segmentation et la longueur des extraits; l'intelligibilité des consignes; l'explicitation du but de la consigne; l'adéquation entre le niveau du public testé et le matériel didactique proposé; l'intérêt pour les ressources vidéos sélectionnées; la possibilité de visionner la vidéo en entier; les points forts et faibles du dispositif; d'éventuels conseils et suggestions d'amélioration du dispositif.



Fig. 5: Image de l'outil 'Bornage Libre' tirée du questionnaire, assortie de la question qui lui est associée.

5.2 Les premières impressions

Bien qu'en situation de travail en autonomie non contraint, les publics testeurs sollicités ont pour la plupart mené à bien les tâches proposées⁴. Nous allons ici rendre compte de quelques éléments saillants qui se dégagent des réponses collectées dans l'unité 1 du parcours 'Expliquer' (Caravaggio), ainsi que dans le questionnaire associé à cette unité (cf. annexe 2). Ces éléments relèvent de la démarche didactique adoptée (points a, b, c, ci-après) et des retours sur les usages relatifs aux éléments d'innovation technique (point d).

5.2.1. Le "tout à l'oral"

Le principal objectif des parcours étant le travail sur la compréhension de l'oral, nous avons pris la décision de proposer tous les éléments qui composent les activités contenues dans chaque unité sous forme orale, sans médiation de l'écrit.

⁴ En référence à l'unité 1 du Parcours Expliquer, achevée à ce jour par nos publics, les taux des réponses aux activités et au questionnaire ont été respectivement de 69,8% et de 45%.

Ce choix assez radical a été apprécié par la majorité des sondés (66,6 %). Le 'tout à l'oral' semble constituer en effet un véritable atout des parcours. A titre d'exemple, voici quelques témoignages:

- Le fait que tout soit à l'oral permet d'être réellement concentré sur ce qui est dit, et sur le but de l'activité [A1019]
- Le point fort est clairement l'aspect tout en audio, qui nécessite une concentration lorsque l'on [n']est pas habitué à écouter de l'italien dans un débit de parole classique voire rapide. Le thème est très intéressant, et le fait d'avoir une évolution de la conférence tout au long des activités est super. Enfin, les différentes formes des activités permettent de travailler la compréhension sous plusieurs aspects et à différents niveaux de concentration. [C3011]
- Le tout à l'oral qui aide à la compréhension [C3015]

5.2.2. Premier contact avec le texte

Nous l'avons évoqué précédemment: les premières activités de l'unité sont censées faciliter l'identification du genre du texte à travers la mise en évidence d'indices de type contextuel (i.e. le statut du locuteur, les attentes envers les destinataires, le contexte physique et social de l'énonciation etc.).

En l'occurrence, l'extrait qui sert de support aux premières activités de l'unité introduit le lieu social de production de la conférence (le Festival "Incontrarsi a Salsomaggiore"). Il donne à voir le logo et le titre du Festival, le titre de la série des conférences programmées ("L'incontro come ultima spiaggia prima dello scontro") ainsi que le titre de la conférence en question ("Caravaggio, lectio magistralis di Vittorio Sgarbi").

Lors de ce premier contact avec le texte, il est demandé aux étudiants de formuler des hypothèses sur le genre de la vidéo qui leur est proposée. Un QCM (activité 1) propose à cet égard une série d'options parmi lesquelles les étudiants sont invités à choisir celles qui se rapprochent le plus de leurs hypothèses personnelles sur le genre. L'activité 2 se présente en revanche sous la forme d'une question ouverte: les étudiants sont ici invités à formuler librement leurs hypothèses sur le genre.

Nous observons à cet égard que les étudiants ont plutôt adhéré à cette démarche: ils ont en effet formulé, en italien⁵, leurs hypothèses, de manière plus ou moins poussée.

Certains d'entre eux se sont appuyés de manière explicite sur les indices contextuels présents dans l'extrait:

- La video puo' essere una conferenza, una lezione [A1013]
- Secondo me è una conferenza filmata [B2029]

alors que d'autres ont fait appel à leurs propres références culturelles:

⁵ Ont été rapportées ici les productions originales des étudiants, d'où les nombreux écarts à la norme.

