



Évaluation du potentiel d'apprentissage d'une tâche médiatisée

Nicolas Guichon

► To cite this version:

Nicolas Guichon. Évaluation du potentiel d'apprentissage d'une tâche médiatisée. ASP - La revue du GERAS, revue.org (en ligne) / Bordeaux : GERAS (imprimé), 2005, pp.121-138. <hal-00355871>

HAL Id: hal-00355871

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00355871>

Submitted on 25 Jan 2009

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.

Évaluation du potentiel d'apprentissage d'une tâche médiatisée

Nicolas Guichon
Université Lyon 2

Mots-clés

tâches médiatisées, recherche-développement, conception, *output* compréhensible, évaluation.

Résumé

Quand elle s'inscrit dans le modèle de la recherche-développement, la conception de tâches médiatisées pour l'apprentissage de l'anglais gagne à être étayée par des connaissances théoriques existantes émanant, en particulier, de la psycholinguistique. La conception fournit l'occasion de tester une hypothèse et de lui donner corps dans un scénario pédagogique. Toutefois, le cycle de la recherche-développement n'est complet que lorsque le potentiel d'apprentissage est évalué par rapport aux hypothèses initiales. Cette dernière étape est déterminante pour vérifier, d'une part, la validité du cadre théorique et, d'autre part, l'adéquation de la proposition pédagogique aux besoins des apprenants. Ce processus en trois temps (choix théoriques, conception et évaluation) est illustré dans cet article qui vise à montrer comment une théorie psycholinguistique, celle de l'*output* compréhensible émise par Swain, a nourri l'écriture du scénario pédagogique de *Virtual Cabinet*, un site d'apprentissage pour développer la compréhension de l'anglais oral, et a fourni les critères pour son évaluation.

Key Words

computer-mediated tasks, research-development, design, comprehensible output, assessment.

Abstract

When it comes within the framework of Research and Development (R&D), the design of computer-mediated tasks for language learning should be supported by existing theoretical knowledge, especially coming from the field of psycholinguistics. The design process enables the researcher to test a hypothesis and give it substance through a pedagogic scenario. Yet the research and development cycle is only complete when the learning potential is assessed against the initial hypotheses. This last step is essential to verify both the validity of the theoretical framework and the appropriateness of the pedagogic tool for the learners' needs. This article illustrates the three-stage process – theoretical choices, design and assessment. Its main objective is to demonstrate how Swain's "Comprehensible Output" theory underpins the pedagogic scenario of *Virtual Cabinet* – a site designed to develop listening comprehension – and provides relevant criteria for its evaluation.

Introduction

La recherche en didactique sur l'apprentissage médiatisé des langues semble peu à peu s'affranchir du technocentrisme qui a prévalu ces dernières années et qui a prêté des vertus pédagogiques aux outils au détriment, parfois, d'une réflexion sur l'apprentissage. Toutefois les savoirs concernant l'apport du multimédia pour l'apprentissage demeurent fragiles (Legros & Crinon 2002), et ils s'appuient davantage sur des discours volontaristes ou anecdotiques que sur des expérimentations fiables. D'ailleurs, quand une ressource est élaborée, il n'est pas rare que la prouesse technique éclipse la réflexion et que l'évaluation soit remise à plus tard, comme si l'objet se suffisait à lui-même.

Dans la lignée des travaux de Demaizière (1991) et de Chapelle (2003), le présent article vise à proposer une démarche didactique qui, d'une part, adosse la conception de ressources multimédias à une réflexion psycholinguistique et, d'autre part, tente de repérer quelques indices pour évaluer le potentiel d'une tâche médiatisée pour l'apprentissage de l'anglais. Nous montrerons tout d'abord comment une recherche préalable sur la compréhension de l'oral a modelé le scénario pédagogique de *Virtual Cabinet*, un site d'apprentissage de l'anglais destiné aux étudiants non-spécialistes. Puis nous étudierons quelles incidences les choix théoriques ont eu en terme d'apprentissage en analysant les productions des apprenants qui ont effectué cette tâche.

1. La conception adossée à la psycholinguistique

La distinction entre des projets de conception artisanale et ceux qui s'inscrivent dans un modèle de recherche vient de la place accordée à la théorie. Implicite dans le premier cas, la théorie constitue le point de départ et d'arrivée dans le second cas. Ainsi, l'écriture du scénario pédagogique intervient seulement après qu'une recherche bibliographique établisse l'état des connaissances sur le processus d'appropriation de tel savoir ou de telle compétence.

Face à une demande institutionnelle de production d'un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé (Guichon 2004a) pour amener les étudiants de l'université Lyon 2 à pratiquer la compréhension de l'oral, l'équipe pédagogique est confrontée à deux approches théoriques concurrentes de cette compétence langagière. Parce que ces deux théories influencent différemment les choix pédagogiques, nous allons les présenter et montrer comment la théorie de l'*output* compréhensible fournit un cadre théorique adéquat pour allier compréhension et production.

1.1. De Krashen à Swain

La théorie de l'*input* compréhensible émise par Krashen (1985) a eu un impact considérable sur l'enseignement des langues en imposant, en particulier, une dissociation entre tâches de compréhension et tâches de production. Krashen a en effet postulé la nécessité d'une « période silencieuse » propre à la mise en place d'une compétence de réception, étape préalable au « transfert automatique » sur la compétence de production. Par un effet d'homologie, il est devenu coutumier de proposer des activités qui testent la compréhension des apprenants tout en prenant soin de ne pas les amener à produire dans la langue cible. Cette dissociation apparaît ainsi dans les différentes ressources médiatisées produites lors de la dernière décennie, avec *Gammes d'écriture* pour la production écrite, *Tell Me More* pour la production orale et *VoiceBook* pour la compréhension de l'oral.

La théorie du transfert automatique a été critiquée suite à deux recherches menées par Swain (1985) et Swain et Lapkin (1995) auprès d'étudiants de L1 anglaise en stages d'immersion de français au Canada. Ces étudiants suivaient des cours dans la langue cible et des tests extensifs ont montré que leurs performances en compréhension de l'oral étaient équivalentes à celles de locuteurs natifs. Or les mêmes recherches mettaient à jour une fossilisation de leur production orale, c'est-à-dire présentant une interlangue figée. Cet écart de performance mettait en cause l'hypothèse de Krashen (1985).

