

# **Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ?**

Michèle CATROUX – IUT Bordeaux I

Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025 – 2-3 février 2006

## **1. Introduction :**

L'objectif de cette communication est de définir les éléments du Cadre Européen de Référence afin de montrer dans quelle perspective sociale et didactique il se situe. Nous mettrons en exergue les principes saillants sur lesquels peut s'appuyer l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité. Nous montrerons que les TICE ne peuvent véritablement servir d'outil cognitif que lorsqu'ils sont intégrés dans un scénario pédagogique. Nous tracerons ensuite quelques pistes qui peuvent servir de base aux enseignants pour développer une réflexion en accord avec cette approche.

## **2. La perspective co-actionnelle :**

### **1) Définitions :**

Les définitions ci-dessous s'inspirent de Puren (2004).

Les différents cadres de référence qui se sont succédés dans l'histoire de la didactique des langues-cultures se sont tous définis en fonction d'une conception d'ensemble de l'usage qui est fait de cette langue et de la mise en œuvre de l'apprentissage en fonction de cette conception.

La méthodologie traditionnelle s'inscrit dans une perspective de traduction. L'objectif social de référence correspond à celui d'une époque où les voyages à l'étranger sont encore très rares. Il correspond également à une période où les documents en langue cible sont peu nombreux et uniquement de nature littéraire.

La méthodologie dite « active » quant à elle s'appuie encore sur des documents littéraires mais voit l'introduction de documents plus variés et accessibles par tous : journaux, revues, et ensuite émissions de radio et de télévision. Les documents iconographiques font également leur apparition. L'objectif social de référence est de rendre les élèves capables d'entretenir et de développer leurs connaissances en langue-culture étrangères. La perspective est donc essentiellement celle de l'explication du document authentique qui sert de support de base.

L'approche communicative se propose de faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'apprentissage de la langue au service de rencontres entre ressortissants de pays différents, que ce soit dans un cadre touristique ou professionnel. L'enjeu de cette perspective est de donner à l'apprenant la capacité de gérer des situations de prise de contact avec un locuteur de la langue-cible. Elle vise l'efficacité de la communication inter-individuelle. Le concept d'interaction devient un concept central et correspond à celui de « communication ». Enfin, on inscrit l'apprentissage de la langue dans une logique d'ouverture à l'autre et de prise de conscience des différences culturelles.

Ce rapide tour d'horizon est destiné à faire percevoir la prise de distance plus ou moins nette qui s'opère avec la perspective actionnelle telle qu'elle est définie par le Cadre Européen Commun de Référence de 1996-1998-2001.

En effet la perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne. Il ne s'agit donc plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec l'autre en langue étrangère.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, 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. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage et enseignement des langues, 1996, pp. 10-11)

Comme le définit le texte, on se propose de former un « acteur social ». Cette conception implique de faire coïncider l'objectif et les moyens mis en œuvre pour faire atteindre cet objectif par les élèves. C'est pourquoi on tentera de faire agir l'apprenant avec les autres en lui proposant des occasions d'actions communes à finalité collective.

C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie les « co-actions » de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants. (Puren, 2004, p 6)

En conformité avec cette approche, on part du principe que l'apprenant en langue devient un usager de la langue au même titre que l'usager natif. A cet égard, il ne perd pas sa compétence en langue-culture maternelle. La nouvelle compétence qu'il est en train d'acquérir ne se fait pas indépendamment de la première. « Il n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire » (Cadre Européen, p 40).

C'est pourquoi Puren (op. cit.) propose d'utiliser le concept de co-action et donc de parler de perspective co-actionnelle dans la mesure où il ne s'agit plus de « vivre

ensemble » mais bien de « faire ensemble » ou de « co-agir ». En effet, la perspective co-actionnelle s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne. On va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays, et même à travailler en France en langue étrangère.

On va considérer, au travers des échanges linguistiques, que va se former une véritable construction interculturelle car il ne s'agit plus de comprendre l'autre, de le reconnaître mais bien de construire avec lui « une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées » (Puren, *ibid.*, p 8)

## **2) Quels liens avec les théories de l'apprentissage ?**

On le voit, ce cadre de référence tient compte des découvertes les plus récentes en didactique des langues et montrent que les institutions s'engagent dans la voie du constructivisme. La dimension sociale clairement affirmée par les textes rejoint la perspective socioconstructiviste développée par des chercheurs comme Perret-Clermont ou Doise et Mugny autour des interactions sociales. La dimension apportée par cette dernière permet d'envisager l'apprentissage comme une construction sociale de l'intelligence et de la prolonger par l'idée d'une auto-construction des connaissances par ceux qui apprennent et d'une co-construction des connaissances par étayage mutuel entre pairs ou par contact avec des usagers de la langue cible.

