



EPAL

Echanger Pour Apprendre en Ligne



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Colloque
Echanger
pour apprendre en ligne
"parcours d'utilisateurs"

7-9 juin 2018
Université Grenoble Alpes
epal-2018.sciencesconf.org

RÉSUMÉS DE COMMUNICATIONS

Book of abstracts

L'objectif d'EPAL est d'interroger, de façon systémique et pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, psychologie, sociologie, informatique), les liens entre les apprentissages hybrides ou à distance, les interactions verbales en ligne suscitées par ces dispositifs et les outils qui instrumentent ces interactions.

Responsables du Comité scientifique :

Charlotte Dejean

François Mangenot

Elke Nissen

Thierry Soubrié



Liste des auteurs

List of authors

ALJERBI, Nahla, 35
AMIREAULT, Valérie, 61
AMADIEU, Frank, 17
ANDRE, Virginie, 33
ATIF, Yacine, 77
BACOR, Nadia, 65
BASSOR, Mélissa, 77
BENAHMED, Ilhem, 83
BERKANI, Dalila, 80
BOUMAHMAZA, Mhamed, 54
BOURDET, Jean-François, 94
BOURGATTE, Michael, 98
BOUZOUBAA, Hind, 54
CALONNE, Olivier, 37
CAPPELLINI Marco, 87
CASTELLO, Edna, 85
CHEN, Yuchen, 20
CIEKANSKI, Maud, 77
CIEKANSKI, Maud, 33
COLLIN, Simon, 37
COLLIN Simon, 61
COMBE, Christelle, 88
CRETIN-PIROLI, Raphaëlle, 72
DAMANI, Kinjal, 41
DEJEAN, Charlotte, 43
DO CANTO Winter 39
DOS SANTOS, Yádini, 39
DOMANCHIN, Morgane, 67
DROT-DELANGÉ, Béatrice, 90
EISENBEIS, Martine, 59
ENTRAYGUES, Adeline, 45
FORTUN-CARILLAT, Véronique, 48
FOUCHER, Anne-Laure, 22
GENEIX-RABAULT, Stéphanie, 93
GUICHON, Nicolas, 50
HSU, Yu-Yin, 86
GRASSIN, Jean-François, 52
JEANNEAU, Catherine, 103
KHAJA, Driss, 54
KHYATI, Abderrahim, 54
KISI, Anida, 100
LINTUNEN, Pekka, 70
LOIZIDOU, Dora, 24
MANGENOT, François, 35
MARCOCCIA, Michel, 55
MOREL, Josiane, 26
MUTTA, Maarit, 70
NISSEN, Elke, 28
OLLIVIER, Christian, 103
PASCUAL, Mariona, 63
PELTARI, Sanna, 70
PIROLI, Fabrice, 72
POTOLIA, Anthippi, 57
QUANQUIN, Véronique, 22
RIVENS MOMPEAN, Annick, 59
ROLAND, Nicolas, 16
SALAM, Pierre Louay, 94
SARRE, Cédric, 74
SAURO, Shannon, 97
SAVLOVSKA, Dina, 24
SEJOURNE, Arnaud, 20
SOUBRIE, Thierry, 43
TESSIER, Laurent, 98
TIAN Zhang Leticia, 63
TORO, Elona, 100
VAZQUEZ-CALVO, Boris, 63
VERCH, Angelika, 101
WHITE, Mélanie, 30
ZOUROU, Katerina 57

TABLE DE MATIÈRES

Table of contents

TABLE DE MATIERES	5
--------------------------------	----------

THEMATIQUES DU COLLOQUE

Communautés	10
Apprentissages informels.....	11
Environnements personnels d'apprentissage.....	11
Littératie numérique.....	12

SYMPOSIUM

Littératies numériques adolescentes

Violaine Bigot, Magali Brunel, Nadja Maillard & Elisabeth Schneider	15
---	----

CONFERENCES PLENIERES

Appréhender les environnements personnels d'apprentissage des étudiants : perspectives scientifiques & pédagogique

Nicolas Roland.....	17
---------------------	----

Quel numérique pour une pédagogie différenciée ?

Frank Amadiou.....	18
--------------------	----

CONFERENCES (classées par thématique)

COMMUNAUTES

Postures et communauté d'apprenants en formation à distance

Yuchen Chen & Arnauld Sejourne.....	21
-------------------------------------	----

Hybridation et communautés d'apprentissage : quels liens entre les différents niveaux et types de communautés et la socialisation dans un dispositif hybride de formation en contexte universitaire ?

Anne-Laure Foucher & Véronique Quanquin.....	23
--	----

Dynamique de l'engagement de l'apprenant dans un projet télécollaboratif. Quel est le rôle du scénario pédagogique ?

Dora Loizidou & Dina Savlovska.....	25
-------------------------------------	----

Ecoles éloignées en réseaux : Une communauté d'apprentissage pour favoriser la construction de la posture d'auteur

Josiane Morel.....	27
--------------------	----

Hybrider afin de flexibiliser

Elke Nissen.....	29
------------------	----

Engagement and autonomy in three EAP courses: the roles of informal learning, multimodality and communities of learning

Mélanie White	31
---------------------	----

APPRENTISSAGES INFORMELS

Apprendre l'oral à partir d'un concordancier multimodal : les effets des parcours d'utilisateurs personnels et partagés des étudiants allophones en mobilité sur le développement de la conscience métalangagière Virginie Andre & Maud Ciekanski.....	34
Émergence des liens socioaffectifs dans une situation informelle de pratique du français sur Facebook Nahla Aljerbi & François Mangenot.....	36
Parcours d'usages numériques de migrants adultes et appropriation du français langue seconde : entre contextes pré-/post-migratoires et situations formelle/informelle d'apprentissage Olivier Calonne & Simon Collin	38
L'apprentissage de fle par des applications de smartphone Yá dini Do Canto & Winter Dos Santos.....	40
Enseigner sur Facebook : Quelle évolution ? Kinjal Damani.....	42
Des groupes Facebook en complément d'un cours de FLE à destination d'adultes migrants : des formes éducatives variées qui ne vont pas de soi Charlotte Dejean & Thierry Soubrié.....	44
Perméabilité et Transférabilité des pratiques informationnelles informelles et formelles : le cas des RSN dans un contexte pédagogique Adeline Entraygues	46
Communautés d'enseignants et usages ordinaires du numérique : le cas de la messagerie électronique Véronique Fortun-Carillat.....	49
La place du numérique dans la négociation identitaire des étudiants internationaux Nicolas Guichon	51
Dresser une cartographie d'événements informels et non-formels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjour d'étude : le sens du lieu et le rôle du numérique Jean-François Grassin.....	53
L'Informel et l'importance de son articulation au formel dans la construction efficace des apprentissages significatifs Abderrahim Khyati, Driss Khaja, Hind Bouzoubaa & Mhamed Boumahmaza	55
« Culture maker », apprentissage coopératif et construction de la communauté : analyse des échanges sur la plateforme numérique « Oui Are Makers » Michel Marcoccia.....	56
Apprendre, accompagner et produire dans une communauté d'apprentissage des langues en ligne : heur ou malheur ? Anthippi Potolia & Katerina Zourou.....	58
La métacognition au service des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée Annick Rivens Mompean & Martine Eisenbeis	60

Les usages numériques informels des adultes migrants pour soutenir leur appropriation du français au Québec Collin Simon & Valérie Amireault.....	62
---	----

The Insider's Guide to Amateur Translation and Informal Learning Boris Vazquez-Calvo, Leticia Tian Zhang & Mariona Pascual.....	64
---	----

ENVIRONNEMENTS PERSONNELS D'APPRENTISSAGE

Un environnement personnel d'apprentissage hybride pour l'appropriation du rythme de l'anglais : des échanges synchrones aux échanges asynchrones entre pairs et avec le tuteur Nadia Bacor.....	66
--	----

Environnements personnels d'apprentissage en contexte de télécollaboration: pratiques écraniques et assemblages visuels Morgane Domanchin.....	68
--	----

Pre-service L2 teachers' digital development in hybrid teaching and learning environments Maarit Mutta, Pekka Lintunen & Sanna Pelttari.....	71
--	----

Apports de la transcription automatique de la parole pour l'instrumentation de séquences pédagogiques et l'enrichissement des environnements personnels d'apprentissage Fabrice Pirolli & Raphaëlle Crétin-Pirolli.....	73
---	----

Les rétroactions correctives dans les échanges médiatisés synchrones entre apprenants d'une L2 : étude comparative des interactions par clavardage et visioconférence Cédric Sarré.....	75
---	----

LITTERATIE NUMERIQUE

Négocier pour écrire un récit numérique en L2 : les effets des collaborations exolingues multimodales sur le développement de la compétence discursive via les réseaux sociaux Yacine Atif, Mélissa Bassor & Maud Ciekanski.....	78
--	----

Pratiques littéraciques numériques des élèves algériens pour apprendre en échangeant sur facebook : rupture ou continuité orthographique en classe de FLE ? Dalila Berkani.....	80
---	----

Pratique d'une lecture participative grâce à la rédaction de commentaires de blogs par des étudiants algériens Ilhem Benahmed.....	83
--	----

Initiation au numérique d'un public migrant chinois : Quelles tâches en ligne pour viser l'autonomie et s'adresser au monde extérieur Edna Castello.....	85
--	----

Ce que l'oculométrie peut apporter à une approche écologique aux échanges en ligne. Une étude exploratoire Marco Cappellini & Yu-Yin Hsu.....	87
---	----

Le e-portfolio étudiant : un genre numérique entre contrainte et liberté créative Christelle Combe.....	89
---	----

Classes virtuelles à l'école primaire : littératie numérique des enseignants et configurations d'expérimentation Béatrice Drot-Delange.....	91
---	----

Pluralités et pratiques littéraciques numériques. Les plateformes et les réseaux sociaux comme lieu et moyen d'accès aux savoirs (in)formels et à d'autres normes ?	
Stéphanie Geneix-Rabault.....	93
Littératie numérique : écriture créative et communication numérique	
Pierre Louay Salam & Jean-François Bourdet.....	95
«I know I have those tools because of fandom»: The digital literacy development of a Sherlock fan	
Shannon Sauro.....	97
L'annotation vidéo : design d'interface, parcours d'utilisateurs et pratiques collaboratives	
Laurent Tessier & Michael Bourgatte.....	99
Développement de la culture numérique et de la culture e-learning pour une meilleure intégration des TIC dans l'enseignement du FLE Albanie	
Elona Toro & Anida Kisi.....	101
Scénarios en pédagogie inversée – parcours d'apprenants lors de tâches intégrant des vidéos authentiques en distanciel en allemand	
Angelika Verch.....	102
Questionnements des enseignants sur leur rôle et leur place dans les communautés d'enseignement-apprentissage à dimension numérique	
Christian Ollivier & Catherine Jeanneau.....	104

THÉMATIQUES DU COLLOQUE

Conference themes

Colloque international « Echanger pour apprendre en ligne »

