

Tâches à distance et remédiation en anglais langue étrangère : Réflexion sur des entrées à considérer pour la conception d'outils pédagogiques ajustés aux besoins des apprenants

Cédric Brudermann

Volume 9, Number 3, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1012887ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1012887ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

CRÉPUQ

ISSN

1708-7570 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brudermann, C. (2012). Tâches à distance et remédiation en anglais langue étrangère : Réflexion sur des entrées à considérer pour la conception d'outils pédagogiques ajustés aux besoins des apprenants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(3), 10–24. <https://doi.org/10.7202/1012887ar>

Article abstract

This article deals with the implementation of an online mediation tool in a pedagogical device intended for English for Special Purposes students in a French university (UPMC). As it is now, it comprises a customized website designed to serve as a guide through the development of the students' work.

This paper will first come back on an experiment aiming at collecting data to define a pedagogical approach supposed to take L2 learners' needs into consideration. This overview will then be useful in a pedagogical engineering approach to design an online mediation tool. Eventually, the first results concerning the potential of this online mediation model on the second language acquisition process will be given.

Tous droits réservés © CRÉPUQ, 2012



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Tâches à distance et remédiation en anglais langue étrangère : Réflexion sur des entrées à considérer pour la conception d'outils pédagogiques ajustés aux besoins des apprenants

Recherche scientifique avec données empiriques

Résumé

Cet article propose de revenir sur la conception et l'utilisation d'un outil de médiation à distance – l'« assistant pédagogique en ligne » – dans un dispositif de formation destiné à des apprenants non spécialistes des langues étrangères (LANSAD) de l'Université Pierre et Marie Curie. Une expérience avec collecte et quantification de données a été mise en place pour évaluer le potentiel de ces outils de guidage à distance sur le processus d'appropriation de l'anglais langue étrangère (L2) auprès de trois groupes d'apprenants (B1/B2) de cette université.

Nous reviendrons tout d'abord dans ce qui suit sur une expérience visant à recueillir des données destinées à être ultérieurement utilisées pour développer un outil de (re)médiation en ligne. Nous poursuivrons par une présentation des modalités d'enseignement-apprentissage de l'anglais L2 qui ont été développées à la suite de l'analyse de ces données. Nous finirons par donner les premiers résultats que nous avons pu obtenir concernant l'impact des modalités de suivi à distance qui ont été conçues sur le processus d'appropriation de l'anglais langue étrangère.

Mots clés

Dispositif hybride, tutorat, TIC, tâche, recherche-action, LANSAD

Abstract

This article deals with the implementation of an online mediation tool in a pedagogical device intended for English for Special Purposes students in a French university (UPMC). As it is now, it comprises a customized website designed to serve as a guide through the development of the students' work.

This paper will first come back on an experiment aiming at collecting data to define a pedagogical approach supposed to take L2 learners' needs into consideration. This overview will then be useful in a pedagogical engineering approach to design an online mediation tool. Eventually, the first results concerning the potential of this online mediation model on the second language acquisition process will be given.

Keywords

Blended learning, online tutoring, ICT, task, action research, ESP students

Introduction

Afin d'accompagner les apprenants au cours de la réalisation de tâches écrites et orales à distance, il peut apparaître opportun d'essayer d'élaborer des outils pédagogiques en ligne ajustés à leurs besoins en langue étrangère (L2). Toutefois, cette question est problématique dans la mesure où, si les productions obtenues correspondent au résultat de leur travail individuel, il n'est pas possible (hors expérimentation) de savoir comment ce dernier est réalisé.

Afin de mieux gérer cette « zone d'ombre », une expérience avec recueil et quantification de données a été conduite auprès d'étudiants se destinant à préparer le concours de recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE)¹ à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Perpignan durant l'année universitaire 2007-2008. L'objectif de cette expérience était double :

- Recueillir des données plus précises quant aux besoins des apprenants au cours de la réalisation de tâches écrites et orales à distance;
- Exploiter les analyses pour développer, autant que possible, des outils de médiation pédagogique ajustés aux besoins en L2 relevés au cours de ladite expérience.

Tâches individuelles à distance et cadrage théorique

D'un point de vue langagier, la « tâche », encore appelée « macro-tâche » par certains auteurs (Guichon, 2006; Narcy-Combes, 2005, par exemple), correspond à un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la L2 d'une manière proche de la vie réelle

¹ Nous précisons qu'à partir de la rentrée universitaire 2010, la réforme dite de la maîtrise est entrée en vigueur dans les IUFM. Cette dernière a notamment modifié les conditions d'accès à la profession de professeur des écoles, le contenu des maquettes pédagogiques et les épreuves du concours de recrutement. À cet effet, nous nous baserons ici sur les paramètres qui étaient en vigueur avant la mise en place de cette réforme.

et pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences.

