

Le numérique au service d'une tâche actionnelle: retour d'expérience

Aljerbi Nahla

(Département de français, Faculté des langues, Université de Tripoli, Libye)

Nahla.aljerbi@gmail.com

Résumé

Cette contribution rend compte d'une expérience de réalisation d'une tâche collective et actionnelle dans un cours de traduction universitaire au département de français à Tripoli-Libye. La tâche consistait à traduire un texte et avait pour objectif de favoriser la discussion et la collaboration entre les étudiants à l'aide du numérique. Nous avons examiné le rôle et la plus-value du numérique dans chacune des étapes de la tâche. Les résultats montrent que les étudiants n'ont pas su tirer parti de possibilités offertes par le numérique et n'ont pas pu collaborer de façon efficace.

الملخص

يعرض المقال تجربة تطبيق مهمة تم تصميمها بهدف تعزيز التفاعل والتعاون بين الطلاب باستخدام التكنولوجيا خلال محاضرات الترجمة الجامعية للفصلين السابع والثامن في قسم اللغة الفرنسية في جامعة طرابلس-ليبيا. نظرنا إلى أهمية الدور الرقمي في كل مرحلة من المراحل المختلفة للمهمة وما مدى استفادة الطلاب من الرقمية في التعاون وفي إنتاج نص جماعي.

Mots-clés : tâche actionnelle – numérique – interactions – collaboration

Introduction

Cette contribution rend compte d'une expérience de réalisation d'une tâche actionnelle par des apprenants du septième et huitième semestre dans un cours de traduction durant le semestre de printemps 2020 au département de français à l'Université de Tripoli. Cette tâche est rendue possible grâce à l'utilisation de la plateforme Edmodo qui permet la mutualisation et la coopération entre les apprenants à travers ses affordances comme nous allons voir plus loin. L'objectif de cette contribution est d'examiner le rôle du numérique dans les différentes étapes de la réalisation de la tâche afin de voir dans quelle mesure le numérique représente une plus-value (ou non) et comment les étudiants ont pu tirer parti (ou non) des possibilités de mutualisation et de discussion offertes par Edmodo.

Nous tenterons alors de répondre aux questions suivantes: comment les étudiants réalisent-ils une tâche collaborative à l'aide du numérique? Et quelles sont les difficultés rencontrées? Dans les paragraphes suivants, nous nous pencherons, dans un premier temps, brièvement sur quelques notions théoriques importantes pour notre propos comme les éléments constitutifs d'une tâche actionnelle sur lesquels nous nous sommes appuyées pour la conception de la tâche. Nous nous intéresserons également aux

différentes modalités de travail collectif : mutualisation, discussion, coopération et collaboration (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Dans un deuxième temps, nous présenterons le contexte général de l'étude et les différentes étapes du déroulement de la tâche. Dans un troisième temps, nous présenterons notre analyse du rôle du numérique dans chacune des étapes de la réalisation de la tâche et les difficultés rencontrées et enfin, nous concluons par quelques questionnements et perspectives futures.

Les critères d'une tâche actionnelle

Nous n'allons pas entrer dans les détails en donnant une définition de la tâche et ses différentes acceptions et typologies car ce sujet a fait l'objet de plusieurs articles (pour une synthèse voir Piotrowski, 2010 ; Nissen, 2011) mais nous allons nous concentrer sur les critères ou les éléments constitutifs d'une tâche actionnelle selon les travaux de CECR (2001) et de Bourguignon (2005).

De manière très synthétique, une tâche actionnelle doit avoir du sens aux apprenants et quand l'objectif de la tâche est orienté vers l'extérieur cela donne encore plus du sens et de motivation aux apprenants. C'est-à-dire inscrire la tâche dans un contexte social (Conseil de l'Europe, 2001)

Un deuxième élément important dans une tâche est sa complexité. Une tâche doit être complexe, c'est-à-dire fait appel à plusieurs activités langagières (compréhension et production écrites, compréhension et production orales) et à d'autres activités non langagières comme collaborer avec les autres, travailler sur une présentation etc. Une tâche doit être aussi ouverte et permet une prise de décision ; c'est-à-dire il n'y a pas qu'une seule réponse possible mais la tâche peut être accomplie de différentes façons. Et enfin, une tâche doit avoir une production finale qui n'est pas seulement langagière. Ces différents critères nous ont aidé à concevoir une tâche actionnelle dans le cours de traduction que nous allons présenter plus loin.