Ce cadre permet également d'intégrer l'idée que l'apprenant arrive dans la classe de langue<sup>2</sup> en ayant déjà l'expérience de ce qu'est apprendre une langue et qu'il a des représentations sur cet apprentissage. En conséquence, il convient de garder présent à l'esprit qu'un véritable apprentissage ne peut se faire que par la remise en cause de ces représentations. Cette remise en cause pourra être provoquée par l'émergence de conflits sociocognitifs lors des interactions entre apprenants.

De même nous pouvons envisager ce cadre dans l'optique des théories de l'activité en introduisant la notion d'intentionnalité. C'est par ce biais qu'il devient possible de réintroduire du sens dans les activités scolaires en orientant d'une part l'action vers des motifs et des buts clairement identifiés, et en replaçant d'autre part le sujet au sein de la communauté sociale à laquelle il appartient.

A l'instar de Puren, nous pouvons considérer la perspective co-actionnelle comme le moyen de créer des ressemblances, et non plus de seulement assumer nos différences. Il s'agit alors de se forger « des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective » (Puren, *ibid.*, p 7).

### **3) Comment mettre en œuvre la perspective co-actionnelle ?**

Une perspective quelle qu'elle soit ne peut se concevoir que parce qu'elle permet de répondre aux nécessités, aux exigences de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous allons donc voir si la perspective co-actionnelle (PCA) peut répondre à ces questions.

La PCA donne un cadre dynamique au concept de tâche afin de relancer la motivation des apprenants. La motivation des étudiants peut se construire à travers la réalisation de tâches réalistes, c'est-à-dire de tâches présentant un défi intellectuel réel, soit un problème à résoudre dont la solution n'est pas connue à l'avance. Une tâche efficace déclenche le processus d'apprentissage qui conduit l'apprenant à construire ses connaissances par stades successifs. Elle est le moyen d'interagir avec l'environnement langagier. « La tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés » (Narcy-Combes & Walski, 2003, p 35).

Pour que la tâche soit réellement un défi pour les apprenants, il est souhaitable de les placer dans une situation où ils pourront exercer leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres usagers. Là encore la PCA peut fournir le cadre à l'intérieur duquel se définissent des conceptions communes indispensables au travail collectif.

Les modes d'apprentissage collaboratif mis en place dans un environnement co-actionnel vont favoriser les interactions entre les divers partenaires de l'acte éducatif et créer des occasions de conflits sociocognitifs propices au recul métacognitif nécessaire à tout acte d'apprendre.

Par ailleurs, les tâches réalistes vont faire porter l'accent de l'acte d'apprendre la langue elle-même vers la dimension actionnelle de la langue. On n'apprend pas seulement la langue pour communiquer avec l'autre mais pour agir avec lui.

### **3. Les TICE et la perspective co-actionnelle :**

#### **1) Le statut de l'objet technique :**

C'est à la lumière de ces principes que nous pouvons à présent envisager les apports des outils technologiques de réception et de traitement de l'information dans leur dimension d'outil social de communication.

L'objet technique dont nous reconnaissons avec Martin (2001), Rabardel (1995) ou encore Linard (1996) la non-neutralité dans la mise en forme de la pensée devient un tiers actif dans la communication entre les sujets. Si nous rapprochons cette conception de la

notion d'acte instrumental développé par les psychologues cognitivistes, nous pouvons concevoir la cognition comme socialement partagée.

On peut alors considérer que les processus d'apprentissage s'insèrent dans les pratiques socioculturelles elles-mêmes, aussi bien les pratiques collectives de la vie quotidienne que les interactions de type scolaire. Dans cette approche, le contexte devient partie intégrante du processus d'apprentissage. Wertsch (1995) considère ainsi l'esprit comme un système cognitif connecté, non seulement aux membres des communautés culturelles et linguistiques, mais aussi aux milieux socioculturels d'appartenance de l'apprenant caractérisés par les outils comme les ordinateurs, la télévision mais bien entendu Internet. Ces outils deviennent alors de véritables outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances.

