

La scénographie des environnements d'apprentissage électroniques. Une étude de cas en FLE

ALEX DEMEULENAERE
PASCALE HADERMANN¹

Universiteit Gent

1. Introduction

1.1. Objectifs

Les environnements d'apprentissage électroniques commencent à faire partie intégrante du discours et des pratiques universitaires modernes. Dans la didactique de l'apprentissage des langues, plus particulièrement, les TICe (Technologies de l'information et de la Communication pour l'Education) occupent une place de plus en plus importante². L'introduction de ce nouveau moyen de communication implique toutefois des changements de comportement de la part des parties concernées par l'apprentissage des langues³. Afin de réaliser une amélioration réelle de l'apprentissage, il faut sensibiliser les différents acteurs aux défis et pièges des TICe. Pour mieux cerner ceux-ci, une étude des acteurs impliqués et des comportements adoptés au sein d'un environnement d'apprentissage électronique s'impose. Les bases d'une telle étude seront présentées dans cette contribution, qui cherche d'une part à dégager les comportements inclus dans un environnement

¹ Noms d'auteurs par ordre alphabétique.

² Voir à ce sujet Albero *et alii* (2002).

³ Voir à ce sujet Barbot (2003) et Duquette *et alii* (2000).

apprentissage électronique à l'aide de la notion de scénographie, d'autre part à scruter leur réalisation concrète au travers de deux expériences pilotes menées au sein de l'environnement d'apprentissage électronique développé à la Faculté de Lettres de l'Université de Gand.

1.2. Cadre : le concept de scénographie

La scénographie a récemment été élargie de son acception d'origine théâtrale, qu'on pourrait d'ailleurs aussi appliquer au contexte d'apprentissage de langues en classe, vers une application plus textuelle, voire discursive. Dans son ouvrage *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Dominique Maingueneau propose la définition suivante:

Une scénographie s'identifie sur la base d'indices variés repérables dans le texte ou le paratexte, mais elle n'est pas tenue de se désigner : elle se montre, par définition en excès de toute scène de parole qui serait dite dans le texte. A la théâtralité de la « scène », le terme de « scénographie » ajoute la dimension de la graphie. Cette -graphie ne renvoie pas à une opposition empirique entre support oral et support graphique, mais à un processus fondateur, à l'inscription légitimante d'un texte, dans le double rapport à la mémoire d'une énonciation qui se place dans la filiation d'autres et prétend à un certain type de réemploi. (Maingueneau 2004 : 192-193)

Il est clair que Maingueneau applique la notion d'abord et avant tout aux textes littéraires, dans lesquels elle permet de tracer les comportements textuels légitimants adoptés par l'auteur (et par le lecteur) afin de répondre à un contexte de valorisation générique et esthétique donné. De la sorte, la mise en scène de soi et de l'autre fait partie intégrante du texte en vue d'une réception recherchée. Une telle logique peut être élargie aux environnements d'apprentissage électroniques au sens où ceux-ci constituent un nouveau « genre » de communication didactique. Il s'ensuit que les utilisateurs d'une telle plateforme, qu'ils soient enseignants, tuteurs ou apprenants, devront adopter certains rôles, certains comportements légitimants inscrits au sein même de la plateforme électronique. Les dimensions qui interviennent dans un apprentissage par voie électronique doivent dès lors être explicitées.