Se fondant sur les recherches précédemment décrites et s'inscrivant contre la proposition de Krashen, Swain (2000 : 99) a avancé l'hypothèse de l'*output* compréhensible, qui postule que la compétence en compréhension de l'oral doit être acquise grâce à des moyens « sémantiques et pragmatiques ». C'est, selon elle, l'effort de composer de nouveaux énoncés, plutôt que de simplement pouvoir les comprendre, qui va nécessiter de la part des apprenants de formuler de nouvelles hypothèses au sujet de la syntaxe de la L2.

1.2. Le rôle joué par la production

En prenant appui sur l'hypothèse de Swain (2000) et en la corroborant par des recherches menées dans le domaine des sciences cognitives, nous allons montrer l'intérêt didactique de concevoir des tâches associant compréhension et production.

Swain avance tout d'abord que lorsqu'une tâche de compréhension débouche sur une production, **le traitement de l'information est moins superficiel**. Selon Kintsch (1998 : 291), si l'apprenant se contente de mémoriser un texte, et si la preuve de sa compréhension se mesure à la capacité de reproduire le texte en le résumant ou en le paraphrasant, le traitement de l'information et

l'apprentissage subséquent vont être superficiels. En revanche, quand le sujet est capable d'utiliser l'information acquise lors de la compréhension dans un contexte nouveau, l'apprentissage est plus profond. Ceci confirme que tous les traitements ne sont pas équivalents en terme de rétention. Une tâche de mémorisation est d'autant plus efficace qu'elle fait intervenir un traitement et pas seulement une intention de retenir (La Borderie & al. 2000 : 115).

L'effort de production amène les apprenants à voir les limites de leur compréhension et **crée des besoins langagiers**, ce qu'Ellis (2003 : 144) a désigné par le repérage de l'écart qui constitue un élément crucial pour le développement de la compétence langagière. Dès lors qu'il sait qu'il va être en situation de construire un objet qui dépend de sa compréhension, il est raisonnable de penser que l'apprenant va déployer un certain nombre de stratégies plus mobilisatrices en termes d'attention.

Allier la production à la compréhension **amène l'apprenant à porter son attention** non seulement sur le fond mais **également sur la forme**. Swain met l'accent, tout comme Rost (2002 : 139), sur la nécessité d'amener les apprenants à une production signifiante et compréhensible. À partir du moment où l'accent est mis sur le sens et le besoin de communiquer avec d'autres, cela crée une opportunité d'attirer l'attention des apprenants sur la précision, la cohérence et la pertinence de leurs énoncés. L'effort de production accroît l'attention à la forme ou, pour reprendre la formule de Skehan (1998 : 17) **permet de « forcer le processus syntaxique »**. D'après Swain, un apprenant qui sait qu'il devra parler ou écrire est plus attentif à la syntaxe quand il écoute. En effet, il est conscient que pour transmettre un message, il sera dans l'obligation de s'en donner les moyens. Se limiter à extraire le sens ne suffit donc pas.

Enfin, la nécessité de parvenir à une production compréhensible permet aux apprenants de **développer des capacités à discourir et donne l'occasion de mettre en place une voix personnelle**. Cette voix devenue singulière peut laisser une trace grâce au langage écrit qui acquiert ainsi le « statut d'instrument cognitif [car il] apparaît à la fois comme moyen et objet d'une négociation permanente entre les partenaires de travail sur l'élaboration des connaissances » (Crinon, Mangenot & Georget 2002 : 82).

1.3. Synthèse

En reprenant la théorie de Swain, nous avons montré en quoi la construction d'un objet signifiant pouvait constituer un débouché cognitif valable à la compréhension. Pour le concepteur de scénarios pédagogiques, la conséquence directe sera de proposer des tâches qui ne sont plus seulement des activités de reproduction (dictées) ou de vérification (questionnaires à

choix multiples ou exercices lacunaires), mais qui vont engager les apprenants dans un processus de transformation et d'appropriation de l'*input* en vue de le rendre compréhensible à d'autres apprenants. Par voie de conséquence, il devient impossible d'imposer une grille unique de compréhension mais il convient, en revanche, de favoriser, dans les propositions didactiques, la multiplicité des points de vue. Ce respect du point de vue divergent est nécessaire à l'émergence de l'altérité car elle implique de « faire exister de l'autonomie et de la liberté là où il ne pourrait y avoir que de la contrainte » (Develay 1997 : 10).

L'objet à construire (l'*output*) va bien entendu répondre à certains impératifs, certaines normes, mais il importe qu'il ménage une part non négligeable au développement d'une voix personnelle, qui, parce qu'elle est rendue publique, rend l'apprenant responsable du fond (en cela elle est étayée, articulée, informée) et de la forme (l'objet donné à l'autre se doit d'être intelligible).

1.4. Le scénario pédagogique de *Virtual Cabinet*

Fortement inspiré par l'apport de Swain, le scénario pédagogique de *Virtual Cabinet* vise la complémentarité entre compréhension de l'oral et production écrite. En effet, les étudiants sont amenés à écouter trois documents sur un événement de l'actualité (la vidéosurveillance, l'absentéisme à l'école,...) avant d'écrire une note de synthèse pour conseiller un ministre du gouvernement britannique sur un futur projet de loi.

Pour mener à bien leur tâche, les apprenants ont besoin de développer des connaissances concernant le système politique britannique (culture), mais aussi le lexique approprié pour aborder une question donnée (linguistique) ou encore le registre de langue approprié pour s'adresser à un ministre (pragmatique). Ils ont également besoin de savoir-faire pour étayer leur argumentation avec pertinence ou bien encore utiliser des connecteurs pour articuler leur discours (compétence syntaxique). Cela correspond bien à l'approche par la tâche qui envisage la compétence comme une « habileté langagière située » (Chapelle 2003 : 149). Enfin, *Virtual Cabinet* est un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé (Guichon, 2004b), c'est-à-dire qu'il engage les apprenants à monter en compétence sur une période donnée en travaillant de manière répétée et en interaction avec un enseignant. Ainsi, il est demandé aux étudiants inscrits au Centre de langues de Lyon 2 de choisir parmi les douze projets de loi proposés et de produire trois synthèses au cours du semestre qui seront envoyées à leurs tuteurs pour évaluation. L'évaluation finale étant sur le même format, les étudiants sont encouragés à développer leurs compétences en compréhension

de l'oral et en production écrite par le biais de ce micro-dispositif d'apprentissage médiatisé¹.

