

# **GUIDAGE ET COLLABORATION DANS LA COMPRÉHENSION EN LANGUE ÉTRANGÈRE : LE CAS DE VIFAX**

Jeannine GERBAULT  
(Bordeaux, France)

Le système multimédia VIFAX propose à l'apprenant des activités le guidant pour comprendre un document vidéo authentique en langue étrangère. Il comporte une séquence d'un journal télévisé (JT), des exercices destinés à en faciliter la compréhension avec leur corrigé, et la transcription intégrale de la séquence.

Nous analysons la perception par les utilisateurs du guidage proposé et les effets de celui-ci. Nos données ont été recueillies dans différents contextes d'utilisation selon un protocole associant observations, questionnaires, et entretiens.

Nous examinons les comportements de recherche d'information et d'élucidation du sens en contexte de travail individuel et en contexte collaboratif. Nous nous intéressons aux stratégies cognitives et au rôle des variables socio-affectives. Nous nous efforçons d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : comment se manifeste le gain de compréhension chez les utilisateurs de VIFAX ? Comment utilisent-ils le guidage proposé ? Quelle est la part de l'aide apportée par le système et celle de l'aide apportée par les pairs et l'enseignant ? Nous analysons les effets du guidage, ceux de la collaboration, et ceux de la plus ou moins grande autonomie des utilisateurs dans différents contextes d'utilisation.

L'un des objectifs de cette recherche est de nous orienter vers la conception d'environnements d'apprentissage des langues médiatisés par les TIC dans lesquels celles-ci seraient non un cadre rigide, mais plutôt un outil flexible adaptable à chaque apprenant.

Un premier compte-rendu de cette recherche a fait l'objet d'une présentation sous forme d'affiche au 16<sup>e</sup> Congrès de l'Association canadienne de l'éducation à distance (ACED) «L'apprenant au

*cœur des TIC : est-ce possible ?*» Québec, 3-6 mai 2000, sous le titre «Compréhension d'informations télévisées en langue étrangère : dispositifs d'aide et modes de réception par l'apprenant».

Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'éducation permet aujourd'hui de proposer aux apprenants de langues une grande variété d'environnements d'apprentissage en ligne et hors ligne. Les progrès réalisés sur le plan de la technologie aussi bien que sur celui de la conception des environnements d'apprentissage médiatisés par les TIC nous amènent aujourd'hui à nous intéresser davantage aux comportements des apprenants dans ces nouveaux environnements.

Nous avons centré cette étude sur les comportements de recherche d'information et d'élucidation du sens d'apprenants de langue étrangère en contextes collaboratifs et non collaboratifs. Nous nous efforçons de repérer les stratégies qu'ils utilisent dans les différents contextes pour mener à bien les tâches qui leur sont proposées. Nous pensons en effet que l'analyse de ces comportements peut contribuer à enrichir notre réflexion sur les conditions favorables à l'apprentissage dans les environnements médiatisés par les TIC.

## PRÉSENTATION DE VIFAX

Le système multimédia VIFAX<sup>® 1</sup> autour duquel s'articule notre travail est un dispositif qui a pour objectif de proposer à l'apprenant des activités qui vont le guider pour comprendre un document vidéo en langue étrangère. Il se compose d'une séquence de Journal Télévisé (JT) en langue étrangère de deux à quatre minutes, accessible par réception satellitaire (*Skynews* pour l'anglais, *TV5* pour le français), d'exercices visant à en faciliter la compréhension, du corrigé de ces exercices, et de la transcription intégrale du texte de la séquence.

---

<sup>1</sup> ® Michel Perrin, DLVP, Université de Bordeaux 2. Pour plus de précisions, voir M. Perrin «Apprendre à comprendre», *Babylonia*, février 1998, 31-37.

