

JOANNA GÓRECKA

Université Adam Mickiewicz, Poznań

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE MÉDIATIQUE POUR MIEUX APPRENDRE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE : TRAVAILLER AVEC LES RESSOURCES VIRTUELLES AU NIVEAU AVANCÉ

Abstract. Górecka Joanna, *Développer la compétence médiatique pour mieux apprendre une langue étrangère : travailler avec les ressources virtuelles au niveau avancé* [Developing media and information literacy education to improve foreign language learning : working with Internet resources at advanced levels], *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXVIII/2 : 2011, pp. 47-60. ISBN 978-83-232-2335-1. ISSN 0137-2475. DOI 10.2478/v10123-011-0013-y.

The aim of the paper is to discuss the relevance of media and information education in language learning at advanced levels. The present paper is based on the empirical data obtained during the action-research conducted with the Romance philology students attending the course of French as a foreign language. The main object of the research is to establish to what degree an oral argumentation task, preceded by the task of planning the discussion on Wiki is considered to be a learning situation by students themselves. The research focuses on a selected aspect of the learning process, namely, on the use of media resources while negotiating the discussion outline and specifically, while negotiating its topic, objectives and its cognitive value. The principal conclusions indicate 1) that the task scenario should be based on the critical and dialogical approach to media and 2) that this kind of instruction can reinforce the argumentative dimension of the discussion.

1. INTRODUCTION

Notre présentation s'inscrit dans le cadre de la réflexion sur le rôle des documents médiatiques et – plus précisément – sur le potentiel qu'apporte, à l'enseignement/apprentissage des langues, l'environnement numérique dans lequel fonctionnent désormais les médias traditionnels (sites Internet, ressources disponibles en ligne, services d'accompagnement tels les forums). Cette perspective semble gagner du terrain, comme en témoignent les recherches récentes (Hanna, de Nooy, 2009, Górecka, Wilczyńska, Wojciechowska, en préparation) ainsi que les tendances pédagogiques qui se manifestent dans le champs de l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par ordinateur), notamment celles qui promeuvent une intégration plus régulière des pratiques individuelles d'apprentissage sur Internet dans le cadre scolaire (Gillet, 2010).

Dans le cadre du présent article, nous nous concentrerons surtout sur un aspect de cette problématique, c'est-à-dire sur l'exploitation des ressources virtuelles lors

du travail de documentation précédant une activité argumentative orale du type de discussion.

Indubitablement, Internet permet un accès très facile à de nombreuses ressources médiatiques. En même temps, nous observons que les étudiants recourent à des stratégies très diverses face à cette richesse des contenus sur la Toile, aussi bien au niveau des critères de sélection qu'ils appliquent lors de la recherche d'informations qu'au niveau des objectifs d'apprentissage qu'ils formulent. De plus, notre recherche nous amène à constater que certains étudiants ne semblent pas être suffisamment sensibilisés à la spécificité du travail avec le document médiatique et qu'ils ne disposent pas de compétences médiatiques suffisamment développées pour correctement programmer et réaliser leur recherche documentaire.

Notre article prendra la forme suivante : tout d'abord, nous démontrerons l'importance de l'éducation aux médias et à la culture de l'information dans la formation en FLE. Ensuite, nous nous focaliserons sur les défis potentiels que représentent – aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant – les scénarios didactiques impliquant une étape de documentation réalisée lors du travail individuel des apprenants. Il est à noter que la mise en relief des difficultés rencontrées par les étudiants est conçue comme une démarche didactique qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action. Grâce à ce questionnement, nous espérons – dans un deuxième temps – pouvoir mieux saisir les compétences déterminant l'efficacité des conduites d'un apprentissage collaboratif ainsi que mieux adapter les critères d'évaluation et d'autoévaluation pour la spécificité des activités de ce type.

2. L'IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

D'après la définition de C. Becchetti-Bizot et d'A. Brunet (2007 : 17), l'éducation aux médias englobe toute démarche « visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent ». L'objectif de l'éducation aux médias est donc de fournir aux apprenants des instruments d'analyse et de réflexion leur permettant une réception plus critique des documents médiatiques, c'est-à-dire, d'un côté, une familiarisation avec les médias et, de l'autre, une certaine formalisation de la réflexion sur les médias qui pourrait aboutir à une meilleure compréhension de ses mécanismes de construction des contenus diffusés, à la capacité à saisir et à interpréter l'effet visé, mais aussi à la capacité à évaluer le produit final qui se réfère aux standards élaborés par les disciplines comme filmologie (pour évaluer la production artistique), mais aussi le journalisme (pour évaluer la qualité de l'information, ainsi que sa présentation).

