



Echanger pour apprendre en ligne

Grenoble, 23-24,25 juin 2011

- Résumés par ordre alphabétique d'auteurs -

Sommaire

CONFERENCES PLENIERES	5
MEDIAS SOCIAUX ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES : LIENS REELS OU FANTASMES ? OU EN EST-ON ?	6
CHRISTINE DEVELOTTE, FRED DERVIN	
SOCIABILITE ADOLESCENTE ET DISCUSSIONS EN LIGNE	7
MICHEL MARCOCCIA	
SYMPOSIUM	8
« WEB SOCIAL ET COMMUNAUTES AUTOUR DES LANGUES ETRANGERES : LA PART DE L'INFORMEL ET DU FORMEL »	8
FRANÇOIS MANGENOT : « APPRENTISSAGES FORMELS ET INFORMELS, AUTONOMIE ET GUIDAGE »	
ANTHIPPI POTOLIA, MATHIEU LOISEAU, KATERINA ZOUROU : « QUELLE(S) PEDAGOGIE(S) VOI(EN)T LE JOUR DANS LES (GRANDES) COMMUNAUTES WEB 2.0 D'APPRENANTS DE LANGUE ? »	
MARIE-NOËLLE LAMY : « ENTRE LE FORUM DU COURS ET LES 'MURS' DE FACEBOOK : NOUVEL ESPACE D'APPRENTISSAGE POUR UNE COMMUNAUTE D'ETUDIANTS D'ITALIEN »	
RESUMES	10
LE BLOG ET LE TWITTER DANS UN LYCEE PUBLIC DE SÃO PAULO, BRESIL : DISPOSITIFS ASSOCIES POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET LE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES ACADEMIQUES	11
HELOISA ALBUQUERQUE-COSTA, ROBERTA HERNANDES	
COMMENT ETUDIER LES INTERACTIONS D'APPRENANTS DE LANGUE DANS LES MONDES VIRTUELS ?	13
AURELIE BAYLE, ANNE-LAURE FOUCHER	
ACTIVITES, POSTURES, INTERACTION : L'INTERPRETATION DES TRACES AU SEIN D'UNE PLATE-FORME A DISTANCE	16
RAQUEL BECERRIL ORTEGA, PIERRE-ANDRE CARON, STEPHANE RETHORE, KATIA VAN DER MAULEN	
ANALYSES ET PARTAGES DE CORPUS DE DISCUSSIONS AVEC CALICO - LEÇONS TIREES DE L'EXPERIENCE RECENTE	18
FRANÇOIS-MARIE BLONDEL, EMMANUEL GIGUET	
RESEAUX SOCIAUX EN LIGNE ET ESPACES DISTANCIÉS D'APPRENTISSAGE : QUELLE TRANSFERABILITE ?	20
JEAN-FRANÇOIS BOURDET, PHILIPPE TEUTSCH, AVEC LA COLLABORATION DE VIRGINIE CHOPLAIN ET ISABELLE KITAMURA	
MODELISATION DES ETAYAGES DANS LES INTERACTIONS ORALES SYNCHRONES ENTRE PARTENAIRES DANS UN DISPOSITIF POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES <i>IN-TANDEM</i> A DISTANCE	22
MARCO CAPPELLINI	
PROFILS DE COMMUNICATION, PROFILS D'APPRENTISSAGE ET USAGES SUR UNE PLATEFORME PEDAGOGIQUE EN LIGNE : ETUDE EXPLORATOIRE	24
PAULA CATERINO, KARIM CHIBOUT, SANDRA MEZA	
LES USAGES DU WEB SOCIAL, ADAPTATION, MIGRATION OU ECLATEMENT DE LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE ?	26
OLIVIER CAVIALE	
DE QUI ET DE QUOI LE TUTEUR EST-IL LE MEDIATEUR ? MODALITES DE LA MEDIATION TUTORALE SELON LES TYPES DE DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE A DISTANCE	28
JEAN-FRANÇOIS CERISIER, BRUNO DEVAUCHELLE, REGIS GAUFRETEAU, MELINA SOLARI	
QUAND LES ATTENTES DES ETUDIANTS CONCERNANT LES INTERACTIONS REINTERROGENT LA CONCEPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE...	30
YUCHEN CHEN, ARNAULD SEJOURNE	
AUTOFORMATION ET SITES D'APPRENTISSAGE ET DE RESEAUTAGE EN LANGUES	32
LAURE CHOTEL, FRANÇOIS MANGENOT	

LA MEDIATION DE L'INTERACTION PEDAGOGIQUE SUR UNE PATEFORME VIDEOGRAPHIQUE SYNCHRONE : UNE ETUDE COMPARATIVE.	33
TATIANA CODREANU, CHRISTELLE COMBE CELIK	
LES ECHANGES EN LIGNE COMME SOUTIEN A LA PRATIQUE REFLEXIVE DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES : A QUELLES CONDITIONS ?	35
SIMON COLLIN, THIERRY KARSENTI	
LES COMPETENCES PLURLINGUES ET METALINGUISTIQUES LORS DE LA COMPREHENSION ET LA PRODUCTION ECRITES DES NOMS DERIVES EN ITALIEN LE DANS UN FORUM EN LIGNE	37
OMAR COLOMBO, ELENA TEA	
ENSEIGNER AVEC LES RESEaux SOCIAUX : DES PROFESSEURS SUR FACEBOOK	39
KINJAL DAMANI, JEAN-LUC RINAUDO	
L'IMPACT SUR LES ECHANGES DE LA RECONFIGURATION DES GROUPES EN COURS DE SESSION DANS DEUX ENVIRONNEMENTS DE FORMATION EN LIGNE	40
CHRISTIAN DEGACHE	
LE JOURNAL DE BORD EN FORMATION D'ENSEIGNANTS : DU BLOG AU RESEAU SOCIAL	42
CHARLOTTE DEJEAN, THIERRY SOUBRIE	
ENTRAIDE EN LIGNE : LE CAS D'UN FORUM DE DISCUSSION UTILISE EN TANT QUE RESSOURCE EXTERNE AU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE.	44
EUGENIE DUTHOIT, STEPHANIE MAILLES-VIARD METZ, CHANTAL CHARNET, CHRYSTA PELISSIER	
LA COLLABORATION ORDINAIRE DES ETUDIANTS PAR LES OUTILS DU WEB SOCIAL	46
CEDRIC FLUCKIGER	
REGULATIONS PEDAGOGIQUES ET FORMATIONS DE TUTEURS DANS UN DISPOSITIF DE VISIOCONFERENCE POSTE A POSTE (POUR ETUDIANTS DEBUTANTS EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE).	47
NATHALIE GETTLIFFE, DENYZE TOFFOLI	
POUR DES PARCOURS DE FORMATION EN LIGNE PERSONNALISES APPORTS DU WEB SOCIAL ET DU WEB SEMANTIQUE	49
FRANÇOISE GREFFIER, JEAN-CLAUDE DOMENGET, IOAN SZILAGYI	
LA RETROACTION CORRECTIVE DANS LES ECHANGES EN LIGNE SYNCHRONES : AFFORDANCES ET STRATEGIES PEDAGOGIQUES	51
NICOLAS GUICHON	
TRAVAILLER LA COMPREHENSION ORALE EN INTERACTION AVEC UN LOCUTEUR NATIF	52
JING GUO, ELKE NISSEN	
COMMENT MARQUER SA PRESENCE DANS UNE TACHE COLLABORATIVE A DISTANCE ? LE CAS DES STRATEGIES D'ETUDIANTS MALGACHES DANS UN DISPOSITIF SOUMIS A DE FORTES CONTRAINTES TECHNOLOGIQUE ET LOGISTIQUE	54
ANDRIANIRINA HOBY, ANNE-LAURE FOUCHER	
LA PLACE DES FORUMS DE DISCUSSION DANS UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT EN PRESENTIEL : PROLONGEMENT DE LA CLASSE OU ESPACE DE COLLABORATION ?	56
CATHERINE JEANNEAU	
LES FONCTIONS SOCIALES DU PORTFOLIO ELECTRONIQUE A L'HEURE DU WEB 2.0 : QUEL APPORT AU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ETUDIANTS ?	57
THIERRY KARSENTI, SIMON COLLIN	
CONSTITUTION DU LIEN SOCIAL DANS DEUX DISPOSITIFS DE FLE A DISTANCE : ROLES DES ACCOMPAGNATEURS ET EFFET DES OUTILS.	59
HEE-KYUNG KIM, PIERRE LOUAY SALAM,	
MAITRISER SON IDENTITE NUMERIQUE : DEUX CADRES PEDAGOGIQUES POUR L'OBSERVATION CROISEE DE PRATIQUES	61
STEPHANIE MAILLES-VIARD METZ, JULIE DENOUEL, EUGENIE DUTHOIT	
FORMER LES ENSEIGNANTS AUX CONCEPTS DE L'IDENTITE NUMERIQUE ET DE L'ORIENTATION : UN PARCOURS PAIRFORM@NCE	63
CATHERINE LOISY, EUGENIE DUTHOIT	
CONSTITUTION COMMUNAUTAIRE ET DIALOGUE INTERCULTUREL DANS DES ECHANGES ASYNCHRONES ENTRE ETUDIANTS ALGERIENS ET FRANÇAIS	65
AMINA MEZIANI	
PROCESSUS DE TRAVAIL COLLABORATIF MIS EN ŒUVRE LORS D'UNE TACHE D'ECRIURE SUR WIKIPEDIA.	68
CHRISTIAN OLLIVIER	
LES ECHANGES DANS LE FORUM « NHOS KOMBERSU »: CONTRIBUTION POUR UN CHANGEMENT DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGERE CHEZ DES ETUDIANTS CAPVERDIENS.	70
MARCEL PIERRE PEREIRA	
FEED-BACK ENTRE PAIRS LORS DE TACHES D'ECRIURE INFORMATISEES	72
MONTIYA PHOUNGSUB	
SOLLICITATION ET ACCOMPAGNEMENT DE LA REFLEXIVITE DANS UNE FORMATION D'ENSEIGNANTS ET FORMATEURS A ET PAR L'INTERCOMPREHENSION	74
YASMIN PISHVA	
LES MULTIPLES ROLES DE L'UTILISATEUR DANS LES APPRENTISSAGES MUTUELS EN LIGNE	76
HANI QOTB, CHRYSTA PELISSIER	

LES FILS DE DISCUSSION DANS UN COLLECTIF D'ENSEIGNANTS : PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE ET ETUDE D'UN CAS ISABELLE QUENTIN	78
INTERACTIONS ET FEEDBACK SUR UN BLOG POUR L'EXPRESSION ECRITE EN ANGLAIS LVE ANNICK RIVENS MOMPEAN	81
ROLES DU TUTEUR DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE BUSHRA SADIQ	83
HOW STUDENTS, TEACHERS AND PEER-TUTORS CAN INTERACT ON LINE: THE CASE FOR THE COURSE <i>ITALIAN LANGUAGE @ CULTURE</i> BY THE UNIVERSITY OF NAPLES L'ORIENTALE. MARIA DE SANTO, ELISA PELLEGRINO, LUISA SALVATI	85
PROJET TELETANDEM BRESIL : TROIS ANNEES D'ECHANGES EN LIGNE ENTRE ETUDIANTS FRANÇAIS ET BRESILIENS LILIANE SANTOS	87
ANALYSE DES INTERACTIONS PAR LA CMO EN ANGLAIS L2 : APPORT DE L'ANALYSE DES RESEAUX SOCIAUX A LA NOTION DE COMMUNAUTE DE PRATIQUE CEDRIC SARRE	89
LE WEB SOCIAL: LA COMPLEXITE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL DE L'ANGLAIS. GEOFFREY SOCKETT	91
EFFET DES ANNOTATIONS SUR LA REVISION/REECRITURE A DISTANCE D'UN TEXTE DESCRIPTIF EN CONTEXTE PLURILINGUE : CAS D'ETUDIANTS DE 2EME ANNEE LICENCE DE FRANÇAIS DU CENTRE UNIVERSITAIRE D'EL-TARF ET DE L'UNIVERSITE D'ANNABA. SCHAHRAZED SOUAME, AZIADE NABILA KHADRAOUI-BOUKHOUCHEA	93
UTILISATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DANS UN ENVIRONNEMENT VIRTUEL MULTIUTILISATEURS EN TROIS DIMENSIONS. UNE ETUDE DE CAS DESCRIPTIVE D'UN PETIT GROUPE COSMOPOLITE D'APPRENANTS D'ANGLAIS SUR SECOND LIFE WEN JUN TANG	94
UN DISPOSITIF A DISTANCE SANS TUTEUR : QUELS ENJEUX ? QUELS APPORTS? BHUSHAN THAPLIYAL	96
ORGANISER LA FORMATION POUR UN RESEAU D'APPRENANTS : DEUX EXPERIENCES MENEES A NICE FREDERIC TORTERAT, DIDIER ORLANDI, NICOLE BIAGIOLI	98
JONGLAGES DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DANS UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE HYBRIDE D'ECHANGES EN LIGNE VIRGINIE TREMION	100
COLLABORATION EN LANGUE ETRANGERE DANS UNE APPROCHE DE TYPE EMILE ARTICULANT MODES VERBAUX ET GESTUELS DANS LE MONDE VIRTUEL <i>SECOND LIFE</i>. CIARA R. WIGHAM, THIERRY CHANIER	102
ANALYSE DE LA DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE DANS LES ECHANGES « PARALLELES » AU DISPOSITIF DE FORMATION EN LIGNE. NISRINE AL ZAHRE, PIERRE LOUAY SALAM	104

Conférences plénières

Médias sociaux et enseignement-apprentissage des langues : liens réels ou fantasmés ? Où en est-on ?

Christine Develotte

Ecole Nationale Supérieure, Lyon

Courriel : cdevelotte@gmail.com

Fred Dervin

Université de Turku, University of Eastern Finland, Université d'Helsinki, Finlande

Courriel : freder@utu.fi

Nous sommes à l'époque des « médias sociaux ». Depuis peu, de nombreux appels à les utiliser dans le domaine de la didactique des langues et des cultures se font entendre, mettant en avant leur adéquation avec, entre autres, l'approche dite actionnelle et le socioconstructivisme. Un numéro de la revue *Alsic* leur sera d'ailleurs prochainement consacré. Toutefois, outre les multiples actions et expériences ponctuelles (souvent présentées comme réussites) dans les classes de langues, il semble qu'on soit dans l'incapacité de dire si, les médias sociaux facilitent le développement de compétences langagières et interculturelles, tant dans un contexte institutionnel qu'informel ni surtout comment. En dehors du manque de recul sur le phénomène, il semble que l'un des obstacles majeurs aux avancées de la recherche en la matière soit le flou qui entoure la définition du terme « médias sociaux » en partie lié aux questions de frontières entre les technologies numériques qui les composent (un blog est-il par exemple un média social ?). Notre présentation se propose donc de débroussailler ce terrain à partir de l'étude de différentes données.

Il s'agira, pour commencer, d'interroger les termes même de « média social » et « médiaux sociaux » et de tenter d'en circonscrire les frontières en partant des discours destinés au grand public. Pour ce faire, nous aurons recours à un corpus d'articles recueillis dans la presse quotidienne à travers l'exemple du journal gratuit *Métro* dans quatre pays européens (Angleterre, Finlande, France et Grèce). Que considère-t-on comme médias sociaux dans ces journaux ? Quels sens leur sont donnés ? Que sont-ils censés apporter aux individus contemporains ? Dans quels buts ?

La deuxième étape se fondera sur deux corpus complémentaires, qui seront étudiés à la lumière des discours médiatiques. D'une part, on examinera des forums de discussion pour praticiens, enseignants de langues et chercheurs sur les apports des médias sociaux dans l'enseignement-apprentissage des langues, mis en place dans le cadre du projet européen *Language Learning and Social Media* (<http://www.elearningeuropa.info/languagelearning>). D'autre part, à partir de questionnaires distribués dans différents pays, nous nous intéresserons aux représentations qu'en ont des apprenants de langues et des enseignants et de leur utilité pour enseigner et apprendre les langues, dans un contexte institutionnel ou informel. Ce dernier aspect nous semble être important car, si les médiaux sociaux n'ont pas encore vraiment leurs places dans la classe de langues, nous émettons l'hypothèse qu'au quotidien leur utilisation peut contribuer à développer ses compétences en langues. En comparant les discours des « praticiens » de l'enseignement-apprentissage des langues avec ceux du journal quotidien *Métro*, nous pourrions ainsi déterminer si les discours professionnels et du quotidien sur cet objet concordent ou diffèrent.

Cette communication se veut exploratoire et vise à préciser le sens attribué aux médias sociaux à travers les discours sociaux, dans le but de construire un sens scientifique à ce terme, et de fonder sa validité en tant qu'objet de recherche.

Sociabilité adolescente et discussions en ligne

Michel Marcoccia

Equipe Tech-CICO (ICD, CNRS / Université de technologie de Troyes)
michel.marcoccia@utt.fr

Dans cette conférence, nous nous proposons d'étudier la manière dont les adolescents discutent en ligne, en montrant que ces pratiques discursives sont essentiellement liées à des objectifs de sociabilité. Trois points seront abordés.

Tout d'abord, cette conférence sera l'occasion de dresser un état de lieux concernant l'usage de l'internet par les adolescents et les jeunes adultes, et plus précisément, l'usage des outils de communication comme la messagerie instantanée, le courrier électronique, le tchat, les sites de réseaux sociaux ou les forums. Cet état de lieux permettra d'observer une grande diversité des usages, mais aussi l'importance de la dimension relationnelle dans ces usages : l'internet est essentiellement utilisé à des fins de sociabilité, pour créer ou maintenir des liens sociaux.

Dans un second temps, nous proposerons un rapide relevé des différents procédés discursifs caractéristiques de l'écriture numérique des adolescents et des jeunes adultes : abréviations, invention de codifications du paraverbal et du non verbal, etc.. On verra se dessiner l'émergence d'une « rhétorique relationnelle », d'une écriture numérique pour la sociabilité.

Enfin, nous proposerons une étude de cas permettant d'analyser plus précisément cette question de la construction de la relation par les échanges en ligne. Il s'agira de traiter de la manière dont se construit la sociabilité adolescente dans les forums de discussion. Nous présenterons une analyse discursive et interactionnelle d'un corpus de messages extraits des forums proposés par le site *ados.fr*, le principal site pour adolescents de langue française.

Tout d'abord, nous décrirons les activités principales menées dans ce forum : s'entraider, confronter ses opinions, partager ses affinités, jouer. On verra que la réalisation de ces activités passe par la production de différents types de séquences : narratives, descriptives, argumentatives, ludiques (poétiques), métalinguistiques, etc. Ces activités discursives mettent en jeu diverses compétences communicatives spécifiques et, de manière transversale, une compétence relationnelle, c'est-à-dire la capacité d'établir des liens de sociabilité par son discours. On distinguera quatre types de stratégie mises en œuvre pour la sociabilité : l'établissement d'une relation de proximité, l'expression des émotions, l'utilisation d'un langage communautaire et le respect ou la violation des règles de politesse.

En conclusion, deux questions seront abordées :

Dans quelle mesure les compétences communicatives mises en œuvre par les adolescents en forum, particulièrement la compétence relationnelle, et les pratiques d'écriture qu'elles impliquent, peuvent-elles constituer des obstacles ou des ressources lorsque les adolescents sont en situation d'apprentissage ?

Enfin, dans le cas des forums, les procédés communicatifs mis en œuvre pour construire de la relation en ligne sont-ils déterminés par l'usage d'un dispositif de communication écrite asynchrone ou par la situation (discuter avec des interlocuteurs qu'on ne connaît pas au préalable). Pour traiter cette question, nous présenterons les premiers résultats d'une étude visant à comparer les pratiques discursives observables dans un forum « naturel » (permettant la discussion entre des adolescents qui ne se connaissent pas au préalable) et dans un forum « expérimental » (permettant à des élèves d'une même classe de mener des discussions en ligne).

Symposium

« Web social et communautés autour des langues étrangères : la part de l'informel et du formel »

Ce symposium regroupe une série de réflexions et d'analyses ayant pour objet des collectifs d'apprentissage de langues dans le web 2.0. Les collectifs examinés s'inscrivent, à première vue, dans un contexte d'apprentissage informel mais cette dernière notion demande à être interrogée. Le symposium visera à identifier et analyser un certain nombre de pratiques apparaissant dans ces environnements sociotechniques, dans un souci de défrichage de leur potentiel pour le développement de compétences en langues.

Une discussion d'environ trente minutes suivra la série d'interventions.

Le symposium fait partie des activités du réseau européen « apprentissage des langues et médias sociaux : six dialogues clés » <http://www.elearningeuropa.info/languagelearning>

François Mangenot : « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage »

Cette intervention cherchera dans un premier temps à montrer que la possibilité de mener des apprentissages informels (=hors cadre institutionnel) en s'appuyant sur Internet ne date pas de l'apparition du Web 2.0, que l'on pare un peu facilement de toutes les vertus. Elle évoquera au passage certaines situations d' "informalité guidée", comme quand des enseignants de FLE demandent à leurs étudiants de participer à des forums du journal *Le Monde*.

Dans un second temps, nous questionnerons l'idéalisation des situations informelles sur le Web 2.0 qui nous semble souvent avoir cours en ALAO : n'y a-t-il pas derrière cette idéalisation, comme dans celle des documents authentiques dans les années 1970, une espèce de nostalgie de l'acquisition des langues par immersion ? Mais l'immersion dans le cyberspace, ne serait-ce qu'en termes de durée de contact, est-elle comparable à l'immersion dans un pays dont on apprend la langue ? A partir de quel niveau et de quel degré d'autonomie peut-on profiter, par exemple, des sites d'apprentissage mutuel des langues, voire de "séjours" dans *Second Life* ?

Pour conclure, nous nous demanderons dans quelle mesure peuvent être planifiées des situations comportant à la fois une part de guidage pédagogique et une part d'immersion dans le Web 2.0 : comment échapper au risque d'artificialité en didactisant la cybercommunication comme on a autrefois didactisé les documents authentiques ? La pédagogie du projet est peut-être l'une des réponses possibles.

Anthippi Potolia, Mathieu Loiseau, Katerina Zourou : « Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés Web 2.0 d'apprenants de langue ? »

Babbel, Busuu, Live Mocha : des communautés Web 2.0 d'apprenants de langue comportant chacune plus d'un million d'utilisateurs. Cette communication se penche sur ce type de grand collectif pour comprendre, analyser et rendre explicites les points suivants :

quelles approches, démarches et ressources pédagogiques y sont proposées ? Que nous disent les choix des concepteurs des communautés sur la pédagogie adoptée ?

au niveau de la modélisation pédagogique (cohérence des parcours proposés et principes régissant ces parcours en termes de choix didactiques), comment se positionnent les choix en pédagogie vis-à-vis des approches pédagogiques récentes (approche actionnelle notamment) ?

quelles conclusions pouvons-nous tirer sur le rapport qu'entretiennent l'investissement en ingénierie pédagogique et la logique du marché, compte tenu du fait que les communautés sont gérées par des start-ups cherchant à tirer profit de l'activité des utilisateurs ? Cet apprentissage est-il aussi informel qu'il le semble ?

Marie-Noëlle Lamy : « Entre le forum du cours et les 'murs' de Facebook : nouvel espace d'apprentissage pour une communauté d'étudiants d'italien »

Cette intervention présente une étude de cas. Sur la base d'échanges recueillis, au sein du même groupe d'apprenants, dans un forum de cours mis à leur disposition par leur université, et sur le 'mur' du groupe Facebook qu'ils ont créé de façon autonome, cette étude procède à une analyse qualitative pour répondre aux questions suivantes : y a-t-il des différences d'utilisation de l'un et l'autre espace virtuel, concernant les contenus et les pratiques communicatives ? Comment peuvent s'interpréter les occurrences d'alternance codique observées dans l'un et l'autre espace ? Pour conclure, l'intervention mettra en lien les phénomènes observés et le rapport entre apprentissage formel et informel.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette communication n'engage que ses auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Résumés

Le blog et le twitter dans un lycée public de São Paulo, Brésil : dispositifs associés pour l'apprentissage du français et le développement de compétences académiques

Heloisa Albuquerque-Costa

Université de São Paulo, São Paulo, Brésil
heloisaalbuquerque@usp.br
heloisaalbuquerque@gmail.com

Roberta Hernandes

Université de São Paulo, São Paulo, Brésil
roberta@yaho.com.br

Cette communication s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage présentiel du Français Langue Étrangère à des adolescents âgés de 15 à 17 ans d'un lycée public de la ville de São Paulo, Brésil. Après avoir fait une enquête avec une trentaine de ces élèves pour tracer leur profil en tant qu'utilisateurs du web nous avons constaté que les adolescents étaient très familiarisés avec l'usage de l'Internet et de plusieurs espaces interactifs (blog, *orkut*, *twitter*, *facebook* parmi quelques-uns) en tant qu'espaces de loisir et de réseau social mais qu'ils s'en servaient très peu pour des buts scolaires et/ou académiques. Faire une recherche sur le web, sélectionner, organiser, systématiser et classer des informations, choisir un sujet et des documents sur internet pour l'exploiter, discuter avec les collègues et proposer un plan de travail à développer et le présenter à l'oral et/ou à l'écrit sont des tâches propres au milieu scolaire et/ou académique que les apprenants étaient censés bien réaliser en langue maternelle et/ou étrangère. Avec l'Internet ces tâches deviennent beaucoup plus complexes dans la mesure où l'élève a accès à une multiplicité de documents liés en hypertextes à plusieurs d'autres ce qui peut représenter des avantages par rapport aux sources qu'il va consulter pour élaborer son travail, mais aussi des problèmes s'il ne sait pas comment s'en servir. Dans ce contexte, quelques questions ont orienté notre réflexion initiale : Quelles compétences développer chez l'apprenant pour qu'il soit capable de réaliser les tâches mentionnées ? En considérant les différents usages des dispositifs sur web, comment les utiliser en vue de l'apprentissage du français ? Comment réussir à faire interagir les apprenants par le moyen d'un dispositif web hors de la salle de classe pour la réalisation de travaux scolaires et/ou académiques ? Quelles compétences linguistiques et savoir-faire académiques développer en utilisant des dispositifs web que les apprenants connaissent préalablement ? Pour répondre à ces questions, nous avons élaboré un projet de recherche qui a eu comme objectif principal la discussion de l'utilisation de deux dispositifs interactifs du web utilisés par les apprenants dans leur quotidien et qui passent à être utilisés pour l'apprentissage du français. Il s'agit du **blog** comme espace collectif d'interaction asynchrone de l'ensemble du groupe d'apprenants où ils peuvent poster des activités réalisées et les mettre à la disposition de tous, voir quels sont les commentaires et réactions des collègues face aux productions réalisées et du **Twitter** comme espace ouvert du web qui incite les élèves à faire des recherches à partir de quelques indications lancées par les professeurs-chercheurs et à venir sur le blog pour organiser et systématiser les informations recueillies. L'association de ces deux dispositifs en vue de l'enseignement/apprentissage du français pourrait permettre aux élèves de re-signifier les rapports établis entre technologie et apprentissage (Kenski, 2010), de favoriser le développement de compétences linguistiques et socio-culturelles en langue française et aussi des compétences transversales en ce qui concerne les savoir-faire académiques. De ce point de vue leur salle de classe présente s'étend vers des espaces virtuels (Almeida, 2003) où de nouvelles habitudes pour apprendre seraient mises en place. Pour atteindre nos objectifs il nous a fallu définir des étapes et un calendrier intégrant les activités proposées à leur quotidien de salle de classe. Ainsi, le travail au lycée s'est initié par la formation des sous-groupes autour d'une thématique de leur intérêt dans le but d'élaborer un scénario pédagogique (Mangenot, 2006) qui leur permettrait de chercher, sélectionner, choisir, systématiser les informations concernant leur sujet d'études ; la définition et la supervision de tâches à accomplir ainsi que le suivi des publications sur le blog au cours du développement du travail ont été faits par les professeurs-chercheurs qui ont assumé le rôle d'accompagnateurs aidant les apprenants à résoudre des situations problèmes et à développer leur autonomie (Valente, 1999). Toutes les étapes du travail ont été enregistrées et les groupes devraient présenter un produit final à la fin du projet, à savoir, la présentation orale du thème choisi utilisant des ressources informatiques. L'intégration du blog et du *Twitter* dans le contexte d'apprentissage nous a montré que l'intérêt à utiliser plus d'un dispositif du web est lié aux bénéfices que ces dispositifs apportent au travail. Il ne s'agit en aucun cas de les inclure pour dire que l'enseignant se sert des technologies mais de les faire pour développer la pensée en réseau et pour transformer les relations éducatives (Kenski, 2010).

Bibliographie

Almeida, M. E. (2003) “Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem” in *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, no 2, p.327-340.

Kenski, V.M. (2010) *Educação e Tecnologias. O novo ritmo da informação*. São Paulo, Editora Papirus.

Mangenot, F., Louveau, E. (2006) *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.

Moran, J. M., Masetto, M., Behrens, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo, Editora Papirus, 2009.

Narcy-Combes, J.-P. (2005) *Didactiques des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris, OPHRYS.

Silva, M. (2006) *Educação online : teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo, Edições Loyola.

Valente, J.A. (1999). “Diferentes abordagens de educação a distância”. Artigo Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa. Publié sur <www.proinfo.gov.br>

Comment étudier les interactions d'apprenants de langue dans les mondes virtuels ?

Aurélié Bayle

Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

aurelie.bayle@univ-bpclermont.fr

<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?article231>

Anne-Laure Foucher

Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

A-Laure.FOUCHER@univ-bpclermont.fr

<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?rubrique29>

L'objectif de cette communication est de proposer des pistes méthodologiques afin de mettre en place un protocole de recherche pour l'étude des interactions d'apprenants de langue dans les mondes virtuels.

Bell (2008 : 3) définit un monde virtuel, ou synthétique comme "a synchronous, persistent network of people, represented as avatars, facilitated by networked computers". Les intérêts principaux pour l'apprentissage des langues sont qu'ils permettent une interaction sociale similaire à ce qui se fait dans le monde réel et ceci est particulièrement pertinent dans le cadre de formations à distance. Il s'agit également d'environnements sécurisants, modelables à souhait. Les apprenants sont représentés par des avatars, ce qui présente une certaine sécurité pour les apprenants les plus timides mais pose également le problème de l'identité et de la frontière entre monde réel et monde virtuel.

Les interactions en ligne dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues ont déjà fait l'objet de nombreuses recherches, à partir de différents outils de communication (forums, clavardage, espaces de collaboration, réseaux sociaux) (De Wever et al., 2006 ; Mangenot, 2007 ; Jeanneau & Ollivier, 2009, ...). Les mondes virtuels, tels que *Second Life* ont particulièrement été investis pour l'enseignement-apprentissage, dans des domaines tels que le design, le commerce, l'économie... En témoignent la présence importante d'institutions et d'universités dans ces environnements et les diverses formations qui y ont lieu... Mais s'il existe des études concernant l'enseignement-apprentissage au sein des mondes virtuels (Molka-Danielson & Deutschmann, 2009 ; Wankel & Kingsley, 2009...), la recherche est encore peu développée et un besoin se fait ressentir (Peachey et al, 2010). Ceci est particulièrement vrai pour le champ de la didactique des langues qui commence tout juste à être exploré dans une perspective de recherche.

Notre communication cherchera à explorer les différents aspects de la recherche en didactique des langues dans les mondes virtuels en s'appuyant sur un projet européen, Archi21¹, dans lequel des formations EMILE/CLIL (Enseignement d'une Matière Intégrée en Langue Etrangère/ Content and Language Integrated Learning) mêlant architecture et langue étrangère. Dans le contexte qui nous intéresse, des groupes multiculturels d'apprenants ont à mener des tâches de construction collaboratives dans *Second Life*. Nous cherchons notamment à étudier les interactions de ces groupes d'apprenants pour observer le développement de la compétence interculturelle.

Pour notre propos, nous développerons particulièrement les points suivants :

- Le recueil et l'analyse des données
- Le positionnement du chercheur
- Les aspects éthiques.

En ce qui concerne le recueil des données, certaines difficultés peuvent apparaître puisqu'il s'agit d'interactions multimodales. En effet, un utilisateur a à sa disposition différents outils de communication pouvant être utilisés simultanément (clavardage, voix, gestuelle, interactions avec les objets...). Le recueil des données de clavardage est aisé puisqu'une fonctionnalité dans *Second Life* permet de les enregistrer automatiquement en texte brut. Il n'en est pas de même pour les autres modes. L'environnement 3D rend complexe l'enregistrement et l'exploitation des données d'interaction visuelles, que ce soit entre avatars, avec les objets ou l'environnement en général. Des logiciels, tels que *Fraps* ou *Camtasia*, les plus couramment utilisés (Moschini, 2010) permettent de capturer la vidéo et l'audio.

¹ Architectural And Design Based Education And Practice Through Content And Language Integrated Learning Using Immersive Virtual Environments For 21st Century Skills (Archi 21, 2010-2012), programme Lifelong Learning Programme, KA2 Languages.

Un problème se pose également au niveau de la captation du son (dans *Second Life*, la portée est de 10 mètres). Il est possible de cloisonner le terrain pour que le son ne circule que dans un espace limité, permettant ainsi de ne pas avoir un brouhaha inexploitable. Ceci est de toute première importance si l'on étudie la collaboration ou dans le cadre d'entretiens menés "inworld".

Si l'enregistrement est un aspect délicat de la recherche dans les mondes virtuels qui doit retenir l'attention, la présence et le point de vue du chercheur "inworld" sont également des paramètres qui doivent faire l'objet d'une réflexion épistémologique. Bien souvent, c'est à partir de l'avatar du chercheur que les données sont enregistrées, avatar qui est visuellement présent et doit être près de ce qu'il observe et/ou enregistre. Dans ce cas de positionnement en tant qu'observateur extérieur, la présence de l'avatar du chercheur ne doit pas gêner les interactions ou perturber le scénario pédagogique. Or, un avatar présent « physiquement » devient un interlocuteur potentiel, ce qui peut éventuellement introduire des biais dans la recherche. Dans le cas d'un positionnement en tant qu'observateur participant, la présence de l'avatar du chercheur nous semble *a priori* moins gênante mais le fait de pouvoir, grâce à l'outil caméra, dissocier la présence physique de l'avatar et le regard qu'il porte sur un objet est de nature, à notre avis, à renouveler la notion de dévoilement du chercheur dans la recherche.

La question des aspects éthiques se pose également mais de manière différente avec les mondes virtuels. Elle est étroitement liée à la problématique de l'identité des avatars, de la frontière entre le monde réel et le monde virtuel (pour des recherches sur ces thèmes, voir par exemple Banakou, 2010, Macintyre, 2008, ...). Chaque utilisateur est représenté par un avatar. Cela implique des identités multiples (apprenant/avatar, chercheur/avatar) qui sont également à prendre en compte dans le traitement et l'analyse des données. Étudie-t-on les interactions d'avatars ou de personnes ? Qu'en est-il de l'anonymat ? Comment coder les changements d'apparence des avatars ?...

Les pistes méthodologiques que nous proposons s'appuient sur l'existant en matière de recherche en didactique des langues sur les interactions en ligne tout en intégrant les spécificités et problématiques des mondes virtuels.

Bibliographie

- Banakou, D. (2010). "The effects of Avatars' Gender and Appearance on Social Behaviour in Virtual Worlds". *Journal of Virtual Worlds Research*, vol. 2, n°5. [<http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/779/717>]
- Beepa (2010). *Fraps 3.2.5* (logiciel). [<http://www.fraps.com/>]
- Bell, M. (2008). "Toward a Definition of 'Virtual Worlds'". *Journal of Virtual Worlds Research*, vol. 1, n°1. [<http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/283/237>]
- Betbeder, M.-L., Ciekanski, M., Greffier, F., Reffay, C., & Chanier, T. (2008). "Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses". In Basque, J. & Reffay, C. (dir.), *numéro spécial EPAL (échanger pour apprendre en ligne), Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, vol. 15. [http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/86/45/PDF/STICEF-EP-05_Betbeder_Ciekanski_080220.pdf]
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). "Content Analysis scheme to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review", *Computer in Education*, vol. 46. pp 6-28 [http://users.ugent.be/~mvalcke/owk/content_analysis.pdf]
- Jeanneau C., & Ollivier C. (2009). "Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues". In Develotte, C., Mangenot, F., & Nissen, E. (dir.) (2009). *Actes du colloque "Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)", 5-7 juin 2009*. Grenoble. [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-jeanneau-ollivier.pdf]
- Macintyre, R. (2008). "Inbetweenness OR in two places at once...", *ReLIVE08 Conference Proceedings (Researching Learning in Virtual Environments)*, Open University. pp 208-215 [http://www.open.ac.uk/relive08/documents/ReLIVE08_conference_proceedings_Lo.pdf]
- Mangenot, F. (2007). "Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?". In Gerbault, J. (dir.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan. pp 105-120 [http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/analyser-interactions.pdf]
- Molka-Danielson, J., & Deutschmann, M. (dir.) (2009). *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life*. Tapir: Trondheim.
- Moschini, E. (2010). "The Second Life Researcher Toolkit – An Exploration of Inworld Tools, Methods and Approaches for Researching Educational Projects in Second Life". In Peachey, A., Gillen, J., Livingstone, D., & Smith-Robbins, S. (dir.). *Researching Learning in Virtual Worlds*. Springer. pp 31-51
- Peachey, A., Gillen, J., Livingstone, D., & Smith-Robbins, S. (dir.) (2010). *Researching Learning in Virtual Worlds*. Springer.
- TechSmith Corporation (2010). *Camtasia for Mac 1.2.0* (logiciel). [<http://www.techsmith.fr/camtasiamac/>]

Wankel, C. & Kingsley, J. (dir.) (2009). *Higher Education in Virtual Worlds: Teaching and Learning in Second Life*. Bingley : Emerald.

Activités, postures, interaction : l'interprétation des traces au sein d'une plate-forme à distance

Raquel Becerril Ortega

Laboratoire Trigone-Cirel, CUEEP- Université Lille1
raquel.becerril-ortega@univ-lille1.fr

Pierre-André Caron

Laboratoire Trigone-Cirel, CUEEP- Université Lille1
pierre.andre-caron@univ-lille1.fr

Stéphane Rethoré

CUEEP- Université Lille1
stephane.rethore@univ-lille1.fr

Katia Van der Maulen

Université Lille 1
katia.van-der-maulen@univ-lille1.fr

Nous nous intéressons dans cet article à la qualité épistémique des échanges entre les étudiants ainsi qu'entre les étudiants et des enseignants lors d'une formation à distance. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche visant à caractériser le processus de genèse instrumentale d'une formation à distance, concept emprunté à Rabardel (1995) et dont nous élaborons une lecture selon trois pôles.

Le premier pôle considère la genèse instrumentale de la plate-forme par le concepteur lorsqu'il inscrit, dans les fonctionnalités qu'il implémente, ses intentions et les besoins des enseignants. Le deuxième pôle s'intéresse au processus d'instrumentation et d'instrumentalisation de la plate-forme par les enseignants, lors de la création d'un dispositif de cours. Nous avons identifié (Caron, Becerril & Rethoré, 2010b), de manière qualitative, deux formes de dispositifs différenciées et nous avons montré qu'elles orientent les échanges verbaux. Nous avons construit dans ce but deux indicateurs quantitatifs permettant respectivement d'évaluer la synchronisation des traces d'activités et de calculer le déphasage de ses traces lorsqu'elles se présentent de manière quasi synchrones. L'étude de ces indicateurs permet de relier entre eux les deux derniers pôles de la genèse instrumentale, au moment où l'enseignant construit son dispositif et au moment où l'enseignant l'utilise, lors de la co-activité avec les étudiants.