**Parcours d'utilisateurs
Grenoble, 7-8-9 juin 2018**

Depuis la première édition du colloque en 2007, la dimension collective des échanges en ligne, dans ses différentes configurations (Dejean & Mangenot 2006), est au cœur des préoccupations. EPAL 2018 ne dérogera pas à cette règle en s'intéressant notamment à la question des communautés (Dillenbourg, Poirier & Carles 2003), à leur émergence et à leur nature. Un autre aspect, présent en filigrane dans les éditions précédentes, sera en revanche davantage exploré. Il s'agit de ce que l'on peut appeler la perméabilité des espaces-temps. En 2007 déjà, Goodfellow (2007) faisait remarquer dans une plénière que, sous l'influence des réseaux sociaux numériques, les pratiques académiques avaient tendance à interagir avec les pratiques professionnelles et ce qu'il appelait les « pratiques sociales et récréatives ». L'édition 2011 du colloque, qui portait sur la thématique du web social, avait été l'occasion de s'interroger sur les effets de cette porosité, sur les environnements de formation institutionnels et sur la manière de prendre en compte les pratiques numériques informelles des apprenants dans la scénarisation de contenus. Mais les pratiques extra-académiques pouvant donner lieu à des apprentissages sont jusqu'à présent restées peu étudiées (à l'exception notable de Lamy (2011)). Qu'apprend-on dans les communautés d'étudiants qui se constituent sur Facebook en marge des formations universitaires ? Comment les acteurs composent-ils avec les différents espaces-temps dans lesquels ils sont amenés à évoluer ? Comment se constituent les environnements personnels d'apprentissage et pour quelles finalités ? Quelles nouvelles pratiques en termes de littératie peut-on observer dans les lieux informels d'échanges et de production ? Faut-il que l'institution s'en empare et, si oui, comment ? Tout en maintenant son intérêt pour l'étude des dynamiques collectives, EPAL 2018 portera également son attention sur l'étude des parcours d'utilisateurs, dans leur singularité, à travers les quatre axes suivants : les communautés, les apprentissages informels, les environnements personnels d'apprentissage et la littératie numérique.

Communautés

La première édition du colloque EPAL remonte à 2007, et sa création a été fondée sur la conviction d'une nécessaire présence d'interactions humaines dans les dispositifs de formation partiellement ou entièrement médiatisés. Le paysage des formations mises en place a considérablement changé depuis, et l'intégration de scénarios de communication est quasiment devenue la norme. La notion de travail en groupe, en tant que l'une des formes d'interactions en ligne, fait aujourd'hui souvent place à celle de communauté, que ce soit au sein d'un groupe-classe, avec d'autres apprenants en dehors d'un groupe-classe (dans une télécollaboration, un Mooc, un réseau social) ou bien dans le cadre d'autres pratiques sociales (telles que des jeux en réseau). La caractérisation de ces communautés, d'apprentissage, de pratique, d'intérêt, voire de parole et les indicateurs (cf. par exemple Lave & Wenger 1991 ; Marcocchia 2001¹ ; Henri & Pudelko 2006) de leur constitution ont donné lieu à des questionnements récurrents dans les études sur la formation en ligne. En lien avec la thématique principale du colloque, on pourra se

¹ Marcocchia, M. (2001). « La communauté virtuelle : une communauté en paroles », Actes du 3^{ème} Colloque International sur les Usages et Services des Télécommunications –e- usages, Paris 12-14 juin 2001 (Paris : ADERA/ENST/France Telecom). 179-189.

demander quelle est la place ou l'importance de ces communautés pour les cheminements individuels, ou plus généralement pour les parcours des utilisateurs, par exemple en ce qui concerne l'autonomisation ou le soutien socio-affectif.

Apprentissages informels

Un symposium du colloque EPAL 2011 s'intitulait « Web social et communautés autour des langues étrangères : la part de l'informel et du formel ». Les définitions du Conseil de l'Europe concernant l'informel, le non formel et le formel étaient rappelées : la différence entre l'informel et le non formel relèverait surtout d'une question d'intentionnalité. Et l'un des objets analysés était les sites d'apprentissage et de réseautage en langues, qui semblent aujourd'hui en perte de vitesse (cf. fermeture de Livemocha). D'autres études depuis se sont intéressées à la manière dont les acteurs éducatifs (enseignants et apprenants) articulent sphères personnelles et académiques, que ce soit dans le cadre d'activités documentaires ([Cordier 2015](#), [Aillerie 2011](#)), de l'apprentissage des langues ([Lamy 2011](#), [Calonne 2017²](#)), ou encore d'activités d'écriture ([Schneider 2013](#)). Quelles ruptures et continuités observe-t-on dans les usages des utilisateurs ? Comment rendre compte de la variété des pratiques et, le cas échéant, de leur complémentarité ? Quelles traces les productions numériques portent-elles, d'une part, des lieux traversés par les usagers et, d'autre part, des dispositifs techniques utilisés ? Quels cadres théoriques mobiliser pour rendre compte des dynamiques et des phénomènes en jeu ? Sur le plan méthodologique, la constitution de corpus d'échanges, les entretiens et les captations dynamiques d'écrans permettent-ils de documenter suffisamment les usages ? Quels autres moyens sont disponibles ? Quelles nouvelles pistes méthodologiques envisager pour étudier de manière plus fine les parcours effectués par les utilisateurs d'un contexte d'apprentissage à l'autre ?

Environnements personnels d'apprentissage

Les environnements personnels d'apprentissage (EPA), auxquels un [numéro spécial de STICEF](#) a été consacré en 2014, remettent en cause la forme scolaire ([Vincent 1994](#)). On n'apprend pas seulement au sein de cadres formels d'apprentissage, mais aussi en marge des institutions éducatives, dans une variété de lieux et de moments ([Charlier 2013](#)), à partir de "ressources" (supports, outils, contenus) rassemblées par les apprenants eux-mêmes. Certes, cette situation n'est pas nouvelle. Comme le rappelle [Henri \(2014\)](#), avant l'ère du numérique, les EPA étaient constitués "de documents produits par l'apprenant pour son usage personnel mais aussi pour le partage avec d'autres apprenants : notes de cours, résumés de lecture, tableaux, synthèses, cartes conceptuelles, etc.". De nos jours, les EPA, s'ils comportent toujours des supports imprimés ([Roland 2014](#)), sont également constitués de supports numériques (agendas, documents partagés, podcast, vidéos, etc.) qui viennent soutenir des activités d'apprentissage, en tout lieu et en tout temps. Quelle place occupent les échanges dans ces environnements et, quelles sont leurs fonctions ? Dans une perspective plus ingénierique, le questionnement pourra porter sur la manière de tenir compte des EPA et des échanges qui y prennent place dans la scénarisation de contenus de formation et la conception de dispositifs.

² Travail de recherche en cours à l'UQAM, présenté à l'occasion du colloque « [une approche sociocritique du numérique en éducation](#) » qui a eu lieu à l'université de Sherbrooke les 15 et 16 mai 2017. Le titre de la communication était le suivant ; "Usages numériques de migrants pour s'approprier le français : entre pré-/post migration et formel/informel".

Littérature numérique

Les technologies de l'information et de la communication ont transformé la manière dont nous lisons, écrivons, interagissons, cherchons et organisons l'information. Elles ont donné lieu à de nouveaux modes d'expression et formes de représentations de la connaissance. En 1996, le New London Group faisait déjà le constat de « la multiplication et l'intégration croissante » de différents modes sémiotiques (texte, images, audio) dans les pratiques numériques (Cazden & al. 1996). Avec le temps et l'avènement du web 2, la dimension sociale a pris de l'importance et les formes d'interaction se sont diversifiées (Warschauer 2010). Des études ont été consacrées aux jeux massivement multijoueur (Steinkuehler 2007), aux fanfiction (Black 2008) et plus récemment aux chroniques Facebook (Bigot, Maillard & Lambert 2016). Comme pour les environnements personnels d'apprentissage, on peut se poser la question de la place qu'occupent les échanges dans ces nouvelles pratiques et de leurs fonctions. Par ailleurs, comment doivent se positionner les institutions éducatives par rapport à ces littératies nouvelles qui relèvent selon certains (Jenkins 2006) d'un « curriculum caché », autrement dit, d'un parcours de formation informel ? Doivent-elles s'en emparer ? Si oui, à quelles conditions et pour quelles finalités ?

SYMPOSIUM

Littératies numériques adolescentes

Violaine Bigot

Université Sorbonne Nouvelle

Magali Brunel

Université Nice Sophia - Antipolis

Nadja Maillard

Université Angers

Elisabeth Schneider

Normandie Université

CONFÉRENCES PLÉNIÈRES

Plenary presentations

Appréhender les environnements personnels d'apprentissage des étudiants : perspectives scientifiques & pédagogique

Nicolas Roland

Université libre de Bruxelles

Diverses recherches (Bonfils et Peraya, 2010 ; Dabbagh et Kitsantas, 2012 ; Roland et Talbot, 2014) mettent au jour de nouvelles pratiques numériques d'apprentissage développées par les étudiants universitaires « *en marge des dispositifs sociotechniques ou technopédagogiques proposés par une institution pédagogique* » (Peraya et Bonfils, 2012). L'université Jean-Moulin Lyon-III offrait récemment une illustration de ce phénomène dans le quotidien *Le Monde* (Nunès, 2018) : la fréquentation de Facebook atteint 34% de la consommation du réseau de l'institution alors que Moodle ne représente qu'1%. Au sein de l'université, « *le réseau social serait devenu un outil indispensable à nombre d'étudiants pour partager et consulter des documents de cours, animer des travaux de groupe ou échanger.* » Cette situation émane principalement de deux tendances : d'une part, l'évolution de l'écologie des usages numériques des étudiants universitaires qui recourent aujourd'hui à des artefacts mobiles, réseaux sociaux, plateformes de vidéos, ressources éducatives libres, etc. ; d'autre part, les nouvelles pratiques pédagogiques – comme les dispositifs hybrides – qui tendent de plus en plus à faire sortir les contenus de l'espace collectif de la classe pour occuper l'espace personnel et individuel à l'aide de différentes technologies (Hamdan *et al.*, 2013). Ces environnements personnels d'apprentissage (EPA) engendrent une évolution fondamentale dans la manière de penser le recours à des outils numériques d'apprentissage par les apprenants, tant au niveau de l'enseignement que de la recherche. La conférence présentera les résultats et réflexions de trois années de recherche visant à décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'élaboration d'environnements personnels d'apprentissage par les étudiants universitaires. Ces travaux permettront de saisir le sens que les étudiants accordent aux outils institutionnels comme à ceux issus de leur sphère personnelle, la manière dont ils se les approprient et infléchissent certaines de leurs modalités afin qu'ils répondent au mieux à leurs besoins en termes d'apprentissage.

Références bibliographiques

Bonfils, P. et Peraya, D. (2010). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. Dans L. Vieira, C. Lishou, N. Akam (dir.), *Le Numérique au cœur des partenariats. Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (p. 13-28). Dakar : Presses université de Dakar.

Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.

Hamdan, N., Mc Knight, P., Mc Knight, K. et Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning. En ligne : https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Nunès, E. (2018). Quand les réseaux sociaux accaparent la bande passante de l'université Lyon-III. *Le Monde*. En ligne : http://www.lemonde.fr/campus/article/2018/03/09/quand-les-reseaux-sociaux-accaparent-la-bande-passante-de-l-universite-lyon-iii_5268466_4401467.html

Peraya, D. et Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'Ufr Ingémédia, Distance et médiations des savoirs, 1. En ligne : <http://dms.revues.org/126>

Roland, N. & Talbot, N. (2014). L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 21. En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/20-roland-epa/sticef_2014_NS_roland_20.htm

Quel numérique pour une pédagogie différenciée ?

Frank Amadiou

Université de Toulouse

Les outils numériques offrent des accès à de grandes quantités de contenus d'information (e.g. Web) ainsi qu'à de formats de contenus multiples (i.e. textes, images, vidéos, animations, discours audio...). Dès les années 80 et 90, cette richesse informationnelle a été souvent perçue comme pertinente pour l'apprentissage dans la mesure où il était supposé qu'un accès libre à des contenus multiples permettait de répondre aux différents besoins des apprenants qui se différencient sur la base de leurs connaissances initiales, de leurs motivations, ou encore de leur habiletés cognitives. Trente ans de travaux sur les apprentissages à partir de ressources numériques (en particulier multimédia et hypertextes), nous ont appris qu'en fait le numérique pouvait entraver l'apprentissage en raison même de sa trop grande richesse et de la nouveauté de certains formats. En effet, des modèles comme le modèle de l'apprentissage multimédia de Mayer (2009) mettent en avant les capacités cognitives limitées des apprenants. Ces derniers ont besoin de ressources numériques adaptées à leurs capacités. Pour cela, les ressources doivent respecter certains principes de conception et offrir certains guidages aux apprenants afin de limiter des coûts cognitifs inutiles et de faciliter les traitements utiles pour l'apprentissage.

CONFERENCES

(Classées par thématique)

Oral presentations
(Presented by theme)

Communautés

Postures et communauté d'apprenants en formation à distance

Yuchen Chen

Le Mans Université

Arnauld Sejourne

Université de Nantes

Mots-Clés: communauté, posture, autonomie

Cette étude s'intéresse à la place des communautés d'apprenants dans le processus individuel d'autonomisation. Il s'agit plus particulièrement d'étudier les différentes postures adoptées par les apprenants au fil du temps en réponse aux exigences de la création ou du développement d'une communauté d'apprenants dans le contexte de la formation à distance.

La communauté d'apprenants en milieu éducatif se distingue d'autres formes de communautés par le contexte d'émergence lié aux intentions de l'enseignant, par l'objectif d'activités fondées sur la construction des connaissances disciplinaires, et par la durée de vie limitée au cycle d'étude (Henri & Pudenko 2006). Dans cette perspective, la communauté d'apprenants, comme stratégie pédagogique, se voit attribuer une vocation de " communauté d'apprendre à apprendre " dont le but est de préparer ces derniers à une future participation dans les véritables communautés de praticiens. D'une manière plus large, il s'agit d'une " communauté d'apprenance " permettant aux apprenants de développer un ensemble des dispositions, cognitive, affective et conative, favorables à l'acte d'apprendre dans toutes situations formelles et informelles (Carré 2005, Heutte 2014). C'est dans cette conception d'apprentissage durable que nous inscrivons la communauté virtuelle d'apprenants en formation à distance afin d'étudier les trajectoires singulières des apprenants au sein de celle-ci.

En effet, à la lumière de la théorie sociale cognitive (Bandura 1986), nous postulons une relation de " causalité triadique réciproque " entre les facteurs internes de l'apprenant, son comportement et l'environnement. L'histoire antérieure et les perceptions des apprenants participent à ce que ces derniers adoptent une position particulière à l'entrée de la formation au contact des activités d'apprentissage intégrant la dimension sociale. Les positions intentionnelles des apprenants prises dans ce contexte déterminent les comportements des apprenants en particulier en termes de participation. Ainsi certains vont se trouver au centre de la communauté, tout en la créant, alors que d'autres prennent place à la périphérie voire à l'extérieure (Dillenbourg, Poirier & Carles 2003). En retour, les comportements effectués dans le contexte de la formation, vont avoir un impact sur la perception du départ et par conséquent, sur la position que prendra l'apprenant dans la communauté. Le processus d'apprendre à apprendre auquel pourrait prendre part la communauté virtuelle d'apprenants serait alors de favoriser une confrontation ou une mise à jour de ses connaissances antérieures, parfois fausses ou incomplètes, de façon à faire émerger ou consolider une attitude positive envers la culture et la pratique de partage.

Afin d'étudier le processus de l'apprenant à travers les différentes prises de position dans la communauté, nous empruntons la notion de " posture ", définie par Lameul comme " la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification " (2009, p. 89). Dans la même idée, Paul (2016) spécifie que la posture renvoie avant tout à l'expression de soi, à la fois mentale et corporelle. Elle prend forme sur le fond le plus indifférencié de l'ensemble de nos expériences (sensorielle cognitives, intellectuelles..) en même temps qu'elles s'affinent et s'ajustent au contact d'autrui et des réalités. De ce fait, la posture ne peut être figée ni prédéterminée. A la suite de ces travaux, notre question de départ est : de quelles manières se forment et évoluent les postures des apprenants en matières de croyance motivationnelle et d'intention d'agir envers la communauté virtuelle d'apprentissage à laquelle ils s'inscrivent institutionnellement.

Notre terrain d'étude concerne une formation universitaire entièrement à distance de niveau master en France. Parmi toutes les situations d'apprentissage, nous nous limitons ici à celles contenant une dimension interactionnelle, dans lesquelles les apprenants sont amenés à échanger ou à travailler avec les autres. En nous inscrivant dans une démarche longitudinale, nous proposons d'étudier les postures des apprenants en début, au milieu et en fin de parcours de formation. Notre corpus est composé de traces écrites de 20 étudiants et de 8 entretiens semi-directifs individuels en fin de parcours. Les traces écrites regroupent des rapports trimestriels, dans lesquels chaque apprenant exprime son attitude et ce qu'il envisage de faire au regard des espaces de communication, de travail obligatoire en binôme et de sa relation avec les autres. Les entretiens complètent ces données écrites en mettant l'accent sur comment et pourquoi les postures ont (ou n'ont pas) évolué. Nous optons pour une analyse descriptive et thématique fondée sur deux dimensions majeures de la posture : les croyances et l'intention.

L'étude met en lumière trois principaux résultats. Tout d'abord, avant même de commencer l'apprentissage, chaque apprenant prend une posture face à toutes situations d'interaction avec les autres. Nous avons repéré quatre types de postures indiquant les intentions et les manières de se situer différentes par rapport à la communauté : " à l'écart et désintéressé ", " à l'entrée et hésitant ", " à l'intérieur et bienveillant ", " au centre et responsable ". Ensuite, nous montrons que suite aux premières expériences des activités en petit groupe prescrites dans la formation ou aux premiers essais des échanges avec les autres (forum ou visio), les postures initiales se modifient au fil du temps. Certains apprenants se meuvent vers le centre de la communauté, tandis que d'autres décide d'en devenir membre. Enfin, à partir des résultats obtenus, nous tentons de dégager quelques réflexions sur les stratégies de conception du dispositif dans une visée de favoriser la construction d'une " communauté d'apprenance ".

Hybridation et communautés d'apprentissage : quels liens entre les différents niveaux et types de communautés et la socialisation dans un dispositif hybride de formation en contexte universitaire ?

Anne-Laure Foucher

Université Clermont Auvergne – France

Véronique Quanquin

Université Clermont Auvergne – France

Mots-Clés: hybridation, sociabilité, communautés d'apprentissage, temporalité, interaction

Nous nous intéressons aux liens existants entre la dynamique de sociabilité et les différents niveaux de communautés d'apprentissage interagissant dans un dispositif hybride universitaire. Les recherches sur les groupes présentiels ont montré "qu'un groupe constitue une entité au potentiel dynamisant qui favorise l'émergence de pratiques de partage, d'apprentissages et que, de sa dynamique propre, se dégagent des formes d'influences qui peuvent affecter d'autres communautés" (Daele et Charlier, 2002 : 117). Est-ce le cas dans les dispositifs hybrides ? En quoi le caractère hybride d'une formation peut influencer sur la socialisation, étant donné que les communautés d'apprentissage, envisagées comme des processus et non des entités (Daele, 2004), s'y développent selon des modalités très différentes - en présentiel et à distance, en synchronie, en asynchronie, de manière médiatisée ou non - et avec des contours différents (effectifs et lieu de socialisation) ?

Le dispositif pédagogique que nous analysons est hybride et met en relation deux types de publics universitaires aux objectifs différents, élèves-ingénieurs de 4^e année en Génie Electrique et étudiants de Master de Sciences du Langage, futurs enseignants de langue française : les premiers ont pour objectif de développer leur compétence d'écriture professionnelle ; les seconds ont à se former à l'accompagnement distancié de tâches d'écriture. L'hybridation de ce dispositif est pensée comme suit : les 2 publics ont des enseignements présentiels semestriels (en volumes non équivalents et fortement contraints) ; la partie distancielle est constituée d'une mise en situation de quelques semaines (durée identique pour les deux parties) où les premiers ont à écrire un article de vulgarisation scientifique et les seconds accompagnent ce processus d'écriture, via Moodle.

Dans ce contexte hybride particulier, on distingue plusieurs niveaux de communautés d'apprentissage potentielles qui vont interagir et dont périmètres et modalités de développement sont divers (D'Halluin et Vanhille, 2000). "Potentielles" car selon Dillenbourg et al. (2003 : 5), "tout groupe d'apprenants ne constitue pas une "communauté" d'apprentissage. Pour co-construire une culture, les membres d'une communauté doivent s'engager dans des modes d'interaction plus intenses que le simple échange d'informations sur le web (et harmoniser) l'aspect social de leur relation avec l'aspect académique".

Pour faire "communauté d'apprentissage", plusieurs facteurs sont nécessaires dont les manifestations de la présence sociale via certains types d'interactions (expressions d'attention mutuelle, de renforcement social, des émotions, etc.) (Garrison et al, 2000 ; Ciussi Bos, 2007). De même, Dejean-Thircuir (2008) identifie 4 leviers pour la "transformation" de groupes en véritables communautés d'apprentissage : dévoilement de soi, humour, gestion des conflits et partage de normes interactionnelles. Les facteurs de contexte et de temporalité sont également importants (De-schryver, 2008).

