

Elke NISSEN

Laboratoire des Sciences de l'Éducation – ULP Strasbourg

elke.nissen@lse-ulp.u-strasbg.fr

La tâche en langue étrangère

comme unité de l'activité d'apprentissage en groupe à distance

Mots-clés : environnement d'apprentissage en ligne, travail de groupe, entrée par les tâches, didactique des langues.

INTRODUCTION

Un arrêté ministériel du 22 mai 2000 (Lang 2000) annonce l'existence d'un certificat spécifique et obligatoire pour toute personne suivant un cursus dans l'enseignement supérieur (CLES). La France cherche à inscrire sa politique des langues dans les directives données par le Conseil de l'Europe et oriente ainsi le certificat – et par conséquent l'enseignement – vers la réalisation d'une tâche en langue cible. Un dispositif universitaire de formation en langues à distance, *babbelnet*, adopte le même objectif de la tâche et permettra à terme aux étudiants de s'entraîner en vue de la certification annoncée. La tâche, comme unité de l'activité d'apprentissage, y constitue à la fois l'objectif (la production à réaliser) et la base de l'entraînement facilité à cette production. Il est facilité parce que l'activité est découpée en étapes et que le dispositif propose un accompagnement et des aides diverses (accompagnement, ressources diverses, *etc.*).

Un autre choix pédagogique dans *babbelnet* est de proposer l'entraînement à la réalisation des tâches sous forme de travail de groupe. La communication en groupe est un facteur favorisant

l'apprentissage, à travers la formulation des idées, la négociation de sens et la recherche de consensus qu'elle demande. De plus, dans un dispositif de formation en ligne, il se présente fréquemment une difficulté d'ordre affectif : Les apprenants se sentent seuls, voir même isolés. Cela peut les amener jusqu'à abandonner la formation. Le groupe implique l'échange avec d'autres, il lui permet de se situer dans l'avancement de la réalisation de la tâche, de partager le travail et il peut ainsi prévenir ce sentiment d'isolement. D'un autre côté, l'accomplissement d'une tâche en groupe permet éventuellement à un individu de mettre l'accent sur ses points forts, et de corriger par exemple essentiellement les fautes grammaticales dans les rédactions des autres, parce qu'il maîtrise bien la grammaire. Il lui est ainsi possible de négliger ses points faibles, tout en participant au travail collectif. Or, le CLES, qui fait appel au même type de tâches, est une certification dans laquelle tous les savoir-faire mis en jeu doivent être maîtrisés aussi largement que possible. Elle évalue chaque étudiant de manière individuelle et ne lui permet donc pas le recours aux compétences des autres.

La question qui se pose alors, et c'est là notre question de recherche, est de savoir si le travail de groupe à distance dans *babbelnet* permet d'acquérir des savoir-faire individuels pour la réalisation individuelle d'une tâche en langue étrangère au moins aussi bien que le permet le travail individuel. Après une présentation plus détaillée (I) de la tâche et (II) de l'apprentissage en groupe à distance, nous allons exposer (III) la vérification prévue de la question de recherche.

I – LA TACHE COMME UNITE DE L'ACTIVITE D'APPRENTISSAGE

I. 1. LE CONCEPT DE TACHE DANS LE DOMAINE DES LANGUES ETRANGERES

Le concept de la tâche existe dans des domaines divers, comme par exemple en psychologie cognitive ou en psychologie ergonomique. En didactique des langues, ce concept n'est pas non plus nouveau. Or, même au sein de cette discipline, il revêt des sens différents. Il a évolué au fil du temps, en fonction de la conception globale de l'enseignement/apprentissage de l'époque (Puren 2002). Ainsi, on le rencontre fréquemment dans les écrits anglo-saxons, comme par exemple chez Nunan, où la référence est typiquement celle de l'approche communicative, fondée sur l'échange d'informations.

“The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.” (Nunan 1989: 10)

Aujourd’hui, avec les textes récents du Conseil de l’Europe, la conception de la didactique des langues est en train de changer et avec elle le concept de la tâche. Ici, il s’agit d’agir avec l’autre en langue étrangère. La tâche s’inscrit alors dans ce qui est appelé dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer* (CECR 1996 / CECR 2001) la « perspective actionnelle ».

Contrairement à l’approche communicative où la tâche est une tâche d’apprentissage, la tâche des travaux récents du Conseil de l’Europe est une tâche sociale.