Le choix et la didactisation des séquences de journaux télévisés sont faits par des équipes d'enseignants spécialistes dans quatre langues : allemand, anglais, espagnol, français. L'anglais et le français représentent le plus gros volume de production; pour chacune de ces langues, deux séquences vidéo sont didactisées quotidiennement selon un calendrier pré-établi, et le produit (les trois volets décrits ci-dessus) est mis en ligne sur serveur Internet.

VIFAX peut être utilisé en classe de langue dans le cadre de séances régulières et en auto-formation conjointement à d'autres matériels pédagogiques. C'est un outil de soutien à l'enseignement / apprentissage de la langue orale, visant à favoriser l'acquisition des compétences de compréhension, et aussi de production (surtout en utilisation en contexte collaboratif). Il s'adresse à tout public adolescent ou adulte susceptible de travailler en groupe ou en auto-formation, voire isolément à domicile. Il est utilisable à tous les niveaux d'apprentissage, sauf au niveau débutant. Selon les niveaux, les utilisateurs auront des capacités diverses d'accéder directement au sens. L'appui apporté par VIFAX permettra d'élucider plus ou moins complètement les éléments de sens de la séquence – la compréhension parfaite de la totalité du document vidéo n'étant pas nécessairement l'objectif<sup>2</sup>.

On peut considérer que la nature du support utilisé par VIFAX est en adéquation avec les besoins actuels d'apprentissage de certains types de compétences : compréhension de l'oral en langue étrangère sur les sujets de l'actualité, prise en compte d'accents, de débits, et de registres de langue différents. Par ailleurs, le stockage en médiathèque des séquences didactisées permet aussi aux utilisateurs – enseignants ou apprenants individuels – de sélectionner les sujets traités<sup>3</sup>. Il est ainsi possible, au choix, de coller à l'actualité du moment, ou de travailler sur des thèmes précis, correspondant par exemple à des intérêts ou besoins spécifiques des apprenants.

Quel que soit le mode d'utilisation de VIFAX – individualisé ou en groupe-classe –, le visionnement de la séquence vidéo se fait en plusieurs

---

<sup>2</sup> D'une part, un journal télévisé en L1 n'est pas toujours compris dans le détail. D'autre part, un document d'apprentissage a surtout pour objectif de participer à l'appropriation, non d'être une fin en soi.

<sup>3</sup> Un index thématique, également en ligne, permet de se repérer dans la liste des sujets.

étapes, avec utilisation simultanée des exercices d'aide à la compréhension. Ces exercices figurent sur une seule page et sont organisés de manière à construire chez l'utilisateur une compréhension progressive du sujet. Même si, comme nous allons le voir, les tâches de recherche du sens promeuvent l'activité de production orale d'apprenants réunis en groupes-classes, les exercices sont conçus de manière à n'exiger, en utilisation individualisée, qu'un minimum de production langagière (QCM, remise en ordre d'éléments, exercices de type «qui dit quoi?», etc.). Le corrigé des exercices est disponible à tout moment, puisque le serveur Internet met à la disposition des utilisateurs les trois «pages» VIFAX (pour mémoire : exercices, corrigés, transcription). Ce corrigé est surtout utile à l'utilisateur travaillant individuellement; il doit lui permettre de vérifier l'exactitude de ses hypothèses, et éventuellement de se tirer d'affaire lorsque les problèmes de compréhension rencontrés ne peuvent être immédiatement résolus par les allers-retours entre exercices et visionnement de la séquence vidéo. Le groupe-classe fera cette vérification collectivement avec l'enseignant, et la collaboration apprenants-apprenants et enseignant-apprenants complétera l'aide des exercices proposés pour établir les points d'ancrage de la compréhension de visionnement en visionnement.