## **2) Les Situations d'Activités Collectives Instrumentées :**

Une telle vision systémique paraît essentielle à développer car elle permet de concevoir des situations d'apprentissage assistées par l'outil et dépasser l'aspect purement technique de l'outil. Dès lors, comment concevoir l'intégration de l'outil dans une véritable situation d'apprentissage instrumentée ?

La plupart des approches tentant de définir la relation pédagogique instrumentée se basent sur des modèles triadiques qui ne sont pas sans rappeler le triangle pédagogique de Houssaye (1992). Selon ces modèles, trois pôles sont engagés dans les situations d'utilisation d'un instrument : le sujet, l'instrument et l'objet vers lequel l'action est dirigée.

Diverses approches définissent les relations qui existent entre ces trois pôles. L'approche technocentrée considère le pôle humain comme composante d'un système plus large qui le dépasse et dans lequel il est inséré. Dans cette approche, l'interaction sujet/objet médiatisée par l'instrument est absente.

D'autres approches psychologiques sont plus centrées sur le sujet. Une approche anthropocentrique complète le modèle triadique en considérant le sujet dans une communauté de travail et opère un passage du sujet individuel au sujet collectif.

D'autres encore voient dans les trois pôles le sujet, l'artefact et la tâche.

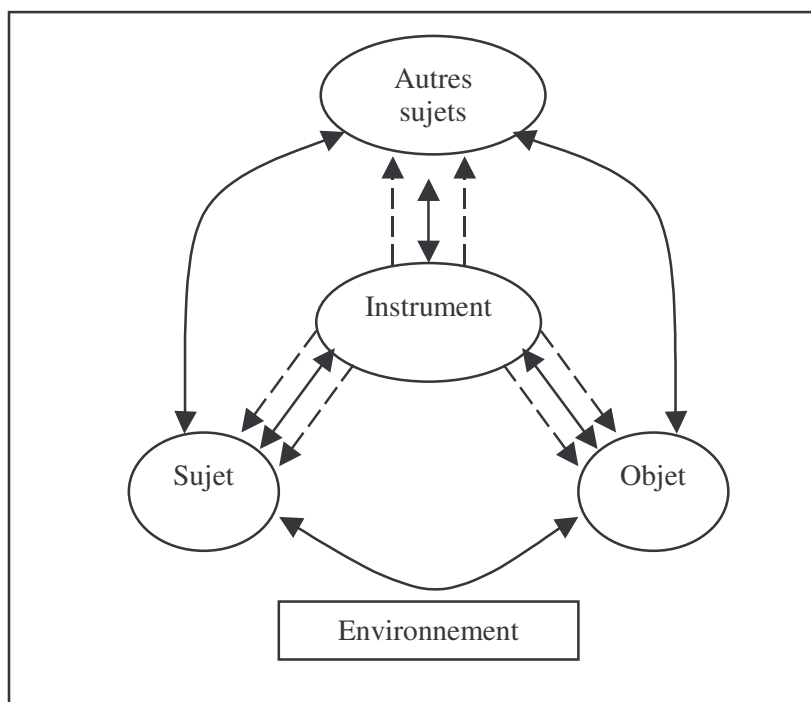
Dans ce modèle d'utilisation de l'artefact, l'instrument est considéré comme une entité intermédiaire entre deux unités que sont le sujet et l'objet. Il devient le « médiateur » entre sujet et objet, adapté au sujet et à l'objet en termes de propriétés matérielles et aussi cognitives et sémiotiques en fonction de l'activité dans laquelle il s'insère.

Dans sa position intermédiaire entre le sujet et l'objet, l'instrument peut à la fois transmettre les actions des sujets sans les transformer, mais également se substituer à certaines actions du sujet dont il accomplit les fonctions. Mais dans tous les cas, la

référence au sujet est primordiale, c'est par rapport à lui que se définit l'instrument, c'est-à-dire le moyen que le sujet associe à son intention.

Néanmoins, ces modèles ne semblent pas totalement satisfaisants dans la mesure où ils ne prennent pas en compte la dimension sociale de l'apprentissage.