Les macro-tâches rendent compte d'hypothèses socioconstructivistes et/ou interactionnistes. Comme il n'est pas possible de prédire les difficultés que l'apprenant va rencontrer au cours de son apprentissage (Gaonac'h, 2005), les macro-tâches semblent constituer une solution face à l'impossibilité de déterminer un objet d'apprentissage linguistique donné, car la négociation de sens qu'elles rendent possible influencerait sur le développement de l'interlangue (Pica, 1994; Long, 1996). C'est pourquoi, d'après Bertin, Gravé et Narcy-Combes (2010), pour que l'apprentissage soit efficace, les tâches effectuées par l'apprenant doivent lui permettre de traiter du sens et l'amener à repérer les formes, ainsi que leur sens, dans divers contextes d'énonciation

De fait, en conformité avec Narcy-Combes (2005), pour permettre cela, plusieurs méthodologies de travail peuvent être suggérées aux étudiants, en fonction de leur degré de maîtrise de la L2 :

- Utiliser le copier-coller de façon créative, notamment pour les étudiants estimant avoir des difficultés à produire en L2. Pour cela, il peut s'agir pour eux d'étudier plusieurs fois le document support sélectionné, pour en maîtriser l'enjeu, puis d'importer directement ce qui leur semble être des phrases clés, dans leur production. Dans un deuxième temps, la démarche consiste à supprimer les éléments secondaires des fragments qui ont été importés et à inclure dans la trame restante des éléments qui leur sont propres, de façon à obtenir un tout cohérent;
- Utiliser ponctuellement le copier-coller de façon créative, notamment pour les étudiants qui pensent être en mesure de rédiger en L2, mais à qui certains points de langue (grammaire notamment) « échappent ». Pour ce faire, les étudiants peuvent être invités à repérer dans le document support ce qu'ils considèrent être les idées principales et à essayer ensuite de les retranscrire et de les agencer en utilisant leurs propres mots et expressions, de

façon à obtenir une première synthèse. Pour les passages qui leur paraissent obscurs ou difficiles à mettre en mots en L2, la possibilité peut leur être donnée d'importer des fragments provenant du document support pour combler les passages difficiles. Il peut s'agir alors d'incorporer ces derniers dans la première synthèse et de veiller à ce que le travail soit cohérent, tant du point de vue du sens que de la forme;

- Se lancer dans la production libre, notamment pour les étudiants qui estiment être en mesure de produire en L2. Cette méthode consiste, dans un premier temps, à repérer dans le document support ce qu'ils considèrent être les idées principales, puis à les retranscrire et à les agencer, en utilisant leurs propres mots et expressions, de façon à obtenir une synthèse.

En procédant de la sorte, les rythmes, les stades de développement langagier (Pienemann, 1989) et les niveaux de chacun en L2 sont respectés, d'une part, et d'autre part les besoins de chacun en L2 peuvent être mis en évidence. Ainsi, en tant que « révélatrices » de besoins individuels en L2, les macro-tâ-

ches requièrent que des modalités de guidage soient prévues dans le dispositif pour que des activités favorisant l'entraînement, l'approfondissement et/ou la remédiation en lien avec ces besoins soient proposées aux apprenants.

Tâches individuelles à distance et contexte pédagogique

Dans le cadre de l'épreuve de langue étrangère du CRPE, il était attendu des candidats qu'ils présentent un texte d'une vingtaine de lignes en cinq minutes (niveau B2 du CECRL) à l'oral. Les candidats devaient ensuite lire un extrait de ce texte à haute voix, puis participer à un entretien prenant appui sur la présentation orale avec le jury.

Afin de permettre aux étudiants de se préparer au concours et de s'entraîner en même temps en L2, il nous est apparu utile de leur donner à réaliser des tâches à distance qui « cadreraient » avec les exigences de l'épreuve en question, à savoir la présentation d'un document support de niveau B2. Les modalités de travail à distance utilisées dans cette expérience sont détaillées à la figure 1.

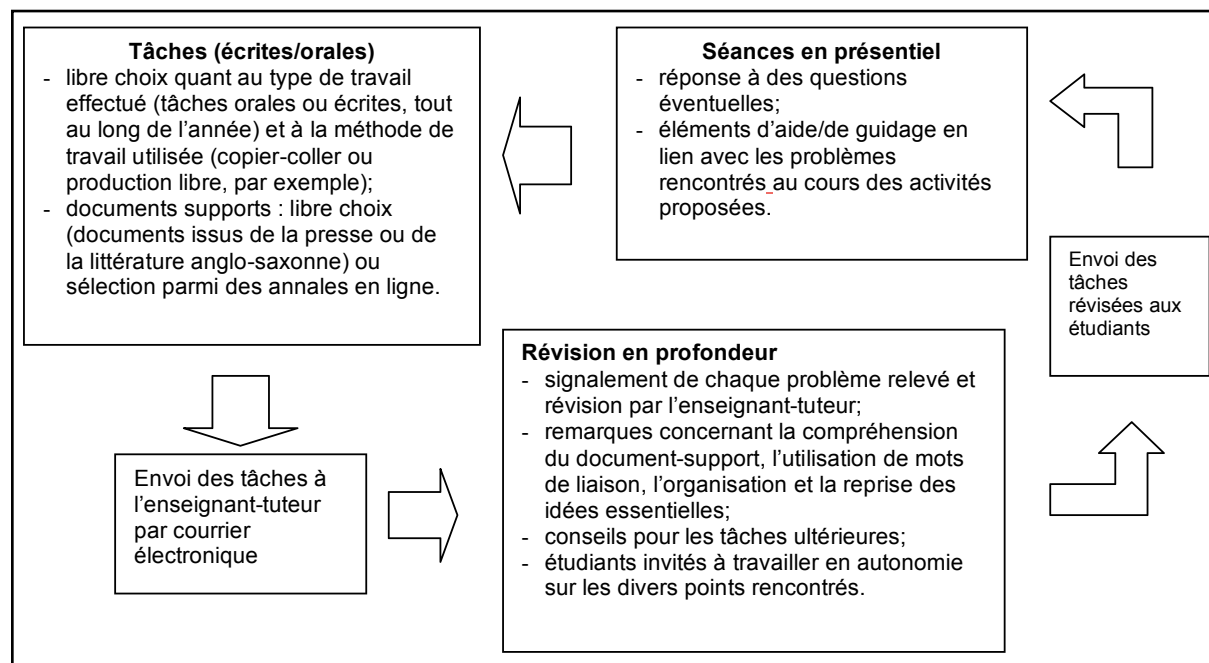


Figure 1. Tâches individuelles à distance et médiation mise en place

Comme la figure 1 l'indique, la révision des productions remises permettait aux étudiants de bénéficier d'un « diagnostic » individuel concernant leurs besoins en L2, d'une part, et d'autre part d'obtenir un retour personnalisé par rapport à l'organisation et à la cohérence des idées développées dans leurs productions.