## VIFAX et guidage

Qu'entend-on par guidage? Guider l'utilisateur peut consister à lui apporter les informations manquantes qui lui permettront de comprendre la séquence vidéo. Ces informations peuvent être linguistiques (phonétiques, lexicales, syntaxiques, discursives...) ou contextuelles. Elles apportent un **guidage informatif** (dorénavant **GI**). Le guidage peut aussi consister à orienter l'apprenant vers l'utilisation de stratégies qui lui permettront de se frayer un chemin pour accéder au sens. Il s'agit alors davantage de l'aider à identifier les obstacles à la compréhension et à les gérer que de les écarter. C'est un **guidage stratégique** (dorénavant **GS**), pour une recherche autonome d'informations, au cours duquel l'apprenant peut prendre conscience de ce qui l'empêche de comprendre. Les activités proposées par VIFAX sont du second type. Elles représentent un parcours d'entrée dans le sens, plutôt qu'une suite d'exercices. Les décalages, les mises en relation qu'elles provoquent, induisent des activités cognitives spécifiques (par exemple, repérage ou regroupement d'informations) chez l'utilisateur.

L'utilisation de VIFAX en contexte collaboratif combine, dans la plupart des pratiques, les deux types de guidage, le premier étant fourni à la fois par l'enseignant et les autres apprenants. Lors de l'analyse des données recueillies, des exemples illustrant ces deux types de guidage seront proposés.

### **Notions d'autonomie et de collaboration**

Dans notre conception, la notion d'apprentissage collaboratif mobilise trois notions (voir Gerbault et Portine, 2000).

La première est celle d'autonomie, qu'il faut distinguer de la notion d'indépendance. L'autonomie participe d'un processus : l'acquisition de plus en plus grande de la maîtrise de ses objectifs. L'autonomie est une notion qui paraît *a priori* paradoxale. Elle est liée à une tutelle (Wood, Bruner, Ross, 1976) et à un processus de libération de cette tutelle. La tutelle permet la modélisation des savoirs et des savoir-faire, modélisation fondatrice de libération de la tutelle.

La deuxième notion est celle de collaboration (Vygotsky, 1962). À cette notion, nous ajouterons la notion de « posture énonciative » : l'apprenant doit être conduit à s'assumer véritablement comme sujet énonciateur dans ses repérages situationnels et contextuels et dans sa construction de signification (et donc à se libérer de cette collaboration).

La troisième et dernière notion est celle d'activité épilinguistique. Tout sujet énonciateur assure la maîtrise de ce qu'il dit, mais cette maîtrise est largement préconsciente ou infra-consciente. Cette maîtrise est assurée par l'activité épilinguistique du sujet (terme dû à Culioli, voir Portine, 1997). A cette activité épilinguistique s'oppose l'activité métalinguistique, activité d'analyse, objectivante; mais en langue étrangère, l'acquisition d'une capacité à mettre en œuvre une activité épilinguistique passe par une relative maîtrise métalinguistique.

On aura remarqué le caractère paradoxal des trois notions mises en œuvre. C'est dans ce contexte paradoxal que s'élabore la maturation de l'apprenant.

## L'EXPÉRIMENTATION

Nous avons cherché à obtenir des données introspectives écrites et verbalisées oralement concernant les démarches adoptées par les apprenants au moment où ils travaillent sur la page d'exercices et le document vidéo pour en comprendre le sens. Le recueil de données a été effectué au moyen de questionnaires et d'entretiens.

Des observations directes d'utilisateurs de VIFAX dans les différents contextes d'utilisation ont complété ces données. L'observateur / chercheur était, dans le cas de travail individualisé, proche de l'apprenant, mais légèrement en retrait par rapport à son matériel; dans le cas de travail en groupe-classe, l'observateur était assis dans la classe, le plus souvent parmi les apprenants.

Après les séances de travail, des questionnaires interrogeant sur les modalités de l'élucidation du sens ont été distribués aux utilisateurs et remplis immédiatement. C'est au cours et après la rédaction des réponses au questionnaire que des entretiens informels sous forme de commentaires et de questions-réponses de part et d'autre se sont déroulés. Ce recueil direct auprès des apprenants est indispensable, vu les différences constatées entre les commentaires que font les enseignants et ceux que font les apprenants eux-mêmes (cf. Boucher & Danan 1999; Ericsson & Simon 1980).