L'éducation aux médias, à part sa visée de sensibiliser les apprenants aux contenus diffusés réalise également un autre objectif, dont l'importance est régulièrement soulignée (Buckingham, 2003, Ogonowska, 2009), à savoir la nécessité d'autonomiser l'individu dans son approche envers des médias. On souligne donc une attitude active de l'individu qui se manifeste au niveau de ses choix personnels pour ce qui est des contenus à consulter mais aussi au niveau de ses démarches personnelles qui se manifestent durant les consultations et qui peuvent être plus ou moins engagées et dialogiques. Cet aspect nous paraît particulièrement important dans le cas du développement de l'expression personnelle en langue étrangère. Les objectifs pédagogiques formulés dans le cadre de l'éducation aux médias s'apparentent donc à ceux proposés par l'éducation à la culture de l'information.

2.1. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET L'ÉDUCATION À LA CULTURE DE L'INFORMATION

Selon Alexandre Serres (2007), l'éducation aux médias concerne les médias « traditionnels » et non pas « les nouveaux médias ». Ce chercheur, de même que de nombreux spécialistes en sciences de l'information et de la communication, soulignent le changement culturel dans la manière d'accéder à l'information et dans la manière de la traiter. Ils décrivent également l'impact de ces nouvelles pratiques informationnelles sur les pratiques documentaires des étudiants, telles qu'ils les réalisent dans le cadre de leurs tâches scolaires, en postulant la nécessité d'introduire dans la formation scolaire des cours destinés à la maîtrise de l'information.

L'éducation à la culture de l'information est donc issue d'une réflexion à caractère didactique. Pour présenter ses compétences essentielles, nous retenons la définition relatée par Chevillotte (2005 : 43), pour qui la culture de l'information a pour l'objectif de saisir et de définir « l'ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème. La culture de l'information doit permettre aux personnes de prendre conscience de leurs besoins d'information et leur fournir des compétences d'identification, d'évaluation et d'utilisation pertinente des résultats de leur recherche ». La culture de l'information est donc une activité qui nécessite une mise en œuvre de nombreuses conduites argumentatives.

3. LE RAPPORT ENTRE LA RÉFLEXION SUR L'INFORMATION ET L'ARGUMENTATION ORALE DANS LE CADRE DE NOTRE CONCEPTION DIDACTIQUE

Pour les besoins de notre recherche, nous définissons l'argumentation en tant qu'une situation de communication dans laquelle les locuteurs réalisent une intention cognitive précise et qui peut être orientée, soit vers la quête de vérité (Charaudeau

1998), soit/ou vers une co-construction des relations entre les locuteurs et de leurs identités sociales. Dans notre projet didactique, nous envisageons les compétences argumentatives en nous référant à deux parties de la tâche didactique : l'étape de préparation et celle de discussion¹.

L'intention cognitive, que nous avons définie comme essentielle dans le discours argumentatif est dominante à l'étape de préparation, où l'apprenant est invité à adapter une attitude dialogique envers les contenus médiatiques dans le but de construire son point de vue. Selon le scénario didactique proposé, le travail avec les medias au niveau avancé devrait servir à construire son expertise. Dans le cas des activités en classe, le travail documentaire vise à :

1) mieux comprendre comment le sujet donné est systématisé, organisé dans la culture donnée et comment il est perçu par les individus appartenant à la culture cible,

2) évaluer de façon critique la qualité et la cohérence de son raisonnement,

3) favoriser un élargissement de ses connaissances et de sa manière de saisir le sujet grâce à une démarche de réflexion visant à rechercher de nouvelles idées, à de nouveaux arguments.

Nous admettons donc que la préparation à l'activité en classe devrait être vécue par les apprenants comme une situation d'apprentissage. Plus précisément, nous avançons que l'élaboration d'une tâche argumentative qui accentuera l'étape de planification pourrait ensuite contribuer à renforcer la dimension réflexive et dialogique de l'interaction entre les modérateurs et les autres membres du groupe-classe pendant la discussion.

Le travail de réflexion, accompagné d'une recherche documentaire pourrait, à notre avis, contribuer à améliorer la qualité de l'argumentation construite en classe parce qu'il peut permettre aux étudiants-modérateurs d'aboutir à une meilleure maîtrise intellectuelle du sujet, à une meilleure structuration de leur raisonnement, à l'élaboration d'une prise de position plus complexe et – au niveau de la gestion de l'interaction en classe – à un échange plus interactif et à une expression plus fluide parce qu'un accroissement de connaissances peut influencer positivement sur la forme de l'expression.