Dans cet article nous questionnons ce troisième pôle, en interrogeant cette co-activité au regard des situations d'enseignement / apprentissage. Au sein d'une formation à distance, elles illustrent autant la genèse de la plate-forme que la genèse du dispositif créé par l'enseignant. Expliquer comment ces situations d'enseignement / apprentissage sont influencées et influencent la genèse instrumentale du dispositif constitue la problématique que nous souhaitons traiter dans cette communication. Le dispositif singulier que nous étudions correspond à un modèle artisanal de la formation à distance (Caron, Becerril & Rethoré, 2010a). Chaque offre de formation, très spécialisée, est ouverte à un petit nombre d'étudiants recrutés dans le monde entier. Elle reproduit à distance les conditions de l'enseignement en présentiel : peu d'étudiants et un enseignant maître de son cours.

Dans ce contexte particulier nous appréhendons dans un premier temps les situations d'enseignement/apprentissage par les traces qu'elles laissent au sein du dispositif de formation, c'est-à-dire les messages organisés des enseignants et des étudiants dans les listes hébergées par les ateliers de la plateforme Accel. Ces traces sont insuffisantes pour 'lire' l'activité. Nous les confrontons donc dans un deuxième temps aux discours des acteurs, enseignants concepteurs de dispositifs de formation. Au travers l'interprétation de ces traces nous souhaitons illustrer trois aspects des échanges menés: activités, posture, interaction. Nous abordons le premier aspect de manière qualitative, il permet de construire une typologie des activités mise en œuvre, des entretiens d'explicitation complètent notre analyse. Le second aspect est étudié qualitativement par la forme des ateliers construits et leurs usages puis quantitativement par l'analyse des échanges. Nous identifions ainsi les différentes postures prises par les enseignants et les étudiants. Le troisième aspect se concentre les interactions de type "explicitation de consigne", nous postulons avec (Baker & al, 2001) que ces formes d'interactions peuvent être reliées à des activités d'apprentissage.

Bibliographie

Baker, M., de Vries, E., Lund, K., & Quignard, M. (2001). Interactions épistémiques médiatisées par ordinateur pour l'apprentissage des sciences : bilan de recherches. *Sciences et Techniques Educatives - EIAO'01*, 8, 21-32.

Caron P-A., Becerril R., Réthoré S., 06-12-2010, « Analyse quantitative des traces d'activités sur un artefact dédié aux échanges pédagogiques, Lien entre instrumentation et usage », *TICE 2010, 7ème Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement*, Nancy France

Caron P.-A., Becerril R., Rethoré S, (2010) Modèle artisanal de la formation à distance, lien entre l'artefact et la pédagogie, in "Acteurs et objets Communicants. Vers une éducation orientée objets?", M, Sidir, E, Bruillard, G.-L. Baron editors, Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, *JOCAIR 2010*, Amiens, 10- 23

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin.

Analyses et partages de corpus de discussions avec Calico - Leçons tirées de l'expérience récente

François-Marie Blondel

STEF, ENS Cachan - INRP, Cachan, France
francois-marie.blondel@stef.ens-cachan.fr
<http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/blondel.htm>

Emmanuel Giguet

GREYC, Université de Caen, Caen, France
emmanuel.giguet@info.unicaen.fr
<http://users.info.unicaen.fr/~giguet/>

Dans le domaine de l'apprentissage en ligne où les expérimentations se situent dans des contextes authentiques de formation et où la réplique est souvent difficile voire impossible, le partage d'expériences revêt un intérêt tout particulier (Chanier & Ciekanski 2010).

Plusieurs initiatives de partage de données issues d'expérimentations ont vu le jour récemment. PSLC Datashop centralise les données d'interaction issues de plusieurs dispositifs de cours en ligne et propose des représentations graphiques qui donnent des indications sur les effets des tuteurs virtuels (Koedinger et al. 2009). Mulce (Reffay et al. 2008), centré sur le partage de corpus d'apprentissage, a étudié une série de questions sur le format des données d'interaction, les droits, les rôles, la description du contexte et des scénarios.

La plate-forme mise en place dans le cadre de l'ERTé Calico² (Bruillard 2008) se situe dans cette perspective de partage avec pour principale caractéristique de rassembler à la fois des corpus et des outils pour les analyser³. L'intention qui a guidé la conception de cette plate-forme était de fournir aux chercheurs des instruments qui facilitent la confrontation et les comparaisons de méthodes et d'outils d'analyses de forums de discussion. Avec une visée à plus long terme de transformer et d'affiner ces instruments en vue de leur utilisation par des formateurs et des tuteurs.

Les corpus sont déposés dans un format d'échange, XMLForum, défini pour être le plus simple possible et permettre le dépôt et la diffusion du contenu de forums ou de tout autre forme de discussion de structure similaire, et ce dans toutes les langues.

Une première collection d'outils vise à offrir des vues globales et locales sur une discussion indépendamment de sa taille, afin d'en donner une vision qui n'oblige pas à la lecture de tous les messages (Anagora, Volagora, Themagora, Bobinette). Une deuxième collection vise à faciliter la recherche d'indicateurs (Dimitracopoulou et Bruillard, 2007) par l'extraction du lexique et la définition de thématiques à partir de ce lexique, le comptage et la coloration thématique des messages (Colagora) ou des vues globales (Bobinette). Tous ces outils fonctionnent indépendamment de la langue utilisée dans les discussions.

La plate-forme est accessible à tous les chercheurs qui en font la demande. Chaque utilisateur identifié peut ainsi échanger avec les membres de son groupe ou travailler sur ses propres corpus, préservant ainsi l'intégrité et l'anonymat de ces données.

Dans cette communication, nous proposons de discuter les premières utilisations de la plate-forme en mettant l'accent sur deux aspects : les corpus déposés et sur les échanges qui ont eu lieu autour de ces corpus, d'une part, et l'appropriation des outils par les utilisateurs d'autre part.

Pour faire cette première analyse, nous nous appuyons sur les données d'utilisation de la plate-forme (utilisateurs, corpus et thématiques, privés ou publics) sur le contenu des principales thématiques abordées par les utilisateurs et sur leurs relations éventuelles avec les analyses qu'ils ont publiées à partir de ces thématiques.

Un examen des quelques 150 discussions déposées depuis l'ouverture en 2008, permet de constater la grande variété des origines et des formes de discussion (forums, listes, blogs...) dont la majorité est issue de dispositifs d'apprentissage en ligne.

Sur la quarantaine d'utilisateurs enregistrés à ce jour, seuls quelques uns ont rendu leurs données publiques, les autres préférant partager leurs données au sein d'un groupe restreint ou les conserver à titre privé. D'un point de vue

²<http://www.stef.ens-cachan.fr/calico/calico.htm>

³<http://woops.crashdump.net/calico/>

quantitatif, la plus grande partie des données publiques (en volume) est constituée par les forums de discussion issus de l'expérimentation Simuligne. Le fait que ces données aient été préalablement traitées et déposées sur la plate-forme de partage Mulce pour être rendues publiques a été un facteur déterminant.

En ce qui concerne le multilinguisme, des forums ont été déposés dans cinq langues (français, anglais, grec, hébreu, vietnamien) et des analyses ont été faites en français et en anglais. La définition de thématiques propres à chaque langue a été mise à profit pour analyser des forums en apprentissage des langues (exemples avec Simuligne et, le cas échéant, avec Galanet).

Des exemples variés d'analyses thématiques ont été effectués (par exemple, les mots de la profession chez les stagiaires documentalistes définis par N. Clouet dans un travail antérieur). Des analyses complémentaires sur des corpus anciens ont pu être réalisées (exemple du calcul d'indicateurs de cohésion de groupe à partir de l'emploi des pronoms suivant les groupes et les acteurs, sur le corpus issu de Simuligne).

Certains chercheurs qui disposaient d'un codage initial ou de méthodes de codage de leurs données qui leurs sont propres ont eu recours à la plate-forme pour ses fonctions de visualisation. Ainsi, Bobinette a été employé par Law et al (2011) pour calculer et visualiser des indicateurs portant sur l'argumentation, l'étayage et le contenu de discussions issues d'un dispositif de construction collective de connaissances (Knowledge Forum).

Enfin, nous discuterons des obstacles et des difficultés rencontrées lors du dépôt de discussions (conversion de formats, existence de connecteurs pour les plates-formes de formation, anonymisation) et des ouvertures que permet l'abonnement à des flux RSS ou à des listes de discussion pour alimenter et analyser des discussions au fil de l'eau.

Bibliographie

Bruillard É. (2008). Teacher development, discussion lists and forums: issues and results. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D.A. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, SITE 2008*. Chesapeake, USA: AACE. pp. 2950-2955.

Chanier, T. & Ciekanski, M. (2010). Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage, *Alsic*, vol. 13.

Clouet N., Roué D., Bruillard É.. (2009). Forums for preservice teachers' development: Lessons learned from five years of research. In A. Dimitracopoulou, C. O'Malley, D. Suthers & P. Reimann (Eds.) *Computer Supported Collaborative Learning Practices: CSCL 09 Conference Proceedings* (pp. 214-218), International Society of the Learning Sciences (ISLS).

Dimitracopoulou A., Bruillard E. (2007). Enrichir les interfaces de forums par la visualisation d'analyses automatiques des interactions et du contenu, *STICEF*, vol. 13, pp. 345- 397.

Giguet E. et Lucas N. (2009). Creating discussion threads graphs with Anagora, In A. Dimitracopoulou, C. O'Malley, D. Suthers & P. Reimann (Eds.) *Computer Supported Collaborative Learning Practices: CSCL 09 Conference Proceedings* (pp. 616-620), Rhodes : ICLS.

Koedinger, K., Cunningham, K., Skogsholm A., & Leber, B. (2008). An open repository and analysis tools for fine-grained, longitudinal learner data. In R.S.J.d. Baker, T. Barnes, & J. E. Beck, (Eds.), *Proceedings of the 1st International Conference on Educational Data Mining* (pp. 157-166). Montreal, Canada.

Law, N., Yuen, J., Wong, O. W., & Leng, J. (2011). Understanding learners' knowledge building trajectory through visualizations of multiple automated analyses. In S. Puntambekar, G. Erkens & C. Hmelo-Silver (Eds.), *Analyzing Interactions in CSCL: Methodologies, Approaches and Issues* (pp. 47-82). Boston, MA: Springer.

Reffay, C. & Betbeder, M.-L. (2009). Sharing corpora and tools to improve interaction analysis. In U. Cress, V. Dimitrova & M. Specht (eds.) *Learning in the Synergy of Multiple Disciplines, Proceedings of the EC-TEL 2009, 4th European Conference on Technology Enhanced Learning*, LNCS 5794, Springer.

Reffay, C, Chanier, T., Noras, M. & Betbeder, M-L. (2008). Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pur un meilleur partage en recherche, *STICEF*, vol. 15.

Sitographie

ERTé Calico (2010). <http://www.stef.ens-cachan.fr/calico/calico.htm>

Plate-forme Calico (2010). <http://woops.crashdump.net/calico/>

Réseaux sociaux en ligne et espaces distanciés d'apprentissage : quelle transférabilité ?

Jean-François Bourdet

CREN Inedum, Université du Maine, Le Mans, France

jean-francois.bourdet@univ-lemans.fr

Philippe Teutsch

CREN Inedum, Université du Maine, Le Mans, France

philippe.teutsch@univ-lemans.fr

avec la collaboration de Virginie Choplain et Isabelle Kitamura

La construction d'une synergie entre pratique d'apprentissage en ligne et pratique du Web par le biais des réseaux sociaux apparaît comme un enjeu possible avec le développement du Web 2.0. En effet, il est crédible que des savoir faire (construction d'un réseau de pairs, échanges d'outils, relation d'aide) soient communs à ces deux espaces de pratiques et que les compétences développées soient transférables dans l'un ou l'autre sens.

Reste que cette commutabilité demande à être préparée et soutenue par une réflexion stratégique et métacognitive qui ne va pas de soi. Le transfert des pratiques doit, en effet, satisfaire à plusieurs conditions.

D'abord, s'il existe une commutabilité entre réseaux sociaux et espace formatif, encore faut-il la définir : s'agit-il de transfert de pratiques « privées » ou « personnelles » (celles du Web 2.0 qui s'attestent dans les contextes variés des Blogs, de Twitter, Facebook, etc.) vers des pratiques « publiques » ou « académiquement cadrées » (celles des plateformes de formation et des dispositifs pédagogiques par exemple) ; ou bien de l'inverse ? En d'autres termes, s'agit-il de transférer du social vers le formatif ou du formatif vers le social ?

On peut, de plus, se demander si cet ordre de priorité a des retombées sur les contenus et le mode de transfert (que transférerait-on ? et comment ?). Ce qui conduit en fait à s'interroger sur la notion même de « pratiques » transférables : de quelle forme de pratiques est-il question ? Aux yeux des usagers eux-mêmes, y a-t-il conscience d'une émergence de pratiques, de savoir faire normés ? Du côté de la formation, on peut imaginer que l'intégration d'une perspective réflexive dans le vécu des étudiants encourage une telle émergence, mais du point de vue du réseau social, c'est moins évident : la logique de l'échange et de l'engagement des partenaires se fonde sur des dynamiques d'agrégation qui privilégient le contact et non la distanciation.

Telles sont les premiers enjeux qui nous semblent s'imposer à une tentative de réflexion dans le domaine. S'interroger sur les raisons de l'impossibilité ou, pour le moins, de la dimension aléatoire du transfert permettrait de contrecarrer ces difficultés et de juger du moment et des moyens favorables. C'est pourquoi nous présentons ici deux tentatives infécondes de recours à la transférabilité des pratiques, deux échecs à notre avis révélateurs, mais aussi porteurs de recadrage méthodologique à terme.

Les deux exemples sont complémentaires : l'un se situe dans le domaine de la formation d'enseignants, l'autre dans celui de l'apprentissage des langues. Dans les deux cas, le projet était d'assurer et/ou de tirer parti de l'existence d'un continuum entre pratiques sociales personnelles et pratiques de formation ou d'apprentissage. D'un côté en proposant un site de communication libre ouvert aux étudiants en sortie de formation (liens entre anciens étudiants fonctionnant sous la forme d'un espace thématizable), de l'autre en offrant aux étudiants de français d'une université hongkongaise un blog leur permettant d'apprendre autrement.

Or, dans les deux cas, l'expérience s'est révélée un échec assez large, prouvant qu'en l'état on ne pouvait préjuger d'une communication entre ces deux univers d'appartenance. Sauf sur des points très précis qui seront détaillés dans la communication, le continuum entre les deux espaces (construction d'un espace transitionnel conjuguant motivation personnelle, sociale et formative) s'est révélé inexistant : la communauté formative construite sur la plateforme de formation n'a pas perduré sur le site proposé en autogestion, la pratique avérée et intensive des blogs par les étudiants chinois ne s'est nullement retrouvée dans celle du blog éducatif. Si les expériences relatées permettent de mettre en évidence la non articulation de ces deux perspectives, elles sont aussi révélatrices des conditions de leur rencontre.

L'analyse que nous développerons portera sur la notion de potentiel de transférabilité, ce potentiel paraissant lié à la construction d'une représentation par les acteurs : celle d'un continuum entre les deux espaces de communication. En d'autres termes, il s'agit de la construction d'un champ de pratiques dont chaque composante, expérimentée dans un espace propre (un réseau, une activité pédagogique) est lisible à deux niveaux enchâssés : celui du contexte immédiat (moment de l'échange, cadrage de l'activité) et celui d'un vécu personnel qui donne finalement sens.

La transférabilité des pratiques sera alors liée à la gestion personnelle d'une articulation cognitive et psychosociale entre espace « privé-public » (celui du Web 2.0) et espace « public-privé » (celui de la formation et de l'apprentissage).

Les termes mêmes de « privé-public » employés pour les pratiques personnelles et de « public-privé » pour celles qui entrent dans un cadre académique renvoient au fait que la dichotomie entre privé et public est ici redoublée. En effet, le Web 2.0 est un espace privé-public (dimension privée de l'engagement, dimension publique des données) alors que la formation apparaît comme un espace public-privé (dimension commune des forums, chats et espaces de communication intégrés, mais solitude et spécificité de chacun vécues dans l'isolement).

Nous proposons un modèle d'articulation croisant la dichotomie espaces public/espace privé avec celle du Lien social et de la Tâche formative. Les concepts de Cercle d'amis, de Groupe Classe, de Contrat de formation et de Co-apprentissage permettent de concevoir la construction d'un espace transitionnel de contact et d'analyse. C'est ce qui rend possible pour les acteurs la représentation signifiante de leurs actes de formation et de leurs actes d'échanges personnels.

Bibliographie

Anderson, B., (1983), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso 2nd ed.

Degenne, A., et Forsé, M., (2004) *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin, 2e éd.

Shirky, C., (2004), « Group as User : Flaming and the Design of Social Software », disponible en ligne : http://www.shirky.com/writings/group_user.html

Reffay, C., and Chanier, T., (2002), *Social Network Analysis Used for Modelling Collaboration in Distance Learning Groups*. In S.A. Cerri, G. Guardères, and F. Paraguaçu, editors, *Proceedings of Intelligent Tutoring System conference (ITS'02)*, volume 2363 of LNCS, France, pages 31--40, June 2002. Springer-Verlag.

Debatin, B., Lovejoy, J., P., Horn, A-K, and Hughes, B. N. (2009). Facebook and Online Privacy: Attitudes, Behaviors, and Unintended Consequences. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 15 (1), 83 - 108.

Goodings, L., Locke, A., and Brown, S. D. (2007). Social networking technology: place and identity in mediated communities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17 (6), 463-476.

Varga, R., & Caron, P.-A. (2009). Persistance des connaissances construites et perméabilité des réseaux sociaux: Construire un lien entre les plateformes de formation et les environnements privés. Colloque ÉPAL 2009, Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité, Grenoble.

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2009.htm

Modélisation des étayages dans les interactions orales synchrones entre partenaires dans un dispositif pour l'apprentissage des langues étrangères *in-tandem* à distance

Marco Cappellini

Laboratoire Savoirs Textes Langage - UMR 8163 CNRS

Université Lille 3 Charles de Gaulle, Lille, France

marco.cappellini@univ-lille3.fr

Notre étude porte sur les interactions orales synchrones entre partenaires dans un dispositif télé-tandem (Telles 2009 : 17), le *Télé-tandem Dalian*. Dans ce dispositif un apprenant chinois étudiant le français en Chine et un apprenant français étudiant le chinois en France sont mis en contact par les logiciels de visioconférence (*Windows Live Messenger*, *Skype*...) afin de communiquer dans les deux langues et de s'entraider dans leurs apprentissages. Dans les interactions entre les apprenants lors des sessions télé-tandem nous avons cerné les entraides que les deux partenaires mettent en place. Le but de notre étude est d'adapter la notion d'étayage, initialement élaborée dans le cadre de la psychologie socioconstructiviste de (l'apprentissage de) l'enfant, au contexte de l'apprentissage des langues étrangères *in-tandem*. Les résultats peuvent également concerner la question du tutorat en langues.

Dans notre posture théorique nous reprenons avant tout les recherches opérées sur l'apprentissage *in-tandem* (Helmling 2002 et Telles 2009 entre autres), ensuite des éléments de l'approche interactionnelle en linguistique (Kerbrat-Orecchioni 1998) et de la psychologie socioconstructiviste de matrice vygotkienne. Plus particulièrement nous adoptons une vision de l'apprentissage télé-tandem comme fondé sur les deux principes de l'autonomie (Little *in* Helmling 2002 : 25-30) et de la réciprocité (Brammerts *in* Helmling 2002 : 21-23 ; Telles 2009 : 24). A la linguistique interactionnelle nous empruntons la vision de la communication comme un phénomène non-linéaire (Winkin 1981 : 15-24) multicanale et pluricodique (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 47) qui comporte en premier lieu un ancrage dans la situation concrète envisagée comme un cadre participatif (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 82-103), en deuxième lieu une communication où l'énonciation est toujours une allocution (Bakhtine 1977 : 123 et Todorov 1981 : 87) et en troisième lieu le fait que le « code » n'est pas entièrement donné avant l'interaction mais doit être toujours négocié lors de celle-ci (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 28 et plus largement 2005 : 93-186).

Dans notre étude enfin nous adoptons – et adaptons – le cadre de la psychologie socioconstructiviste, plus précisément les recherches de J. S. Bruner. Ce psychologue part de la réflexion de Vygotsky à propos de l'apprentissage de l'enfant comme basé sur l'interaction avec l'environnement et notamment avec les adultes, réflexion qui débouche sur la formulation de la notion bien connue de *Zone Proximale de Développement* (ZPD) (Vygotsky 1997 : 351). Dans ce cadre il étudie ce qu'il nomme la relation de tutelle (Bruner 1983 : 261-280) et formule la notion de *scaffolding* (*ibid.* 277), traduite en français par « étayage » ou « soutien ». L'étayage est alors l'ensemble de procédés que le tuteur met en place pour amener l'apprenant à un apprentissage dans sa ZPD. Or la notion d'étayage a été formulée à partir d'un contexte expérimental complètement différent de celui de l'apprentissage des langues étrangères dans la mesure où la langue est dans ce dernier cas non seulement le moyen de la relation de tutelle soutenant l'apprentissage, mais aussi le but de cet apprentissage.

Pour les besoins de notre recherche nous avons mis en place une triangulation (Wallace 1998 : 36), demandant aux 12 apprenants d'enregistrer leurs sessions télé-tandem, ensuite transcrites, et menant des entretiens compréhensifs (Kaufmann 2008) afin de dégager les représentations sur le savoir et les représentations cognitives des apprenants (Barbot & Camatarri 1999 : 59-60). Nous avons ensuite opéré une analyse de contenu (Bardin 1977) pour les interactions télé-tandem et une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli 2008 : 233-274) pour les entretiens. Enfin nous avons comparé les résultats des deux analyses.

Dans notre étude nous avons dégagés et classifiés les actions qui lors des sessions télé-tandem facilitent l'apprentissage des langues dans les différentes composantes de la compétence communicative d'après Moirand (1982 : 20). Ainsi nous avons observé deux grandes catégories d'étayages : une première que nous avons appelée « étayage tutoriel » et qui se rapproche de la relation de tutelle de Bruner reposant sur l'évaluation de la ZPD de la part du tuteur ; une deuxième que nous avons appelée « étayage communicatif » qui en revanche se base sur le double statut de la langue (but et moyen de l'apprentissage) dans les interactions. Ensuite à partir de cette première différenciation nous avons établi une typologie interne à chaque catégorie d'étayage d'après le fonctionnement discursif et les composantes de la compétence communicative touchées.

Même si les résultats de notre étude demandent à être précisés en ce qui concerne l'homogénéité des unités d'analyse, ils nous semblent importants en ce qu'ils posent les bases pour une véritable adaptation de la notion d'étayage concernant non seulement les différents contextes d'apprentissage *in-tandem* par interaction orale synchrone, mais pouvant toucher aussi aux contextes de tutorat dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Editions de Minuit.
- Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Darnon, C., Butera, F., Mugnuy, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble : PUG.
- Helmling, B. (dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J. P. (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Telles, J. A. (dir.) (2009). *Teletandem. Um contexto virtual, autonomo e colaborativo para aprendizagem de linguas estrangeiras no seculo XXI*. Campinas, SP : Pontes Editores.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique. Suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Seuil.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Profils de communication, profils d'apprentissage et usages sur une plateforme pédagogique en ligne : étude exploratoire

Paula Caterino

Cellule TICE, Université Technologique de Troyes, Troyes, France
paula.caterino@utt.fr

Karim Chibout

LISEC, Université de Strasbourg, Strasbourg, France
chibout@unistra.fr

Sandra Meza

LISEC, Université de Strasbourg, Strasbourg, France
Sandra.Meza@lisec-ulp.u-strasbg.fr

L'article fait état d'une étude en cours qui s'effectue dans le cadre d'un enseignement de multimédia sur une plateforme pédagogique en ligne (Moodle). Il fait suite au travail de Meza (2009 ; Meza & Marquet, 2010) en interrogeant les facteurs individuels qui influencent les usages et la collaboration virtuels. Nous analysons principalement les modalités de navigation, la nature des échanges et les outils utilisés en lien avec deux types de profil couplés : *le style d'apprentissage* (*Learning style inventory* (Kolb, 1976 ; 1984)) des apprenants d'une part et leur *mode d'interaction* (Mongeau et Tremblay, 1995) privilégié d'autre part.

Les styles d'apprentissage et les styles de communication ont toujours été étudiés de façon séparée dans la littérature. Les travaux les plus intéressants ont tout au plus étudié l'influence de l'un des deux (comme style) sur l'autre (en tant que processus) et restent centrés sur des aspects spécifiques. Ainsi, Delière et al. (2009) se sont intéressés à l'influence des styles d'apprentissage sur les dynamiques d'échange dans des forums en ligne. Une étude de Chory & McCrosky (1999) a porté sur l'influence du style de communication de l'enseignant sur la dimension affective de l'apprentissage. D'autres recherches ont abordé les préférences des étudiants pour le style de communication particulier de l'enseignant en fonction de leur propre style d'apprentissage (Emanuel & Potter, 1992) ou encore les styles d'apprentissages pour aider l'enseignant à élaborer des stratégies de communication efficaces dans le cadre d'une classe (Sharp, 1998). Les résultats de la recherche sur laquelle nous nous appuyons (Meza, 2009 ; Meza & Marquet, 2010) avaient permis de montrer, entre autres, l'impact de la variable style d'apprentissage sur le mode de navigation des utilisateurs (interface Moodle). L'originalité et la nouveauté de la présente étude résident dans le couplage du profil de communication et du profil d'apprentissage avec deux visées intermédiaires : en premier lieu, mettre en évidence des corrélats entre la dimension cognitive de l'apprentissage et sa dimension sociale ; en second lieu, dégager des modes de navigation et d'utilisation préférentiels chez les apprenants en environnement virtuel. Le croisement de ces deux dimensions nous est apparu pertinent sur Moodle dans la mesure où ce type de plateforme de formation est foncièrement tourné vers la collaboration.

Sur la base de la variabilité observée, nous examinons plus précisément les stratégies d'échange à distance et l'appropriation des outils et des contenus. Nous cherchons à mettre en évidence le lien, s'il existe, entre l'usage des outils et services offerts par la plateforme de formation et les caractéristiques des usagers. Les plateformes virtuelles d'apprentissage à vocation collaborative sont efficaces pour l'échange d'idées et, globalement pour l'apprentissage en groupe. Ces environnements laissent malgré tout une grande liberté d'actions et d'interactions à l'apprenant qui reste au centre du dispositif : il est acteur de son apprentissage par son parcours spécifique et par les échanges qu'il établit avec les communication médiatisée est nécessairement modifiée et appauvrie en comparaison d'échanges en vis-à-vis.

Ces points amènent à s'interroger si les apprenants, dans leur singularité (profil d'apprentissage/de communication), bénéficient de la même manière des outils à disposition dans un espace interactif riche, hétérogène et à interface unique.

Pour la méthodologie d'analyse, nous mettons en œuvre trois méthodes distinctes. Nous soumettons d'abord chacun des sujets de l'étude (80 étudiants de 1^{er} cycle en multimédia et 28 étudiants de 2^e cycle dans le même domaine de formation) aux deux tests de profils (style d'apprentissage de Kolb et mode d'interaction de Mongeau et Tremblay). Ensuite, nous nous appuyons sur l'observation des traces d'activité des utilisateurs pour déterminer principalement :

- les parcours,
- les outils de collaboration (forum, chat, mail) et les contenus utilisés,

- ce que recherchent en priorité les utilisateurs : l'interaction avec les pairs ou le formateur, du contenu et/ou des outils particuliers intégrés au processus de formation (quizz, tutoriels, exercices ...).

Enfin, nous mettons en place une enquête par questionnaire qui a pour objet de préciser les perceptions du dispositif (outils, ressources, interface), les stratégies d'apprentissage, les motivations liées aux usages et aux modalités de participation relevés précédemment.

Au final, nous souhaitons dégager de ce travail exploratoire quelques principes directeurs pour la conception d'interfaces différenciées (Gaft & List, 2005 ; Laroussi & Cardon, 2010) adaptées aux caractéristiques individuelles (i.e. profils d'apprentissage et de communication) et aux besoins et préférences des apprenants dans le processus d'apprentissage collaboratif. L'objectif est également de préciser les contenus, activités et stratégies pédagogiques qu'il serait intéressant d'élaborer par les enseignants dans ce cadre virtuel.

Bibliographie

- Chory, R. M. & McCroskey, J. C. (1999). "The relationship between teacher management communication style and affective learning". *Communication Quarterly*, vol. 47, pp. 1-11.
- De Lièvre B., Temperman G., Cambier J.B., Decamps S. et Depover C. (2009). "Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs". *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*, université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.
- Emmanuel, R. C. & Potter, W.J. (1992). "Do students' style preferences differ by grade level, orientation toward college, and academic major?" *Research in Higher Education*, vol. 33, n° 3, pp. 395-414.
- Graf S. & List B. (2005). "An Evaluation of Open Source E-Learning Platforms Stressing Adaptation Issues." *Proceedings of the 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*, July 2005, Taiwan, IEEE Press, pp. 163-165.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development* New Jersey: Prentice-Hall.
- _____ (1984). Adaptation française par Berbaum, d'après : Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, Mc Ber and Company.
- Laroussi M. & Cardon P.A. (2010). "EIAH adaptatif et style d'apprentissage : les possibilités du web 2.0". *Journée • d'étude Conception • des • ELAH • à • l'ère • du • Web • 2.0 • et • à • l'aube • du • Web • 3.0*. Amiens, juillet 2010.
- Meza S. (2009). "Predictive variables of educational browsing styles: user's profiles". In *10th World Congress of Semiotics*. 22-26 September 2009, Coruña Spain.
- Meza s. & Marquet P. (2010). "Types de navigation sur une page Web éducative chilienne : profils d'utilisateurs" (article en phase de soumission).
- Mongeau, P.& Tremblay, J. (1995). "Typologie des modes d'interaction en groupe de tâches". *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16 n° 1.
- Sharp J. E. (1998). "Learning Styles and Technical Communication: Improving Communication and Teamwork Skills". *Proceedings of the Frontiers in Education 1998 28th Annual Conference*, Nov. 4-7, 1998, Paper 1358, 6 p. Online at <http://fie-conference.org/fie98/>.

Les usages du Web social, adaptation, migration ou éclatement de la communication professionnelle ?

Olivier Caviale

UMR STEF (ENS Cachan et INRP)

olivier.caviale@ac-martinique.fr

1. Un média archaïque peut-il témoigner d'une évolution de la communication ?

Depuis l'an 2000, la place des listes de discussions dans l'univers de la formation des enseignants, ainsi que les habitudes de communication liées aux espaces du Web social se sont renforcées. La question qui nous intéresse concerne la lisibilité de cette participation. Un média archaïque, comme une liste de discussion, peut-il être témoin d'une évolution de dix ans de communication professionnelle ? Les échanges du premier trimestre de lancement de deux listes de discussions d'enseignants en économie gestion en classe de seconde, avec des similitudes de contextes d'émergence mais à dix ans d'écart, l'une en 2000, l'autre en 2010 nous serviront de corpus d'analyse.

2. Années 2007-2010 : Une culture politique propre au Web social

Afin de déceler des caractéristiques de communication sur le Web social, les 607 messages du lancement des deux listes sont analysés avec deux outils méthodologiques. Une approche référentielle liée aux contenus des échanges est codée suivant le modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1997), adapté au monde de l'éducation (Caviale & Bruillard, 2009) ; Une matrice binaire des fils de discussion éclaire les échanges par une cartographie du réseau et le rôle des leaders (intermédiaire, gardien ...). Cette méthodologie a déjà été expérimentée dans d'autres travaux (Caviale, 2008)

Cette démarche tente de pointer certaines caractéristique du Web social: (i) La relation sentimentale avec le corpus : sur les médias sociaux, l'important n'est plus ce que vous dites mais ce que l'on dit de vous, on ne gère plus une image mais une réputation (F. Georges, 2010). (ii) L'intelligence du grand nombre et l'autorité de l'expert : le Web social exprime le passage d'une communication verticale propre aux médias traditionnels, à une communication horizontale. Il témoigne et participe, de l'avènement d'un paradigme communicationnel, caractérisé par une diminution des interactions hiérarchiques dans l'expression (Luc Quoniam, 2010). Cette expression « libre » autorise des points de vue tous azimuts. (iii) L'hybridation de l'identité : chaque espace du Web social incite l'acteur à se présenter soit sous son identité réelle, soit sous une forme pseudo ou avatar et par conséquent, à assumer plusieurs rôles sociaux, ce qui en soi n'est guère différent de la vie réelle, dans laquelle l'identité sociale est multiple (Goffman, 1977).

3. De 2000 à 2010 : Une transformation de la communication ?

La participation et les abonnés :

Avec des contextes de démarrage identiques, environ 250 abonnés en fin du premier trimestre 2000 et 2010, les deux listes ont des particularités marquées. Le nombre des participants de la liste 2010 est quatre fois moins important et le nombre de messages près de sept fois moins. A l'inverse, la profondeur des fils des discussions est deux fois plus importante sur PFEG 2010, mais le questionnement initial et la mobilisation du réseau pour y répondre n'est plus la caractéristique de cette la liste. Vingt cinq pour cent des premiers messages de la liste 2000 portaient des questions à caractères personnels, quasiment aucune en 2010.

La place des experts et des leaders.

Au sein de la liste IGC 2000, la reconnaissance était le résultat d'une sur-activité et des domaines d'expertises reconnues par les contributeurs. La représentation du réseau est dense et malgré quelques sur-actif, le rôle de l'animateur de la liste était de veiller au respect de la charte pour une bonne qualité des échanges, il ne se dévoilera qu'au 48^{ème} message pour présenter la liste. Pour PFEG 2010 l'animateur de la liste ouvre la liste avec un message dont l'objet est « message inaugural » et un ton solennel. Le réseau social converge vers ce leader institutionnel.

La nature des échanges.

La nature des échanges de la liste IGC 2000 se caractérisait par une grande pudeur de communication sur les pratiques professionnelles. En 2010, lorsque l'animateur demande de témoigner sur ce thème, les contributeurs s'exécutent. De fait, la structure des fils de discussion de la liste PFEG 2010 est particulière : les témoignages ne se retrouvent pas dans le premier message du fil, mais dans l'accumulation de réponses à une sollicitation.

4. Interpréter des nouvelles formes de communication

Nous n'avons pas retrouvé des critères de communication spécifiques à l'évolution du Web social sur la liste de discussion PFEG 2010. Par rapport au démarrage de la liste IGC 2000, nous remarquons une visibilité des acteurs encore plus discrète, peu d'appel au collectif pour solliciter de l'aide, une absence de réelles stratégies d'acteurs pour

se positionner sur des compétences. A l'inverse, les contributeurs font preuve de réactivité aux sollicitations de l'animateur de la liste. Ces participations peuvent être immédiatement de l'ordre de témoignages personnels mais de manière non revendicative, sur le mode d'une communication informative. Ces résultats ne concernent que le premier trimestre de lancement des deux listes, notre analyse doit se poursuivre sur une année complète. Néanmoins quelques tendances se dessinent.

Répondre aux sollicitations du « système »

Au sein d'un site de socialisation l'acteur réagit à des « demandes » ou des « tentations » qui sont rendues visibles. Au sein de la liste PFEG 2010, le « système » peut s'apparenter au rôle de son animateur « [...] *Nous avons, les semaines précédentes démarré un petit tour d'horizon...C'est l'occasion de nous connaître un peu plus et d'apprécier les conditions de mise en place de PFEG dans les différents établissements. Combien y a-t-il [...]* »

Des lieux d'engagements adaptés

En dix ans, la structure des échanges de la liste 2010 s'est rationalisée. Elle est « disciplinée » et on n'observe plus de contributions « hors sujet » ou d'appel à l'aide. Face à l'offre d'espaces d'échanges sur le Web social, on peut avancer que les collectifs s'adaptent à leurs types de communication en fonction des formats techniques et communautaires et induisent un format d'engagement (Le Bayon, 2008).

5. Conclusion : où s'expriment les relations professionnelles des enseignants en 2010 ?

Le Web social rend difficile l'analyse et la compréhension d'un collectif en ligne, non du fait d'une « migration » de ses membres qui auraient abandonné un type de média pour un autre, en 2010, les enseignants en économie gestion s'inscrivent toujours sur des listes spécifiques liées à leur profession, mais par éclatement de ces collectifs au sein d'espaces multiples dans lequel seul un versant de la personnalité apparaît. En 2010, l'analyse d'un collectif en ligne peut difficilement occulter le dispositif à l'œuvre dans la valorisation de l'échange. L'offre importante d'espaces d'expression sur le Web permet a priori d'en trouver un adapté aux types d'échanges recherchés ; cependant l'éclatement d'un collectif affaiblit le réseau social d'origine et peu d'études indiquent qu'il induit une migration de ses membres.

Bibliographie

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris : L'Harmattan, 304p.
- Caviale, O. & Bruillard, E. (2009). Les jeux d'acteurs dans les listes de discussion institutionnelles d'enseignants. *Réseaux*, vol. 27, n°17, Paris : La Découverte , pp. 139-176.
- Caviale, O. (2008), *Etude de l'évolution des ressources en ligne en économie gestion, de leurs concepteurs et leurs usagers*, UMR Stef - Ens Cachan - INRP, Cachan.
- Crozier M., & Friedberg, E. (1981), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, 2ème ed, 501p.
- Degenne A., & Forse, M. (2004), *Les réseaux sociaux*, Lassey les Chateaux : Armand Colin, 296p.
- Gensollen, M. (2009) *Le web relationnel : vers une économie plus sociale ?* Consulté en Octobre 2010 sur http://www.gensollen.net/2009_Gensollen_web_relationnel.pdf
- Georges, F. (2010). *Identités virtuelles, les profils des utilisateurs du Web 2.0* Mercuès, Questions théoriques, 203p.
- Goffman, E. (1975) *Stigmate*, Paris, Les éditions de minuit, 176p.
- Le Bayon, S. (2008) *Sociologie des réseaux de connaissances diasporiques, l'alignement des réseaux sociotechniques et des formats de connaissances*, consulté en Novembre 2010 sur <http://gdrtrics.u-paris10.fr/pdf/doctoriales/2008/LEBAYON.pdf>
- Millerand, F., Proulx, S. & Rueff, J. (2010). *Web social, mutation de la communication*. Québec : PUQ, 374p.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice*, Bruxelles : De Boeck université, 303p.
- Quoniam, L. (2010) Introduction, *Les Cahiers du numérique*, vol. 6, p 9-11

De qui et de quoi le tuteur est-il le médiateur ? Modalités de la médiation tutorale selon les types de dispositifs d'apprentissage à distance

Jean-François Cerisier

IRMA (ERT 2001), Université de Poitiers, France

cerisier@univ-poitiers.fr

<http://irma.labo.univ-poitiers.fr/>

Bruno Devauchelle

CEPEC International, Lyon, France et IRMA (ERT 2001), Université de Poitiers, France

b.devauchelle@cepec.org

<http://www.cepec-international.org/>

Régis Gaufreteau

IRMA (ERT 2001), Université de Poitiers, France

regis.gaufreteau@univ-poitiers.fr

<http://irma.labo.univ-poitiers.fr/>

Melina Solari

INEA, Mexico, Mexique et IRMA (ERT 2001), Université de Poitiers, France

melina.solari@univ-poitiers.fr

<http://irma.labo.univ-poitiers.fr/>

D'une certaine façon, la figure du tuteur est emblématique de l'enseignement à distance. Il est vrai que pour le reste, tout ressemble peu ou prou aux formes les plus classiques de l'enseignement présentiel. De nombreuses recherches ont été consacrées aux tuteurs. Elles leur attribuent un rôle clef dans la performance des dispositifs d'apprentissage en ligne. De ce fait et en dépit du coût élevé et récurrent, le tutorat humain occupe souvent une place centrale dans les processus qualité. Plusieurs typologies des fonctions tutorales et de leurs modalités de mise en œuvre ont été publiées parmi lesquelles il est fréquent de se référer à celle proposée par Viviane Glikman (Glikman, 2002), élaborée dans le cadre du projet européen ATLASS. Le tuteur y est présenté par ce qu'il fait et la façon dont il le fait. Schématiquement, on peut avancer qu'il assure classiquement des fonctions administratives, techniques, pédagogiques ou sociales ou bien une combinaison des quatre et le fait selon des modalités qui relèvent autant des choix des concepteurs du dispositifs que de déterminants personnels. Les tâches qu'il assume et le contexte dans lequel il agit varient ainsi selon de multiples variables (public, objectifs de la formation, choix didactiques et pédagogiques, moyens technologiques...) mais s'inscrivent et ne trouvent leur signification réelle qu'en rapport avec le type général de dispositif, type que l'on peut assimiler au concept de forme scolaire

Différentes analyses qui s'attachent à l'évolution historique des dispositifs d'enseignement à distance les montrent en rupture avec la forme scolaire classique, se fondant en particulier pour l'affirmer sur le découplage de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour elles, l'enseignement à distance proposerait des formes nouvelles et selon certaines propositions, nous en serions aujourd'hui à la quatrième voire la cinquième génération des dispositifs d'enseignement à distance (Power, 2002). Sans nier la pertinence de cette catégorisation qui se fonde sur des critères objectifs et, notamment, sur la place de l'apprenant dans le dispositif, nous postulons que, pour l'essentiel, tous les dispositifs restent appariés avec les déterminants de la forme scolaire la plus classique, du moins pour des observateurs français, celle dite de l'École républicaine. Seule une minorité de dispositifs s'en émancipe et propose des formes scolaires nouvelles.