Tâches individuelles à distance et recueil de données

Les tâches décrites ci-dessus ont été proposées à 59 étudiants de niveau B1/B2 en anglais L2 (Bruderman, 2010) à l'IUFM de Perpignan durant l'année universitaire 2007-2008. Ces derniers avaient la possibilité de réaliser quatre de ces tâches selon le principe du volontariat, sur une période de quatre mois. Sur les 185 tâches qui ont ainsi pu être collectées, 144 étaient des tâches écrites (soit 77,8 %) et 41, des tâches orales (22,2 %).

Les diverses interventions de l'enseignant-tuteur à des fins de remédiation sur ces tâches ont pu être reprises pour former, dans un premier temps, un corpus de 787 fautes. Dans un second temps, ces fautes ont pu être regroupées dans une typologie de 43 types de problèmes (utilisation non conforme de l'aspect, déplacements d'accents toniques, problèmes de détermination, par exemple). À leur tour, ces 43 points problématiques ont pu être classés dans quatre macro-catégories de problèmes (morpho et sémantico-syntaxiques, méthodologiques, phonologiques et dus à l'influence du français sur l'anglais).

Tâches individuelles à distance et analyse des résultats

L'analyse du corpus d'erreurs a montré que, toutes familles de problèmes confondues, 16 des points problématiques sur les 43 répertoriés représentaient 80 % du volume des erreurs mises en évidence. L'analyse a de même montré que, pour la plupart, il s'agissait de problèmes de langue de niveau A2/B1 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) qui étaient

censés avoir déjà été travaillés par les apprenants lors de leurs études au secondaire².

Par ailleurs, l'analyse du corpus a montré que 316 erreurs sur les 787 qui ont été relevées (soit 40 %) correspondaient à des « erreurs récurrentes »³. Ce constat indiquait que le modèle de médiation à distance proposé à la figure 1 ne constituait pas un modèle pédagogique de révision satisfaisant pour favoriser l'apparition de traces d'acquisition en L2 dans les productions des étudiants observés dans cette étude.

Enfin, les réponses collectées dans le cadre d'un questionnaire de satisfaction anonyme ont confirmé que les étudiants ne réalisaient pratiquement jamais les exercices proposés dans leurs fiches de révision.

Ainsi, le recours au dispositif présenté à la figure 1 n'a pas permis l'observation de traces de progression qualitative dans les travaux des apprenants, même si, en conformité avec Benoît (2004), il a été mis en lumière que plus le nombre de tâches réalisées était élevé, plus il était possible d'observer de complexité et de fluidité dans leurs travaux en L2.

Médiation à distance et ingénierie pédagogique

Pendant, conformément à ce que nous annonçons en introduction, en partant de conduites d'enseignement-apprentissage en ligne effectivement observées, ces données nous ont été utiles pour concevoir des outils de guidage à distance. Ces derniers, en étant « calibrés » en fonction de besoins précis, constitueraient, selon nos hypothèses, un

- 2 Les apprenants provenant de filières générales et technologiques, ce qui est ici le cas pour la totalité des étudiants, sont en effet censés avoir déjà été amenés à un niveau B2 en fin de terminale, pour ceux ayant choisi l'anglais comme première langue étrangère.
- 3 C'est-à-dire des écarts de normes dus à une maîtrise partielle ou nulle d'un des 43 types de problèmes répertoriés dans la typologie et qui, dans les productions d'un même étudiant, continuaient à poser problème au fur et à mesure que des tâches étaient effectuées, et cela, jusqu'à quatre fois de suite.

levier suscitant des expériences d'apprentissage⁴ potentiellement favorables au processus d'appropriation en L2.

Par ailleurs, pour influencer positivement le processus d'appropriation de l'anglais L2, nous postulions que la participation de l'apprenant à la construction de son univers d'apprentissage, par son autoapprentissage et par ses choix d'apprentissage, modifierait ses capacités de réussite et son apprentissage, puisque, comme l'a établi Dickinson (1995), le fait de s'impliquer dans un apprentissage est à la fois un facteur d'autonomisation et de motivation. Pour rendre une telle approche possible, des modalités d'encadrement pédagogique à distance devaient être prévues dans le « nouveau » système de médiation, afin de conduire les apprenants à prendre en charge leurs besoins en L2.

