

JOANNA GÓRECKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
jgorecka@amu.edu.pl

L'exploitation d'outils d'observation et d'évaluation élaborés pour les discussions asynchrones dans l'enseignement de l'expression argumentative en langue étrangère

Use of observation and evaluation tools
elaborated for online discussions in teaching
and learning argumentative tasks

ABSTRACT. The main problem of the paper is if tools elaborated to observe and evaluate online discussion tasks can be also applied in face-to-face context and b-learning scenarios. I will discuss the main features of those tools (Henri 1992; Gunawardena et al. 1997; Garrison et al. 2001; Newman et al. 1995; Wozniak et Silveira 2004) and focus specifically on those features which allow the negotiation of the aims and the course of the argumentative, thus inviting critical argumentation.

KEYWORDS: online discussion in foreign language learning; argumentative task, observation and evaluation categories for the argumentative interaction; critical thinking, intercultural competence.

1. INTRODUCTION

Il est désormais coutumier pour la didactique du français langue étrangère d'explorer et de valoriser les activités d'enseignement/apprentissage réalisées dans des scénarios hybrides, intégrant des séquences réalisées en classe et celles proposées en ligne. Le présent article s'inscrit dans cette perspective, notre objectif étant de réfléchir aux possibilités d'exploiter certains outils d'observation et d'évaluation élaborés pour les discussions en ligne

(Henri 1992 ; Gunawardena *et al.* 1997 ; Garrison *et al.* 2001 ; Newman *et al.* 1995 ; Wozniak et Silveira 2004) dans le contexte d'enseignement/apprentissage académique, où les apprenants de langue de niveau avancé participent à différentes situations argumentatives pour reprendre des sujets débattus dans l'espace médiatique du pays de la langue/culture cible.

Nous situons le potentiel de la communication en ligne notamment dans le caractère décalé et écrit des échanges puisque l'asynchronie permet de saisir et d'analyser l'impact des décisions individuelles des locuteurs – et ceci déjà à l'étape du travail de la documentation – sur la forme de leurs billets et sur la qualité et la portée de leurs visées argumentatives. De même, la forme écrite de la communication dans le forum électronique permet de soumettre à l'observation l'ensemble des billets et, par conséquent, d'analyser la co-construction de la réflexion par les locuteurs engagés dans la discussion. C'est la possibilité de mettre en relief la dimension critique de l'argumentation, décidant de la valeur cognitive des échanges en ligne, qui nous paraît particulièrement intéressante dans le cadre de la réflexion didactique.

Dans le présent travail, nous développerons la thèse selon laquelle les outils élaborés pour décrire la discussion en contexte virtuel – notamment pour analyser les échanges déjà terminés – invitent à observer la communication dans une perspective qui varie considérablement des expériences que l'enseignant a pu vivre en présentiel. La réflexion faite dans le domaine d'enseignement/apprentissage assisté par ordinateur peut inspirer et enrichir les pratiques d'enseignement visant le développement de l'expression argumentative en langue étrangère. En effet, même si originellement employés pour les contextes virtuels, les outils d'analyse et d'évaluation retenus mettent en relief plusieurs phénomènes essentiels pour le discours argumentatif et, par conséquent, ils peuvent contribuer à une meilleure opérationnalisation des critères d'observation et d'évaluation que l'on propose pour les activités de discussion en classe de langue. C'est ce dynamisme mis à l'œuvre dans la relation entre présentiel et virtuel que nous nous proposons d'examiner dans le présent travail.

2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'EXPRESSION ARGUMENTATIVE COMME OBJECTIF DIDACTIQUE

Les tâches de la discussion pratiquées en classe de langue restent d'habitude peu précises pour ce qui est des critères portant sur la qualité de la réflexion finale, issue de cette interaction. Les critères proposés (cf. CECR 2001) pour évaluer l'expression orale semblent prendre en compte surtout la manière de parler (la fluidité, l'aisance) et la capacité à réagir vite, confor-

mément aux normes conversationnelles. Ils privilégient la participation plutôt que l'engagement intellectuel : la qualité des arguments ne fait pas objet de doute, comme si le niveau de compétence atteint pour la langue équivalait à la maturité intellectuelle. Une telle approche, misant surtout sur les critères de description formelle risque de favoriser les représentations de la tâche d'expression argumentative qui pencheraient plutôt vers une définition de l'argumentation comme « un échange de points de vue », où chaque locuteur intervient pour *s'exprimer*, pour donner son opinion ou ajouter une idée plutôt que comme une situation de négociation du sens, orientée vers un approfondissement et une organisation plus rigoureuse de son raisonnement (Górecka et Nowicka 2015). De plus, les grilles d'évaluation qui n'opérationnalisent pas les critères portant sur la qualité des arguments excluent la réflexion sur les mécanismes gênant voire bloquant l'élaboration d'une prise de position correspondant aux standards de la pensée critique (Boivert 1999). L'évaluation scolaire efface alors la dimension personnelle et cognitive de la communication et rend difficile l'observation des mécanismes interactifs à l'origine de l'apprentissage en groupe.