3.1. L'EXPERTISE DES ANIMATEURS

La tâche des modérateurs, pendant l'étape de préparation (réalisée sur le wiki), est de formuler les objectifs pour la discussion et de programmer son déroulement, en insistant sur l'apparition de certains concepts et informations. Pour pouvoir y parve-

¹ L'activité de discussion est proposée aux étudiants de français langue étrangère de niveau B1+. Les étudiants travaillent en groupes de 3 ou 4 personnes. Leur tâche est de préparer et d'animer une discussion en classe. Le scénario prévoit une étape de préparation en ligne, réalisée sur le wiki et étendue sur 2 semaines. La discussion en classe dure environ 40 minutes et est animée par les étudiants-modérateurs.

nir, les étudiants-modérateurs sont censés choisir un sujet de la discussion et proposer une problématique : cette réflexion les invite donc à prévoir certaines prises de position, de même que certains arguments. Ainsi, le travail de préparation nécessite-t-il forcément un travail de documentation, d'autant plus que la discussion devrait faire référence aux événements de la culture francophone.

L'expertise des modérateurs est donc liée à la pensée critique : les animateurs savent autant que les autres mais en même temps ils ont réfléchi (et ceci constitue leur travail individuel) comment il sera ensuite possible d'approfondir ce sujet lors de la discussion en classe, c'est-à-dire grâce à quelles questions, suite à quel type de questionnement. Il y a donc deux conduites générales que les animateurs devraient adapter en classe :

- échanger autour de ces idées qu'ils trouvent susceptibles de controverse : l'accent est alors mis sur le travail d'interprétation des prises de position, des argumentations telles qu'elles sont construites dans la société donnée et sur leur évaluation critique, qui devrait donc prendre une dimension interculturelle,
- réaliser un travail de structuration, qui permettra de maintenir la dimension argumentative de l'échange et sa dimension d'apprentissage ; ceci nécessite, de la part des modérateurs, une capacité à contrôler le déroulement de l'interaction, c'est-à-dire à veiller sur l'intercompréhension et à assurer une progression des idées basée sur une vraie négociation du sens.

Il faut cependant souligner que l'expertise ne concerne pas seulement la maîtrise cognitive du sujet mais qu'elle se réfère également à la gestion appropriée des relations interpersonnelles et à la capacité à négocier habilement son statut dans l'interaction. Les locuteurs-modérateurs, dans le contexte de l'activité en question, devraient donc veiller à construire leur statut non pas sur la domination interactive qui est visible dans la gestion de la parole et dans sa distribution mais plutôt en insistant sur leur engagement intellectuel, leur volonté à atteindre certains buts cognitifs.

Nous adoptons donc une approche discursive face au travail avec le document médiatique, que nous percevons en tant qu'une source d'informations qui doit être interprétée, compte tenu, entre autres, de son orientation culturelle et des données implicites basés notamment sur le contexte de la production, sur la spécificité de son support et sur l'identité sociale et/ou individuelle de son/ses auteur(s) (Stampleton, 2005). Cette perception du document médiatique, qui invite à entrer en dialogue critique avec ses contenus et à se positionner par rapport aux idées présentées, se recoupe, à notre sens, avec les objectifs de l'éducation à la culture de l'information qui prône une recherche documentaire basée sur les critères de qualité et de pertinence de l'information, et donc qui accentue la nécessité d'un questionnement personnel et, en même temps, le respect d'une démarche intellectuelle rigoureuse, conforme aux normes de la pensée critique.

4. COMPTE RENDU DE LA RECHERCHE-ACTION : CONCEVOIR LA DISCUSSION EN TANT QU'ACTIVITÉ ARGUMENTATIVE ET SITUATION D'APPRENTISSAGE

L'objectif général de notre réflexion est, d'un côté, d'évaluer le bien-fondé des représentations initiales de l'enseignant concernant la valeur cognitive de la tâche de préparation (et notamment du travail de documentation) dans le développement de la réflexion personnelle des apprenants et, de l'autre, de mieux cerner le potentiel du dispositif, c'est-à-dire d'évaluer l'efficacité du scénario qui propose un échange asynchrone dans le contexte virtuel (la communication sur le wiki) en vue de stimuler un apprentissage collaboratif.

Pour réaliser cet objectif, nous focaliserons notre attention sur la façon dont les étudiants réalisaient les tâches qui leur étaient assignées. Nous nous pencherons sur les deux étapes de la tâche pour, tout d'abord, déterminer dans quelle mesure l'étape de préparation, conçue comme une première partie de l'activité orale de discussion est vue, par les étudiants-modérateurs, comme une situation d'apprentissage qui pourrait refléter les objectifs de travail proposés dans la consigne. Avec cette visée, nous analyserons les échanges sur le wiki et les données que les apprenants y publient. Nous analysons aussi l'interaction en classe en nous concentrant sur les stratégies argumentatives et sur le contenu des arguments formulés afin de déterminer dans quelle mesure le raisonnement des étudiants a été enrichi par la réflexion antérieure, basée partiellement sur le travail avec les contenus médiatiques.