Mutualisation, discussion, coopération et collaboration

Comme la tâche que nous avons proposée aux apprenants est une tâche collective donc il est important pour la suite de nos propos de distinguer différentes modalités de travail collectif. À l'instar de Dejean-Thircuir et Mangenot (2006), nous distinguons quatre types de travail collectif : mutualisation, discussion, coopération et collaboration. Nous reproduisons ci-après le tableau des auteurs précédemment cités :

	Conception Partagée	Travail en Groupe	Production commune
Mutualisation	Pas nécessaire	Non	Non (productions individuelles juxtaposées)
Discussion	Oui	Oui	Non
Coopération	Oui	Oui	Oui (avec répartition du travail)
Collaboration	Oui	Oui	Oui (toutes les étapes sont négociées)

En gros, la mutualisation et la discussion, toutes les deux n'aboutissent pas à une production commune, mais la première s'agit d'un partage de son avis ou de sa réponse avec les autres mais sans qu'il y ait une interaction avec les pairs tandis que la discussion est une activité qui fait appel à la collectivité et à l'interaction avec les autres. Par contre, la coopération et la collaboration vise une production commune. La différence entre ces deux dernières modalités de travail c'est la manière dont les missions sont réparties au sein d'un groupe : si les apprenants découpent la tâche en sous-tâches et les répartissent, donc on parle de coopération et s'ils négocient

collectivement toutes les étapes de la tâche et que tous les étudiants participent à la réalisation de toutes les étapes de la tâche alors on parle ici de collaboration.

Contexte général

La tâche qui fait l'objet de cette étude a été proposée à deux groupes d'étudiants ; un groupe de 7^{ème} semestre et un autre groupe de 8^{ème} semestre pendant le cours de traduction (thème). Le nombre total d'étudiants est 80 étudiants dont 65 ont participé à la tâche.

La tâche consiste à traduire de manière collective un texte de l'arabe vers le français. Chaque groupe travail sur un texte différent. Les deux textes sont des publications postées sur le mur Facebook d'une association libyenne pour l'apprentissage de français. Le premier texte proposé au septième semestre traite les condition d'adhésion à l'association (Figure 1) tandis que le deuxième texte proposé aux apprenants de huitième semestre explique les objectifs de l'association (Figure 2).

Nous avons pris donc contact avec les responsables de l'association et nous leur avons proposé que nos étudiants contribueraient à l'association par la traduction de ces deux publications en français pour qu'ils puissent les publier par la suite sur la page de l'association. L'objectif de cette

démarche est de mettre nos étudiants dans une situation qui fait sens et qui est inscrit dans un contexte social. Dans ce cas de figure, les apprenants ne traduisent plus pour leur professeur mais pour une personne extérieure (en l'occurrence l'association).



Figure 1: le texte à traduire par le 7ème semestre



Figure 2: le texte à traduire par le 8ème semestre

Présentation de la tâche

Avant la réalisation de la tâche, nous avons demandé aux étudiants de créer un compte sur la plateforme Edmodo, un *Management Learning system* (LMS), afin de pouvoir travailler en groupes. La plateforme présente des fonctionnalités très proches de celles proposées par *Google Classroom*, mais une fonctionnalité nous a particulièrement intéressée : la possibilité de créer des sous-groupes pour les étudiants. C'est à l'enseignant de créer les sous-groupes et d'ajouter les étudiants. Chaque sous-groupe est privé, c'est-à-dire seules les membres de

même sous-groupe peuvent participer et voir la discussion et seul l'enseignant a la possibilité en tant qu'administrateur de voir et de participer dans tous les sous-groupes. Cette fonctionnalité nous paraît particulièrement intéressante tant au niveau pédagogique qu'au niveau de la recherche.

La tâche que nous avons conçue se déroule en quatre étapes que nous allons détailler :

La première étape consiste à former des groupes et nous avons laissé la liberté aux étudiants de choisir leurs partenaires. Le nombre d'étudiants varie d'un groupe à l'autre (minimum 4 et maximum 7). Ainsi, nous avons créé pour chaque groupe un espace privé sur Edmodo.