Il nous semble justifié d'observer que les recherches s'intéressant à la construction dialogique du sens et sur la mise en œuvre des situations de communication orientées vers la qualité de la réflexion portent souvent sur les interactions en ligne, ou bien qu'elles intègrent les étapes de travail en ligne aux activités proposées en classe. L'accès rapide aux données enregistrées facilite sans doute ce type d'analyses qui, pour les échanges en face-à-face entraînent la nécessité d'un enregistrement et d'une transcription préalables. Nous tenons à mentionner ici le projet de Weasenforth *et al.* (2002) où les auteurs ont prévu les étapes de réflexion individuelle pour accompagner la tâche de la discussion en ligne, en avançant que celles-ci peuvent renforcer la dimension cognitive de la réflexion. Il convient par ailleurs de rappeler la recherche de Hanna et de Nooy (2007), visant à mettre en relief la dimension dialogique des échanges en ligne, ainsi que le rapport entre l'identité socio-discursive que les locuteurs endossent pour s'engager dans l'interaction et l'impact de ces choix sur le déroulement de la discussion. Mangenot et Penilla (2007) insistent sur les liens entre la spécificité de l'outil de communication à distance choisi et la forme de l'interaction qui devient dès lors possible. Ces auteurs montrent que l'outil de communication influe sur le type d'échanges qui peut y être réalisé, son choix a donc des conséquences immédiates et directes sur l'engagement cognitif des locuteurs.

Dans notre réflexion sur l'élaboration des outils permettant d'évaluer la compétence argumentative en langue étrangère, nous nous référons également aux recherches réalisées dans le contexte endolingue, notamment à celles visant à élaborer les catégories d'observation pour décrire le déroulement des interactions dans les forums de discussion, aussi bien au niveau

des interventions individuelles que pour ce qui est de la gestion collégiale de la réflexion (Henri 1992 ; Gunawardena *et al.* 1997 ; Garrison *et al.* 2001 ; Newman *et al.* 1995 ; Wozniak et Silveira 2004). Nous insistons sur la complémentarité de ces outils et nous explorons les possibilités de leur intégration dans les tâches proposées aux apprenants de langue et invitant à la discussion rationnelle et critique.

3. VERS L'ÉLABORATION D'OUTILS PRIVILÉGIANT L'ÉVALUATION DE LA DIMENSION COGNITIVE DE L'ARGUMENTATION EN LIGNE

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux modèles théoriques proposés pour décrire les interactions en ligne, telles qu'elles ont lieu dans les forums de discussion. Nous sommes d'avis que le fait de modéliser la forme et le déroulement de l'interaction *online* contribue à développer des outils d'observation et d'analyse pouvant faciliter la construction des représentations partagées de la discussion en ligne. Nous avançons que parmi ces grilles plusieurs peuvent être considérées comme des ressources orientant et facilitant le développement de l'expression argumentative dans les situations d'apprentissage en groupe. Cependant, leur exploitation nécessite souvent une initiation et un entraînement antérieurs, notamment dans le contexte scolaire qui diffère considérablement des situations de communication académiques ayant inspiré la construction de nos modèles de référence¹. Notre intention est double. Tout d'abord, nous visons à présenter le potentiel des outils retenus dans les activités d'apprentissage orientées vers le développement de l'expression argumentative et s'adressant aux apprenants de niveau avancé. Nous tenons également à insister sur les liens étroits entre, d'un côté, les représentations portant sur la forme et sur les objectifs de la tâche ainsi que sur les compétences des locuteurs sous-entendues et – de l'autre – les catégories d'observation et d'évaluation que l'on peut alors proposer aux apprenants.

3.1. La complémentarité des outils retenus

Pour les besoins de notre recherche, nous avons sélectionné cinq propositions théoriques modélisant l'activité d'apprentissage en ligne. Les grilles

¹ Nous pouvons donner ici l'exemple du modèle de Gunawardena *et al.* (1997) qui a été élaboré suite à l'observation d'une discussion réalisée par les chercheurs et les étudiants débattant un sujet lié à leurs intérêts professionnels.

d'observation retenues peuvent prendre forme de modèles décrivant les étapes successives dans le déroulement de l'interaction, orientée vers l'élaboration collective d'une solution (Gunawardena et al. 1997 ; Garrison *et al.* 2001). Elles peuvent également se présenter sous forme de grilles proposant des catégories d'observation qui insistent sur le caractère dialogique des échanges et sur leur finalité cognitive partagée. L'analyse porte alors sur les traits de la pensée critique (Newman *et al.* 1995) ou bien vise à décrire et à classer les conduites des locuteurs, en tenant compte de leur impact sur la réflexion co-construite (Henri 1992 ; Wozniak et Silveira 2004).