2. Le médium

Le premier volet de notre étude concerne le médium de communication, c'est-à-dire l'environnement d'apprentissage. Il s'agit de la plateforme MINERVA, qui contient toutes les fonctions propres aux plateformes d'apprentissage modernes. Les exercices interactifs et les trajets d'apprentissage qui ont été développés dans le cadre d'un projet de création de nouvelles formes d'enseignement à l'université de Gand⁴ pourraient également être appréhendés par le biais de la scénographie, mais dans la présente contribution nous avons limité l'analyse aux interactions qui ont eu lieu dans les forums de la plateforme⁵. Concrètement, deux types de forums ont été développés. Le premier est un forum général, au sein duquel les étudiants posent des questions portant sur tous les aspects de leur cours de maîtrise pratique du français. Ils y essaient de s'entraider le plus possible en répondant à ces questions. Un deuxième type de forum, le forum thématique, est plus spécifique, puisqu'il est corrélé aux exposés présentés en classe par de petites équipes d'étudiants. Au terme de cet exercice oral, l'enseignant responsable propose à ceux qui ont assisté à la présentation une question sur le même thème⁶. Les étudiants sont censés y répondre et ils sélectionnent ultérieurement une des réponses données par un condisciple pour y réagir. Ces échanges sont suivis de près par un tuteur, étudiant de niveau licence/maîtrise qui se spécialise en didactique FLE.

Le médium implique donc trois rôles de participation. En premier lieu, les *apprenants*, qui doivent intervenir à plusieurs instants, que ce soit en questionnant, en répondant ou en commentant. Ensuite, le *tuteur*, qui occupe une place intermédiaire entre l'apprenant et l'enseignant. Cette position intermédiaire est intéressante du point de vue de la progression linguistique, comme nous le verrons plus loin. Finalement, l'*enseignant*, dont le rôle implique des interventions spécifiques, différentes de celles du contexte de classe classique. A travers la description de ces différents rôles, notre objectif est de fournir des éléments de réponse aux questions d'analyse suivantes :

-
- 4 Il s'agit du projet *Corpuscript* financé par le département de l'enseignement de l'UG (voir www.schrijven.ugent.be).
 - 5 Pour une bonne présentation de l'utilité et des défis de l'emploi de forums de conversation en FLE, voir Campos (2004).
 - 6 Par exemple: sujet de la présentation : « Les anciennes colonies françaises » ; question à traiter : « Quel statut accorder à la langue du colonisateur dans les anciennes colonies ? ».

- quel est le rôle du tuteur et de l'outil didactique dans la mise en place de l'acquisition des structures langagières ?
- quel est le rôle de l'interaction entre apprenants et avec le tuteur dans l'appropriation de ces structures⁷ ?
- comment les comportements qui en découlent contribuent-ils à fixer les structures linguistiques, et ce aussi bien chez les apprenants que chez les tuteurs ?

Dans ce qui suit, nous nous intéressons d'abord à l'apprenant et à l'interaction qu'il établit avec ses pairs. Dans un deuxième temps, nous analyserons le rôle du tuteur. Cette double approche nous permettra d'avoir une vue globale sur les effets de l'interaction et sur la plus-value de l'environnement d'apprentissage électronique.

3. L'apprenant

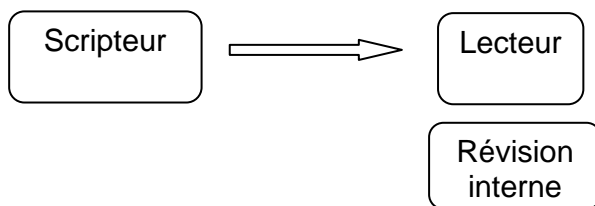
Le rôle de l'étudiant dans une classe traditionnelle est orienté par les diverses caractéristiques scénographiques du contexte de classe. Ainsi la disposition de la classe, avec d'une part un locuteur (souvent le professeur) et d'autre part des auditeurs (les étudiants), est déterminante pour le comportement attendu des étudiants. Premièrement, elle induit une certaine passivité chez l'apprenant. Certes, de nouvelles méthodes didactiques cherchent à activer l'apprenant dans un contexte de classe, mais il faut alors modifier sa scénographie initiale. Une deuxième conséquence est que l'apprenant atteste en partie sa légitimité en étant présent, en assistant au cours. Les comportements légitimes sont donc déterminés par des conditions spatiotemporelles.