La deuxième étape c'est la phase de la documentation. Chaque apprenant cherche et choisit sur internet un document en français ou un site internet proche de celui qu'on vise de traduire pour prendre connaissance de type de discours et acquérir du vocabulaire approprié. Les étudiants doivent partager le document ou le lien dans l'espace privé de leur groupe pour la mutualisation. Voici un exemple de ce que l'un des étudiants a partagé avec son groupe :



Figure 3: exemple de participation d'un étudiant à la tâche

La troisième étape : dans cette étape chaque apprenant traduit le texte de manière individuelle et partage sa traduction dans l'espace privé du sous-groupe, ce qui permet encore une fois la mutualisation au sein du même sous-groupe. Pour chaque version de traduction partagée nous procédons à des remarques en commentaire de façon à ce que tous les autres membres du même sous-groupe puissent voir nos commentaires pour qu'ils les prennent en considération lors de la production finale. Et voici un exemple de nos remarques :

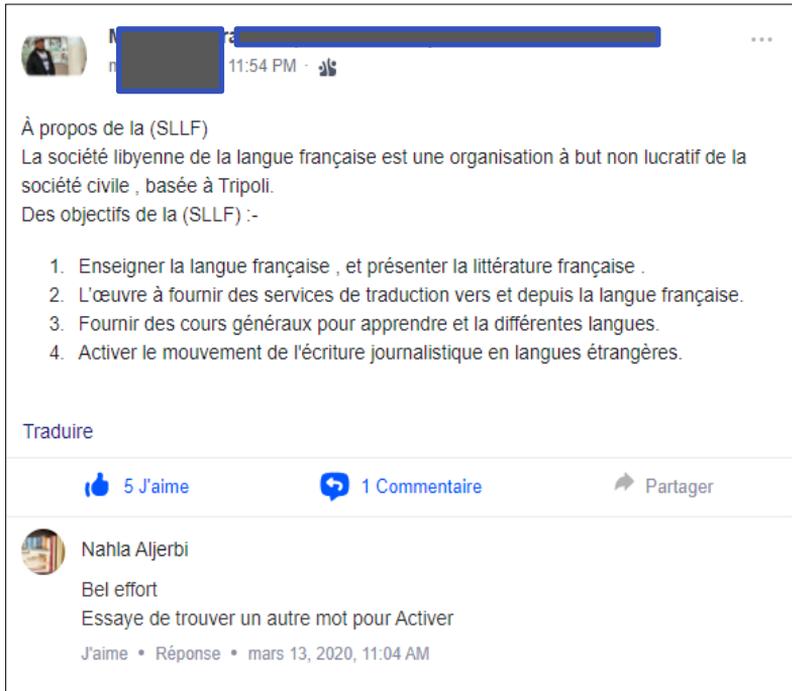


Figure 4: exemple de retours de la professeure

La quatrième étape consiste à livrer la production finale de chaque groupe en prenant compte des remarques faites par la professeure.

Le rôle du numérique

Le numérique a joué un rôle différent dans chacune des étapes de la tâche. Durant la première étape de la tâche, qui est la constitution des groupes sur Edmodo, le numérique a joué un rôle organisationnel qui a permis aux

apprenants du même groupe de partager un espace commun qui est considéré comme un facteur important dans la constitution d'une communauté virtuelle (Aljerbi, 2018 ; Dejean-Thircuir, 2008; Dillenbourg et *al.*, 2003). Le fait d'avoir un espace privé ou commun contribue au sentiment d'appartenance (*ibid.*) Durant la deuxième et la troisième étape, le rôle du numérique s'agissait principalement de faciliter la mutualisation des ressources et surtout des retours faits par la professeure. Sans le numérique cette dimension aurait été beaucoup plus compliquée à mettre en place. Cependant, le numérique aurait pu avoir un rôle beaucoup plus important dans le soutien de la discussion surtout avant la livraison de la production finale, mais après l'examen des interactions des apprenants sur la plateforme Edmodo, nous avons constaté que les apprenants n'ont pas vraiment collaboré pour produire une production finale mais ils se sont contentés seulement de choisir un texte parmi les textes individuels proposés par les membres de leur sous-groupe pour le livrer en tant que production finale comme la capture d'écran ci-dessous le montre :



Figure 5: exemple d'échanges des étudiants

De manière générale, les interactions entre les apprenants étaient quasi- inexistantes, qu'elles que soit pour négocier la tâche ou pour socialiser. Ils se sont contentés de publier ce que nous leur demandons.

Ce constat n'est pas tout à fait surprenant puisqu'il rejoint le constat de beaucoup de recherches portées sur les interactions en ligne et dans lesquelles les auteurs

s'accordent sur le fait que la présence virtuelle de professeur dans une situation formelle d'apprentissage engendre un effet d'inhibition et de réserve chez les apprenants (Jeanneau et Ollivier 2009, Drissi 2007 ; Ollivier, 2010). Dans le même ordre d'idées, Aljerbi (*ibid.*), en analysant un groupe informel d'étudiants, fait le même constat : lorsque la situation d'échanges est informelle, les apprenants se sentent plus libre à s'exprimer.