Ainsi, un 1er niveau de communauté potentielle d'apprentissage est constitué par les deux promotions d'étudiants. Ces deux communautés n'ont rien de commun si ce n'est d'appartenir à la même université. A un 2ème niveau, d'une part sont constitués des binômes de tuteurs (étudiants SDL) et d'autre part des petits groupes de 4 à 6 tutorés (élèves-ingénieurs). A un 3è niveau, sont associés dans des groupes de tuteurs-tutorés, binômes de tuteurs et petits-groupes d'élèves-ingénieurs. Enfin, selon les choix d'accompagnement opérés par les tuteurs, il peut y avoir des communautés plus petites : 1 tuteur / 1 tutoré (4è niveau). Toutes ces communautés en devenir, si elles ont des objectifs communs d'apprentissage, n'ont pas toutes le même vécu : leur temporalité d'existence est différente (de plusieurs années à quelques semaines). De même, le caractère fort ou faible des liens qui s'y sont développés ou s'y développent est variable. Enfin, la constitution de ces communautés est plus ou moins contrainte au départ : de binômes qui se choisissent à des groupes qui de fait ne se sont pas choisis et ont été constitués par les coordinateurs, sur des critères variés.

Nous avons voulu nous servir de cette complexité communautaire pour corriger certains dysfonctionnements du dispositif. En effet, au fur et à mesure des éditions du dispositif, certaines difficultés ont été observées aux 3è et 4è niveaux (engagement tardif des tutorés, absence de réponses aux tuteurs, ou encore surcharge de travail annexe demandée par les tuteurs, ce qui a pu provoquer ou accentuer une démotivation des acteurs...). Un clavardage général a donc été organisé en début de session 2017-2018, pour marquer le début "officiel" du dispositif. Chaque groupe de tuteurs-tutorés a ainsi pu échanger, au même moment (unité de temps), dans un espace commun pour les GE4 (unité de lieu) et dans une proximité territoriale pour les tuteurs. L'objectif de cette tâche synchrone était de favoriser la constitution d'une "communauté-dispositif" (qui correspondrait à un niveau 0) pour aider à ce que les autres niveaux de communautés se mettent plus facilement et plus rapidement en place. Nous postulons que l'appui sur des communautés d'apprentissage présentiels qui ont une histoire partagée pouvait être de nature à favoriser la transformation de groupes distanciels en communautés d'apprentissage virtuelles sur un temps court.

En observant les actions, dans les clavardages, contribuant au processus de constitution des communautés et les références explicites à ce processus et aux différents niveaux de communautés (dans les synthèses réflexives des tuteurs, dans les journaux d'écriture et dans les réponses au post-questionnaire des élèves-ingénieurs), nous documenterons le développement des communautés d'apprentissage dans un contexte d'hybridation et leur rôle dans la progression individuelle en matière de compétence d'écriture et d'accompagnement.

Dynamique de l'engagement de l'apprenant dans un projet télécollaboratif. Quel est le rôle du scénario pédagogique ?

Dora Loizidou

Université de Chypre (UCY) – Chypre

Dina Savlovska

Université de Lettonie (LU) – Lettonie

Mots-Clés: engagement, qualité des productions, scénario pédagogique, télécollaboration

Résumé

L'offre croissante des différents types de formation en ligne ces dernières années a amené les chercheurs à soulever la question de l'engagement des apprenants (Molinari et al., 2016; Zourou, 2017). Ce dernier, se manifestant à travers l'implication des étudiants dans les activités proposées en contexte académique, est désormais reconnu comme décisif pour l'enseignement supérieur de haute qualité (Coates, 2008). Or, les études sur l'engagement proposent surtout l'analyse de la motivation intrinsèque et extrinsèque des apprenants et de leurs perceptions par rapport à l'utilité de la matière étudiée et des tâches accomplies (Bae & Kokka, 2016, Raby 2007). Ainsi, nous constatons une tendance de laisser plutôt à la marge l'étude de la qualité des productions des apprenants qui est pourtant un indicateur pertinent pour témoigner objectivement de l'engagement de l'apprenant.

L'objectif de cette communication sera donc de comprendre de manière plus holistique l'engagement des apprenants dans un dispositif télécollaboratif à travers la qualité de leurs productions. D'un point de vue théorique, la présente étude met l'accent sur trois types d'engagement : 1) l'engagement comportemental (en anglais « behavioural engagement ») vu comme participation régulière et active ; 2) l'engagement cognitif (en anglais « cognitive engagement ») défini comme le niveau d'investissement de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage ; 3) l'engagement émotionnel (en anglais « emotional engagement ») se manifestant par les attitudes des apprenants (Fredricks & Mc Colskey, 2012).

Cette recherche se propose comme une étude longitudinale rétrospective de la participation des apprenants dans un projet de télécollaboration. L'analyse met l'accent sur le lien entre le scénario pédagogique (le type de la tâche, son degré de difficulté, la consigne) et la qualité de la production rendue par l'apprenant. Nous formulons l'hypothèse qu'il y a une corrélation entre le degré de difficulté de la tâche et l'engagement des apprenants.

Notre corpus est constitué : 1) de scénarios pédagogiques d'une session de télécollaboration (n=33) ; 2) de productions écrites rendues individuellement en mode asynchrone par les apprenants ; 3) d'entretiens semi-directifs ou d'auto-confrontation des apprenants et/ou de journaux de bord des apprenants. Notre méthodologie s'appuie sur une analyse croisée de ces types de données.

Dans un premier temps, nous analyserons les consignes des tâches pour relever le degré de difficulté à l'aide d'une grille d'analyse que nous avons construite. Nous recourons à l'analyse de contenu (double comptage).

Dans un deuxième temps, nous analyserons de manière quantitative les productions écrites des apprenants (rendues pour finaliser un scénario pédagogique). Afin d'objectiver l'évaluation de la

qualité des productions des apprenants, une analyse textuelle informatisée sera effectuée à l'aide d'un logiciel-correcteur grammatical (Antidote). Les données obtenues seront analysées statistiquement afin d'examiner s'il existe une évolution dans le degré d'élaboration des textes des apprenants. Nous nous intéressons plus particulièrement au progrès personnel fait par chaque apprenant. Cette analyse quantitative permettra de répartir les apprenants en trois groupes : a) ceux qui ont une dynamique de l'engagement positive (la qualité de leurs textes subit une évolution positive) ; b) ceux dont la qualité de texte ne subit pas de changements ; c) ceux qui ont une dynamique de l'engagement négative (dont la qualité de textes subit une évolution négative).

Dans un troisième temps, le croisement des données qualitatives (sur la qualité des textes produits et la difficulté de la tâche) avec l'analyse des entretiens et/ou journaux de bord des apprenants a pour objectif de permettre d'identifier certaines raisons d'engagement ou de désengagement de la part des apprenants.

Une meilleure compréhension de l'activité de l'apprenant pourrait, selon nous, permettre d'améliorer les scénarios pédagogiques du dispositif télécollaboratif afin d'amener à des productions de qualité dans l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

Bae, S., & Kokka, K. (2016). *Student Engagement in Assessments: What Students and Teachers Find Engaging*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education and Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity. Consulté à l'adresse <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/student-engagement-assessments-final.pdf>

Coates, H. B. (2008). *Attracting, engaging, and retaining: New conversations about learning*. Camberwell: Australian Council for Educational Research. Consulté à l'adresse <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ausse>

Fredricks, J. A., Mc Colskey, W. (2012). *The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments*. Dans S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_37, Springer Science+Business Media, LLC. Consulté à l'adresse <https://www.lcsc.org/cms/lib/MN01001004/Centricity/Domain/108/The%20Measurement%20of%20Student%20Engagement-%20A%20Comparative%20Analysis%20of%20Various%20Methods.pdf>

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. S., & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (13). <https://doi.org/10.4000/dms.1332>

Raby, F. (2007). A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL). *ReCALL* 19 (2): 21-38 2007 © European Association for Computer Assisted Language Learning

Zourou, K. (2017). Identity and engagement in networked Open Educational Practice. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20(1). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/3009>

Ecoles éloignées en réseaux : Une communauté d'apprentissage pour favoriser la construction de la posture d'auteur

Josiane Morel

Université Clermont Auvergne

Mots-Clés: mise en réseau numérique, construction de la posture d'auteur, communauté d'apprentissage

Bien que le projet nommé " écoles éloignées en réseau (EER) " ait vu le jour outre-Atlantique au début des années 2000, sous l'impulsion de Thérèse Laferrière – professeure à l'Université de Laval de Québec – afin de soutenir, développer et promouvoir des activités enseignantes et éducatives au sein des écoles rurales, l'Académie de Clermont-Ferrand s'est emparé de ces expériences canadiennes afin de les transposer dans certaines circonscriptions du premier degré de la région Auvergne. Il s'agit notamment, pour les écoles de moyennes montagnes, d'exploiter les possibles du réseau numérique mis à disposition, dans le but de créer de nouvelles communautés d'apprentissage œuvrant à la mise au jour de " connaissances co-élaborées par ses membres " (La-ferrière, 2005, p. 11). L'exploitation de différents outils numériques – ENT V4, classes virtuelles, MOOC, Whaller – à des fins d'apprentissages scripturaux contribue à l'élaboration de la construction d'une posture d'auteur consolidée, pour des élèves de cycle 3. Cela donne à questionner le modèle du sujet culturel écrivain (Bucheton, 2014) en approfondissant les connaissances scientifiques et didactiques relatives à l'utilisation du numérique pour la mise en œuvre de situations d'enseignement en milieu rural.

L'angle d'étude consiste à comprendre comment les dispositifs numériques mis à disposition des classes éloignées, communiquant entre elles à distance, soit par écrit, soit oralement, favorisent la posture d'auteur de l'écrivain (Tauveron, Sève, 2005). La confrontation des écoles éloignées, mais reliées par réseau numérique, crée des situations didactiques inédites susceptibles de " co-construire un savoir " (Le Cunff, 2009).

La mise en valeur du patrimoine de proximité (Devanne, 1998), portée par sept écoles éloignées constitue une thématique scripturale qui contribue à générer des interactions propices au développement de la posture d'auteur. Les échanges verbaux entre élèves (Blanc, Charras, 2016) via différents dispositifs numériques engagent les élèves à écrire des textes pour raconter, décrire, expliquer et inciter à éveiller la curiosité de l'autre dans l'objectif conscientisé de devenir progressivement auteurs.

Nous déterminerons comment et pourquoi le numérique facilite, dans la production d'écrits, la posture d'auteur et la mise à distance des textes pour les évaluer. Nous chercherons à déterminer en quoi il favorise la co-construction de la valorisation du patrimoine et la valorisation elle-même de ce patrimoine. Nous analyserons comment il permet de gommer les distances, mais également de partager un temps de travail commun, avec interactions, collaboration, planification et évaluation.