Ces stratégies de légitimation, qui construisent la crédibilité ou l'ethos des participants, changent de façon drastique dans un environnement électronique. D'une part, les conditions spatiotemporelles de l'enseignement traditionnel disparaissent au profit d'un espace virtuel à temporalités différées, et, plus important, avec une visibilité accrue pour l'enseignant, qui peut désormais superviser les activités synchrones de plusieurs groupes de travail. En outre, l'environnement électronique permet une visualisation accrue des différents comportements des apprenants, que ce soit dans des forums, des exercices ou même dans des parties théoriques. De la sorte, le trajet

7 Voir Nissen (2005) pour une étude du rôle de l'interaction dans des environnements électroniques.

d'apprentissage fait partie intégrante de l'éthos de l'apprenant, qui n'est plus seulement jugé à partir d'un résultat final mais aussi à partir d'un ensemble d'activités réalisées ou négligées. C'est cette logique qui est d'ailleurs à la base de l'outil didactique du portfolio, qui permet de structurer et de regrouper les étapes du trajet d'apprentissage.

Lors de notre expérience, nous avons observé le comportement d'une centaine d'apprenants en première année FLE de la formation « langues et littératures : 2 langues (dont le français) » dans le cadre de deux exercices sur les forums de l'environnement électronique. Pour le second exercice, les étudiants ont été regroupés en équipes de six à sept, de niveau comparable et de combinaison linguistique similaire (par exemple français-italien ou français-anglais). Ils ont tous participé aux deux forums présentés plus haut, l'un d'ordre général, l'autre d'ordre thématique. Outre le fait que ces interventions augmentent considérablement les interactions « naturelles » entre apprenants et qu'ils exercent aussi les actes de parole permettant la demande d'informations ou de spécifications⁸, les rôles impliqués par un tel exercice couvrent plusieurs facettes de l'apprentissage langagier. Concrètement, un apprenant occupera les rôles suivants⁹ :



- un rôle communicatif: il écrit pour un lecteur
- un rôle instructif: il devient lecteur et informe le scripteur de son impression de lecture
 - = révision interne qui porte sur le contenu (« reviewing »)

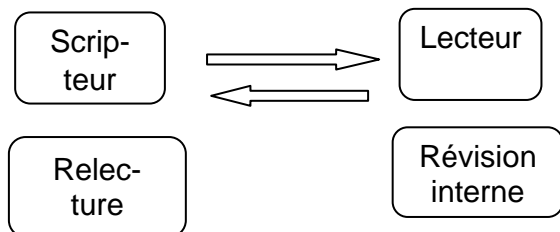
L'expérience de la lecture de textes peut déclencher un retour autoréflexif et mener à l'intériorisation des critères auxquels devrait répondre une argumentation de qualité¹⁰. La relecture du propre texte

⁸ Voir Ellis (1999) pour l'effet de l'approche interactionnelle.

⁹ Nous nous inspirons, dans cette partie de notre étude, du cadre dressé par Marin *et alii* (2006).

¹⁰ Voir Schmidt (1995) qui stipule l'existence d'un rapport proportionnel entre l'attention et l'acquisition: *plus il y a d'attention, plus il y aura d'acquisition*. Le

s'orientera autour la question: mon texte répond-il aux buts que je m'étais fixés initialement? Il s'ensuit une amélioration au niveau de la planification de l'écriture: du local au global.



4. Le tuteur

Le rôle du tuteur diffère de celui de l'enseignant dans un contexte de classe traditionnel. Si ce dernier se caractérise par un ethos basé sur le monologue et la présence spatiotemporelle, le premier se rendra crédible par des interventions multiples et différées, en interaction avec les apprenants¹¹. Concrètement, au sein de notre plateforme, les rôles de tuteur ont été assignés à des étudiants en « formation initiale de professeur FLE », qui ont suivi une licence/maîtrise en français. Chaque tuteur est responsable pour un forum thématique de six à sept étudiants de première année. Il a pour tâche de réviser et de commenter les productions postées sur le forum par les apprenants de son groupe. Cette révision répond à certaines consignes : 1. elle s'appuie sur des modèles de correction mis à disposition, 2. elle porte principalement sur les aspects grammaticaux, lexicaux et discursifs du texte et 3. elle est soumise à l'enseignant pour approbation et ensuite envoyée à l'étudiant concerné.