C'est pourquoi, le modèle quadripolaire décrit par Rabardel (1995, p. 77) nous paraît plus approprié : aux rapports habituels entre les sujets, les objets et les instruments, viennent s'ajouter les interactions du sujet avec les autres sujets, les collaborations et les coopérations. L'instrument remplit ainsi une fonction de médiation collaborative pour l'atteinte des buts communs au sein des activités collectives. C'est ce modèle qu'il appelle S.A.C.I. : Situations d'Activités Collectives Instrumentées.



*Modèle SACI, Rabardel (1995, p. 77)*

On le voit, ce modèle permet de se placer dans un contexte d'apprentissage d'inspiration socio-constructiviste où le statut des technologies d'apprentissage se trouve modifié. Les logiciels ne sont plus des tuteurs mis à la disposition de l'enseignant, comme dans le paradigme du modèle instructionniste. Ils ne sont plus seulement des outils cognitifs pour l'individu apprenant, mais ils constituent des environnements d'apprentissage : à la fois partenaires cognitifs et moyens de travailler avec une communauté de partenaires. C'est cette approche qui nous semble correspondre à la perspective actionnelle et co-actionnelle proposée par le Cadre Européen de Référence.

### 3) Le scénario pédagogique :

Si les TICE offrent de réelles possibilités en matière de recherche d'information, de modalités de présentation de celle-ci, d'aide à l'activité comme la lecture, l'écriture, ou la résolution de problèmes, il n'en reste pas moins qu'en matière d'enseignement ou autre, les moyens techniques n'engendrent pas naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace et que des scénarios didactiques appropriés doivent être mis au point afin de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités.

Qu'entendons-nous par « scénario pédagogique » ?

La notion de scénario pédagogique s'entend en relation avec la notion de tâche d'apprentissage englobée dans une action sociale. Le scénario se trouve défini comme une mise en situation en vue de la réalisation d'une action collective dans notre cas.

Bibeau (2002) définit le scénario comme

Un instrument d'explication et de communication à des tiers d'un tel projet. A ce titre le scénario décrit de façon précise la façon dont ses auteurs imaginent de créer le contexte d'un « événement » d'apprentissage organisé au profit d'apprenants déterminés. La notion de scénario peut recouvrir une partie des termes tels que "usage pédagogique" de moyens d'enseignement ou séquence d'apprentissage ou encore projet dans l'acceptation de la pédagogie par projet.

### 4) Propositions pour l'établissement d'un scénario pédagogique :

Le scénario pédagogique répond aux caractéristiques suivantes :

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Il présente une tâche à résoudre significative et stimulante</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elabore une tâche exigeante sur le plan cognitif,</li><li>- propose des défis stimulants adaptés aux intérêts et aux besoins des élèves,</li><li>- tient compte des rythmes et des caractéristiques des élèves.</li><li>- A partir d'un input compréhensible, soit le document de départ de la tâche, l'apprenant va pouvoir construire un « output compréhensible » puisqu'il va créer un document personnel Cet output sera également un output négocié grâce aux interactions qui se seront mises en place</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Il met les apprenants en situation d'interactivité proactive ou d'interactivité mutuelle (cf Lebrun, 2002)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Interactivité autour de l'ordinateur (tâche collaborative à résoudre en se basant sur des supports électroniques)</li><li>- Interactivité sur l'ordinateur (les élèves travaillent en groupe sur une application, par exemple sur le traitement de texte pour la création, l'édition et la publication de journaux scolaires, d'un magazine électronique, ou un travail de rédaction</li></ul>

