

## **Analyse de Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université**

Joseph Rézeau

*Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement  
multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art  
à l'université*

Thèse pour le Doctorat (Mention : Etudes anglaises, Langue de  
spécialité – Didactique de la langue) soutenue le 17 décembre 2001 à  
l'université Victor Segalen – Bordeaux 2, France

696 pages, 17 pages de bibliographie, table des abréviations et  
acronymes, index des noms, index thématique, 33 annexes

Consultable sur <http://joseph.rezeau.free.fr/theseNet/index.htm>

Analyse par [Henri PORTINE](#), université Bordeaux 3, France

- [Introduction](#)
- [1. Les objets construits par J. Rézeau](#)
- [2. Profils d'apprentissage et représentations](#)
- [Références](#)

### **Introduction**



Toute thèse se déroule en trois phases :

- la construction d'un objet,
- l'analyse de données,
- l'énoncé de résultats.



Page 259

La phase prépondérante pour la recherche en doctorat est sans doute la construction d'un objet, les méthodes d'analyse étant en nombre somme toute assez restreint et les résultats demandant toujours à être revalidés par d'autres. C'est pourquoi notre lecture s'appuiera sur la construction d'objets que nous propose J. Rézeau. Mais une thèse peut aussi donner lieu à deux autres parcours de lecture :

- les réflexions pour lesquelles elle permet un ancrage, que ce soit en prolongeant ou en s'opposant au discours de la thèse,
- les informations que la thèse donne à l'appui de son argumentation.

Bien que ces deux autres parcours soient fondamentaux pour un doctorant, nous en traiterons ici à partir d'un autre angle, celui d'un directeur de thèse. Si nous agissons ainsi c'est pour une raison très simple : la lecture de la thèse de J. Rézeau nous a confronté à cette question : en quoi la lecture de cette thèse peut-elle être éclairante pour nos doctorants, que ce soit par ses qualités ou par ses défauts ?

# 1. Les objets construits par J. Rézeau

La thèse de J. Rézeau se présente comme la construction d'un double objet : la relation entre l'apprenant et le savoir d'une part, le mode d'inscription (statut et fonctionnalité) de l'outil technologique d'autre part. Nous allons d'abord reprendre séquentiellement ces deux objets puis nous nous demanderons s'il s'agit d'une thèse juxtaposant deux objets ou d'une thèse articulant deux objets dans une représentation d'ensemble.

## 1.1. L'objet "relation entre apprenant et savoir"

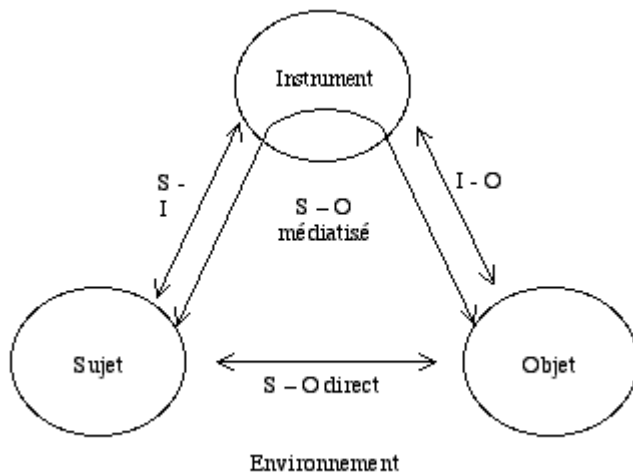
La finalité de l'apprentissage est l'acquisition d'un savoir et/ou d'un savoir-faire (nous reviendrons sur cette distinction). Notons d'abord, comme le met en évidence l'auteur de la thèse, que le terme "acquisition" est susceptible d'une double lecture : en tant que finalité et en tant que processus. Cela tient tout simplement au suffixe "-(a)tion" de la langue française : il s'agit d'une affixation qui fournit un terme ambigu. Ne pouvant échapper à cette ambiguïté, il faut soit s'y complaire, soit la lever. La position de J. Rézeau s'inscrit pour nous dans une conception de l'acquisition-processus.

Dès lors, deux thèses sont possibles : soit l'on cherche à apporter sa contribution à la description de ce processus et l'on élabore une thèse en psychologie du développement ou en psycholinguistique (la finalité de l'acquisition étant ici du domaine des langues), soit l'on s'interroge sur le déploiement de ce processus en contexte (des travaux de l'*European Science Foundation* se sont penchés sur le clivage entre "contexte naturel" et "contexte institutionnel" au long des années 80 et 90).