Ce scénario n'a pas seulement permis d'assurer la qualité des corrections, il a aussi offert la possibilité de bien visualiser les progrès et les lacunes dans les connaissances langagières des apprenants et des tuteurs.

concept de prise en compte ("noticing") est pour lui indispensable lorsqu'on veut optimiser l'apprentissage des langues étrangères.

¹¹ Voir à ce sujet Degache (2003) et Jeannot *et alii* (2006).

4.1. Le tuteur et la correction lexicale

Un premier constat concerne le grand nombre d'erreurs lexicales détectées, qui sont de loin le genre d'erreurs le mieux identifié par les tuteurs. Après quatre années d'apprentissage intensif du français, ils réussissent en général à identifier la plupart des problèmes lexicaux (cf. tableau 1). Notons que le niveau des apprenants présente encore de grandes carences lexicales, ce qui pourrait s'expliquer par la moindre importance que les professeurs de l'enseignement secondaire tendraient à accorder à la maîtrise d'un lexique précis, ce au profit de la correction morphologique et syntaxique¹².

L'interaction entre tuteur et apprenant a donc une double utilité au niveau lexical ; d'une part, elle permet aux apprenants d'apprendre des structures lexicales correctes et/ou appropriées, d'autre part elle constitue une pierre de touche, un moment de fixation de la compétence lexicale du tuteur, qui, nous l'avons vu, semble réussir à intérioriser au moins une partie de ses connaissances explicites¹³.

Problèmes relevés	Exemple
Tournures inappropriées	<i>Sociétés des ex-colonies > ex-coloniales</i>
Mots passe-partout	<i>Avoir une fonction > exercer une fonction</i>
Reformulations	<i>Une des questions difficiles > un des sujets les plus sensibles</i>
Expressions vagues	<i>On > le peuple africain</i>

Tableau 1

¹² Voir à ce sujet Coady (1997).

¹³ Il existe, dans les théories sur l'acquisition, toute une discussion sur une possible interface entre connaissance explicite et connaissance implicite ; voir entre autres déjà Bialystok (1978).

4.2. Le tuteur et la correction grammaticale

Face au nombre élevé d'erreurs détectées sur le plan lexical, le nombre relativement réduit d'erreurs grammaticales soulève des questions. Les apprenants commettent-ils réellement moins d'erreurs grammaticales que lexicales, ou faut-il plutôt chercher la cause dans une correction défailante ? La réponse est double. D'une part, nous relevons moins de problèmes grammaticaux que lexicaux dans les textes, ce qui pourrait être mis en rapport avec l'instruction explicite basée sur l'input (avec démarche déductive) dont les apprenants bénéficient en première année. D'autre part, la révision des corrections des tuteurs par le professeur permet de valider la seconde possibilité. Les tuteurs n'identifient pas ou corrigent mal un nombre considérable d'erreurs grammaticales (cf. tableau 2). Le constat est interpellant : la détection exhaustive de problèmes lexicaux détournerait-elle l'attention du tuteur des problèmes grammaticaux plus complexes et moins faciles à identifier ? Ou peut-on parler d'une perte de connaissances grammaticales après une période d'apprentissage intensive, qui focalise sur la connaissance explicite des règles grammaticales en première et deuxième année, suivie d'une période où l'accent n'est plus autant mis sur la forme mais sur le contenu¹⁴ ? En tout cas, la prise de conscience qui en résulte a un double effet positif. Les tuteurs peuvent développer une attitude autoréflexive et devenir conscients des trous dans leurs connaissances grammaticales. L'enseignant peut lui aussi tirer profit des lacunes observées pour ce qui est de l'effet de son enseignement à long terme. Ainsi, des structures qui continuent à poser problème peuvent être intégrées dans l'enseignement dans la durée et faire l'objet d'un input, d'une instruction explicite à des moments répétés et réguliers du trajet d'apprentissage.