« La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. » (CECR 2001 : 15)

La tâche est orientée vers une production ou un résultat.

La tâche est « un ensemble d’action finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECR 2001 : 121)

Elle peut avoir des sous-tâches.

« La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d’activités langagières (...). Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (...). Le nombre d’étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...). » (CECR 2001 : 121)

Une tâche peut être de nature essentiellement langagière, avoir une composante langagière ou être non langagière.

La tâche (...) peut être essentiellement langagière, c’est-à-dire que les actions qu’elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d’abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence,

prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (ex. : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette).

La tâche peut s'effectuer aussi bien sans ou avec recours à une activité langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence(...). » (CECR 2001 : 19)

La tâche peut encore être « authentique » ou bien « pédagogique ». Elle est « authentique » lorsqu'il s'agit d'une activité quotidienne, dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée (CECR 2001 : 121). La tâche « pédagogique » est « assez éloignée (...) de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elle(...) vise(...) à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier » (CECR 2001 : 121).

Puren, reprenant partiellement l'acception du Conseil de l'Europe de la tâche, définit la tâche comme

« unité de compte [de sens] de l'activité d'apprentissage. Une tâche est un travail que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif défini pour aboutir à un produit langagier déterminé. Une tâche complexe peut elle-même se composer de plusieurs tâches partielles. » (Puren 2000 : 1).

I. 2. DEFINITION RETENUE POUR LA TACHE, UNITE DE L'ACTIVITE D'APPRENTISSAGE

Suite à ces différents auteurs et textes, nous retenons la définition suivante de la tâche :

Elle

- est essentiellement *langagière* (contrairement à CECR 2001 : 19, où elle peut être essentiellement langagière, à composante langagière ou non langagière) ;
- est orientée vers un *but* à atteindre, un problème à résoudre : elle porte sur une *production* en langue étrangère (parallèlement à CECR 2001 : 121) ;

- est *authentique* dans le sens où il s'agit d'une activité habituelle dans le cadre des études (contrairement à CECR 2001 : 121, où elle peut également être pédagogique et être inventée exclusivement à des fins pédagogiques) ;
- est *centrée sur le contenu* plus que sur la forme linguistique (Nunan 1989 : 10) ;
- peut avoir des *sous-tâches* (cf. Puren 2000 : 1, CECR 2001 : 121, Long 1985) ;
- est une *unité d'activité d'apprentissage* (Puren 2000 : 1).

Une tâche de ce type serait par exemple la réalisation d'un exposé oral / écrit, la production d'une page web comportant la synthèse d'un thème donné, la rédaction d'un résumé ou la rédaction de la fiche de lecture d'un ouvrage scientifique.

Travailler une telle tâche a de toute évidence une double visée d'apprentissage. Il s'agit d'une part de travailler les compétences linguistiques (compréhension écrite et orale pour comprendre les documents sur lesquels se basent les activités de production ; expression écrite et orale pour réaliser ladite production écrite / orale). Il s'agit d'autre part de travailler les savoir-faires pragmatiques et plus généralement universitaires, puisque dans bon nombre de disciplines il est demandé à un étudiant au cours de son cursus de faire un exposé, un résumé ou une fiche de lecture par exemple.

En mettant au même plan le travail sur une tâche et l'apprentissage des savoir-faires requis par la tâche, nous nous inscrivons dans la perspective de la théorie de l'action, ou bien dans celle du « collaborative apprenticeship learning » (voir II.1.), selon lesquelles c'est en pratiquant que l'on apprend.

1. 3. CLES, UNE EVALUATION FONDEE SUR LE CONCEPT DES TACHES

Hormis le fait qu'il s'agit d'une évaluation et non pas d'un support d'apprentissage, le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) s'appuie sur une « entrée par les tâches » (Puren 2001) similaire. « La langue est évaluée en termes d'efficacité dans la réalisation des tâches spécifiques à un étudiant utilisant la langue étrangère pour sa formation. » (Puren 2001 : 19). Au lieu de prendre comme point de départ le document en langue étrangère, il met au centre la tâche à accomplir – même s'il a toujours recours au document authentique. Il s'inscrit ainsi dans la lignée du diplôme de compétences en langues (DCL, voir à l'adresse <http://www.d-c-l.net>), en vigueur dans le monde des entreprises depuis 1995, qui organise l'évaluation autour d'un scénario professionnel.