Trois outils (Newman *et al.* 1995 ; Gunawardena *et al.* 1997 ; Wozniak et Silveira 2004) resteront centraux pour la présente réflexion puisqu'ils témoignent bien de l'étendue des conceptions théoriques développées dans le champ d'enseignement/apprentissage des langues assisté par ordinateur. En même temps, ils illustrent et résument les perspectives dominantes pour ce qui est de la description des processus d'apprentissage en ligne. Le modèle de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997, tableau 1 dans l'annexe) propose de décrire le déroulement de l'interaction argumentative orientée vers la solution d'un problème que les locuteurs ont formulé lors des premiers échanges dans le forum. La segmentation en cinq phases permet de définir l'apprentissage comme un processus cognitif exigeant, assuré par le passage à une analyse approfondie et fidèle aux standards de la pensée rationnelle et critique. Le modèle souligne également la nature dialogique des interactions menant à l'apprentissage : la présence des autres est indispensable pour déclencher les mécanismes de « contrôle partagé » (Garrison 2001) sous-jacents à la négociation du sens.

Quant à la grille de Newman, Webb et Cochrane (1995, tableau 2 dans l'annexe), elle propose les critères d'observation et d'évaluation pour saisir et classer les conduites de la pensée critique. Cette conception accentue fortement la valeur de la réflexion collégiale : la présence des autres et leur activité conforme aux exigences de l'argumentation basée sur la pensée rationnelle et critique constituent des leviers dynamiques de l'apprentissage. La recherche de Newman et al. (1995) est l'une des premières analyses réalisées dans la perspective qualitative.

Dans la proposition de Wozniak et Silveira (2004, tableau 3 dans l'annexe), les conduites des locuteurs sont divisées en deux catégories, partiellement opposées. La catégorie de « pensée individuelle » renvoie aux formes d'intervention où les locuteurs présentent leur avis et proposent des messages de soutien et de confirmation par rapport aux idées déjà exposées. La notion de pensée interactive vise à illustrer les conduites menant à la négociation et à la co-construction du sens, telles qu'elles reposent sur la responsabilité individuelle des locuteurs engagés dans la collaboration.

L'analyse effectuée nous permet de constater plusieurs points communs entre ces trois propositions (Newman *et al.* 1995 ; Gunawardena *et al.* 1997 ; Wozniak i Silveira 2004) décrivant le déroulement des interactions dans un forum :

1. Les outils retenus proposent une conception de l'apprentissage qui accentue fortement les liens entre l'orientation argumentative des interactions et la qualité du raisonnement qui y est co-construit. La notion d'argumentation critique peut être alors introduite ;
2. Le recours aux grilles permet d'insister sur la particularité des rôles discursifs que les locuteurs, engagés dans une interaction argumentative en ligne, sont invités à endosser. Nous signalerons ici que les rôles attendus sont construits en référence à l'identité du penseur critique (Górecka et Nowicka 2015) ;
3. Les outils insistent sur les liens entre la responsabilité individuelle et la qualité de la réflexion faite en groupe :
 - la construction des critères d'observation et d'analyse valorise la responsabilité individuelle, notamment lors du travail de documentation et de réflexion personnelle précédant la publication du billet,
 - la notion de responsabilité collective sous-jacente rend compte de l'impact qu'ont les contributions individuelles sur le déroulement de l'interaction ; en même temps, elle peut être saisie dans les moments de négociation du sens entre les locuteurs.

Les propositions modélisant les interactions en ligne sont un outil puissant pour les didacticiens puisqu'elles les invitent à relativiser leurs pratiques. En même temps, leur variété intrinsèque entraîne le besoin, pour chaque enseignant, de bien construire le cadre conceptuel expliquant ses décisions quant à la forme et aux objectifs de la tâche d'argumentation proposée. Nous sommes convaincue que le recours à ces propositions pourrait néanmoins assurer un encadrement plus efficace pour les défis inhérents à la gestion des interactions proposées en ligne, ceci notamment pour les tâches invitant les apprenants au travail en semi-autonomie.