2. Évaluer le potentiel d'apprentissage

2.1. Problématique

La seule conception ne suffit pas. La recherche en didactique des langues gagne non seulement à s'inspirer de la linguistique et des sciences cognitives pour élaborer des propositions de tâches médiatisées, mais elle ne peut acquérir une véritable légitimité que si elle se donne les moyens de vérifier que les propositions théoriques qui ont fondé le scénario présentent ou non un potentiel d'apprentissage pour le public concerné. Procéder à une telle évaluation participe d'une approche qui n'évalue pas la compétence pour la compétence mais les savoirs et savoir-faire mis en place dans un contexte particulier pour un objectif déterminé.

La figure 1 reprend les différents éléments du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé et décrit deux opérations principales, à savoir la construction du sens par le sujet et la proposition de cette construction à autrui (pairs ou tuteurs), et une opération subalterne, la focalisation sur la forme.

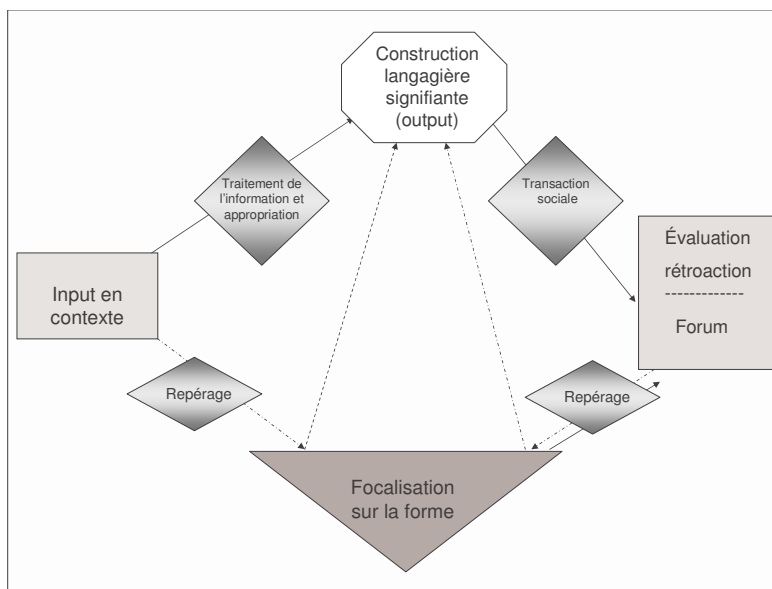


Figure 1. Éléments du micro-dispositif d'apprentissage médiatisé

¹ Ce site est en place depuis la rentrée de 2003 et s'adresse en particulier aux étudiants non spécialistes de l'anglais qui se préparent à passer le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES2).

Les différentes flèches décrivent les zones potentielles d'apprentissage qui peuvent intervenir lors du traitement de l'information, lors des interactions sociales ou du repérage. Conçue selon la théorie de l'*output* compréhensible, la tâche proposée par *Virtual Cabinet* devrait révéler son potentiel d'apprentissage à travers l'analyse des productions. Il s'agit dès lors de définir un certain nombre de paramètres pour évaluer ce que la tâche peut apporter en termes d'apprentissage.

2.2. Définition des paramètres

Ellis (2003) et Skehan (1998) énoncent trois paramètres qui permettent de prendre en compte le développement de la compétence langagière : la justesse (*accuracy*), la complexité (*complexity*) et la fluidité (*fluency*). Nous allons définir ces trois paramètres qui sous-tendent la compétence en L2, particulièrement en ce qui concerne la production écrite.

Selon Skehan (1996 : 23), la justesse désigne la qualité de la langue produite par rapport aux normes de la langue cible. Pour Ellis & Barkhuizen (2005), la complexité fait référence au degré de sophistication de la langue produite. Cette sophistication peut s'entendre comme la capacité des apprenants à prendre des risques avec la L2 et à repousser les limites de l'interlangue de manière créative en faisant, par exemple, montre d'une volonté à diversifier les structures employées. La fluidité, enfin, recouvre la production langagière en temps réel sans pauses ni hésitations excessives. Parce que la tâche prévue par *Virtual Cabinet* ne suppose pas de pression temporelle, seuls les paramètres de justesse et de complexité sont retenus et maintenant rapportés à la tâche médiatisée.

Pour mesurer la justesse, nous avons à l'instar de Mehnert (1998) déterminé le nombre d'erreurs formelles pour cent mots. Les erreurs ont été étiquetées selon qu'elles étaient d'ordre lexical, syntaxique ou morphologique. Elles ont été rapportées au nombre total de mots contenus dans chacune des productions.

La complexité a été évaluée selon deux axes, la complexité fonctionnelle et la complexité propositionnelle. Tout d'abord, la mesure fonctionnelle correspond au calcul de fréquence de certaines fonctions langagières spécifiques. La capacité à convaincre étant essentielle dans cette tâche, cette fonction a été l'objet du repérage. Ainsi, nous avons relevé tous les marqueurs utilisés par les apprenants pour attirer l'attention de leur interlocuteur, pour donner de la vigueur à leur argumentation et pour, in fine, convaincre le destinataire de leur synthèse à se rallier à leur avis politique.

D'autre part, vu la teneur de la tâche, il semble essentiel de mener ce que Zaki et Ellis (1999) désignent par mesure propositionnelle. Selon ces auteurs, il s'agit de déterminer le nombre d'unités argumentatives contenues dans les productions. Nous avons affiné ceci en précisant si ces unités argumentatives sont, on non, incluses dans les documents de départ. Une distinction supplémentaire concerne l'importance des arguments déployés, s'ils appartiennent à la catégorie des arguments majeurs ou mineurs (illustration, répétition, étayage, récapitulation).