J. Rézeau se situe dans ce second courant. Enseignant l'anglais à des étudiants spécialistes d'autre chose que l'anglais, il s'interroge sur son positionnement en tant qu'enseignant d'anglais dans ce type de processus d'acquisition. Cette posture le conduit tout naturellement à chercher à construire une représentation (qui soit la plus rigoureuse possible) de l'incidence du contexte scolaire/universitaire sur la relation de l'apprenant au savoir. Il est dommage que l'encyclopédisme (qui peut intéresser un lecteur lui-même doctorant mais qui est hétérogène au projet de construction qu'est toute thèse) dont il fait preuve brouille un peu son discours et affaiblisse son argumentation en le conduisant à accorder plus de place aux opinions et aux réflexions des autres qu'aux siennes propres.

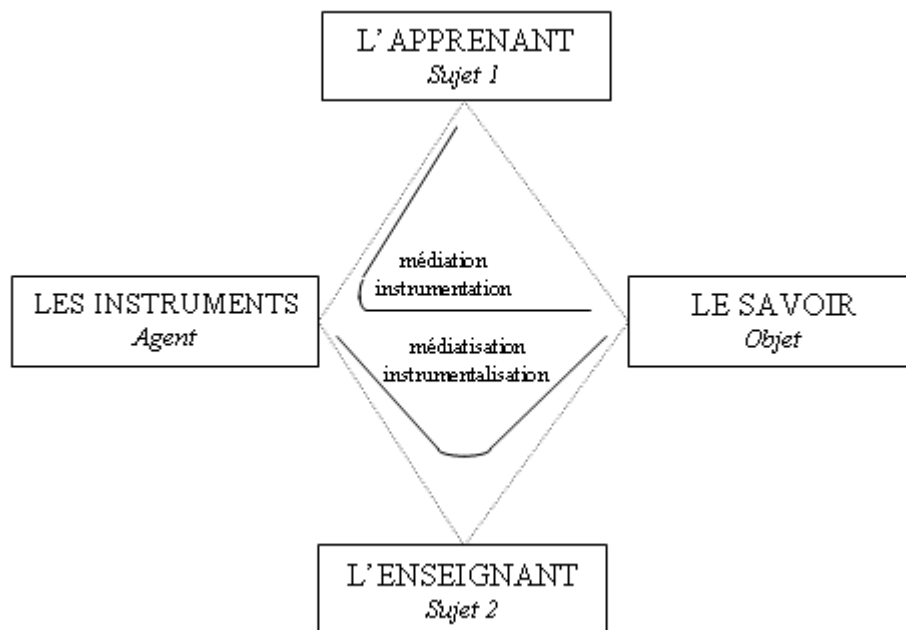
J. Rézeau part du schéma ternaire et triangulaire de Carré *et alii* 1997 (et non, contrairement à ce qu'il paraît croire parfois, du schéma donné par J. Houssaye dans *Le triangle pédagogique* publié en 1988 chez P. Lang, schéma qui n'a strictement aucun intérêt depuis au moins le XVIIIème siècle). P. Carré *et alii* articulent "sujet", "dispositif de formation" et "environnement". J. Rézeau passe ensuite par le schéma quaternaire SOMA donné en 1988 par R. Legendre dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Paris-Montréal, Larousse) qui met en regard : le Sujet apprenant, l'Objectif à atteindre, le Milieu humain et institutionnel et l'Agent (l'ensemble constitué de l'enseignant et des autres élèves, des moyens techniques et des processus). Enfin, J. Rézeau s'appuie sur le modèle des "situations d'activités instrumentées" de Rabardel 1995 (p 199) :



**Figure 1 :** modèle des "situations d'activités instrumentées" ( Rabardel, 1995 : p 199).



Ce parcours permet à J. Rézeau d'aboutir au "carré pédagogique" (p 207) que nous représentons sous une forme simplifiée :



**Figure 2 :** forme simplifiée du "carré pédagogique" de Rézeau (2001 : p 207).

## 1.2. L'objet "mode d'inscription (statut et fonctionnalité) de l'outil technologique"

Ce deuxième objet repose sur le couple de notions "interactivité-interaction" et sur la notion de trace. Il s'accompagne d'un volet technique portant sur la structuration en phases de l'élaboration d'un logiciel. La constitution de ce deuxième objet est, elle aussi, un peu brouillée par l'encyclopédisme ; elle l'est même sans doute plus que ne l'était celle du premier objet. Pourtant il s'agit d'un domaine que J. Rézeau connaît bien et sur lequel sa propre réflexion eût pu nous être fort utile.