	<p>collective</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactivité à travers l'ordinateur (communication synchrone ou asynchrone)</li> <li>- source de « dissonance cognitive » pour contraindre les élèves à rechercher un équilibre entre leurs représentations</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il se situe dans une approche systémique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prend en compte toutes les composantes de la situation pédagogique (l'enseignant, les apprenants, les contenus, les outils, l'institution ...) pour éviter la dissociation fréquemment constatée entre le travail en salle d'ordinateurs et le travail en classe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il met en place la transdisciplinarité en cohérence avec l'approche systémique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- favorise et rend fructueux la convergence de plusieurs disciplines afin de faciliter la compréhension des phénomènes pris en considération. Si les phénomènes authentiques qui constituent la base de ces situations d'apprentissage sont multidimensionnels et multiréférentiels, ce n'est que dans une orientation transdisciplinaire que les élèves sont en mesure de construire des connaissances et de développer des compétences significatives.</li> <li>- Prend appui sur les compétences transversales</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il permet la construction autonome des connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- permet aux apprenants de construire eux-mêmes leurs représentations significatives tout en leur donnant l'autonomie et les compétences pour effectuer l'acte d'apprendre et de raisonner.</li> <li>- Donne lieu à un étayage par les pairs</li> <li>- Se situe à l'intérieur de la ZPD des apprenants : présente un défi réalisable seul</li> <li>- permet un retour réflexif sur les processus utilisés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il introduit l'outil en tant que médiateur de la pensée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'outil technologique (traitement de texte) apporte une « valeur ajoutée » à la tâche.</li> <li>- C'est-à-dire qu'il peut favoriser le contrôle métacognitif en rendant manifeste les possibilités d'intervention sur le texte en cours de production</li> <li>- allège le travail de réécriture, qui peut être considéré comme une étape vers la révision dans la mesure où elle permet de prendre conscience de la mutabilité du texte,</li> <li>- introduit une distance affective entre le scripteur et sa production, ce qui facilite la prise de recul vis-à-vis de la production,</li> <li>- introduit une distance cognitive pour développer une réflexion plus approfondie</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le support électronique est</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'utilisation d'Internet doit donner la</li> </ul>

socialement pertinent	<p>possibilité de plonger l'apprenant dans des contextes qui le font entrer dans le réseau communicationnel global auquel il peut participer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Internet est utilisé comme un véritable outil de communication, et non pas seulement comme une mise à disposition de documents authentiques. Il est vecteur autant que moyen de communication</li> </ul>
-----------------------	--

#### **4. Pistes d'intégration des TICE dans la perspective co-actionnelle :**

Cette approche se présente comme une alternative appropriée à l'enseignement d'anglais de spécialité pour répondre aux enjeux professionnels et personnels de la formation de nos étudiants. Les exemples abondent de ce type d'enseignement-apprentissage (les informations ci-dessous proviennent des responsables des projets mentionnés).

##### **➤ L'apprentissage en TANDEM :**

Apprendre en TANDEM est un apprentissage à travers une communication authentique avec un locuteur natif, qui sert de modèle au partenaire, le corrige et peut le guider dans ses tentatives de s'exprimer. Comme les deux partenaires peuvent, du moins dans une certaine mesure, parler la langue de l'autre, ils ont plus de possibilités de s'aider mutuellement par des explications ou par des comparaisons par exemple.

En outre, l'apprentissage en tandem étant toujours une communication entre personnes appartenant à différentes communautés de langues et de cultures, il facilite également l'apprentissage interculturel.

Principes de succès :

Le succès de l'apprentissage en tandem est lié à la dépendance réciproque et au soutien mutuel des partenaires ; les deux partenaires sont amenés ainsi à tirer profit de leur collaboration de façon équitable.

Chacun des deux partenaires de tandem est responsable de son propre processus d'apprentissage. Lui seul détermine ce qu'il veut apprendre, comment et quand, et il ne peut attendre un soutien de son partenaire que si il en fait la demande explicite.

##### **➤ Les simulations :**

Les simulations (et aussi les jeux de rôle) sont des scénarios ou des activités imaginaires où l'on actualise une situation de communication habituelle (se renseigner, les transports, faire des courses, repas, etc.). Généralement elles sont conçues pour un travail de groupe qui doit produire dans une mise en commun des échanges oraux ou écrits (discussions, récits, ateliers de création, etc.)

Dans *A day in the life of a Parisian family* (nd) on propose une journée de loisir à Paris à partir de liens sur la météo, les transports, les spectacles, les boutiques, etc., qui devra être organisée par une famille afin de créer une conversation ou un scénario dans lequel les différents membres discutent de leur emploi du temps et de leurs projets.

➤ **Les jeux de piste :**

Les jeux de piste (course au trésor, rallye, cyberquête) obligent l'internaute à participer à un processus de quête, de création ou même de discussion, ce qui correspond proprement à la notion de « tâche ». Celle-ci peut être d'ordre linguistique ou culturel, ou bien conjuguer les deux.

Ainsi dans une activité de cette nature le groupe d'étudiants reçoit un document décrivant la tâche à réaliser. Ce sont des informations à trouver à partir d'indices plus ou moins évidents. L'objectif est de rassembler toutes les informations dans le délai le plus court. Ces informations peuvent être recherchées pour la simple raison qu'elles sont difficiles à trouver ou pour leur intérêt dans un cours ou une démarche d'apprentissage.