Difficultés rencontrées

Nous pouvons résumer les difficultés que nous avons rencontrées lors de la réalisation de la tâche en trois temps : avant, pendant et après la réalisation de la tâche. Avant la tâche, les apprenants n'arrivaient pas vraiment à comprendre l'objectif de ce travail collectif et nous avons pris une séance entière d'une heure et demi juste à expliquer les étapes de la tâche et ses objectifs. Pour les apprenants, c'était la première fois qu'ils utilisent cette plateforme, par conséquent ils ont pris un temps pour la prise en main. Ainsi nous avons reçu beaucoup de messages de leur part demandant de soutien technique. Nous tenons à dire que la tâche a eu lieu avant la période de la crise sanitaire, une période où l'utilisation des

plateformes de l'enseignement à distance n'était pas encore démocratisée dans le contexte libyen.

Pendant le travail sur la tâche, des problèmes d'affinité et d'inégalité d'implication de la part des apprenants au sein des groupes se sont émergés ; deux étudiantes nous ont contacté afin de changer de groupe parce qu'elles avaient un problème d'affinité avec les autres membres.

En ce qui concerne la production finale, comme nous avons expliqué plus haut, il n'y avait pas vraiment de travail collaboratif comme nous l'entendons à l'instar de Dejean et Mangenot (*ibid.*). Les apprenants ont choisi un texte parmi les traductions individuelles qu'ils ont considéré comme meilleur sans vraiment un travail de négociation et de modifications ou d'amélioration de la traduction finale.

Conclusion

En résumé, nous pouvons remarquer que les apprenants n'ont pas su profiter des possibilités offertes par Edmodo ; ni de la dimension de discussion, ni des retours de la professeure partagés sur la plateforme. Cette étude laisse entrevoir que la notion d'acceptabilité (Tricot et *al*, 2003) serait intéressante pour mieux comprendre l'engagement des étudiants dans une tâche en ligne. Nous pensons qu'une réplique de l'expérience serait intéressante afin de

voir si l'utilisation des plateformes qui est devenue plus commune pendant et après la Covid 19 aurait un impact plutôt positif sur l'engagement des étudiants et sur l'acceptabilité. Une autre question légitime à poser est : dans quelle mesure les habitudes d'apprentissage et d'enseignement pourraient former un obstacle à la collaboration et à l'utilisation du numérique? (Croze, 2020)

Bibliographie

Aljerbi, N. (2018). *Analyse des échanges en ligne dans un groupe de pratique du français sur Facebook*, Université Grenoble Alpes. Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01863322>

Bourguignon, C., (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave éditions

Conseil de l'Europe (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Croze, E., (2020) Les habitudes des étudiants comme obstacle à la formation en ligne ? Entre réalité et projection des enseignants. *Alsic* 23, (1) disponible sur <http://journals.openedition.org/alsic/4482>

Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une

Nahla Aljerbi, Le numérique au service d'une tâche actionnelle

activité à distance. *Alsic*, 11, (1), 7- 32. Disponible sur <https://doi.org/10.4000/alsic.803>

Dejean-Thircuir, C., et Mangenot, F. (2006). Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles. *Les Chaiers de l'Asdifle*, 17.

Dillenbourg, P., Poirier, C., et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: E-jargon ou nouveau paradigme. Dans A. Taurisson et A. Sentini, *Pédagogies.Net*.

http://www.academia.edu/2863269/Communaut%C3%A9s_virtuelles_d_apprentissage_e-jargon_ou_nouveau_paradigme

Drissi, S. (2007). Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale. Dans *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne*, Grenoble.

Jeanneau, C. et Ollivier, C. (2009). Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues. Dans *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne*, Grenoble.

Nissen, E. (2011). Variation autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage aujourd'hui. *Alsic*, 14

Ollivier, C. (2010). Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Dans *actes du colloque*

internationale Tice et didactique des langues étrangères et maternelles (Tidilem) Clermont-Ferrand.

Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*. 7, 107 -118. disponible sur <https://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf>

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Jean-François Camps, J-F. et *al.* (2003) Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans actes du colloque *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Strasbourg, France. Disponible sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154/document>