L'interactivité se réduit aux réponses différenciées d'un dispositif technologique (p 348). Mais on ne saurait la limiter à cela. Le terme "interactivité" suppose deux pôles. C'est pourquoi le rapport établi entre interactivité et navigation hypertextuelle est lui aussi très important.



L'autre élément du couple, l'interaction, est un terme ambigu puisqu'il renvoie aussi bien au champ de l'interaction entre deux dispositifs (on parle de même de "rétroaction") qu'au champ dialogal humain (nous conserverons la distinction entre d'une part "dialogal" et d'autre part "dialogique" au sens de Bakhtine proposée il y a bien longtemps par Roulet). La première acception englobe sans difficulté le sens de "interactivité". C'est donc le second sens qui sera ici pertinent. On possède un certain nombre de modélisations logico-formelles du dialogue ainsi que de réalisations techniques plus ou moins sophistiquées. Dès lors, peut-on considérer l'interactivité et l'interaction comme les deux pôles d'une tension entre "contexte d'évaluation pauvre en paramètres" et "contexte d'évaluation riche en paramètres" ? S'il semble que l'on trouve à l'heure actuelle des éléments de réflexion en ce sens, ce n'est pas la tendance dominante. On opère plus volontiers une distinction entre "dépourvu d'intentionnalité" et "pourvu d'intentionnalité", sans que l'on sache très bien ce que l'on entend par "intentionnalité" (concept d'obédience phénoménologique, cf. Husserl et Searle).

La notion d'interactivité se complète par celle de trace. Techniquement, comme nous le rappelle J. Rézeau, cette trace peut se donner soit sous la forme d'un historique (chemin -au sens de la théorie des graphes- parcouru, exercices faits, résultats obtenus), soit sous la forme de fichiers structurés ("récit des interactions", effectuation des tâches, navigation, choix de documents, productions). J. Rézeau s'appuie beaucoup sur Renié 2000.

Cette seconde notion de trace a un versant théorique et un versant pratique. De ce dernier point de vue, elle permet le recueil de données structurées sur lesquelles porteront les analyses. Mais c'est aussi une notion théorique. Ce qui distingue principalement les langues naturelles et les langages formels, c'est la labilité des premiers qui en fait des objets peu accessibles à la formalisation par les seconds. Mais cette labilité n'est pas une faiblesse des langues naturelles, contrairement à un point de vue du type de celui de Frege. Cette labilité est la caractéristique d'un instrument qui s'adapte à des situations mouvantes, à une représentation parfois diffuse du réel, à des modifications dans les postures des locuteurs. On retrouve ici ce qui fonde l'interaction humaine. Dès lors la trace peut être pensée comme la matérialisation du trajet qu'est une interaction.

Tout enseignement, tout apprentissage passe, et est toujours passé, par des outils technologiques (tablette, volumen, codex, ardoise, tableau, projection audio-visuelle, TICE). Le recueil de l'action de l'apprenant n'est pas nouveau : l'ardoise a été inventée pour permettre l'interaction maître-élèves dans des grands groupes. Ce qui caractérise les TICE, c'est sans doute la concentration potentielle des diverses composantes : "*Les instruments d'enseignement sont des agents doubles, à la fois signes visibles de la médiatisation par l'enseignant et moyens de l'action de l'apprenant*" (p 450). L'outil technologique se transforme en instrument (au sens de Vygotski ?).