4. L'EXPLOITATION DES OUTILS D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION RETENUS DANS LES TÂCHES ARGUMENTATIVES EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Nous développerons ci-dessous trois arguments en faveur de l'exploitation didactique des outils élaborés pour décrire et évaluer les situations de discussion en ligne (Newman *et al.* 1995 ; Gunawardena *et al.* 1997 ; Wozniak

et Silveira 2004), en insistant sur leur capacité à mettre en relief et à encadrer plusieurs enjeux importants liés à l'organisation et à la gestion des tâches de la discussion orientées vers la co-construction de connaissances. Notre intention sera d'insister sur leur potentiel dans l'enseignement/apprentissage universitaire des langues étrangères.

4.1. L'accent mis sur l'importance de la pensée critique dans les interactions argumentatives

Malgré les différences dans leur conceptualisation, la structure des cadres retenus illustre bien le caractère co-construit de l'interaction. Leur exploitation peut aider l'enseignant dans son travail visant à opérationnaliser la notion de contrôle partagé sur les contenus (Garrison 1991), l'un des concepts-clés pour les recherches sur les apprentissages réalisés en groupe (Aurillac-Pyronnet 2004 ; Klus-Stańska 2010). Repérable dans les conduites cognitives visant à justifier, expliquer, comparer et évaluer les arguments formulés dans l'espace du débat public, le contrôle sur le sens co-construit permet aux locuteurs de respecter les standards de la pensée critique dans les interprétations négociées.

Les modélisations sous-jacentes aux outils retenus nous invitent donc à formuler l'hypothèse que la forme asynchrone et écrite de l'interaction s'adapte particulièrement bien aux activités argumentatives, telles qu'elles sont proposées aux apprenants de langue de niveau avancé. Dans la visée de notre recherche, la mise en relief de la notion de contrôle partagé portant sur les contenus élaborés permet d'expliquer les enjeux de la tâche et d'introduire la consigne invitant les locuteurs à construire la discussion autour d'un sujet qui peut engendrer des prises de position différentes et, en conséquence, permettre aux locuteurs de débattre des argumentaires parallèles. L'écart – propre à la communication en ligne – entre le temps de la réflexion, celui de la rédaction et celui de la réaction des autres est censé favoriser une distance critique envers le sujet. De plus, la forme de l'interaction argumentative en ligne invite souvent les locuteurs si s'engager dans une reconstruction, une analyse et une évaluation des positions argumentatives présentes dans le discours public, par exemple celui véhiculé par les médias. Ces tâches offrent donc un contexte propice à une analyse critique et plusieurs recherches du domaine de l'apprentissage assisté par ordinateur (ALAO) conceptualisent les interactions en ligne comme favorisant la co-élaboration de connaissances (*knowledge building discourse*, Scardamalia et Bereiter 2006).

4.2. L'accent mis sur la nature collaborative des interactions argumentatives

La collaboration rend possible le dialogue, donc la construction du sens. Les catégories d'observation proposées dans les recherches retenues permettent de saisir et d'analyser la dynamique interactive des échanges et donc de juger de la forme et de la qualité de la réflexion co-construite. Plusieurs notions nous semblent importantes pour mettre en relief les conduites rendant possible l'apprentissage en ligne, notamment la négociation du sens. Elles sont traitées dans la littérature du domaine et offrent une attestation supplémentaire, validant les modélisations des interactions décrites à travers les grilles.

Tout d'abord, ce sont la notion d'apprentissage de surface et celle d'apprentissage en profondeur, souvent employées pour différencier l'attitude des apprenants face à l'expérience de la communication en ligne et pour expliquer les décalages dans la manière dont les individus vont évaluer la valeur de ces expériences (Henri 1992 ; Ellis *et al.* 2006 ; Deschryver 2009). La prise en compte de deux approches face à l'activité d'apprentissage peut fournir un argument supplémentaire pour expliquer le décalage entre le fonctionnement des locuteurs-experts dans le modèle de Gunawardena *et al.* (1997) et l'activité des locuteurs-apprenants observées dans les forums proposés aux élèves. Elles permettent en même temps d'opérationnaliser les conduites individuelles soumises à l'évaluation, par exemple la relation au document de référence : les conduites de surface impliquent une lecture peu critique, surtout référentielle, tandis que l'apprenant investi dans une démarche d'approfondissement visera plutôt à évaluer de façon critique la pertinence de la thèse de l'auteur et la qualité de son raisonnement.