Application en ligne sur mesure

Comme l'étude menée à Perpignan montrait qu'il s'agissait principalement des mêmes problèmes qui réapparaissaient dans les travaux des apprenants, un site Internet incorporant des formes d'aide en lien avec la typologie a été conçu⁵. Ce site a été élaboré pour servir de « guide » aux apprenants au cours de l'élaboration de leurs tâches et pour attirer leur attention sur un certain nombre de points de la L2 qui leur sont déjà familiers, mais qu'ils tendent à éluder lorsqu'ils produisent en L2. Ce faisant, ce site avait pour vocation de faire office d'enseignant automatisé en ligne ou, en d'autres termes, d'« assistant », en permettant aux apprenants de réviser leurs choix initiaux lors de leur manipulation de la L2. De plus, pour pallier le fait que, lors de l'étude conduite à Perpignan, les apprenants utilisaient peu les aides et exercices mis à leur disposition, l'application concentrait à présent dans un seul et même espace toutes les aides dont ils pourraient *a priori* avoir besoin pour la réalisation de leurs travaux. Enfin, pour laisser toutes latitudes à l'apprenant

afin qu'il se prenne en charge dans un climat non « menaçant », les tâches à distance n'avaient pas à être notées, de façon à favoriser un entraînement en L2.

Organisation de l'application en ligne

Une telle perspective impliquait que la question de l'organisation des informations dans l'application en ligne soit abordée en tout premier lieu, afin de les rendre aussi accessibles que possible. Pour ce faire, en vue d'orienter les apprenants vers des aides spécifiques concernant les groupes d'écart de la typologie (figure 2), deux sections principales correspondant aux types de tâches choisies par l'apprenant (orale ou écrite) ont été créées sur le site.

4 C'est-à-dire les conditions extrapsychiques de l'appropriation intrapsychique (Bange, 1992).

5 <http://www.taskbasedenglish.fr>



Figure 2. Page d'accueil de l'assistant pédagogique en ligne

Les aides en ligne ainsi réparties permettent une navigation sur des pages moins « chargées » en informations et limitent donc les effets de surcharge cognitive d'information et/ou de désorientation (Rouet, 2000).

Ensuite, pour encourager les apprenants à intervenir sur les problèmes répertoriés dans la typologie au cours de la réalisation de leurs travaux, l'accès aux informations des divers espaces de l'assistant en ligne a été rendu facile et rapide⁶. Pour ce faire, ces dernières ont été triées, puis présentées de telle sorte que l'étudiant soit en mesure de trouver l'information adéquate à chaque stade de la réalisation de ses travaux.

Dans cette optique, nous avons opté pour une approche invitant les apprenants à suivre, pour chaque type de tâche réalisée (orale ou écrite), un « sentier balisé » en ligne, depuis la phase des « consignes »

6 L'étude conduite à Perpignan avait en effet révélé que, lorsque l'information n'était pas accessible immédiatement et facilement, les étudiants ne faisaient pas d'efforts particuliers pour essayer de chercher de l'aide, que ce soit dans des ouvrages ou en ligne; les mêmes problèmes en L2 perduraient, parfois d'un bout à l'autre de l'expérience.

jusqu'à celle de la « relecture »/« réécoute » (figure 3). En procédant de la sorte, en fonction de la phase de travail dans laquelle ils se trouvent, les apprenants ont accès instantanément à des formes d'aides spécifiques.



Figure 3. Page d'accueil de la section « tâches orales »

Enfin, comme les aides en ligne accessibles ont été choisies en fonction des diverses entrées de la typologie, un des buts du site était de permettre aux apprenants d'éviter, autant que possible, de faire des fautes sur ces aspects, non seulement parce que, comme nous l'avons déjà évoqué, ils y avaient déjà été sensibilisés, mais aussi parce que l'assistant en ligne leur fournissait à présent les moyens d'avoir recours à ces aides dans un espace les centralisant.

Tâches écrites et aide en ligne

En ce qui concerne les tâches écrites, afin de suivre l'étudiant à chaque niveau de la réalisation de ses travaux, une page intégrant une « copie » factice a été reproduite pour les tâches écrites (figure 4) car, de nouveau, l'étude de Perpignan avait montré que certains besoins apparaissaient à des phases particulières de travail, au cours de l'élaboration de tâches. C'est le cas, par exemple, des « problèmes liés à l'expression des dates en anglais » et qui, majoritairement, étaient décelés dans la phase d'introduction, lorsque les étudiants présentaient leurs documents supports.