Ce second objet construit par J. Rézeau dans sa thèse - objet que nous avons appelé "mode d'inscription de l'outil technologique" (dans l'activité d'apprentissage) par opposition au premier objet que nous avons nommé "relation entre apprenant et savoir"- introduit, face au savoir développé par le premier objet (le carré pédagogique), la notion de savoir-faire en tant que constituant de ce second objet. L'opposition savoir / savoir-faire n'est pas nouvelle. Elle est l'héritage de l'opposition entre *epistêmê* (la "connaissance") et *technê* (le savoir faire technique) faite dans l'Antiquité. Le mot grec *technê* a donné *ars* en latin (ce qui signifie que dire "la pédagogie est un art" équivaut à soutenir que la pédagogie est affaire de savoir-faire, de technique). Le système d'éducation mis en place à Alexandrie au deuxième siècle avant J.-C. reposait déjà sur cette opposition entre *epistêmê* et *technê*. Beaucoup plus près de nous (nous passons aux années 1970), l'opposition entre "savoir déclaratif" et "savoir procédural" reprend cette distinction. Ce léger rappel historique (dont nous n'avons pas ici pris l'exacte mesure) nous conduit à faire deux remarques qui nous semblent importantes pour les thèses portant sur le multimédia : la question des savoir-faire dans les apprentissages et les acquisitions n'est pas nouvelle (cela n'est pas aussi anodin que l'on pourrait le croire) ; resitués au niveau de la dialectique *epistêmê* - *technê* ou *savoir déclaratif* - *savoir procédural*, les savoir-faire ne sont plus le lieu d'un discours sur l'action (sur la *praxis*), d'une praxéologie, mais un véritable enjeu de recherche (à condition bien sûr de les traiter comme tel).

### 1.3. L'articulation entre les deux objets

Articuler la double relation médiatisation-médiation et le mode d'inscription de l'outil technologique nécessite une conception des apprentissages qui est mise en place aux pages 299-313 (pages qui mériteraient d'être développées). Cette conception de l'apprentissage est déjà lisible à travers le recours au schéma de Rabardel : le rôle médian de la catégorie "instrument" (qui évoque une conception vygotkienne) appelle la mobilisation de fonctions psychiques supérieures, c'est-à-dire la cognition humaine. J. Rézeau met en place tout à la fois une dimension écologique et une "approche néo-cognitiviste distribuée" (qui s'oppose au "cognitivisme computationnel"). Mais cette mise en place ne se fait pas à l'aide des travaux des psychologues de l'apprentissage et du développement (Vygotski et Bruner ne sont que mentionnés, Leontiev à peine évoqué). J. Rézeau s'appuie sur les développements parallèles en sciences de l'éducation : Britt-Mari Barth, Christian Depover, Monique Linard et des anglo-saxons qui, du point de vue de nos catégorisations, seraient eux aussi plutôt considérés comme relevant des sciences de l'éducation.



Il y a là un débat peut-être important que J. Rézeau n'aborde pas. Mais l'importance de ce débat est-elle liée à un champ de référence (plutôt franco-français) ou à des univers épistémologiques différents ? Le fait que ce débat soit fréquent en français langue étrangère en France et non en anglais langue étrangère (c'est-à-dire en anglais en France) incite à choisir la première solution. Il y a, cependant, peut-être un peu plus que cela. Les objets de la psychologie ne sont pas ceux des sciences de l'éducation (l'unité des objets des sciences de l'éducation reste d'ailleurs, en France, problématique). On peut reformuler la question de la façon suivante : quels objets (de ceux de la psychologie et des sciences de l'éducation) sont pertinents pour une recherche du type de celle de J. Rézeau ? L'ébéniste est à la fois un artisan et un artiste, et pourtant il n'a pas besoin de connaître la structure moléculaire du bois. En revanche, il possède -outre son savoir-faire- un véritable savoir sur le bois qui est un réel savoir et non un savoir-faire. Il y a donc une stratification des savoirs dont il faut tenir compte.

Une phrase de J. Rézeau pourrait nous mettre sur la voie : *"On pourrait dire en quelque sorte que le behaviorisme présente l'homme comme un être décérébré, le constructivisme comme un être asocial et enfin le cognitivisme comme un être désincarné"* (p 300). J. Rézeau poursuit en reprenant des propos de Monique Linard selon lesquels la généralisation de l'usage des NTIC marquerait "un véritable tournant épistémique" ["épistémique" ou "épistémologique" ?] qui opposerait aux modèles réducteurs en vigueur au cours du XXème siècle une vision plus globale, incarnée et contextualisée de l'activité d'apprendre avec les machines. La question qui se pose alors est la suivante : les modèles ne pouvant être que des modèles théoriques, Monique Linard parle-t-elle de modèles théoriques en psychologie ou en sciences de l'éducation ? Reprenons notre métaphore : l'ébéniste n'a pas besoin des connaissances sur la structure moléculaire du bois, cela disqualifie-t-il les recherches sur la structure moléculaire du bois, comme désincarnées et décontextualisées ? Les découpages en psychologie, sciences de l'éducation, sciences du langage, etc. ne sont pas seulement des "saucissonnages" pour le CNU et le CNRS. Ce sont aussi des distinctions entre des modes d'appréhension différents du savoir et des degrés de pertinence dans le niveau d'appréhension des objets, dont le tranchage à la hache du CNU et du CNRS ne sont que les reflets institutionnalisés.