2.4. Échantillonnage

Le corpus a été constitué en choisissant quinze productions parmi soixante-seize. Deux éléments ont guidé ce choix. Tout d'abord, les productions retenues pour constituer le corpus correspondent à la seconde ou la troisième note de synthèse que les étudiants devaient produire sur le semestre. Il est raisonnable de penser qu'après une séance d'initiation et l'envoi d'un premier travail, les utilisateurs de *Virtual Cabinet* sont accoutumés à la tâche et au format attendu, ce qui ôte tout élément de surprise ou de non-respect de la consigne. D'autre part, l'échantillonnage a également été déterminé par le thème. Parmi les douze proposés à la rentrée de 2004, c'est le projet de loi relatif au financement de l'installation de caméras de vidéosurveillance pour assurer la sécurité dans les villes anglaises qui a été majoritairement choisi par les apprenants et qui permet de comparer quinze synthèses portant sur le même sujet. Ceci est un critère déterminant car les douze projets de loi ne ménagent pas un espace similaire pour la créativité et la modalisation.

L'échantillon est composé de six étudiantes et de neuf étudiants de sociologie et de psychologie inscrits dans le dispositif d'autoformation guidée de Lyon 2. Le nombre de mots contenus dans chacune des synthèses a permis d'ordonner les quinze productions de l'échantillon (cf. Annexe). Notre échantillon présente un nombre élevé d'hommes peu représentatif de la population totale de groupes de sciences humaines et cette surreprésentation masculine doit être mise sur le compte de la question posée, celle-ci ayant été préférée par des hommes alors que d'autres ont eu la faveur des apprenantes. La taille relativement restreinte de l'échantillon devrait être compensée par la profondeur d'analyse que nous proposons afin d'évaluer le potentiel d'apprentissage de la tâche.

3. Résultats

3.1. Une production représentative

En guise d'illustration, nous reproduisons la synthèse produite par le sujet 10 car cette production nous paraît exemplaire du travail attendu par la tâche

proposée par *Virtual Cabinet*. Cette synthèse est assortie du codage présentée dans notre méthodologie.

Sujet 10 (432 mots), synthèse verbatim			
	Dear Minister, As agreed, here is my report concerning an important question: Should funding for street video surveillance be increased to curb crime down?		You We
Lx	Using different documents, I am going to try to derive the main ideas from the subject in order to give you the possibility to take the good decisions.		I You
Lx			
St	On looking at statistics, crimes have dropped but there are still too much.	argument 1	
St	For example, there are thirty violent crimes per day in Nottingham. It is said that it is the leisure industry's fault. Because some people can have "party" all night long, it makes crime easier...	illustration étayage explication	
Lx	According to some specialists, video surveillance, like CCTV, contributes to improve the feeling of safety. Beyond this, it improves crime control too, with the help of policemen. It acts as a deterrent to criminal offences.	argument 2 argument 3 étayage	
Mp		argument 4	
Lx	On an other hand, there is not a direct link between video surveillance and policemen so the time it takes for policemen to arrive, out of control the attack is.	explication	
St	Video surveillance is not useful in all kind of crimes. It is more effective in reducing robbery. Do we have to finance something which is not going to fully resolve the question?	argument 5 étayage	We
St	Moreover, videos are not hidden and signs warn people they are being watched and video taped but they still continue to behave badly. Video surveillance is as a previous tool against crime as well as an intrusion in people's privacy.	argument 6 argument 7	
St, lx		argument 8	
Lx/m	To conclude, I would say that I don't think funding for street video surveillance should be increased to curb crime down as we know that there are again too much violent crimes and that people are still behaving badly. I don't think repressive measures are a solution, I think prevention is better.	argument 9 (récapitulatif)	I We
p/st		argument 10	
St/M			
p	What about a new tax for bars, pubs, restaurants? The money could fund, for example, a new technology so that policemen and video surveillance can work together in real time. But above all it could fund the prevention against violence by establishing reception facilities for any person who wants to talk or needs help, as we know that crime grows fundamentally in the twenty four hour cities.	argument 11 étayage	I
Mp/st		argument 12	
St		étayage	We
St	I think you have to work with the Department of health because video surveillance is not going to resolve all the psychological problems of people especially when they are drunk or anything else. Someone who knows he is being watched can feel fear, distress and can become paranoiac for example. It can explain violent crimes!	argument 13 explication	I /You
Lx		étayage	
Mp	For my part, I would advise you to work closely with the Department of health and to tax tradespeople.		I/ you
Mp	Yours faithfully,	récapitulatif	You
7 erreurs de lexique (lx) 11 erreurs de syntaxe (st) 6 erreurs de morphosyntaxe (mp) = 24/432 soit un taux d'erreurs de 5,5%			
13 arguments majeurs (dont 3 arguments originaux), 11 arguments mineurs			
Implication personnelle = 5, interpellation = 5, contractualisation = 4			

Tableau 1. Détail de l'étude sur une production

Nous pouvons tout d'abord noter que cette production répond aux demandes de la tâche principale : la synthèse présente une introduction dans laquelle est présenté le projet de loi. Dans le corps du texte des informations sont organisées pour conduire à une conclusion dans laquelle l'apprenant fournit un avis circonstancié au ministre au sujet de la question en débat.

D'un point de vue plus formel, le registre de la langue est approprié. Le taux d'erreurs est faible (5,5 %) et ne gêne pas outre mesure le fil de la lecture². La pensée a été organisée en paragraphes logiques et de nombreux connecteurs (« *for example, because, on the other hand, moreover, to conclude, but above all* ») structurent la synthèse. Celle-ci présente treize arguments majeurs et onze arguments mineurs (illustration, étayage, explication et récapitulation). Il est intéressant de remarquer la plupart de ces arguments proviennent des trois documents à disposition, même si le reportage de la BBC fournit la majorité des informations. Certains éléments de sens ont été prélevés tels quels, résultats d'une opération de copier-coller³, mais la plupart ont été reformulés avec plus ou moins de justesse lexicale ou syntaxique. Au fur et à mesure de l'argumentation, la synthèse devient de plus en plus personnelle et l'apprenant fait montre de sa créativité pour présenter son avis politique en proposant trois arguments originaux.