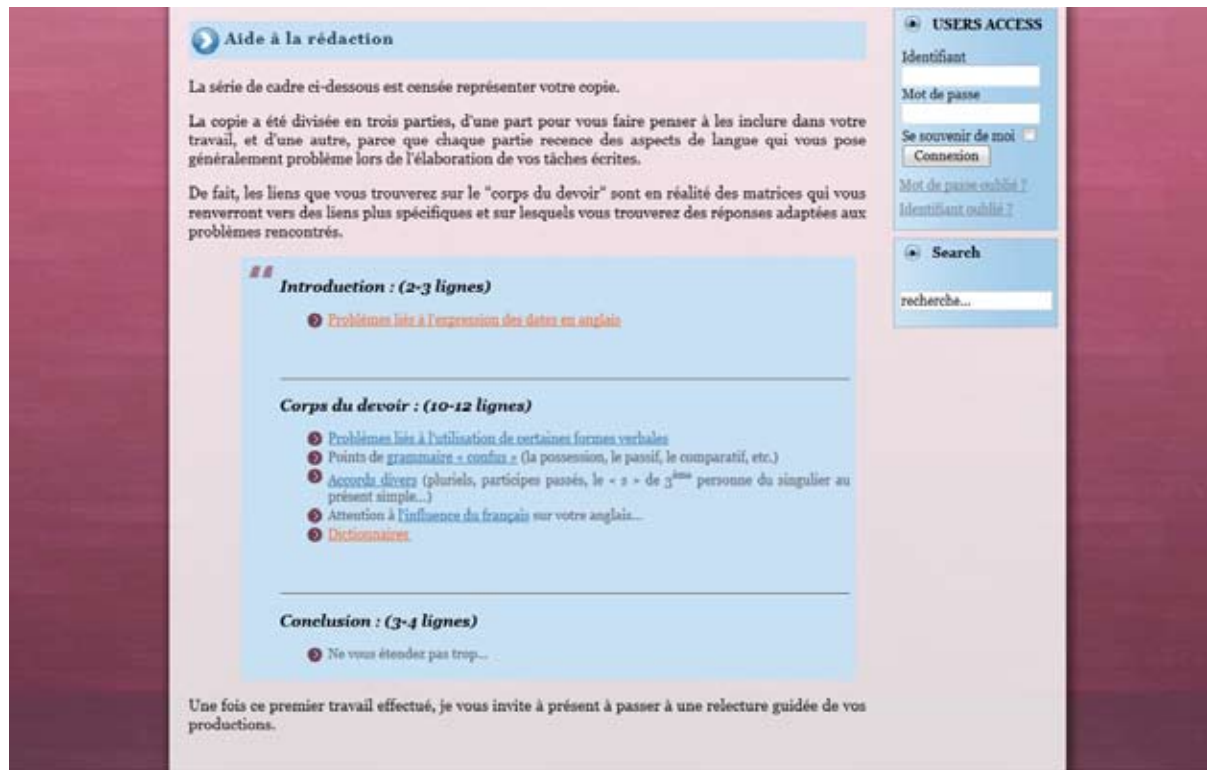


Figure 4. Guidage sur l'assistant en ligne pour la réalisation de tâches écrites

De même, puisque la majorité des problèmes de la typologie appartenaient à la catégorie morpho-syntaxique et sémantico-syntaxique, des aides ont été prévues et classées en diverses sous-catégories, de façon à ne pas surcharger d'informations les pages de l'application en ligne et à encourager les apprenants à se rendre sur les liens proposés. En organisant les informations de la sorte, l'assistant pouvait ainsi constituer une aide pour les problèmes dérivant de « l'utilisation de certaines formes verbales » en anglais, des « points de grammaire confus » et des « accords divers ». À côté de ces intitulés, des exemples de problèmes ont été ajoutés entre parenthèses pour guider l'apprenant dans ses choix de navigation. Ces derniers ont été choisis parmi les points qui, en volume (d'après l'étude de Perpignan), posaient le plus de problèmes, car susceptibles de toucher le plus d'étudiants et à être utilisés avec le plus de fréquence.

De même, des liens vers des dictionnaires en ligne ont été prévus directement sur la « copie factice » du site pour conduire les étudiants à faire la démarche d'aller chercher ou vérifier les points qu'ils ne connaissent pas ou dont ils ne sont pas sûrs, et, ce faisant, leur permettre d'essayer de remédier à leurs réflexes de nativisation (Narcy-Combes, 2005). De nouveau, pour toutes les formes de guidage proposées sur l'assistant en ligne, des exemples tirés de productions d'étudiants ont été prévus pour les sensibiliser à ces écueils et leur permettre de les contourner et de formuler de nouvelles hypothèses langagières.

Tâches orales et aide en ligne

Comme les individus « ont le sentiment d'être une autre personne quand ils parlent une langue étrangère et souvent agissent également de manière différente » (Guiora et Acton, 1979, p. 199), ce qui

est susceptible d'engendrer un sentiment d'anxiété existentielle chez les apprenants (Rardin, cité par Young, 1992), le but de l'assistant en ligne sur l'espace d'aide à la production orale est de les aider à surmonter leur sentiment de blocage lorsqu'il s'agit de produire en L2. Pour ce faire, trois volets distincts ont été prévus dans le guidage à distance pour permettre aux étudiants d'intervenir eux-mêmes sur les « problèmes phonologiques » mis en évidence dans la typologie (figure 5).



Figure 5. Guidage sur l'assistant en ligne pour la réalisation de tâches orales

Le premier tutoriel encourage les étudiants à simplifier le vocabulaire employé, à utiliser des mots de liaison, à être plus synthétiques et à travailler à partir d'amorces textuelles au lieu de lire leurs notes à voix haute. Le deuxième tutoriel propose des aides grammaticales. Il s'agit du même module que celui qui est prévu pour les tâches écrites, avec une présentation différente des informations. Le troisième tutoriel correspond à des aides en lien avec les problèmes phonologiques répertoriés dans la typologie. À titre d'exemple, des explications, des diagrammes phonologiques, des virelangues et des liens vers des ressources phonologiques en ligne ou

vers des synthèses de la parole à partir du texte ont été prévus, de façon à ce que les étudiants puissent s'entraîner en L2.

Enfin, l'étude de Perpignan avait montré que les étudiants ne relisaient pas souvent leurs travaux écrits et que, pour les tâches orales, la réécoute n'avait presque jamais lieu, ce qui engendrait un certain nombre de problèmes lexicaux et méthodologiques. Des tutoriels avec des formes d'aide spécifiques ont donc été aménagés sur le site pour que les étudiants puissent également se prendre en charge sur cette phase de travail avant de remettre leurs travaux (figure 6).

Figure 6. Module d'aide à la relecture sur l'assistant en ligne

À nouveau, les liens proposés dans ces sections visaient à répondre aux besoins révélés dans l'étude de Perpignan et ces derniers étaient classés en fonction de leur fréquence de récurrence et de leur importance (quant au volume de fautes).