¹⁴ Voir Hendrickx *et alii* (2002) pour un bilan des effets à court et à long terme de l'instruction explicite.

Erreurs non-identifiées	Exemple
Structures en <i>si</i>	<i>Si l'homme n'aurait pas eu l'idée ...</i>
Morphologie verbale	<i>Il acquit pour il acquiert; des hommes innocents sont mises en prison</i>
Temps du passé	<i>D'un jour à l'autre, l'indigène était forcé de changer sa vie.</i>
Anaphores	<i>Les colonies > ils</i>

Tableau 2

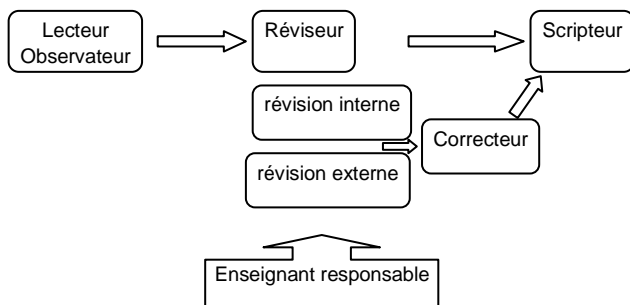
4.3. Le tuteur et la correction discursive

Pour ce qui est de l'organisation discursive des textes, le tuteur accorde beaucoup d'importance à la structuration et à la lisibilité des textes. Ainsi, il est particulièrement attentif à la longueur des phrases qui, dans certains cas, nuit à la compréhension. De même, il insiste sur la clarté des transitions logiques entre phrases. Il est donc capable d'identifier des problèmes qui relèvent d'une planification dépassant le niveau local. Cependant, il formule peu de commentaires sur le plan intégral du texte. Il faudrait plus encore entraîner le tuteur sur ce point à l'aide d'une instruction explicite des principes organisateurs du discours argumentatif et d'une application de ces principes à des textes, qui peuvent à leur tour servir de modèle pour la correction.

4.4. Plus-value pour le tuteur

Le scénario de correction que nous avons proposé contient des avantages indéniables pour le tuteur. D'une part, il se rend compte du gouffre parfois gênant entre l'intention et la réalisation communicatives.

D'autre part, face à la pluri-dimensionnalité de la correction imposée, il prend conscience des différentes facettes de l'écriture et de la révision de textes. Grâce à l'exploitation de l'environnement d'apprentissage électronique, l'instruction débouche sur une consolidation des connaissances acquises en compétence écrite. Nous adaptons donc le cadre proposé par Marin *et alii* (2006 : 115)¹⁵:



Les révisions interne et externe débouchent sur une activité de remédiation : le réviseur devient correcteur. L'observation de textes d'autrui exerce un effet positif sur la planification du propre texte : le correcteur devient un meilleur scripteur.

5. Conclusion

Après ces quelques explorations des comportements impliqués et des trajets d'apprentissage observés dans les forums d'un environnement d'apprentissage électronique, il est désormais temps de revenir à notre questionnement initial pour synthétiser la relation ente instruction et interaction, entre rôles impliqués et médium employé.

Les lacunes aussi bien lexicales, chez les apprenants, que grammaticales, chez les tuteurs, prouvent qu'une instruction explicite reste primordiale. Elle ne pourrait en d'autres mots être remplacée telle quelle par les nouvelles modalités d'interaction que permettent les outils didactiques électroniques. L'instruction doit en outre être réalisée aussi bien sur le plan de l'input que sur celui de l'output.