Il est possible de déceler une implication dans la tâche, ainsi qu'une véritable mise en jeu repérable dans l'utilisation des pronoms personnels (*I* et *we*) et dans l'interpellation du destinataire. En résumé, cette production présente toutes les caractéristiques de la performance attendue. La macro-tâche possède un potentiel qui semble pouvoir favoriser l'apprentissage. Ce constat est cependant à moduler sur le champ car toutes les synthèses ne présentent pas cette richesse argumentative et cette implication dans la tâche, mais sont plutôt de l'ordre du résumé impersonnel (cf. infra 3.2.2.)

Le recours à une production représentative avait pour but de donner une idée générale de la façon dont le micro-dispositif d'apprentissage médiatisé a été utilisé par les apprenants pour traiter des informations diverses et construire un objet de sens. Elle permettait également de voir quel codage nous avons mis en place pour traiter les synthèses. Nous proposons maintenant d'approfondir cette analyse avec un échantillon plus large.

² Il est à noter que seule une occurrence d'une erreur est comptée, comme par exemple **policers* qui apparaît 3 fois dans la synthèse au lieu de *policemen*.

³ Prahbu (1987 : 60) parle d'« emprunt » et définit celui-ci comme l'action de « reprendre une formulation verbale disponible dans l'input afin d'exprimer une signification propre, au lieu de générer cette formulation à partir de ses compétences propres ». L'emprunt se distingue de la reproduction (cf. Ellis, 2003 : 250).

3.2. Compétence langagière et justesse

3.2.1. Les types d'erreurs

Une première analyse permet de souligner que les erreurs de type syntaxique constituent quasiment les deux tiers (61 %) des erreurs commises par les sujets de notre échantillon. Sans entrer dans le détail, on signalera particulièrement des erreurs liées aux articles, aux formes verbales et à l'ordre des mots. Avec 24 %, les erreurs lexicales viennent en seconde position tandis que les problèmes orthographiques sont minoritaires (15 %). La faiblesse de ce dernier taux peut sans doute être expliquée par le fait que la plupart des apprenants utilisateurs de ce site recourent massivement au correcteur orthographique de *Word* avant de faire un copier-coller de leur production dans le programme et de l'envoyer à leur tuteur (Nwosu 2005). Cette élimination de la correction des erreurs de frappe et des erreurs mineures est intéressante car elle permet d'allouer, *a priori*, une plus grande attention aux aspects syntaxiques et lexicaux plus exigeants en terme cognitif. D'autre part, l'absence de pression temporelle, l'accès direct à l'*input* et à diverses activités lexicales dans le programme et la possibilité, enfin, d'utiliser un dictionnaire permettent d'expliquer non seulement la justesse lexicale, mais aussi la richesse du vocabulaire employé.

3.1.2. Longueur et justesse

Le schéma suivant (figure 2) permet de montrer qu'il existe une corrélation entre la longueur des productions (nombre de mots sur l'axe des abscisses) le nombre d'erreurs commises (en ordonnée).

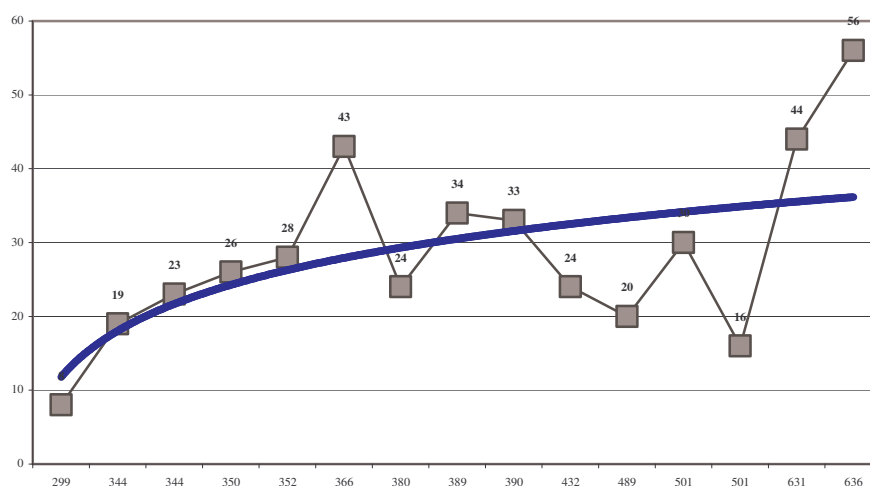


Figure 2. Rapport entre longueur des productions et nombre d'erreurs

Il y a, toutefois, une différence notable entre une corrélation exponentielle et les productions de l'échantillon. En effet, les sujets 6 et 15 commettent, en moyenne, un nombre d'erreurs bien plus élevé que les autres membres de l'échantillon alors que les sujets 7, 10, 11, 12 et 13 se situent bien en dessous de la médiane. La production du sujet 13, par exemple, compte 501 mots mais ne présente que 16 erreurs, ce qui indique bien que la performance de ce sujet en terme de justesse ne dépend pas simplement de la longueur de sa production, mais qu'il possède une compétence linguistique certaine et/ou qu'il a une stratégie appropriée de révision.

3.3. Compétence langagière et complexité

D'évidence, on ne peut réduire la compétence langagière à la seule maîtrise des codes linguistiques (compétence grammaticale et textuelle). À la suite de Bachman (1990 : 66), nous définissons la compétence langagière comme « une gamme de savoirs spécifiques qui sont utilisés lors de la communication par le biais de la langue ». Celle-ci comprend donc aussi la compétence pragmatique, c'est-à-dire la capacité à interpréter la fonction d'un énoncé (compétence illocutoire) et la maîtrise des conventions d'usage de la langue déterminées par le contexte d'énonciation (ibid. : 67).

3.3.1. La compétence illocutoire

La prise en compte de l'interlocuteur est essentielle dans cette tâche qui propose de construire un avis politique à travers un discours adressé à un ministre. Pour les apprenants, il ne s'agit donc pas uniquement de relever les arguments qui sont inclus dans les documents source mais de prendre position, un positionnement intellectuel qui devrait affleurer à travers différentes modalisations. Le terme de modalisation est utilisé ici pour signaler tous les phénomènes linguistiques présents dans chaque production pour marquer « le degré d'adhésion du sujet de l'énonciation à l'égard du contenu des énoncés qu'il profère » (Neveu 2000 : 68). Plusieurs types de modalisateurs peuvent être relevés dans notre corpus.