Pour les besoins de l'analyse, les informateurs ont été répartis en deux groupes : ceux travaillant en groupe-classe avec un enseignant (groupe C) et ceux utilisant VIFAX individuellement (groupe I). Le groupe C est composé d'étudiants adultes de différentes formations et d'adultes en formation continue ayant différentes spécialités, apprenants d'anglais. Le groupe I comprend des étudiants étrangers inscrits en université, apprenants de français langue étrangère, et des adultes inscrits dans un Centre de Ressources, apprenants d'anglais.

Les deux groupes possèdent une compétence en langue-cible correspondant à un niveau intermédiaire. Dans l'immédiat, cependant, il ne

nous a pas semblé important de procéder à une évaluation précise des niveaux, les stratégies utilisées dans la recherche d'information, individuellement ou en groupe, ne paraissant pas être liées directement à la compétence linguistique en L2. Nous nous sommes contenté d'insérer dans le questionnaire des questions interrogeant sur les périodes et les durées globales des apprentissages antérieurs.

Les questions qui ont guidé notre collecte de données peuvent être formulées comme suit :

Quel chemin prend l'apprenant pour mener à bien les tâches qui lui sont proposées ?

- Comment l'apprenant individuel construit-il son propre parcours d'accès au sens ? Quel est l'impact de la fonction de tutelle du dispositif VIFAX dans ce parcours ?
- Comment, dans le travail en groupe, la compréhension est-elle socialement élaborée et partagée ? Peut-on identifier les composantes affective et cognitive de cette construction ?
- Quelle relation peut-on établir entre autonomie et collaboration ? Comment se manifeste la fonction de tutelle de l'enseignant ?

## **ANALYSE DES DONNÉES**

Nous distinguons dans notre analyse trois phases d'activité successives correspondant aux phases du travail avec VIFAX, et nous y repérons chez les utilisateurs/ apprenants des comportements que nous identifions par rapport aux options d'utilisation du dispositif, c'est-à-dire en utilisation individuelle (**I**), ou par paire sans enseignant (**IP**), ou bien en utilisation en groupe classe (**C**) avec un enseignant.

### ***1. a Premier visionnement simple du document vidéo***

Dans cette première variante de la phase 1, qui ne comporte aucun guidage, les apprenants des deux groupes (I et C) sont le plus souvent désorientés. Même lorsque la complémentarité des images et du texte est bonne, les plages d'incompréhension sont assez importantes pour que la mobilisation sur le texte soit modérée. L'attention, même pour des séquences aussi courtes, ne se fixe pas sur les messages verbaux. La curiosité par rapport au sujet traité, par contre, est fonction de son intérêt, et dépend donc en partie de la possibilité qu'ont les apprenants de saisir globalement ce dont il s'agit à partir des éléments visuels.

### ***1. b Premier visionnement après pré-activité avec l'enseignant pour activation du contexte (groupe C)***

Dans cette variante, l'enseignant apporte aux apprenants du groupe C un guidage informatif avant le visionnement. Le contexte relatif au sujet traité est activé; en particulier, les éléments lexicaux qu'il convoque sont rappelés ou précisés. On constate bien entendu déjà au cours de la pré-activité une certaine interaction entre les acteurs.

Le guidage informatif de cette phase permet aux apprenants de mieux situer la nature du sujet traité et donc de mieux saisir globalement ce dont il s'agit, en particulier dans les cas où la complémentarité texte image n'est pas très bonne. Cependant, d'une manière générale, même si les éléments lexicaux convoqués peuvent parfois être repérés, le flux des échanges verbaux de la séquence vidéo ne permet pas d'en élucider le sens. La plupart des utilisateurs déclarent que le sujet est difficile à suivre lors de la première écoute.