Tutorat en ligne

Afin de promouvoir une progression qualitative en L2 dans l'interlangue (Selinker, 1972) des étudiants, un système de tutorat sur mesure a également été mis en place pour leur permettre d'avoir un retour sur les problèmes repérés dans leurs travaux à la suite de l'utilisation de l'assistant en ligne. Le but ici était de les conduire à mener, lors de la phase de révision, une réflexion sur leurs productions. Nous rappelons en effet que lorsque le tuteur procédait à une révision détaillée dans l'étude de Perpignan, aucune progression qualitative ne s'ensuivait,

d'une part, et d'autre part, les mêmes problèmes réapparaissaient dans les travaux des étudiants, et ce, jusqu'à quatre fois de suite (sur quatre tâches attendues).

En ligne directe avec l'hypothèse que nous annoncions précédemment, selon laquelle l'autorégulation⁷ (Wenden, 1998) des apprenants influencerait positivement leur processus d'appropriation de l'anglais L2, un modèle de médiation a été élaboré pour tenter de rendre les apprenants plus responsables de leur apprentissage (Brockett et Hiemstra, 1991). C'est pourquoi, dans le cadre de cette médiation, l'enseignant-tuteur ne corrige plus les travaux des étudiants, mais les aide à réaliser eux-mêmes ce travail.

⁷ C'est-à-dire la prise de contrôle de leur apprentissage.

Afin de concrétiser ce système de tutorat en ligne, des codes de révision ont tout d'abord été définis pour être directement insérés dans les travaux des étudiants dans le but d'indiquer et de caractériser des problèmes en L2. Pour les tâches écrites, l'utilisation d'un éditeur de texte permet d'insérer ces codes dans la production de l'étudiant. En ce qui concerne les tâches orales, le logiciel d'enregistrement *Audacity* a été retenu parce qu'il permet techniquement d'insérer des marqueurs sous les pistes d'enregistrement des travaux remis et d'entrer des champs à côté de chacun des marqueurs créés. Ces caractéristiques peuvent donc être utilisées à des fins de révision (figure 7). Les productions ainsi annotées de codes peuvent ensuite être envoyées par courrier électronique aux étudiants, qui pourront alors localiser leurs problèmes en L2 et potentiellement repérer des formes de la L2 qu'ils maîtrisent peu ou ne maîtrisent pas (Schmidt, 1990, 1993).

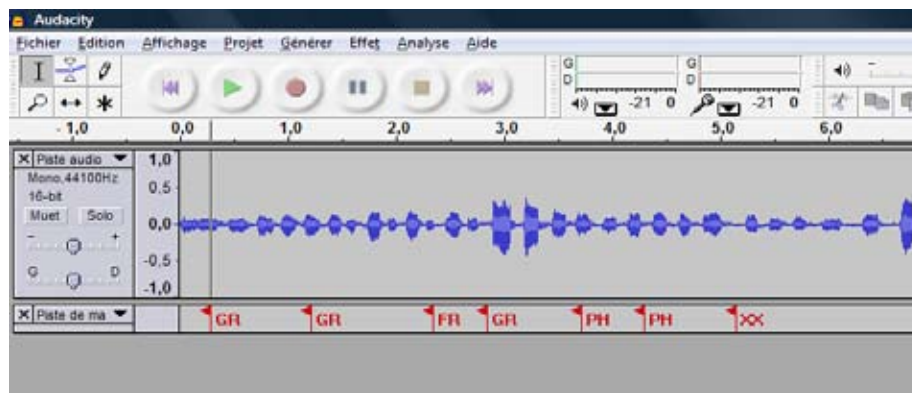


Figure 7. Utilisation de la fonction « marqueurs » à des fins phonologiques

Parallèlement à cela, afin de conduire les apprenants à se concentrer sur les problèmes relevés et à s'autoréviser, une fiche de révision personnelle, en lien avec les besoins mis en évidence, est remise à chaque étudiant. Celle-ci comprend, pour chaque point relevé, des aides et des exercices d'entraînement et/ou d'approfondissement en ligne (figure 8).

Problèmes phonologiques

- ⇒ Attention, vous avez tendance à « diphtonguer » certaines voyelles. Je vous invite à vous rendre sur le « [prononceur de mots](#) » en ligne, afin de vérifier la prononciation conforme aux attentes de l'anglais.
- ⇒ Attention ! Votre placement des accents toniques ne semble pas toujours être conforme aux normes de l'anglais. Pour plus d'informations sur ce point, je vous invite à vous rendre sur ce [lien](#). D'autre part, sur cette [page](#) vous trouverez des exemples sur lesquels vous exercer ; sur ce [lien](#), vous trouverez un dictionnaire en ligne indiquant le placement des accents toniques et sur cette [page](#), vous trouverez un « [prononceur de mots](#) » en ligne. Enfin, sur ce [lien](#), vous trouverez diverses informations sur la phonologie en général.
- ⇒ Attention, vous ne prenez pas toujours en compte le son [h] en anglais. Pour y remédier, je vous invite à vous rendre sur ce [lien](#) où vous trouverez de plus amples informations. Par ailleurs, sur cette [page](#), vous trouverez des exemples sur lesquels vous exercer. Enfin, sur ce [lien](#), vous trouverez diverses informations sur la phonologie en général.