Le CLES est à l'heure actuelle encore dans une phase expérimentale, mais son existence future est statuée dans plusieurs textes officiels. L'histoire du certificat de compétences en

langues de l'enseignement supérieur se présente au moment de la rédaction de ces pages (mai 2002) en trois étapes, représentées respectivement par (a) l'arrêté ministériel qui annonce son existence (son certificat de naissance en quelque sorte), (b) une première expérimentation de ses modalités et (c) une lettre circulaire du ministère de l'éducation accordant une expérimentation supplémentaire d'une année et annonçant sa mise en place au niveau national par la suite.

a) CLES : arrêté ministériel du 22 mai 2000

La raison pour l'introduction de CLES est la constatation d'une insuffisance de l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur. Après une période transitoire de mise en place où elle est facultative, cette certification devra à terme être obligatoire pour tout étudiant, et ce dans deux langues. Le CLES ne prévoit pas de préparation obligatoire. Néanmoins, il est noté que les universités devront proposer des environnements préparant à la certification, et ce par exemple en ayant recours aux TICE. (Rapport de présentation de l'arrêté du 22-5-2000). Le contenu de CLES est lié au contexte universitaire :

*« Le CLES atteste la capacité des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues d'utiliser une langue étrangère en liaison avec les études poursuivies. »
(Article 1 de l'arrêté du 22-5-2000)*

L'annexe 1 de l'arrêté spécifie les 3 niveaux de qualification de CLES, en reprenant les niveaux B1, B2 et B3 du *Cadre européen commun de référence* (CECR 1996 / CECR 2001). L'annexe II spécifie davantage les détails (nombre de documents du sujet, durée de l'épreuve, etc.) des quatre compétences testées pour chaque degré, c'est-à-dire la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production ou l'interaction orale.

b) Expérimentation de la conception, passation et évaluation CLES (équipe pilote)

Une équipe pilote s'est réunie pour la première fois en juin 2000. Elle a, sous la direction de Claude Springer, appliqué et testé le certificat pour trois langues : l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Un rapport retraçant les principes de base de la conception des sujets, leur mise en place et les conclusions a été remis au chef de projet (voir par exemple Nissen & Petermann 2002) qui, après discussion avec les responsables de chaque équipe, a remis (début février 2002) un rapport groupé au ministère. Reprenant les éléments fondamentaux du rapport, il a également remis une proposition de modification de la forme prescrite de CLES dans l'arrêté

initial du 22 mai 2000 ainsi qu'un planning prévisionnel de la mise en place de la certification au niveau national.

c) Lettre circulaire du 29 avril 2002 du ministère de l'éducation nationale

Après une période d'incertitude quant à l'avenir de la mise en place de CLES, une lettre circulaire datée du 29 avril 2002 et signée par Francine Demichel, directrice de l'enseignement supérieur, est envoyée aux présidents d'université et aux directeurs d'établissement. Elle annonce la suite du projet CLES en deux phases. D'abord un prolongement de la phase expérimentale en 2002/2003 pour éclairer les points critiques dans les rapports de la période précédente. Ensuite, la mise en place de CLES dans toutes les universités volontaires, d'après un « cahier des charges » précis. Un « groupe ressource » aura pour fonction d'y aider les universités. Le degré 3 sera un objectif pour juin 2004. La suite de la lettre indique encore que CLES deviendra « à terme un prérequis pour les candidats au concours de professeur des écoles ».

Le CLES vise une meilleure lisibilité des compétences en langue étrangère au niveau européen (Springer 2001 : 57). Il présente par conséquent des grandes similitudes avec le *Cadre européen commun de référence* (CECR 1996 / CECR 2001). Ainsi, il aligne explicitement les degrés 1, 2 et 3 du CLES sur les niveaux B1, B2 et B3 européens dont il cite les descripteurs dans son annexe 1. Mais la référence est également implicite et concerne encore son contenu et la motivation pour son caractère obligatoire dans deux langues. Parallèlement à la perspective actionnelle des travaux du Conseil de l'Europe, le CLES « atteste la capacité des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues d'utiliser une langue étrangère en liaison avec les études poursuivies » (article 1 de l'arrêté du 22-5-2000) ; il comporte ainsi des activités semblables à celles demandées dans les autres matières du cursus, ou bien un contenu proche de celui de la filière scientifique dans laquelle l'étudiant est inscrit. Par ailleurs, c'est la capacité future de l'étudiant de travailler avec d'autres personnes en langue étrangère qui motive l'exigence de la passation du CLES dans au moins deux langues. En effet, dans l'arrêt ministériel on peut lire :