La démarche exploratoire inclut le travail de déduction à partir des indices, les stratégies de recherche mises en place, les différentes pistes suivies pour obtenir l'information, le travail de collaboration dans l'équipe et le travail de collaboration avec d'autres internautes rejoints par courrier électronique, chat, conférence, etc.

➤ **L'écriture collaborative :**

Ruth Vilmi est pionnière dans la recherche sur des projets d'écriture collaborative entre personnes appartenant à deux langues différentes ( International Writing Exchange - IWE). Depuis 1993 elle a développé de différents « HUT Email Writing Projects » ainsi que des « HUT Internet Writing Project Activities ». Il s'agit de cours pour des étudiants d'anglais qui échangent par écrit avec d'autres étudiants ou avec des professeurs de différents pays, mais dans un cadre organisé qui implique une programmation d'activités, des tâches pédagogiques et une évaluation des résultats.

➤ **Les ateliers d'écriture :**

Omar Le-Chéri. *La cyber-école de journalisme des jeunes de la Méditerranée* (1998)  
(Site disparu)

Intégré dans l'Institut francophone des nouvelles technologies de l'information et de la formation (INTIF. Formation à distance) ce projet pédagogique offre une sorte d'école virtuelle de journalistes doublée d'un système d'enseignement à distance pour des adolescents et des jeunes connectés sur le site par le biais de clubs Internet ou de classes spéciales, mais également accessible en individuel.

Dans ce projet d'écriture collective internationale sur Internet pour l'étude des langues étrangères et pour la pratique des technologies les participants de 8 à 18 ans choisissent un rôle à jouer, simulent une vie virtuelle dans un immeuble, une île ou une planète... En classe, ils imaginent leurs personnages, dessinent, inventent des histoires qu'ils envoient ensuite sur le site des « romans virtuels », selon le synopsis, le planning et les consignes proposés

La coordination du roman est assurée à distance par un professeur qui aide les classes. C'est l'occasion de proposer aux élèves un projet motivant, de leur donner le goût d'écrire, le plaisir d'être lu, de dialoguer en ligne sur l'Internet et de découvrir d'autres cultures, grâce à ce travail collectif.

Le projet international L'immeuble (1997), coordonné par l'association ADEMIR et réalisé pendant l'année 1997, développait l'idée suivante : « Il s'agit de l'écriture d'un petit roman collectif qui a été réalisé par courrier électronique. Chaque classe a joué le rôle d'une famille, locataire d'une rue à Montmartre. Tous les élèves, y compris les Américains et les Allemands, ont rédigé en français ce qui leur est arrivé chaque quinzaine, selon le planning prévu. Le professeur animateur d'Ademir a reçu tous les messages du monde entier sur son email et a rediffusé toutes les informations nécessaires; il a joué le rôle de la concierge. Ainsi, pour animer la vie de l'immeuble, il s'est passé des événements très divers : un baptême chez les Fisher du 6e, un vol, une pétition contre les mauvaises odeurs des Martin, des histoires d'amour, une grève et, bien sûr, des tas de potins ».

➤ **Les relations interculturelles :**

**Cultura** (1999)

<http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html>

Site anglais Cultura <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/>

Conçu par Gilberte Furstenberg et Shoggy Waryn ce projet propose « une approche comparative interculturelle qui permet à des étudiants français et américains d'élaborer progressivement et collaborativement leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture, en un processus dynamique et interactif de construction réciproque ».

Il s'agit de mettre en relation deux groupes d'étudiants dans des contextes relativement semblables (deux lycées, deux universités, etc.) qui travaillent ensemble sur les mêmes matériaux et échangent leurs points de vue.

Le projet s'articule sur les étapes suivantes:

1. Les questionnaires, que les étudiants devront réaliser et envoyer sur un site Internet (d'associations de mots, des "phrases à terminer", des réactions à des situations hypothétiques)

2. Les observations: les réponses françaises et américaines s'affichent sur le Web

3. Les échanges sur les forums. A partir des réponses ils envoient (courrier électronique) à leurs partenaires transatlantiques leurs premières observations et leurs points de vue.

4. Phase d'élargissement. Les étudiants analysent ensuite une variété d'autres documents qui leur permettront d'élargir leur champ d'investigation et de vision. Certains viennent s'afficher sur le Web, d'autres sont lus ou exploités en classe.