La méthodologie de recherche s'applique à partir d'un recueil de données qui porte sur les productions écrites des sept classes impliquées. La mise en écriture de quatre-vingt-huit élèves s'effectue à partir d'un sujet de production écrite très ouvert : Tu rencontres un personnage inconnu. Raconte...Sept classes de cycle 3 ont composé : Brassac avec 20 élèves, Boudes avec 8 élèves, St-Nectaire avec 11 élèves, St-Pierre avec 14 élèves, Valbeleix avec 4 élèves, Lamontgie avec 10 élèves et Chambon avec 21 élèves. Parmi ces 88 élèves, seuls trois n'ont pas produit de texte écrit, ce qui indique qu'une grande majorité du corpus étudié entretient un rapport favorable à la mise en situation d'écriture et s'engage volontiers dans une production écrite à partager.

Le rapport positif à la production écrite (Bucheton, 2014) indique une implication forte, propice la construction de la posture d'auteur dans le cadre d'échanges numériques à distance. Au sein du groupe de ces 88 élèves, 34 d'entre eux laissent apparaître des éléments constitutifs de la construction de la posture d'auteur, parce qu'ils écrivent en exposant une intention plus ou moins lucide d'écrivain (Tauveron, Sève, 2005).

La posture d'auteur de ces élèves est en construction pour trente-quatre d'entre eux. Cela a pu être mis en évidence par leur exploitation de dix outils caractéristiques : adresse au lecteur, dialogue, monde imaginaire magique, rythmes narratifs, personnages singuliers, présence forte du narrateur, recherche lexicale, suspense et effets d'attente, événement hors du commun, variation des registres (Bucheton, 2014).

La présente étude entend examiner comment la communauté d'apprentissage (Dillennbours, Poirier et Carles, 2003) constituée par la mise en réseaux des écoles rurales éloignées autour de situations d'écriture (Schneider, 2013) puis d'interactivités numériques sur ces écrits favorise la construction de la posture d'auteur des élèves du cycle 3.

Références bibliographiques

- Blanc, E & Charras, N. (2016). " Des situations interactionnelles pour un espace de parole... ", Repères N 54, p. 61 à 78.
- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture, Paris, Retz.
- Devanne, B. (1998). Lire et écrire, des apprentissages culturels, Paris, Armand Colin.
- Dillennbours, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). " Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? ", Pédagogies.Net., Montréal, Presses.
- Laferrrière, T. (2005). " Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation ", Encounters on Education, vol. 6, p.5 à 21.
- Le Cunff, C. (2009). " Echanges entre pairs : quelles recherches pour la didactique ? " ACFAS colloque Méthodes d'enseignement-évaluation et méthodologie de recherche en français oral et OTTAWA, Canada
- Schneider, E. (2013). " Economie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens ", Géographie, Université de Caen.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). Vers une écriture littéraire, Paris, Hatier.

Hybrider afin de flexibiliser

Elke Nissen

Université Grenoble Alpes

Mots-Clés: formation hybride, flexibilisation

La flexibilisation, vue à la fois comme moyen pour s'adapter à la diversité des apprenants et comme moyen pour répondre à des contraintes temporelles ou d'accès au lieu de la formation, est l'une des raisons majeures pour laquelle des enseignants hybrident leurs cours (Sharpe et al. 2006, Sagarra & Zapata 2008, Nicolson et al. 2011). Si les cours universitaires sont soumis à un certain nombre de contraintes (de dates début et de fin, de durée, d'effectifs, d'évaluation, d'outils possibles), ils laissent toutefois – à des proportions variables – certains choix et certaines libertés aux apprenants. Cela est d'autant plus le cas dans des formations hybrides, où les variantes de parcours d'utilisateurs possibles sont le plus souvent proposées dans la partie distancielle du cours (auteur, à paraître).

Une action menée au sein d'un projet Idéfi numérique vise l'hybridation de cours d'un master en ingénierie du e-learning. L'objectif est, d'une part, de mettre en congruence les contenus et la forme des enseignements de ce master, en permettant aux étudiants d'expérimenter différents scénarios pédagogiques partiellement à distance. D'autre part, il s'agit d'introduire une plus grande souplesse horaire, et de concilier les cours et les absences – soit celles des étudiants lorsqu'ils partent en stage mais ont besoin à ce moment-là de certaines parties de cours, soit celles des enseignants partant en mission à l'étranger. Il s'ajoute des choix et libertés (de thématiques, d'organisation, etc.) liés à certaines formes d'approche pédagogique déjà largement pratiquées dans ce diplôme, tels que la pédagogie de projet et le travail collaboratif, mais qui se trouvent augmentés de nouvelles possibilités, notamment sous forme d'intégration de scénarios de communication mettant en lien les étudiants avec ceux d'établissements dans d'autres pays (autrement dit de télécollaborations). Trois niveaux peuvent ainsi être distingués comme leviers pour la flexibilisation, à savoir celui de l'espace-temps, celui des contenus, et celui des interactions.

La question de recherche qui nous préoccupe ici est celle de savoir si la flexibilisation ainsi visée est réussie, et, si ce n'est pas le cas, quels sont les points d'achoppement. Les données recueillies interrogent à la fois le point de vue des enseignants concepteurs et celui des étudiants. Elles permettent par ailleurs de confronter les résultats obtenus lors de la première année d'hybridation, en 2016/2017, et ceux obtenus suite aux ajustements effectués lors de l'actuelle deuxième année d'hybridation. Ces données se composent de retours d'expérience des enseignants-concepteurs (respectivement 5 et 6 par an), d'un questionnaire rempli par les étudiants en fin de semestre pour chacun des cours concernés (N=68 pour la première année ; le recueil pour la seconde année n'est pas encore terminé au moment de cette rédaction), et des notes prises par les ingénieurs pédagogiques ayant accompagné la démarche d'hybridation de ceux des enseignants concernés qui en ont exprimé le souhait. Elles seront triangulées.

Une formation flexible sera considérée comme étant réussie, premièrement, si elle intègre et articule ses différentes composantes de manière perçue comme cohérente par ses acteurs. Ainsi,

les premiers résultats permettent de mettre en lumière les interactions comme un des facteurs clés pour la réussite – ou non – des cours hybrides visant une certaine flexibilité. Dans ce cadre, l'accompagnement par l'enseignant apparaît comme élément porteur pour la perception d'un cours ayant recours à une pluralité de plateformes pédagogiques en ligne et à une pluralité de scénarios de communication comme étant bien structuré. A l'inverse, une autre forme d'interaction – celle du travail en petit groupe – peut avoir du mal à se mettre en place : ainsi, lorsqu'une communauté de résolution de problème collective (community of inquiry, cf. Garrison, 2006, 2017, Garrison & Vaughan, 2008) est visée mais peine à se créer, comme c'est le cas dans au moins eux des cours, cela suscite l'interrogation sur les raisons inhérentes à cette difficulté. Deuxièmement, la réussite de la flexibilisation d'une formation passe par le fait que les acteurs – et surtout les étudiants – la perçoivent comme étant flexible, en termes de choix et de libertés qui s'offrent à eux. Ce sont ici les réponses au questionnaires qui nous permettront d'analyser cet aspect.

Engagement and autonomy in three EAP courses: the roles of informal learning, multimodality and communities of learning

Mélanie White

Université de Bordeaux

Mots-Clés: learner identity, community of learning, blended learning, informal learning, multimodality

Issues of time and space are paramount to the design of learning environments where students are required to interact and collaborate, online or in physical spaces. This is particularly true in classes of English as Foreign Language aimed at students from different disciplines who do not necessarily belong to the same community of learning. Such EFL or EAP courses, be they online, face-to-face or, in the case of blended learning, a combination of the two, tend to foster their own communities of learning and/or of practice where students adopt new learner identities.

It is from this angle that I would like to investigate the impact of a learning community, or lack thereof, on building autonomy among EAP learners. Much research has focused on the links between blended learning and learner autonomy in terms of freedom, choice and flexibility. This paper will take as a given that the ability to make choices is an important step in students' road to autonomous learning. I will seek to analyse how students embrace or avoid opportunities to make choices and how these decisions impact their learning process. I will also try to assess how multimodality, through informal learning, blended learning formats and the various ways teachers use online teaching platforms such as Moodle, influences students' perceptions of the effectiveness of their learning. Both informal learning and blended learning systems transform teachers' roles into those of advisors and moderators since the main objective of face-to-face classes has evolved from one of transmission to one of effective interaction. But how does this influence student engagement?

To answer this question, this paper will focus on three very different teaching environments with wide-ranging objectives. I will present these as templates to identify how multimodality, informal learning and communities of learning are linked to teacher and student identities, the tasks they are asked to complete, and the students' and teachers' use of Moodle specifically, as well as their engagement with the course in general.

The three courses I will investigate are all designed for students in health and human sciences: a blended learning system intended for third-year human science students, a distance learning course for master's students in human sciences also, and a primarily face-to-face course for master's students in biology. I have taught these classes and have also been involved in their creation to varying degrees: I was the coordinator of the first and was thus very involved in its implementation and transformation, I co-designed the second when it was first launched, while for the third, I have so far only taught it, as what E. Nissen calls a "tuteur de seconde généra-

tion"[1]. These three courses are representative of gradations of what a community of learning might mean in practical teaching terms and outcomes. They also embody varying degrees of space and time configurations and how these have an impact on the whole course design and the possibilities of interaction, collaboration, assessment and feedback. I will thus exemplify specific tasks and systems where these latter aspects are put into place, and analyse how multimodal literacies develop. My analysis of these courses will follow to a great extent the guidelines set out by Norman D. Vaughan to assess students' engagement, in his article "A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign". I shall use his "benchmarks of effective educational practice", not necessarily to assess the effectiveness of the course, which would be very difficult in this particular case since I will compare three very different courses in different contexts, but in order to evaluate the importance of the community of learning and of practice, as well as the need for what Annie Jézégou calls "les présences cognitive, socio-affective et pédagogiques".

Références bibliographiques

Elke Nissen, " Les spécificités des formations hybrides en langues ", *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 15 décembre 2014, Consulté le 12 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/277>; DOI : 10.4000/alsic.2773

Diane Belcher. "English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life", *TESOL QUARTERLY* Vol. 40, No. 1, March 2006, pp. 133-156.

Frédérique Freund. " Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie ", *Alsic* [En ligne], Vol. 19, n 2 | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, Consulté le 21 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2972> ; DOI : 10.4000/alsic.2972

Annie Jézégou. " Créer de la présence à distance en e-learning ", *Distances et Savoirs*, Vol. 8, 2010

Elke Nissen. *Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ?* Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2012, pp. 18-27.

Paul Prior. *Multimodality and ESP Research*, *The Handbook of English for Specific Purposes*, eds. Brian Paltridge and Sue Starfield, 2013, pp. 519-534.