### ***2. Visionnement après mise en focus par le premier (ou les deux premiers) exercice(s) VIFAX***

Le guidage du premier exercice peut consister, par exemple, à proposer des choix à propos d'une position globale adoptée par un journaliste et des scientifiques. Il s'agit d'un guidage stratégique, visant à aider les



apprenants à diriger leur attention vers des éléments de la séquence qui les feront entrer dans le sens. Les apprenants, surtout dans le groupe **I**, commencent alors à se sentir capables de dépasser le jeu de devinettes à partir d'images et à prêter attention à des segments sonores de la séquence pour s'interroger activement sur le contenu proposé. On constate ici une mobilisation plus active, et une meilleure mise en action des compétences pragmatiques. L'attention est plus soutenue, parce que ciblée. Pour le groupe **C**, selon le contenu des séquences, le guidage stratégique de VIFAX peut se trouver complété par le guidage informatif de la part de l'enseignant, ou des apprenants entre eux (par clarification d'un élément lexical ou indication sur la prononciation d'un mot, par exemple).

### **3. *Nouveau(x) visionnement(s) avec chaque exercice VIFAX***

Chaque visionnement de la séquence pour réaliser la tâche proposée par un exercice s'accompagne ensuite d'une plus grande mobilisation<sup>4</sup>. Avec l'élucidation progressive du sens, l'activité cognitive peut se développer. Les allers-retours entre le document vidéo et la page d'exercices se font à la demande pour le repérage de l'information et la confirmation des hypothèses formulées. Ces démarches sont observées dans les deux groupes. Dans le groupe **C** comme dans le groupe **IP**, l'interaction entre les apprenants peut prendre la forme de paraphrases des éléments textuels de la séquence, ou d'utilisation de la L1 pour clarification ou négociation de l'interprétation.

## **DISCUSSION**

Les comportements observables et les stratégies utilisées évoluent au cours de chacune des phases de travail décrites. Dans la phase 1, les réactions manifestées par les apprenants diffèrent dans le groupe **C** et dans le groupe **I**, puisque dans celui-ci les apprenants ne peuvent partager leur

---

<sup>4</sup> Il peut s'agir par exemple de rechercher dans la séquence les indications concernant les moments ou les lieux où se sont déroulés les événements, ou de faire correspondre chaque personne mentionnée au rôle qu'elle joue dans la séquence.

incompréhension, partage qui caractérise les membres du groupe **C**, et à un moindre degré, ceux du groupe **IP**. Cette auto-évaluation, point de départ commun aux deux groupes, se fait de manière solitaire par les membres du groupe **I**.

Les premiers éléments de guidage apportés par VIFAX semblent permettre aux utilisateurs de mettre en œuvre des stratégies d'anticipation et de planification qui deviennent plus actives à mesure que le sens s'éclaire. D'abord, la construction d'un environnement où l'apprenant sait que l'accès au document authentique en L2 va être guidé lui apporte une certaine sécurité, condition dans laquelle il peut faire appel à son expérience en L1 : il va plus volontiers recourir consciemment aux stratégies utilisées dans l'activité de compréhension d'un JT en L1, et mobiliser ses savoirs (connaissance de la forme d'une séquence de JT, des degrés de complémentarité de l'image, du son et du texte).

La projection guidée vers le sens que constitue les tâches proposées par VIFAX a pour effet de permettre à l'attention de se focaliser sur un ou des points précis de la séquence. On observe dans les deux groupes (**C** et **I**) une attention nettement plus intense lors de la réalisation des tâches proposées par VIFAX que lors du premier visionnement de la phase 1. Le **GS** qu'apportent ces tâches donne un support à des activités cognitives de repérage et de déduction lors des visionnements successifs.

Les différences observées dans les deux groupes peuvent se formuler en termes de :

- qualité de guidage,
- effets de la collaboration,
- degrés d'autonomie.