Ce qui nous semble le plus caractéristique de cette forme scolaire est sa construction sur la base d'un territoire propre. C'est à l'école que les élèves se rendent pour apprendre de leurs maîtres au moyen de ressources conçues spécifiquement à cet usage. Les choix d'ordre didactique et pédagogique, quels que soient les paradigmes auxquels ils se réfèrent (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme ou socioconstructivisme) n'y changent rien. Les technologies mobilisées dont on sait qu'elles permettent de composer différemment avec le temps et l'espace sont mises au service de processus de reconfiguration des dispositifs, les adaptant à des attentes nouvelles au sein d'une forme qui perdure. On peut y lire des stratégies de « reterritorialisation », aussi bien, par exemple, dans la construction de campus numériques (Paquelin, Audran, Choplin, Hryshchuk, & Simonian, 2006) dans l'enseignement supérieur que dans le déploiement des environnements numériques de travail dans l'enseignement

secondaire (Séré, 2010) ou tous les dispositifs de formation en ligne mis en place par ou pour les entreprises. Toutes se donnent comme projet d'étendre ou de consolider leur territoire, symboliquement bien sûr mais aussi spatialement et temporellement. Quels que soient les déterminants de ces dispositifs, que ceux-ci fassent appel aux technologies les plus éprouvées ou les plus novatrices, qu'ils mobilisent les paradigmes d'apprentissage les plus traditionnels ou tentent de renouveler radicalement les pratiques pédagogiques, ils dessinent les contours de la formation en ligne qui présente une forte isomorphie avec la forme scolaire traditionnelle.

D'autres types de dispositifs existent qui, au lieu de mobiliser les moyens disponibles dans une stratégie d'intégration de l'apprenant, se donne comme projet d'apporter la formation là où elle est nécessaire, au cœur de son environnement personnel et/ou professionnel. D'une certaine façon, on pourrait dire que dans sa forme traditionnelle, l'enseignement à distance consiste à conduire l'apprenant vers la formation et que dans cette autre acception, c'est la formation qui se déplace vers l'apprenant.

L'opposition entre ces deux approches se traduit par de nombreuses différences d'ingénierie (nature des ressources, choix des activités...) et plus spécialement par la place et le rôle joués par les tuteurs. Dans le premier modèle, bien que sa place soit au sein du dispositif, le tuteur assure un rôle de médiation entre le dispositif et l'apprenant. Dans le deuxième cas, il incarne le dispositif qui se pose lui-même en médiateur entre l'apprenant et le terrain personnel ou professionnel qui justifie son engagement dans la formation.

La communication se propose de discuter ces modalités de médiation opérées dans les deux cas, en se référant notamment aux travaux de Daniel Peraya (Peraya, 2009) sur les formes de la médiation qui font autorité dans le champ des technologies éducatives mais aussi à ceux de Michèle Guillaume-Hofnung (Guillaume-Hofnung) sur la conceptualisation de la médiation et ceux, enfin de Jean Caune (Caune, 2000) sur la rhétorique de la médiation. Elle s'appuie sur l'analyse contrastive de deux dispositifs de formation à distance. Le premier est un master à distance en ingénierie des médias pour l'éducation (MIME) qui se réfère à la forme scolaire classique alors que l'autre (MIMETIC) est un diplôme d'université qui, dans le cadre de la formation continue d'enseignants et de formateurs, se donne comme objectif de les accompagner dans leurs démarches empiriques de mise en œuvre des technologies numériques à des fins éducatives.

Bibliographie

Glickman, V. (2002). Des cours par correspondance au "e-learning". Paris: PUF.

Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H., Hryshchuk, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4 (3), 365-395.

Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal of distance education*, 17 (2), 57-69.

Séré, A. (2010). Le numérique comme vecteur de l'espace scolaire. *L'Ecole numérique* (4), 30-32.

Quand les attentes des étudiants concernant les interactions réinterrogent la conception du dispositif de formation à distance...

Yuchen Chen

Laboratoire CREN, Université du Maine, Le Mans, France
yu-chen.chen@univ-lemans.fr

Arnaud Séjourné

Laboratoire CREN, Université de Nantes, Le Mans, France
arnaud.sejourne@univ-nantes.fr

Cette étude se situe dans le champ de la conception de dispositif de formation à distance et se propose d'interroger les attentes des étudiants en matière d'interactions en ligne en début de formation.

Nous avons pu, dans les travaux antérieurs, montrer la place du travail collectif ainsi que celle de la communication qu'accordent les concepteurs dans les scénarios pédagogiques. En nous intéressant aux étudiants, nous tentons de tenir compte de la présence des usagers-acteurs comme étant une caractéristique inhérente au dispositif, conçu par certains auteurs comme *objet d'interaction et de négociation* (Linard 1998, Jacquinet & Choplin 2002). L'expérience acquise aujourd'hui dans le domaine de la formation à distance semble rendre possible l'analyse de l'écart entre l'intention de l'offre et les réalités des pratiques et ce, aussi bien au niveau socio-politique qu'au niveau pédagogique (Pettigrew 2001, Albero & Kaiser 2009). La prise en compte des usagers dès la phase de conception se révèle désormais une condition sine qua non pour assurer l'efficacité d'un dispositif de formation à distance. S'inscrivant dans cette logique de conception, notre étude s'attache à appréhender la diversité et la complexité des attentes chez les étudiants concernant les interactions avec les autres acteurs pédagogiques du dispositif.

Pour ce faire, nous formulons les trois hypothèses suivantes : 1) Les attentes des étudiants peuvent porter sur différents aspects de la formation et être associées à différents interlocuteurs ; 2) Les attentes sont différentes d'un étudiant à un autre et dépendent de leurs préoccupations liées à la formation à distance ; 3) Les attentes des étudiants sont déterminées en partie par les scénarios pédagogiques proposés.

Notre terrain d'étude concerne le Master à distance « didactique des langues » dispensé à l'université du Maine, de Tours et d'Angers. Cette formation accueille plus de deux cents étudiants, répartis dans le monde entier, et ayant des profils diversifiés. Nous nous intéressons au contingent d'étudiants inscrits en 2010. Le corpus est constitué des réponses à un questionnaire posé en début de formation. Il s'agit d'interroger les besoins et les perceptions des étudiants concernant les différents aspects de la formation à distance dont l'encadrement et la communication. Ce questionnaire est l'amorce d'une enquête dans le cadre d'un projet de mise en place d'un dispositif d'accompagnement visant à réduire le problème d'abandon de la formation. Le corpus sera complété par les dossiers personnels de candidature à la formation et les échanges sur les forums.

Notre démarche de recherche est principalement descriptive et qualitative. L'analyse des données recueillies se fera à l'aide d'une grille élaborée à la lumière des travaux portant sur les aspects de scénario pédagogique, fonctions tutorales et communauté d'apprentissage. Le résultat de cette analyse nous conduira à identifier les différentes attentes exprimées par les étudiants en matière d'interactions avec les tuteurs et/ou avec les autres étudiants ainsi que leurs préférences en termes d'outils de communication. Le résultat obtenu contribue également à faire ressortir les facteurs déterminants nous permettant d'apprécier une possible interdépendance entre les attentes identifiées, les préoccupations étudiantes et les caractéristiques des scénarios pédagogiques.

Comme un point de départ dans l'étude de la *culture*⁴ de la formation à distance des étudiants, les réflexions issues de ce présent travail seront poursuivies et enrichies grâce aux analyses que nous réaliserons dans la suite de l'enquête présentée précédemment. Enfin, le croisement de l'ensemble de ces résultats avec ceux provenant du processus de conception aidera à identifier les indicateurs en vue d'optimiser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance.

Bibliographie

Albero, B., Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance Les leçons d'une enquête. *Distances et savoirs* 7 (1), p.31-37.

⁴ Le terme « culture » regroupe ici les quatre composantes : représentations, habiletés, attitude et pratique. (Viens & Peraya, 2004)

Glikman, V. (1999). Formation à distance : au nom de l'utilisateur. *DistanceS*, 3 (2), p.101-117.

Jacquinet, G., Choplin, H. (2002). La démarche dispositif au risque de l'innovation, *Education Permanente* n°152, p.185-199.

Linard, M. (1998). L'écran de TIC, dispositif d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. Dispositifs et médiation des savoirs, Louvain-La-Neuve, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000913/fr/>

Pettigrew, F. (2001). L'encadrement des cours à distance : profils étudiants. *DistanceS*, 5 (1), p.99-111.

Reggers, T., Khamidoullina, I., Zeiliger, R., (2003), Une Conception participative centrée utilisateur, in *Technologie et innovation en pédagogie, Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, pp103-112, Charlier, B. & Perraya, D. (eds), Bruxelles, De Boeck, p. 103-112.

Viens, J., Perraya, D. (2004). Une démarche de recherche-action de type évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en eLearning. *Revue suisse des sciences de l'éducation (RSSE)*, Vol. 26, No. 2, p.229-249.

Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues

Laure Chotel

Université de Grenoble
laurechotel@hotmail.com

François Mangenot

Lidilem, Université de Grenoble
Francois.mangenot@u-grenoble3.fr

L'apprentissage mutuel des langues est une idée qui remonte au moins au concept de *Tandem* (apparu vers la fin des années 60), concept fortement articulé à celui d'autonomie (Little, 2002). Le Web social s'est aujourd'hui emparé de cette idée et comporte de nombreux sites (Livemocha, Busuu, etc.) qui mettent en avant l'échange de services dans le domaine des langues, même s'ils proposent également des contenus à apprendre. L'apprentissage sur ces sites relève de l'autoformation et a priori plus spécifiquement de l'autoformation sociale qui « renvoie à toutes les formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses » (Carré, Moisan, Poisson, 1997). Cette dimension apparaît explicitement sur les pages d'accueil de certains de ces sites, qui correspondent par ailleurs à de l'apprentissage non formel, au sens où, selon la Commission Européenne, celui-ci « ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés. ». Notons que la proposition reste vague sur qui définit les délais, le soutien et les objectifs.

Cela nous amène justement à nous interroger sur la question de la prise en charge et de la responsabilité de l'apprentissage dans les sites évoqués plus haut. Selon Holec (1991), l'apprentissage autodirigé permet une meilleure acquisition de la langue que l'apprentissage par enseignement. Or les sites d'apprentissage et de réseautage en langues semblent à la fois proposer des parcours d'apprentissage assez hétérodirigés et mettre à la disposition des apprenants des outils censés permettre l'apprentissage en autodirection, tant pour l'apprentissage seul, médiatisé par les technologies (accès – payant - à un tuteur, possibilité de se fixer des objectifs soi-même, etc.), que pour l'apprentissage mutuel, favorisé par la dimension web 2.0 (possibilité de constituer des tandems, de créer des groupes de discussion, de corriger et de se faire corriger des travaux par des pairs, etc.). L'objet de cette communication sera donc d'évaluer dans quelle mesure deux sites différents proposent aux apprenants de langues un apprentissage autodirigé (dans leurs formules payante et gratuite), dans les dimensions liées aux objectifs d'apprentissage, aux contenus, aux modalités de réalisation et d'évaluation (Holec, 1991). Nous nous interrogerons également sur les aides offertes aux apprenants pour apprendre à apprendre une langue étrangère, ce qui nous permettra d'analyser si ces sites favorisent l'autonomie des apprenants ou au contraire la présupposent.

Notre méthodologie sera de type descriptif, voire ethnographique. D'une part, nous étudierons les outils et aides proposés par deux sites d'apprentissage et de réseautage en langues. D'autre part, nous nous immergerons dans ces sites en ayant réellement pour objectif d'apprendre le plus efficacement possible une langue dans laquelle nous avons un niveau de faux débutant et en y consacrant un temps raisonnable ; pour jouer pleinement le jeu, nous partagerons également notre propre langue. Nous recueillerons les messages auxquels nous serons soumis dans la langue visée ainsi que les interactions dans lesquelles nous serons impliqués, qu'ils proviennent du système ou de pairs. Nous tiendrons un journal de bord que nous analyserons. Nous tâcherons ainsi de dresser une carte des apports et des limites de tels sites en termes d'autoformation et de suggérer quelques pistes d'amélioration.

Bibliographie

- Carré, P., Moisan, A. Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. PUF.
- Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage*. Education permanente, n°107.
- Little, D. (2002). *Autonomie de l'apprenant*. In Helming, B. (2002) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Didier.
- Site de la Commission Européenne, Education et formation : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm

La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme vidéographique synchrone : une étude comparative.

Tatiana Codreanu

Laboratoire ICAR, Université Lumière-Lyon 2, Lyon, France

tatiava@gmail.com

<http://icar.univ-lyon2.fr/membres/tCodreanu/contact.htm>

Christelle Combe Celik

Laboratoire Lidilem, Université de Grenoble, Grenoble, France

christellecelik@hotmail.com

<https://sites.google.com/site/combecelik/>

Après avoir étudié les échanges écrits asynchrones puis synchrones, la recherche s'intéresse à présent aux plateformes d'apprentissage vidéographiques synchrones (Develotte, Guichon, Kern, 2008 : 6) ainsi qu'à la fonction de tuteur en ligne afférente (Guichon et Drissi, 2008 ; Dejean, Guichon, Nicolaev, 2010). C'est dans ce contexte que notre travail s'inscrit. Cette communication se donne pour but de décrire les pratiques tutorales de deux populations de tuteurs en ligne : d'une part, des tuteurs débutants (étudiants en Master professionnel) et d'autre part, des enseignants confirmés ayant des expériences variées du tutorat en ligne. Ces deux populations ont participé à un enseignement de Français Langue Etrangère (FLE) à destination d'un groupe d'étudiants américains de l'université de Californie Berkeley donné en 2009-2010 sur une plateforme d'apprentissage vidéographique synchrone. Depuis 2009, le dispositif d'enseignement à distance de visioconférence poste à poste, *VISU*⁵, a été développé. Develotte, Guichon et Vincent (2010) ont mis en évidence les compétences sémio-pédagogiques des tuteurs en dispositif vidéographique synchrone, définies comme *la capacité de médier l'interaction pédagogique en combinant ou dissociant les modalités (écrites, orales et/ou, vidéo) adaptées aux objectifs et aux requis cognitifs des tâches*⁶. A leur suite, nous nous proposons d'observer précisément comment s'organise la communication pédagogique dans un environnement multimodal. Nous partons de l'hypothèse que les tuteurs expérimentés sauront mieux utiliser les différentes modalités (en les associant et en les dissociant selon les nécessités) que les tuteurs en formation et nous tenterons, dans cette communication, de répondre à la question suivante : comment les tuteurs suscitent-ils et régulent-ils le discours de deux apprenants dans un contexte de communication pédagogique multimodale ? Notre hypothèse se fonde sur les compétences de transposition (d'un dispositif d'enseignement à un autre) que l'on postule chez les enseignants confirmés. Après avoir explicité le cadre théorique et la méthode de la recherche, nous exposerons et discuterons nos résultats.

1. Cadre théorique et méthodologique

Nous aurons recours à un triple cadre théorique, linguistique, didactique et pédagogique pour décrire les activités langagières et comportementales des deux populations de tuteurs. Le protocole de recherche est fondé sur des données empiriques recueillies de façon écologique. L'analyse qualitative s'appuie sur la communication médiée par ordinateur (Herring, 2004), l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005), l'analyse de discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002) et l'utilisation de la webcam par les tuteurs (Develotte Guichon Vincent 2010).

Les séances d'enseignement ont été assurées par deux populations de tuteurs : des tuteurs en formation (N=8), étudiants en 2e année du Master professionnel de Didactique du FLE en présentiel (Université Lumière-Lyon 2) et des tuteurs externes, enseignants de FLE en France, en Espagne et en Finlande (N=3). Ces deux groupes de tuteurs ont participé à un enseignement de FLE à destination d'un groupe de 24 étudiantes américaines en 5e semestre d'apprentissage du français. Les séances ont été structurées autour de différents thèmes (les stéréotypes, les études, le cinéma, les identités nationales, etc.).

Le corpus de référence est constitué de 9 enregistrements d'écran : 6 postes pour les tuteurs débutants à Lyon et 3 postes pour les tuteurs externes, constituant environ 47 heures d'interactions multimodales. Dans le cadre de cette étude, nous avons sélectionné la 5^e séance pour étudier des pratiques stabilisées par rapport à l'utilisation de la plateforme et nous nous sommes limitées à l'analyse de la première tâche ainsi qu'aux tuteurs qui se trouvaient face à deux apprenants.

¹ La plateforme d'enseignement *VISU* est développée dans le cadre du projet ITHACA, financé par l'Agence Nationale de la recherche.

⁶ Notre traduction.

Notre méthodologie s'appuie sur une analyse croisée de trois types de données qualitatives selon leur nature (Van der Maren, 2003). Nous les listons selon la nature de leur support :

- recueil de données vidéo : 10 enregistrements de l'écran des tuteurs, réalisés entre janvier et mars 2010.
- recueil de données textuelles : un questionnaire d'entrée renseigné par les tuteurs et les traces écrites envoyés en ligne.
- recueil de données audio : après la dernière séance, des entretiens semi-dirigés avec les participants.

2. Résultats

Les résultats montrent que les discours des tuteurs expérimentés présentent des énoncés plus cohérents, les liens entre les actes adjacents sont réalisés par des adoucisseurs et des intensificateurs. Il y a un degré élevé d'implication personnelle dans l'utilisation de la webcam (sourires, regards, inclinaisons de la tête).

Les discours des tuteurs en formation sont entrecoupés par des monologues, des troncations et des commentaires. Le degré d'implication personnelle dans l'utilisation de la webcam est faible (partie de front visible, regard concentré sur le côté gauche de l'écran).

Nous mettrons en évidence, pour conclure, l'influence des éléments contextuels sur les discours et les interactions tuteur/apprenants.

Bibliographie

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (coord., 2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (à paraître). « Compétences interactionnelles des tuteurs dans les échanges vidéographiques synchrones ». *Distances et savoirs*. Volume 8 – n° 3/2010.

Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). « Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien? » Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers », *Alsic*, Vol. 11, n° 2 | 2008, [En ligne], mis en ligne le 09 décembre 2008. URL : <http://alsic.revues.org/index892.html>. Consulté le 06 décembre 2010.

Develotte, C., Guichon, N. & Vincent, C. (2010). « The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment ». *ReCALL* 23 (3). pp.293-312.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 : *la présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit, collection Le Sens Commun.

Guichon, N. & Drissi, S. (2008). « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ». *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1. pp.185-217.

Herring, S. C. (2004). « Online communication: Through the lens of discourse ». In M. Consalvo, N. Baym, J. Hunsinger, K. B. Jensen, J. Logie, M. Murero, and L. R. Shade (Eds.), *Internet Research Annual*, Volume 1. New York: Peter Lang, pp.65-76.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Van Der Maren, J.-M. (2003, 2e édition). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Les échanges en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires : à quelles conditions ?

Simon Collin

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université du Québec à Montréal

collin.simon@uqam.ca

<http://simoncollin.tumblr.com>

Thierry Karsenti

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal

thierry.karsenti@umontreal.ca

<http://www.thierrykarsenti.ca>

Au Québec, les stages d'enseignement font désormais partie intégrante de la formation initiale d'enseignants. Échelonnés sur les quatre années de formation, ils représentent 120 jours au total et prévoient une prise en charge progressive des tâches d'enseignement par le stagiaire (de l'observation de classe en stage de première année à la prise en charge complète de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation en stage de quatrième année) (MEQ, 1994). Parce qu'elle est fondamentalement construite en rapport avec l'action professionnelle (Schön, 1983), la pratique réflexive est particulièrement susceptible de se développer lors des stages d'enseignement, d'autant plus lorsqu'elle est accompagnée. À ce titre, les programmes de formation initiale d'enseignants, au Québec et ailleurs, mettent en place différents dispositifs d'accompagnement des stagiaires visant à soutenir leur pratique réflexive, tels que des séminaires en présentiel qui jalonnent les stages, des outils de communication par Internet, la tenue d'un portfolio ou encore l'analyse des pratiques (Mansvelder-Longayroux et al., 2007). Parmi eux, les échanges en ligne semblent particulièrement propices au soutien de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires pour deux raisons principales : (1) ils couvrent un potentiel sociocognitif susceptible d'être mis au profit du développement de la pratique réflexive (Depover, Karsenti et Komis, 2007 ; Festinger, 1957 ; Baker, 1996a et b) ; (2) ils permettent de prolonger l'accompagnement des enseignants-stagiaires malgré leur dispersion géographique sur différents lieux de stage, ce qui réduit les occasions d'échanges en présentiel (Nault et Nault, 2001). Ce faisant, ils sont en mesure de réduire l'isolement de futurs enseignants.

À ce titre, l'inclusion des échanges en ligne dans les dispositifs de soutien aux enseignants-stagiaires semble un choix raisonnable et positivement perçu par les acteurs du milieu (Barnett, 2001). Elle n'en forme pas moins un aspect peu problématisé au niveau théorique et paradoxal dans une certaine mesure. En effet, la pratique réflexive étant conceptualisée comme un phénomène interne à l'individu, on peut s'étonner qu'elle soit mise en rapport avec un phénomène aussi inter-personnel que les échanges en ligne. Devant cet état de fait, nous commençons par présenter un cadre conceptuel sur la pratique réflexive et les échanges en ligne en contexte de stage d'enseignement. Issu d'un arrimage de la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962) au concept de pratique réflexive tel que défini par Schön (1983), ce cadre conceptuel postule que la pratique réflexive des enseignants-stagiaires peut être stimulée notamment au travers de leurs échanges en ligne sur leurs pratiques, ce qui leur permet par la suite de l'internaliser et de l'exploiter en autonomie dans leur enseignement.

Dans le but de rendre opérationnel ce cadre conceptuel sur la pratique réflexive et les échanges en ligne en contexte de stage d'enseignement, cette étude qualitative et exploratoire a pour objectif d'identifier les limites des échanges en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et d'en déduire les conditions d'efficacité. Elle s'inscrit dans une étude plus large portant sur le rapport entre la pratique réflexive et les échanges en ligne. Afin de répondre à notre objectif, nous avons procédé à quatre entrevues de groupe et à quatre entrevues individuelles auprès de trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire et de leurs superviseurs (N=37) à la fin de leur stage d'enseignement (avril 2009). L'analyse thématique (L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 1996) a fait intervenir une grille de codage semi-ouverte constituée à partir des protocoles d'entrevues, lesquels ont été prétestés préalablement à la passation des entrevues. Concernant les résultats obtenus, quatre types de limites possibles ont été identifiés : des limites académiques, sociales, développementales et interactionnelles. Pour chacune de ces limites, nous avons déduit des conditions d'efficacité des échanges en ligne pour soutenir la pratique réflexive, dans l'optique de son opérationnalisation en contexte de stage d'enseignement.

Le déroulement de la présentation est le suivant. Dans un premier temps, nous dressons un bref portrait de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants, et notamment en stage d'enseignement, puis nous présentons notre cadre conceptuel sur la pratique réflexive et les échanges en ligne. Nous exposons ensuite la méthodologie utilisée, les résultats obtenus et enfin une discussion de ces résultats à la lumière de la littérature scientifique du domaine et des forces et limites de l'étude.

Bibliographie

- Baker, M. (1996a). "Argumentation et co-construction des connaissances". *Interactions et cognitions*, vol. 1, n° 2-3. pp. 157-191.
- Baker, M. (1996b). "L'explication comme processus de structuration interactive des connaissances". In M. Baron & P. Tchounikine (dir.). *Actes du colloque "Explications et ELAO (PRC-LA)". Rapport de recherche de LAFORLA*.
- Barnett, M. (2002). "Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A critical review of the literature". Texte présenté à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, New Orleans. Extrait le 26 juin 2009, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.15.9035>
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). "Enseigner avec les technologies". Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Festinger, L. (1957). "A theory of cognitive dissonance". Stanford : Stanford University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). "Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi". Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mansvelter-Longayroux, D., Beijaard, D., et Verloop, N. (2007). "The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers". *Teaching and teacher education*, vol. 23, n° 1, pp. 47-62.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1994). "La formation à l'enseignement : les stages". Québec.
- Nault, T., et Nault, G. (2001). "Quand les stages attrapent les TIC". In T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*". Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. (1983). "The reflective practitioner : how professionals think in action". New-York : Basic Books.
- Van der Maren, J-M. (1996). "Méthodes de recherche pour l'éducation (2d ed.) ". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1962). "Thought and language". Cambridge : M.I.T. Press.

Les compétences plurilingues et métalinguistiques lors de la compréhension et la production écrites des noms dérivés en italien LE dans un forum en ligne

Omar Colombo

Laboratoire Lidilem, Université de Grenoble
omcolombo@yahoo.fr

Elena Tea

Laboratoire Lidilem, Université de Grenoble
elena.tea@u-grenoble3.fr

Le département Lansad (*LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines*) de l'Université Stendhal-Grenoble 3 propose, à côté des cours présentiels, des formations hybrides à destination d'étudiants inscrits dans d'autres universités grenobloises. C'est dans un tel contexte que la formation hybride d'italien « *Tutti a bordo !* » se déroule.

Il s'agit d'une formation en italien langue étrangère (LE) en présentiel et à distance avec note validante en fin d'année. Autour de la thématique d'un voyage virtuel à travers l'Italie d'aujourd'hui, elle s'adresse aux étudiants de l'Institut d'Etudes Politiques ayant un niveau avancé dans cette LE (B2-C1 du CECRL). Sur les 48h annuelles dispensées, 36h ont lieu en cours présentiel et les autres par le biais de la plateforme en ligne *Espirit*. Lors des cours présentiels les étudiants travaillent la production et l'interaction orales, à distance ils travaillent les compréhensions écrites et orale ainsi que l'expression écrite.

Compréhension et production écrites sont exercées, entre autre, grâce au forum présent sur la plateforme qui permet, aux apprenants inscrits à la formation, la publication de textes courts en ligne.

Le forum est un espace d'interaction asynchrone, auquel sa nature dialogique permet de remplir une fonction collective (Bruillard et al., 2006). Et, dans le cas spécifique de notre dispositif, son utilisation pédagogique demande aux apprenants "*une tâche commune, plus ou moins précise, à réaliser dans un espace temporel défini*" (Depover et al., 2006).

Après avoir décrit la place du forum au sein du scénario pédagogique et du dispositif qui soutiennent la formation, nous nous pencherons sur les caractéristiques linguistiques des textes rédigés par les étudiants-interactants. Ainsi nous analyserons la manière dont les étudiants impliqués dans le travail à distance utilisent le forum pour s'appropriier la langue et plus particulièrement nous nous intéresserons au rôle de la compétence plurilingue (français LM, espagnol LE et italien LC –langue cible) dans le traitement morphosémantique des noms dérivés dans l'accomplissement des tâches de compréhension et de production écrites. Notre analyse vise notamment les transferts interlinguistiques dans l'apprentissage du lexique, étant donné « [qu']il n'est désormais plus nécessaire d'argumenter l'existence même d'une influence du facteur translinguistique dans l'apprentissage d'une L2 » (Ó Laoire & Singleton, 2006 : 102).

D'après la théorie du *processus de procéduralisation* (Bange, 2006 : 58/62), au fur et à mesure que l'apprentissage d'une LE progresse, le lien L1/L2 aurait tendance à réduire son emprise : le transfert interlinguistique ne serait qu'une des opérations cognitives pouvant intervenir dans l'accès au lexique. Pour pallier les divergences entre les trois langues romanes citées, les apprenants réaliseraient des *stratégies de production* (Ellis, 1985 : 176/180) dans la planification des énoncés, selon une compétence en LE approximative, consistant en plusieurs mécanismes de simplification sémantique et syntaxique qui sont actualisés de façon autonome et non seulement pour faire face aux difficultés dans l'échange dialogique.

Selon nos résultats, en présence des difficultés morphosémantiques des noms dérivés, les étudiants semblent mettre en œuvre des *compensatory strategies* (Kellerman, 1991), ou des *stratégies compensatoires* (Gaonac'h & Merlet, 1995), dont l'effet est d'une part, de contourner le nom recherché *en compensant* le vide laissé par le lexique, d'autre part de *compenser* le manque d'efficacité des opérations cognitives de niveau local (dans l'accès lexical).

Parmi ces stratégies, nous comptons le recours au lexique de la LM et d'autres LE. Notamment, les coïncidences morphosémantiques LM/LC facilitent l'activation des procédés linguistico-cognitifs, tout particulièrement l'accès à la mémoire lexicale, et aux noms ; même si c'est parfois de façon négative (par ex., fr. *piston* au sens de « bénéficier d'un piston » → it. **pistone* pour *raccomandazione*).

Le recours à l'espagnol pour l'accès lexicale en LC est une hypothèse réaliste, mais doit être considéré en association avec d'autres catégories de facteurs : la simplification morphosémantique et morphosyntaxique des noms, l'*inférence* (Le Ny, 2005) et les compétences métalinguistiques (l'analyse contrastive effectuée en compréhension écrite).

De plus, la structure du forum, son organisation interne, ses modalités d'affichage permettent à chaque message constituant l'interaction asynchrone en ligne d'être mis à profit dans l'exploitation des repères contextuels, du réseau anaphorique et des multi-occurrences.

Nous terminons en montrant que, pour une perspective pédagogique efficace dans l'enseignement du lexique, les formateurs devraient mettre en valeur les compétences plurilingues en langues romanes pour aider l'étudiant à *intercomprendre* et à *intercommuniquer* (Balboni, 2007). Cela se révélerait encore plus efficace en étant associé à l'utilisation en contexte d'apprentissage de supports multimédia tels que le forum.

Bibliographie

Bange, P. (2006). Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères. In : Faraco, M (Éd.), *La classe de langue, théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 47-70.

Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In : Capucho, F., Alves P. Martins, A. & Degache, C. & Tost, M. A. (Éd.). *Diálogos em intercompreensão*, Cd-Rom des Actes de Colloque International de Lisbonne, 6-8 septembre 2007. Universidade Católica Editora, 2ème édition, Implicações Institucionais, p. 511-523.

Bruillard, E. & Clouet, N. & Fouénard, S. (2006). Contribution à l'analyse de forums de discussion : éléments de méthodologie et résultats. In : G. L., Baron & E., Bruillard (Éd.). *Technologies de communication et formation des enseignants*. Paris : Institut National de Recherches Pédagogiques. pp. 181-197.

Depover, C. & De Lievre, B. & Temperman, G. (2006). Points de vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance. *Revue STICEF*, Vol. 13.

Gaonac'h, D. & Merlet, S. (1995). Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en L.E. In: *Revue de phonétique appliquée*, n. 115-116-117, Compréhension orale. Mons : Université de Mons-Hainaut, p. 273-292.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford : University Press.

Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. In : Phillipson, R., Kellerman, E. & al. (Éd.), *Foreign / Second Language Pedagogy Research*. Multilingual Matters : Clevedon, p. 142-161.

Le Ny, J.F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Ed. Odile Jacob.

Nissen, E. (2006). Scenarios de communication en ligne dans des formations hybrides, *Le français dans le monde, Recherches et applications* 40 (juillet 2006), p. 44-57.

Ó Laoire, M. & Singleton, D. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. In : Rast, R., Trévisol, P. (Éd.), *L'acquisition d'une langue 3, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n. 24. Paris : Encrages, p. 101-117.

Enseigner avec les réseaux sociaux : des professeurs sur Facebook

Kinjal Damani

Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, sciences de l'éducation, Mont Saint-Aignon, France
kinjaldamani@gmail.com

Jean-Luc Rinaudo

Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, sciences de l'éducation, Mont Saint-Aignon, France
jean-luc.rinaudo@univ-rouen.fr

L'objet de cette communication est d'analyser la pratique que des enseignants du second degré mettent en œuvre à travers leur utilisation professionnelle des réseaux sociaux. Nous conduisons une analyse basée sur une observation non participante et une étude des traces. Notre corpus est constitué des pages sur le réseau Facebook, construites dans un cadre pédagogique, à l'initiative de dix enseignants européens du secondaire, choisis aléatoirement. Plus précisément, à partir de l'analyse des contenus, des discours et des interactions, nous nous intéresserons à la démarche pédagogique mise en œuvre, aux places respectives tenues par les enseignants et les élèves, sur le réseau Facebook.

Sommes-nous en présence de traces de collaboration entre apprenants ? Comment s'organise la communication entre apprenants, et entre professeur et apprenants ? Comment comprendre cette extension du domaine de la classe ?

Les résultats de nos observations permettent de comprendre dans quelles postures se situent les enseignants et les apprenants dans cette relation pédagogique. Nous nous attacherons particulièrement à repérer s'il existe des aspects novateurs dans la mise en œuvre de cette utilisation des réseaux sociaux dans le domaine de l'enseignement, voire une évolution des pratiques pédagogiques. Nous nous intéresserons notamment à la dilution de l'espace-temps professionnel de l'enseignant et au paradoxe qui se fait jour parfois de l'utilisation d'un outil résolument moderne au sein d'une pédagogie relativement traditionnelle.

L'impact sur les échanges de la reconfiguration des groupes en cours de session dans deux environnements de formation en ligne

Christian Degache

Lidilem, Université de Grenoble

Christian.degache@u-grenoble3.fr

Les projets européens A et B ont successivement permis d'aboutir à la création de deux plateformes éponymes destinées respectivement aux apprenants souhaitant développer leurs compétences d'intercompréhension des langues romanes (Degache, 2004, 2005) et aux enseignants souhaitant se former à la didactique de l'intercompréhension (Araújo e Sá et Melo- Pfeifer, 2009 ; Araújo e Sá *et al.*, 2009).

Dans les deux cas, l'environnement de formation est conçu pour faciliter la mise en œuvre d'un scénario de formation en plusieurs phases orienté vers la réalisation d'une tâche collective. Ces deux dispositifs permettent la constitution de réseaux sociaux d'apprenants de langue(s), au même titre que d'autres réseaux d'individus (Buzu, Livemocha, Sozo...) mais, à la différence de ces dispositifs ou de ceux mettant en contact les éléments d'un groupe et leur tuteur, ou tout au plus les éléments de deux ou trois groupes et leurs tuteurs (Cultura, Incontro, Tridem, Français en 1^{ère} ligne...) autour d'une tâche commune, ils réunissent pour leur part un nombre important d'équipes (une dizaine en moyenne) autour d'un scénario menant à une tâche finale à travers une série de tâches intermédiaires. En outre, les membres de l'encadrement pédagogique peuvent se voir attribuer différents statuts et, ce qui en constitue sans doute la principale originalité, ils ont la possibilité, à un moment donné du scénario, de modifier la composition des groupes : si dans un 1^{er} temps les groupes sont « locaux », c'est-à-dire rattachés à une institution ou un organisme, dans un 2^{ème} temps, des groupes de travail internationaux, plurilingues et interinstitutionnels sont constitués. Mais cette reconfiguration des groupes ne s'opère pas de la même façon sur les deux plateformes : elle est inscrite « en dur » dans le scénario de B à la fin de la phase 2 et se fait par la mise à disposition d'outils, de fonctionnalités et d'une affectation nominative ; en revanche elle n'est pas explicitement inscrite dans le scénario de A où elle peut se faire de façon beaucoup plus flexible, à différents moments du scénario, voire ne pas se faire du tout (comme dans un certain nombre de sessions). Quand elle a lieu, elle se fait donc essentiellement au moyen de modalités « douces », essentiellement des incitations verbales, et les conséquences en termes de droits d'utilisation de la plateforme pour le participant sont limitées.

Ces spécificités confèrent à ces deux dispositifs une « configuration de la participation » (Ellis, 2003, cité par Mangenot, 2009) particulière sur laquelle il convient de se pencher, notamment du fait que l'enseignant-tuteur d'un groupe institutionnel local se voit confier un groupe de travail interinstitutionnel où figurent des participants relevant d'autres institutions que la sienne – étrangères pour la plupart –, donc placés dans des contextes que l'enseignant-tuteur connaît peu ou pas du tout. Il s'agira donc ici d'explorer l'impact sur les échanges de la reconfiguration des groupes en cours de session dans les deux environnements.

Les pratiques tutorales dans ce type d'environnement de formation ont commencé à être exploré ces dernières années, par exemple par Degache (2006) qui a montré que le pilotage était largement partagé entre les participants, qu'ils soient tuteurs (*animateur, coordinateur local* ou *responsable de session* sur A) ou apprenants (*statut d'étudiant*), ou encore par Araújo e Sá *et al.* (2010) qui ont identifié sur B « les comportements communicatifs des tuteurs capables de contribuer au développement professionnel des sujets en formation », mais seulement lors de la 1^{ère} phase du scénario, à un moment où la reconfiguration des groupes n'a pas encore eu lieu. Si bien que la problématique abordée ici n'a pas encore été abordée.

Après avoir présenté la problématique et fait un rapide tour d'horizon des travaux de recherche qui touchent aux questions soulevées, en particulier sur l'impact de la reconfiguration des groupes en cours de formation y compris au-delà des formations langagières et des formations en ligne (par exemple Baloian & Zurita, 2009), les motivations qui ont conduit à introduire des modalités spécifiques de composition des groupes de travail interinstitutionnels sur la plateforme B seront exposées. Dans le cadre de sa conception, une enquête sur les usages de la plateforme A réalisée antérieurement, a en effet été menée en 2008. Puis nous nous centrerons plus spécifiquement sur la plateforme A, en particulier sur une session récente où le scénario a été infléchi de façon à créer, de manière plus délibérée que cela avait pu l'être auparavant, des groupes de travail interinstitutionnels plurilingues dans la dernière phase, au moment de la réalisation finale de la tâche. Et ce, sans modification du dispositif informatisé, c'est-à-dire en s'en tenant aux outils de communication disponibles (essentiellement forum, messagerie intégrée, messagerie instantanée, clavardage, tableau d'affichage, collectifiel) et autres fonctionnalités (droits ouverts selon le statut des participants et selon la phase de la session). Nous chercherons à apprécier l'impact sur les effets recherchés dans cette formation, principalement le taux de participation, l'interaction plurilingue et l'étayage réciproque autour des négociations de sens.