Norman D. Vaughan. "A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign", *Internet and Higher Education* 13, 2010, 60-65

France Henri et Karin Lundgren-Cayrol. *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses Universitaires de l'Université de Québec, 2001

Catherine De Lavergne. *Co-évaluer pour apprendre à l'université : dispositifs et pratiques*, Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Juin 2015, Montpellier, France. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, < 10.21409/HAL-01277931 >

Patrick R. Lowenthal and Joanna C. Dunlap. " From pixel on a screen to real person in your students' lives : Establishing social presence using digital storytelling ", *Internet and Higher Education* 13 (2010), 70-72

Denyze Toffoli and Geoffrey Sockett. " How non-specialist students of English practice in-formal learning using web 2.0 tools", *ASP*, 58 | 2010, 125-144

Apprentissages informels

Apprendre l'oral à partir d'un concordancier multimodal : les effets des parcours d'utilisateurs personnels et partagés des étudiants allophones en mobilité sur le développement de la conscience métalangagière

Virginie Andre

Université de Lorraine (UL)

Maud Ciekanski

Université de Lorraine (UL)

Mots-Clés: concordancier, corpus multimédia, compétence orale, multimodalité, réflexivité métalangagière, mobilité

Cette étude poursuit la réflexion sur les besoins spécifiques des étudiants allophones en mobilité dans les universités françaises et leur apprentissage du français dans divers contextes (vie quotidienne, interactions à l'université, etc.). Elle questionne le rôle que peuvent jouer les outils numériques dans l'accompagnement de l'autonomie langagière des étudiants.

Le dispositif FLEURON (Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques) est le résultat de réflexions entre linguistes (linguistique de corpus, sociolinguistique des interactions, didactique des langues) et informaticiens. Il permet d'améliorer les compétences langagières des étudiants qui préparent leur mobilité en France ou souhaitent s'engager dans un auto-apprentissage du français. Il rassemble des ressources authentiques multimédia, des outils d'aide à l'apprentissage, de personnalisation et de collaboration, ainsi qu'un concordancier multimodal (texte-vidéo). Les ressources (vidéo et audio avec transcription ou sous-titrage) sont représentatives des situations de communication auxquelles les étudiants sont confrontés dans une université française lors des démarches entreprises pendant leur cursus en France.

L'utilisation de corpus à des fins d'apprentissage, le data-driven learning (Johns 1991 ; Aston 2001), n'en est qu'à ses débuts en France (Boulton & Tyne 2014). L'utilisation de corpus multimédia pour apprendre à interagir est encore plus rare (Braun 2007). Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement à l'accès aux données via un concordancier qui permet l'exploitation de corpus à des fins d'apprentissage, en offrant la possibilité d'observer et d'analyser les données. Ces observations et analyses offrent de nouvelles possibilités et perspectives à la didactique des langues et notamment pour la didactique de l'oral (André 2017).

Une étude exploratoire a été menée auprès de 50 apprenants inscrits au Département de Français Langue Étrangère (DEFLE) de l'Université de Lorraine. L'expérimentation a proposé à des apprenants volontaires de rechercher via le concordancier de FLEURON des petits mots du lexique (connecteurs ou mots de l'oral : du coup, alors, donc) en fonction de leurs besoins et envies. Afin d'appréhender les parcours des utilisateurs dans l'interface et leurs effets sur la conscientisation métalangagière de l'oral, l'exploration des ressources a été captée par un enregistreur d'écran et un oculomètre (O'Rourke 2012). Un entretien de réflexivité restituant aux participants leurs propres traces d'activité dans FLEURON a complété le recueil de données. Le recueil de traces a mis au jour la prise cognitive (uptake) d'éléments langagiers et les processus de repérage (noticing) à l'écrit (via le concordancier) et à l'oral (via la vidéo afférente), ainsi que la gestion du sens et le repérage conscient des données langagières permettant à l'apprenant de faire évoluer son interlangue, en se forgeant des repères sur la langue.

Le choix des activités métalangagières visait à éclairer les démarches d'apprentissage promues par les littératies numériques, notamment l'apprentissage par "serendipité" (serendipitous findings), "incidentel" (incidental learning) par découverte ou exploratoire (Bernardini 2000, 2002). Dans quelle mesure ces démarches favorisent-elles des activités de découverte soutenant l'acquisition du système de la langue et invitant l'apprenant à adopter une posture réflexive sur le fonctionnement langagier ? Comment le va-et-vient entre l'écrit (concordancier) et l'oral (vidéo) permet-il de soutenir une meilleure prise en compte du fonctionnement oral du français ? Quel est le rôle des parcours de découverte partagés entre les apprenants via l'interface de FLEURON et quels sont leurs effets sur une meilleure compréhension de la langue ? À travers l'idée de "réflexivité augmentée" (outillée et partagée), nous chercherons à mieux comprendre comment l'interface multimodale et partagée soutient la conscientisation langagière des apprenants, afin d'améliorer notamment les médiations formatives favorisant les pré-sélections d'indices et la curation des ressources.

Références bibliographiques

- ANDRÉ V. (2017), Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France. Actes de l'ATPF, Enseigner le français : s'engager et innover", p.292-315. En ligne : http://www.atpf-th.org/Actes_du_Colloque.pdf
- ASTON G. (ed) (2001), Learning with corpora, Houston, Athlestan.
- BERNARDINI S. (2000). Systematising serendipity: proposals for concordancing large corpora with language learners. In Burnard, L. & McEnery, T. (dir.). Rethinking language pedagogy from a corpus perspective. Frankfurt : Peter Lang. p. 225-234.
- BERNARDINI S. (2002). Exploring new directions for discovery learning. In Kettemann, B. G. Marko (dir.). Teaching and learning by doing corpus analysis. Amsterdam : Rodopi. pp. 165-182.
- BOULTON A., TYNE H. (2014), Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues, Paris, Didier.
- BRAUN S. (2007). Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching . In Hidalgo E., Quereda L., Santana J. (ed), Corpora in the Foreign Language Classroom, Amsterdam, Rodopi, p. 31-46.
- JOHNS T. (1991), " Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning " dans Johns T.& King P. (éds.), Classroom Concordancing, English Language Research Journal, 4, p. 1-16.
- O'ROURKE B. (2012).Using eye-tracking to investigate gaze behavior in synchronous computer-mediated communication for language learning. In Researching Online Foreign Language Inter-action and Exchange. Theories, Methods and Challenges. Dooly M. & O'Dowd R. (dir.) Peter Lang

Émergence des liens socioaffectifs dans une situation informelle de pratique du français sur Facebook

Nahla Aljerbi

Université Grenoble Alpes

François Mangenot

Université Grenoble Alpes

Mots-Clés: liens socioaffectifs, situation informelle, FLE, Facebook

Cette proposition s'inscrit dans les deux premières thématiques du colloque Epal puisque nous traitons de la construction d'une communauté en ligne dans une situation informelle (Brougère, 2016) de pratique du français langue étrangère dans un groupe sur Facebook (FB). La dimension relationnelle des échanges constitue l'une des conditions de l'émergence d'une communauté en ligne (Marccocia, 2001). Certaines études ont montré que l'une des raisons de non-participation en ligne est le déficit de sentiment d'appartenance au groupe (Shafie, Yaacob et Singh, 2016 ; Mangenot et Miguet, 2001). Quintin (2008) a montré lors d'une expérimentation menée à l'université avec des étudiants de licence en sciences de l'éducation que le groupe ayant bénéficié d'une modalité de tutorat affectif a fourni de meilleurs travaux et a plus progressé que les autres. Cependant, cette dimension est souvent étudiée dans des situations formelles où les tuteurs jouent un rôle central dans son établissement (Loizidou, 2013 ; Quintin, 2008 ; Develotte et Mangenot, 2004).

Inversement, nous avons peu d'éléments sur l'établissement de liens sociaux dans des situations informelles. Ainsi, les questions principales qui guident notre réflexion sont: comment les liens sociaux se constituent-ils dans un groupe informel de pratique du français, notamment dans la phase initiale? Comment les participants les gèrent-ils dans la durée et quel rôle jouent les animateurs ? Une communauté en ligne émerge-t-elle? Afin de répondre à ces questions, nous avons analysé un corpus d'échanges en ligne qui s'étalent sur cinq mois. Le corpus est composé de 947 publications (messages) et 3408 commentaires venant de 72 participants libyens qui essaient de pratiquer le français. Nous avons dégagé dans les pratiques discursives des participants des indicateurs permettant de repérer la constitution d'une communauté en ligne (Marccocia, op.cit. Dejean-Thircuir, 2008).

Les résultats montrent que les participants ont eu recours à des termes d'adresse affectueux et à des termes de parenté qui expriment la grande proximité entre les interlocuteurs et surtout indiquent l'appartenance à une seule et même communauté. Plusieurs facteurs ont influé sur le sentiment d'appartenance à la communauté. Certains facteurs sont préexistants aux échanges en ligne comme l'appartenance à la même culture d'origine. D'autres facteurs se sont forgés au fur et à mesure des échanges comme l'émergence d'une idioculture (Dolci, et Spinelli, 2007). Le rôle important joué par les animateurs (Marccocia, 2004) dans l'établissement de sentiment d'appartenance a été également mis au jour.

Références bibliographiques

Brougère, G. 2016. " De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle ". Le Télémaque, n 49(1), p. 51-63.

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

Develotte, C. et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2 (2), 309-333.

Dolci, R. et Spinelli, B. (2007). La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 69-92.

Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. Dans C. Dejean, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Université Stendhal-Grenoble.

Marcocchia, M. (2001). La communauté virtuelle : une communauté en paroles Dans *Actes du 3e Colloque international sur les Usages et services des télécommunications : e-usages* (p.179-189). Paris : ENST.

Marcocchia, M. (2004b). On-line polylogues: conversation structure and participation framework in internet newsgroups. *Journal of Pragmatics*, 36 (1), 115-145. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00038-9)

Mangenot, F. et Miguet, M. (2001) Suivi par internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation. Dans E. De Vries, J.-Ph. Pernin et J.-P. Peyrin, *Hypermédiats et apprentissage* (dir.) (P.259-266).

Quintin, J.-J. (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, Université de Mons-Hainaut).

Shafie, L., A., Yaacob, A., Singh, P. (2016). Lurking and L2 Learners on a Facebook Group : The Voices of the Invisibles. *English Language Teaching*, 9 (2), 1-12

Parcours d'usages numériques de migrants adultes et appropriation du français langue seconde : entre contextes pré-/post-migratoires et situations formelle/informelle d'apprentissage

Olivier Calonne

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Simon Collin

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Mots-Clés: migration, usages numériques, appropriation linguistique, français langue seconde, apprentissages formels, apprentissages informels

Cette présentation vise à dresser un portrait de parcours d'usages numériques mis en œuvre par des migrants adultes pour leur appropriation linguistique (Adami, 2012) du français langue seconde selon 1) les contextes pré-/post- migratoires ; 2) les situations formelle/informelle d'apprentissage. Les données sont issues d'une étude exploratoire multicas menée auprès de cinq adultes issus de l'immigration récente inscrits à des cours de français langue seconde dans une institution universitaire à Montréal. La collecte de données a fait intervenir des entrevues participatives semi-dirigées (n=5) enrichies d'observations participantes (n=10) réalisées dans les lieux où les migrants ont déclaré réaliser leurs principaux usages numériques. L'analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990) permet de catégoriser leurs usages en trois types (Communication, Education et Consommation médiatique) et indique une tendance à l'augmentation et à l'homogénéisation des usages formels et informels entre pré-/post- migration. Cependant, alors que les usages formels se concentrent sur ceux de type Education, les usages informels se concentrent sur ceux de types Communication et Consommation médiatique. Il en résulte une tendance à la polarisation de leurs usages (soit formels, soit informels) selon leur type. Même si quelques usages combinent les deux formalités, il apparaît que les parcours d'usages numériques pour l'appropriation du français langue seconde traversent davantage les frontières pré-/post- migratoires que les frontières formelles et informelles de l'apprentissage.