Problèmes morfo et sémantico-syntaxiques

- ⇒ Attention, vous ne semblez pas toujours savoir maîtriser les conditions d'utilisation du [present perfect](#) en anglais. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, je vous invite à vous rendre sur ce [lien](#). De même, je vous invite à vous rendre sur les pages suivantes pour vous entraîner : [Page 1](#), [Page 2](#) et [Page 3](#)

Figure 8. Extrait d'une fiche de révision individualisée remise par l'enseignant-tuteur à l'apprenant

Production de feuilles de révision

L'émergence d'une typologie de besoins a autorisé l'élaboration de modalités pédagogiques de guidage ajustées à ces derniers et répertoriées dans un « fichier maître » de révision des tâches (figure 9) à partir duquel le tuteur peut copier des commentaires et les coller sur les feuilles de révision des étudiants.

Pour ce faire, tous les points problématiques de la typologie à évaluer ont été insérés dans la colonne de gauche pour faciliter le travail de recherche d'informations du tuteur. La colonne du milieu, pour sa part, a été aménagée pour permettre d'affiner la recherche. Par exemple, le point problématique « référence au passé » (colonne de gauche) peut témoigner de problèmes dus aux conditions

de l'utilisation du prétérit ou découlant d'une utilisation non conforme des formes irrégulières de ce temps de l'anglais. Pour faciliter la recherche d'informations, ces deux points ont été répertoriés dans la colonne du milieu de la matrice. Une fois repéré le point problématique dont le tuteur souhaite faire part à l'apprenant, il lui est possible de copier le commentaire qui figure dans la colonne de droite de la matrice et de le coller dans la fiche de révision (figure 9). Ces commentaires sont censés, d'après nos hypothèses, favoriser le repérage en mettant en relief des problèmes décelés dans les productions des apprenants, d'une part, et d'autre part, en fournissant une orientation vers des aides et des exercices en ligne en lien avec ces derniers.

<p>Problèmes liés à l'utilisation de certaines formes verbales en anglais</p>	<p>Utilisation de l'aspect (<i>present perfect</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attention, vous ne semblez pas toujours savoir maîtriser les conditions d'utilisation du <i>present perfect</i> en anglais. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, je vous invite à vous rendre sur ce lien. De même, je vous invite à vous rendre sur les pages suivantes pour vous entraîner : Page 1, Page 2 et Page 3. - Attention, vous ne semblez pas toujours savoir maîtriser la construction du <i>present perfect</i> en anglais. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, je vous invite à vous rendre sur ce lien. De même, je vous invite à vous rendre sur les pages suivantes pour vous entraîner : Page 1, Page 2 et Page 3.
	<p>Formes irrégulières du <i>present perfect</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attention, vous ne semblez pas toujours savoir maîtriser les formes irrégulières du <i>present perfect</i>. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, je vous invite à vous rendre sur ce lien. De même, je vous invite à vous rendre sur les pages suivantes pour vous entraîner : Page 1, Page 2, Page 3 et Page 4
	<p>Utilisation de l'aspect (<i>past perfect</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attention, vous ne semblez pas toujours savoir maîtriser les conditions d'utilisation du <i>past perfect</i> en anglais. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, je vous invite à vous rendre sur ce lien. De même, je vous invite à vous rendre sur cette page pour vous entraîner. - Attention, vous ne semblez pas toujours savoir maîtriser la construction du <i>past perfect</i> en anglais. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, je vous invite à vous rendre sur ce lien. De même, je vous invite à vous rendre sur cette page pour vous entraîner.

Figure 9. Extrait du fichier maître

Tutorat et autorévision

Muni de cette fiche, l'étudiant a alors pour tâche de reprendre sa production, annotée de codes de révision, et d'établir des liens entre les problèmes relevés et les éléments figurant sur cette fiche. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'un exercice d'appariement entre les problèmes relevés et la catégorisation du type de problème proposée dans la fiche de révision. En procédant de la sorte, la phase de révision fonctionne comme un système de demandes de reformulation à distance et favoriserait le repérage et la répétition dans la mémoire de travail des apprenants, notamment parce que ces deux paramètres seraient liés (Ellis et Sinclair, 1996).

Premiers résultats

Afin de tester l'impact de l'assistant en ligne et du système de tutorat que nous lui avons associé sur le processus d'appropriation de l'anglais L2, une expérience a été mise en place à l'Université Pierre et Marie Curie auprès de 47 étudiants LANSAD. Ces derniers devaient réaliser à distance quatre tâches orales et écrites semblables à celles qui avaient été proposées lors de l'étude de Perpignan. Cette expérience a permis de recueillir 162 tâches (29 orales et 133 écrites).

Les premiers résultats semblent suggérer que lorsque les apprenants travaillent avec l'assistant en ligne, les volumes d'erreurs en L2 liés aux points les plus problématiques de la typologie (manipu-

lation de l'aspect, référence au passé, accord des substantifs, détermination, etc.) diminuent progressivement au fur et à mesure que des tâches sont effectuées. Par exemple, les problèmes concernant la détermination ont diminué de 86 % après réalisation de quatre tâches. De même, le nombre de « problèmes isolés⁸ » non pris en charge par la typologie ont connu une progression continue, affichant un taux de croissance de 56 % entre la remise des tâches une et quatre. Il semble donc que l'utilisation de l'assistant engendre une activité cognitive chez les apprenants, dans la mesure où ces derniers sont conduits à formuler de nouvelles hypothèses.

Ensuite, le bon fonctionnement de ce système de tutorat induit autonomie et engagement chez les apprenants. Le suivi du parcours des utilisateurs en ligne montre que la phase de révision – qui est celle où ils ont, en principe, besoin de chercher de l'aide et de faire des exercices et qui est susceptible de déclencher conceptualisation et activité cognitive – est prise au sérieux.