« Dans le monde actuel la connaissance, même partielle, d'une deuxième langue étrangère, est un atout incontestable qui apparaît même de plus en plus comme une nécessité pour tous ceux qui sont appelés à travailler dans ou en relation avec des pays étrangers. » (Rapport de présentation de l'arrêté du 22-5-2000)

Parallèlement, le Cadre européen commun de référence (CECR 1996 / CECR 2001) établit comme objectif de l'apprentissage d'une langue, plus que le simple échange d'informations, le travail conjoint en langue étrangère, que ce soit en France ou dans un autre pays (Puren 2001 :19).

II – TRAVAIL EN GROUPE A DISTANCE DANS UN CONTEXTE PEDAGOGIQUE

Le travail en (sous-) groupes, dans l'accomplissement de tâches en langue vivante, a également été imaginé par le *Cadre européen de référence* :

« le travail en sous-groupes : pour certains apprenants, notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupe, qui suppose que la compréhension orale ou écrite se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se partagent les différentes opérations de traitement et s'apportent une aide et un feed-back mutuels sur leur compréhension »
(CECR 1996 : chap. 5.3.2.2. ; CECR 2001 : 126)

II. 1. TRAVAILLER EN GROUPE

Nous reprenons ici la définition du *groupe* donnée par Anzieu & Martin comme « un ensemble d'individus dont l'effectif est tel qu'il permet à ceux-ci des communications explicites et des perceptions réciproques, dans la poursuite de buts communs » (Anzieu & al. 1986 : 161). Nous avons choisi le terme *travail de groupe* au sens d'une activité collective et orientée vers un objectif dans laquelle s'engagent des personnes, ou, ici, des apprenants. Nous ne distinguons ainsi pas entre travail collaboratif, qui signifie généralement une activité conjointe et simultanée par les personnes unies, et travail coopératif, qui implique une répartition du travail, suivie par un assemblage des parties (Panitz 1999 : 1-2).

Selon Anzieu & al., le groupe restreint a une dynamique qui lui est propre. Elle est soumise à une tension énergétique, à la fois positive (énergie de production e_p : résolution progressive de la tension en vue d'atteindre un but) et négative (énergie d'entretien e_e : efforts pour améliorer les relations interpersonnelles). Si e est l'énergie utilisable et que $e = e_p + e_e$, le groupe ne sera productif que si son énergie d'entretien est plus faible que l'énergie de production : $e_p > e_e$ (Anzieu & al. 1986 : 170-3). La communication au sein du groupe est importante non

seulement pour l'échange d'informations, mais encore pour le bon fonctionnement du groupe – et donc la minimisation de e_e .

« En premier lieu, pour que soient collectées des informations utiles et efficaces ; en second lieu, pour que ces informations soient distribuées convenablement entre tous ceux qui devront les utiliser, notamment ceux qui auront à les traiter de manière à préparer des décisions valides. La façon dont s'effectuent ces échanges conditionne les relations entre les hommes. » (Anzieu & al. 1986 : 188)

La taille de groupe permettant une communication et une coopération optimales varie en fonction des auteurs (elle va de 3 à 12 personnes), mais aussi en fonction de la nature de la tâche à effectuer. Plus le nombre de solutions possibles est grand, plus la taille recommandée augmente (Anzieu 1965).

De nombreuses recherches ont tenté de démontrer la supériorité du travail de groupe par rapport au travail individuel. Si cette supériorité reste généralement relative, elle se vérifie cependant pour les problèmes intellectuels (Anzieu & al. 1986 : 209). Parallèlement, lorsqu'on parle non de *travail* collectif mais d'*apprentissage* collectif, de nombreux courants et théories de l'apprentissage posent l'interaction comme un principe de base de tout apprentissage. C'est le cas de l'approche socio-constructiviste, de l'approche socio-culturelle, de la théorie de l'activité, de l'approche psycho-culturelle, de l'apprentissage situé ou encore de l'approche cognition distribuée (George 2001).