Sur la base des analyses empiriques réalisées, nous tenterons d'apporter des éléments susceptibles d'orienter les décisions à prendre en vue d'une refonte de la plateforme A : doit-elle évoluer vers des modalités de reconfiguration des groupes « en dur » ou s'en tenir à des modalités « douces » ?

Bibliographie

- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. & Melo-Pfeifer, S. (2010). Pratiques de communication en ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: aspects de la construction d'un espace discursif de développement professionnel. In *Synergies Europe* N°5, 135-150, http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/maria_helena_raujo.pdf
- Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. (2009). **Intercompréhension et éducation au plurilinguisme** : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe. In *Assises du Plurilinguisme*, Berlin, juin 2009.
- Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., Vela Delfa, C. (Ed.) (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital.
- Baloian, N. & Zurita, G. (2009). MC-Supporter: Flexible Mobile Computing Supporting Learning through Social Interactions, *Journal of Universal Computer Science*, vol. 15, no. 9, 1833-1851.
- Degache, C. (2004). Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet). In L. Baqué & M. Tost (Ed.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères et applications (IV)*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-48, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2004.pdf
- Degache, C. (2005). Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet. In S. Borg & M. Drissi (Ed.), *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie n°2-2005*, GERFLINT, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/christian.pdf>
- Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. In C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (Ed.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 58-74, http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2006_FDM.pdf
- Mangenot, F. (2008). **Formations hybrides utilisant internet: l'importance du scénario de communication**. *Lingua e nuova didattica 3* (giugno 2008), Atti del seminario nazionale Lend, Bologna, 18-19-20 ottobre 2007, p.78-88.

Le journal de bord en formation d'enseignants : du blog au réseau social

Charlotte Dejean

Lidilem, Université de Grenoble

Charlotte.dejean@u-grenoble3.fr

http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labot/membre/membre_plus.php?mem_login=dejean

Thierry Soubrié

Lidilem, Université de Grenoble

Thierry.soubrie@u-grenoble3.fr

http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labot/membre/membre_plus.php?mem_login=soubrie

Depuis que sont proposées des formations d'enseignants en ligne, deux des préoccupations majeures des concepteurs et des chercheurs ont été, d'une part de favoriser les échanges entre les formés et d'autre part d'amener ces derniers à adopter une démarche réflexive par rapport à leur formation et/ou leur pratique.

Dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, la nécessité de susciter des échanges en ligne entre étudiants est d'autant plus aigüe lorsque la formation se déroule entièrement à distance et que les étudiants n'ont pas d'autre « lieu » pour travailler collectivement. De très nombreux dispositifs sont donc mis en place afin de favoriser l'émergence de communautés d'apprentissage (Develotte, Mangenot 2004 ; Dillenbourg, Poirier & Carle 2003) ou de communautés de pratique (Daele, Charlier, 2006). Les objectifs varient. Il s'agit tantôt, dans une visée psycho-affective, de soutenir la construction de l'identité professionnelle des enseignants novices (Soubrié 2006) (Ferone 2006), tantôt, dans une perspective de socialisation, de favoriser l'entraide, l'écoute et la délibération collégiale, de réduire le sentiment d'isolement, d'encourager toutes les formes de travail collectif (Nault 2003), tantôt enfin, sur un plan cognitif, d'encourager la construction de savoirs, connaissances, compétences professionnelles, de développer des formes de réflexion élaborées, de « passer du discours spontané, subjectif, intuitif » à l'analyse de pratiques (Lameul, Kuster 2010).

Lorsqu'une démarche réflexive est engagée, celle-ci peut porter sur les stratégies d'apprentissage que sont amenées à développer les étudiants dans le cadre de leur formation à distance, ou alors sur leurs pratiques d'enseignement, l'objectif étant d'initier les (apprentis-)enseignants à la pratique réflexive envisagée comme un moyen de développement tout au long de leur carrière professionnelle (Perrenoud 2003).

Dans ces différents dispositifs mis en place pour favoriser la constitution de communautés et/ou la mise en œuvre d'un processus réflexif, les tâches proposées et les outils de communication mis à disposition constituent deux facteurs déterminants. Dans le cadre de cette étude, nous nous focaliserons particulièrement sur le rôle potentiel des outils en comparant le même dispositif avec deux outils de communication différents.

Dans le cadre d'une deuxième année de master FLE à orientation professionnelle proposée à distance, il est demandé aux étudiants qui suivent un cours intitulé « Apprentissages collectifs assistés par ordinateur » de tenir à jour un journal de bord sur un blog. L'objectif est de les encourager à adopter une posture réflexive et critique concernant le rapport qu'ils entretiennent aux différentes composantes de la formation (distance, outils, contenus, modalités de travail, relations interpersonnelles, etc.) dans la perspective des futures responsabilités qu'ils pourront avoir à exercer dans le domaine de l'ingénierie de formation à distance. Il n'existe pas de tutorat. Le choix a été fait de laisser les étudiants relativement autonomes en comptant sur les échanges entre pairs, sous la forme de commentaires dans les blogs, pour soutenir le travail de réflexion individuelle. Ainsi, contrairement à une expérimentation mise en place par T. Chanier dans un contexte de formation similaire, cette démarche réflexive n'est pas « guidée par un environnement technologique et une scénarisation spécifiques » (Chanier, 2007). Par contre, pour convaincre les étudiants de l'intérêt du blog, il est précisé dans le fascicule de cours qu'en tant que carnet de bord il leur permettra plus facilement de rédiger la synthèse réflexive qui leur est demandée à l'issue de la formation et qui est évaluée.

En 2009 cependant, après avoir constaté que les blogs étaient très irrégulièrement alimentés, la décision a été prise de créer un espace sur la plateforme Ning. Cela représentait le double avantage de rassembler les blogs en un même lieu et, du même coup, d'assurer une plus grande visibilité à chaque message posté. En effet, comme tout outil du Web 2, toutes les modifications apportées dans son espace personnel, en l'occurrence, le blog, est affichée dans l'espace collectif du site. Chaque message posté dans un blog est ainsi assuré d'être lu par un grand nombre d'utilisateurs et donc de recevoir potentiellement des commentaires. Cette modification a-t-elle abouti à une mise à jour plus régulière des blogs ? Les commentaires sont-ils plus nombreux que dans l'ancienne configuration ? Y a-t-il eu davantage d'interactions entre les étudiants et une certaine forme d'approfondissement du processus réflexif grâce à ces dernières ?

Afin de répondre à ces questions, nous nous appuyons d'une part sur des relevés quantitatifs (nombre de messages par étudiants, nombre de commentaires, liens intertextuels, thèmes abordés) et d'autre part sur des analyses qualitatives menées à partir des synthèses réflexives des étudiants et d'une sélection de messages postés sur les blogs.

Bibliographie

- Chanier, T. (2007). "Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs". Communication in Journée "Former à la distance : méthodologies et expériences". ICAR ENS-LSH, Lyon. [OAI : oai:edutice.archives-ouvertes.fr:edutice-00136945_v1] - <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00136945>
- Cloué D., Rouet N. (2010). « Retour sur quelques points en débat : la notion de genre est-elle une entrée pertinente pour analyser les forums asynchrones ? », ERTÉ CALICO, rapport final, Eric Bruillard (dir.), http://www.stef.ens-cachan.fr/calico/calico_rapport_final_fev_2010.pdf
- Daele, A., Charlier, B. (dirs) (2006). Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches. Paris, L'Harmattan.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif, *Distances et savoirs*. Vol. 2, n°2-3. Paris : CNED, Lavoisier. pp. 19-46.
- Dillenbourg P., Poirier C. & Carle L. (2003). "Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?". In Taurisson & Sentini (dir.). *Pédagogies.net, L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec. pp.11-47. Consulté en janvier 2007 : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>
- Ferone G. (2006). « Liste de discussion et identité professionnelle des professeurs stagiaires ». *Premières Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau (JOC.AIR'2006)*, pp 235-257, Amiens, 2006.
- Lameul G., Kuster Y. (2010). « Les forums débats, des espaces de construction de compétences professionnelles en formation initiale des enseignants », ERTÉ CALICO, rapport final, E. Bruillard (dir.), http://www.stef.ens-cachan.fr/calico/calico_rapport_final_fev_2010.pdf
- Nault T. (2005). Etude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices, Thèse de l'université du Québec à Montréal, http://pages.usherbrooke.ca/gnault/documents/these_gnault.pdf
- Perrenoud, P. (2003). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris, ESF.
- Soubrié T. (2006). « Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibération collégiale ». F. Mangenot, C. Dejean Le Français dans le monde Recherches et applications n°40.

Entraide en ligne : le cas d'un forum de discussion utilisé en tant que ressource externe au contexte d'apprentissage.

Eugénie Duthoit

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

eugenie.duthoit@univ-montp3.fr

<http://www.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article255>

Stéphanie Mailles-Viard Metz

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

stephanie.metz@univ-montp2.fr

<http://www.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article223>

Chantal Charnet

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

chantal.charnet@univ-montp3.fr

<http://www.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article28>

Chrysta Pélissier

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

chrysta.pelissier@iutbeziers.fr

<http://www.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article207>

L'expansion d'internet et le développement des technologies de l'information et de la communication ont considérablement modifié, depuis une dizaine d'année, la conception de l'activité d'apprentissage. En effet, l'avènement d'outils et de ressources dits du « Web 2.0 » ou Web social s'inscrit de plus en plus dans une dynamique d'interaction, synchrone (chat, visioconférence) ou asynchrone (forum, e-mail). Par ailleurs, la caractéristique de « l'ouverture » propre aux médias sociaux (Musser et al., 2007) modifie les interactions. Dans ce cadre, l'analyse d'interactions « ouvertes » au même titre que les acteurs qui les mettent en œuvre a son importance pour la connaissance du processus d'aide à l'apprentissage.

1. Cadre théorique

Dans le cadre de la Communication Pédagogique Médiée par Ordinateur et de l'analyse des stratégies collectives d'apprentissage à distance, les interactions pédagogiques médiées par ordinateur ont été analysées, à de multiples reprises dans des situations pédagogiques définies et institutionnelles. Nous nous intéressons ici à l'analyse d'une interaction à valeur pédagogique (associée aux activités d'apprentissage et/ou enseignement) située hors contexte institutionnel (école, institution). Dans ce cadre, nous posons la question de la construction de l'aide en interaction. De manière générale, nous définissons le processus de l'aide en tant qu'espace où s'effectuent des échanges entre un « plus connaissant » et un « moins connaissant » dans une logique de résolution de problèmes afin de favoriser un changement d'état de la situation « initiale » vers la situation « finale ». (Pélissier et Mailles-Viard Metz, 2010) soit en amont lors de la conception, soit en aval, en réaction suite à une demande du « moins connaissant ». L'aide nous apparaît comme un facteur clé dans les processus d'apprentissage en ligne. Nous associons à cette étude les analyses faites sur la forme séquentielle de l'interaction en classe : demande/réponse/évaluation (Mehan H., 1979).

2. Problématique.

Nous posons l'hypothèse d'une construction séquentielle différente de l'aide en situation d'apprentissage dans la mesure où l'interaction est ouverte et n'exclut pas l'intervention d'autres participants en dehors du schéma « moins connaissant »/ « plus connaissant » traditionnel. Nous nous intéressons en particulier à la construction des rôles des participants et à la constitution de leur identité numérique au fur et à mesure de l'interaction dans l'objectif de donner l'aide.

3. La situation étudiée.

L'étude s'appuie sur un artefact particulier, les forums de discussion en ligne dont les caractéristiques structurantes (Rabardel, 1995) sont:

- Les forums de discussion sont des médias sociaux à part entière présentant des caractéristiques propres au Web 2.0 (interaction, ouverture et facilité d'utilisation).

- Les forums sont définis par leurs dimensions écrites, asynchrones et publiques (dans la mesure de l'accès à celui-ci après enregistrement de l'utilisateur qui devient alors un participant potentiel) auxquelles Mangenot (2004) ajoute le caractère structuré des échanges.

Le terme « forum de discussion » désigne ainsi, à la fois un artefact numérique proposé sur le Web 2.0 (ou Web social) ou dans des plateformes pédagogiques et l'instrument en tant qu'artefact approprié pour communiquer, porteur de discussions, débats à différentes valeurs (Henri F., Charlier, B. 2005 ; Henri, F. et al. 2006).

De fait, en usage, les forums de discussion sont de plus en plus utilisés dans des contextes pédagogiques. Ils sont alors inscrits dans des scénarios pédagogiques et intégrés dans des plateformes de formation pour l'organisation d'activités de communication entre enseignant et apprenants ou entre pairs.

4. Méthode

Notre approche tend à mettre en valeur l'usage de cet artefact en tant qu'aide à l'apprentissage mais non intégré dans un scénario pédagogique. L'analyse se fonde sur un corpus d'interactions recueillies sur un forum d'entraide lié au site « études littéraires »⁷, auquel la participation est seulement conditionnée par une inscription en ligne à partir d'une adresse e-mail. De fait, le forum est utilisé hors de tout contexte de formation institutionnel. Ce forum est ouvert puisque non cadré par un scénario pédagogique (Sidir et al., 2006). Ce corpus principal est ensuite confronté à un corpus d'interaction situé dans un scénario pédagogique intégrant des participants aux rôles définis en amont par l'institution : un « enseignant » (plus connaissant) et des « étudiants » (moins connaissant).

5. Résultats

Les résultats de l'analyse des fils de discussion mettent en valeur des indicateurs linguistiques et graphiques de la constitution d'une identité du « plus connaissant » dans le cadre d'échanges via des médias sociaux non intégrés dans un scénario pédagogique. Par ailleurs, l'analyse de l'organisation des fils de discussion propose une organisation séquentielle ternaire de la constitution d'une aide réactive dont la prise en charge est faite par des acteurs différents : (1) Demande du moins connaissant, (2) Réponse du plus connaissant, (3) Evaluation d'un autre.

6. Conclusion et discussion

Cette étude montre que la caractéristique de *l'ouverture* (Musser et al., 2007) des médias sociaux a un impact dans la constitution de l'aide au processus d'apprentissage. L'interaction dite pédagogique se voit modifiée par une définition des rôles des participants dans l'usage de l'artefact qu'est le forum et non dans un cadre défini par une institution (école, université, plateforme de formation). Dans une perspective plus large, l'analyse de l'organisation naturelle de l'aide sur un forum « ouvert » nous semble être intéressante pour une modélisation de l'aide dans un forum intégré dans un scénario pédagogique.

Bibliographie

- Audran, J. (2005). « Un forum, à quoi bon ? » Symposium, formation et nouveaux instruments de communication-Forums et communautés d'enseignants et d'apprentissage - 20-21-22 janvier 2005. Amiens.
- Henri, F. Charlier, B. (2005). « L'analyse des forums de discussion : Pour sortir de l'impasse. » Symphonic, Belgique
- Henri, F., Charlier, B. et Peraya, D. (2006). « Les forums de discussion en milieu éducatif, témoignages sur la pratique de recherche ». Communication présentée au Colloque international Premières Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, JOCAIR 2006. (7-8 juillet Amiens, France).
- Mangenot F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet », in Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions , p. 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib
- Mehan, H. (1979). « Learning lessons: Social organization in the classroom ». Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Musser, J., O'Reilley, T. & O'Reilley Radar Team. (2007). Web 2.0 principles and best practices. O'Reilley Radar. http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf
- Sidir, M., Lucas, N., Giguët, E. (2006) « De l'analyse des discours à l'analyse structurale des réseaux sociaux : une étude diachronique d'un forum éducatif », Revue STICEF, Volume 13, 2006, ISSN : 1764-7223, [mis en ligne le 20/03/2007], <http://sticf.org>
- Mailles-Viard Metz, S. et Pélissier, C. (2010) "Le processus de conception de l'aide mise en jeu dans l'enseignement à distance" AIPU 2010, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, du 17 au 21 mai 2010, Rabat, Maroc.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.

⁷ <http://www.etudes-litteraires.com/>

La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du Web social

Cédric Fluckiger

Laboratoire Théodile-CIREL (EA4354), Université Charles-de-Gaulle Lille 3, France

cedric.fluckiger@univ-lille3.fr

Cette communication porte sur l'instrumentation de la collaboration dans des situations de formation universitaire, lorsqu'aucun dispositif collaboratif spécifique n'est fourni ou imposé aux étudiants. Son objectif est de mettre en évidence les modalités du travail collaboratif ordinaire, c'est-à-dire non instrumenté a priori, afin de déterminer les contraintes et verrous, mais aussi les genèses instrumentales (Rabardel, 1995) et les choix instrumentaux et organisationnels opérés par les apprenants. Nous analysons donc les modalités d'échanges inédites en situation de travail universitaire collaboratif, rendues possibles par le développement des pratiques sociales de communication médiatisées des étudiants, la manière dont s'organise le travail commun, dont sont négociés les rôles.

Bibliographie

Rabardel Pierre (1995), *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste (pour étudiants débutants en français langue étrangère).

Nathalie Gettliffe

EA 1339 Linguistique Langue Parole, Université de Strasbourg, Strasbourg, France

ngettliffe@unistra.fr

Site Primes Langues <http://prismelangues.u-strasbg.fr>

Denyze Toffoli

EA 1339 Linguistique Langue Parole

dtoffoli@unistra.fr

Site Primes Langues <http://prismelangues.u-strasbg.fr/>

Il existe peu d'articles ou d'ouvrages retraçant les différentes méthodologies d'enseignement sur lesquelles on peut s'appuyer pour la formation de tuteurs en enseignement des langues en ligne (Hubbard, 2008 ; Hubbard and Levy, 2006). En effet, au delà du fait que ces derniers doivent s'appuyer sur les principes généralistes de la didactique des langues, chaque tuteur utilise des technologies de l'information et de la communication qui induisent différentes affordances (Mangenot, 2008), elles-mêmes impliquant diverses pratiques pédagogiques, cette pluralité rendant difficile toute généralisation. C'est pourquoi l'article de Guichon et Drissi (2008) intitulé « Tutorat en langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? » est un outil précieux dès lors qu'il cible un outil particulier, la visioconférence, ses affordances en terme de tutorat en ligne et les implications pédagogiques qui en découlent quant à la formation des e-tuteurs en langue.

Dans cet article, Guichon et Drissi (2008) évoquent plusieurs éléments qui pourraient aider les tuteurs en ligne à s'auto-évaluer lors de séances d'autoscopie après des échanges s'appuyant sur la visioconférence de poste à poste : l'adéquation des consignes, la pertinence des explicitations, la qualité des rétroactions, l'adéquation des réparations... Nous avons testé la pertinence de cette grille et de ses critères d'indices dans une formation de e-tuteurs en langues.

De septembre à décembre 2010, nous avons assuré une formation sur le tutorat en ligne dans le cadre de notre Master 2 Conception multimédia pour les langues (CML). Les enseignements théoriques ont été suivis de la réalisation de tutorats en ligne avec des étudiants de première année inscrits en Français Langue Étrangère niveau débutant à l'Université Washington and Lee de Virginie (États-Unis). La modalité tutorale était portée par un dispositif de visioconférence qui liait un groupe de trois tuteurs français à deux étudiants virginiens pour trois séances de 20 minutes réalisées en l'espace de 6 semaines. Au total, 12 apprentis-tuteurs, pour la plupart non-francophones, ont échangé avec 17 étudiants de Virginie. Chaque activité d'échanges en synchrone était précédée d'activités de préparation en ligne et de corrections en asynchrone (sites web, courriels). Nous avons procédé à des captures d'écran de chaque séance en utilisant le logiciel Captivate et nous avons aussi filmé les tuteurs lors de la dernière séance d'échanges. Au total, nous disposons de 12 heures d'enregistrement avec une dernière session portant sur une évaluation de la pratique tutorale des étudiants, séance devait permettre aux étudiants de nous montrer ce qu'ils savaient faire de mieux en terme de régulations pédagogiques médiées par l'outil visioconférence. Nous avons aussi recueilli les travaux des étudiants qui devaient expliciter les objectifs de leur séance de tutorat, les planifications discursives qu'ils avaient envisagées et leurs impressions après la réalisation de la séance de tutorat.

L'analyse des données montre qu'au départ les séances de visioconférence s'organisent en dehors des régulations pédagogiques. En effet, les apprenants étant de niveau débutant, les tuteurs ont passé beaucoup de temps à créer l'envie de communiquer et à maintenir une conversation en continue. Dans un second temps, les tuteurs ont pris conscience qu'ils pouvaient utiliser la langue maternelle de leurs interlocuteurs pour s'assurer que les consignes étaient comprises et qu'ils pouvaient aussi avoir recours au clavardage pour renforcer leurs interventions. Afin d'assurer la fluidité des échanges en français, un travail de préparation pour le deuxième échange visio a été proposé par les tuteurs à leurs interlocuteurs afin qu'ils disposent d'un répertoire d'énoncés linguistiques en cas de non-compréhension de leurs parts ou pour demander de l'aide à leurs tuteurs (compétences stratégiques et conversationnelles). Bien que ce dernier travail ait permis aux apprentis-tuteurs de se recentrer sur les régulations pédagogiques, on remarque cependant que les échanges par visioconférence avec des apprenants débutants portent surtout sur le développement de l'aisance à communiquer et que les rétroactions, les explicitations plus propres à un travail sur la précision linguistique sont assez largement absentes des conversations. Ceci est peut être plus ou moins renforcé selon que l'apprenti-tuteur est francophone (accent sur le sens) ou que ce dernier est non-francophone (accent sur la forme et manie de la "correctite").

Au final, il apparaît que la grille sur les régulations pédagogiques telle qu'élaborée par Guichon et Drissi (2008) mériterait d'être assortie d'une grille portant sur les régulations socio-affectives, conversationnelles comme il en existe pour les forums de discussions électroniques (Quentin, 2007), car le travail du télé-tuteur en langues implique évidemment des rôles socio-affectifs dépassant, englobant, soutenant le pédagogique.

Pour des parcours de formation en ligne personnalisés Apports du web social et du web sémantique

Françoise Greffier

LASELDI, équipe OUN, Université de Franche-Comté, Montbéliard, France

Francoise.greffier@univ-fcomte.fr

<http://sitedelauteur.com>

Jean-Claude Domenget

LASELDI, équipe OUN, Université de Franche-Comté, Montbéliard, France

Jean-claude.domenget@pu-pm:univ-fcomte.fr

<http://sitedelauteur.com>

Ioan Szilagyi

LASELDI, équipe OUN, Université de Franche-Comté, Montbéliard, France

ioan.szilagyi@univ-fcomte.fr

<http://sitedelauteur.com>

Nous souhaitons aborder une question principale dans cette proposition : en quoi l'intégration dans les parcours de formation, des évolutions liées au web social et au web sémantique, vient modifier les façons d'enseigner à distance ? Cette question nous invite à interroger les grandes tendances d'évolution du web, aussi bien au niveau des pratiques de formation en ligne que des outils ou systèmes d'apprentissage. Un objet pédagogique est pour nous l'union d'une ressource pédagogique numérisée, de méta-données appelées annotations (qui fournissent des renseignements sémantiques) et de questionnaires (Pernin, 2003). L'intégration des objets pédagogiques dans les parcours de formation est séduisante car elle facilite le montage de parcours personnalisés, pour proposer à l'apprenant des ressources pédagogiques complémentaires en fonction de son profil. Ces évolutions nous ont conduit à concevoir un dispositif qui permet de faire des recherches contextualisées de compléments pédagogiques sur Internet. Nous préconisons un dispositif qui s'enrichisse au cours des formations en faisant évoluer le profil des apprenants et en affinant les appréciations des objets pédagogiques. L'implantation de ce dispositif est en cours.

Parmi les grandes tendances de l'évolution du web, nous souhaitons relever : le renforcement de la structuration des contenus aussi bien au niveau des outils que des pratiques - l'ouverture, l'imbrication de systèmes, d'outils hier fermés ou séparés – ou encore la personnalisation. En effet, le web social est à comprendre comme un lieu participatif où l'individu est appelé à créer des contenus, les partager, les remixer (Millerand et alii, 2010) et dans une perspective d'apprentissage à les commenter, les annoter. Ces pratiques se font via des plates-formes (facebook, twitter, flickr, delicious etc.). Parmi ces réseaux sociaux numériques, wikipedia a été particulièrement étudié, en tant qu'outil emblématique des possibilités collaboratives offertes par le web (Buffa, 2008). En parallèle, les promesses du web sémantique sont nombreuses et commencent à se concrétiser. Les systèmes d'apprentissages en ligne, du type LCMS (Learning Content Management System) sont affectés par l'évolution actuelle des technologies du web sémantique RDF (Resource Description Framework), OWL (Web Ontology Language) ou encore le protocole SPARQL (language et protocole simple de requête pour RDF). L'élément principal des systèmes d'apprentissage, l'objet pédagogique, est le premier à s'adapter au développement de ces technologies.

On observe déjà des pratiques de folksonomie et de connectivisme, la recherche d'informations via les plates-formes de partage et les systèmes du web sémantique. Ces pratiques relèvent plus d'apprentissage et de partage à partir d'initiatives individuelles. Notre réflexion porte sur l'apprentissage en groupe en utilisant Internet. En quoi l'évolution du web induit-elle le renforcement de pratiques et/ou des changements d'attitudes pour les acteurs de la formation? Par exemple, travailler avec les briques, que sont les objets pédagogiques, conduit (oblige) le formateur à penser le parcours pédagogique en le balisant en objectifs et sous-objectifs. Apprendre devient davantage « apprendre ensemble », à l'aide de ressources démultipliées sur Internet. Qu'en est-il alors de la communauté d'apprentissage élargie aux internautes ? Le tuteur prend quelle place pour accompagner les apprenants (Glickman, 2002) ? Les connaissances sont sur Internet. Il reste néanmoins qu'apprendre c'est faire le chemin entre l'accès aux connaissances et leur assimilation (Houssaye, 2000).

Ces évolutions peuvent être en partie mises en place et expérimentées, grâce à un système actif d'apprentissage en ligne sur lequel nous travaillons. Ce système sémantique et actif d'apprentissage de type ASLS (active semantic learning system) permet de proposer des compléments pédagogiques « trouvés » sur le web de façon intelligente. Cela ouvre la porte vers le développement de parcours de formation personnalisés sur mesure et en temps voulu. La requête pour « trouver » des compléments pédagogiques prend en compte différents critères (pré-requis, préférences,

quiz etc.). Pour cela, le système sémantique et actif d'apprentissage proposé contient plusieurs ontologies reliées entre elles, parmi lesquelles l'ontologie LOM pour l'apprentissage. C'est un système actif comprenant un noyau sémantique en son cœur. Celui-ci est capable d'exploiter les liaisons entre les ontologies et de poser des requêtes pertinentes en interrogeant aussi bien les bases de données sémantiques des différentes ontologies du système que des ressources extérieures, sur le web, du type blogs sémantiques ou wikis sémantiques.

Notre proposition s'inscrit dans la thématique générale de conception et d'implantation de dispositifs de formation en ligne. Elle aborde également la question de la place et du rôle du tuteur dans les parcours d'apprentissage, tout en questionnant à plusieurs reprises les apports du web social et du web sémantique dans les évolutions en cours.

Bibliographie

Albero, B. & Kaiser, A. [2009], "Attitudes et préférences des usagers à la formation à distance. Les leçons d'une enquête", *DésS.*, vol. 7, 2009/1, pp. 31-37.

(Auteurs) [2009], "Ontologies for a Semantic Quiz Architecture", *Proceedings of the Ninth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, Riga, pp. 492-494.

Bourda, Y. [2002], "Des objets pédagogiques aux dossiers pédagogiques (via l'indexation) ", *Document numérique*, vol. 6, 2002/1-2, p. 115-128.

Breslin, J.G., Passant, A., Decker, S. [2009], *The Social Semantic Web*, Berlin, Springer.

Buffa, M. [2008], "Du web aux wikis : une histoire des outils collaboratifs", *Interstices*, disponible en ligne : http://interstices.info/jcms/c_37151/du-web-aux-wikis-une-histoire-des-outils-collaboratifs (consulté le 10 décembre 2010).

Glickman, V. [2002], "Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines", in *Education permanente*, n° 152 (les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation).

Houssaye, J. [2000], *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.

Millerand, F., Proulx, S. et Rueff, J. (dir) [2010], *Web social. Mutation de la communication*, Québec, PUQ.

Pernin, J-P. [2003], "Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ? ", *Revue "Sciences et Techniques Educatives"*, Hermès, Hors série "Ressources numériques, XML et éducation", pp 179-210.

(Auteurs) [2010], "Model for an Active Semantic Learning System", *Proceedings of the LADIS International Conference, eLearning 2010*, Freiburg, Germany, pp.247-250.

(Auteurs) [2010], "Kernel for a Semantic Learning Platform with Adapted Suggestions", *Proceedings of the 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, Sousse, Tunisie, pp.400-402.

La rétroaction corrective dans les échanges en ligne synchrones : affordances et stratégies pédagogiques

Nicolas Guichon

Laboratoire ICAR, Université Lyon 2, France.

nicolas.guichon@univ-lyon2.fr

<http://nicolas.guichon.pagesperso-orange.fr>

Jusqu'à récemment, les recherches portant sur les interactions pédagogiques en ligne se sont principalement concentrées sur les échanges écrits dans les forums ou dans les salons de clavardage (par exemple Kost, 2008) mais il n'existe encore que peu d'études se penchant sur les compétences mobilisées par les apprenants dans une interaction synchrone par le biais de la visioconférence. Parce qu'elle s'appuie sur deux notions cruciales, l'hypothèse de l'interaction proposée par Long en 1996 permet de comprendre pourquoi une interaction de type conversationnel peut aider à développer la compétence langagière des apprenants. Selon Long (1996: 451-2), "la négociation du sens, et principalement la négociation qui déclenche des ajustements interactionnels chez l'apprenant lors de son échange avec un locuteur natif (ou un locuteur plus compétent), facilite l'acquisition car elle crée des connexions profitables entre les messages perçus (input), les capacités cognitives de l'apprenant - en particulier l'attention sélective - et les productions langagières (output). Long ajoute que les rétroactions correctives qui interviennent lors du travail de négociation pourraient faciliter le développement langagier des apprenants (ibid., p. 414) pour ce qui concerne certains traits de la langue cible.

Dans les projets télécollaboratifs mettant en contact des apprenants de différents pays, il a souvent été remarqué que l'attention à la correction linguistique était moindre parce que les apprenants préfèrent généralement se concentrer sur la négociation du sens avec leurs partenaires et qu'ils ne possèdent pas toujours les ressources pour leur fournir une rétroaction utile et pertinente (Levy & Stockwell, 2006: 89).

Le projet sur lequel s'appuie cette recherche présente deux caractéristiques originales : d'une part, les apprenants de français langue étrangère sont mis en relation avec de futurs enseignants de français modifiant ainsi le contrat communicationnel et didactique de l'échange en ligne (Dejean et al., 2010) et ménageant un statut particulier à la correction; d'autre part, la plateforme de visioconférence utilisée pour ces interactions pédagogiques en ligne donne la possibilité aux tuteurs d'annoter la production orale des apprenants pendant l'interaction afin de leur fournir des rétroactions correctives à l'issue de l'échange.

La présente recherche, s'appuyant sur un corpus d'interactions entre 8 tuteurs et 18 apprenants états-uniens de niveau B1, s'emploie à examiner les stratégies déployées par les tuteurs novices (1) pour fournir des rétroactions correctives dans le cours de l'interaction et (2) pour annoter les productions de leurs apprenants avec l'outil d'annotation. Dans le second cas, seront particulièrement examinés le contenu des annotations, le potentiel pédagogique qu'elles recèlent (pertinence, caractère explicite) ainsi que le coût cognitif induit pour le tuteur. Celui-ci est en effet confronté à la réalisation d'une opération complexe qui l'oblige à identifier un événement critique dans la production langagière de l'apprenant, à le catégoriser, à utiliser l'outil d'annotation de manière appropriée, à produire une annotation suffisamment explicite pour fournir une rétroaction après l'interaction, tout en continuant de participer activement à l'interaction avec les apprenants.

Cette présentation vise donc à interroger la place que peut tenir la correction linguistique dans les échanges en ligne et nourrir la réflexion sur l'évaluation des compétences mobilisées (cf. O'Dowd, 2010), à déterminer différentes stratégies pédagogiques possibles pour ce faire, et à examiner l'intérêt de l'annotation des traces de l'activité des apprenants dans une interface dédiée.

Bibliographie

- Dejean, C., Guichon, N., Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*. Vol.8, n°3. pp.375-391.
- Kost, C. R. (2008). Use of communication strategies in a synchronous CMC environment. In Sieloff Magnan, S. (ed.). *Mediating discourse online*. Amsterdam: John Benjamins. pp.153-189.
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions. Options and issues in Computer-Assisted Language learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bahtia, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press. pp. 413-68.
- O'Dowd, R. (2010) "Issues in the Assessment of Online Interaction and Exchange" in Guth & Helm "Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century". Peter Lang Publishers.

Travailler la compréhension orale en interaction avec un locuteur natif

Jing Guo

Laboratoire Lidilem, Université Stendhal, Grenoble, France

Courriel : gj62000@gmail.com

Elke Nissen

Laboratoire Lidilem, Université Stendhal, Grenoble, France

Courriel : Elke.Nissen@u-grenoble3.fr

Lorsqu'on enseigne la compréhension orale en langue étrangère, on a généralement recours soit à des documents audio ou vidéo enregistrés, soit à l'interaction avec un locuteur natif dans laquelle la compréhension orale n'est qu'un des aspects travaillés durant cet échange. Mais si l'objectif est plus précisément de développer les stratégies de compréhension orale (Poussard, 2000) et de mettre en place des aides pour favoriser leur développement, le mélange des deux moyens que nous venons d'indiquer apparaît comme une nouvelle possibilité pédagogique. Ainsi, des locuteurs natifs peuvent représenter des personnes-ressources auxquelles les apprenants ont la possibilité de s'adresser (Bozier, 2005) lorsqu'ils ont besoin d'aide dans la réalisation d'activités de compréhension de documents enregistrés. Dissocier la source de production de la langue étrangère et l'aide pour la compréhension (contrairement à un travail de la compréhension exclusivement en interaction avec un locuteur natif) permet ainsi de varier le type de sources sonores, mais aussi de cibler spécifiquement les stratégies de compréhension, alors que dans une interaction en langue cible l'apprenant doit se concentrer en même temps sur la compréhension, l'expression et les stratégies de communication.

Nous avons introduit cette nouvelle situation d'apprentissage – « nouvelle » car nous n'en avons pas trouvé d'autres exemples dans la littérature – dans une formation hybride en chinois dans le domaine Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines), axée sur le travail de la compréhension orale. Les étudiants travaillent alors en dyades lors de la réalisation d'activités d'écoute, afin de favoriser l'explicitation de leurs démarches ainsi que l'entraide entre les apprenants. Ils peuvent s'adresser à un locuteur natif du chinois en vue de solliciter son aide, et ce dans la langue de leur choix.

Plusieurs questions se posent alors.

1. Quels comportements cette situation d'apprentissage induit-elle en termes de sollicitation du pair et du locuteur natif, et de l'interaction au sein du groupe ?
2. Aide-t-elle les apprenants à améliorer leurs stratégies de sollicitation et de compréhension orale ?
3. Le comportement (cf. question 1) diffère-t-il dans les deux modalités potentiellement envisageables pour cette situation d'apprentissage au sein d'une formation hybride (cf. Charlier *et al.*, 2006), c'est-à-dire avec une sollicitation synchrone du locuteur natif à distance vs. en présentiel ?

Afin de répondre à ces questions de recherche, nous avons mis en place une situation de formation partiellement écologique (elle s'inscrit dans un cours de langue chinoise existant, avec ses acteurs et objectifs) et partiellement expérimentale (lors de 3 séances respectivement en début, milieu et fin d'année universitaire, 6 apprenants ont travaillé en dyades sur des activités de compréhension orale à partir de documents audio enregistrés, avec l'aide d'un locuteur chinois natif. L'interaction avec ce dernier s'est déroulée à chaque fois consécutivement via visioconférence avec un outil de chat intégré (*Skype*) et en présentiel. Les données ont été recueillies en croisant plusieurs approches, conformément à la démarche adoptée par Jeannot et Chanier (2008). Il s'agit de l'enregistrement vidéo des interactions pendant l'activité de compréhension orale en présence d'un locuteur natif (via *Skype* et ensuite en présentiel), d'un entretien rétrospectif avec la dyade à la fin de chaque séance, d'un questionnaire à l'issue de la formation portant sur les stratégies de sollicitation mises en œuvre par les apprenants, ainsi que des entretiens pour compléter les réponses au questionnaire. Nous analysons ces données au moyen d'une analyse verbale et gestuelle des enregistrements des apprenants, ainsi que du codage et comptage des modes de sollicitation employés, sur la base d'une adaptation du protocole d'analyse proposé par Araujo e Sa et Melo (2007). Cela nous permet d'observer les stratégies de compréhension orale employées, comment et quand l'apprenant sollicite de l'aide et quelles sont les caractéristiques des sollicitations initiées, comment et quand le ou les interlocuteur(s) y répond(ent), comment l'apprenant traite les données de la réponse de la sollicitation, et l'évolution des stratégies employées.

L'analyse des données est au moment de la rédaction de ce résumé encore en cours. Nous pouvons néanmoins déjà pointer quelques premiers résultats de cette étude. Ainsi, un premier constat s'impose: contrairement à ce que l'on pourrait attendre, il est très aisé de trouver des locuteurs natifs qui participent volontairement à des cours Lansad. En ce qui concerne le travail en dyade, il apporte un soutien à ceux qui sont timides et à ceux qui abandonnent assez

facilement devant la difficulté, même si en revanche, comme on pouvait s'y attendre, son inconvénient est qu'il ne respecte pas le rythme de réflexion de chacun – ce pourquoi dans le futur il sera combiné avec des phases de travail individuel. La présence du locuteur natif dans la situation d'apprentissage que nous analysons stimule l'apprenant à mobiliser davantage ses connaissances métalinguistiques et à faire des efforts supplémentaires pour chercher à comprendre, là où il aurait abandonné sans cette présence. Les apprenants indiquent qu'ils réfléchissent davantage sur l'efficacité des stratégies de compréhension utilisées. En revanche, la modalité (présentielle vs. distantielle) semble peu influencer le comportement des apprenants. La différence qui apparaît est que les apprenants se sentent moins inhibés pour s'adresser à un locuteur natif en présentiel. Mais pour cette même raison, ils cherchent justement davantage à préciser leurs questions et par conséquent réfléchissent davantage avant de solliciter le locuteur natif à distance. Nous présenterons, lors de la communication, des résultats plus complets ainsi que les caractéristiques du scénario pédagogique futur, induites par ces résultats.

Bibliographie

Araújo e Sá, M.-H. & Sílvia, M. (2007). "Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones". In Lamy, M.-N., Mangenot, F & Nissen, E. (dir.) *Actes du colloque "Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)"*. Grenoble : Consulté le 10/12/2010 à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

Bozier, C. (2005). *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*. Lund : Lund Universitet.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). "Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides". *Distances et Savoirs*, vol. 4, n° 4. pp. 469-496.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International.

Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). "La compréhension orale : un processus et un comportement". *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, février-mars. pp. 30-40.

Poussard, C. (2000). *Compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat, Université Paris 7. Consulté le 10/12/2010 à l'adresse http://didatic.net/doc_pdf/th1.pdf

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London : Longman.