On retrouve ici le questionnement d'un Jean-Paul Bronckart : quand on traite de didactique et que l'on est un psychologue, reste-t-on psychologue ou devient-on didacticien ?

Notons pour terminer ce point, et puisque l'occasion d'écrire quelque chose que nous disons depuis longtemps nous est donnée, qu'il y aurait peut-être intérêt à croiser les références bibliographiques ainsi que les travaux des chercheurs qu'ils opèrent en didactique du français langue étrangère ou en didactique de l'anglais langue étrangère. Cela supposerait juste que les deux corporations se parlent et organisent des manifestations conjointes dans toutes les universités (nous savons que cela se fait déjà à travers la revue *Les Langues Modernes* et dans certains lieux comme le CRAPEL, mais il y aurait tout intérêt à généraliser cette communication).



## 2. Profils d'apprentissage et représentations

"La connaissance des profils d'[apprentissage] et des représentations de la population cible fait partie des données à prendre en compte [pour la conception d'un didacticiel]" (p 457). J. Rézeau reprend les notions de profil et de style étudiées par J.-P. Narcy. Cependant, l'auteur semble hésiter entre "profil" et "style". Pourtant ces deux dénominations ne véhiculent pas les mêmes métaphores (on sait que la constitution de termes métathéoriques est toujours motivée dans un premier temps et que cette motivation participe à l'élaboration du terme avant sa phase de démotivation). Un problème (déjà présent chez J.-P. Narcy) découle de la notion de "style cognitif". Doit-on faire du style cognitif un type de style ou un hyperonyme des différents styles ? Ici se mélangent deux questions : du point de vue psychologique, la perception est l'une des composantes de la cognition (à la fois comme entrée d'un comportement d'acquisition de connaissance et comme objet d'un guidage effectué sur la base des connaissances acquises) ; d'un point de vue didactique, on peut souhaiter distinguer des apprenants tournés vers l'audition et des apprenants tournés vers la lecture et donc désirer définir des styles perceptifs distingués radicalement des styles cognitifs. Mais il y a alors nécessité d'articuler les deux problématiques (ou il faut déclarer que la connexité des problématiques doit faire place à une séparation radicale de territoires). Reste la question de la pertinence de l'interrogation sur des "styles" : ne nous fournit-elle que des données purement factuelles ne pouvant prétendre à la généralisation ou nous procure-t-elle des données nous permettant d'aboutir à une catégorisation opératoire et épistémologiquement fondée des apprenants ?

Une autre question épistémologiquement centrale (qui n'est pas propre à J. Rézeau) porte sur les rapports entre "cognitif" ou "socio-cognitif" et "socio-affectif". Peut-on définir une mesure ou une sous-catégorisation de "l'affectivité" ? Doit-on distinguer "affectivité" de "socialisation" ? Si la réponse est négative, "socio-affectif" devient un pléonisme et ne présente aucun intérêt face à "socio-cognitif". La notion de "socio-cognitif" est elle-même à interroger. Née sous l'impact du passage (parfois pour des raisons théoriques, parfois pour des raisons de mode) d'une appréhension des problèmes plutôt piagétienne à une appréhension plutôt vygotkienne, elle n'en demeure pas moins un peu étrange : l'appréhension vygotkienne des problèmes n'est pas "socio-cognitive" mais tout simplement "cognitive", étant entendu que, pour Vygotski, la cognition est socialisée. Dès lors, "socio-cognitif" est aussi un pur pléonisme. Bien évidemment, on ne saurait demander à une thèse de régler cette question. Mais il serait bon que, dans la confusion ambiante, une position terminologique nette soit prise et rapidement argumentée.