¹⁵ La révision externe porte sur les aspects formels du texte (« revising » ; cf. correction lexicale et grammaticale) ; la révision interne porte sur le contenu (« reviewing » ; cf. correction discursive) ; la remédiation aux problèmes: correction (« editing »).

L'interaction ne saurait donc remplacer l'instruction, elle permet néanmoins de consolider les connaissances acquises à tous les niveaux¹⁶. Sur le plan du contenu, l'interaction entre pairs dans les forums généraux et thématiques mène à une précision sémantique des idées et des arguments proposés. Sur le plan formel, l'interaction apprenant-tuteur-enseignant a des retombées multiples. Les apprenants deviennent conscients des lacunes formelles dans leurs productions, les tuteurs consolident ou approfondissent leurs connaissances par une attitude autoréflexive et les enseignants se rendent mieux compte des problèmes linguistiques persistants. Ils peuvent dès lors adapter leur enseignement à ces données.

Le médium employé, l'environnement d'apprentissage électronique, est le lieu idéal pour les interactions proposées. Bien que celles-ci soient théoriquement possibles dans un environnement traditionnel, la visibilité, la traçabilité et les possibilités d'archivage accrus permettent à l'enseignant de garder le contrôle sur les interactions demandées tout en déléguant une partie de la tâche à des lecteurs et en motivant les apprenants à s'engager au sein de leurs groupes.

Les différents rôles inscrits dans un tel scénario didactique, finalement, contribuent à l'approfondissement des connaissances linguistiques. Les apprenants assument tous le rôle de scripteur et de réviseur. De la sorte, la correction des erreurs d'autrui aide à améliorer sa propre production. De même, les tuteurs adoptent différents rôles de révision et deviennent ainsi conscients de leur propre activité de scripteur.

Les implications de la scénographie nouvelle des environnements d'apprentissage électroniques sont donc évidentes. Nos observations qualitatives en témoignent. Il va néanmoins de soi qu'une telle esquisse qualitative devra être complétée par des analyses quantitatives plus exhaustives qui permettent de mesurer de façon plus précise la relation entre les rôles dans l'environnement électronique et les connaissances linguistiques acquises.

¹⁶ Voir Lambert (1997) pour l'importance de la pratique répétée.

Références bibliographiques

Albero, B. et Dumont, B., *Les TIC dans l'enseignement supérieur: pratiques et besoins des enseignants*, Paris, Ministère de la Recherche, 2002.

Barbot, M.J., « Médiatisation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif ? », in *ALSIC*, n° 6: 1, 2003, p. 175 - 189.

Bialystok, E., « A theoretical model of second language learning », in *Language Learning*, n° 28, 1978, p. 69-83.

Campos, M., *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur*, Montréal, Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, 2004.

Coady, J., « L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research », in Coady, J., (ed.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 273-290.

Degache, C., « Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet) », in *Repères et applications (IV). Actes des XXII^e Journées Pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne, Barcelone, 8-11 septembre 2003*, 2003, pp. 33-48.

Duquette, L. et Laurier, M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Montréal, Logiques, 2000.

Ellis, R., *Learning a second language through interaction*, Amsterdam, J. Benjamins, 1999.

Jeannot, L., Vetter, A. et Chanier, T., « Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone », in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 40, 2006, p. 151-161.

Hendrix, L., Housen, A. et Pierrard, M., « Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère », in *Marges linguistiques*, n° 4, 2002, p. 148-164.

Lambert, M., « En route vers le bilinguisme », in *Aile*, n° 9, 1997, p. 147-172.

Maingueneau, D., *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2004.

Marin, B. et Legros, D., « Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue », in *Langages*, n° 166, 2006, p. 113-125.

Nissen, E., « Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l'apprentissage », in *Savoirs*, n° 8, 2005, p. 89-106.

Schmidt R., « Consciousness and foreign language : A tutorial on the role of attention and awareness in learning », in Schmidt, R. (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Teaching and Learning*, Rowley, Newburyhouse, 1995, p. 12-52.