Nous sommes d'avis que l'exploitation critique des outils examinés n'est pas possible sans mettre en relief également une autre dichotomie, visant à décrire les formes de l'engagement des locuteurs et à expliquer leur impact pour les processus de négociation du sens. Nous pensons ici aux notions de collaboration et de coopération (Henri 1992). Deux modèles théorisent le déroulement de l'activité de la discussion et illustrent l'importance de la notion de responsabilité collective : le modèle de Gunawardena *et al.* (1997) et celui de Garrison *et al.* (2001). La collaboration peut être alors définie comme une étape avancée dans le travail de groupe, pouvant être atteinte uniquement lorsque certaines conditions sont remplies. Dans le modèle de Gunawardena *et al.*, la collaboration peut être observée dans le passage attendu et assumé par les locuteurs de l'étape de « remue-méninges » (phase I et phase II, voir tableau 1 dans l'annexe) vers celui de la négociation d'une

interprétation partagée (phase III, phase IV et phase V, voir tableau 1 dans l'annexe).

C'est également la grille de Newman qui liste plusieurs conduites marquées avec le signe (-), associées plutôt à la coopération et signalant ainsi les intentions de communication qui gênent, voire même bloquent la collaboration. Parmi les exemples des conduites entravant potentiellement la co-construction du sens, nous pouvons mentionner celles qui permettent au locuteur d'éviter à exposer son opinion au jugement collectif, voire même de refuser d'entrer dans toute interaction impliquant l'évaluation des idées présentées par un autre locuteur.

La collaboration doit donc être vue comme un mécanisme interactif complexe et exigeant : les locuteurs engagés dans un travail collectif sont invités à adopter une posture argumentative qui leur est souvent peu connue et qui les amène à faire certains choix discursifs les éloignant de leurs routines communicatives. Le défi renvoie ici à la gestion des conduites potentiellement menaçantes pour la *face positive* du locuteur, notamment celles liées à l'évaluation critique, pourtant indispensable à la co-élaboration du sens.

4.3. L'accent mis sur l'importance des connaissances antérieures et sur la responsabilité personnelle

Les liens entre les connaissances antérieures, la responsabilité personnelle de chaque locuteur et l'effort collectif fourni par les apprenants engagés dans l'activité sont fortement soulignés dans les conceptions théoriques présentées. Leurs auteurs insistent sur les rapports réciproques entre la responsabilité individuelle et collective des locuteurs et l'analyse critique des modèles retenus dans cette étude permet de saisir deux corrélations : d'une part, les conduites de l'individu ont un impact sur la qualité de la réflexion co-construite ; de l'autre, l'activité du groupe peut influencer sur les standards que le groupe adopte pour interpréter et évaluer le travail personnel.

En ce qui concerne la responsabilité individuelle des locuteurs engagés dans une discussion en ligne, elle peut être saisie à plusieurs étapes de la tâche. Tout d'abord, la responsabilité de chaque locuteur renvoie à l'étape du travail de recherche documentaire que l'individu réalise avant de passer à la rédaction de son billet. Ensuite, elle est également un facteur important influant sur la portée argumentative de la question initiale que les locuteurs formulent pour initier la tâche de la discussion². Finalement, c'est l'apport

² Nous nous référons ici à l'un des schémas les plus fréquents dans les échanges argumentatifs en ligne, c'est-à-dire au déroulement de l'interaction visant la construction d'une

personnel de chaque locuteur qui permet au groupe de viser un traitement d'informations suffisamment complexe et approfondi pour donner à la discussion une valeur d'apprentissage.

Indubitablement, la responsabilité individuelle implique un fort investissement personnel de la part des locuteurs (Gunawardena *et al.* 1997 ; Garrison *et al.* 2001), permettant de passer de l'étape où l'on soumet les interventions successivement publiées à une évaluation critique et où l'on vise à aboutir à un degré de complexité suffisamment élevé dans la réflexion pour élaborer des interprétations conformes aux attentes de la pensée critique. La dimension cognitive de l'échange est particulièrement bien identifiée dans la grille de Newman *et al.* (1997) puisque ces auteurs proposent les catégories d'observation qui renvoient à la qualité de la réflexion construite. Exigeant une référence aux standards de la pensée critique, l'analyse des interactions avec cet outil peut viser une autoévaluation, mais elle peut aussi être orientée vers l'évaluation des contributions successivement publiées. Ainsi, le locuteur expose son argumentation à une évaluation collégiale mais il est également censé respecter plusieurs exigences formelles et cognitives au moment même de l'élaboration de son billet, notamment pour ce qui est de la pertinence, de la complétude ou de la précision de ses arguments.