Jeannot, L. & Chanier, T. (2008). "Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plateforme audio-synchrone". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 11, n° 2. pp.39-78. Consulté le 10/12/2010 à l'adresse <http://alsic.revues.org/index879.html>

Comment marquer sa présence dans une tâche collaborative à distance ? Le cas des stratégies d'étudiants malgaches dans un dispositif soumis à de fortes contraintes technologique et logistique

Andrianirina Hoby

Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France
andrianirina@lrl.univ-bpclermont.fr
<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?article166>

Anne-Laure Foucher

Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France
A-Laure.FOUCHER@univ-bpclermont.fr
<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?rubrique29>

Notre communication a pour objectif d'étudier les stratégies déployées par des apprenants malgaches pour marquer leur présence dans des sessions de clavardage lors de la réalisation d'une macro-tâche collaborative. La particularité de l'étude se situe dans la situation dans laquelle les étudiants ont travaillé. En effet, cette situation de collaboration était fortement contrainte sur les plans technologique, logistique et individuel mais les Malgaches ont fait preuve de créativité pour s'adapter à ces contraintes pour atteindre leur objectif.

L'utilisation du clavardage comme canal de communication a été largement analysée en didactique des langues-cultures. Des recherches soulignent son importance dans la télécollaboration, dans le développement de la compétence interculturelle (Belz, 2003 ; Dervin & Vla, 2010), dans le développement des compétences grammaticales (Pelletierri, 2000) et orale (Tudini, 2002) ou sur le plan de la communication interculturelle (Mangenot & Tanaka, 2008).

Sur le plan communicatif, le clavardage présente des particularités. Les interlocuteurs ne se voient pas physiquement, ainsi, ils ont besoin de ressentir la présence de leurs interlocuteurs et parallèlement, de marquer leur présence dans les échanges. Cette présence peut se manifester sous différentes formes : par l'apparition de l'identité de l'interlocuteur (via son pseudonyme ou son identité réelle), par l'utilisation d'un avatar, de signes de ponctuation expressive, etc.

Par ailleurs, cette présence crée un climat socio-affectif facilitateur, qui est essentiel dans la télécollaboration. Des chercheurs ont mis en avant ce rapport étroit entre les aspects socio-affectifs et la réussite de la télécollaboration. La présence est un des gages de l'aboutissement des interactions sociales, des transactions entre les apprenants et de l'engagement des apprenants dans la tâche collaborative (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Dejean-Thircuir, 2007 ; Foucher, 2010 ; Jézégou, 2010). L'engagement, s'il dépasse le simple travail sur la tâche (Pawan & al., 2003), est un facteur capital dans la collaboration : il engendre un sentiment d'appartenance à un groupe, il est une condition de la motivation de l'ensemble du groupe, de la persistance dans le travail et du sens donné au travail (Anderson & Simpson, 2004).

Dans cette communication, l'accent est mis sur quelques dimensions des manifestations de ces aspects socio-affectifs dans le cadre d'un travail collaboratif à distance utilisant le clavardage entre des étudiants malgaches et des étudiants clermontois. Dans le dispositif pédagogique hybride mis en place au premier semestre de l'année universitaire 2008-2009, il s'agissait de proposer une remédiation linguistique à trente apprenants malgaches inscrits en première année au Centre National d'Études et d'Application du Génie Rural (à Antananarivo) et non-spécialistes de la langue française.

Le contexte de travail des Malgaches présentait des spécificités. D'abord, sur le plan individuel, 75% d'entre eux ont une maîtrise insuffisante de l'ordinateur, 25% n'ont jamais utilisé Internet et ne connaissent pas l'outil clavardage⁸. Ensuite, sur le plan logistique, le nombre d'ordinateurs ne couvrait pas le nombre total des apprenants. En effet, neuf à dix ordinateurs étaient à leur disposition, obligeant à des regroupements par trois ou quatre devant chaque machine. Enfin, la plateforme utilisée et la fonctionnalité "clavardage" présentaient elles-mêmes des particularités. D'une part, l'ouverture de plusieurs fenêtres de clavardage était impossible. D'autre part, la configuration était élémentaire en termes de manifestations possibles de la "présence" : seul le nom de l'interlocuteur pouvait s'afficher dans le champ de clavardage (pas de possibilité d'identifier l'interlocuteur par sa photo par exemple ou par son avatar) tandis que les émoticônes apparaissaient uniquement sous forme graphique (posant par là même des difficultés d'interprétation pour les néophytes).

⁸ Une brève formation au clavardage leur a donné l'occasion de manipuler cet outil pour la première fois.

Cette situation singulière, a priori peu propice à l'établissement d'un climat socio-affectif favorable à la collaboration, a engendré des formes diverses et combinées d'usages du clavardage :

- les Malgaches s'adressent aux Clermontois d'une manière monodirectionnelle (un locuteur malgache vers un interlocuteur clermontois) ou d'une manière pluridirectionnelle (un locuteur malgache vers plusieurs interlocuteurs clermontois) ;

- ils signent leurs messages, ce qui est relativement inhabituel dans les clavardages. La moitié des étudiants ont adopté ce procédé en l'actualisant de plusieurs manières : la signature apparaît en début ou à la fin d'énoncé ; certains ont signé en s'emparant de l'identité de leurs collègues ; d'autres ont co-signé leurs messages soit en incluant les membres du groupe travaillant sur le même poste, soit en excluant certains étudiants alors que ces derniers font partie du même groupe.

- enfin, d'autres choisissent de ne s'exprimer que sous leur propre identifiant pour manifester leur présence. Pour ce faire, ils se connectent au clavardage, saisissent leurs messages et se déconnectent pour laisser la place aux autres membres du groupe qui adoptent le même principe.

À partir des données d'interaction de trois sessions de clavardage, nous montrerons que ces quelques stratégies témoignent à la fois de l'importance accordée à la socio-affectivité par les apprenants dans les échanges télécollaboratifs, socio-affectivité qui va au-delà du simple cadre socio-cognitif (de réalisation de la tâche) et de la capacité des étudiants à s'approprier un contexte de collaboration contraignant.

Bibliographie

Anderson, B. & Simpson, M. (2004). "Group and Class Contexts for Learning and Support Online: Learning and affective support online in small group and class contexts". *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 5, n°3. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/208/291>

Belz, J. A. (2003). "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration". *Language Learning and Technology*, vol. 7, n°2. pp. 68-117. <http://llt.msu.edu/vol7num2/belz/default.html>

Dejean-Thircuir, C. (2008). "Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 11, n°1. pp. 7-32. <http://alsic.revues.org/index803.html>

Dervin, F. & Vlad. M. (2010). "Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 13. <http://alsic.revues.org/index1399.html>

Foucher, A.-L. (2010). "Quels liens entre l'engagement dans une tâche collaborative et le développement d'une compétence interculturelle ?". *Communication à "Eurocall 2010 (European Association for Computer-Assisted Language Learning)"*. Bordeaux.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. http://education.devenir.free.fr/Documents/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf

Jézégou, A. (2010). "Créer de la présence à distance en e-learning, cadre théorique, définition et dimensions clés". *Distances et savoirs*, vol. 8, n°2. pp. 153-166. Lavoisier : Cachan.

Mangenot, F. & Tanaka, S. (2008). "Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 11, n° 1. <http://alsic.revues.org/index472.html#ftn4>

Pawan, F., Paulus, T. M., Yalsin, S. & Chang, C. F. (2003). "Online Learning: Patterns of Engagement and Interaction among In-Service Teachers". *Language Learning and Technology*, vol. 7, n° 3. pp. 119-140. <http://llt.msu.edu/vol7num3/pawan/>

Pellettier, J. (2000). "Negotiation in cyberspace : the role of chatting in the development of grammatical competence". *Network-based language teaching : concepts and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tudini, V. (2002). "The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction". *Innovations in Italian teaching*, Workshop Griffith University, pp. 40-57. http://www.griffith.edu.au/centre/italian/pdf/4_tudini.pdf

La place des forums de discussion dans un dispositif d'enseignement en présentiel : prolongement de la classe ou espace de collaboration ?

Catherine Jeanneau

Language Support Unit, Université de Limerick, Limerick, Irlande
Catherine.Jeanneau@ul.ie

Même s'ils sont souvent associés à la formation à distance, les espaces virtuels d'apprentissage (EVA) sont de plus en plus utilisés dans des formations hybrides ou en accompagnement d'enseignement en présentiel (White, 2006). Ceci s'explique par le fait qu'ils peuvent être facilement modifiés et adaptés à des scénarios d'apprentissage variés (Barajas and Owen, 2000).

Dans leur étude de ces dispositifs, Malins et Pirie (2004) identifient trois catégories d'EVA : les environnements de transmission d'informations (généralement d'enseignant à apprenants), ceux encourageant la communication et la collaboration (entre enseignant-apprenants mais surtout d'apprenants à apprenants) et enfin ceux contribuant à la co-construction du savoir et à l'établissement de communautés virtuelles d'apprentissage.

Depuis la rentrée 2010, le centre de langues de l'Université de Limerick propose l'accès à un tel espace d'apprentissage à ses étudiants inscrits en cours du soir. Cette plate-forme informatique contient des ressources (classées par langues et par niveaux), des informations pratiques (calendrier, annonces) ainsi que des forums de discussion ouverts pour chaque classe. Le but de ces forums est de faciliter l'accompagnement à distance de l'apprentissage des langues et d'encourager la communication entre apprenants en vue de renforcer les liens au sein de la communauté d'apprentissage.

L'objectif de la présente recherche est de comprendre en quoi un tel dispositif peut être complémentaire de l'enseignement en présentiel et de déterminer le type d'EVA ainsi constitué (en se référant aux catégories déterminées par Malins et Pirie). Ce travail se concentre tout particulièrement sur l'étude des forums de discussion en présentant une analyse des usages, du contenu des échanges et des scénarios de communication. Le corpus se compose ainsi de l'ensemble des messages asynchrones postés sur les forums de discussion de cet EVA. Les données réunies ont été recoupées avec celles recueillies grâce à l'étude des résultats d'un questionnaire en ligne suivi d'entretiens auprès d'apprenants volontaires afin d'approfondir les réponses obtenues.

La méthodologie adoptée est fondée sur l'analyse des discours médiés par ordinateur (Herring, 2004) et sur la Grounded theory approach de Glaser et Strauss (1967) qui offre une grande souplesse et permet de voir l'émergence de catégories d'analyse. Cette approche combine des démarches quantitatives et qualitatives.

L'analyse des données révèle des disparités dans la participation et l'usage des forums, selon que les participants sont des apprenants ou font partie de l'équipe enseignante. Les forums sont utilisés par les enseignants pour apporter des informations supplémentaires sur le contenu de leurs cours et par les apprenants pour poser des questions et obtenir des réponses de la part des formateurs. Les quelques tentatives faites par des étudiants d'utiliser les forums pour échanger avec leurs pairs ou pour élaborer des réponses communes se soldent généralement par un échec. Les forums (et par extension l'EVA) sont donc perçus comme complémentaires de l'enseignement en présence. Pour les apprenants, ils constituent un outil d'accompagnement individualisé en prolongement de la classe et non un espace de collaboration et de co-construction du savoir. Certaines pistes seront explorées pour apporter des tentatives de solutions à ce problème.

Bibliographie

- Barajas, M. & Owen, M. (2000). "Implementing Virtual Learning Environments: Looking for Holistic Approach". *Educational Technology & Society*, vol. 3, n° 3. pp. 39-53.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Herring, S. C. (2004). "Content analysis for new media: Rethinking the paradigm". In: *New Research for New Media: Innovative Research Methodologies Symposium Working Papers and Readings*. Minneapolis, MN: University of Minnesota School of Journalism and Mass Communication.
- Malins, J. & Pirie, I. (2004). "Developing a Virtual Learning Environment for Art & Design: A constructivist approach". *European Journal of Higher Arts Education*, vol. 2.
- White, C. (2006). "Distance learning of foreign languages". *Language Teaching*, vol. 39. pp. 247-264.

Les fonctions sociales du portfolio électronique à l'heure du Web 2.0 : quel apport au développement professionnel des étudiants ?

Thierry Karsenti

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal

thierry.karsenti@umontreal.ca

<http://www.thierrykarsenti.ca>

Simon Collin

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université du Québec à Montréal

collin.simon@uqam.ca

<http://simoncollin.tumblr.com>

En contexte universitaire, le portfolio est envisagé comme l'outil par excellence de développement professionnel, tant au niveau de l'identité que des compétences et de la réflexion sur sa pratique (Brauer, 1999 ; Bucheton, 2003 ; Goupil, Petit, Pallascio, 1998). Il est possible de penser que le portfolio électronique décuple le potentiel du portfolio classique en contexte universitaire, notamment de par la fonction de socialisation qu'il ouvre. En effet, cette fonction ajoute au portfolio des possibilités de réseautage (interagir via des eportfolios interposés) inexistantes jusque-là, notamment lorsqu'il est doté des fonctionnalités du Web 2.0 facilitant le partage et l'échange d'informations. Avant cloisonné dans une relation entre le formateur universitaire et le futur enseignant, le contenu du portfolio électronique peut désormais être accessible par les pairs et, plus largement, par tout internaute, ouvrant ainsi la voie à la co-construction des compétences et de l'identité professionnelle (Bucheton, 2003). En effet, la possibilité de consulter le portfolio des pairs et d'y laisser des commentaires est susceptible de promouvoir la confrontation des idées, la prise de position et un sens d'engagement dans le développement collectif des futurs professionnels. C'est dans cette perspective que nous avons développé un portfolio électronique en ligne tirant pleinement parti des fonctionnalités du Web 2.0.

Pourtant, le portfolio, parce qu'il est nominatif, a généralement une teneur fortement individuelle plutôt que collective. Il est alors légitime de se demander quelle place peuvent jouer les fonctions sociales du eportfolio de formation professionnelle. Pour tenter d'y répondre, nous présentons les résultats empiriques de deux études sur l'usage du portfolio pour soutenir le développement professionnel d'étudiants dans deux programmes de formation universitaire :

- étude sur le programme d'ergothérapie : la collecte de données de cette recherche s'est déroulée au printemps 2009 à l'intention des étudiants de première et deuxième années du baccalauréat en ergothérapie. Elle comprend un questionnaire en ligne (n=181), une entrevue de groupe (n=10) et des entrevues individuelles (n=4). Le traitement et l'analyse des données s'inscrivent dans une méthodologie mixte faisant intervenir une analyse statistique des échelles de Likert du questionnaire, une analyse lexicologique des réponses ouvertes au questionnaire et une analyse thématique des transcriptions d'entrevues.
- étude sur le programme de formation des enseignants : la collecte de données de cette recherche a été effectuée à l'automne 2009 à l'intention des étudiants de deuxième, troisième et quatrième années du baccalauréat en enseignement. Elle comprend un questionnaire en ligne (n = 402) et des entrevues individuelles (n=8). À l'instar de l'étude précédente, le traitement et l'analyse des données ont fait intervenir une analyse statistique des échelles de Likert du questionnaire, une analyse lexicologique des réponses ouvertes au questionnaire et une analyse thématique des transcriptions d'entrevues (L'Écuyer, 1990).

Ces deux études ont chacune pour objectif de mieux comprendre la perception des étudiants vis-à-vis de l'intégration du eportfolio en formation universitaire. Par ailleurs, elles font état de modalités différentes d'intégration du eportfolio, lesquelles seront décrites lors de la présentation. Les résultats présentés mettront l'accent, d'une part, sur l'apport du eportfolio pour le développement professionnel des étudiants, et d'autre part, sur la place de la fonction de socialisation dans la perception des étudiants interrogés.

Pour débiter cette communication, nous commençons par exposer les différentes fonctions du portfolio de développement professionnel et les apports de la version électronique du portfolio à cet égard. Nous esquissons ensuite les bases d'un cadre conceptuel sur l'usage du portfolio de développement professionnel à l'heure du Web 2.0, inspiré de la théorie connectiviste (Siemens, 2004). Nous présentons ensuite le portfolio électronique utilisé dans les deux études, en soulignant tout particulièrement ses fonctions de socialisation. Nous décrivons par la suite les deux recherches effectuées, ce qui nous permettra de procéder à une analyse comparative des résultats concernant la perception des étudiants vis-à-vis de l'apport du eportfolio à leur développement professionnel et de la place attribuée à ses fonctions de socialisation.

Bibliographie

- Bräuer G. (1999). "Le Portfolio, moyen d'apprentissage et d'enseignement personnalisés". Récupéré le 23 octobre 2009 de http://www.phkarlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publics/00Tracer15-portfolio.pdf#page=31
- Bucheton, D. (2003). "Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion". Extrait le 1er novembre 2010, de : http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf
- Goupil, G., Petit, E.-L., et Pallascio M.-C. (1998). "Le Portfolio : un pas vers une évaluation plus « authentique » orientée vers l'acquisition de compétences". *Revue québécoise de psychologie*, vol. 19, n° 2, pp. 167-181.
- L'Écuyer, R. (1990). "Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi". Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Siemens, G. (2004). "Connectivism, a Learning Theory for the Digital Age. Elearnspace : Everything Elearning". Extrait le 12 décembre 2010, de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Schön, D. (1983). "The reflective practitioner : how professionals think in action". New-York : Basic Books.
- Van der Maren, J.-M. (1996). "Méthodes de recherche pour l'éducation (2d ed.)". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press.

Constitution du lien social dans deux dispositifs de FLE à distance : rôles des accompagnateurs et effet des outils.

Hee-Kyung Kim,

kbeckyung@yahoo.fr

Laboratoire LIDILEM, université de Grenoble

Pierre Louay Salam,

Salam.pierre@gmail.com

Laboratoire LIDILEM, université de Grenoble

Avec la diffusion massive d'Internet, les centres d'enseignement des langues ont presque tous fait appel à la formation en ligne via des plateformes (Dokeos, Moodle, Claroline...) que certains considèrent comme une phase avancée du développement du Web (LeBrun, 2009). Guidés par des tuteurs, les apprenants y sont amenés à développer leurs compétences langagières dans un environnement fermé qui rappelle fortement la classe de langue définie par Cicurel (2001). Cependant, le web 2.0 (aussi appelé Web Social) a permis aux apprenants de sortir de ce cadre restrictif et d'échanger avec des internautes du monde entier, qui peuvent être des natifs ou d'autres apprenants. L'usage des réseaux sociaux (de type Facebook ou Ning), en parallèle de la classe, permettrait de passer à un apprentissage situé (Legros & Crinon, 2002) de la langue. En effet, la facilité d'inscription à ces réseaux les rend plus accessibles à des non-spécialistes en informatique tout en les rapprochant de situations d'acquisition naturelle de la langue (*supra*). Cependant, n'ayant pas de vocation éducative, ils deviennent très vite difficiles à manipuler, ce qui amène les enseignants à les détourner ou les compléter par d'autres outils.

Nous nous intéressons ici à la constitution du lien social entre les accompagnateurs et les apprenants dans le cadre de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) en ligne. Particulièrement, notre travail s'appuiera sur des échanges ayant lieu dans deux espaces discursifs différents, le premier à vocation pédagogique, la plateforme de formation *Moodle* et l'autre à vocation sociale, le réseau coréen *Cyworld*. Il s'agit de comprendre s'ils ont exercé une influence sur l'établissement de la relation à distance.

En effet, *Moodle* avec ses différents outils évolutifs permet de faciliter la formation à distance et connaît un succès grandissant dans le monde éducatif. Cependant, cette plateforme ne peut surpasser la diffusion des réseaux sociaux comme *Cyworld* qui affiche plus de 30 millions d'utilisateurs dans le monde. Ce réseau permettrait à la fois d'établir un lien social entre des utilisateurs ne se connaissant pas auparavant et de renforcer celui des amis selon les observations de Kim et Yoon (2007). Ces deux outils ont été intégrés dans deux projets asynchrones de FLE à distance, l'un en supplément d'un cours en présentiel et l'autre relevant de l'apprentissage informel et volontaire. Les points communs sont que les deux projets ont adopté une approche par tâche (Mangenot et Soubrié, 2010) et se sont déroulés avec des publics apprenants de cultures proches, accompagnés par des natifs français. Nous précisons que si, dans le premier cas, l'accompagnateur se prédestine à l'enseignement, ce n'est pas le cas de la seconde. De plus, elle et les apprenants utilisaient déjà *Cyworld* dans leurs vies sociales, contrairement à *Moodle* qui est rarement employé hors d'un cadre sociocognitif. Prenant en compte les spécificités de chaque projet, notre démarche aura pour objectif de répondre aux questions suivantes :

1- Comment se construit la relation en ligne entre natifs et apprenants ? Quel soutien offrent les premiers aux seconds ?

2- L'usage de *Cyworld* amène-t-il des pratiques langagières différentes (notamment au niveau socio-affectif) de celles qui sont relevées dans *Moodle* ? Pouvons-nous repérer des mentions de la vie sociale que nous ne repérons pas dans une plateforme ?

Nos corpus se constituent principalement de messages écrits qui ont été postés durant les trois premiers mois d'activité sur les espaces virtuels respectifs. Bien que notre méthodologie soit résolument qualitative, il nous a paru intéressant de suivre les recommandations de Mangenot (2007) en commençant par une série de mesures. Par la suite, nous adopterons le « principe d'observation par balayage » (Atifi et al., 2005) afin de pouvoir prendre en compte l'ensemble des corpus. Cela nous permettra d'identifier les indicateurs de la présence à distance (Jézégou, 2010) et les types de liens sociaux engendrés (Develotte & Mangenot, 2004). Nous croiserons les résultats de ces analyses avec les entretiens que nous avons réalisés avec les différents acteurs du projet dans une perspective de triangulation (Van Der Maren, 2003)

Pour conclure, nous tenons à préciser que notre objectif n'est pas de comparer les deux dispositifs dans la perspective de trouver un outil idéal pour toute situation pédagogique. En effet, nous sommes conscients que tout contexte est influencé par une multitude de facteurs que l'analyste ne peut pas toujours prendre en compte. Notre

objectif est plutôt de mettre au jour les apports de différents environnements afin d'avoir une vision plus large des possibilités offertes.

Bibliographie

Atifi, H., Gauducheu, N. & Marcoccia, M. (2005) "Les manifestations des émotions dans les forums de discussion". Journée d'étude "Les émotions dans les interactions en ligne". ICAR ENS LSH, Lyon, 17 mars 2005. accessible en ligne à l'adresse : <http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/17032005/ppt/M.Marcoccia.ppt>

Develotte, C. & Mangenot, F. (2004) Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif, Distances et savoirs Vol. 2 n°2-3, pp. 309-333. Paris : Cned/Lavoisier

Jézégou, A (2010) Créer de la présence à distance en e-learning, Distances et savoirs Vol. 8 n°2, pp. 257-274. Paris : Cned/Lavoisier

Kim, K.H. & Yun, H. (2007) Cying for me, Cying for us: Relational dialectics in a Korean social network site. Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 15. accessible à l'adresse : <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/kim.yun.html>

LeBrun, M. (2009) Web 2.0 et Apprentissage 2.0. Que sont nos étudiant-e-s devenu-e-s ?, conférence présentée à PICAP de l'université de Lyon 1, accessible en ligne à l'adresse : http://www.univ-lyon1.fr/1233299081561/0/fiche___actualite/&RH=1229353160950

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010) Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ?, Actes du 2ème colloque Tidilem, Clermont-Ferrand. Accessible en ligne à l'adresse : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf>

Mangenot, F. (2007) Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?. In La langue du cyberspace : de la diversité aux normes, pp. 105-120. Paris, L'Harmattan.

Van Der Maren, J.-M. (2003) La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement, col. Méthodes en Sciences Humaines, p.257. Bruxelles : DeBoeck.

Wenger, E (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge, UK:Cambridge University Press.

Maîtriser son identité numérique : deux cadres pédagogiques pour l'observation croisée de pratiques

Stéphanie Mailles-Viard Metz

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

stephanie.metz@univ-montp2.fr

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article223>

Julie Denouël

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

julie.denouel@univ-montp3.fr

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article105>

Eugénie Duthoit

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

eugenie.duthoit@univ-montp3.fr

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article255>

Nombreux sont les enseignants qui considèrent que le thème de l'identité numérique doit s'intégrer dans les enseignements en université. En effet, non seulement les pratiques constatées des jeunes adultes sur la toile peuvent être dangereuses mais, paradoxalement, si elles font l'objet d'un contrôle continu, elles peuvent contribuer à améliorer leur employabilité. Dans ce texte, nous présentons deux cadres pédagogiques qui visent ces objectifs, prévention et conseils, à travers l'observation et la mise en situation. L'évaluation de ces cadres est réalisée à l'issue des enseignements via un questionnaire proposé aux étudiants. Notre analyse est exploratoire : nous souhaitons relever ce que ces cadres ont permis de modifier dans les représentations et les pratiques des étudiants.

1- Cadre théorique

1.1- L'identité numérique

Pour beaucoup, l'identité numérique correspond aux données personnelles relevant de l'identité civile que les usagers rendent disponibles sur les services du web, et notamment ceux du web 2.0. A cette définition quelque peu statique, il en est une autre se faisant le témoin un peu plus exact des pratiques sociotechniques qui sont à l'œuvre sur la toile. Dans cette deuxième perspective, l'identité numérique correspond aux « traces de soi » (billets, commentaires, fichiers audio et/ou audiovisuels, etc.) que chacun laisse sur les supports numériques en ligne, mais aussi à celles que d'autres usagers (proches ou moins proches) peuvent également délivrer (Loisy et al, 2010) . L'identité numérique apparaît, ici, comme un processus dynamique dont la particularité est de pouvoir évoluer sans les actions propres du sujet (Rogalski & Samurçay, 1993). Ce phénomène n'étant pas sans risques (Kessous & Rey, 2009), il devient nécessaire de pouvoir mettre en place un certain nombre de procédures visant à surveiller le déploiement des marques de présentation de soi en ligne et, ainsi, à aider les apprenants à garder un contrôle des plus serrés sur leur identité numérique.

1.2- Observer et mettre en œuvre des usages pour une attitude réflexive

La réflexivité est à la source de la génération des compétences (Pastré et Samurçay, 1995) qui comportent de multiples dimensions, praxéologique bien sûr, mais aussi cognitive, affective, sociale et culturelle (Wittorski, 2003). Ainsi, il nous semble que cette dimension est essentielle dans l'approche pédagogique de l'identité numérique et qu'elle doit être intégrée dans le scénario.

2- Problématique

Notre questionnement porte sur les moyens pédagogiques qu'il est possible de mettre en œuvre pour sensibiliser les étudiants à des règles d'usage de leur identité numérique. Nous nous attendons à ce que la possibilité d'utiliser des outils numériques pendant la formation permette une attitude réflexive et mobilise de nouvelles représentations et compétences sur le thème étudié.

3- Situation étudiée

3.1- Cadre pédagogique en Licence

Contexte : le cours est assuré en première année de DUT Informatique auprès d'une centaine d'étudiants, dans le cadre du module Projet Professionnel Personnalisé. Il se situe après une période de prise en main de la méthodologie

de recherche des formations et des métiers et avant une série de cours portant sur des méthodes pour améliorer la connaissance de soi et la réalisation d'un e-portfolio (Mailles-Viard Metz & Albernhe-Giordan, 2008).

Objectif : à travers l'utilisation des technologies, l'observation de la pratique des autres et de la sienne, la lecture de travaux scientifiques sur le sujet, les étudiants se mobiliseront davantage pour tenter de maîtriser leurs attitudes sur internet.

Méthode : deux journées sont consacrées à l'Identité Numérique, elles sont composées de trois étapes : (1) lectures de textes scientifiques sur le thème et identification collective de questions sur le sujet ; (2) participation à une table ronde animée par des experts -en visio-conférence- ; (3) production collective de posters.

3.2- Cadre pédagogique en Master

Contexte : le cours est assuré dans le cadre du master pro « gestion des connaissances, apprentissage et formation à distance » (master 1), et plus particulièrement du module « Communication électronique et introduction aux langages du web ».

Objectif : ce cours a deux objectifs : i) caractériser les différentes logiques (techniques, sociales) qui participent du déploiement des identités numériques - notamment sur les plateformes relationnelles -, et identifier les potentielles formes de contamination de la réputation ; ii) voir dans quelle mesure l'identité numérique peut constituer un outil relationnel et pédagogique dans le cadre d'une formation à distance.

Méthode : Adressé simultanément à des étudiants en présentiel et à distance, ce cours repose sur un dispositif hybride car il s'articule à un contenu pédagogique accessible sur la plateforme Moodle, mais aussi à un ensemble de discussions qui ont été initiées par l'enseignante au moyen de questions et développées par l'ensemble des étudiants au sein d'un profil créé sur Facebook. Le choix de cette plateforme « grand public » ayant été effectué à dessein, afin d'amener les étudiants à réfléchir sur les effets d'un (potentiel) « mélange des sphères » dans des activités pédagogiques et plus largement professionnelles.

4- Méthodologie : Evaluation

Chaque cadre est évalué à l'occasion de questions posées en début puis en fin de cours sur la définition de l'identité numérique et les compétences associées qui en permettent une maîtrise. Les résultats attendus sont que les deux cadres pédagogiques auront permis une modification des représentations et développé de nouvelles aptitudes.

5- Discussion et conclusion

L'analyse des données recueillies montre une modification des représentations notamment en terme de processus de gestion de son identité numérique. Il semble donc que les cadres pédagogiques proposés soient mobilisant et permettent aux étudiants de prendre du recul sur leurs pratiques pour mettre en œuvre des conduites plus réfléchies et construites sur la base d'une anticipation des effets de leurs actions.

Bibliographie

Denouël, J. (2011). Identité, Communications, n° 88 (à paraître).

Loisy C., Mailles-Viard Metz S., Benech P. (2010). Scénarios pour l'identité numérique et la construction de l'orientation, Acteurs et Objets Communicants, Vers une éducation orientée objets ? - Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, France.

Granjon, F. et Denouël, J. (2010). Expression de soi et reconnaissance des singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux, Sociologie, n° 1, vol. 1, p. 25-43.

Mailles-Viard Metz S. & Albernhe-Giordan H. (2008). Du e-portfolio à l'analyse du produit et du processus de conception du projet personnel de l'étudiant, Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, volume 5, numéro 3. halshs-00380107.

Kessous, E. et Rey, B. (2009). Les traces d'attention entre captation et opportunité. La production conjointe du marché, des services et de la vie privée, XVIIe International RESER Conference Service Competitiveness and Cohesion-Balancing Dynamics in the Knowledge Society, 13-15 Septembre 2007, Tampere. Actes en ligne : www.reser.net/file/27706/

Pastré, P. & Samurçay, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. Éducation Permanente, n° 123, p. 13-31.

Wittorski, R. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Ed.), Travail social et analyse des pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan, Savoir et Formation, p. 69-89.

Rogalski, J., Samurçay, R. (1993). Représentation de référence : outils pour le contrôle d'environnements dynamiques, in A. Weill-Fassina, P. Rabardel, D. Dubois (Eds.) Représentations pour l'action, Toulouse, Octarès.

Former les enseignants aux concepts de l'identité numérique et de l'orientation : un parcours Pairform@nce

Stéphanie Mailles-Viard Metz

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

stephanie.metz@univ-montp2.fr

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article223>

Catherine Loisy

Equipe EducTice, INRP & Ecole Normale SHS, Lyon

Catherine.loisy@inrp.fr

<http://eductice.inrp.fr/EducTice/equipe/membres/permanents/catherine-loisy>

Eugénie Duthoit

Laboratoire PRAXILING, Université Montpellier 3, Montpellier, France

eugenie.duthoit@univ-montp3.fr

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article223>

1- Introduction

Cette étude présente certains résultats du projet INO dont l'objectif est de concevoir un parcours de formation pour les enseignants du second degré autour de l'identité numérique et de l'orientation. Ces deux thématiques sont l'objet de réflexions pour leur intégration dans des enseignements disciplinaires afin de sensibiliser les élèves (et par la même les enseignants) des compétences qu'il est nécessaire de développer pour se projeter et s'intégrer dans le monde d'aujourd'hui. Une hypothèse est l'accompagnement à la réalisation d'un *e-portfolio* afin de réfléchir doublement à son projet d'orientation et à une procédure de maîtrise de son identité numérique.

La conception de la formation destinée aux enseignants stagiaires est conduite à travers les recommandations du dispositif Pairform@nce : formation hybride avec un travail collaboratif et réflexif sur la création et la mise en œuvre de scénarios par les stagiaires. Le scénario de la formation est intégré dans une plateforme de formation ouverte et à distance, il est appelé *parcours* dans ce dispositif.

2- Objectifs

Une première étape dans la conception du *parcours* est de définir les concepts à enseigner en classe puis dans une seconde étape de réfléchir à la façon dont ils peuvent être assimilés. La deuxième étape consiste à proposer un cadre de travail pour les enseignants stagiaires qui leur permette d'intégrer ces compétences pour ensuite les mettre en œuvre dans leurs enseignements. La troisième étape est de réfléchir à des indicateurs qui permettraient de vérifier l'acquisition des compétences visées afin de conduire une évaluation formative. Ainsi, dans cette étude, un des objectifs phare est de sensibiliser les enseignants à l'utilisation des TICE pour l'orientation et l'identité numérique par leur pratique dans le scénario de formation continue.

3- Approche théorique

Nous considérons que l'identité numérique correspond aux traces que chacun laisse sur les supports numériques, le web en particulier (Loisy et al, 2010). D'un point de vue pédagogique, elle est liée à la connaissance de soi à travers la maîtrise de l'utilisation des outils numériques. L'orientation est appréhendée selon les principes de l'approche orientante (Ferré & Quiesse, 2006) avec l'objectif d'une amélioration de la connaissance de l'environnement par l'élaboration d'une méthode de questionnement et un objectif de construction d'un projet personnel.

Ces deux concepts requièrent un travail sur les compétences du socle commun comme l'autonomie et la créativité.

Ces différents éléments ne sont pas toujours assimilés par les enseignants eux-mêmes. Plusieurs expérimentations réalisées (Gauthier & Jézégou, 2009 ; Mailles-Viard Metz et Albernhe-Giordan, 2008) montrent l'intérêt de la conception d'un *e-portfolio* comme instrument (Rabardel, 1995) de mise en œuvre d'une méthode de conception de projets professionnels et personnels. En effet, il permet de déposer des informations, de les structurer et d'identifier l'intérêt de les partager avec d'autres ou pas. Outre son intérêt réflexif, sa dimension numérique lui donne la capacité d'évolutivité, nécessaire pour une utilité tout au long de la vie.

4- Problématique

Nous posons l'hypothèse que la conception d'un scénario pédagogique qui intègre la réalisation d'un *e-portfolio*, qu'il soit destiné aux enseignants (formation continue, *parcours*) ou aux élèves (formation initiale), permet de développer les compétences nécessaires pour assimiler la problématique des concepts de l'identité numérique et de l'orientation.

5- La situation d'étude

Pour tester l'intérêt du *parcours* conçu, une formation Pairform@nce « Identité Numérique et Orientation » est organisée au plan académique de formation (PAF). Pairform@nce est une plateforme de formation ouverte et à distance qui propose des *parcours* de formation destinés à des formateurs et des stagiaires (Soury-Lavergne et al., 2009) . Ces parcours suivent un protocole particulier qui permet la scénarisation de différentes étapes et ressources lorsqu'ils sont mis en œuvre. Ce contexte est un moyen pour les enseignants de concevoir des activités pour former les élèves aux TICE, tout en les utilisant. Par exemple, dans notre cas, le travail collaboratif est requis entre les stagiaires, à travers la réalisation collective de scénarios entre deux sessions de formation présentielle. Les stagiaires doivent donc apprendre à utiliser les applications dédiées au travail collaboratif : production et échanges.

Dans notre étude, dix enseignants de disciplines variées suivent cette formation. Les formateurs leur demandent de réaliser un *e-portfolio* pour eux-mêmes et mettre en œuvre un scénario dans leur classe sur ce thème. Ce travail pédagogique est réalisé et évalué collaborativement entre les enseignants, ce qui est censé mobiliser une attitude réflexive de leur part sur leur créativité et leur autonomie.

6- Résultats

Les résultats de l'analyse des différents scénarios concernent deux dimensions : (1) l'assimilation des concepts par les enseignants au travers de la réalisation du *e-portfolio* et leur mobilisation dans leur discipline et (2) les scénarios préconisés par les enseignants pour l'assimilation de ces concepts par les élèves.

7- Conclusion et Perspectives

Cette étude montre l'intérêt de la conception d'un *e-portfolio* dans l'acquisition de compétences, tant au plan de la technique que des conduites collaboratives et réflexives. Elle met également en évidence qu'il est possible de travailler sur ces compétences dans les disciplines, l'infusion est en effet nécessaire pour leur assimilation et leur mobilisation tout au long de la vie.

Bibliographie

- Ferré D., Quiesse J.-M. (2006). "Avec les lycéennes et lycéens" in P. Gourié, M. Jageneau, A. Marxer, L. Sciabarrasi (Eds.) *Lycéens, prenez votre orientation en main - Des témoignages, des conseils et un guide pratique pour s'orienter en France et en Europe*. L'Harmattan.
- Gauthier, P. D. et Jézégou, A. (2009). "Persister dans la publication de son e-portfolio ? : Etude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur". *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, vol. 6(1), 6-17.
- Loisy, C., Mailles-Viard Metz, S. & Bénech, P. (2010). "Scénarios pour l'identité numérique et la construction de l'orientation". In M. Sidir, E. Bruillard & G.-L. Baron (Eds.) *Acteurs et Objets Communicants. Vers une éducation orientée objets ?* p. 224-236. Lyon : INRP.
- Mailles-Viard Metz S. & Alberne-Giordan H. (2008). "Du e -portfolio à l'analyse du produit et du processus de conception du projet personnel de l'étudiant", *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, vol. 5, n° 3.
- Rabardel, P. (1995). "*Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*". Paris : Université de Paris 8
- Schön, D. (dir.) (1996) "*Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*". Montréal : Éditions Logiques.
- Soury-Lavergne S., L. Trouche, G. Gueudet (2009). "Recherche INRP - Pairform@nce. Parcours de formation en ligne, étude de processus d'appropriation", *Rapport INRP pour la SDTICE du Ministère de l'Éducation Nationale*, novembre 2009.

Constitution communautaire et dialogue interculturel dans des échanges asynchrones entre étudiants Algériens et Français

Amina Meziani

Université de Biskra, Algérie
meziani.amina@yahoo.fr

Dans cette recherche, nous sommes partie du constat que la dimension interculturelle, bien qu'elle figure parmi les objectifs majeurs dans l'enseignement-apprentissage de FLE, demeure marginalisée dans les différents paliers. De plus, la situation socioéconomique des Algériens rend difficile voire impossible la réalisation de tâches à visée interculturelle tels que les séjours linguistiques à l'étranger qui favorisent l'immersion de l'apprenant voire l'étudiant de FLE dans le pays de la langue cible, où il aura l'occasion d'entrer en contact réel avec l'Autre et de mettre en œuvre ses compétences langagières. Face à cette situation, les étudiants qui se spécialisent en FLE sont appelés à enseigner le français et à être des médiateurs culturels, et ce, sans la moindre formation interculturelle et tout en étant loin de tout contact réel avec les interlocuteurs du pays cible. Cela pourrait être une entrave à leur efficacité pédagogique en tant que médiateurs interculturels devant tenir compte de tous les éléments psychologiques, sociologiques, culturels, etc. qu'implique l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Parallèlement, les progrès technologiques tels que les environnements virtuels de communication synchrone et asynchrone ont changé la donne, car ils assurent un contact et une ouverture sur l'Autre à moindre coût et par un simple clic. De même, les blogues, comme espace d'expression et d'interactivité, ont acquis un statut particulier dans les pratiques éducatives liées à l'enseignement des langues du fait qu'ils offrent la possibilité d'envisager des scénarios de communication contextualisés dans le but de réaliser des tâches collectives. C'est pourquoi nous avons envisagé, dans cette recherche de rendre possibles des contacts réels entre des étudiants du FLE, Algériens et français natifs, et de créer un contexte de communication authentique à travers le blogue. Notre problématique s'articule autour de la possibilité d'envisager les interactions entre ces étudiants dans un environnement de communication virtuel qu'est le blogue et à travers des tâches à visée interculturelle, comme vecteur d'un dialogue interculturel entre les participants. Nous nous interrogeons sur le rôle du blogue comme espace d'interactions scénarisées et attelées à des tâches interculturelles, dans l'instauration d'un dialogue interculturel entre des étudiants du FLE de sphères culturelles diverses.