Nous formulons donc les questions de recherche suivantes :

- **Question principale (QP)** : dans quelle mesure l'étape de préparation et celle de discussion sont-elles considérées comme une situation d'apprentissage par les étudiants ?
- **Question spécifique n° 1 (QS1)** : dans quelle mesure le travail de préparation est-il vu par les étudiants comme un travail visant à organiser, à complexifier et à enrichir sa réflexion grâce à la consultation des documents médiatiques ?
- **Question spécifique n° 2 (QS2)** : quelles sont les conduites des apprenants (lors des deux étapes de l'activité) qui bloquent le développement de l'expertise dans l'activité argumentative ?

4.1. ANALYSE DES DONNÉES

Nous présenterons, dans la section suivante, les données obtenues en référence à la QS1 qui porte sur les démarches d'apprentissage réalisées à l'étape de préparation, notamment lors du questionnement individuel et de la recherche documentaire.

4.1.1. ACTIVITÉ EN LIGNE : PRÉPARER LA DISCUSSION GRÂCE AU TRAVAIL DE DOCUMENTATION

Nous présenterons ici quelques observations principales, concernant l'utilisation des médias à l'étape de préparation. Selon nos hypothèses de départ, le travail de documentation devrait consister en recherche d'une réponse à la question formulée auparavant. Conformément à la démarche préconisée dans l'éducation à la culture de l'information, les apprenants devraient donc considérer cette étape comme favorable à la construction d'un projet de réflexion individuel, ce qui leur permettra d'accentuer la dimension dialectique de l'activité argumentative.

Notre analyse, basée sur l'étude des contenus que les étudiants publient sur le wiki (liens vers les sites Internet) permet cependant de constater que de nombreux apprenants sont peu habitués au travail avec les médias dans le contexte institutionnel et peu préparés à utiliser les médias dans leur apprentissage individuel. En conséquence, ils consultent un répertoire limité des sites de médias francophones, ils sélectionnent les sites de façon relativement aléatoire (en consultant d'habitude les premiers résultats de la requête lancée avec le moteur de recherche Google) et ils adaptent un regard peu critique envers les médias. Nous observons donc des lacunes considérables au niveau de leurs connaissances sur les genres et sur la construction du document donné.

A part la consultation irrégulière des médias, il faut souligner que les étudiants ont tendance à consulter seulement un type de ressources, c'est-à-dire les médias écrits qui – d'habitude – offrent un choix relativement réduit des contenus accessibles gratuitement en ligne et qui proposent surtout des informations. Pourtant, nous sommes d'avis que l'accès limité et irrégulier aux textes argumentatifs, de synthèse et/ou d'expression personnelle, peut bloquer le développement de l'approche critique et réflexive face aux documents médiatiques.

Cette expérience discursive relativement faible entraîne souvent un rapport peu critique à l'information et de nombreuses difficultés lors de l'évaluation de ses contenus qui devrait prendre en compte, entre autres, sa cohérence, sa complétude et l'objectivité de ce qui est présenté et/ou argumenté. De même, les étudiants ont un rapport aux médias peu interactif : il y a des apprenants qui ne formulent pas leur besoin informatif de façon très univoque, ne verbalisent pas leurs attentes envers les contenus qu'ils souhaitent trouver, ne formulent pas clairement la question qui est à l'origine de leur recherche documentaire. En conséquence, leurs activités de réflexion risquent de rester peu structurées et peu approfondies.

Exemple 1 : construire l'interaction sur le wiki

Nous illustrerons maintenant le travail des étudiants à l'étape de préparation de la discussion à l'aide des données de notre corpus. Dans le premier cas étudié, les étudiants préparent une discussion dont le sujet porte sur la « mort volontaire ».