Une autre théorie, complémentaire aux précédentes mais qui concerne plus spécifiquement l'apprentissage d'une langue étrangère, a été développée par Bayer et est basée sur les travaux de Vygotsky. Il s'agit du modèle du « collaborative apprenticeship learning », qui met l'accent sur l'expression orale et écrite, la collaboration entre pairs et des tâches à réaliser qui ont un sens pour l'apprenant. L'enseignant sert de guide dans une coopération qui sert à établir un lien entre de nouvelles idées et des connaissances antérieures. Selon ce modèle, l'apprentissage se fait au moyen de la langue ; c'est en utilisant la langue que l'on développe des compétences langagières et intellectuelles. Comme dans la théorie de l'action, tout apprentissage se fait à travers l'action (Warschauer 1997).

Typiquement, les recherches sur le travail de groupe en langue étrangère portent sur la communication entre les locuteurs natifs et de locuteurs non natifs. Ce ne sera pas le cas de notre étude, puisque l'interaction en langue cible a seulement un caractère optionnel. Il s'agit de discuter sur la production d'une tâche en langue étrangère, mais non obligatoirement de discuter en langue étrangère.

II. 2. TRAVAILLER EN GROUPE A DISTANCE

Si la pratique du travail commun en classe a une longue tradition (*i.e.* Freinet en France), elle est récente dans la formation à distance (FAD), où elle n'existe que depuis le milieu des années 1990 environ. Son expansion est néanmoins rapide, et liée surtout au développement et à l'amélioration des outils de communication en ligne. De plus en plus nombreux sont aujourd'hui ceux qui pratiquent le CSCW (Computer Supported Collaborative Work), appelé encore en français TCAO (Travail Collaboratif Assisté par Ordinateur) ou plus rarement ACAO (Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur).

La « mise à distance » du travail de groupe implique certains changements par rapport à la salle de classe ; elle a ses propres conditions concernant le temps, l'espace, la relation humaine et également l'activité pédagogique. La lecture des textes portant sur ces diverses expériences permet d'établir une liste de facteurs qui conditionnent le bon fonctionnement de la formation, et plus particulièrement du travail de groupe à distance. Notons cependant que les personnes atteignent plus difficilement un consensus en ligne qu'en face-à-face (Warschauer 1997).

Ces facteurs à respecter peuvent être d'ordre technique, telles que les possibilités et le coût d'une connexion à internet pour une personne (D'Halluin 2001, Mangenot & Miguet 2001) ou la facilité d'utilisation des fonctionnalités de la plate-forme (Daele 2001, George 2001, D'Halluin 2001). Les facteurs sont encore pédagogiques, puisque le niveau de langue de l'apprenant joue un rôle dans son succès dans le travail en groupe (Warschauer 2000), que le tuteur joue un rôle délicat de structuration de la coopération dans lequel il doit savoir doser ses interventions (D'Halluin 2001, Mangenot & Miguet 2001) et que la taille du groupe est, tout comme en face-à-face, déterminante et comprend 5 personnes dans une configuration optimale (D'Halluin 2001).

Ce qui est également déterminant pour le bon fonctionnement du groupe à distance est le sentiment d'adhésion au groupe (à la 'communauté d'apprentissage') de tous ses membres. Ce sentiment peut être favorisé par un scénario pédagogique adéquat, qui combine différents facteurs tels qu'une communication entre pairs avec feed-back possible, dans la poursuite d'un objectif d'apprentissage explicite, une prise en charge de la responsabilité pour une tâche ou sous-tâche particulière, pourvu d'un échéancier et avec un accompagnement pédagogique (D'Halluin 2001, Mangenot & Miguet 2001, Mérieu 1997, Sentini & *al.* 2001).

Si ainsi un certain nombre de points est à respecter pour 'construire le groupe', il reste qu'une fois établi, le groupe peut favoriser un apprentissage efficace (voir II.1.), mais aussi prévenir le sentiment d'isolement. Car dans une FAD, « dans tous les cas, l'apprenant se trouve confronté à un moment ou à un autre, à une situation d'isolement (réel ou projeté) »

(D'Halluin 2001 : 14). Elle paraît inhérente au travail collectif en ligne (cf. Mangenot & Miguet 2001 : 260). Les différents aspects de la distance, physique, temporelle, technologique (Nissen 2000) mais surtout socio-affectif sont la cause de ce sentiment d'isolation. La coopération apparaît comme un moyen de diminuer cette impression, voire de la prévenir.

III – EXPERIMENTATION ET OBSERVATION PREVUES

Le dispositif *babbelnet* réunit le travail sur la tâche (I) et le travail de groupe (II). Il sera le support de l'expérimentation dans le cadre de notre recherche.