A partir de ce questionnement, nous tablons sur les échanges exolingues en ligne en tant que stimulateurs et porteurs de traces d'une conscience interculturelle se manifestant dans les attitudes d'ouverture, les efforts d'intercompréhension, de résolutions d'éventuels malentendus interculturels et d'engagement dans la réalisation des tâches proposées aux groupes. Nous supposons aussi que la constitution des groupes des participants en communauté virtuelle témoignerait de leur conscience interculturelle, autrement dit, si les participants –caractérisés par une hétérogénéité culturelle– manifestent leur engagement et implication dans la réalisation des tâches, un sentiment d'appartenance à la même communauté, usent de stratégies pour résoudre des conflits, arrivent à se dévoiler et exprimer leurs émotions, etc., cela pourrait traduire leur conscience interculturelle et leur ouverture sur l'Autre. Par ailleurs, en partant des réflexions de Dausendschön-Gay et Krafft (1998) autour de la relation tâches et interculturelité, nous ajoutons que la réalisation plus ou moins réussie des tâches communicatives et interculturelles en ligne dépendrait du degré de compétence et de conscience interculturelle des participants.

Le corpus recueilli, constitué des billets et des commentaires des participants sur les tâches proposées, a été analysé selon deux axes principaux, un axe relatif à la constitution communautaire comme tributaire de la conscience interculturelle des participants, où il a été question de déceler les traces de l'émergence de la communauté proposées principalement par Dillenbourg et al (2003), et Herring (2004) tout en ayant recours à une analyse quantitative et qualitative (de discours), quant au deuxième axe, il est lié à la manifestation de l'altérité et de la co-culturalité dans les échanges en ligne (Degache et al, 2007). où étaient pris en compte les procédés proposés par Dausendschön-Gay et Krafft (1998 : 98), en rapport avec les mécanismes liés à la catégorisation (anticipation, manifestations mutuelles des appartenances socioculturelles, explication, et propositions d'enseignements), Ces éléments sont appréhendés par rapport aux différentes tâches proposées et dont la réussite dépend de la conscience de l'asymétrie linguistico-culturelle dans la négociation des activités à accomplir. L'accent a été mis aussi sur les traces de la compétence interculturelle selon le modèle de Lussier (2008).

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., (1996), « Compétence Culturelle, compétence interculturelle », in *Le Français dans le monde, Recherche et applications*, (Janvier 1996), Cultures, culture..., p. 28-38.

- Atifi, H., Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2005) : Les manifestations des émotions dans les forums de discussion, Journée d'étude *Les émotions dans les interactions en ligne*. ICAR ENS LSH, Lyon, 17 mars 2005. Consulté en septembre 2007.
- Audras, I. Chanier, T. (2007), « Acquisitions de compétences interculturelles : interactions orales et écrites en tridimension en ligne », in *Lidil*, n° 36, Grenoble, Lidilem, p. 23-41.
- Belz, J.A. (2003), « From the Special Issue Editor », in *Language learning & Technology*, n° 7 (2), p. 2-5, Revue en ligne : <http://llt.msu.edu/>
- Belz, J.A. (2002), « Social dimensions of telecollaborative foreign language study », in *Language learning & Technology*, n° 6 (1), p. 60-81, Revue en ligne : <http://llt.msu.edu/>
- Belz, J.A., Thorne, S. (2006), Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker, BELZ, J.A., THORNE, S. (dir.) *Internet Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston, Thomson Heinle, viii-xxv 84
- Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris, Les Editions Didier.
- Dausendschön-Gay, U., Krafft, U. (1998) : Quand l'exolingue devient de l'interculturel, *Lidil*, 18, Grenoble, Lidilem, 93-111.
- De Carlo, M., (2004), « La technologie peut-elle servir l'interculturel? ». In Lorraine Baqué et Manuel A. Tost (eds.), *Repères & applications (IV)*, Barcelona : Institut Ciències de l'Educació, UAB, p. 59-71.
- De Carlo, M., (1998), *L'interculturel*, CLE International, 1998.
- Degache, C., (2006), « Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues », Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches, Grenoble, Lidilem, « 2t. » consulté en mars 2008 : www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf
- Degache, C., Mangenot, F., (2007), « Les échanges exolingues via Internet, nouveau terrain d'exploration en didactique des langues », in *Lidil*, n° 36, Grenoble, Lidilem, p. 5-22.
- Degache, C., Mangenot, F., (2007), « Les échanges exolingues via Internet, nouveau terrain d'exploration en didactique des langues », in *Lidil*, n° 36, Grenoble, Lidilem, p. 5-22.
- Degache, C., López Alonso, C., et Séré, A, « Échanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue », *Lidil*, 36 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 03 juin 2009. URL : <http://lidil.revues.org/index2473.html>. Consulté le 14 décembre 2010.
- De Nuchèze, V. (2004) : La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse, *Lidil*, 29, 11-41.
- Dillenbourg, P., Poirier C., Carles, L. (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? ». In A. TAURISSON & A. SENTINI (coord.), *Pédagogies.net*, L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage. Presses de l'Université du Québec, pp.11-47. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>
- Dolci, R., Spinelli, B., (2007), « La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne », in *Lidil*, n° 36, Grenoble, Lidilem, p. 69-92
- Furstenberg, G., English, K., (2006), «Communication interculturelle francoaméricaine via Internet », in *Le Français dans le monde Recherche et applications*, CLE International, p. 178-191.
- Giacomi et C. de Heredia (1986), Réussites et échecs dans les communications linguistiques entrelocuteurs francophones et locuteurs immigrés, dans *Langage*, 84, décembre.
- Herring, S.-C. (1996). *Computer-mediated communication : linguistic, social and a crosscultural perspectives*. Amsterdam : Benjamins.
- Herring, S.-C. (2004). « Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior ». In S.-A. BARAB, R. KLING & J.-H. GRAY (éds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, p.338-376. New York : Cambridge University Press.
- Lussier, D. et al. « Lignes directrices pour évaluer la compétence de communication interculturelle », in Lazaret, I. et al., Développer et évaluer la compétence de communication interculturelle. Un Guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignant, Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, 2008.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales 1 / Approche interactionnelle et structure des conversations, troisième édition*. Paris : Armand Colin/Masson.

Mangenot, F. Zourou, K. (2007), « Susciter le dialogue interculturel en ligne. Rôle et limites des tâches », in *Lidil*, n° 36, Grenoble, Lidilem, p.43-67.

Mangenot, F. (2007) : Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums, M.-N. Lamy, F. Mangenot et E. Nissen Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL), Grenoble, 7-9 juin 2007,

O'dowd R., & Ritter M., (2006), « Understanding and working with "failed communication" in telcollaborative exchange », in *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal (CALICO Journal)*, n° 23 (3), p. 623-642.

Puren, C. (2002) : Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes*, 3, 2002, APLV, Paris, 55-76.

Processus de travail collaboratif mis en œuvre lors d'une tâche d'écriture sur Wikipédia.

Christian Ollivier

Laboratoire LCF, Université de La Réunion, Le Tampon, France/La Réunion

Courriel : ollivier.reunion@gmail.com

Toile : <http://www.christianollivier.eu>

Les publications récentes sur l'intérêt de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) pour l'apprentissage des langues font ressortir que celle-ci est l'occasion de concevoir et mettre en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement et de nouveaux scénarios d'apprentissage. La recherche spécialisée soulignant que la CMO favorise l'apprentissage / enseignement des langues étrangères à travers l'interaction et la collaboration (Kitade, 2000), les dispositifs et scénarios mis en place intègrent des outils facilitant une interaction plus large entre un nombre croissant de participants (Lamy et Hampel, 2007).

Kern, Ware et Warschauer (2004) ont montré que la CMO s'est tout d'abord installée au sein de groupes-classes constitués pour permettre la communication et la collaboration entre les différents acteurs d'un même groupe. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ont commencé à être exploités les avantages linguistiques, cognitifs, socio- et interculturels qu'une communication exolingue ou entre les membres de diverses cultures peut offrir. Cette ouverture s'effectue encore bien souvent grâce à l'intégration de locuteurs natifs sélectionnés par l'enseignant au sein de dispositifs et de scénarios pédagogiques eux-aussi choisis par l'équipe pédagogique.

Rares sont encore les pratiques pédagogiques qui conduisent les apprenants à réaliser en collaboration avec des internautes non-apprenants de langues des tâches proposées sur le Web 2.0 que nous nommerons tâches de la vie réelle. C'est à ce genre de tâches que s'intéresse cette communication car elles présentent une authenticité situationnelle et interactionnelle telle que définie par Ellis (2003) et élargissent la typologie du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues oscillant entre « tâches 'cibles' ou de 'répétition' ou 'proches de la vie réelle' [...] choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe » et « tâches pédagogiques communicatives [...] assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ».

Cette contribution s'appuiera sur une expérience menée avec de futurs enseignants de FLE invités à publier des articles sur Wikipédia, elle complète les analyses et conclusions d'une précédente recherche qui a souligné l'impact positif que cette tâche authentique réalisée au sein d'interactions sociales authentiques dépassant le cadre de la classe de langue a eu sur la motivation des étudiants. Nous nous concentrerons, dans cette communication, sur la mise en place ou non des processus de collaboration sur un site qui se veut explicitement collaboratif.

Nous fondons le travail de recherche que nous présenterons sur les théories du travail collaboratif (cf. Dillenbourg et al., 1996) et notamment sur les critères précisés par Johnson et Johnson (1989). Nous analyserons quantitativement, mais surtout qualitativement les articles publiés par les étudiants et l'historique de ceux-ci afin de faire ressortir les processus de collaboration (humains et automatisés) qui se sont mis en place entre l'apprenant-auteur, les autres contributeurs / membres de la communauté Wikipédia, les robots de ce site et l'enseignant.

Nous montrerons de quelle façon et dans quelle mesure il y a eu ou non partage de buts communs, interdépendance positive, interaction constructive, mise en œuvre de compétences sociales de collaboration et de gestion de groupe pour montrer dans quelle mesure une collaboration s'est établie. Finalement, nous en tirerons des conséquences pour l'établissement d'une « approche interactionnelle » en didactique de la production écrite.

Bibliographie

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Ellis R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'malley, C. (1996) : "The evolution of research on collaborative Learning". In Spada E. & Reiman P. (dir.). *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford : Elsevier. pp. 189-211.

Kern R., Ware P. & Warschauer M. (2004). "Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research", *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 24. pp. 243-260.

Kitade K. (2000). "L2 Learners' Discourse and SLA Theories in CMC : Collaborative Interaction in Internet Chat". *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, n° 13. pp. 143-166.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). "Cooperative learning in second language classes". *The Language Teacher*, vol. 18, n° 10. pp. 4-7.
- Lamy M.-N. & Hampel R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lamy M.-N. (2001). "L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage". In Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia*. Lyon : ENS Editions. pp. 131-144.
- Mangenot F. & Louveau E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Mangenot F. & Penilla, F. (2009). "Internet, tâches et vie réelle". In E. Rosen (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Recherches et applications*, n°45. Paris : Clé International, pp. 82-90.
- Ollivier C. (2007). "Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant". In Lamy, M.-N., Mangenot, F. & Nissen, E. (dir.). *Actes du colloque "Échanger pour apprendre en ligne" (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007*. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>. [janvier 2010]
- Ollivier C. (2010). "Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés". In *Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies*, Revue française de linguistique appliquée, vol. 15, 2010-2.

Les échanges dans le forum « Nhos Kombersu »: contribution pour un changement de pratiques d'enseignement et d'apprentissage du Français Langue Étrangère chez des étudiants capverdiens.

Marcel Pierre Pereira

Laboratoire sur la Recherche du Langage (LRL), Université Blaise Pascal II, Clermont-Ferrand, France
pereira_marcel@yahoo.fr

Nos recherches sur les scénarii d'apprentissage mixte dans un contexte singulier comme le Cap-Vert qui est un archipel et qui est confronté à de graves problèmes de formation et d'accès à l'enseignement supérieur nous a conduit à expérimenter un dispositif articulant des séances d'apprentissage à distance et en présentiel. L'expérimentation, qui a eu lieu à l'université du Cap-Vert, s'est déroulée sur une période de 3 mois, d'avril à juin 2010 et elle s'insère dans notre projet de recherche en thèse. 30 étudiants de la filière FLE des deux pôles - Praia et Mindelo - que compte l'université ont pris part à l'expérimentation. Sur les 30 étudiants, 24 étaient de Praia et 6 de Mindelo. Leur moyenne d'âge était de 22 ans et leur niveau en français correspond au A2 du CECR. Il convient de préciser que parmi ces étudiants, certains sont déjà enseignants (4) mais ne possèdent aucune formation, d'autres viennent d'autres secteurs (2) et la grande majorité est issue du secondaire.

Le dispositif mis à contribution dans le cadre de notre expérimentation se caractérise par une « double modalité présente et distante, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme en ligne et une centration sur l'apprenant » (Nissen, 2006 : 45). Notre choix s'est porté sur la plateforme Moodle pour des raisons pratiques vu qu'elle intègre déjà plusieurs outils comme le forum, le wiki, le glossaire entre autres et compte tenu des activités que nous prétendons développer avec les étudiants répartis dans six (6) groupes de cinq (5) étudiants. Chaque groupe se devait de réaliser des tâches et des sous-tâches ayant comme support des sites Internet. Ces tâches étaient les mêmes pour tous et aboutissaient à la fin de la formation à l'élaboration d'une brochure véhiculant des informations utiles sur les hôtels, la gastronomie et la culture capverdienne. L'utilité de la brochure est de faciliter le séjour des participants au séminaire organisé par l'ONG « Handicap International » siégeant au Cap-Vert.

Les apprentissages étaient le plus souvent faits à distance et les échanges entre les participants se réalisaient à travers un forum de groupe que nous avons intitulé en créole « Nhos Kombersa ». Les activités en présentiel, moins fréquentes que celles à distance, insistaient sur des questions de réajustement, d'analyse et de correction des productions des étudiants. Elles portaient par ailleurs sur d'autres aspects parallèles à l'expérimentation. Il faut rappeler que cette dernière ne devait en aucun cas perturber l'exécution normale du programme pré-établi par l'université.

Parmi les outils mis à notre dispositif, le forum « Nhos Kombersa » était le plus sollicité par les étudiants, il était utilisé comme espace d'échanges, de discussion et d'apprentissage en vue de la réalisation des objectifs d'apprentissage. Ces derniers consistaient à recueillir des informations dans des sites d'hébergements proposés, à expliquer et à justifier leur choix, à rédiger un compte rendu de leurs activités de recherches d'informations pour préparer le séminaire et enfin, à réaliser une brochure.

Cette expérimentation a été menée avec un double objectif. D'une part, elle contribuerait à mieux connaître ces outils technologiques dans la mesure où le Cap-Vert vient de lancer un ambitieux programme intitulé « Mundo Novo » qui consiste à connecter, à partir du serveur central de l'Etat, tous les établissements d'enseignement secondaire et supérieur publics à Internet et aussi, à les mettre en réseau. Or, ce projet nécessiterait une plus grande connaissance de ces outils et des possibilités de l'archipel. D'autre part et de façon plus restreinte, elle permettrait d'analyser les réactions des étudiants capverdiens devant de tels outils.

Notre méthodologie est basée sur l'observation des échanges et des productions des étudiants capverdiens dans le forum mais aussi, sur l'analyse d'un questionnaire semi-ouvert et du blog qui leur ont été proposés à la fin de la formation. Nous avons également eu recours aux tracking de la plateforme Moodle. Les données recueillies ont été traitées quantitativement et qualitativement mais aussi conformément aux modèles conversationnels et interactionnistes, d'où les conclusions suivantes.

Si le forum a le mérite d'inciter et de favoriser le développement des échanges entre les étudiants, il les pousse également à adopter une attitude plus entrepreneuriale, active et réflexive sur leur travail et leur manière d'apprendre, surtout pour des étudiants longuement habitués à dépendre de l'enseignant. La plupart des échanges étaient des appels, des sollicitations d'aide, des reprises et des apports ou contributions et attestaient aussi de l'implication et de la participation des étudiants dans leur apprentissage.

D'un autre côté, nous avons également remarqué une forte communion dans la résolution des problèmes, il y avait un désir constant de s'entraider.

Bibliographie

André, B. (dir) (1989). « Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères ». Ed. Hatier/Didier, Paris, 1989.

Baudrit, A. (2007). « L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective ? ». Ed. de Boeck, Bruxelles, 2007.

Guichon, N. (2006). « Langue et tice, méthodologie de conception multimédia ». Ed. Ophrys, Paris, 2006

Lebrun, M. (2002). « Elearning, pour enseigner et apprendre ». Ed. Academia-Bruylant, Louvain-la-neuve, 2005.

Marcel, J. F. & Dupriez, V.& Bagnoud, D. P. (2007). « Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes ». Ed. de Boeck, Bruxelles, 2007

Meunier, J.P.& Péraya, D. (2004). « Introduction aux théories de la communication: Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique ». Ed. de Boeck, Bruxelles, 2004

Pothier, M. (2003). « Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues ». Ed. Ophrys, Paris, 2003

Soubrié, T. (2008). « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master ». Pratique et recherche, Vol. 11, n° 2, 2008, p. 105-127, <http://alsic.revues.org/index385.html>

Nissen, E. (2005). « Autonomie du groupe restreint et performance ». Spécial Untele Recherche, Vol. 8, n° 3, 2005, p. 19-34, <http://alsic.revues.org/index322.html>

Feed-back entre pairs lors de tâches d'écriture informatisées

Montiya Phoungsub

Laboratoire Lidilem, Université de Grenoble
montiya.phoungsub@yahoo.fr

Notre recherche se situe dans la problématique des aides visant à faciliter l'activité scripturale dans leur lien avec les TICE pour les apprenants non-natifs. Dans l'intervention proposée ici, nous nous concentrons particulièrement sur le phénomène de la socialisation des textes sur le forum.

Dans le domaine de la didactique de l'écrit, Halté (1989) regrette que le texte scolaire n'ait pas d'autre destinataire que l'enseignant-évaluateur. D'où les intérêts de la socialisation des textes permettant de passer d'un texte individuel à un texte collectif. Ses avantages mis en avant sont en général de trois ordres :

- Meilleure possibilité de se représenter le(s) destinataire(s) du texte que l'on rédige ;
- Valorisation des écrits grâce aux feedbacks ;
- Prise de distance critique par rapport à son écrit (Mangenot, 2002a).

Grâce aux trois plus importantes caractéristiques du forum : dimension écrite, asynchrone et publique des échanges, Bullen (1997), Henri & Lundgren-Cayrol (1997), Mangenot (2001, 2002a, 2002b, 2004) font du système de communication par forum un accompagnement pédagogique dans des dispositifs de formation à distance (FAD). Ces auteurs ont montré que l'intégration du forum dans la pédagogie permettrait une constitution d'une communauté d'apprentissage et rendrait les étudiants plus actifs et dynamiques dans leur apprentissage.

La recherche sur l'apport des TICE à la rédaction de texte auprès d'étudiants thaïlandais âgés de 19 à 22 ans de niveau B2 apprenant le français comme matière principale à l'université de Chiang Mai s'est déroulée pendant 12 semaines : de juin à juillet 2008 et d'octobre à décembre 2009. Pendant chaque séance de 2 heures en présentiel dans une salle informatique, les étudiants ont d'abord travaillé par groupes de 2 ou 3 devant l'ordinateur, pour s'approprier les caractéristiques du genre textuel à rédiger sur la plateforme d'apprentissage « Moodle ». À l'aide du système d'aide à l'écriture « ScribPlus » (Khara & Mangenot, 2008) que nous avons adopté dans notre étude, ils ont ensuite produit individuellement leur production écrite pendant trente minutes pour enfin la publier sur le forum de la plateforme accessible à tous les camarades ayant participé aux expériences. Une fois publiées sur le forum, toutes les productions écrites font ensuite l'objet de commentaires des camarades. La démarche d'apprentissage est initiée et pilotée par les étudiants eux-mêmes (apprentissage par l'action). En tant que personnes-ressources, nous étions là pour expliquer les consignes et ne sommes intervenus que quand les étudiants nous ont sollicités.

Nous tenterons d'identifier d'une part les caractéristiques des échanges entre les étudiants sur le forum et d'autre part les positionnements énonciatifs, ce qui nous permettra de déterminer le degré de la socialisation de notre public cible. Nous nous intéressons également aux types de langue utilisés par les étudiants thaïlandais sur le forum pédagogique. L'étude des contacts langue écrite/langue parlée et des contacts langue écrite/langue de l'ordinateur nous amèneront à pouvoir déterminer le genre de discours de la communication médiatisée sur un forum. Nous nous efforcerons d'ailleurs de relever les intérêts pédagogiques et les limites du forum en termes de pratique de la langue écrite, tout en essayant de répondre aux questions suivantes :

- La publication des productions écrites sur le forum permet-elle de favoriser l'interaction entre l'étudiant et son texte, et de quelle manière ?
- Quelles sont les réactions des étudiants face à la socialisation de leurs textes ?

Pour aborder ces questions, nous empruntons deux types d'approches qualitatives : l'approche « interactionniste cognitive » en acquisition des langues telle que proposée par Matthey (2003) et l'approche fondée sur l'analyse du discours. Notre méthodologie consiste à croiser deux données recueillies parmi d'autres :

- les échanges entre les étudiants au sein du forum ;
- les entretiens semi-directifs de 15 à 20mn, dans la langue maternelle des étudiants que nous avons ensuite traduit en français.

La question concernant l'usage du forum posée aux étudiants au cours de ces entretiens est :

Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?

Les résultats de cette recherche semblent suggérer que l'aspect « socialisation » des forums se révèle intéressant dans la perspective de la didactique de l'écriture. Les interactions lecture-écriture sont en effet favorisées par l'aspect dit « socialisation » du forum, tout en permettant aux étudiants de prendre du recul par rapport à leur texte et de tenir compte de la situation de communication. Cependant il est intéressant de constater qu'il existe une absence assez importante de remarques sur le texte, éléments nécessaires en vue de la réécriture. Certains apprenants pensent que c'est le travail du professeur de corriger leurs textes. Pour d'autres, le manque de connaissances grammaticales en français et le manque de confiance en soi-même les empêchent de corriger les textes de leurs camarades. Pour pallier ce problème, il paraît donc judicieux pour l'enseignant de consacrer plus de temps pour les activités de révision.

En ce qui concerne le genre de discours de la modalité de communication par forum, il paraît trop tôt de parler d'un nouveau genre de discours (Mangenot, 2004) car le contexte de travail par forum est peu répandu et la variable pédagogique peut jouer un rôle prégnant. Ainsi préférons-nous parler d'« un hybride entre l'écrit et l'oral » possédant des spécificités dues à la technologie utilisée et empruntant à la fois les deux types de langue avec des traits d'oralité spécifiques.

Bibliographie

- Bullen, M. (1997). "A case study of Participation and Critical Thinking in a University-Level Course Delivered by Computer Conferencing" (Thèse de doctorat en philosophie). University of British Columbia, Vancouver.
- Develotte, C., & Gee, R. (2005). "Contacts de l@ngues sur écran ou comment on donne sa langue à la souris". In Van den Avenne, C. (éd.). *Mobilité et contacts de langue*. Paris: L'Harmattan.
- Halté, J.-F. (1989). "Analyse de l'exercice de "la rédaction et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture". In Charolles, M., Halté, J.-F. , Masseron, C. & Petitjean, A. (éds.). *Pour une didactique de l'écriture*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (1997). *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Montréal: LICEF.
- Khara, A., & Mangenot, F. (2008). *ScribPlus*. Logiciel accessible en ligne via Mozilla Firefox : <http://scribplus.ovh.org/>.
- Mangenot, F. (2002a). "Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ?". *Enjeux*, n°13, pp.166-182.
- Mangenot, F. (2002b). "Forums et formation à distance : une étude de cas". *Education permanente*, vol.3, n°152, pp.109-119.
- Mangenot, F. (2004). "Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet". In Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (éds.). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurban: Presse de l'Esssib.
- Mangenot, F., & Miguët, M. (2001). "Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation". In de Vries, E., Pernin, J.-P. & Peyrin, J.-P. (éds.). *Actes du cinquième colloque hypermédias et apprentissages, le 9-11 avril 2002*. Paris: INRP-EPI.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue (2^{ème} éd.)*. Bern : Peter Lang.

Sollicitation et accompagnement de la réflexivité dans une formation d'enseignants et formateurs à et par l'intercompréhension

Yasmin Pishva

Laboratoire Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble, France.

yasmin.pishva@u-grenoble3.fr

Notre proposition de communication s'inscrit dans l'un des objectifs du colloque qui vise à identifier le rôle du tuteur dans le processus d'autonomisation de l'apprenant et dans l'évaluation des productions.

L'autonomie (Blin, 1998) représente un des objectifs de l'apprentissage et exactement la capacité à devenir responsable du parcours de formation, d'un point de vue des choix méthodologiques (mis en place d'un plan de travail, des stratégies et de la sélection du matériel) et de la capacité à s'auto-évaluer.

Dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001) pour les langues, l'autonomisation correspond à une prise de conscience progressive des compétences spécifiques et personnelles et du style d'apprentissage :

« L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère que 'apprendre à apprendre' fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. » (*Ibid.*, 109)

Dans cette définition l'enseignant a le rôle de conduire l'apprenant à construire son parcours qui est basé non simplement sur des objectifs scolaires mais aussi sur les besoins et sur les motivations :

« Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations caractéristiques et ressources ». (*Ibid.*)

Dans cette démarche introspective l'enseignant doit aider l'apprenant à prendre conscience des compétences latentes, à intégrer les nouveaux acquis et à développer une posture réflexive « permanente » (Perrenoud, 2001b).

L'apport de la démarche réflexive à la formation, initiale et continue, des enseignants est désormais reconnu (Zay, 2001 ; Perrenoud, 2001b; Day, 2001), notamment la fonction de cette approche dans la construction et développement des savoirs disciplinaires (programmes, fonctionnement des institutions et des établissements), des savoir-faire (pédagogiques, didactiques) et des attitudes professionnelles (Day, 2001).

Dans cette étude nous nous sommes intéressée à l'intégration de l'approche réflexive à la plateforme multimédia Galapro qui s'adresse à un public de futurs enseignants de langues en formation initiale et continue. Cette plateforme propose des sessions de formation à la didactique intercompréhensive à travers la découverte et la pratique de l'intercompréhension.

Dans ce cadre, nous voulons mesurer l'apport de cette approche réflexive à l'autonomisation des formés⁹; autonomie qui est mesurée en termes de capacité à s'auto-évaluer, à planifier et à diriger son agir professionnel en fonction des besoins du contexte et du public. Nous voulons aussi analyser l'incidence des réflexions des formés sur les pratiques pédagogiques des formateurs. Et identifier plus précisément si les réflexions ont des répercussions sur la modalité de guidage, sur le contenu des activités proposées par les formateurs et sur les modalités d'intégration de l'accompagnement réflexif.

Notre démarche réflexive intégrée à la plateforme Galapro prend la forme d'un « Cahier de réflexion » que nous avons conçu en collaboration avec l'Université d'Aveiro dans le cadre du projet Galapro. Ce « cahier de réflexion » est organisé en cinq parties et accompagne le formé tout au long de la session. Dans la première partie de cet outil, le formé précise les objectifs qu'il souhaite poursuivre au cours de la formation. Les trois parties qui suivent, accompagnent le formé dans la réalisation des activités prévues dans le scénario de la plateforme Galapro. Dans la dernière partie le formé présente un bilan final et une réflexion proactive sur d'éventuels futurs projets de réinvestissement des apprentissages. Le formateur sollicite l'utilisation du « Cahier de réflexion » en suivant les phases de la session de formation. Bien que ce document reste personnelle et appartienne au formé, le formateur peut le consulter et y avoir accès tout au long de la formation, s'il le souhaite. De même, le formateur en fonction des besoins de son groupe est libre de proposer des activités concernant le cahier de réflexion, notamment il peut indiquer au début de la formation, des documents ou des activités pour préparer les formés à la démarche réflexive ;

⁹ Avec le terme « formé » nous indiquons les enseignants et futurs enseignants qui ont participé à une session de formation Galapro.

ou encore il peut organiser des échanges réguliers, synchrones ou asynchrones, sur le contenu ou/et sur les modalités d'utilisation de cet outil.

Notre échantillon est composé des formateurs et des formés qui ont participé à une session Galapro. Le corpus effectif est constitué de 6 formateurs qui ont proposé un accompagnement réflexif à leur groupe. Ces formateurs ont pris part à un entretien à distance en répondant à des questions ouvertes concernant la modalité d'intégration de la démarche réflexive, le sujet de réflexion choisi, la prise en compte des cahiers des formés et les éventuelles modifications envisagées. A ce corpus s'ajoute une dizaine de formés dont on a examiné les cahiers de réflexion.

En premier lieu, nous analyserons les déclarations des formés contenues dans les différentes parties du cahier de réflexion, pour constater s'il y eu une progression des capacités à s'auto-évaluer (identifier les compétences et les besoins) et à planifier le parcours d'apprentissage (d'identifier les objectifs et réinvestir les acquis). Nous nous intéresserons ensuite au contenu des entretiens pour constater si cet outil s'est avéré un instrument utile au formateur pour identifier des améliorations à la modalité de guidage.

Nous faisons l'hypothèse que la réflexion induite par cet outil a amené les formés à prendre conscience de leurs compétences et à participer de manière plus consciente à cette expérience de formation ; notamment en modifiant par rapport à leur besoins, les choix des activités, la modalité de participation ou encore les objectifs. En revanche, en ce qui concerne les formateurs, nous présumons que l'accompagnement a été probablement très varié, ainsi que la prise en compte du « cahier de réflexion ». Les causes peuvent être multiples notamment le fait que cet outil a été considéré avant tout comme un document destiné aux formés et non pas comme une possible source d'information utile au formateur pour identifier des changements futurs dans leur encadrement pédagogiques visant à mieux aider l'apprenant à atteindre une majeure autonomie dans la gestion du parcours d'apprentissage.

Bibliographie

Blin, F. (1998). « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia ». In Chanier T. & Pothier M. (dir.). *Hypermédia et apprentissage des langues. Etudes de Linguistique Appliquée*, 110, pp 215-226.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Day, C., (2001). « Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats ». *Carrefours de l'éducation* 2001/2, n° 12, pp. 40-54.

Foulin, J.-N., Toczek, M. C. (2006). *Psychologie de l'enseignement*, Education 128, 318, Paris : Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2001b). L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?, *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, mai, pp. 14-19.

Zay D., (2001). « Pratique réflexive et partenariat : théories et perspectives internationales ». In *Carrefours de l'éducation*, vol 2, n° 12, pp. 2-10.

Les multiples rôles de l'utilisateur dans les apprentissages mutuels en ligne

Hani Qotb

Praxiling, Université Montpellier III UMR 5267 CNRS

hani.qotb@univ-montp3.fr

www.le-fas.com

Chrysta Pélissier

Praxiling, Université Montpellier III UMR 5267 CNRS

chrysta.pelissier@iutbeziers.fr

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article207>

Le Web social ne cesse de susciter beaucoup de polémiques sur ses différentes dimensions économiques, culturelles, sociales, etc. Il met à la disposition des internautes des fonctionnalités facilitant la production et le partage de contenus par l'intermédiaire d'outils comme les blogues, wikis, sites de réseaux sociaux. Il contribue ainsi à la consolidation de la culture participative qui a favorisé la naissance d'apprentissages mutuels. En fait, les sites d'apprentissages mutuels de langue (*Palabea, Livemocha, Lingofriends*, etc.) donnent la possibilité aux internautes de jouer alternativement plusieurs rôles. D'une part, l'utilisateur a le statut d'apprenant actif capable de déterminer ses objectifs, ses démarches associées à ces objectifs, les activités à réaliser, etc. D'autre part, les différents outils du Web social ont contribué à développer chez les utilisateurs une certaine maturité pédagogique lui permettant d'assurer plusieurs fonctions. Nous identifions premièrement celui de contributeur qui se charge de déposer des ressources d'apprentissage (textuelles, vidéo, podcasts, etc.). Deuxièmement, l'internaute peut être concepteur de cours dans la mesure où il prend en charge la scénarisation d'une activité donnée. Troisièmement, l'utilisateur joue également le rôle de tuteur qui peut proposer des aides individuelles visant à faciliter l'appropriation de la langue cible. Quatrièmement, certains utilisateurs sont modérateurs d'activités. Ce rôle est associé à la gestion des échanges et des interventions des membres la communauté d'apprentissage. Enfin, l'internaute a par moment le rôle d'évaluateur productions réalisées par les autres utilisateurs en langue cible. Nos premiers résultats de recherche montrent que les participants aux apprentissages mutuels réussissent certes à réaliser certaines tâches pédagogiques grâce au Web social, mais, ils ont besoin de plus de temps et d'expériences pour mieux comprendre, approprier et mettre en œuvre les différentes dimensions de l'enseignement/apprentissage en ligne d'une langue avec ces outils.

Bibliographie

Audras, I. & Chanier, T. (2008). "Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne". *Revue Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008, [En ligne], mis en ligne le 28 novembre. URL : <http://alsic.revues.org/index865.html>. Consulté le 16 novembre 2010.

Brouillé, J. (2010). "Le consumérisme politique 2.0 : de l'utilisation militante et citoyenne du Web participatif par les consommateurs". In Millerand, F. Proulx, S. et Rueff J. (col.) (2010) *Web social : mutation de la communication*, Presses de l'université du Québec, pp. 51-62.

Dixhoorn, L.V. Loiseau, M. Mangenot, M. Potolia, A. & Zourou K, (2010). *Apprentissages des langues : ressources et réseaux*, Conseil de l'Europe, Lifelong Learning Programme.

Guichon, N. (2007). "Recherche-développement et didactique des langues". In D., Montagne-Macaire (dir). *Méthodologie de recherche en didactique des langues*. Cahiers de l'Acedle, n° 4. pp. 37-54.

Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers. Exploring Participatory Culture*, New York, NYU Press.

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). "Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne". *Revue Alsic*, Vol. 10, n° 1 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 15 juin 2007. URL : <http://alsic.revues.org/index650.html>. Consulté le 16 novembre 2010.

Millerand, F. Proulx, S. & Rueff, J. (col.) (2010). *Web social : mutation de la communication*, Presses de l'université du Québec.

Nissen, E. (2007). "Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? ", *Revue Alsic*, Vol. 10, n° 1 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 15 novembre. URL : <http://alsic.revues.org/index617.html>. Consulté le 16 novembre 2010.

Stiegler, B. Giffard, A., Fauré, C. (2009). *Pour en finir avec la méconnaissance*, Paris, Flammarion.

Sitographie

Palabea, URL : <http://www.palabea.net/>: site d'apprentissage mutuel des langues. Consulté le 16 février 2011.

Livemocha, URL : <http://fr-fr.livemocha.com/>: site d'apprentissage mutuel des langues. Consulté le 16 février 2011.

Lingofriends, URL : <http://www.lingofriends.com/>: site d'apprentissage mutuel des langues. Consulté le 16 février 2011.

Les fils de discussion dans un collectif d'enseignants : proposition d'un cadre d'analyse et étude d'un cas

Isabelle Quentin

UMR STEF, ENS Cachan, 61 avenue du Président Wilson 94235 Cachan

i.quentin6@gmail.com

<https://sites.google.com/site/isabellequentinpagepersonnelle/>

Introduction :

Depuis une dizaine d'années, des collectifs d'enseignants se créent en affirmant (dans leurs statuts) avoir pour objet le partage et l'échange entre pairs de ressources professionnelles. Plusieurs de ces groupes en ligne sont créés à l'initiative d'enseignants en dehors des stricts circuits institutionnels (Sésamath, Weblettrés, Clionautes ou Lemanège) et connaissent aujourd'hui un véritable succès. Nous faisons l'hypothèse que ce mode d'organisation, encore peu étudié, pourrait du fait de sa forte audience auprès des enseignants transformer leurs pratiques professionnelles sous l'action conjointe de :

- La cristallisation de connaissances partagées dans et par le collectif ;
- La diffusion d'innovations pédagogiques selon un processus endogène ;
- La construction collective d'une nouvelle identité métier.

Cet article s'insère dans une recherche menée sur les collectifs de partage et d'échange en ligne de ressources entre enseignants. Il a pour objet plus spécifiquement de proposer un cadre simple et opérationnel permettant d'analyser les fils de discussions publiés dans ces collectifs. Nous avons fait l'hypothèse a priori que la théorie des implicatures conversationnelles (Grice, 1975) serait un cadre pertinent. Pour le vérifier, notre démarche a consisté à réaliser une revue de la littérature sur les publications de recherche mêlant communautés ou collectifs en ligne et analyse des implicatures au sens de Grice. En nous appuyant sur ces lectures, nous proposerons une grille d'analyse que nous testerons ensuite sur un cas. Enfin, nous discuterons de notre modèle en conclusion.

Traces écrites dans les collectifs en ligne et implicatures : quel est l'état de la littérature ?

Notre revue de la littérature montre que l'apport de la théorie des implicatures est pertinent mais non suffisant. Le repérage des implicatures ne permet pas de mettre en lumière à coup sûr toutes les intentions des locuteurs. En tenant compte de ces éléments nous avons conçu une grille d'analyse incluant d'autres indicateurs que les seules implicatures.

Vers un cadre d'analyse : la proposition d'une grille et sa mise en œuvre

Nous avons conçu une grille composée de trois parties distinctes à traiter chronologiquement. Afin de tester l'opérationnalité et la pertinence de notre grille, nous proposons de l'utiliser pour analyser un fil de discussion choisi de manière aléatoire et publié sur le site d'un collectif d'enseignants en économie gestion, l'association Lemanège¹⁰.

Eléments généraux du contexte :

L'association Lemanège a pour objet de favoriser la mutualisation, l'échange et la co-construction de ressources professionnelles. Le fil de discussion analysé ci-dessous a été lancé suite à la parution dans le Bulletin Officiel d'une nouvelle définition de la mercatique, discipline enseignée en économie gestion.

Chaque tour de parole du fil de discussion sera analysé manuellement en utilisant la grille suivante :

Fil de discussion			Implicatures				Signes textuels			Stratégies des locuteurs
date	auteur	tour	quantité	qualité	manière	relation	Smiley, langage SMS	punctuation	Mise en forme	

¹⁰ L'adresse réticulaire de l'association Lemanège est <http://www.lemanege.eu>. Site consulté le 23 septembre 2010.

Les stratégies des locuteurs et les connaissances nouvellement partagées par le collectif à l'issue du fil de discussion seront identifiées et présentées sous cette forme :

Au niveau des locuteurs

Mise en évidence des stratégies : D apparaît comme un élément central dans la discussion. Il enfreint régulièrement les maximes conversationnelles et « joue » avec les signes textuels. H et J interviennent pour recadrer le débat et le (re)situer vers l'objet de l'association. Pour cela, ils déploient une stratégie de négociation, puis de coopération.