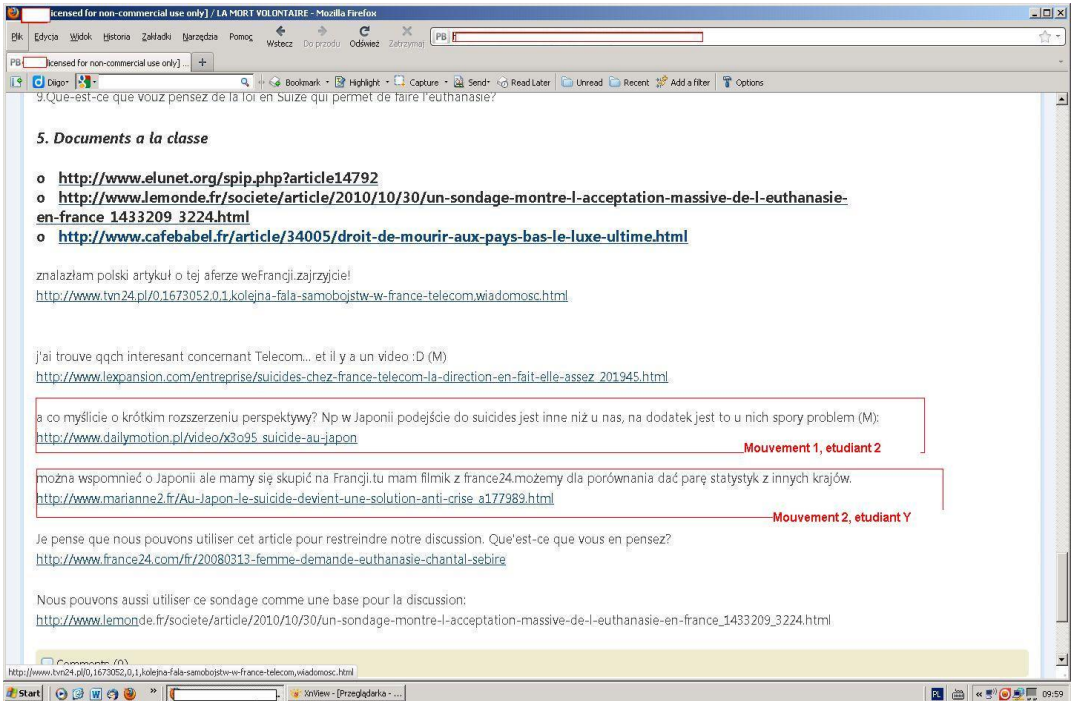


Fig.1. Groupe 1, activité 1, étape de préparation sur le wiki

Le lien qui envoie à la situation au Japon a été publiée par l'étudiant 2 [mouvement 1 sur la capture de l'écran] comme un exemple illustrant une thèse qui n'a pourtant été ni clairement introduite, ni co-négociée. C'est une question ouverte qui accompagne le lien et qui suggère le traitement potentiel du contenu du document (*et que pensez-vous de l'élargissement de la perspective ? Par exemple, au Japon, on a une autre approche envers les suicides que chez nous et même c'est un problème important chez eux*). Cependant, cette interaction est peu interactive et peu engagée. Il est donc difficile pour les autres modérateurs de considérer ce geste dans la perspective de l'apprentissage collaboratif : l'étudiant ne précise pas en quoi consiste cette différence mentionnée et ne fournit aucun travail d'analyse critique des contenus ou de réflexion complémentaire. Pourtant, de nombreux éléments du document cité pourraient être pris en compte pour enrichir le travail de conceptualisation du sujet de la discussion et pour contribuer à l'élaboration des problèmes sous une perspective interculturelle, accentuant certains éléments inattendus, moins stéréotypés.

L'échange qui s'ensuit sur le wiki montre que les informations concernant le Japon sont jugées a priori comme hors sujet par l'étudiant Y [mouvement 2 sur la capture de l'écran] qui, en même temps cependant, accepte d'élargir la perspective (donc de ne pas parler seulement de la situation en France) et d'introduire ce fil de comparaisons entre les différents pays. L'étudiant Y ajoute alors lui-même un lien vers un autre document vidéo, traitant le même sujet général, c'est-à-dire celui des suicides au Japon, sans indiquer

cependant comment il pourrait être exploité lors de la préparation d'un canevas pour la discussion. En même temps, l'étudiant Y ne signale aucunement les différences – pourtant cruciales – entre les contenus de ces deux documents. On pourrait donc se poser des questions sur différentes manières dont les étudiants utilisent les documents publiés par les autres dans leur propre réflexion et dans leur propre recherche documentaire.

4.1.2. LA DISCUSSION EN CLASSE COMME UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE : L'EXPERTISE DES MODERATEURS AU NIVEAU COGNITIF ET INTERACTIF

Notre objectif ici est d'analyser les échanges en classe en vue de déceler un lien causal entre la manière dont les apprenants se préparent à l'activité de discussion et la réalisation de cette activité en classe, qui devrait mettre en relief l'expertise des étudiants-moderateurs. Nous présenterons dans la présente section certains parmi les principaux défis liés à la construction d'une situation de communication qui est censée être, en même temps, une situation d'apprentissage.

Exemple 2 : utiliser les données du wiki lors de la discussion

1.	modér. 1	donc les 20 ces de suicide pendant 18 mois chez France Télécom c'était un choc pour la population français le nombre d'employés qui ont voulu mourir
2.		est triste et choquant mais c'est aussi choquant que la corporation France
3.		Télécom explique et s'excuse de ce problème en disant que 20 cadres morts
4.		pour l'entreprise de 5000 employés est un résultat statistiquement bas, on
5.		peut dire (rires) Oui c'est vraiment choquant. Au contraire, au Japon le
6.		suicide devient une solution anti-crise c'est un problème très grave national
7.		on peut dire mais le suicide est un résultat d'un chômage
8.		
9.		
10.		
11.		
12.	modér. 2	oui, en Japon c'est un grand grand grand problème parce que historique-
13.		ment le suicide est un moyen de garder son honneur
14.	étud. 1	harakiri
15.	modér. 2	harakiri ce n'est pas le terme
16.	étud. 2	sepuku
17.	modér. 2	oui, c'est le sepuku. C'est normal que (rires) avec la faillite de l'entreprise
18.		les employés sepuku. Mais il y a encore un problème, un nouveau problème
19.		parce que beaucoup de jeunes japonais ils ils pensent de prendre sa vie et il
20.		y a beaucoup de sites au internet où les jeunes japonais se rencontrent pour
21.		se tuer ensemble, le suicide collectif [3] (modér. 2 interpelle l'modér. 3)
22.		
23.		
24.	modér. 1	donc est-ce que vous pouvez donner les causes de suicide, qu'est-ce que
25.		vous en pensez ?
26.	modér. 3	pour vous quelles sont les causes les plus graves