III. 1. *BABELNET* – UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FONDE SUR L'ENTREE PAR LES TACHES

Le dispositif de formation des langues à distance *babbelnet* est fondé sur la tâche comme unité des activités d'apprentissage. Bien qu'il ne soit pas directement et institutionnellement lié à une certification et plus particulièrement au CLES, un de ses objectifs est d'aider les étudiants qui le souhaitent à s'entraîner en vue du certificat. Il est conçu et mis en place par SPIRAL (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues), en collaboration avec le DLADL (département de linguistique appliquée) de l'université Marc Bloch Strasbourg et s'adresse à tous les étudiants inscrits dans une des trois universités strasbourgeoises. Il est en phase d'élaboration ; une version provisoire se trouve à l'adresse <http://membres.lycos.fr/babbelnet>. Une expérimentation des outils de communication en ligne (chat et forum de discussion) a commencé en allemand et sera faite aussi prochainement en anglais. D'autres langues sont envisagées, pour le moyen ou long terme. Les composantes principales sont :

- *autopositionnement* – Lien vers un test d'autoévaluation téléchargeable et gratuit, en 14 langues, DIALANG est développé dans le cadre d'un projet européen et positionne la personne sur les niveaux du Cadre européen de référence (CECR 1996 / CECR 2000) ;
- *outils de communication* – chat, forum de discussion, accompagnés de fiches techniques d'installation et d'utilisation ;
- *ressources authentiques* – ressources texte, hypertexte, audio, vidéo, soit sous forme de liens, soit sous forme numérique sur le site, après négociation des droits de publication. Les ressources peuvent être accompagnées d'exercices d'aide à la compréhension.
- *cahier de bord* – ce cahier est spécifique à chaque étudiant, qui y note ses activités dans le dispositif, les réflexions sur son apprentissage et ses appréciations ;

- *aide linguistique* – sélection de liens vers des dictionnaires, grammaires, exercices en ligne ;
- *aide méthodologique* – fiches de conseils et d'application sur des tâches, des compétences (*i.e.* compréhension écrite, compréhension orale) ;
- *ateliers d'aide méthodologique* – Entraînement aux quatre compétences (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) pendant lequel l'étudiant, seul ou intégré dans un groupe, sera accompagné par un tuteur ;
- *tâches de production en groupe, avec tutorat* – Lorsqu'un étudiant déclare (par courrier électronique) vouloir travailler sur une tâche, il sera attribué à un tuteur et à un groupe. Dans la constitution et l'accompagnement de ce groupe, les facteurs conditionnant un bon fonctionnement du groupe (indiqués dans II.2.) seront respectés.

La première tâche développée, qui sera également celle qui servira à vérifier notre question de recherche, sera la synthèse, faite sur un sujet donné à partir de ressources authentiques fournis dans le dispositif ou bien trouvés par les apprenants (articles de presse, articles scientifiques, reportages télévisés, émissions radio, *etc.*). Les étapes identifiables dans la rédaction d'une synthèse sont les suivantes : (1) lire / écouter / regarder et comprendre les documents ; (2) identifier les idées et arguments principaux de chaque document ; (3) recouper les idées et arguments principaux des différents documents, identifier les points forts qui caractérisent le sujet en question ; (4) hiérarchiser ces points forts, leur donner une structure (plan) ; (5) produire un texte cohérent et compréhensible à partir du plan (la synthèse) ; (6) relire, vérifier et corriger la langue et le contenu du texte. Ce seront les étapes retenues et conseillées dans l'accomplissement de la tâche « synthèse ».

III. 2. PLAN D'OBSERVATION

Notre question de recherche, rappelons-le, porte sur l'apport du travail de groupe pour l'acquisition de savoir-faires individuels pour la réalisation d'une tâche en langue cible. Le dispositif qui servira à la vérifier est *babbelnet*. Notre hypothèse est que l'acquisition des compétences aussi bien linguistiques que non linguistiques est aussi bonne, sinon meilleure, en groupe que dans le mode de travail individuel.

Une expérimentation sera mise en place pour vérifier notre hypothèse. Elle débutera à la rentrée 2002/2003, avec une population étudiante test volontaire (entre 20 et 40 individus). Il s'agit d'un échantillon aléatoire, réparti selon le mode de travail (en groupe vs. individuel). Une moitié des étudiants travaillera en petits groupes de 7 personnes au plus, l'autre moitié bénéficiera de l'accompagnement d'un tuteur, mais ne sera pas mise en relation avec d'autres

étudiants et ne recevra aucune consigne de production collective ; il leur sera demandé de travailler seul. Par ailleurs, les deux populations auront les mêmes ressources à leur disposition et travailleront sur les mêmes documents pour réaliser les mêmes tâches. L'échéancier et le type d'aide apporté par le tuteur seront identiques.