- Mi semble di essere un video abbastanza ufficiale, formale [D1012]
- Non ho idea come questa video potrebbe essere, non so chi Caravaggio è e non ho alcuni elementi per cominciare a riflettere [D1016]
- Penso che questo video presenterà la vita dell'artista e quindi il contesto in cui ha dipinto le sue opere perché trovo che sembra un inizio di reportage con la società di produzione all'inizio e una frase di richiamo poi [A1011]

D'autres encore ont poussé leurs hypothèses jusqu'à évoquer le type de discours dominant:

- Il genere sarà piuttosto spiegativo che argomentativo perché è una leziokne da un professionista. Il presentatore darà probabilmente anche delle informazioni e raconterà, ma il genere principale sarà la spiegazione [C3025]

Deux autres questions, intégrées dans le questionnaire, nous fournissent des compléments de réponses au sujet de ces activités. Il s'agit en l'occurrence d'une question fermée (avec cinq options de réponse) et d'une question ouverte⁶.

Les témoignages collectés dans les réponses ouvertes tendent à conforter l'intérêt de nos orientations didactiques:

- Je suis plutôt d'accord car cela permet de réfléchir à plusieurs possibilités, tout en écoutant beaucoup plus attentivement les vidéos [A1019]
- Oui car elles permettent de mieux rentrer dans le texte, à comprendre le contexte [C3010]
- Je trouve que c'est une bonne méthode pour améliorer les capacités de concentration lors de l'écoute [B2010]

5.2.3. Segmentation du texte

Comme nous l'avons souligné plus haut (cf. infra 3), nous avons fait le choix de segmenter la vidéo et d'établir des activités numériques visant à faciliter la compréhension d'un segment après l'autre. Les étudiants sont donc amenés à la découverte progressive du texte qui leur est présenté au fur et à mesure qu'ils effectuent les différentes activités. Les critères de la segmentation respectent toutefois la contrainte de préserver et de souligner l'effet de cohérence que le texte produit dans la continuité.

Cette prise de position didactique a été particulièrement appréciée par les étudiants, qui ont décidé de valoriser la segmentation textuelle dans leurs réponses à la question sur les points forts de l'unité. En voici quelques-unes:

- Le fait de couper la vidéo en plusieurs parties et de travailler pendant plusieurs questions sur une même partie permet d'organiser ce que l'on écoute et de bien comprendre et retenir ensuite [A1010]
- Une meilleure compréhension de l'oral grâce aux découpages pertinents de la vidéo [A1021]

⁶ Il s'agit des questions n° 5 et 5bis du questionnaire d'opinion (cf. annexe 2).

- Je pense que le fait d'étudier par petit segment la vidéo est un bon moyen de tout comprendre et de rester focaliser petit à petit sur toute la vidéo et tout le long de l'activité. Avoir des activités différentes (des questions, le bornage, relier des segments) rend le tout très ludique [A1022]
- Ces activités m'ont permis de comprendre quels étaient les éléments essentiels à retenir des différents extraits alors qu'en général j'ai beaucoup de mal à discerner l'important du superflu [B2026]

5.2.4. Outillage technique

Un autre aspect important sur lequel nous avons voulu questionner les étudiants concerne leurs avis par rapport aux innovations techniques proposées dans l'unité en question, à savoir, le Chapitrage, le Bornage Guidé et le Bornage Libre.

L'utilisation du Chapitrage avait déjà fait l'objet de quelques retours sur expériences, avec des résultats globalement satisfaisants (Masperi & alii 2019). Cette tendance s'est à nouveau confirmée:

- Ce qui est selon moi positif est le découpage des extraits qui permet de faire des pauses pendant l'écoute afin de stimuler la concentration. Le chapitrage m'a surtout servi d'indicatif de temps. Je trouve que le système fonctionne plutôt bien [B2026]
- Le Chapitrage m'a permis de revenir plus facilement sur les parties qui me posaient problèmes, celles que je ne comprenais pas bien [A1014]
- C'était très pratique, et ça permettait de se concentrer sur des petits extraits plutôt que d'être "submergé" par un trop d'informations [C3025]

Par rapport au Bornage Guidé, les avis sont plus partagés.