Fig. 2. Groupe 1, activité 1, discussion en classe (discussion n° 1)

Dans cette discussion (discussion n° 1), le traitement des informations de l'article se fait de façon très superficielle : l'introduction de ce thème reprend le titre du document médiatique [lignes 8-11] et résume une idée très générale ; le locuteur ne propose

cependant pas de nuancer ni de préciser cette information. Pourtant, ceci semble être une démarche essentielle dans le travail de problématisation. La stratégie de présenter l'information réalisée par le modérateur 1 peut réduire la dimension argumentative de l'échange parce que l'intervention ne contient pas d'éléments suffisamment interactifs pour permettre aux locuteurs de commenter ce qui est dit, par exemple pour confirmer ou invalider l'observation sociale qui y est centrale.

Dans la suite de l'interaction, le modérateur 2 mentionne le phénomène du suicide collectif [ligne 18-22], en faisant ainsi référence au deuxième lien publié [mouvement 2, étudiant Y]. Cette introduction sert à illustrer le problème des suicides dans les sociétés contemporaines, la stratégie de communication reste pourtant peu interactive parce que l'information du document médiatique est véhiculée comme un fait indiscutable et – de plus – sur lequel les deux modérateurs ont choisi de ne pas s'attarder.

Exemple 3 : problématiser le sujet de la discussion à partir du questionnement réalisé sur le wiki

Le fragment publié ci-dessous (discussion n° 2), qui présente l'ouverture d'une discussion sous forme d'une question personnelle qui est très directe, insuffisamment élaborée et qui – comme on s'aperçoit plus loin – contient un présupposé négatif, visant à illustrer une manière de pensée qui sera ensuite critiquée : les Polonais pensent que l'éducation supérieure est indispensable si on veut bien gagner sa vie [lignes 13-18].

1.	modér. 1	donc est-ce que dans chaque culture l'éducation joue le rôle principal. Dans
2.		notre petite jeunesse on commence à participer dans des cours différents
3.		dont le but est de nous aider à se développer, après on continue, on apprend
4.		des choses de plus en plus complexes, on devient des spécialistes etc. (...).
5.		Je voudrais tu vous demander – étudiant 1 (rires) pourquoi étudies ? [frag-
6.		ment enlevé] Oui exactement, c'est une sujet vraiment important dont nous
7.		avons parlé ... nous allons parler aujourd'hui de ça parce que j'ai moi, per-
8.		sonnellement j'ai l'impression que les polonaises pensent
9.		
10.		
11.	étud. 1	et les polonais? (rires)
12.		
13.	modér. 1	donc les polonais pensent que l'université et tout ça c'est vraiment impor-
14.		tant pour gagner sa vie ses vies pour trouver du travail etc. Et vraiment sou-
15.		vent, je pense que vous aussi (rires) on entend que « si tu ne travailles pas
16.		dans l'école, tu ne vas rien gagner, tu vas être »; a) une femme de ménage,
17.		b) chômeur oui (rires). Je pense que les françaises ... les français pensent
18.		un peu différent parce que j'ai notifié que pour eux le plus important c'est
19.		pas le savoir comment résoudre un exercice de mathématiques mais c'est ce
20.		qu'on est capable de faire en pratique. Et je voudrais demander à [Etudiant
21.		5] (rires) notre spécialiste (rires) comment tu penses, comment ça marche
22.		en France, est ce que ça marche comme ça, comme j'ai dit, les technicien
23.		sont plus de possibilité dans la vie pour...
24.		
25.		
26.		

Fig. 3. Groupe 1, activité 2, discussion en classe (discussion n° 2)

À l'étape de préparation pour cette discussion (discussion n° 2), nous avons constaté que les étudiants du groupe analysé présentent une approche relativement peu engagée envers la recherche des arguments et que leur échange sur le wiki reste peu dialogique. L'analyse de la discussion en classe semble confirmer une perception de l'activité de discussion comme peu centrée sur les enjeux cognitifs.