C'est également la proposition de Wozniak et Silveira (2004) qui insiste sur les liens entre la forme de l'intervention et la force que la réaction de l'individu aura sur le déroulement de l'interaction : les conduites des locuteurs ont une valeur d'apprentissage lorsqu'elles visent à encadrer ou à encourager l'activité des autres. La parole publique repose sur la négociation du sens mais la valeur argumentative de l'interaction réalisée dans le contexte scolaire dépend en grande partie de la capacité des locuteurs à prendre en charge les exigences formelles et les défis cognitifs³ tels qu'ils sont suggérés par la qualité des ressources consultées et/ou recommandées par l'enseignant.

situation de discussion : l'activité collective est alors initiée par la question annoncée dans le billet ouvrant le fil de discussion. L'interaction peut être continuée tant que les locuteurs arrivent à identifier, dans leurs billets successifs, des problèmes argumentatifs par rapport auxquels ils peuvent se positionner.

³ Nous pensons ici notamment à la nécessité, pour les apprenants, d'explorer les arguments formulés dans le discours médiatique et d'analyser de façon critique les interprétations y développées. L'activité de la discussion devient alors une situation de réflexion permettant de relativiser ses positions argumentatives, mais aussi de les rendre plus complexes et plus solides, ceci également grâce aux éléments d'information fournis par les spécialistes qui s'expriment dans les médias.

5. DE L'APPLICABILITÉ DES OUTILS RETENUS DANS LES TÂCHES DE L'ARGUMENTATION ACADÉMIQUE EXOLINGUE

Notre analyse a eu pour objectif de saisir et de décrire, parmi les propriétés des outils d'observation et d'évaluation retenus, celles qui permettent aux enseignants de négocier de manière plus efficace les objectifs et les particularités génériques la discussion en ligne, en insistant notamment sur la dimension rationnelle de l'argumentation alors construite. Nous concevons l'élaboration des catégories d'analyse déclinables en indicateurs précis comme une démarche didactique permettant à l'enseignant – mais également à ses apprenants – de partager les mêmes standards dans leur activité, aussi bien à l'étape du travail individuel (l'élaboration de la position argumentative, la construction des arguments) qu'à celle de la gestion commune, où la discussion est vue en tant qu'orientée vers la négociation d'une interprétation, voire d'une solution co-élaborée. La tâche de la discussion peut alors être considérée comme une situation de communication qui invite les locuteurs à adopter une posture critique, mais également comme un échange qui les incite à proposer des interprétations pertinentes et en même temps personnelles pour les questions débattues dans l'espace public.

Nous avançons que le recours aux outils d'observation et d'évaluation élaborés pour analyser l'argumentation *online* permet de mettre en avant plusieurs conduites communicatives susceptibles de faire l'objet d'un entraînement dans les programmes d'enseignement/apprentissage s'adressant aux apprenants de niveau avancé. Bien que le perfectionnement de la compétence de communication individuelle ne puisse pas se faire uniquement en ligne, les conclusions de notre recherche semblent indiquer que l'intégration – grâce aux scénarios hybrides – des tâches argumentatives basées sur l'expression écrite et asynchrone peut renforcer le développement des stratégies de communication et valoriser davantage la notion d'identité discursive. En effet, les recherches décrivant le déroulement des discussions en ligne proposent des catégories d'observation et des critères d'évaluation qui, par leur niveau de détail dépassent souvent la précision des cadres proposés pour saisir et décrire l'expression argumentative en présentiel. Etant donné cependant que les modèles construits dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues assisté par ordinateur ne s'appliquent pas nécessairement au contexte de la communication scolaire et exolingue, leur adaptation aux besoins spécifiques des apprenants est indispensable. L'exploitation parallèle des catégories d'observation venant d'une sélection de grilles de référence peut être alors vue comme une stratégie prometteuse, permettant à l'enseignant de répondre à certains défis méthodologiques et didactiques liés à l'initiation au travail dans l'espace numérique.