Au début de l'expérimentation, chaque personne devra réaliser une tâche (une synthèse) en allemand ou en anglais. Cette production représente le pré-test, faisant état des compétences préalables de chacun. Ensuite, pour la population travaillant en groupe, les activités en groupe débiteront. Préalablement à l'entraînement à la tâche à proprement parler, le tuteur initiera des activités de communication, de présentation et de négociation des objectifs afin de constituer le groupe ainsi que pour amener les étudiants à se familiariser avec les outils et l'environnement. Ensuite, commencera le travail sur la tâche retenue, la synthèse. Les étudiants auront à leur disposition des fiches personnelles sur les autres membres de leur groupe (et uniquement de ce groupe), des salons de chat et de forum de discussion accessibles également aux seuls membres du groupe. Ils recevront encore l'adresse électronique des autres, ainsi que celle du tuteur. Le tuteur aura accès aux divers documents et salons du groupe, mais dosera ses interventions afin d'éviter que les étudiants se tournent vers lui, le « spécialiste », au lieu de fonctionner en groupe. Le groupe réalisera successivement trois synthèses sur des thèmes différents, et à partir de documents authentiques (texte, audio, vidéo). Au départ, ce sera le tuteur qui indiquera la forme que prendra le travail de groupe pour chaque étape (partage de telle activité, mise en commun de tel type de production, *etc.*). Il abandonnera ces directives au fur et à mesure que le fonctionnement du groupe sera rodé. Il donnera par ailleurs des conseils et des remarques sur la progression dans l'acquisition des savoir-faire au groupe en s'appuyant sur leurs productions successives. Il donnera ce même type de commentaire sur l'apprentissage et les progrès des étudiants à ceux qui travaillent, en parallèle, individuellement et qui effectuent les mêmes tâches. La durée prévue pour la réalisation complète d'une synthèse est de 6 semaines. Si l'on compte une semaine de répit entre deux synthèses, cela fait 20 semaines au total pour les trois synthèses.

Le post-test aura lieu après ces trois synthèses d'entraînement. Il se fera, tout comme le pré-test, de manière individuelle (voir fig. 1). L'évaluation portera sur des critères linguistiques (la compréhension des documents de départ, l'expression) ainsi que sur des critères pragmatiques (respect des règles de la synthèse, cohérence de l'ensemble, *etc.*) Nous comparerons ensuite les résultats du pré-test à ceux du post-test, pour mesurer le progrès de la population « groupe » par rapport à celui de la population « individuelle ». La comparaison

portera d'une part sur les critères linguistiques, d'autre part sur les critères pragmatiques. Le test statistique utilisé sera l'analyse de la covariance.

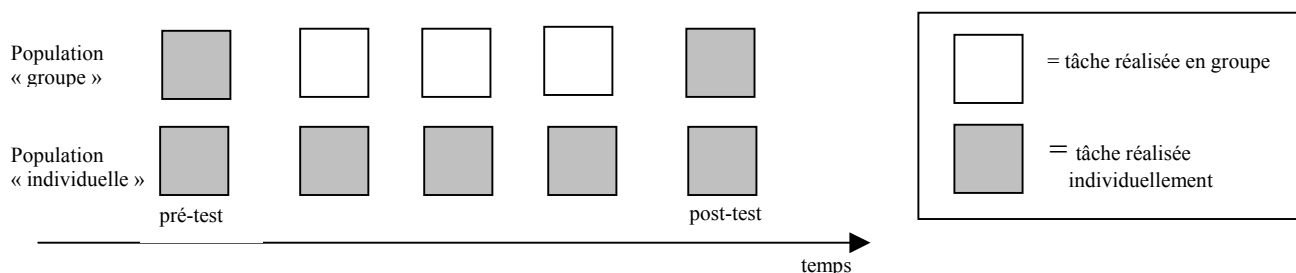


Figure 1. Plan d'observation prévue.