D'une part, la possibilité de sélectionner en surbrillance le segment correspondant à la réponse attendue, plutôt que d'effectuer un choix parmi des segments prédéfinis, a été mise en valeur:

- Le Bornage était également simple d'utilisation, et très pratique. C'est un exercice qui permet de varier le type de réponses à donner [A1019]
- Le bornage était très amusant à faire et permettait de réécouter le passage en entier [C3010]
- Très bien, l'outil était facile à utiliser et permet d'individualiser les réponses plutôt que de proposer des réponses déjà faites [C3025]
- C'est pratique, on peut écouter plusieurs fois et faire des modifications [B2021]

D'autre part, une telle sélection se révèle toutefois à l'usage plus difficile à opérer:

- Je trouve que ce système fonctionne bien même si parfois j'avais du mal à comprendre les différentes propositions à cause de mon manque de vocabulaire. Sinon je trouve que c'est très intéressant de proposer un système de bornage, mais il m'est finalement assez difficile d'identifier exactement les passages demandés [B2026]

Par ailleurs, une première analyse des réponses a mis en évidence que les sélections des étudiants étaient parfois considérées comme incorrectes alors qu'elles ne s'écartaient que de quelques millisecondes de ce qui avait été défini comme étant correct en phase de conception. De tels feedbacks binaires (correct vs. incorrect) peuvent être source de frustration et s'avérer préjudiciables en phase de découverte d'un nouvel outil. Ces remarques nous incitent à nous pencher sur des questions – importantes mais jusque-là éludées – d'évaluation formative ainsi que sur les moyens de rendre l'utilisation de notre outillage technique globalement plus performante.

Ensuite, à la fin de l'unité en question, nous avons intégré trois Bornages Libres sur trois différents extraits de la vidéo. Comme le montrent les réponses collectées dans le questionnaire qualitatif, l'utilisation de cet outil a eu de très bons retours. Les étudiants ont particulièrement aimé le fait d'être amenés à réfléchir et à s'exprimer sur les écueils qu'ils pouvaient rencontrer lors du visionnage de chaque extrait:

- Le bornage libre m'a permis de surligner rapidement les passages qui m'ont posé problème lors de l'écoute. Utilisation relativement facile [C3012]
- J'ai bien apprécié cette fonctionnalité, ça permettait de clarifier exactement pourquoi est ce qu'on ne comprenait pas quelque chose [C3025]
- Le bornage libre est une fonctionnalité intéressante, elle permet de se rendre compte de ce que l'on comprend et de ce que l'on ne parvient pas à saisir. Généralement, ce sont surtout les termes et la rapidité d'élocution qui posent problème [C3011]

6. Pour (ne pas) conclure

Le projet que nous portons a l'ambition de contribuer à développer des réflexions, analyses et actions didactiques de soutien aux acquisitions en L2, notamment dans la sphère de l'oralité. A ce titre, les démarches présentées sont envisagées comme une recherche de solutions susceptibles de mieux rencontrer les besoins qui émergent d'un groupe ou d'un environnement socio-éducatif donné.

Si la création de "nouveaux" outils numériques participe à l'élaboration du dispositif, la focale portée sur la visée sociale et culturelle de l'intervention didactique place clairement les moyens technologiques au service de la finalité du projet (Masperi & Quintin 2014). Ce positionnement sur l'échiquier de la didactique des langues est loin d'être trivial: une réponse qui se veut "innovante" à des attentes et à des questionnements soulevés dans un domaine aussi "brumeux" que le traitement de l'oral en L2 nécessite la convocation d'un outillage scientifique complexe – à la croisée de la psychologie du langage, de la sémantique, de l'analyse du discours, de la multimodalité – une solide reconfiguration didactique, une vision claire et concrète des potentialités que peut offrir le numérique et une mise à l'épreuve sur le terrain.

Si nous poursuivons cette voie aujourd'hui, c'est que nous croyons en la plus-value d'une démarche qui se démarque des approches techno-actionnelles de ces vingt dernières années. Sans minimiser ou déprécier l'impact des recherches adossées aux courants générés par le CECRL et ses modélisations, nous soutenons toutefois la nécessité de penser à la didactique des langues d'une manière moins compartimentée, moins échantillonnée et à la fois plus trans-langagière et plus ouverte sur la culture de chaque langue-cible.

C'est la raison pour laquelle nous plaçons le texte, avec ses déclinaisons en genres et en discours, résolument au centre de notre action didactique. En cela, nous nous efforçons de répondre de manière complémentaire au développement de cultures langagières larges, allant du linguistique au textuel, tout en établissant des ponts explicites et visibles entre langue(s) première(s) et langue(s) seconde(s), ainsi qu'entre L2 entre elles.

Par ailleurs, nos dispositifs reposent sur des innovations didactiques et techniques qui se veulent ouvertes aussi bien vers l'extérieur (par une mise à disposition au sein de la communauté éducative) qu'à l'extérieur (par une ouverture à toute forme de collaboration, avec des chercheurs, praticiens et Institutions) (Ibidem 2014: 12). Notre volonté est en effet d'enrichir ces parcours par les contributions d'enseignants/chercheurs qui souhaiteraient s'inscrire dans cette démarche didactique et participer à la conception de nouveaux modules de formation.