- **Les incises** traditionnellement utilisées pour débiter les prises de position : *as for me, according to me, to my mind, in my opinion.*
- **Les adjectifs** qui permettent aux apprenants de se situer par rapport au projet de loi en discussion : *necessary, touchy, dangerous, obvious, useless, more adapted and more effective, unacceptable, exaggerated, serious, important.*

- **Les verbes** pour exprimer la subjectivité : *think, wonder, consider, predict, hope*.
- **Les modaux** : *must, should, would, will, can, could*.

D'autre part, la situation telle qu'elle a été conçue (conseil au ministre) semble motiver un autre type de discours que celui de la simple synthèse de documents. Le relevé de pronoms personnels (cf. Annexe) permet d'étudier de quelle façon l'apprenant se met en jeu et se prête ou non à la situation d'énonciation. L'usage fréquent des pronoms personnels *I* et *we* (non pas le nous de majesté mais le nous collectif de l'équipe gouvernementale) laisse à penser qu'il y a eu une implication certaine de la plupart des sujets dans la tâche.

<p>Sujet 2 : I hope, Mr the prime minister, this inquest will help you.</p> <p>Sujet 3 : I allow myself to advise you because the choice you'll make can have serious consequences.</p> <p>Sujet 9 : *Because of all those reasons, I say "NO" to the street video surveillance, I don't think that it's the best way to secure our country.</p> <p>Sujet 13 : Like you, I think, I would like fear to leave the country. We can change the way things are, and we have the means to do it quickly by developing solidarity in the country.</p>

Tableau 2. Exemples de productions personnalisées (*verbatim*)

On peut également détecter la présence de nombreux marqueurs qui entretiennent le contact entre l'énonciateur et le co-énonciateur (« *thank you for paying attention to my letter, my dear minister, yours faithfully* ») ou qui fonctionnent comme des interpellations (« *you know that; if you want; I invite you, I advise you, you remember* »).

La forte modalisation des énoncés que nous venons de mettre au jour permet d'avancer que la tâche proposée par *Virtual Cabinet* encourage l'appropriation du sens et l'investissement, intellectuel et émotionnel dans l'activité d'apprentissage.

3.3.2. La richesse argumentative

Vu la nature de la tâche, la capacité à articuler un certain nombre d'arguments est décisive et sert de paramètre pour juger de la complexité de la production des sujets de cette étude. Nous avons dénombré le nombre d'arguments contenus dans chaque synthèse et avons distingué les arguments majeurs, les

arguments mineurs et les arguments originaux, c'est-à-dire ceux qui n'apparaissent pas dans les documents (cf. tableau 3)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Moyenne
Nombre d'arguments	2	2	1	1	2	1	19	14	19	24	28	19	29	29	31	21,9
Arguments majeurs	7	9	9	9	4	4	7	3	3	10	5	7	9	7	7	6,7
Arguments originaux	1	2	0	0	4	0	1	3	3	3	4	1	5	2	1	1,9
Arguments mineurs	1	1	1	9	1	1	11	8	13	11	19	11	15	20	23	13,3
Densité argumentative	6,7	6,4	5,5	5,1	5,9	4,6	5,5	3,5	4,8	5,5	5,7	3,8	5,8	4,6	4,8	5,2

Tableau 3. La richesse argumentative

Les sujets déploient en moyenne 22 arguments pour construire leur synthèse. La longueur des productions n'est pas forcément synonyme de richesse argumentative car, quand le nombre d'arguments est rapporté à la longueur des productions, on constate que la densité argumentative peut être importante dans des productions courtes (sujets 1 et 2) et plutôt médiocre dans des productions plus longues (sujets 8 et 12).

Sujet 5 : *When Michel Foucault studied the jail's history, he considered the model of the panoptical jail of Bentham as the perfect illustration of this new way of punishing. Indeed, we are not anymore at the age of the located sanction, but rather in a panoptical, generalized and omnipotent surveillance.

Sujet 8 : *People are agree about cameras and do not feel concerned about it. There are 90 %, of British population, approve the use of CCTV cameras and 92 % think that more CCTV cameras should be installed (Source: Modern Security Systems of England).

Sujet 13 : *Moreover, we spend, everyday a lot of money in a terrible war in Irak. Couldn't have been these resources better used? With all due respect, remember we were elected for Labour values. Hoping that this note will help you to take a decision.

Tableau 4. Arguments originaux (*verbatim*)

L'originalité de l'argumentation semble constituer un facteur déterminant pour évaluer le niveau de complexité de chacune des productions. Il y a environ en moyenne deux arguments originaux par production. Certains sujets (3, 4 et 6) se contentent de reprendre les arguments fournis dans les documents et effectuent davantage des résumés que des argumentations politiques. A

contrario, les sujets 5, 11 et 13 prennent de vrais risques d'autant plus importants qu'ils ne peuvent s'appuyer sur des structures dans l'*input* pour composer des nouveaux énoncés. Le sujet 5, par exemple, se réfère aux travaux de Foucault pour organiser sa synthèse, alors que le sujet 8 fait état de recherches complémentaires sur un site Internet pour étayer son argumentation. Quant au sujet 13, il fait le lien avec l'actualité et donne un avis réellement politique.

4. Discussion

4.1. Compétition entre complexité et justesse

Les productions des étudiants confirment l'hypothèse d'Ellis (2002) selon laquelle la compétence langagière se développe, au moins en partie, grâce à la constitution d'une collection d'exemples (*exemplars*) : « *a huge collection of memories of previously experienced utterances* ». En effet, les étudiants ont prélevé dans les trois documents des mots, des expressions des propositions ou des phrases au fur et à mesure qu'ils rédigeaient leur synthèse. *Virtual Cabinet* s'appuie ainsi largement sur la mise en place d'un réservoir représentationnel et ceci semble faciliter, au moins en partie, le développement de la compétence langagière grâce à la manipulation d'extraits sonores, à la sollicitation de la mémoire de travail et au réemploi d'exemples extraits de l'*input*. Cela confirme l'intérêt du copier-coller qui est à la base du schéma didactique de *Virtual Cabinet* : la proposition orale est reconnue puis reproduite à l'écrit et éventuellement acquise.