## **Qualité de guidage**

Les utilisateurs de VIFAX jugent les activités proposées dynamiques, au sens où elles les projettent vers la compréhension des aspects de la séquence utiles à l'élucidation du sens (**GS**). Pour le groupe **C**, le **GS** est enrichi par l'accompagnement de l'enseignant (par exemple, présentation des

mots-clés et du thème avant le visionnement), que nos informateurs identifient bien comme un facilitateur stratégique d'accès au sens. L'enseignant joue aussi le rôle de dispensateur d'information (**GI**) : il reformule, paraphrase, donne des synonymes, corrige une prononciation erronée<sup>5</sup>. Ce guidage n'est évidemment pas disponible en contexte d'apprentissage individualisé.

Il y a considérablement moins d'apport de guidage informatif dans le groupe **I**, et on constate que les utilisateurs y exploitent davantage le guidage stratégique, revenant, chaque fois que cela est perçu comme une aide potentielle à la compréhension, vers les parties des exercices VIFAX où ils pensent pouvoir trouver un soutien.

On pourra se demander si l'utilisateur individuel cherche à compenser l'absence de **GI** par des comportements de recherche d'information, dans un dictionnaire ou dans une grammaire, par exemple. On pourra aussi se demander quelle incidence le guidage de l'enseignant (**GS** et **GI**) peut avoir sur l'ensemble du processus de recherche d'information : certains de nos informateurs du groupe **C** perçoivent et expriment le fait que la possibilité, dans le contexte collaboratif, d'obtenir une solution immédiate aux problèmes rencontrés, peut entraîner une diminution de l'effort personnel investi dans la compréhension, et donc une moindre utilisation de certaines stratégies cognitives que dans le groupe **I**.

## Effets de la collaboration

La «solidarité dans l'incompréhension» (expression utilisée par l'un des informateurs), éprouvée avant le début du guidage, semble avoir un effet stimulant pour le groupe **C**. Cet effet ne se retrouve pas dans le groupe **I**, l'association de deux apprenants en **I<sup>P</sup>** ne suffisant pas à créer une solidarité équivalente (à la mesure, sans doute, de ce qui est attendu de la collaboration).

Le groupe classe semble par ailleurs jouer un rôle aussi important, en quantité de guidage effectif apporté, que l'enseignant. Comme dans les activités d'apprentissage en groupe en général, l'interactivité apprenant-

---

<sup>5</sup> Susceptible de bloquer l'élucidation du sens.

apprenant fonctionne selon un principe de collaboration asymétrique, les apprenants étant tour à tour en position de récepteurs ou de donneurs d'information, ce qui constitue un moteur important entretenant la cohésion du groupe dans la recherche du sens. Et les choix requis pour exécuter les tâches proposées par les exercices VIFAX se font souvent par paires, ce qui exige négociation et justification lorsqu'il y a désaccord. Si la quantité de guidage disponible est moindre en contexte **IP**, la collaboration asymétrique que l'on y observe aussi a des effets semblables à ceux des interactions du groupe **C**.

Cet aspect relationnel de l'activité d'élucidation du sens conduit les utilisateurs à se positionner en tant qu'énonciateurs (activité épilinguistique); ce positionnement se trouve à un moindre degré en groupe **IP**, et seulement artificiellement en groupe **I**. Pour ce qui est du rapport quantitatif entre activité épilinguistique et activité métalinguistique, on peut se demander dans quelle mesure chaque type de contexte l'influence en favorisant l'une ou l'autre. En contexte collaboratif, l'utilisation de paraphrases et l'utilisation de la L1 font partie des stratégies cognitives observées. Le recours à la L1 est observé surtout pour des activités métacognitives et métalinguistiques<sup>6</sup>.

La collaboration permet aussi de gérer la pression cognitive et affective que peut représenter le traitement d'un document authentique en langue étrangère. Les interactions visant à obtenir vérification d'hypothèses ou clarification contribuent à réduire cette pression. La formulation pour le groupe par un utilisateur d'une prise de position sur le sens apporte soulagement lorsqu'elle est perçue comme conforme au sens, désaccord dans le cas contraire, et provoque parfois le rire, qui, on le sait, est réducteur de pression.