➤ **Les « MOOs » :**

Un MOO (Multi-user domain, Object-Oriented) permet de créer un environnement multi-utilisateurs dans lequel les participants peuvent se mouvoir, interagir, et modifier des objets en temps réel.

Il s'agit d'un programme sophistiqué auquel on accède par une application Telnet, qui permet de communiquer avec d'autres gens dans le cadre d'un espace imaginaire (monde virtuel). Comme dans un jeu interactif, on peut suivre un itinéraire (plan d'une ville ou d'un établissement), visiter des endroits, regarder des objets (livres, tableaux, robots, etc), converser en temps réel par écrit avec d'autres joueurs qui peuvent se présenter comme des personnages de fiction, ainsi que contribuer à la construction de cet univers virtuel avec de nouveaux objets ou des documents sur des thèmes différents.

- Situation de communication réelle, en synchronicité et par écrit (mais l'oral ne tardera pas)

- Immersion linguistique avec toutes les composantes complémentaires (culturelles, sociologiques, etc). Il favorise la participation et la motivation, grâce à l'anonymat et l'absence de contraintes ou de surveillance des profs.

- Primauté à la communication et à l'imagination (développement d'habiletés dans la conversation, création de documents ou d'objets) Il invite à la curiosité et à la quête ou découverte de nouveaux personnages et objets.

- Possibilités illimitées d'élaboration d'activités pédagogiques, tout dépend des capacités et de l'imagination pour générer des dialogues, des recherches, des implications dans des projets.

- Absence de contrôle pédagogique. Seul notre interlocuteur, comme dans la vie réelle, peut nous orienter, nous corriger dans l'usage correct de la langue.

- D'un grand intérêt pédagogique, qui dépasse la consultation de pages, le courrier électronique ou des scénarios de communication (jeux de piste, simulations, activités connues).

## **5. Conclusion :**

Une utilisation réfléchie et systémique des TICE peut placer l'apprenant dans un contexte riche linguistiquement et riche de possibilités de mise en œuvre de ses capacités cognitives. L'enseignant, apparemment absent, reste néanmoins le maître d'œuvre du scénario. Lui-même et ses attitudes seront déterminants pour la mise en œuvre de principes préconisés par le Cadre Européen. Bien qu'il n'apparaisse pas directement dans la phase active de l'apprentissage, il constitue cependant la cheville ouvrière de l'ouvrage mais également l'élément clé qui vient autoriser le travail collaboratif et l'autonomie des apprenants. Ainsi peut-il créer une dynamique d'apprentissage qui vient s'inscrire dans une pédagogie de projet et aide les apprenants à prendre la responsabilité de leur construction cognitive.

Pour conclure, nous pouvons considérer les projets pédagogiques comme une des facettes possibles de l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage tel que le Cadre Européen de Référence l'entend en invitant les apprenants à comparer, à contraster, à questionner, à confronter identité et altérité, en un mot à réfléchir et à agir en compagnonnage cognitif avec les usagers de la langue avec lesquels ils peuvent entrer en contact. Et en tant que tels, ils peuvent être développés à profit avec nos étudiants à qui on peut donner plus d'autonomie et laisser leur imagination se mettre au service de leur apprentissage.

### **Eléments bibliographiques :**

- BIBEAU, R. 2000. Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage. <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>
- BRODIN, E. 2002. Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *ALSIC*, vol. 5, n° 2 (pp. 149-181). En ligne : [http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic\\_n09-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm).
- HOUSSAYE, J. 1988, 1992. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1). Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.  
[http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic\\_n02-pra1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm)
- LEBRUN, M. 2002b. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- MANGENOT, F. 1998. Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC*, vol. 1, n° 2 (pp. 133-146). En ligne :
- MITIC. 2005-2006. Les différents types de scénarios F3-MITIC.  
<http://wwwedu.ge.ch/cptic/f3mitic/0506/scenarios/definition.html>
- NARCY-COMBES, J.-P. & J. WALSKI. 2004. Le concept de tâches soumis au crible de nouvelles questions. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII (1), (pp. 27-44).
- PIOLAT, A. & J.-Y. ROUSSEY. 1995. Le traitement de texte : un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. *Repères*, 11 (pp. 87-102).
- POTHIER, M. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap, Paris : Ophrys.
- PUREN, C. 2004. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII (1), (pp. 10-26).
- RABARDEL, P. 1995. *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- TARDIF, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris, ESF.