Lorsque les marqueurs de complexité et les marqueurs de justesse sont mis en regard, on constate une déperdition de la qualité linguistique proportionnelle à la richesse argumentative des productions. En effet, à trois exceptions près, plus les sujets s'éloignent de l'*input* contenu dans les documents présentés dans *Virtual Cabinet*, plus ils font montre de créativité, plus le nombre d'erreurs est important. Skehan et Foster (1997) ont montré que la justesse, la fluidité et la complexité pouvaient entrer en concurrence étant donné les capacités attentionnelles limitées dont disposent les apprenants de L2. Au moment de l'exécution d'une tâche, il leur est difficile – voire impossible – de hiérarchiser les paramètres qu'ils doivent privilégier pour faire face.

À la lumière de nos résultats, il devient possible de distinguer deux classes d'apprenants : certains, désireux de construire du sens et d'enrichir leur argumentation vont repousser les limites de leur interlangue en prenant des risques, parfois au détriment de la justesse, tandis que d'autres vont préférer se limiter au connu, en puisant massivement dans les documents source, et avoir

une attitude plus timide et donc moins propice à l'apprentissage. D'autre part, lorsqu'un apprenant, tel le sujet 13, est capable d'allier la complexité avec la justesse linguistique, il parvient à un niveau de compétence langagière expert. Mais c'est seulement en ajoutant une pression temporelle que l'évaluateur peut s'assurer que le sujet dispose d'une compétence réellement opératoire.

4.2. Culture et subjectivité

L'approche communicative a consacré l'avènement du sujet dans la situation d'énonciation. L'approche par la tâche (Ellis 2003) va au-delà en reconnaissant l'importance de la subjectivité dans l'apprentissage. Celle-ci peut être définie comme « une appropriation par le sujet de ses expériences » (Ciccone 1998 : 59) et renvoie à la construction d'une identité concomitante à la mise en place d'une voix personnelle (cf. 1.2.).

Nous l'avons vu au travers du jeu des pronoms et de la forte modalisation du discours des apprenants, une tâche, telle que celle de *Virtual Cabinet*, permet de créer un enjeu à la prise d'information. Cette approche conduit, en effet, à considérer la culture comme « un texte ambigu » (Bruner 2000 : 148), ouvert aux interprétations, et ainsi, le traitement de l'information trouve un débouché cognitif satisfaisant à travers la production d'un discours à soi, mais tourné vers l'autre (Jorro 2004 : 151).

À partir du moment où la situation didactique peut être perçue comme équivoque, c'est-à-dire sujette à interprétations diverses, la négociation du sens, et partant, la complexité deviennent les enjeux de l'apprentissage de la L2. La culture est donc ce qui permet de relier les représentations individuelles aux représentations des autres en comparant, agrégeant, sélectionnant, en bref, en apprenant. En ancrant l'apprentissage dans la culture de l'autre, la fonction communicative n'est plus « une fin en soi mais un moyen au service d'activités socialement significatives » (Puren 2002). Ainsi, le texte produit par les apprenants n'est plus à évaluer seulement pour ses qualités intrinsèques, mais pour l'effet qu'il peut produire sur l'autre, d'où l'importance de la dimension pragmatique et de la « solidarité entre production et compréhension » (Caron 1989 : 236) qui ménage un espace pour l'intersubjectivité.

4.3. Le temps de l'apprentissage

À l'évidence *Virtual Cabinet* se concentre sur la compréhension de l'oral et ne guide pas suffisamment la production écrite. Ceci entraîne une véritable lacune étant donné que la construction de l'*output* ne dépend pas d'une simple opération de sélection d'informations, mais qu'elle suppose un traitement. Différentes méthodes d'accompagnement et d'évaluation peuvent pallier ce

manque pour que la synthèse gagne en qualité pendant le temps d'apprentissage.

D'autre part, la méthodologie employée ici ne permet pas de mesurer si la tâche proposée par *Virtual Cabinet* donne l'occasion d'un apprentissage formel, indication que pourrait fournir une enquête longitudinale. Le tableau suivant résume les différents paramètres, suivant une gradation dans le temps, qu'il serait possible de prendre en compte et propose un certain nombre de pistes pour guider une telle évaluation.

Paramètres	Données observables
Fluidité	Réalisation de la tâche de + en + rapide
Complexité	Association d'arguments divers de + en + riche Analyse de + en + fine
Investissement	Modalisation de + en + importante
Créativité	Argumentation de + en + originale
Qualité formelle	Qualité syntaxique et lexicale de + en + adéquate

Tableau 5. Paramètres pour une évaluation longitudinale

Cependant, ce type d'évaluation ne peut être valide qu'à la condition d'être administré à des apprenants qui utilisent le micro-dispositif de manière répétée, à l'exclusion d'autres moyens d'apprentissage et sur une période de temps suffisamment longue. Ce n'est bien sûr pas le cas de *Virtual Cabinet* qui est conçu comme une réponse partielle aux besoins d'apprentissage des usagers du Centre de langues.

Conclusion

Dans le cas de *Virtual Cabinet*, la valeur ajoutée par le multimédia vient d'un accès intégré à un matériel langagier riche ainsi que des outils (calepin électronique) et un dispositif (envoi à un tuteur pour évaluation et forum pour échanger avec les autres apprenants) qui transforment la pratique de la compréhension de l'oral en une tâche potentiellement acquisitionnelle (Porquier & Py 2004).

Cependant, comme nous l'avons montré dans cet article, la technologie n'est que la courroie de transmission. Le potentiel d'apprentissage réside principalement dans le scénario pédagogique construit à partir de l'hypothèse de l'*output* compréhensible : les apprenants peuvent développer leur compréhension de l'oral en produisant une synthèse qui correspond à certains critères linguistiques et pragmatiques, validant ainsi la proposition de Swain qui propose de combiner compréhension et production.