J. Rézeau nous présente un énorme travail d'analyse des données recueillies sous la forme d'analyses factorielles de correspondances qui recouvrent plusieurs problématiques corrélées (styles perceptifs dans l'apprentissage, styles cognitifs, styles socio-affectifs, représentations de l'apprentissage d'une langue, représentations de la connaissance d'une langue, représentations de l'informatique). J. Rézeau met en évidence le caractère évolutif de ces styles et de ces représentations. Il y a là l'esquisse d'une seconde thèse dans le prolongement de laquelle nous est présenté le didacticiel *English for Art History*. Cette présentation donne l'occasion d'une intéressante réflexion sur la navigation, la linéarité, les retours en arrière et l'exploitation des *feedback* (interventions du concepteur). La thèse se termine sur les prémisses d'une troisième thèse sur les réseaux sémantiques et conceptuels et sur les stratégies afférentes.

Cette thèse est donc très riche. L'étendue du présent compte-rendu en témoigne. Son auteur a fourni un travail énorme et n'a pas hésité à acquérir de nouveaux savoir-faire (comme l'utilisation de *Toolbook*<sup>®</sup>) pour la mener à bien. Il apparaît dès lors difficile de pointer des manques. Nous nous y risquerons cependant. Les notions de métacognition et de collaboration ne sont pas véritablement présentes (malgré la très jolie formule "compagnonnage cognitif" associée à la notion de collaboration, page 534). Entendons-nous bien. Ces deux notions sont parfois devenues des tartes à la crème. Nous ne reprochons pas à J. Rézeau de ne pas avoir cédé à la tentation de la mode (nous ne reprochons d'ailleurs rien à J. Rézeau). Mais ces deux notions, si on se rapporte à celle issue de Vygotski et développée après lui et à celle de Flavell, auraient pu être non seulement centrales pour son propos mais aussi enrichies par son propos. Un autre constat est le manque de résultats visibles (alors qu'il est évident que l'on trouve dans cette thèse des résultats qu'il faudrait mettre en forme). En témoigne la dernière phrase de la conclusion : "*Si, à la suite des ouvrages fondateurs de Higgins et Johns, Demaizière, Linard et Levy, quelques passages de notre thèse peuvent contribuer à baliser le chemin de collègues désireux de sortir de leurs pratiques routinières pour se lancer sur le chemin de l'innovation, sans pour autant prendre de risques inutiles ni réinventer la roue, alors nous n'aurons pas veillé en vain.*"

Cette recherche est-elle une "recherche-action" ? Nous ne le pensons pas : c'est tout simplement une recherche. Une recherche-action suppose une dialectique entre recherche et action : la recherche fait progresser l'action et l'action fait progresser la recherche. Une recherche qui vise l'action n'est pas une recherche-action. C'est une recherche qui prend en compte le coût social et l'intérêt social de cette



## Références

### Bibliographie

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.

Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, 34. pp 906-911.

Flavell, J. H. (1985) "Développement métacognitif" (traduction de l'anglais). In *Psychologie développementale : Problèmes et réalités*. Bideaud, J. & Richelle, M. (dirs). Bruxelles : Mardaga.

Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching. A framework for the effective use of educational technology*. Londres : Routledge.

Lewis, R. (1998). "Apprendre conjointement : Une analyse, quelques expériences et un cadre de travail". In *Hypermédiats et Apprentissages*, Rouet, J.-F & de La Passardière B. Paris : INRP-EPI. pp 11-28.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Rabardel, P. (1999). "Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie". In *Avec Vygotski*, Clot, Y. (dir.). Paris : La dispute. pp 241-265.

René, D. (2000). "Apport d'une trace informatique dans l'analyse du processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère". In *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Duquette, L. & Laurier, M. Québec : Les éditions logiques. pp 139-158.

Weil-Barais, A. (1998). *L'homme cognitif*. Paris : PUF.

## À propos de l'auteur de l'analyse

**Henri PORTINE** est professeur à l'université de Bordeaux 3. Linguiste (travaux sur la temporalité, sur l'analyse des connecteurs, et en linguistique textuelle) et didacticien spécialisé en français langue étrangère (méthodologie générale et didactique de la grammaire).

**Mél/Courriel** : [portine@montaigne.u-bordeaux.fr](mailto:portine@montaigne.u-bordeaux.fr)

**Adresse** : université de Bordeaux 3, domaine universitaire, 33607 Pessac.