## Degrés d'autonomie

Dans le groupe **I**, la seule tutelle est celle des exercices VIFAX, tandis que dans le groupe **C**, l'enseignant assure la fonction de tutelle conjointement avec les exercices VIFAX. L'utilisateur individuel (**I**) est libre de visionner la

---

<sup>6</sup> Par exemple, du type : «Qu'est-ce qui te fait dire que c'est l'opinion de X [une personne de la séquence] ?».

séquence à son rythme, tandis qu'en groupe classe (**C**) le rythme de visionnement est décidé par l'enseignant en accord avec les apprenants. On remarque aussi chez l'utilisateur individuel et dans le groupe **IP** une plus grande souplesse d'exploitation des différents exercices, en particulier lorsqu'il s'agit d'aller rechercher dans les éléments de guidage proposés des compléments d'information.

L'utilisateur individuel est amené à prendre ses propres décisions, et ne peut utiliser que les ressources dont il dispose personnellement. Dans le groupe **C**, les décisions se prennent collectivement, et les ressources de l'enseignant et des apprenants se conjuguent.

L'apprenant de **I** doit s'auto-évaluer, sur le plan des stratégies utilisées comme sur la question de savoir si les objectifs ont été atteints. Pour les apprenants de **C**, l'auto-évaluation se fait en permanence par rapport au groupe, et l'évaluation collective de la progression dans l'élucidation du sens conditionne la progression dans les exercices VIFAX.

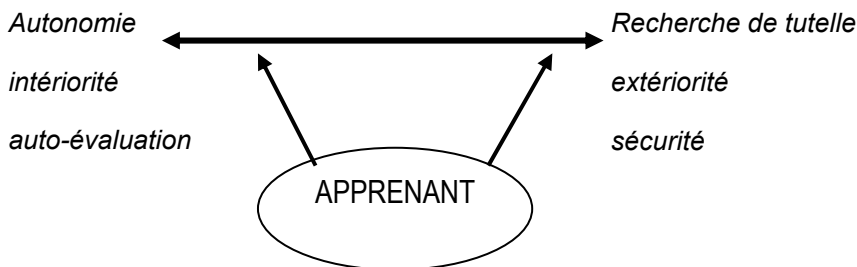
Sauf dans le cas de travail en **IP**, l'utilisateur individuel ne peut pas demander clarification ou coopérer (stratégies socio-affectives), ce qui lui laisse toute son autonomie. Par contre, le contexte collaboratif dans le groupe **C** favorise la mise en œuvre de stratégies socio-affectives qui tendent à réduire l'autonomie individuelle.

Les deux types de contextes d'utilisation (**I** et **C**) débouchent sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives d'attention, d'anticipation, de planification, de déduction, qui constituent une démarche de recherche autonome d'information.

L'autonomie plus grande des utilisateurs du groupe **I** est associée à une disponibilité moindre de **GI**, qui entraîne un recours plus important à tout le **GS** disponible, lui-même générateur de démarches plus autonomes de recherche d'information.

Si l'on conçoit la tutelle comme une étape vers l'autonomie de l'apprenant (c'est-à-dire comme un instrument d'autonomisation), on peut considérer que les qualités et degrés différents de guidage induits par chacun des contextes d'utilisation de VIFAX déclenchent chez l'apprenant des phases distinctes d'activité dans les deux directions sur l'axe autonomie ↔ recherche de tutelle. La figure ci-dessous représente le déplacement du "curseur" de l'apprenant sur l'axe autonomie-recherche de tutelle, qui est

fonction de la tâche à réaliser, et aussi de son niveau et de sa capacité à utiliser différentes stratégies. C'est pour le groupe C que la plus grande amplitude dans le déplacement est possible.



## CONCLUSION ET DIRECTIONS FUTURES

L'environnement d'apprentissage VIFAX étudié ici propose des réponses différenciées aux conditions d'apprentissage des langues postulées dans le cadre des modèles socio-cognitifs d'apprentissage.