CONCLUSION

La tâche semble se dessiner comme la nouvelle cohérence dans la didactique des langues. Elle remplacerait ainsi l'approche communicative, en vigueur depuis les années 1970. Son importance croîtra certainement avec l'instauration définitive de CLES. Le travail de groupe, quant à lui, apparaît à l'heure actuelle comme la forme la plus adéquate de l'apprentissage en ligne. En combinant la tâche en langue étrangère et le mode de travail collectif, ce travail de recherche a pour ambition de dégager des conclusions qui serviront à optimiser le dispositif *babbelnet*.

Trois composantes majeures de ces quelques pages sont encore au stade expérimental ou de mise en place. Tout d'abord, c'est le cas de CLES, le certificat qui a inspiré le principe de conception de *babbelnet*. Ensuite, *babbelnet*, le dispositif dans lequel aura lieu l'observation pour ce travail de thèse, est encore « en construction ». Et finalement, le travail d'observation lui-même est en train d'être élaboré. En quelque sorte, c'est même le caractère non encore achevé de *babbelnet* qui permettra à l'observation d'exister, parce que le dispositif est encore flexible et permet des ajustements en fonction des besoins de l'expérimentation.

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu, Didier, Martin, Jacques-Yves (1986). *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 8e édition revue et corrigée (C 1968), 299 p.
- Anzieu, Didier (1965). Les communications intra-groupe, in Geldard et al. *Communication processes*, Pergamon Press.
- CECR (1996), Conseil de l'Europe, *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence* Strasbourg 1996, <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4.html>
- CECR (2001), Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Editions Didier, 2001, 192 pages.
- Daele, Amaury, Khamidoullina, Izida, (2001). Un campus virtuel soutenant la collaboration, in DE VRIES & al.
- Demichel, Francine (directrice de l'enseignement supérieur), (2002). *Lettre circulaire du 29 avril 2002* du ministère de l'éducation nationale.
- De Vries, E., Pernin, J.-Ph., Peyrin, J-P. (éds.) (2001). *Hypermédias et Apprentissages, Actes du 5e colloque*, INRP, EPI.
- D'Halluin, Chantal (coord.) (2001). *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*, Lille, CUEEP.
- George, Sébastien (2001). *Apprentissage collectif à distance, SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*, thèse de doctorat, Université du Maine.
- Lang, Jack, (2000). *Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur, arrêté ministériel du 22 mai 2000*, Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche, n° 25 du 29 juin 2000, <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>
- Mangenot, François, Miguet, Mathilde, (2001). Suivi par internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation, in DE VRIES & al.
- Mérieu, Philippe (1997). Groupes et apprentissage, *Revue Connexion* 69 / 1997-1
- Nissen, Elke (2000). *Analyser l'interaction verbale dans un contexte d'apprentissage de l'anglais en visioconférence, mémoire de DEA*, Université Victor Ségalen, Bordeaux II.
- Nissen, Elke, Petermann, Annie (2002). *Rapport Expérimentation CLES, Sciences Humaines, Allemand*. Expérimentation nationale de la Certification en Langues dans l'Enseignement Supérieur, Strasbourg, 68 p.
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 224 pages.
- Panitz, Theodore (1999). *Collaborative Versus Cooperative Learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*, The

- ERIC Clearninghouse on Assessment and Evaluation, University of Maryland,
<http://ericae.net/k12assess/colcoo.htm>
- Puren, Christian (2000). *Champ sémantique de 'tâche'*. Document remis au séminaire « Didactique des langues et technologies éducatives », 2001/2002, UTC, Compiègne, 1 p.
- Puren, Christian (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues, *Les langues modernes n° 2/2001 (avril – mai – juin)*, Dossier : *évaluation et certification en langues*, Paris, APV, pp. 12-29.
- Puren, Christian (à paraître). Chronique d'une évolution méthodologie annoncée : la 'perspective actionnelle', *TESOL France*.
- Senteni, Alain, Aubé, Michel, Defresne, Aude (2001). Un modèle de support au travail collaboratif dans un centre virtuel d'apprentissage, in DE VRIES & al.
- Springer, Claude (2001). Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation, *Les langues modernes n° 2/2001 (avril – mai – juin)*, Dossier : *évaluation et certification en langues*, Paris, APV, pp. 48-60.
- Warschauer, Mark (1997). *Computer-Mediated Collaborative Learning : Theory and Practice*,
<http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>
- Warschauer, Mark (2000). On-line learning in second language classrooms : An ethnographic study, in Warschauer, M., Kern, R., *Network-based Language Teaching : Concepts and Practice*, Cambridge University Press, pp. 41-58.