En guise de perspectives, signalons enfin que nous œuvrons afin d'assortir le dispositif d'un corpus organisé par genres textuels et types de discours (et avec des préconisations d'usage par niveau) de vidéos illustratives et prototypiques, sous licence libre ou obtenues avec cession des droits d'exploitation. Au sujet de cette banque de données originales, nous avons bon espoir d'aboutir à une mutualisation inter-Établissements.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (2011). *Genres de récits. Narrativité et généricité des textes*. Louvain-la-Neuve: Editions Academia.
- Adam, J.-M. (2014). Le paradigme du texte: regard rétrospectif et perspectives pour les sciences des textes. In M. Monte & G. Philippe (éds.), *Genres & Textes* (pp. 297-323). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Adam, J.-M. (éd.). (2015). *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Biagiotti, T. & Quaranta, G. (2020). Approcher les textes par les notions de "genres" et de "types de discours": présupposés didactiques et mise en œuvre au sein d'un environnement numérique. In R. Comotti, W. E. Ouedraogo, C. Wolfarth & C. Noûs (éds), *Qu'a changé le numérique? Perspectives linguistiques et didactiques*. Colloque international des Etudiant.e.s chercheur.se.s en Didactique des langues et Linguistique, CEDIL'18, May 2018, Grenoble, France, 2020. <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02641560/document>

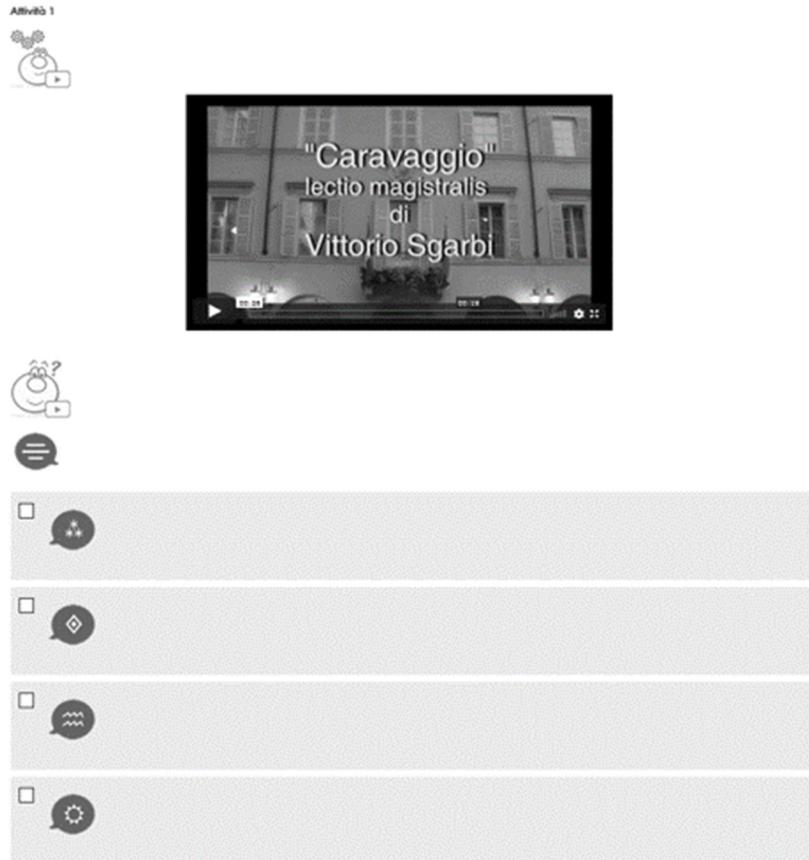
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours - pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Canelas-Trevisi, S. (2009), *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne: Peter Lang.
- Cornaire, C. & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: Clé International.
- De Pietro, J.-F., Fisher, C. & Gagnon, R. (2017). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Field, J. (1998). Skill and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELF Journal*, 52(2), 110-118.
- Field, J. (2000). Finding one's way in the fog: Listening strategies and second-language learners. *Modern English Teacher*, 9(1), 29-34.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2015). *Dans la tête de l'auditeur: le défi de la compréhension orale d'une langue étrangère*. Conférence donnée à l'UGA dans le cadre du projet Innovalangues. <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/innovalangues/contributions-scientifiques/videos-et-podcasts/dans-la-tete-de-l-auditeur-le-defi-de-la-comprehension-orale-d-une-langue-etrangere-699872.kjsp?RH=4830846371796247>
- Field, J. (2019). *Rethinking the second language listening test: From theory to practice*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Gagnon, R., De Pietro, J.-F. & Fisher, C. (2017). L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques [introduction]. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (éds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 11-40). Namur: Presses universitaires de Namur. (Recherches en didactique du français 9).
- Hilton, H. (2000). La didactique de la compréhension aurale: une approche stratégique. *Annales de l'Université de Savoie*, 28, 23-39
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51.
- Lopriore, L. (2011). La comprensione orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi. In P. Leone & T. Mezzi (éds), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università* (pp. 21-38). Milano: Franco Angeli Edizioni
- Masperi, M. (2011). *Innovalangues: innovation et transformation des pratiques de l'enseignement-apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur*, en ligne sur HAL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02004250>
- Masperi, M. & Quintin, J.-J., (2014). L'innovation selon Innovalangues, *LEND – Lingua E Nuova Didattica*, 1, 6-14. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01955544>
- Masperi, M., Biagiotti, T., Quaranta, G. & Barletta, M. (2019). Appréhender la diversité langagière et culturelle au fil des textes et des discours: une entrée par la notion de "genre". In: *Des genres en Méditerranée: pratiques, représentations et transfert*, ILCEA, 37. <https://journals.openedition.org/ilcea/7430>
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (éds), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 238-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Philippe, G. & Adam, J.-M. (2015). Continuité et textualité. In J.-M. Adam (éd), *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation* (pp. 35-80). Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.