Références bibliographiques

Acharya, B. B. (2016). A Systematic Literature Review on Immigrants' Motivation for ICT Adoption and Use. *International Journal of E-Adoption (IJE)*, 8(2), 34-55.

Adami, H. et Leclercq, V. (2012). Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 2(29), 9-44.

Borkert, M., Cingolani, P. et Premazzi, V. (2009). The State of the Art of Research in the EU on the Uptake and Use of ICT by Immigrants and Ethnic Minorities (IEM). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Brougère, G. et Bezille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.

Cachia, R., Kluzer, S., Cabrera, M., Centeno, C. et Punie, Y. (2007). ICT, Social Capital and Cultural Diversity. Brussels, Belgium: European Commission.

Caidi, N., Allard, D. et Quirke, L. (2010). Information practices of immigrants. *Annual re-view of information science and technology*, 44(1), 491-531.

Calinon, A. S. (2013). L' "intégration linguistique" en question. *Langage et société*, (2), 27- 40.

Chevalier, J.M. et Buckles, D.J. (2008). *SAS2: A Guide to Collaborative Inquiry and Social Engagement*. Ottawa, Canada : Sage Publications.

Codagnone, C. et Kluzer, S. (2011). *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*. Publication Office of the European Union.

Collin, S., et Karsenti, T. (2012). Facilitating linguistic integration of immigrants: an overview of ICT tools. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 243-251.

Collin, S., Karsenti, T. et Calonne, O. (2015). Migrants' Use of Technologies : An Overview of Research Objects in the Field. *Journal of Technologies and Human Usability*, 10(3-4), 15-29.

Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 2(32), 11-59.

Diminescu, D. (2008). The connected migrant: an epistemological manifesto. *Social Science Information*, 47(4), 565-579.

Fortunati, L., Pertierra, R. et Vincent, J. (2012). *Migration, diaspora and information tech-nology in global societies*. New-York : Routledge.

Gonzalez Martinez, E. (2010). *The Role of Information in Contemporary Migration. More Sources but Less Informed*. Migration and Network Society. MNS.

Hamel, J.-Y. (2009). *Information and Communication Technologies and Migration*. Human Development Research Paper 2009/39. New York: United Nations Development Programme.

Hiller, H. H. et Franz, T. M. (2004). New ties, old ties and lost ties: the use of the inter-net in diaspora. *New Media and Society*, 6(6), 731-752.

Kluzer, S., Ferrari, A. et Centeno, C. (2011). *Language Learning by Adult Migrants: Policy Challenges and ICT Responses*. Policy Report. Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Lapierre-Vincent, N. (2004). *L'integration linguistique au Quebec, Recension des ecrits*, Gouvernement du Quebec, CSLF. Montreal : Conseil superieur de la langue française.

L'Ecuyer, R. (1990). *Methodologie de l'analyse developpementale de contenu. Methode GPS et Concept de soi*. Sillery : Presses de l'Universite du Quebec.

Malcolm, J., Hodkinson, P. et Colley, H. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre : University of Kent.

Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. et Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and development re-view*, 19(3), 431-466.

Papillon, M. (2002). *Immigration, diversity and social inclusion in Canada's cities*. Canadian Policy Research Networks.

Spotti, M., Kluzer, S. et Ferrari, A. (2010). *ICT for L2 Acquisition by Adult Migrants: Re-sults from a Comparative Study in the Netherlands and Sweden*. Paper presented at the ICT for Language Learning, Florence, Italy.

Statistiques Canada (2016). 150 ans d'immigration au Canada. Recupere de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11630-x/11-630-x2016006-fra.htm>

L'apprentissage du fle par des applications de smartphone

Yádini Do Canto

Université de Strasbourg

Winter Dos Santos

Université de Strasbourg

Mots-Clés: TIMS. M, learning. Apprentissage via technologies. MALL. Langue Additionnelle. FLE. Applications.

Cette recherche a eu pour objectif la description de l'apprentissage d'idiomes spécifiques à la langue française, via des applications pour smartphone. Ces logiciels possèdent une multitude de fonctions et sont utilisés dans différents contextes, par exemple comme accès aux réseaux sociaux ou comme plateforme pour l'apprentissage. La "m-learning" (mobile-learning), est l'apprentissage via TIMS (Technologies de l'Information Mobiles et Sans Fil) c'est à dire : via les tablettes ou les smartphones. Les TIMS complètent les actuels TIC (Technologies de l'Information et Communication) : comme les ordinateurs, les téléviseurs, les radios, etc. La "m-learning" complète la "e-learning" (eletronic-learning), autrement dit : l'apprentissage via TIC. On estime qu'aujourd'hui il existe sept milliards de téléphones portables actifs dans le monde entier dans entre les mains d'une population de 7,1 milliards de personnes. La pénétration du smartphone au Brésil atteint déjà 64% de la population (CONSUMER BAROMETER WITH GOOGLE, 2016). Dans l'enseignement/apprentissage des langues additionnelles, l'utilisation de TIC est un thème très discuté. Cependant, dans le cas de TIMS, malgré la popularité des dispositifs mobiles, les recherches sont récentes. Mais, la création d'applications spécifiques à l'apprentissage d'idiomes ne cesse, de croître, et il en est de même pour les utilisateurs. Afin de garantir le débat sur l'avenir de l'apprentissage mobile auprès des professeurs de langues, des linguistes et des développeurs d'applications de dispositifs mobiles, mon travail a consisté à rechercher, et analyser certaines des applications les plus populaires présentes sur les dispositifs mobiles, et plus spécifiquement à la "Google Play Store" car elles sont focalisées sur l'apprentissage de la langue française.

Avec la présence de "QrCodes" et de l'impression de l'écran d'un smartphone MotoX, le système Android 5.1, possède sept applications qui sont utilisables comme cours de français. Je les ai décrites et évaluées d'après des facteurs de didactique et d'après l'interface. Les activités, présentes dans la première leçon de chaque application sélectionnée, ont été analysées selon le plan et la méthodologie de "Google Play Store" en mettant en lumière et en comparant ce qui est développé pendant l'utilisation de "l'application" elle-même. Dans un deuxième temps, à partir de l'utilisation des applications, les questions liées à l'interface et à l'usabilité des applications ont été analysées, c'est-à-dire, la présence et le fonctionnement des ressources de l'image dans chaque application, comme de l'audio, de la vidéo, les difficultés en rapport à l'utilisation de la plateforme, etc. À partir de cette description et analyse minutieuse, il est conclu que malgré la bonne usabilité et l'innovation en ce qui concerne l'interface de ces applications, quant à la didactique et la méthodologie, elles se montrent traditionnelles et structuralistes, même s'elles s'annoncent comme communicatifs à Google Play Store. On note, de cette façon, la persistance d'un enseignement focalisé seulement dans la répétition et l'apprentissage de vocabulaire que, malgré la présence de plateformes et d'interfaces bien construites, ne correspondent pas aux besoins communicatifs des apprenants du XXIIème siècle, ne correspondent pas aux besoins communicatifs des apprenants du XXIIème siècle.

Références bibliographiques

- ALLWRIGHT, D. Autonomy in language pedagogy in CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education: University of Lancaster, 1990.
- BACHMAN, L. Communicative language ability. In: Language Testing. p. 80-110. New York: Oxford Press, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BEACCO, J.C. Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe in Le français dans le monde n.153. Paris, Hachette/Larousse, 1980. p. 35-40.
- BERNERS-LEE, Tim; HENDLER James; LASSILA, Ora. A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities, 2001.
- BOURGUIGNON, Claire. De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures in Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. Paris: 2006
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, 1(1), 1980.
- CHAPELLE, C.A. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? Language, Learning and Technology, 1(1): 19-43, 1997.
- CLARK, Andy. CHALMERS, David. The extended mind. Analysis 58:10-23, 1998. Reprinted in (P. Grim, ed) The Philosopher's Annual, vol XXI, 1998.
- COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CUQ, Jean Pierre & GRUCA, Isabelle. Cours de didactique de français langue étrangère et second. Paris: Pug, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. In Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, 167-178, jan./jun. 2009
- KUROSE, J. F. e ROSS, K. Redes de Computadores e a Internet - 5a Ed. Pearson: 2013.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTEL, Frédéric. Smart. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- PAIVA, Vera (org.) Interação e Aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001.
- PELGRUM, Willem. LAW, Nancy. UNESCO. Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, jeux et perspectives. Paris: 2004.
- PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).
- PUREN, Christian. L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: CLE International, 1988.
- SALABERRY, M. R. The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. The Modern Language Journal, 85(1), 39-56, 2001.
- SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros. Universidade de Brasília: DF, 1996
- SCHLATTER, M. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo In. FLORES, V. et al. A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- STEVENSON, Dennis. The Independent ICT in Schools Commission - Information and Communications Technology in UK Schools, an independent inquiry. London, UK, 1997.
- TAGLIANTE, Christine. L'évaluation et le Cadre Européen Commun. Paris : CLE Inter-national, 2005
- UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>. (Acessado e 25/01/2017)
- UNESCO. SHULER, Carly. WINTERS, Niall. WEST, Mark. The future of mobile learning: implications for policy makers and planners. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/00219> Acesso em: 08/08/2017.
- WERBACH, Kevin. Gamificação (curso MOOC). Disponível em: <https://pt.coursera.org/learn/gamification> Acesso em: 08/08/2017.

Enseigner sur Facebook : Quelle évolution ?

Kinjal Damani

Laboratoire CIRNEF (CIRNEF)

Mots-Clés: Pratiques enseignantes, approche clinique d'orientation psychanalytique, enseignement secondaire, réseaux sociaux, Facebook

Abstract :

L'objet de cette communication est de dévoiler et de comprendre ce qui sous-tend les pratiques de 10 enseignantes de secondaire sur les réseaux sociaux entre 2010 et 2016. Pour ce faire, nous avons observé les pages Facebook de chacun de ces 10 enseignants du 1er septembre 2010 au 31 mars 2011 et du 1er septembre 2015 au 31 mars 2016. Si, les résultats de cette première période d'observation permettent de repérer qu'il existe peu d'interaction entre professeurs et élèves et la prédominance des professeurs sur les pages, que repère-t-on cinq ans plus tard lors de cette seconde période d'observation ? Une innovation technique entraîne-t-elle une innovation pédagogique ici ? Nous trouvons que les enseignants notamment innovateurs n'apportent pas ou peu de changement pédagogique et nous observons une sorte de régression vers une forme jugée traditionnelle sur leurs pages Facebook.