Ainsi, en ce qui concerne la gestion des tours de parole, l'échange est réalisé de façon très encadrée et le sujet change rapidement, le plus souvent à l'initiative des modérateurs. La réponse à la question posée par l'animateur fait rarement objet d'une évaluation personnelle ou externe (elle est plutôt reformulée par le modérateur mais on ne met pas en doute sa pertinence dans l'échange), les locuteurs restent donc assez passifs face aux enjeux cognitifs de la tâche.

L'organisation de l'interaction reste très séquentielle et dominée par un groupe de locuteurs (les modérateurs) qui tendent à réaliser un échange visant à atteindre un consensus, voire à obtenir une confirmation pour leurs thèses. Ainsi, les personnes faisant partie du groupe auquel on propose l'activité de discussion sont rarement surprises par la question, rarement confrontées à une information, à un argument très éloigné de leur champ de représentations personnelles. De même, elles ne sont pas invitées à réfléchir sur la cohérence de leur raisonnement ni à évaluer le bien-fondé des arguments, des observations des autres. Nous observons également, dans les discussions étudiées, très peu de comparaisons interculturelles : la perspective culturelle du document retenu n'est pas prise en compte dans la construction de l'argument et l'information médiatique est souvent considérée comme neutre. De même, les locuteurs ne mettent pas en relief leurs identités personnelles et sociales, ce qui est pourtant une stratégie interactive essentielle afin de veiller à la cohérence de la réflexion co-construite.

Il s'ensuit que ce sont les objectifs linguistiques qui semblent dominer dans la perception de la tâche et la discussion est vue surtout comme une possibilité de s'exprimer en langue étrangère, tandis que, au niveau cognitif, les locuteurs pensent rester dans un univers de représentations partagées. Ainsi, c'est la dimension conversationnelle, peu engagée et peu engageante les autres qui prévaut : on assiste à un échange où, en plus, les locuteurs peuvent se distancier émotionnellement du sujet en restant à un niveau d'analyse général ou bien refuser de répondre voire refuser de prendre le temps de réfléchir.

Il est à noter qu'une faible responsabilité du public entrave le contrôle intellectuel sur le déroulement de l'interaction, ce qui empêche de percevoir la discussion comme une situation d'apprentissage devant aboutir à la réalisation des objectifs didactiques précis. Ainsi, la saisie, à travers l'analyse des enregistrements, des problèmes discursifs au niveau de la gestion de la discussion s'avère particulièrement difficile parce qu'ils ne sont réparés ni par les animateurs, ni par les participants.

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des données obtenues au cours de notre recherche nous amène à constater que le scénario didactique proposé présente de nombreux défis au niveau de la construction et de la gestion de la tâche argumentative lors du travail autonome des apprenants. En ce qui concerne le travail des étudiants à l'étape de préparation, nous avons constaté que, dans sa forme actuelle, cette étape n'assure pas le rôle prévu. En fait, les apprenants ne sont pas habitués au travail sur le wiki et, de plus, ils ne sont pas habitués à travailler ensemble et de façon régulière, de même qu'à concevoir cette première étape comme décisive pour la forme de la discussion et pour ses enjeux interactifs et cognitifs. Parallèlement, la plupart des étudiants n'adoptent pas d'approche active, critique envers les documents médiatiques et manifestent une attitude relativement passive et référentielle lors du travail de documentation.

Nous voyons trois causes principales qui semblent expliquer les difficultés des étudiants. Tout d'abord, l'approche au travail à l'étape de préparation que les étudiants adaptent est partiellement due au modèle traditionnel d'enseignement/apprentissage qui relègue souvent la lecture/le visionnement à l'activité relativement peu individuelle qui n'est pas encadrée faute de temps dont l'enseignant dispose et faute de moyens techniques. Quant à la deuxième source de difficultés des étudiants, notre recherche dévoile certaines lacunes dans leurs compétences médiatiques : dans le cas de l'activité argumentative décrite, les déficits les plus flagrants se manifestaient dans la difficulté à considérer le document médiatique comme l'expression d'une pensée personnelle. Finalement, nous sommes convaincue que c'est aussi l'approche traditionnelle des documents médiatiques en classe de langue qui gêne le développement d'une attitude autonome chez les apprenants. En effet, dans les modèles de formation plus traditionnels, on privilégie souvent l'approche informative, encyclopédique envers ces contenus et on considère les documents médiatiques comme une source d'informations sur les faits de la culture, ou bien comme un texte atemporel qui permet un travail linguistique.

Pour ce qui est du travail des étudiants-modérateurs pendant les discussions en classe, notre analyse permet de constater que l'étape de préparation les amène souvent à l'élaboration d'un scénario rigide, où la responsabilité pour le déroulement de l'interaction est plutôt individuelle et chaque modérateur prend en charge « une étape » de la discussion. Les apprenants assimilent donc la préparation au contrôle exercé sur le déroulement de l'interaction. Pourtant, ce contrôle concerne surtout l'aspect formel de la tâche : les modérateurs veulent faire durer la discussion le temps assigné dans la consigne et – pour le faire – ils préparent une liste de questions à poser en classe. La dimension cognitive et personnelle de la discussion s'avère difficile à gérer durant la discussion. Il est aussi à observer que les médiateurs n'exploitent pas les données des documents médiatiques comme une voix à part, qu'ils pourraient faire entendre pour

provoquer la réflexion, pour insister à la complexité du sujet, pour inviter les autres apprenants à (re-)organiser leur pensée ou bien pour saisir des incohérences et des ambiguïtés dans le discours public.