- Rastier, J.-F. (1989). *Sens et textualité*. Paris: Hachette.
- Rastier, F. (2007). Eloge paradoxal du plurilinguisme. In *Texto!*, 3(XII).
- Rastier, F. (2015). *Saussure au futur*. Paris: Edition Les belles lettres.
- Roussel, S. (2014). A la recherche du sens perdu: comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues* (Lyon: ENS LYON/DGESCO).
- Thévenaz, T. & Canelas-Trevisi S. (2018). L'écriture et la lecture littéraire: une relation qui se transforme. In C. Ronveaux & B. Schneuwly (éds.). *Lire des textes réputés littéraires: disciplinaton et sédimentation*. Berne: Peter lang.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language teaching* 56, 431-462.

Annexes

Annexe 1

Capture d'écran d'une activité du parcours 'tout à l'oral'



Légende:



Capacité



Consigne



Amorce de la question



Options de réponse (elles sont représentées par des images différentes afin de faciliter le repérage des contenus)

Annexe 2 – Questionnaire

Unité 'Caravaggio' Parcours 'Expliquer' Niveau B2

1. De quelle manière le Chapitrage vous a aidé lors de la compréhension de la vidéo? Avez-vous apprécié les différentes fonctionnalités disponibles? (Réponse ouverte)

2. Comment avez-vous utilisé le Bornage (protocole question-réponse)? Avez-vous apprécié les différentes fonctionnalités disponibles? (Réponse ouverte)

3. Comment avez-vous utilisé le Bornage Libre? Avez-vous apprécié les différentes fonctionnalités disponibles? (Réponse ouverte)

4. Avez-vous rencontré des problèmes techniques lors du déroulement des activités en ligne? Laissez un commentaire pour nous aider à les résoudre. (Réponse ouverte)

5. Les hypothèses à faire au début de l'unité m'ont aidé à mieux rentrer dans le texte.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

5bis. Si oui, pourquoi? (Réponse ouverte)

6. La vidéo proposée est intéressante.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

7. La vidéo me paraît en adéquation à mon niveau d'italien.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

8. Je pense qu'il est utile d'avoir la possibilité de visionner la vidéo en entier.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

9. La visée explicative de la vidéo émerge de manière claire.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

10. Les extraits proposés ont une longueur raisonnable.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

11. Je trouve les consignes claires.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

12. La désignation de la "capacité" a été utile pour comprendre les activités.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

13. Lors du déroulement des activités, le choix du "tout à l'oral" me semble utile.

Accord total	Plutôt d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt pas d'accord	Désaccord total
--------------	-----------------	----------------------	---------------------	-----------------

14. Quel protocole d'activité avez-vous particulièrement apprécié et pourquoi? (Réponse ouverte)

15. Quels sont pour vous les points forts des activités proposées? (Réponse ouverte)

16. Pourriez-vous suggérer des améliorations? Si oui, lesquelles? (Réponse ouverte)