Au niveau du collectif

Apparition de nouvelles connaissances : Ce fil de discussion a permis de définir une nouvelle pratique professionnelle. Une définition officielle doit être donnée aux élèves mais un consensus a été établi parmi les membres de l'association sur le fait que les enseignants ont la liberté de commenter les définitions officielles face aux élèves.

Cristallisation de connaissances : tous les locuteurs sauf un, dont les arguments n'ont pas été repris, ont une idée similaire de la définition du marketing. Le fil de discussion a permis de cristalliser cette connaissance.

Nos premiers résultats mettent en lumière quelques points qui méritent d'être discutés.

Discussions autour du cadre d'analyse proposé

Implicatures et mise en forme sont fréquemment utilisées. Leur identification permet de relever des indices sur les intentions implicites des locuteurs. Dans notre exemple, le locuteur central est aussi celui qui se sert le plus des signes textuels et des implicatures. Il serait intéressant de vérifier s'il s'agit d'un épiphénomène ou d'une tendance de fond révélatrice d'un type de comportement en lien avec une certaine stratégie d'acteur.

L'analyse conjointe des implicatures (Grice, 1975) et des stratégies conversationnelles des locuteurs (Caelen, 2002) semble intéressante. Dans notre exemple, implicatures et stratégies conversationnelles donnent toutes les deux des indications complémentaires sur les intentions des locuteurs.

La connaissance du contexte est particulièrement importante. Dans le fil étudié, les locuteurs utilisent un langage « métier » compris par tous les membres de l'association Lemanège mais qui peut rester hermétique à des lecteurs extérieurs. Les connaissances collectives de l'association semblent se cristalliser autour de ce langage métier.

Bibliographie

Audran, J. (2002). « La liste de diffusion électronique, un instrument de formation professionnelle ». *Revue Recherche et formation*, INRP. n°39. Analyse des pratiques Approches psychologiques et cliniques. pp.123-141.

Audran, J. (2001). « Influences réciproques relatives à l'image des nouvelles technologies de l'information et de la communication par les acteurs de l'école. Le cas des sites WEB des écoles primaires françaises ». *Thèse de doctorat sous la direction de Michel Vial*. Université Aix-Marseille 1.

Bernicot, J. (2010). « Evaluation des capacités langagières pragmatiques et interactions ». In J. Bernicot, J. & E. Veneziano, M. Musiol, & A. Bert-Erboul (ed). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris, l'Harmattan. pp. 65-91.

Caelen, J. (2002). « Modèles formels de dialogue ». In Le Maître J. (ed). *Actes des 2èmes assises du GdR I3, « Information, Interaction Intelligence »*. Cepadues Editions, pp. 31-58.

Caviale, O. (2008). « Étude de l'évolution des ressources en ligne en économie gestion, de leurs concepteurs et de leurs usages ». *Thèse de doctorat sous la direction d'Eric Bruillard*. ENS Cachan.

Charlier, B. (2010). « L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel ». *Revue Education et Formation*. n°e-293, mai 2010. pp.137-149.

Daele, A. & Charlier, B. (2006). « Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants, pratiques, recherches ». Ouvrage collectif. Paris, l'Harmattan.

Drot Delange, B. (2001). « Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ». Le cas de trois disciplines, la technologie au collège, l'économie gestion et les sciences économiques et sociales au lycée. *Thèse de doctorat sous la direction de Georges-Louis Baron*. ENS Cachan.

Goffman, E. (1981). "Forms of talk". Oxford Basil Blackwell.

Grice, H. P. (1975) « Logic and Conversation ». In P. Cole and J. L. Morgan (ed) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, pp.41-58. New York: Academic Press. Reprinted as Essay 2 in Grice (1989).

Lambropoulos, N. (2005). "Sociability and Usability for Contribution based on Situated Informal Learning and Consensus Knowledge Building in Online Communities". Online Communities Panel Discussion organized by Dr

Jenny Preece. *In the Proceedings of the 1st Conference on Usability and Internationalization, in the 11th International Conference on Human- Computer Interaction 2005, 22-27 July, Las Vegas, Nevada, USA*. Published by Lawrence Erlbaum Associates, Inc (LEA). <http://www.hci-international.org/>

McArthur, R & Bruza, P.D. (2003). "Discovery of tacit knowledge and topical ebbs and flows within utterances of online community". In Ohsawa, Y. (ed.) *Chance Discovery*, Springer-Verlag.

Moeschler, J. (2001). « Pragmatique : Etat de l'art et perspectives ». *Revue Marges linguistiques*. n°1.

Moeschler, J. (1995). « La pragmatique après Grice : contexte et pertinence ». *Revue L'information grammaticale*, n°66, pp.25-31.

Turban, J.M. (2005). « Listes de discussions pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation) ». *Thèse de doctorat sous la direction de Gisèle Tessier*, UFR de sciences humaines. Université de Rennes 2.

Villemontix, F. (2007). « Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel : analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne ». *Thèse de doctorat sous la direction de Georges-Louis Baron*, département de sciences de l'éducation. Université de Paris 5, René Descartes.

Wilson, D. (2006). « Pertinence et pragmatique lexicale ». *Cahiers de linguistique française* n°27.

Wilson, D. & Sperber, D. (2002). « Truthfulness and relevance? ». *Revue Mind* n° 111. pp.583- 632.

Interactions et feedback sur un blog pour l'expression écrite en anglais LVE

Annick Rivens Mompean

Laboratoire STL (Savoirs, Textes, Langage), UMR 816

Université Lille 3, France.

annick.rivens@univ-lille3.fr

<http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/rivens/index.html>

Notre contribution s'intéresse aux écrits en ligne, menés dans un cadre socioconstructiviste, dans des blogs tenus par des apprenants en anglais LVE, de niveaux A2 à C1. Nous souhaitons analyser la façon dont la communication se met en place dans ce dispositif d'apprentissage en ligne dont la spécificité est d'être à la fois un espace d'autopublication et un espace d'interactions (Soubrié, 2006). Au sein de ces échanges, nous nous intéresserons alors plus spécifiquement à la façon dont le feedback est mené. Le blog a souvent été expérimenté dans un contexte pédagogique, et les études montrent le potentiel motivationnel non négligeable de ce support pour le développement de productions, par le fait de l'engagement des apprenants dans des activités sociales qui ont du sens (Kerbrat-Orecchioni, 2005; Herring et al., 2004). Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à la façon dont se mettent en place le feedback et la correction, éléments essentiels dans un contexte pédagogique mais qui posent souvent problème, du fait du statut public des écrits. Dans le cadre des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur (Dillenbourg et alii, 1996), nous étudierons la collaboration à partir de l'analyse qualitative des interactions verbales en ligne.

Nous nous appuyerons pour cette analyse sur des données recueillies deux années consécutives, auprès d'étudiants de Master FLE, à qui ont été proposées des activités de rédaction sur les blogs qu'ils tiennent, en groupes de deux ou trois. Dans une précédente étude sur une partie du corpus (Rivens Mompean, 2010), nous avons pu attester le développement d'interactions authentiques, ou qui tout au moins avaient un sens pour l'apprenant. Nous nous appuyons pour cette nouvelle recherche, sur un corpus complémentaire, avec un format de blog différent (en particulier en ce qui concerne la structuration des commentaires) qui nous permettra de mesurer également l'influence de l'outil sur la production et d'aborder plus spécifiquement le problème de la place de la correction. Ainsi nous traiterons la question selon deux angles d'approche:

1) Comment proposer une correction des écrits? Quelle est l'influence de l'outil sur les productions et sur la possibilité de feedback? Nous avons constaté dans notre enquête préalable que le problème de la correction restait une question centrale à résoudre, en particulier en ce qui concerne la place et le type de correction que le tuteur pouvait proposer. Le problème de face (Goffman, 1974) dans ces écrits publics est à mettre en rapport avec le besoin de correction exprimé par les apprenants (qui veulent s'assurer que les écrits qu'ils lisent sont « corrects » ou qui veulent un retour sur leurs productions). Pour ce faire, nous analyserons les contributions du tuteur pour voir sous quelle forme et à quel moment il intègre ses corrections. Par ailleurs, nous observerons si la mise en place d'interactions entre les participants dans un cadre collaboratif, favorise la correction par les pairs. Une comparaison de deux types de supports pour le blog permettra également d'observer l'effet de l'outil sur les contributions.

2) Quelles sont les caractéristiques d'adressage dans ces écrits ? Nous analyserons la façon dont les écrits sont révélateurs des relations inter personnelles, avec l'analyse des pronoms déictiques, comme l'ont proposé Célik & Mangenot (2004) dans une étude sur les écrits en forum. Si l'on peut parler de dialogue et de polylogue sur les forums, qu'en est-il sur les blogs qui sont à la fois un espace de publication personnelle (contribution initiale) et de communication interpersonnelle (par le biais des commentaires) ? Cela a-t-il une influence sur l'expression du feedback et de la correction ? Le feedback est-il adressé à « un » apprenant (ce qui peut poser des problèmes de face) ou à la communauté (les écrits sont publics et sont objets potentiels d'apprentissage pour tous) ?

Une meilleure compréhension des mécanismes rédactionnels sur ce type de support prendra en compte les interactions entre pairs, par l'analyse des adressages, et la place prise par la correction et le feedback. Ceci permettra de mieux cerner la plus-value pédagogique de ce support, en fonction des modalités de communication entre les pairs, mais aussi de la place qu'occupe le tuteur au sein des interactions.

Bibliographie

Bronckart, J.-P. & alii (1985) *Le fonctionnement des discours*. Paris, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

Celik, C. & Mangenot, F. (2004) « La communication pédagogique par forum: caractéristiques discursives », in *Les Carnets du Cediscor* 8, p. 75-88. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

Charaudeau, P. et Maingueneau D. (2002, dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues; apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Desmet, P. et Rivens Mompean, A. (éds). 2010. *Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies*. Vol. XV-2. Revue Française de Linguistique Appliquée. <http://www.rfla-journal.org/presentation.html>
- Dillenbourg, P., Baker M., Blaye A. & O'Malley C.(1996) « The evolution of research on collaborative learning », in E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, p. 189-211. Oxford, Elsevier.
- Glikman, V. (2002) « Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines », *Education permanente* 152, p. 55-69.
- Goffman, E. (1974) *Interaction ritual*. (Ed. française : Les rites d'interaction. Paris, Minuit).
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol K. (2001) *Apprentissage collaboratif et formation à distance*. Presses universitaires du Québec.
- Herring, S., Scheidt, L. A., Bonus, S. & Wright, E. (2004). "Bridging the gap: a genre analysis of weblogs". Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'04). Los Alamitos : IEEE Computer Society Press. <http://www2.computer.org/portal/web/csdl/doi/10.1109/HICSS.2004.1265271>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Mangenot, F. (2002a) « Communication écrite par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? », *Enjeux* 54 (juin 2002), p. 166-182. Namur, Cedocef.
- Rivens Mompean, A. 2010. "The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language", in *ReCALL*, Cambridge University Press. Vol 22 (3), pp. 376-395.
- Soubrié, T. (2006). "Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales". In Mangenot, F. & Dejean, C. (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation - Le français dans le monde -Recherches et applications*, n° 40. pp. 111-122.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Rôles du tuteur dans un dispositif hybride

Bushra Sadiq

Département de français, National University of Modern Languages,
Islamabad, Pakistan
bushra_pk1@yahoo.com

Notre étude porte sur les rôles joués par le tuteur de *French online*¹¹ auprès du premier groupe de quinze apprenants adultes pakistanais de l'Allama Iqbal Open University¹². *French online*, un dispositif hybride, offre des modalités suivantes d'apprentissage :

- **Auto-apprentissage** : L'apprenant apprend le français langue étrangère seul à l'aide des modules en ligne, du guide de l'étudiant et du cédérom audio.
- **Apprentissage en présentiel** : Le regroupement avec le tuteur et d'autres apprenants, tous les quinze jours pendant deux heures, permet un apprentissage collaboratif et social et aussi la pratique orale de la langue.
- **Tutorat en ligne** : Le tutorat en ligne (par courriel) assure l'interaction asynchrone entre l'apprenant et son tuteur. Le tuteur remplit ici une fonction de médiation à la demande de l'apprenant (il explique, guide, rassure...).
- **Apprentissage collaboratif** (forum) : Le forum est surtout destiné à mettre en contact les apprenants les uns avec les autres afin qu'ils partagent leur expérience (parler de leurs difficultés, échanger des solutions, etc.).

Le sujet apprenant a pour objet la tâche d'apprendre le français langue étrangère à l'aide d'agent (ordinateur, matériel didactique, personnes ressources) ayant pour fonction de faciliter le processus d'apprentissage. L'outil informatique joue le rôle d'un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, les ressources pédagogiques sur l'ordinateur (modules en ligne, cédérom audio) ayant été conçues par une équipe d'enseignantes. L'accès aux connaissances par les TIC implique la médiatisation technologique proposant une médiation humaine.

Or, la médiatisation technologique n'est rien sans la médiation humaine. C'est bien cette question de la spécificité de la médiation humaine dans la formation que pose la médiatisation technologique des savoirs et de l'information. F. Mangenot souligne le rôle indispensable de la médiation humaine dans ses rapports avec l'apprentissage. « *Il est permis de conclure en constatant tout d'abord qu'aucun chercheur n'envisage qu'une langue étrangère puisse être apprise au seul moyen de l'ordinateur, même connecté en réseau : non seulement les systèmes informatiques n'arrivent pas à simuler la communication de façon satisfaisante, mais encore nécessitent-ils, pour les activités où ils sont le plus efficaces, un encadrement humain d'une grande compétence en amont et en aval* » (2002 : 153). La limite de l'outil informatique, d'une part, et le rôle primordial de la médiation humaine pour l'apprentissage d'une langue étrangère sont relevés par l'auteur. Dans notre contexte, c'est le tuteur qui joue ce rôle primordial.

« *En formation d'adultes, le tuteur est chargé d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique. Il a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne-ressource. Il doit à la fois faciliter le transfert des connaissances et aider l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ces connaissances* » (V. Glikman, 2002 : 225). Les tuteurs de *French online* assurent ces fonctions de soutien, d'accompagnement. Les enseignants-tuteurs sont titulaires d'une maîtrise en français langue étrangère, disposent d'une expérience d'enseignement du FLE et enseignent le français dans des institutions privées, Alliances françaises ou université. Ils suivent un stage de formation avec l'équipe pédagogique de *French online* avant d'assumer leur rôle de tuteur. Ils assurent le tutorat en ligne (courriel, forum) et animent les séances en présentiel (les regroupements) tous les quinze jours. Bref, le tuteur de *French online* joue le rôle de médiateur, « *intermédiaire entre les concepteurs des systèmes de formation et les apprenants qui les utilisent* » comme le note V. Glikman (*ibid* : 220).

Le dispositif *French online* articule des phases de formation en auto-apprentissage et en présentiel. Nous nous demandons comment la médiatisation technologiques des savoirs et de l'information influence la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage chez l'apprenant pakistanais plurilingue et parallèlement quel rôle joue la médiation humaine, qui double la médiation technologique. Nous avons conçu un protocole de recherche en quatre étapes (questionnaires, journal d'apprentissage, entretien semi-directif) sur une durée de cinq mois auprès du groupe concerné. Le questionnaire 1, administré aux 15 apprenants au début de l'apprentissage du français langue étrangère, a permis de mettre au jour leurs représentations liées au rôle du tuteur dans cette situation d'apprentissage singulière. Ils attendent la médiation du tuteur leur permettant d'apprendre la langue 2. L'analyse du questionnaire 2, du journal d'apprentissage et de l'entretien semi-directif (étude de cas : trois apprenants) démontre la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et le rôle multiple du tuteur à plusieurs niveaux : cognitif, socio-affectif, collaboratif. Le tutorat en ligne a été très peu sollicité alors que la médiation en présentiel pendant les regroupements a été privilégiée.

¹¹ www.frenchonline-af.org.pk

¹² Université ouverte à Islamabad.

Bibliographie

- Baumann, U. (2008). « New challenges, the role of the tutor in the teaching of languages at a distance ». *Distances et savoirs*, vol. 6, n°3. pp. 364-392.
- Garrot-louvé, É. George, S. & Prévot, P. (2009). « Rôles du tuteur », *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Le Mans.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mangenot, F. (2002). « L'apprentissage des langues ». In Legros, D. Crinon, J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Mcpherson, M. & Nunes, M. (2004). « The role of tutors as an integral part of online learning support ». *European Journal of Open and Distance Learning*. Disponible à l'adresse : http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html
- Nissen, E. (2009). « Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride ». *Actes du colloque Epal 2009*. Université Stendhal-Grenoble 3.
- White, C et al (2006). « 'It's a unique role!' Perspectives on tutor attributes and expertise in distance language teaching ». *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 7, n°2.

How students, teachers and peer-tutors can interact on line: the case for the course *Italian Language @ Culture* by the University of Naples L'Orientale.

Maria De Santo

CIL-A, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", Italie
mdesanto@unior.it

Elisa Pellegrino

CIL-A, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", Italie
pellegrino.elisa@tin.it

Luisa Salvati

CIL-A, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", Italie
luisa.salvati@gmail.com

In the last 15 years World Wide Web has changed the nature of work and social relationships and it is also impacting another important field such as education. On the one hand, the web applications are bringing a lot of easiness for both students and teachers because they provide new teaching and learning resources. On the other one, the spread of distance education is also playing a crucial role in dismantling the traditional teaching praxis and redefining the teacher-student interaction as well.

In this paper we intend to go in depth in these issues, by presenting a concrete experience of on line teacher-student interaction. We focus on the ways Polish students of the University of Slesia, Italian teachers and peer tutors of the University of Naples L'Orientale interact in the blended course *Italian Language @ Culture*.

The course using Moodle as learning platform is structured around five modules covering different aspects of Italian culture and society. The learning units, inclusive of grammar, task-based comprehension and production activities, are linked to synchronous and asynchronous communicative tools (chats and forums) in order to facilitate spontaneous and authentic interaction among students, teacher and peer tutors.

In every unit there are two chats. In the first, Web café, students can chat with their friends also about topics not related to the unit. The second chat, Students meet their teacher, instead, is an on line counselling session guided by the teacher, where students can ask questions, discuss with them about their problem and receive materials to expand the topics of the unit.

The asynchronous interaction among the participants is carried out through different kinds of forums. In the first News from your teacher, the teacher gives students information about the duration of the learning units, the deadline for students to post their tasks completed and so on. The second forum, Let's communicate in the class, is intended to foster the interaction among foreign students, Italian peer-tutors and the teacher. It is here that students are invited to introduce themselves to their teacher and course mates, can meet the other participants, ask them for their help and exchange new ideas with them.

Besides the communicative forums, there are some thematic forums as well, where students can discuss about the topics, accomplish the task-based activities proposed in the unit and receive corrective feedback from their teacher and suggestions from their peer tutors.

In this course, the teacher-student interaction is integrated by the presence of peer tutors, who are Italian master students with B2-C1 level in two foreign languages at least, with education about language teaching. The peer tutor's role is to be a partner in guided conversation activities and a facilitator of the Polish students' learning process. This choice has two advantages: it neutralizes the emotional factors which may set back learning process, because the linguistic interaction with a peer happens in a virtual but also friendly space. Since the Italian peer tutors are students of foreign languages too, they can better understand their foreign partners' difficulties and behave as a mediator between the Italian linguistic and cultural input and the Polish student.

At the end of each learning unit, there are some on-line forms, created with the software Survey Monkey, in order to invite all the students to reflect upon both their learning process and tutoring activities. The first form What did you learn? is addressed to the foreign students and consists of some short questions in order to verify the achievement of the unit learning targets. The second form, What about peer tutoring? consists of two different versions, one for the Polish students and one for the Italian peer tutors. They are asked, for example, to answer some questions about the duration and the frequency of on-line meetings, about the tools used during task-based conversation carried out

through Skype at the end of each unit, about the type of help needed and given and about student's satisfaction about peer tutoring. Students' self-monitoring enables teachers and peer tutors to analyse the learning strategies used by the foreign students and to intervene with extra-activities and suggestions to facilitate students' learning process. From the peer tutoring activities, Polish students learn Italian and their peer tutor learn how to better teach their mother tongue to foreigners. In order to play their role, peer tutors have not only to learn new strategies, but also to begin re-thinking about their own culture to better introduce it to the foreign students. In this course, there is no place for the traditional language teaching praxis. It tries to encourage the students' autonomy and accountability for their learning process and as for teachers they are not disseminators of information but facilitators of learning who use the technologies their students are familiar with to meet their needs.

Bibliographie

- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. York: HEA Academy.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gordon, E. E. (2005). *Peer Tutoring. A teacher's resource guide*. Oxford: Scarecrow Education.
- Mangenot, F. (2008). "Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication". *Lingua e nuova didattica 3* (giugno 2008). Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18-19-20 ottobre 2007, pp. 78-88.
- O'Neil, T. (2009). "How Distance Education Has Changed Teaching and the Role of the Instructor". *Information Systems Education Journal*, vol. 7, n° 48. pp.1-11.
- Tyler, T. R. (2002). "Is The Internet Changing Social Life? It Seems The More Things Change, The More Say The Same". *Journal of Social Issues*, vol. 58, n° 1. pp. 195-205.
- Warschauer M. & Kern R. (2000). (dir.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Projet Teletandem Brésil : trois années d'échanges en ligne entre étudiants français et brésiliens

Liliane Santos

UMR 8163 "Savoirs, Textes, Langage, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, France

liliane.santos@univ-lille3.fr

<http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/santos/accueilsantos.html>

Le projet Teletandem Brasil (www.teletandembrasil.org) met en contact des étudiants de portugais de l'Université de Lille 3 (France) et des étudiants de français de l'Université de l'État de São Paulo (Brésil), pour, selon les principes du tandem (Brammerts, 1995, 2002), s'engager dans un processus d'apprentissage collaboratif de leurs langues et cultures respectives, basé sur l'autonomie et la réciprocité. Cet environnement leur donne l'occasion d'utiliser la langue étrangère (LE) dans des interactions authentiques, par le moyen d'une approche socioconstructiviste (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Pour ce faire, les étudiants se voient attribuer un partenaire avec lequel ils échangent en ligne par l'intermédiaire de logiciels de visioconférence (Windows Live Messenger, Skype, ooVoo), une ou deux fois par semaine, au rythme d'une heure par langue.

Les étudiants de Lille 3 sont invités à rédiger un carnet de bord où sont consignés les principaux éléments de chaque séance (questions phonétiques, lexicales et grammaticales, thèmes abordés, évaluations et commentaires sur la séance et la relation au partenaire). Par ailleurs, à la fin du partenariat, ils rédigent un rapport où ils font un bilan du partenariat et de l'apprentissage. Ces carnets de bord et ces rapports, constituent la base de notre corpus, qui comprend également des messages échangés par e-mail avec les étudiants et des notes prises au cours de discussions informelles avec eux à propos du projet. Nous n'analyserons pas les échanges en ligne, ou des messages audio ou vidéo, que nous n'avons pas été en mesure d'enregistrer, pour différentes raisons.

Pour l'analyse du corpus, nous utiliserons la perspective méthodologique de l'Analyse de contenu (AC), sans en partager, cependant, sa conception de langage – "une représentation d'une réalité a priori: le langage serait (...) un véhicule de transmission d'un message sous-jacent, qui est le contenu auquel on veut parvenir" (Rocha & Deusdará, 2005, p. 311, notre traduction). Dans la mesure l'AC ne prend pas en compte l'interaction verbale comme une réalité fondamentale du langage, nous n'en retiendrons donc que les techniques de découpage et tabulation des données.

Après une brève présentation du projet et des 28 étudiants de Lille 3 qui y participent, nous passerons à l'analyse proprement dite du corpus. Cette analyse, qui portera sur les années 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009, pour un total de 229 séances, sera divisée en deux parties: d'abord, nous analyserons les avis des étudiants de Lille 3 sur le fonctionnement du projet et du partenariat, pour ensuite passer à l'analyse de leurs avis sur les thèmes traités. Nous serons ainsi en mesure de dégager les éléments nécessaires pour un partenariat réussi tant du point de vue linguistique, pragmatique et culturel que de la relation entre les individus.

En ce qui concerne les aspects pragmatiques de l'interaction, nous verrons de quelle manière le comportement du partenaire peut influencer sur l'établissement et la manutention du partenariat. En d'autres termes, si ces aspects peuvent être très problématiques pour les étudiants ne les maîtrisant pas, ils peuvent rendre plus facile le contact entre ceux qui les maîtrisent.

Pareillement, nous verrons que les interactions entre non débutants ou entre un débutant et un non débutant peuvent être profitables à tous les deux, dans la mesure où elles permettent d'aller au-delà des aspects purement linguistiques, car elles sont l'occasion d'une véritable rencontre culturelle. En ce sens, trois éléments semblent être spécialement importants pour les débutants: (i) l'acquisition d'un lexique authentique, lié à des situations "pratiques"; (ii) le respect du rythme de chacun et (iii) l'absence de jugement de la part du partenaire.

Quant aux relations entre les individus, il convient d'observer que la majorité des étudiants français qui participent du projet sont d'origine portugaise (troisième génération), ce qui les met souvent devant un conflit: en tant que Français ils sont attirés par la culture brésilienne, alors qu'en tant que luso descendants ils ont un rapport ambigu à cette même culture. De même, bien qu'ils aient des liens apparemment faibles avec la culture portugaise, ils peuvent souvent dire "Je suis né(e) en France, je ne parle pas le portugais, mais je suis Portugais(e)": comme l'indiquent Rey & Van den Avenne (1998), même si la langue est vécue comme un marqueur identitaire, l'affirmation de l'identité n'est pas nécessairement en rapport avec la pratique de cette langue.

De notre point de vue, ce sont justement ces facteurs qui rendent possible l'établissement de conditions propices à l'apprentissage de la LE (dans notre cas, le portugais) et qui expliquent en grande mesure la réussite ou l'échec d'un partenariat. C'est pour cette raison que nous croyons qu'il est indispensable, lors de la formation des paires, d'éviter de réunir deux débutants, car la maîtrise précaire de la LE par les deux partenaires apparaît comme un obstacle particulièrement difficile à transposer – pouvant même constituer une raison pour l'échec du partenariat. Nos résultats montreront également que les échanges les plus réussis sont ceux où les étudiants vivent tranquillement leur

propre identité culturelle, sans aucun sentiment de supériorité ou d'infériorité (historique, économique ou idéologique).

Par conséquent, nous verrons que, lorsque les conditions matérielles et individuelles le permettent, le teletandem peut être l'occasion d'une véritable rencontre – entre deux individus, entre deux cultures, entre deux univers.

Bibliographie

Bardin, L. (1995) *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Brammerts, H. (1995) "Tandem learning and the Internet. Using new technology to acquire intercultural competence". In Jensen, A. A., Jaeger, K. & Lorentsen, A. (eds.), *Intercultural Competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Vol. II. The adult learner. Aalborg : Aalborg University Press, pp. 209-222.

Brammerts, H. (2002) "Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito". In: Delille, K. H. & Chichorro, A. (coords.) *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem*. Lisboa : Colibri, pp. 15-25.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005) *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Rey, V. & Van Den Avenne, C. (1998) "Langue et identité en situation migratoire : identité ethnique, identité linguistique". *Clio en Afrique*, n° 4 (disponible à l'adresse <http://sites.univ-provence.fr/wclio-af/numero/4/thematique/re/sommaire.html>, consulté en mai 2009).

Rocha, D. & Deusdará, B. (2005) "Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória". *Alea* vol. 7, n° 2, pp. 305-322 (disponible à l'adresse www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf, consulté en juin 2009).

Analyse des interactions par la CMO en anglais L2 : apport de l'analyse des réseaux sociaux à la notion de communauté de pratique

Cédric Sarré

Centre interdisciplinaire de recherche sur les mobilités (CIRTAI),
Université du Havre, Le Havre, France

Laboratoire Ligérien de Linguistique (LLL-GORDF),
Université d'Orléans, Orléans, France
cedric.sarre@univ-orleans.fr

En réponse à un déficit avéré de la compétence interactionnelle orale en anglais L2 des apprenants dont nous avons la charge (1^{ère} année de master de sciences du vivant), nous avons mis en place un dispositif hybride ayant pour principal objectif de donner aux apprenants des occasions nombreuses de télécollaborer, et donc d'interagir en L2, par la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO), partant du principe selon lequel le développement de la compétence interactionnelle passe par la participation à des interactions avec des interlocuteurs plus compétents que soi (He & Young 1998). Ces interactions en ligne se sont déroulées dans le cadre de scénarios pédagogiques portant sur des thématiques relevant du champ de spécialité des apprenants (les sciences du vivant) et organisés sous forme de tâches au sens de *real-world activities* (Ellis 2003). Les apprenants (N = 48) ont été répartis en douze groupes de quatre apprenants de niveaux différents en L2, puis un mode de CMO particulier a été imposé à chaque groupe : quatre groupes ont ainsi dû interagir sur un forum électronique, quatre autres en utilisant un outil de clavardage, et les quatre derniers ont été contraints d'échanger par visioconférence.

Le corpus d'interlangue que nous avons pu construire à partir des interactions en ligne nous a permis de procéder, entre autres observations, à une analyse sociométrique des échanges inspirée de l'Analyse des Réseaux Sociaux (ARS) qui, bien que couramment utilisée dans d'autres disciplines (la géographie, par exemple), semble commencer à émerger comme une démarche possible pour l'analyse des relations en jeu au sein de groupes d'apprenants dans le cadre de dispositifs de formation en ligne (Reffay & Chanier 2003, Trémion 2006). L'intérêt d'une approche par l'ARS était de circonscrire des typologies d'interaction en faisant émerger des configurations pour pouvoir les interpréter. Les emprunts à l'ARS avaient en effet pour principal objectif de contribuer à la caractérisation des interactions des apprenants afin de mettre en parallèle le mode de CMO utilisé et d'éventuels profils d'interactants. Le but était clairement d'observer la manière dont certaines ressources interactionnelles en L2 étaient mobilisées au sein du réseau que constitue chacun des douze groupes d'apprenants. Les ressources interactionnelles sous étude, révélatrices d'une réelle prise en compte de l'autre (*measures of interactive involvement*, selon Skehan 2003), sont les négociations du sens (Long 1983, Long 1996), les rétroactions correctives (Long 1996), les mouvements d'alignement (Nofsinger 1991), les mouvements de désengagement et les ressources de gestion de l'interaction. Dans le but d'analyser la charge interactionnelle des échanges et la façon dont les ressources interactionnelles sont mobilisées au sein de chaque groupe, nous avons emprunté à l'ARS deux mesures – la distance géodésique et la densité du réseau – et un outil, le sociogramme.

L'analyse sociométrique des interactions en ligne nous a ainsi permis de faire émerger des caractéristiques très clairement marquées pour chaque mode de CMO sous étude, caractéristiques que nous présenterons dans cette communication. Nous en tirons également un certain nombre de conclusions relatives à l'impact du mode de CMO utilisé sur l'intégration des apprenants à la communauté de pratique (Lave & Wenger 1991) que constitue chaque groupe d'apprenants.

Bibliographie

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- He, A. & Young, R. (1998). "Language proficiency interviews: A discourse approach." In Young, R. & He, A. (dir.) *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1983). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input." *Applied Linguistics*, n°4. pp. 126-141.
- Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition." In Ritchie, W. & Bhatia, T. (dir.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press Inc.

Nofsinger, R. (1991). *Everyday conversation*. Thousand Oaks: Sage.

Reffay, C. & Chanier, T. (2003). "How social network analysis can help to measure cohesion in collaborative distance learning." In Wasson, B., Ludvigsen, S. & Hoppe, U. (dir.) *Designing for change in networked learning environments*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Skehan, P. (2003). "Task-based instruction." *Language Teaching*, 36(1). pp. 1-14.

Trémion, V. (2006). « Apprentissage de la culture in vivo sur Internet : du contact à la rencontre. » Mémoire de Master 2, Université Lille 3, non publié.

Le web social: la complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais.

Geoffrey Sockett

LILPA, Université de Strasbourg France

gsockett@unistra.fr

<http://prismelangues.unistra.fr/index.php?id=3218>

Cette étude s'intéresse à l'utilisation du web social dans le cadre de l'apprentissage informel de l'anglais par des étudiants francophones spécialistes en didactique des langues.

D'autres travaux dans ce domaine ont souligné l'importance du web social pour l'apprentissage de l'anglais dans des contextes informels, notamment en analysant les différents types de tâches cognitives impliquées dans la participation à un réseau social. Il est toutefois difficile de savoir précisément comment se passe un tel apprentissage de l'anglais, même s'il est possible d'obtenir des données sur le nombre d'heures passés au contact d'utilisateurs de l'anglais, ainsi que, par exemple, des informations sur les items de vocabulaire mis en oeuvre dans des échanges sur des réseaux sociaux.

Si le web social est parfois présenté comme un outil potentiel d'apprentissage dans la salle de classe (Lomicka & Lord, 2009, par exemple), on peut aussi mettre en avant les difficultés liées à l'utilisation d'activités de la vie privée dans un contexte public ainsi que la fréquence de l'utilisation du web social dans des contextes exolingues en dehors de la salle de classe. Ainsi nous faisons appel au paradigme de l'apprentissage informel (Cross, 2006, Stevens, 2010).

Nous nous situons pour cette étude dans le cadre théorique des systèmes dynamiques et complexes (Van Geert, 2008, Larssen-Freeman & Cameron, 2008, Ellis & Larssen-Freeman 2009). L'apprentissage informel de l'anglais se déroule dans un tel système, par le biais d'interactions dynamiques entre un très grand nombre d'éléments, acteurs, relations, médias, dispositions psychologiques, contextes etc. La littérature postule que la compétence en langue émerge de ces interactions de manière nouvelle, irréductible et imprévisible, et non comme un simple apprentissage des agrégats de langage rencontrés dans l'interaction.

Les chercheurs dans ce domaine s'orientent vers des méthodologies qualitatives pour tenir compte de la grande diversité de parcours possibles dans un tel système (Dörnyei 2007). Un premier pas important consiste à étudier "les mécanismes permettant d'établir une attention partagée, comprendre les intentions communicatives d'autrui, établir des catégories, imiter, remarquer la nouveauté, détecter des schémas, désirer interagir avec d'autres" (Larssen-Freeman & Cameron, 2008). Ainsi nous cherchons à observer de quelle manière ces phénomènes fonctionnent chez un public apprenant l'anglais dans un contexte informel.

L'intérêt de consacrer une étude à des étudiants en didactique des langues est que leur double perspective d'apprenant d'anglais et de spécialiste en didactique des langues devrait leur permettre de rendre compte de leurs apprentissages de manière plus pertinente pour la recherche. Une telle démarche n'est pas exempte de biais, mais les résultats obtenus représentent un complément utile aux autres recherches dans ce domaine. En effet les participants possèdent une formation qui touche à la métacognition, l'analyse de processus d'apprentissage, et le langage adéquat pour décrire de tels processus.

Le corpus constitué pour cette étude est composé de blogs tenus par des étudiants en Master de Didactique des langues, sur une période de trois mois. Le thème des blogs est l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Les neuf participants, des apprentis-enseignants de langues vivantes ont contribué une soixantaine de textes d'une longueur totale de 25000 mots environ.

Sur l'ensemble de ces textes, une douzaine concerne le web social et son utilisation en anglais par les auteurs des blogs. Ces textes constituent le coeur de cette étude.

Parmi les résultats, nous évoquerons notamment le constat que le rôle du web social n'est pas seulement de permettre une interaction avec d'autres utilisateurs de la langue autour de tâches authentiques, mais aussi de gérer le partage de documents authentiques et ainsi d'améliorer la pertinence des documents consultés. Cette pertinence peut concerner les thématiques des documents, les formats et le niveau de langue concerné. Il y a ainsi un lien important entre l'utilisation du web social et d'autres activités d'apprentissage dans un contexte informel.

La fonction narrative du web social permet à des utilisateurs non-natifs de suivre des récits fortement contextualisés de la vie de leurs amis. La dynamique du rapport entre la compréhension et l'expression est aussi largement commentée par les auteurs qui soulignent l'importance de cette dynamique pour faciliter l'accès à une expression spontanée.

L'évolution dans le temps de l'utilisation des outils du web social est aussi un aspect intéressant de l'étude. Ainsi les mêmes relations interpersonnelles se poursuivent dans un mouvement qui part du thématique (forums et autres espaces publics) pour aller vers le personnel (Tchats et services VOIP) et de l'asynchrone vers le synchrone.

Le caractère intentionnel des interactions (comprendre les intentions communicatives d'autrui) est souvent commenté par les auteurs et rappelle que participer à un réseau social constitue aussi une tâche cognitive, impliquant les questions de partage d'attention entre le sens et la forme de la langue et son impact sur l'acte de remarquer.

Cette étude représente un complément important aux recherches dans le domaine par l'analyse de processus d'apprentissage dont témoignent les participants habitués à la réflexion métacognitive sur l'apprentissage des langues. Cette étude se concentre sur une méthodologie d'auto-révélation d'un public d'apprenants, mais il serait intéressant dans une étude ultérieure d'envisager d'impliquer les étudiants dans une analyse de corpus de leurs propres interactions informelles.

Bibliographie

- Boyd, J., Gottschalk, E. & Goldberg, A. (2009) Linking Rule Acquisition in Novel Phrasal Constructions in Ellis, N & Larssen-Freeman, D. (2009) *Language as a complex adaptive system*. Ann Arbor, MI. Wiley
- Cross, J. (2006). *Informal learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP.
- Ellis, N. (2007). "The associative cognitive creed". In VanPatten, B. & Williams, J. (dir.) *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah NJ: LEA.
- Ellis, N & Larssen-Freeman, D. (2009) *Language as a complex adaptive system*. Ann Arbor, MI. Wiley
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Cambridge: CUP.
- Lomicka, L. & Lord, G. (2009). *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. San Marcos, TX: Calico.
- Stevens, A. (2010). *Etude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues*. Commission Européenne. Disponible en ligne : http://eacea.ec.europa.eu/lip/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_fr.pdf
- Van Geert, P. (2008). An introduction to complex dynamic systems. *Modern language journal* 92, Vol. 2. pp. 179-199

Effet des annotations sur la révision/réécriture à distance d'un texte descriptif en contexte plurilingue : cas d'étudiants de 2^{ème} année licence de Français du centre universitaire d'El-Tarf et de l'université d'Annaba.

Schahrazed Souame

Centre Universitaire d'El-Tarf (Algérie)

Souamchara@hotmail.com

Aziadé Nabila Khadraoui-Boukhoucha

Université d'Annaba

Khadraouniazziade@yahoo.fr

Dans le cadre de l'écrit, de nombreux travaux ont mis en évidence les effets du travail collaboratif entre pairs dans l'amélioration du produit écrit. Ces recherches montrent une influence positive des interactions dans le développement de la capacité des apprenants à écrire des textes de meilleure qualité du fait qu'elles permettent d'acquérir des compétences pour enrichir les moyens que possède déjà le scripteur par une stratégie nouvelle, plus complexe (Besse et l'ACLE, 2000; Blain, 1995; Daiute et Dalton, 1992; Ogden, 2000; Topping, 2005;). Les auteurs suscités se rallient à la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotski (1978, 1934/1997) selon laquelle l'expérience sociale façonnerait la manière de penser et d'interpréter le monde. Les socioconstructivistes prônent l'interaction sociale. Les conflits sociocognitifs favorisent l'apprentissage puisqu'ils provoquent des questionnements sur les représentations et les pratiques utilisées ce qui amène les partenaires à se décentrer et à tenir compte des contributions des autres membres de l'équipe (Reuter, 2002).