6. CONCLUSION

Il est indubitable que l'activité de discussion est une situation d'apprentissage très complexe aussi bien par sa forme que par ses objectifs, qui dans le cas du cours de français langue étrangère, visent à la fois le développement de la compétence de communication et le développement des attitudes critique et interculturelle à travers une réflexion sur les phénomènes socio-culturels précis.

Dans le présent article, nous nous sommes concentrée sur un aspect particulier du travail sur la tâche, à savoir sur le travail documentaire des étudiants, en essayant de comprendre son importance pour la qualité de l'argumentation orale et sa dimension d'apprentissage. Notre recherche fait ressortir le fait que le recours aux médias n'est pas toujours une activité intentionnelle, personnelle et qu'un travail organisé visant à encadrer leur utilisation aussi dans l'apprentissage individuel s'impose si on veut travailler les compétences argumentatives et – de manière plus générale – si on veut que l'expression orale en classe puisse être vue comme une situation d'apprentissage authentique. Nous tenons cependant à préciser que les données obtenues et analysées lors de notre recherche servent plutôt à illustrer certaines observations initiales générales et ne permettent pas pour l'instant de bien saisir le rapport aux ressources médiatiques chez les étudiants de 2^e année ni d'évaluer leur compétences informationnelles et argumentatives.

Nous sommes d'avis que le fait de s'inspirer, lors de la négociation d'une tâche, telle qu'elle se réalise entre l'enseignant et les apprenants, des recherches produites dans le champs de l'éducation aux médias et à la culture de l'information pourrait permettre à l'enseignant de :

- mieux cerner les stratégies d'accès aux ressources virtuelles, montrer les faiblesses de ces stratégies trop souvent routinières et formuler des objectifs plus opératoires quant à l'acquisition des compétences de base indispensables dans le travail documentaire,
- modéliser le travail de documentation tout en insistant sur la dimension intentionnelle de ce travail,
- réfléchir au sens qui est donné à l'information dans l'apprentissage des langues et notamment dans le développement des compétences argumentatives,
- re-conceptualiser la notion d'expertise dans l'argumentation en vue de déterminer comment cette attitude pourrait être développée, tout d'abord à l'étape du travail individuel et, ensuite, pendant les discussions en classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Becchetti-Bizot, C., Brunet, A. (rapp.) (2007). *L'éducation aux médias. Enjeux, état des lieux, perspectives. Rapport IGEN et IGAENR, août 2007*. trouvé sur le site <http://www.educnet.education.fr/dossier/education-aux-medias/notion/inspection-generale> (consulté le 1.05.2011).
- Buckingham, D. (2003). *Media education; literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge : Polity Press.
- Charaudeau, P. (1998). L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit, *Le Français aujourd'hui* 123, 6-15.
- Chevillotte, S. (2005). Bibliothèques et Information Literacy. Un état de l'art, *Bulletin des Bibliothèques de France* 50 (2), 42-49. <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2005/02/document.xsp?id=bbf-2005-02-0042-007/2005/02/fam-dossier/dossier&statutMaitre=non&statutFils=non> (consulté le 17.04.08).
- Gillet, D. (2010). Environnements personnels d'apprentissage : les apprenants aux commandes, in : Charlier, B., Henri, F. (dir.). *Apprendre avec les technologies*, Paris : PUF.
- Górecka, J., Wilczyńska, W., Wojciechowska, W. (2011). *Developing second language oral competence through an integrated discursive approach : The conceptual framework of the project and the pilot study results* – sous presse.
- Hanna, B.A., de Nooy, J. (2009). *Learning Language and Culture via Public Internet Discussion Forums*, New York : Pallgrave Macmillian.
- Lorenzo, G., Olinger D., Dziuban, C. (2007). How Choice, Co-Creation, and Culture are Changing What It Means to Be Net Savvy, *EDUCAUSE Quarterly* 30(1), 6-11. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0711.pdf> (consulté le 30.05.08)
- Ogonowska, A. (2009). *Telewizja w edukacji medialnej*, Kraków : Wydawnictwo Universitas.
- Serres, A. (2007). Questions autour de la culture informationnelle. *The Canadian Journal of Information and Library Science, La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie* 31 (1), 69-85.
- Stapleton, P. (2005). Using the Web as a Research Source : Implications for L2 Academic Writing, *The Modern Language Journal*, 89, 177-189.