L'analyse des réponses au questionnaire et des entretiens révèle des attitudes globalement plus positives vis-à-vis de l'utilisation de VIFAX associé à des activités collaboratives avec un enseignant – résultat corroboré par les observations du travail en groupe C. Les activités associées à ce contexte permettent de faire appel à des stratégies (cognitives, socio-affectives, méta-cognitives) plus variées.

Que représentent les différences que nous avons commencé à identifier (a) dans le processus de compréhension, et (b) dans le processus d'apprentissage ? Il faut d'abord que nous repérons de manière beaucoup plus fine les différentes stratégies mises en œuvre. Ensuite, seules des études longitudinales d'apprenants dans différents contextes, collaboratifs et non collaboratifs, pourront permettre de mesurer les gains d'apprentissage d'un

groupe par rapport à l'autre – gains se manifestant par une construction plus rapide ou plus efficace du sens d'une séquence d'un journal télévisé.

L'étude de l'articulation entre le guidage apporté par VIFAX, l'autonomie de l'utilisateur dans le groupe **I**, et la collaboration dans le groupe **C**, doit nous permettre de mieux comprendre le rôle que jouent les différentes stratégies dans les environnements d'apprentissage liés aux TIC. La réflexion sur les moyens de faire progresser l'efficacité des environnements d'apprentissage utilisant les TIC doit pouvoir être orientée par notre travail. L'association de sessions de travail individuel d'apprenants et de dispositifs créant pour eux des espaces de communication virtuels pourrait s'appuyer sur les résultats de ces recherches. Par exemple, si un déficit dans l'efficacité de l'utilisation de VIFAX est constaté dans le groupe **I**, il est concevable d'envisager de compléter le dispositif existant par des espaces de communication virtuels de type forum – pour débattre sur un sujet de JT, pour demander de l'aide sur un contenu thématique spécialisé ou un contenu linguistique, ou encore pour dialoguer à propos des stratégies utilisées pour comprendre et de ce qui peut mettre sur la bonne piste (voir à ce propos les 'conversations réflexives', Lamy & Goodfellow 1998). Cela reviendrait à créer un espace virtuel de collaboration et à construire un environnement socio-affectif se rapprochant des conditions du groupe **C** de notre expérimentation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOUCHER Anne-Marie & DANAN Marcel, Comment nos élèves apprennent-ils une langue seconde ou étrangère ? *Actes des XI<sup>e</sup> SEDIFRALE*, Puebla, Mexique, juin 1999, <http://www.aupelf-uref.org/FRAMONDE/sedif11.htm>
- ERICSSON K.A. & SIMON H.A., Verbal reports as data, *Psychological Review*, 87, 1980, p. 215-251.
- GERBAULT Jeannine & PORTINE Henri, Environnement virtuel en contextes collaboratifs et non collaboratifs : préalables à une analyse des stratégies d'élucidation du sens, Communication présentée au colloque *Environnements virtuels et apprentissage des langues (UNTELE 2000)*, Troisième Colloque « Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères », Université de Technologie de Compiègne, 23-25 mars 2000.
- LAMY Marie-Noelle & GOODFELLOW Robin, « Conversations réflexives » dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone, *Apprentissage des Langues et Systèmes*

- d'Information et de Communication (ALSIC)*, Vol. 1, Num. 2, décembre 1998, p. 81-101  
<http://alsic.univ-fcomte.fr>.
- LOPEZ Denis, Distance et présence dans l'enseignement du français : la méthode multimédia VIFAX, *Études de Linguistique Appliquée*, N° 113, jan-mars 1999, p. 57-72.
- PORTINE Henri, D'où vient le métalangage ?, *Linx*, N° 36, 1997, p. 25-39.
- VYGOTSKY L. S., *Thought and Language*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1962.
- WOOD David, BRUNER Jerome S., ROSS Gail, The role of tutoring in problem-solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol. 17, 2, 1976, p. 89-100.