Par ailleurs, un post-test a été organisé à l'issue du module de 24 heures d'anglais L2. Ce dernier invitait les étudiants observés à réaliser en présentiel les mêmes tâches qu'à distance, mais sans aide ni guidage extérieur d'aucune sorte. Ce post-test a montré que la progression des étudiants est encore fragile à l'issue du module, puisque lorsque les apprenants travaillent en présentiel sans médiation, la proportion des problèmes recueillis en classe est supérieure à celle collectée à l'issue de la remise de la quatrième tâche (d'un tiers environ). Il en découle que ce volume horaire ne semble pas être suffisant pour garantir une stabilisation des traces naissantes d'acquisition qui étaient observées et que ces dernières sont fragiles, puisque, sans la médiation proposée ici, des problèmes qui apparaissaient en nombre moins important recommencent à apparaître.

8 La catégorie des problèmes isolés constitue un ensemble très hétérogène de problèmes n'apparaissant qu'une fois ou deux et rendant compte de points de langue situés, pour la plupart, à un niveau C1/C2 du CECRL.

Enfin, les étudiants prétendent que, grâce au dispositif pédagogique proposé, ils se sentent plus confiants pour réaliser des tâches écrites⁹ et s'estiment hautement satisfaits quant à la manière dont la médiation à distance a été menée.

Conclusion

En guise de bilan provisoire, le modèle de médiation proposé dans cet article semble, d'après les premiers résultats recueillis, constituer une alternative valide pour des apprenants LANSAD de niveau B1/B2, dans la mesure où des traces naissantes de progression qualitative peuvent être décelées dans les travaux remis à distance, même si elles sont encore fragiles. L'association des étudiants à leur univers d'apprentissage et le guidage sur mesure que la médiation proposée dans cette étude leur fournit paraissent en effet les conduire à changer leurs habitudes de travail et à prendre davantage en charge leurs besoins. Cependant, les 24 heures d'anglais L2 imparties par l'institution d'accueil ne paraissent pas suffire pour entrer dans une perspective de stabilisation des traces d'acquisition observées.

En l'état, il apparaît, à l'issue de cette étude, que l'efficacité de la médiation dans une relation éducative à distance est possible, en engageant l'enseignant-tuteur, comme les étudiants, dans une relation interpersonnelle plus étroite, au moins pour les tâches écrites. Cependant, nous ne pouvons ici nous prononcer sur la pertinence des modalités enseignantes/apprenantes à distance décrites dans cet article pour favoriser l'acquisition de compétences phonologiques en L2. En effet, étant donné que les étudiants observés ont eu tendance à éviter de faire des tâches orales, probablement par peur d'affronter ou d'exposer leur ego langagier (Guiora et Acton, 1979), nous pensons que de nouvelles modalités de travail les incitant davantage à se concentrer sur les aspects phonologiques de la L2 seraient à envisager. Nous postulons à cet égard que l'orga-

9 Les données recueillies révèlent tout de même une tendance à éviter de réaliser des tâches orales.

nisation de partenariats interculturels en ligne avec des locuteurs de langues autres que le français constituerait, en conformité avec Dejean-Thircuir et Mangenot (2006), un tremplin pour partager des connaissances, échanger des points de vue, rencontrer de nouvelles personnes et progresser à l'oral en L2. La confrontation à des personnes réelles et la manipulation des technologies de l'information et de la communication donneraient à cet égard une note ludique au travail proposé, laquelle pourrait influencer positivement sur la motivation et l'investissement des étudiants dans leur apprentissage.

Enfin, au-delà du niveau B2, les outils de guidage que nous proposons ici ne permettent plus au tuteur de fonctionner à partir des matrices de révision. C'est pourquoi nous aimerions également à présent nous pencher sur cette question, en étudiant à quelles conditions il serait possible de développer des modalités de guidage destinées à prendre en charge l'apprenant dans toutes les compétences linguistiques, depuis le stade de grand débutant à celui de locuteur expert. Il s'agirait là d'un projet qui justifierait la mise en place d'une équipe de chercheurs et plusieurs années d'investigations.

Références

- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *AILE*, 1, 53-85.
- Benoît, W. (2004). *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité : opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur* (thèse de doctorat non publiée). Université de Nantes, France.
- Bertin, J.-C., Gruvé, P. et Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second-language distance learning and teaching: Theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey, PA : IGI Global.
- Brockett, R. G. et Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Londres, R.-U. : Routledge.
- Brudermann, C. (2010). «Analyse de l'efficacité des stratégies de travail des étudiants à distance dans un dispositif hybride - Etape d'une recherche-action». ALSIC, <http://alsic.revues.org/>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier.
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (dir.). (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Paris, France : CLE international.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Ellis, N. C. et Sinclair, S. G. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(1), 234-250.
- Gaonac'h, D. (2005, juin). *Les différentes fonctions de la mémoire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Conférence plénière au XXVII^e Congrès de l'APLIUT, IUT de Toulon Sud (Var), France.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris, France : Ophrys.
- Guiora, A. Z. et Acton W. R. (1979). Personality and language behaviour: A restatement. *Language Learning*, 29(1), 193-204.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. C. Ritchie, T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). Londres : Academic Press.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris, France : Ophrys.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning, condition, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? *Applied linguistics*, 10, 52-79.
- Rouet, J.-F. (2000). Cognition et technologies d'apprentissage : quelques questions et pistes de recherche. *Systèmes d'Information et Management*, 4(5), 21-32.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.