Trois grandes orientations d'apprentissage co-actif, coopérant ou en situation de collaboration peuvent être envisagées, en fonction des besoins des apprenants et des objectifs assignés. Il s'agit d'une part, de collaboration "en face à face" ou en mode présentiel (Gilly, Fraisse et Roux., 1988; Baudrit, 1997;2007), d'autre part, de situations de collaboration à distance, médiatisées par les TICE (Stacey, 1998 ;Yaverbaum et Ocker, 1998), et enfin de situations de collaboration en ligne (Harasim,1989).

L'orientation choisie dans le cadre de notre recherche est l'apprentissage à distance qui offre une grande flexibilité de temps. Les interactions entre l'apprenant et ses pairs seront une source de motivation, d'entraide, d'esprit critique et de synthèse.

Nous formulons l'hypothèse que les annotations des pairs auront un effet sur la révision / réécriture d'un texte descriptif.

Nous envisageons de faire travailler à distance des étudiants de 2^{ème} année licence de français du centre universitaire d'El-Tarf (G1) avec des étudiants de 2^{ème} année licence de français de l'université d'Annaba(G2) afin d'analyser l'effet des annotations sur la qualité des textes produits (textes descriptifs)d'un point de vue linguistique et sémantique.

Utilisation des stratégies d'apprentissage dans un environnement virtuel multiutilisateurs en trois dimensions. Une étude de cas descriptive d'un petit groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais sur Second Life

Wen Jun TANG

Laboratoire LIDILEM, Université de Grenoble
wenjuntcn@gmail.com

En 2003 Linden Lab a lancé Second Life, un environnement virtuel multi utilisateurs en trois dimensions. À l'origine, cet espace virtuel était conçu comme une plateforme de jeu et de réseau social mais il a très vite été intégré dans les pratiques éducatives grâce à ses caractéristiques suivantes : un environnement immersif avec des objets en 3D et la présence des avatars, des contenus générés par des utilisateurs, la possibilité d'intégration de ressources externes (des vidéos, des liens Internet...), et des échanges avec d'autres utilisateurs du monde entier en temps réel avec les outils de chat à l'écrit et à l'oral. Selon Linden Lab, en 2010, on compte plus de 700 institutions éducatives (2010 : 2) dans ce monde virtuel.

Les recherches en didactique des langues sur Second Life sont encore peu développées et la plupart de ces recherches se focalisent sur la création des scénarios et des tâches langagières avec des affordances spécifiques dans cet environnement.

Cette étude de cas descriptive centrée sur les apprenants a été mise en place dans une perspective interactionnelle et acquisitionnelle en langues étrangères. Nous envisageons d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants lors des échanges synchrones sur Second Life.

Cette recherche s'appuie sur la typologie d'Oxford (2011) comme cadre théorique en l'adaptant au contexte. Le public étudié est composé de 7 étudiants de nationalités différentes de l'Université de Bielefeld en Allemagne et qui possèdent un niveau B1-B2 en anglais. Ils participent actuellement à un cours de Business English proposé par Talkademy, une association qui vise à exploiter la possibilité éducative dans le monde virtuel. Le but de ce cours est de favoriser la confiance en soi chez les apprenants pour parler anglais dans leur vie professionnelle. Les étudiants passent des entretiens d'embauche, font des présentations de produits commerciaux devant un client joué par une native qui a été embauchée par Talkademy sur Second Life, etc. Les cours ont eu lieu du 21 octobre 2010 au 27 janvier 2011 avec une périodicité hebdomadaire de 75 à 100 minutes sur le terrain Forum Europe dans Second Life. Les étudiants accédaient aux cours depuis une salle informatique (proposée par l'université) ou d'ailleurs (par exemple de chez eux). Une plateforme Moodle a également été mise à leur disposition pour qu'ils puissent consulter les fiches de documents des cours, mettre leurs propres documents et des feedbacks sur les cours.

Pour recueillir les données, j'ai effectué des observations directes et participantes (j'assistais à toutes les séances sur Second Life) avec des prises de note et des enregistrements audio vidéo afin de mieux comprendre ce qui se passait sur le terrain. Selon Cambra Giné (2003 : 16), pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et ce qu'elle produit. Les enregistrements vidéo sont ensuite revus, et à ce jour j'ai pu segmenter et transcrire trois unités d'interaction : l'interaction en grand groupe avec le professeur, l'interaction en sous-groupe sans l'intervention du professeur, l'interaction avec une native pendant des séquences de mise en scène. D'autre part, grâce à un outil intégré sur Second Life, j'ai récupéré l'historique du clavardage pour compléter les interactions orales en le décortiquant. Parallèlement, j'ai également mené un entretien semi-directif avec un apprenant dans le but de récupérer les stratégies non-observables utilisées par l'apprenant. Un questionnaire, composé de questions ouvertes et fermées, a été distribué à la fin du projet afin de repérer les représentations, la motivation, et les profils langagiers des apprenants et leurs feedbacks sur cette expérience. J'ai également récupéré les traces de connections des apprenants et des documents sur Moodle, ainsi que les échanges par mail entre les participants afin d'obtenir une carte complète et globale de ces cours.

Pour l'analyse des données, je me concentrerai sur les transcriptions des échanges oraux entre les participants pendant les trois unités d'interaction, les résultats du questionnaire et les recueils des entretiens avec des apprenants. Les données seront ensuite analysées de façon qualitative en se basant sur le modèle d'analyse proposé par Cambra Giné (2003 : 110) qui se déroule en trois phases : une analyse séquentielle pour contextualiser les segments et récupérer les stratégies d'apprentissage utilisées, puis une analyse catégorielle dans le but de comparer les stratégies utilisées dans différents segments, et enfin un modèle théorique dans lequel je ferai une synthèse de façon ordonnée où les résultats seront communiqués après la clôture du projet.

Bibliographie

- Betbeder, M.- L., Ciekanski M., Greffier, F., Reffay, C., & Chanier, T. (2007). "Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses". EPAL. Récupéré le 20 novembre, 2010 du site : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/betbeder.pdf>.
- Chamot, A.-U. (2004). "Issues in language learning strategy research and teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, n°1, pp. 14-26. Singapore: Centre for language studies national university of Singapore.
- Conseil de l'Europe. (2001). "Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer". Strasbourg: Didier.
- Cooke-Plagwitz, J. (2009). "A new language for the Net Generation: Why Second Life works for the Net Generation". In R. Oxford & J. Oxford, (Eds.), *Second language teaching and learning in the Net Generation* pp. 173-180. Honolulu : University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Deutschmann, M., Molka-Danielsen, M. (2010). "Future Directions for Learning in Virtual Worlds". In M. Molka-Danielsen, & M. Deutschmann (Eds.), *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life* pp. 185-189. Norway : Tapir Academic Press.
- Deutschmann, M., Panichi, L., Molka-Danielsen, J. (2009). "Designing oral participation in Second Life-a comparative study of two language proficiency courses". *ReCALL*, vol. 21, n°2, pp. 206-226.
- Cambra Giné, M. (2003). "*Une approche ethnographique de la classe de langue*". Paris : Didier.
- Hundsberger, S. (2009). "*Foreign language learning in Second Life and the implications for resource provision in academic libraries*". Arcadia Fellowship Programme at Cambridge University Library. Récupéré le 20 septembre, 2010 du site : http://www.dspace.cam.ac.uk/bitstream/1810/221921/3/Hundsberger_report.pdf
- Jeannot, L. & Chanier, T. (2008). "Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plateforme audio-synchrone". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n°2, pp. 39-78. Récupéré le 20 novembre, 2010 du site : http://alsic.u-strasbg.fr/v11/jeannot/alsic_v11_15-rec8.htm.
- Linden Lab. (2010). "*Second Life Education : The Virtual Learning Advantage*". Récupéré le 20 novembre, 2010 du site : <http://lecs-static-secondlife-com.s3.amazonaws.com/work/SL-Edu-Brochure-112910.pdf>.
- Nunan, D. (1992). "*Research Methods in Language Learning*". New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). "*Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*". Heinle ELT.
- Oxford, R. (2011). "*Teaching and Researching : Language Learning Strategies*". Grand Bretagne : Pearson Education.
- Perez-Garcia, M., & Alamo-Serrano, J. (2010). "*Collection of Educational Tools for Second Life*". Brussels : Menon Network.
- Peterson, M. (2010). "Learner participation patterns and strategy use in Second Life: an exploratory case study". *ReCALL*, vol. 22, n°3, pp. 273-292.
- Prensky, M. (2010). "*Teaching digital natives: partnering for real learning*". California : Corwin Press.

Un dispositif à distance sans tuteur : quels enjeux ? Quels apports?

Bhushan Thapliyal

Laboratoire LIDILEM, Université de Grenoble

Courriel : lebleu82@yahoo.fr

Le dispositif que nous étudierons est un dispositif hybride où tous les cours sont dispensés en présentiel. La partie devoir et le travail d'écriture se font par contre entièrement sur des blogs, hors de la classe. 14 étudiants de niveau C1 ont été ainsi amenés à écrire sur leur blog individuel des textes argumentatifs et des synthèses pendant 4 mois. Le rythme de publication est d'un à deux textes en moyenne par semaine. Suite à la publication des textes, les étudiants ont été encouragés à faire des commentaires constructifs sur le blog de leurs camarades. Le blog a été utilisé pour travailler essentiellement sur l'écriture académique selon les exigences de l'examen du DALF C1. La particularité de ce dispositif est due à l'absence totale de l'enseignant sur les blogs des apprenants. Le choix de cette absence n'est pas anodin du fait du niveau du français des étudiants mais aussi pour développer un contexte favorable pour effectuer un travail de révision lors duquel les étudiants sont encouragés à assumer un rôle de tuteur. L'intérêt de l'étude de ce dispositif est double. D'une part, elle pourrait permettre d'analyser les différentes stratégies discursives mises en œuvre par les étudiants pour endosser le rôle de tuteur lors des tâches de révisions. D'autre part, les feedback pourraient fournir des indices sur la représentation de la tâche à effectuer et plus généralement sur le texte à produire. A partir de ces analyses, nous tenterons enfin de déduire l'intérêt pédagogique que peut présenter un tel dispositif pour les apprenants et l'enseignant.

Par souci de délimiter un corpus raisonnable, nous prendrons en compte uniquement les échanges concernant les textes argumentatifs. Par la suite, nous élaborerons des grilles où les feedback seront regroupés par étudiant et par activité dans un ordre chronologique. Nous nous intéresserons aux variétés de feedback émis et distinguerons les interactions relationnelles, organisationnelles et épistémiques. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les travaux récents sur la révision collaborative à distance (Crinon, Marin, & Cautela 2008). En effet, ces travaux montrent que mis dans une situation de révision collaborative, l'apprenant développe un regard critique et analytique par rapport aux textes d'autrui mais aussi vis-à-vis de son propre texte.

Compte tenu du contexte de travail effectué par les apprenants, nous nous référerons également aux travaux antérieurs sur le rôle du tuteur dans les formations à distance (Quintin 2008) ; (Celik 2008). En ce qui concerne l'analyse du discours, nous prendrons appui sur la notion d'éthos communicatif (Amossy, Maingueneau, 1999). Grâce à l'analyse des interactions, nous tenterons d'esquisser l'éthos communicatif de chaque étudiant-tuteur selon qu'il porte ses appréciations, critique, juge, donne des conseils, explique, argumente, etc. Nous mettrons en évidence l'éthos communicatif de chaque étudiant en prenant en compte tous les feedback mis sur les autres blogs par celui-ci dans le cadre de la révision des textes. Cela nous permettra de voir les différents éthos construits par l'étudiant à des moments différents mais aussi l'éventuelle évolution des éthos dans la durée.

Dans un deuxième volet, nous exploiterons les traces laissées par les scripteurs lors des feedback dans une perspective de didactique de l'écriture. En effet, grâce à ces traces, l'enseignant peut se faire une idée des représentations qu'a l'étudiant par rapport au texte à produire (Barré-De Miniac, C. 1995, 2002). La qualité et la quantité des feedback émises par les étudiants peuvent aussi donner des indications sur leur motivation. Grâce à l'analyse des feedback dans la durée, l'enseignant peut vérifier les savoirs et les savoir-faire acquis et ceux en cours d'acquisition et pourra ainsi cibler le choix du nouveau savoir approprié à introduire selon le besoin des apprenants dans le cadre d'un suivi individualisé en présentiel. Nous pouvons postuler que l'absence de l'enseignant à distance pourrait être ainsi compensée lors du présentiel. L'enseignant étant absent du dispositif à distance, le discours référentiel concernant le contenu du présentiel pourrait permettre de vérifier la bonne transmission des savoirs du présentiel vers la distance.

Bibliographie

Amossy, R. (1999). "La notion d'éthos de la rhétorique à l'analyse de discours". In Amossy, R. (dir.). *Images de soi dans le discours*. Lausanne / Paris : Delachaux et Niestlé. pp. 9-30.

Barré de Miniac Christine (1995), *Genèse du rapport à l'écriture*, Voies-livres.

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une dimension à plusieurs dimensions. *Pratiques* (113-114). 29-40

Christelle Celik, « Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance », *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008, [En ligne], mis en ligne le 16 octobre 2008. URL : <http://alsic.revues.org/index833.html>. Consulté le 11 novembre 2010.

Crinon, J., Marin, B. & Cautela, A. (2008). "Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques". Communication au Premier Congrès mondial de linguistique française (CMLF). Paris, 9-12 juillet 2008. En ligne : <http://www.linguistiquefrancaise.org>.

Quintin, Jean-Jacques (2008), Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet, Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints, thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'université de Mons-Hainault, Belgique.

Organiser la formation pour un *réseau d'apprenants* : deux expériences menées à Nice

Frédéric TORTERAT

Université de Nice, URE 03

Frederic.TORTERAT@unice.fr

Didier ORLANDI

Université de Nice, IUFM

Didier.ORLANDI@unice.fr

Nicole BIAGIOLI

Université de Nice, URE 03

Nicole.BIAGIOLI@unice.fr

Depuis 2003, différents intervenants de l'Université de Nice (UFR LASH, IUFM et URFIST), après avoir mené séparément plusieurs innovations dans le domaine de la FAD, se sont rassemblés pour conduire une réflexion collective sur ce que Champollion et Piponnier (2006) désignent comme un « mode d'intégration de la communication à la recherche, par l'appropriation progressive des régulations nécessaires au sein du groupe ». Cette réflexion s'est imposée d'elle-même à partir du moment où les équipes ont été confrontées au fait que certains étudiants ne se reconnaissaient pas complètement dans les démarches pédagogiques mises en œuvre pour les assister dans leur travail personnel, en dépit des initiatives de mutualisation auparavant engagées. Effectivement, il est clairement apparu que les plateformes pédagogiques organisées précédemment n'ont permis d'accroître que dans une certaine mesure les « capacités individuelles » des apprenants (Anderson-Inman, Knox-Quinn et Szymanski 1999), et en particulier leur intégration d'un cadre collectif de travail. Il a donc été pratiqué une refonte des contenus informationnels, mais aussi des politiques éditoriales (conférences animées en lien avec les « devoirs », twits « sérieux », bibliographies commentées, *etc.*), dans l'esprit d'une « communauté apprenante », avec ce que cela implique de circulation des ressources et des savoir faire, mais aussi de socialisation et de diversification.

Dans le premier cycle, où la principale initiative a consisté à aider les étudiants dans leur travail personnel en mutualisant les conseils méthodologiques, le tutorat en ligne s'est appuyé sur la mise à disposition de deux forums (L1 / L2, avec un effectif de 90 étudiants sur 5 mois). Ces forums ont permis de consulter les étudiants sur les aides dont ils ressentaient le besoin, mais également sur les démarches pédagogiques qui leur semblaient les plus opportunes. Les étudiants ont ainsi pu exprimer leurs demandes dans le contexte d'un réseau social organisé, et dans l'esprit de ce que nous avons appelé, à la suite de Salais et Villeneuve (2006), un « collectif de travail ». Nous avons alors sollicité complémentirement les plateformes *Jalon* et *Claroline*, qui permettent une gestion des cours, des contenus et des opérations particulièrement modulable (avec des liens directs vers les webconférences, à l'appui d'Adobe Connect). La mise en place d'une telle formation, laquelle adopte les modalités similaires à celles du Web social, nous a conduits à superviser, en lien avec les équipes de l'URFIST, du SCD et du SCUIO, un environnement plus flexible, comme cela a été mis en place dans certaines universités à partir d'un ENT individualisable et de médiathèques de type U-nity.

La forme d'ENT retenue, appelée « environnement numérique personnel d'apprentissage », combine plusieurs types d'interventions pédagogiques (comme c'est déjà le cas sous *Jalon*), mais aussi rassemble, du côté des étudiants, un véritable « réseau d'apprenants ». Nous avons ainsi quitté le modèle « top-down » (un canevas est dressé à la base, par le biais principalement de dépôts, et les étudiants pratiquent par la suite le tri de ce qui correspond à leurs besoins), pour un modèle plus interactif et plus social.

Cette expérimentation menée dans le premier cycle s'est en grande partie inspirée de ce qui caractérise la principale innovation du master EFTIS, à Nice, lequel s'adresse à des personnes qui se destinent à l'enseignement des Sciences physiques, avec pour spécificité de proposer une formation à distance (Spécialité FADESP), ainsi qu'une formation sur site (Spécialité ESP). La formation en ligne, qui sollicite *Claroline*, s'inscrit dans une offre académique spécifique aux métiers de l'enseignement en sciences physiques, pour un effectif minimum de 40 étudiants sur deux semestres académiques. A ce titre, EFTIS propose une synthèse mutualisée des contenus personnalisés, l'objectif étant notamment de conforter la dimension de « groupe » et par ce biais de réduire les distances entre les étudiants et les intervenants (Cf. Champollion et Piponnier 2007). L'approche expérimentale (manipulations d'objets et de matériaux, démonstrations et expérimentations à distance) y tenant une place essentielle, cette formation, qui répond à une demande sociale très concrète, s'est portée sur la préparation aux concours des CAPES, CAFEP, CAP2P et CAER, en proposant une initiation à la recherche en histoire des sciences, en même temps qu'une pratique conjointe

des outils de la FAD. Elle répond par ailleurs aux exigences d'une « didactique de l'internet », pour reprendre Ravestain et Ladage (2006), autour d'une conception de ressources pédagogiques pour l'enseignement des sciences expérimentales, qui s'appuie sur une forme de socialisation collaborative (allant de l'échange de ressources au débat et à la co-évaluation).

La présente communication vise à présenter et soumettre à la discussion les initiatives des équipes pédagogiques du Master EFTIS et de l'UFR LASH notamment sous l'angle des emprunts qu'elles font au Web social, ainsi que le dispositif d'observation et d'analyse construit autour d'elles par les chercheurs du laboratoire d'*Interdidactique, Didactique des langues et des disciplines* (I3DL). La question que nous aborderons plus précisément, pour la formation comme pour la recherche, sera celle des transformations des pratiques d'enseignement-apprentissage lors de l'adaptation d'une didactique professionnelle à des réseaux d'apprenants. Cela nous amènera d'autre part à aborder l'incidence des nouvelles formes « dématérialisées » de *mésogenèse* et de *chronogenèse* sur la *topogenèse* (Cf. Chevallard 1999), c'est-à-dire sur les positions par rapport au savoir occupées par les enseignants et les apprenants.

Bibliographie

Anderson-Inman L., Knox-Quinn C., Szymanski M. (1999). Computer-supported studying : Stories of successful transition to postsecondary education. *Career Development for Exceptional Individuals*, 22, 185-212.

Champollion P., Piponnier A. (2006). TIC, territoire et recherche : vers une intelligence coopérative dans les pratiques de communication en réseau [en ligne], *Information Sciences for Decision Making*, 26, à l'url <http://isd.m.univ-tln.fr>.

Champollion P., Piponnier A. (2007). Situations contextuelles et dispositifs institutionnels structurant les « sites web de réseau » de R&D en SHS : impact sur la formation à la recherche et sur la formation de formateurs. In J. Audran (dir.), *Questions vives*, 8, 9-25.

Chevallard Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, 9/2 (Grenoble, *La Pensée Sauvage*), 221-265.

Ravestain J., Ladage C. (2006). Pour une didactique de l'usage d'Internet. In A. Piolat (dir.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*. Marseille, Solal, 489-507.

Salais R., Villeneuve R. (2006). *Développer les capacités des hommes et des territoires en Europe*. L'ANACT, Paris.

Jonglages de la construction identitaire dans un dispositif pédagogique hybride d'échanges en ligne

Virginie Trémion

Laboratoire Théodile-CIREL, Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq, France
vtremion@gmail.com

Lors de cette communication, nous nous attacherons à présenter une recherche qualitative visant à éclairer la construction du rapport à l'altérité par l'étude des pratiques langagières d'apprenants participant à Cultura, dispositif d'échanges en ligne. C'est la composante socioculturelle (Moirand, 1982) de la communication en langue étrangère dans son rapport à la médiatisation et dans une perspective d'éducation à l'altérité qui nous intéresse. Dans cette optique, la culture est vue comme le "lieu de mise en scène de soi et des autres" (Abdallah-Pretceille, 1999 : 17). Nous partons de l'idée que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) offrent des potentialités à exploiter dans ce domaine.

Chercher à comprendre les processus de rapport à l'altérité que constitue le contact à l'autre dans un dispositif d'échanges dont une partie se déroule en face-à-face et une autre sur Internet, implique d'observer, d'une part, des processus d'interactions, et de l'autre en quels termes se manifeste et se construit l'identité. Les travaux de Turkle évoquent les potentiels d'Internet sur la représentation du rapport de soi au Monde lorsqu'elle écrit « l'expérience d'Internet nous aide à développer des modèles psychologiques de l'existence qui sont pleinement postmodernes : ils admettent la multiplicité et la flexibilité. » (1995 : 263). Dans l'alternance de l'expression de soi en ligne / hors-ligne, les étudiants sont confrontés à la diversité. Nous pensons que cette activité pourrait leur permettre de (re)voir les cadres qu'ils empruntent pour se penser (métacognition) et comprendre le monde. Or l'échange peut aussi renforcer les stéréotypes et les idées reçues (Abdallah-Pretceille, 1999 : 95). En se référant aux notions de scène, d'identité et d'interaction, notre communication présentera les pratiques discursives et identitaires spécifiques à un type de dispositif hybride. Il s'agit, d'une part, d'identifier les liens entre contextes et pratiques observées, et de l'autre, de voir si ces pratiques sont révélatrices d'évolutions d'ordre sociocognitif, voire socio-affectif. Pour cela, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes: quelles spécificités de la mise en scène de soi dans l'échange pédagogique en ligne? En quoi le face-à-face influence-t-il ce qui se passe en ligne et inversement? Trouve-t-on des tensions et de quel ordre? Quelles pratiques sont mises en œuvre pour les surmonter?

Pour saisir ces interactions et identifier certains éléments du processus d'apprentissage, nous avons étudié une expérience Cultura dans une approche compréhensive qui se fonde sur une analyse du discours. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de cette recherche qui a mobilisé un groupe de 17 étudiants d'une université américaine (MIT) communiquant avec 16 étudiants d'un établissement d'enseignement et de recherche français (Ecole Polytechnique) au printemps 2006. Une des caractéristiques de notre étude est qu'elle s'appuie sur les usages et sur les représentations d'étudiants grâce à un corpus composé à la fois de données "invoquées" (Van der Maren, 2003 : 138) extraites des forums, ainsi que de données "suscitées" (*ibid.*), recueillies lors d'entretiens et sur des carnets de bord. Par ce croisement de données, nous avons multiplié les modalités de production du discours (temporalité, guidage, canal, médiation technique, exposition) qui nous permet d'identifier certains éléments des réseaux d'interactions qui agissent sur la construction de soi dans l'échange.

Nos résultats indiquent qu'il n'y a pas de transformation radicale du mode de perception et de compréhension de l'Autre et de soi-même dans Cultura. L'apprentissage de l'altérité y est sous-tendu par des injonctions contradictoires, des conflits de représentations (individuelles et collectives), ainsi que des cadres pédagogiques, communicationnels, et médiatiques stricts. Toutefois, nous avons relevé un certain nombre de décalages dans les contradictions, les instabilités, les ruptures discursives et identitaires exprimées par les étudiants qui témoignent que des phénomènes de construction/déconstruction sont bien à l'œuvre. Nous finirons par les identifier.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je?
- Belz, J.A. (2007). The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships. In O'Dowd, R. (dir.). *Online Intercultural Exchange*. Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters Ltd. pp. 127-166.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Dervin, F. (2009). "Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets". *Synergies Roumanie, n° 4*. Sciences du langage et didactique des langues, Frontières et rencontres. pp. 165-178.

- Develotte, C. (2009). "From face to face to distance learning : the online learner's emerging identity". In Goodfellow, R. & Lamy, M.N. (dir.). *Learning Cultures in Online Education*. London : Continuum Books. pp. 71-92.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit, coll. Le Sens Commun.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin, coll. U.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. F autoformation.
- Nissen, E. (2006). "Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides". In C.
- Dejean-Thircuir et F. Mangenot (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Collection "Le Français dans le Monde. Recherches et Applications". Paris : CLE International. pp.44-57.
- Turkle, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York : Simon & Schuster.
- Van der Maren, J.-M. (2002). *Recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Collaboration en langue étrangère dans une approche de type EMILE articulante modes verbaux et gestuels dans le monde virtuel *Second Life*.

Ciara R. Wigham

Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

ciara.wigham@univ-bpclermont.fr

<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?article227>

Thierry Chanier

Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

thierry.chanier@univ-bpclermont.fr

<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?rubrique98>

Les environnements 3D facilitent l'apprentissage collaboratif selon Dalgarno et Lee (2010), ainsi que Henderson et al (2009). Nous présentons ici une formation en langues étrangères destinée à des étudiants d'architecture et se déroulant dans le monde virtuel *Second Life*, en français ou en anglais selon la langue maternelle des étudiants. Elle repose sur des tâches de construction collaboratives conçues suivant une approche didactique EMILE (*Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Étrangère*, CLIL en anglais). Notre étude a pour but d'analyser les échanges entre participants dans lesquels s'articulent modes de communication verbaux et gestuels pour l'établissement d'un fond commun de compréhension ("common ground"). Les participants impliqués dans les tâches de construction doivent pouvoir identifier et référencer rapidement et précisément des objets du monde virtuel (Hindmarsh, 1997). Les références déictiques jouent alors un rôle important dans l'élaboration de la compréhension mutuelle.

Dans ces mondes, les utilisateurs sont représentés par des avatars. Les avatars sont des agents semi-autonomes de l'espace digital qui exécutent des actions commandées par les participants en ligne (Peachey et al, 2010). Dans *Second Life*, ces participants peuvent s'exprimer en utilisant le clavardage, l'audio, ainsi qu'en guidant leur avatar. La gamme gestuelle de l'avatar comprend des gestes kinésiques (par exemple l'orientation de l'avatar dans une direction particulière), des gestes tactiles (contact avec un objet en le pointant du doigt, même à distance), et des gestes actionnels (déplacement d'un objet ou changement de sa texture ou de sa taille, etc.).

Clark et Brennan (1991: 127) montrent que pour que les tâches soient de nature collaborative chaque action collective doit reposer sur un fond commun de compréhension, continuellement mis à jour au travers des interactions dans lesquelles l'oral joue un rôle prépondérant. Kraut et al. (2003), ainsi que Clark et Krych (2004), ajoutent que dans des tâches collaboratives accomplies à distance, les participants doivent avoir accès, non seulement à l'information verbale, mais également à un champ visuel partagé pour que s'établissent des références déictiques. Suivant Platt et Brooks (2008) le pointage est un aspect important dans l'établissement du fond commun lorsque deux personnes essaient de résoudre ensemble un problème. Dans ce genre de situation, l'accès à un champ visuel partagé est un pré-requis. Or ce partage n'est pas toujours garanti dans *Second Life*. Ainsi, l'outil caméra permet à chaque utilisateur d'obtenir des perspectives rapides sur le monde environnant, perspectives détachées de l'avatar guidé par cet utilisateur. Alors que le positionnement et l'orientation d'un avatar est visible des autres participants, la vue caméra n'est elle pas discernable. Dans ce cas, l'accès visuel partagé est rompu.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que, dans ces mondes virtuels, les contraintes imposées par le système informatique sur les gestes de pointage des avatars, donc sur la désignation des actions référentielles, renforcent l'utilisation des modes verbaux (Fraser, 2000), et ce de façon plus notable que dans les communications associées à des tâches collaboratives du monde réel.

Ces spécificités des mondes virtuels nous conduisent à étudier les nouveaux rapports entre modes verbaux et gestuels. Nous examinons, premièrement, comment les modes verbaux et non verbaux sont utilisés par les apprenants engagés dans une tâche de construction collaborative, en particulier lorsque s'élabore le fond commun de compréhension. Deuxièmement, nous examinons comment ces modes sont mobilisés pour référencer les objets impliqués dans la tâche de construction.

La tâche de construction que les apprenants auront à faire s'inspire de l'étude de Wadley et Ducheneaut (2009), dans laquelle des locuteurs anglophones s'expriment dans leur langue maternelle pour mener à bien des tâches collaboratives au sein de *Second Life*. Un apprenant joue le rôle de coordinateur, ayant à sa disposition le plan de construction d'un objet. Il doit diriger les autres apprenants, endossant le rôle d'ouvriers, lors de l'assemblage de l'objet à partir des pièces fournies. Cette tâche de type "échanges d'information" (Pica et al., 1993), distribuant les rôles d'assistant et d'ouvrier suivant Kraut et al (2003), a été choisie afin d'établir un processus de communication

bidirectionnelle. Le déficit d'information (*gap*) d'une des parties rend nécessaire l'interaction pour accomplir la tâche (Long, 1980). L'observation de l'utilisation conjointe des modes gestuels et verbaux nous aidera à saisir comment se résolvent les problèmes de compréhension / expression en L2, au sein d'une situation d'apprentissage à distance en architecture. Les expérimentations auront lieu en février 2011. Des captures d'écran, intégrant l'audio et le texte (clavardage) seront enregistrées. Les références déictiques des participants seront analysées. Des entretiens permettront de recueillir l'avis des participants sur leurs façons d'établir un fond commun de compréhension et d'explicitier les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés afférentes.

Les mondes virtuels comme *Second Life* suscitent un grand intérêt dans l'enseignement à distance des langues (Molka-Danielson et al., 2007, Cooke-Plagwitz, 2008). Cette étude vise à élargir les travaux antérieurs sur les interactions multimodales (Chanier et Vetter, 2006) en y introduisant la composante gestuelle. Elle s'inscrit également dans le lot des premières recherches reposant sur une approche didactique EMILE au sein l'enseignement supérieur.

Bibliographie

- Chanier, T., & Vetter, A. (2006). "Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone". *ALSIC*, n° 9. pp 61-101.
- Clark, H. H., & Brennan, S.E. (1991). "Grounding in Communication". In L.B. Resnick, R.M. Levine, & S.D. Teasley (dir.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC : APA.
- Clark, H. H., & Krych, M. A. (2004). "Speaking while Monitoring Addressees for Understanding". *Journal of Memory & Language*, vol. 50, n° 1. pp. 62-81.
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). "New directions in CALL : An objective introduction to Second Life". *CALICO Journal*, vol. 25 n° 3. pp. 547 – 557.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). "What are the Learning Affordances of 3-D virtual Environments?" *British Journal of Educational Technology*, vol. 41. pp. 10-32.
- Fraser, M. (2000). *Working with Objects in Collaborative Virtual Environments*. Thèse de doctorat, Université de Bristol. [<http://www.cs.bris.ac.uk/~fraser/phd/>].
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S., & Henderson, L. (2009). "Language Acquisition in Second Life: improving self-efficacy beliefs". Actes ascilite.
- Hindmarsh, J. (1997). *The Interactional Constitution of Objects*. (Thèse de doctorat, Université de Surrey).
- Kraut, R. E., Fussell, S. R., & Siegel, J. (2003). "Visual information as a Conversational Resource in Collaborative Physical Tasks". *Human Computer Interaction*, vol. 18, n° 1. pp. 13-49.
- Long, M. (1980). *Input, Interaction, and Second Language Acquisition*. (Thèse de doctorat, Université de Californie, 1980). *Dissertation Abstracts International*, vol. 41.
- Molka-Danielson, J., Richardson, D., Deutschmann, M., & Carter, B. (2007). "Teaching Languages in a Virtual World", *Actes du colloque "Nokobi"*. Oslo : Tapir.
- Peachey, A., Gillen, J., Livingston, D., & Smith-Robbins, S. (2010). *Research Learning in Virtual Worlds*. London : Springer.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). "Choosing and using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research". In G. Crookes & S. Gass (dir.) *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Platt, E., & Brooks, F.B. (2008). "Embodiment in Self-Regulation in L2 Task Performance". In McCafferty, S. et Stam, G. (dir.) *Gesture Second Language Acquisition and Classroom Research*. New York : Routledge.
- Wadley, G., & Ducheneaut, N. (2009). "The 'out of avatar experience': Object-focused Collaboration in Second Life". *Actes du colloque "European Computer-Supported Cooperative Work"*. Vienne.

Analyse de la dimension socio-affective dans les échanges « parallèles » au dispositif de formation en ligne.

Nisrine Al Zahre

Université AL Baath, Homs, Syrie
nisrine.alzahre@gmail.com

Pierre Louay Salam

Laboratoire LIDILEM, Université de Grenoble, France
salam.pierre@gmail.com

Dans la formation en ligne, il est d'usage d'encourager la construction d'une communauté d'apprentissage (Deaudelin & Nault, 2003) afin d'éviter le sentiment d'isolement responsable en partie du décrochage des participants. Pour réussir la mise en place d'un lien social, un des procédés récurrents consiste à y dédier un espace spécifique au sein du dispositif technique. Cependant, l'on observe une absence d'adhésion des apprenants aux forums « libres » qu'ils jugent chronophages et non efficaces. De plus, dans le cadre des dispositifs hybrides, l'affectivité se réalise logiquement plus dans les moments en face à face.

Notre objet d'analyse se place aux antipodes de ce constat. En effet, l'espace libre a été pleinement investie avec des interventions plus riches en nombre et en variété que l'ensemble des espaces pédagogiques. Originellement conçu en marge d'un projet hybride d'initiation des futurs enseignants de FLE de deux universités à l'usage des TIC, cet espace fut progressivement « détourné » par les participants à des fins d'apprentissage (négociations, entraides...). Pourtant, deux obstacles auraient dû en théorie faire face à cela, car, les échanges n'avaient pas lieu dans la langue maternelle des étudiants qui de plus n'ont pas l'habitude d'utiliser ces outils d'apprentissage dans leurs universités. Cependant, les tuteurs ayant déclaré jamais y intervenir, les étudiants ont décidé d'investir cet espace, chose qu'ils n'ont pas osé faire dans les autres. Nous précisons que les interventions ont eu lieu uniquement par le canal écrit mais elles ont été majoritairement accompagnées par différents éléments multimodaux (images, vidéos...).

Mangenot (2007) évoque le fait que les chercheurs dans le domaine de CSCL ont "(...) *le plus souvent tendance à chercher des résultats mesurables, en neutralisant certaines variables (socio-culturelles ou socio-affectives, notamment) qui, d'un point de vue didactique, sont pourtant incontournables*". Notre recherche s'interrogera, en effet, sur l'aspect socio-affectif d'une communauté d'apprentissage (selon la définition de Dillenbourg et al., 2003). Nos questions de recherche sont :

- 1- Comment se construit la relation sociale entre les différents participants?
- 2- Comment se positionnent les différents participants?

Notre méthodologie s'articulera en trois temps. En suivant les recommandations de Mangenot (op.cit.), nous avons réalisé plusieurs catégorisations qui nous ont permis d'avoir une vue globale de notre corpus. Cette première étude nous a aussi permis d'indiquer l'existence de deux types d'échanges, ceux relevant de la collaboration pédagogique et ceux de l'ordre de la discussion amicale. Jézégou (2010) explique que la relation à distance se construit à travers deux types d'interactions sociales : celles relevant de la présence cognitive et celles de la présence socioaffective.

En suivant une démarche qualitative et inductive, nous chercherons à identifier les indices de construction d'une communauté en ligne en faisant appel aux outils reconnus en analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) que nous compléterons par les apports des chercheurs en Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO). Nous nous intéresserons principalement au dévoilement de soi, à l'interactivité du discours (Celik, 2008) ainsi qu'à la personnalisation des messages. Marccocia (2004) ayant identifié des rôles différents dans les forums de discussion, nous accorderons un intérêt à l'émergence de différences fonctionnelles entre les apprenants.

Enfin, nous interrogeons-nous sur les stratégies qu'adoptent les étudiants, acteurs des échanges, pour se positionner, réclamer une identité (ou face dans le sens de Goffman (1967)) au sein de la communauté. Notre hypothèse, que nous cherchons à vérifier, outillés de l'analyse du discours (Charaudeau, Maingueneau, 2002), serait qu'en absence du mode oral de l'interaction conversationnelle, de l'extralinguistique, de la prosodie ou du non verbal, les pairs/étudiants auront inéluctablement recours à des stratégies purement linguistique ou graphiques pour se marquer et marquer leurs "attitudes"¹³, et par conséquent se positionner dans le groupe. A titre d'exemple, des marqueurs formels tels que : mode/modalité (Lyons, 1990), adverbes (Cinque, 1999), verbes épistémiques ou déontiques etc. relèvent de l'ordre de l'attitude du "locuteur". Nous chercherons à recenser tous ces marqueurs formels, mais au-delà

¹³ Notre usage de la notion "attitude" se restreint au sens purement linguistique, propre à l'occurrence de l'énonciation ; toutefois, vue la complexité de la notion d'attitude, notre recherche se chevaucherait, dans des futures études, avec l'approche psychosocial de l'attitude/représentation dans le sens de Baker (1992).

du simple recensement, notre objectif est de savoir comment ces indices se structurent dans l'ensemble du corpus et jusqu'à quelle mesure ils forment des constants, tout en ayant conscience qu'il se pourrait qu'il y ait des interférences dû à la langue maternelle.

Notre recherche est bien une étude de cas mais elle a aussi un objectif praxéologique à travers l'identification des facteurs de réussite (ou d'échec) qui seront réinvestis sous forme de conseils pour nos formations à venir.

Bibliographie

Baker, C. (1992) *Attitudes and language*. Multilingual Matters. Clevedon.

Charaudeau, P. Maingueneau, D. (2002) Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil. Paris

Celik, C. (2008) Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance, *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008, URL : <http://alsic.revues.org/index833.html>.

Cinque, G. (1999). *Adverbs and Functional Heads : A Cross-Linguistics Perspectives*. Oxford University Press, Oxford.

Deaudelin, C. & Nault, T. (2003, dir.). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre, la place des outils technologiques*, p.268. Québec : PUQ.

Delhay, A., Dittel, J. et Gettiffe, N. (2010) Evaluation de la pertinence d'un forum de discussion électronique pour développer l'autonomisation des apprenants dans un centre de ressources pour l'apprentissage des langues, Colloque RANACLES 2010, Université de Nancy 2.

Dillenbourg, P., Poirier, C., Carle, L. (2003) Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?, in *Pédagogies.net*, p. 11-47. Québec : PUQ.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual : Essays in Face-to-Face Behavior*. New York : Anchor Books

Jézégou, A (2010) Créer de la présence à distance en e-learning, *Distances et savoirs*, Vol. 8 n°2, pp. 257-274. Paris : Cned/Lavoisier

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*, Paris, : Armand A. Colin.

Lyons, J. (1990). *Sémantique Linguistique*, p. 495. Paris : Larousse

Mangenot, F. (2007) Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?, in *Gerbaud, J. (coord) La Langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris, L'Harmattan, P. 105-120.

Marccocia, M. (2004) L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques, *Les Carnets du Cediscor*, 8 | 2004, URL : <http://cediscor.revues.org/220>.