BIBLIOGRAPHIE

- Auriac-Peyronnet, E. 2004. Pensée réflexive et habilités argumentatives. In : Pallascio, R., Daniel M.-F., Lafortune, L. (eds.). *Pensée et réflexivité*. Québec (Sainte-Foy) : Presses de l'Université du Québec, 151-181.
- Boisvert, J. 1999. *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Canada: De Boeck Université (Ed. du Renouveau Pédagogique).
- Coste, D., North, B., Sheil, J., Trim, J. 2001. *Cadre européen commun de références pour l'apprentissage et l'enseignement des langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/ Les Editions Didier.
- Deschryver, N. 2009. Apprentissage collaboratif en formation hybride. In : *Revue Education & Formation* e-290 <<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=6&page=3>> (stan na dzień/ abgerufen am/date of access: 20.12.2015), 79-92.
- Ellis, R.A., Goodyear, P., Prosser, M., O'Hara, A. 2006. How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions and approaches. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 22, 244-256.
- Garrison, D.R. 1991. Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. In: *International Journal of Lifelong Education* 10/4, 287-303.
- Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W. 2001. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. In: *The American Journal of Distance Education* 15/1, 7-23.
- Górecka, J., Nowicka, A. 2015. Uczenie się w interakcjach argumentacyjnych a tożsamość ucznia jako rozmówcy. In: *Lingwistyka Stosowana* 14/3, 41-55.
- Gunawardena, C.N., Lowe, C.A. , Anderson, T. 1997. Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. In: *Journal of Educational Computer Research* 17/4, 297-431. <http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_CogPres_Final.pdf> (stan na dzień/ abgerufen am/date of access: 20.12.2015).
- Hanna, B.E., de Nooy, J. 2009. *Learning language and culture via public Internet discussion forums. Basingstoke*. New York: Palgrave Macmillian.
- Henri, F. 1992. Computer Conferencing and Content Analysis. In: Kaye, A.R. (eds.). *Collaborative Learning through Computer Conferencing: the Najaden Papers*. Springer-Verlag: Berlin, 117-136.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mangenot, F., Penilla, F. (2009). Tâches, Internet et vie réelle. In : *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Paris : CLE International, 82-90.
- Martin, D. 2005. Forum de discussion en formation des maitres. Apprentissage de la délibération collégiale. In : Deaudelein, C., Nault, T. (eds.). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 103-119.
- Newman, D.R., Webb, B., Cochrane, C.1995. A content analysis to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. In: *Interpersonal Computing and Technology* 3/2, 56-77.

- Scardamalia, M., Bereiter, C. 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In Sawyer, K. (eds.). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press, 97-118.
- Walkiers, M., de Praetere, T. 2004. L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. In: *Distances et savoirs* 2/1, 53-75.
- Weasenforth, B., Biesenbach-Lucas, S., Meloni, Ch. 2002. Realizing constructivist objectives through collaborative technologies; threaded discussions. In: *Language Learning & Technology* 6/3, 58-86.
- Wozniak, H., Silveira, S. 2004. Online discussions: Promoting effective student to student interaction. In: *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference Perth, 5-8 December 2004*, Atkinson R., McBeath, C., Jonas-Swyer, D., Phillips, R. (eds). <<http://www.ascilite.org/conferences/perth04/procs/pdf/wozniak.pdf>> (stan na dzień/ abgerufen am/ date of access: 20.12.2015), 956-960.

Annexe

Tableau 1. Le modèle d'analyse des processus d'interaction de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997, trad. en français Martin, 2005 : 109).

<p>Phase I : partage et comparaison d'information</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Énoncé d'une observation ou d'une opinion ; 2. Énoncé d'un accord avec l'un ou l'autre des participants ; 3. Corroboration d'exemples fournis par d'autres participants ; 4. Questions ou réponses à des questions pour clarifier un énoncé ; 5. Définition, description ou identification d'un problème.
<p>Phase II : découverte et exploration d'une dissonance ou d'une incohérence dans les idées, concepts ou énoncés</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identification et clarification d'un objet de désaccord ; 2. Questions ou réponses afin de clarifier l'étendue ou la source d'un désaccord ; 3. Reformulation du point de vue d'un participant et proposition d'arguments ou de points de vue à partir de l'expérience, de savoirs formels, de données ou à l'aide de métaphores et d'analogies.
<p>Phase III : négociation de sens et co-construction de savoirs</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Négociation ou clarification du sens des termes utilisés ; 2. Négociation du poids relatif qu'on doit accorder aux divers arguments avancés ; 3. Parmi les concepts ou les points de vue divergents, identification des points de convergence ou de chevauchement ; 4. Proposition et négociation de nouveaux énoncés contenant des compromis ; 5. Proposition de métaphores ou d'analogies intégratives de différents points de vue.
<p>Phase IV : vérification et modification des synthèses proposées</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre en correspondance (tester) les synthèses proposées et les idées ou faits acceptés tels quels par les participants ; 2. Tester les synthèses à partir des schèmes cognitifs existants ; 3. Tester à partir des expériences personnelles ; 4. Tester à partir des données formelles ; 5. Tester à partir des propositions ou de témoignages présents dans les écrits formels.
<p>Phase V : énoncés d'accords et application de nouveaux savoirs récemment construits</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé des points d'accords ; 2. Application de nouveaux savoirs ; 3. Énoncés métacognitifs des participants, illustrant leur compréhension de nouveaux savoirs ou de nouvelles formes de pensée à la suite des interactions du forum.

La segmentation en cinq phases permet de définir l'apprentissage comme un processus cognitif exigeant, assuré par le passage à une analyse approfondie et respectueuse des standards de la pensée rationnelle et critique. En même temps, le modèle souligne la nature dialogique des interactions menant à l'apprentissage : la présence des autres est indispensable pour déclencher les mécanismes de « *contrôle partagé* » (Garrison 2001), sous-jacents à la négociation du sens.