Ainsi, une telle tâche médiatisée constitue une alternative à la pratique de la compréhension de l'oral par le biais de questionnaires fermés car elle donne la possibilité aux apprenants de traiter le message en L2 en développant leur créativité et leur subjectivité. Toutefois, l'investissement dans la tâche et la prise de risques consentie pour repousser les limites de l'interlangue sont déterminés, *in fine*, par l'accompagnement pédagogique. De la qualité de celui-ci dépend, en effet, l'exploitation du potentiel de la tâche par les apprenants.

Références bibliographiques

- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bruner, J. 2000. *Culture et modes de pensée, l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Caron, J. 1989. *Précis de psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chapelle, C. A. 2003. *English Language Learning and Technology*. Amsterdam : John Benjamins.
- Ciccone, A. 1998. *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Crinon, J., F. Mangenot & P. Georget. 2002. « Communication écrite, collaboration et apprentissages. » In Legros D. & J. Crinon (dir.) *Psychologie des apprentissages multimédias*, Paris : Armand Colin, 63-83.
- Demaizière, F. 1991. « From Linguistics to Courseware Design, an Experimental Approach ». *Computer Assisted Language Learning* 4/ 2, 67-79.
- Develay, M. 1997. « Préface » In Grangeat, M. (dir.) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Ellis, N. C. 2002. « Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 24 / 2, 143-188.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Guichon, N. 2004a. « Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de *Virtual Cabinet* ». *Les Cahiers de l'APLIUT* 23/1, 67-76.
- Guichon, N. 2004b. « La survie sociale d'une innovation ». *Alsic* 7, 71-83.
- Jorro, A. 2004. « Écrire...oui, mais comment ? » In *Écriture, approches en sciences cognitives*. Aix-en Provence : Publication de l'Université de Provence, 147-159.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow : Longman.

- La Borderie, R., N. Sembel & J. Paty. 2000. *Les sciences cognitives en éducation*. Paris : Nathan.
- Legros, D. & J. Crinon (dir). 2002. *Psychologie des apprentissages multimédias*. Paris : Armand Colin.
- Mehnert, U. 1998. « The effects of Different Lengths of Time for Planning on Second Language Performance ». *Studies in Second Language Acquisition* 20, 52-83.
- Neveu, F. 2000. *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Nathan Université.
- Nwosu, J. 2005. « Stratégies et processus rédactionnels dans un dispositif multimédia, du papier à l'écran ». Mémoire de Master 2, Université Lyon 2.
- Porquier, R. & B. Py. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Prahu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues Modernes* 3, 55-71.
- Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. Londres : Longman.
- Skehan, P. 1996. « A framework for the implementation of task-based instruction ». *Applied Linguistics* 17, 38-62.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Skehan, P. & Foster P. 1997. « Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance ». *Language Teaching Research* 1/3, 185-210.
- Swain, M. 1985. « Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development ». In Gass, S. & C. Madden *Input in Second Language Acquisition*. Boston : Newbury House.
- Swain, M. 2000. « The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue ». In Lantolf J. P. (dir.). *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, 97-114.
- Swain, M. & S. Lapkin. 1995. « Problems in Output and the Cognitive Processes they Generate: A Step towards Second Language Learning ». *Applied Linguistics* 16/3, 370-391.
- Zaki, H. & R. Ellis. 1999. « Learning Vocabulary through Interacting with a Written Text ». In Ellis, R. (dir.) *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam : John Benjamins.

Logiciels cités

- Mangenot, F. 1996. *Gammes d'écriture*. Logiciel Windows. Paris : CNDP. Documentation consultée en août 2000 : <http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit/>

Tell Me More 1998. Auralog S.A., 6 rue Jean-Pierre Timbaud, 78180 Montigny-le-Bretonneux, France.

VOICEbook 1998. Englishhear System : Paris.

Annexes Types d'erreurs

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Sexe	M	M	M	M	M	F	F	M	F	F	F	F	M	M	M	9M, 6F
Filière	M1	M1	S2	S2	M1	S2	S2	S2	M1	M1	S2	M1	M1	S2	S2	
Nombre de mots	299	344	344	350	352	366	380	389	390	432	489	501	501	631	636	427
Taux d'erreurs	2,6	5,5	6,7	7,4	8	11,7	6,3	8,7	8,4	5,5	4,1	6	3,4	7	8,8	6,7
Erreurs lexicales	1	7	3	9	8	11	1	4	9	7	6	9	6	12	10	103,0
Erreurs syntaxiques	5	10	18	13	18	22	17	23	23	11	12	19	9	27	32	259,0
Erreurs orthographiques	2	2	2	2	2	10	6	7	1	6	2	2	2	5	14	65,0
Total erreurs	8	19	23	26	28	43	24	34	33	24	20	30	16	44	56	428,0

Les arguments

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Moyenne
Nombre arguments	20	22	19	18	21	17	19	14	19	24	28	19	29	29	31	21,9
Arguments majeurs	7	9	9	9	4	4	7	3	3	10	5	7	9	7	7	6,7
Arguments originaux	1	2	0	0	4	0	1	3	3	3	4	1	5	2	1	1,9
Arguments mineurs	12	11	10	9	13	13	11	8	13	11	19	11	15	20	23	13,3
Densité argumentative	6,7	6,4	5,5	5,1	5,9	4,6	5	3,5	4,8	5,5	5,7	3,8	5,8	4,6	4,8	5,2

Les pronoms personnels

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	moyenne
I	4	7	5	0	4	10	4	2	11	5	1	4	3	6	9	5,0
You	4	3	2	0	1	9	2	6	6	5	2	0	7	8	7	4,0
We	1	3	3	1	1	5	4	0	3	4	1	5	20	0	6	2,6
Total	9	13	10	1	6	24	8	8	20	14	4	9	30	14	22	12,8

Nicolas Guichon est maître de conférences au Centre de langues de Lyon 2. Il a piloté le projet *Virtual Cabinet*, un site d'apprentissage de l'anglais, et il est chargé de mission sur les TICE. Ses recherches portent sur la compréhension de l'anglais oral et l'apprentissage médiatisé. nguichon@club-internet.fr