Tableau 2. La grille d'observation et d'évaluation de Newman, Webb et Cochrane (1995, trad. propre)

Catégorie	Indice
Pertinence (ang. <i>relevancy</i>)	(+) formuler des propos liés au sujet ; (-) formuler des interventions éloignées des objectifs de communication négociés antérieurement.
Importance (ang. <i>importance</i>)	(+) proposer des sujets importants/sérieux ; (-) s'arrêter sur des informations et des données de faible valeur argumentative/cognitive.
Nouveauté / dimension novatrice (ang. <i>novelty</i>)	(+) introduire une nouvelle idée en rapport avec le sujet ; (-) répéter les idées/les arguments / produire des commentaires redondants ; (+) proposer une nouvelle solution ; (-) accepter la première solution proposée.
Recourir au savoir et aux connaissances extérieures (ang. <i>bringing outside knowledge or experience to bear on problem</i>)	(+) recourir à l'expérience personnelle ; se référer aux contenus et aux ressources proposés pendant le cours ; (-) refuser d'intégrer les nouvelles idées élaborées au cours de la discussion (et se basant, par exemple, sur les connaissances personnelles), se baser essentiellement sur le savoir scolaire, validé dans le contexte scolaire.
Soulever/ignorer des ambiguïtés (ang. <i>ambiguities ; clarified or confused</i>)	(+) veiller à maintenir une bonne intercompréhension ; (-) ne pas soulever de points peu clairs, ambigus.
Assurer des liens entre les idées, les faits ; interpréter (ang. <i>linking ideas, interpretation</i>)	(+) recadrer le problème, en prenant en compte les données fournies dans l'échange) ; (-) adhérer à un point de vue, sans entreprendre des démarches visant par exemple à le développer ou l'approfondir.
Justifier (ang. <i>justification</i>)	(+) fournir des exemples ; (+) justifier ses jugements, des solutions proposées ; (-) donner des exemples inappropriés ; (-) proposer quelques solutions sans indiquer celle qui paraît la mieux appropriée au contexte.
Evaluation critique (ang. <i>critical assessment</i>)	(+) respecter les standards de la pensée critique lors de l'évaluation de ses interventions ou de celles des autres ; (-) accepter, sans y réfléchir, la qualité et la pertinence de la solution proposée ; (-) refuser une idée/un argument/une solution, sans donner ses raisons.
Valeur pratique/ faisabilité (ang. <i>practical utility, grounding</i>)	(+) proposer des solutions en référence à un contexte clairement délimité et connu aux locuteurs ; (+) chercher la manière d'appliquer les nouvelles idées/solutions ; (-) proposer des solutions, sans réfléchir à leur applicabilité ; (-) proposer des solutions irréalistes.
Complexité et ampleur de la perspective retenue (ang. <i>width of understanding / complete picture</i>)	(+) une bonne contextualisation (perspective large et problématisée) ; (-) une compréhension ou une interprétation réduite du sujet.

Le tableau modélise les conduites de la pensée critique : la colonne de gauche liste les catégories d'observation élaborées en référence aux standards de la pensée critique, la colonne de droite propose des exemples de leur réalisation dans le discours. Les conduites que l'apprenant peut réaliser en réaction à un défi intellectuel précis correspondent à l'un des deux types de démarche : soit elles s'appuient basées sur les standards de la pensée critique, valorisée positivement par les auteurs du modèle (*mobilisation cognitive appropriée, (+) positive*), soit elles traduisent une attitude peu engagée et peu critique, ce qui, selon les auteurs cités, risque de perturber, voire bloquer les processus d'apprentissage (*mobilisation inappropriée, (-) négative*).

Tableau 3. La grille d'observation de Silveira et Wozniak (2004, trad.propre)

Pensée individuelle (ang. individual thinking)	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer les idées et les ressources et inviter les autres à les commenter ; • Poser des questions suscitant un défi ; • Formuler, expliquer et soutenir des positions argumentatives par rapport aux problèmes discutés ; • Explorer et soutenir les arguments grâce aux explications et exemples ; • Analyser ses opinions, les réévaluer.
Pensée interactive (ang. interactive thinking)	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer une critique, montrer des enjeux, débattre, développer les idées des autres ; • Négocier les interprétations et les définitions; • Résumer et modéliser les contributions antérieures ; • Proposer des démarches à partir des idées débattues.

La grille propose la liste des conduites identifiées suite à l'observation et l'analyse des échanges dans le forum. L'analyse proposée vise à décrire l'activité des locuteurs afin d'identifier celles menant à la co-construction du sens.