Proposition complète :

Enseigner sur Facebook : Quelle évolution ?

L'objet de cette communication est de dévoiler, de donner du sens et de comprendre ce qui sous-tend les pratiques des enseignants dans leur usage de Facebook depuis 2010 jusqu'à ce jour. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les traces recueillies et analysées à partir de l'observation de leurs pages Facebook construites à l'initiative d'enseignants dans un cadre pédagogique.

Pendant le colloque EPAL 2011, nous avons présenté une analyse basée sur une observation non participante de 10 enseignants du secondaire en Europe. Dans ce contexte, un recueil des traces présentes sur leurs pages a été établi manuellement pour une période s'étalant du 1er septembre 2010 au 31 mars 2011. Les résultats de cette étude permettaient de repérer qu'il existait peu d'interaction sur la communication professeurs-élèves. La prédominance des professeurs sur les pages a été notée. L'étude des traces avait montré que le modèle pédagogique semblait peu évolué, peut-être dû au fait que l'essentiel des messages étaient rédigés en dehors du temps scolaire. Une grande partie des messages sur le mur de certains enseignants avaient un caractère personnel voire privé. Pour d'autres enseignants, il s'agissait d'un outil essentiellement pédagogique et de gestion de classe.

Alors, quelles pratiques observe-t-on aujourd'hui sur les pages de ces enseignants ? Utilisent-ils toujours leur page Facebook ? Comment s'organise la communication entre les différents acteurs cinq ans plus tard ? Quel type de messages et commentaires peut-on voir sur ces pages ? Pour ce faire, nous avons recueilli les traces sur les pages de ces 10 enseignants du 1er septembre 2015 au 31 mars 2016.

Nombreux sont les chercheurs qui montrent que l'innovation technique n'entraîne pas nécessairement une innovation pédagogique (Rinaudo, 2011 ; Tricot, 2017). Les innovations pédagogiques restent marginales et ne sont pas toujours porteuses de changement (Linard, 2003 ; Baron et Bruillard, 2004). En s'appuyant sur les travaux de Cuban (1986), phase euphorique, phase d'études, phase de mise en œuvre généralisée, phase de plainte et phase d'usages raisonnés et limités jusqu'à l'apparition d'une nouvelle technologie, Rinaudo (2011) montre comment les enseignants, notamment les " innovateurs ", ne passent pas individuellement par chacune de ces phases décrites par Cuban mais se situent en permanence dans la phase d'optimisme euphorique. Ces enseignants restent dans cette phase " non pas sous l'effet d'une croyance béate dans les vertus de la technique mais parce qu'ils puisent dans l'arrivée de nouvelles techniques le ferment de leur désir d'innover " (Rinaudo, 2011, p. 84). En outre ces enseignants présentent leur discours dans une perspective biographique indiquant " qu'un avant et qu'un après existent pour ces pratiques qui peuvent s'inscrire dans une temporalité, dans une durée " (Rinaudo, 2011 p. 85). Que représente alors un nouvel outil technologique pour un enseignant-innovateur ?

Ainsi, nous nous interrogeons sur la place de Facebook ou d'un nouvel outil technologique dans leurs pratiques pédagogiques. L'innovation technologique entraîne-t-elle une innovation pédagogique dans le cas d'usage de Facebook de ces 10 enseignants ou même une régression vers des formes d'enseignement traditionnelles et transmissives ?

Références bibliographiques

- Baron G.-L. & Bruillard E. (2004) " Quelles réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies " - in : L. O. Pochon et A. Maréchal(dir.) Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédi pour l'enseignement et la formation. Neuchatel : IRDP.
- Cuban L. (1986) Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920. New York : Teachers College Press
- Linard M. (2003) " Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie " in : B. Albero (dir.) Autoformation et enseignement supérieur. Paris : Hermès/Lavoisier. Rinaudo J.-L. (2011) TIC, Education et Psychanalyse. Paris : L'Harmattan
- Tricot A. (2017) L'innovation pédagogique. Paris : Retz

Des groupes Facebook en complément d'un cours de FLE à destination d'adultes migrants : des formes éducatives variées qui ne vont pas de soi

Charlotte Dejean

Université Grenoble Alpes

Thierry Soubrié

Université Grenoble Alpes

Mots-Clés: Migrants adultes, FLE, Facebook, Formes éducatives

De nombreuses études, relevant de champs aussi divers que la sociologie, la communication et l'anthropologie se sont intéressées aux usages des TIC par les migrants. Elles ont notamment permis de mettre en évidence les finalités de ces usages, à savoir entretenir et tisser des liens permanents entre les migrants et leur communauté d'origine, mais également aider ces derniers

à s'intégrer dans le pays d'accueil (Codagogne & Kluzer, 2011, Collin & al. 2015). Peu d'études ont encore exploré les usages éducatifs des technologies numériques par les adultes migrants, quand bien même, depuis les travaux de Diminescu (2010) sur la figure du " migrant connecté ", la tentation est grande de construire des dispositifs de formation mêlant présentiel et distance et reposant sur l'utilisation de réseaux sociaux numériques. Mais comment s'effectue la rencontre entre d'une part, des usages personnels des technologies numériques et, d'autre part, des usages éducatifs formels ?

Notre communication qui s'inscrit dans la thématique " apprentissages informels " du colloque, rendra compte d'une expérience d'utilisation de Facebook dans un cours de FLE à l'attention d'adultes migrants. Cette expérience s'est déroulée sur une période courte au CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) de Grenoble, durant le mois de mai 2017. Dans le but d'enrichir la formation en présentiel, et tout en se basant sur des usages du numérique déclarés par ce public, l'enseignante a créé deux groupes sur Facebook :

Le premier, baptisé " Groupe de travail ", était destiné à poursuivre des activités initiées en présentiel. Il servait également de support à des ressources pédagogiques complémentaires ; Le second, intitulé " Partageons ! ", avait pour ambition d'inciter les apprenants à participer de manière moins formelle, à s'exprimer en temps que sujet personne (Moore & Simon 2002). Un groupe de discussion a par ailleurs été créé en cours de formation à l'initiative des apprenants, sur Messenger, à la fois, selon les mots d'une apprenante, pour " partager quelque chose pour apprendre ", mais aussi pour " envoyer des drôles de choses ".

Nous nous demanderons dans cette communication comment les apprenants et l'enseignante se sont emparés des trois groupes présentés ci-dessus, qui correspondent à autant d'espaces interlocutifs différents. Quelles modalités d'intervention observe-t-on de part et d'autre ? Les acteurs sont-ils parvenus à construire une représentation partagée de chaque lieu d'échange, ou relève-t-on au contraire des disparités dans les usages ?

Pour essayer de répondre à ces questions, nous nous appuyerons non seulement sur les travaux qui portent sur l'utilisation de Facebook dans l'enseignement-apprentissage des langues (Aydin, 2015 ; Celik, 2015), sur les recherches qui s'intéressent aux usages éducatifs du numérique par les adultes migrants (Kluzer & al. 2012 ; Collin & al. 2015 ; Spotti & al. 2010), mais aussi aux

travaux qui cherchent à saisir la variété des formes que peuvent prendre les situations de formation (Montandon 2005 ; Brougère & Bézille 2007).

Pour conduire cette étude, nous analyserons des données diverses : les documents conçus par l'enseignante rendant compte de la conception du dispositif, les interventions (langagières ou non) des participants sur Facebook et enfin, les discours des apprenants recueillis au cours d'entretiens. Les premières étapes de l'analyse permettent de rendre compte de la porosité, voire d'un entremêlement entre les espaces en même temps que la constitution d'une micro-communauté clairement orientée vers des finalités diverses, du côté des apprenants.

Références bibliographiques

- Aydin, S. (2015). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *Sys-tem*, vol. 42.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160. <https://doi.org/10.4000/rfp>
- Codagnone, C., & Kluzer, S. (2011). *ICT for the social and economic integration of migrants into Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Collin, S., Rosa, S. F. D. S., Saffari, H., & Charpentier, G. (2016). Les travailleurs migrants temporaires au Québec: des migrants connectés? *tic&société*, (Vol. 9, N 1-2). <https://doi.org/10.4000/ticetsociete>.
- Collin S., Karsenti T., Calonne O. (2015). Migrants'Use of Technologies : An Overview of Research Objects in the Field. *Journal of Technologies and Human Usability*, Vol. 10, N 3-4. (p. 15-29).
- Combe Célik, C. (2015). Créer un groupe Facebook: Quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentis non formel du FLÉ? In *Outils et dispositifs: choix méthodologiques et retours d'expérience* (p. 45-58). Editions des archives contemporaines.
- Diminescu, D. (Éd.). (2010). Les migrants connectés. *Réseaux*, 1 (159). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2010-1-p-9.htm>
- Kluzer S., Ferrari A., Centeno C. (2009). *ICT for Learning the Host Country's Language by Adult Immigrants in the EU*. Sevilla, Spain. JRC Institute for Prospective Technological Studies, European Commission.
- Montandon, Ç. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. In O. Maulini & C. Montandon (Éd.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (p. 223-243). Bruxelles: De Boeck.
- Moore, D., & Simon, D. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16). Consulté à l'adresse <https://aile.revues.org/1374>
- Spotti M., Kluzer S., Ferrari A. (2010). *ICT for L2 Acquisition by Adult Migrants: Results from a Comparative Study in the Netherlands and Sweden*. Paper presented at the ICT for Language Learning - 3rd Edition. Disponible sur internet (consulté le 24 juin 2014).

Perméabilité et Transférabilité des pratiques informationnelles informelles et formelles : le cas des RSN dans un contexte pédagogique

Adeline Entraygues

Université Bordeaux Montaigne

Mots-Clés: Culture de l'information, Pratiques informationnelles, Réseau social

Dans l'Education Nationale, une préoccupation institutionnelle autour de l'Éducation aux médias et à l'information souligne les enjeux d'une culture de l'information nécessaire aux élèves. Cependant, des tensions existent entre pratiques informationnelles prescrites scolaires et informelles juvéniles, les pratiques informationnelles des jeunes se concentrant sur les réseaux sociaux numériques (RSN). Problématique et hypothèses

Nous centrons notre réflexion sur les usages pédagogiques sur les RSN et nous nous interrogeons sur le lien existant entre les pratiques formelles documentaires et les pratiques informationnelles informelles des élèves dans le cadre d'une éducation à l'information.

Comment en fonction des représentations des élèves, prendre en compte les pratiques informationnelles informelles liées aux RSN dans la culture de l'information et les intégrer dans les pratiques formelles?

Nous avons émis plusieurs hypothèses :

- La frontière est perméable entre les pratiques informationnelles dans la sphère privée et la sphère scolaire.
- Une éducation à l'information avec une pratique pédagogique sur les RSN permet d'accompagner les pratiques informelles et de proposer de nouveaux usages.

Cadre notionnel

Trois objets de recherche ont guidé notre réflexion.

La notion de culture de l'information, premier objet de notre recherche, constitue une "culture commune nécessaire pour exercer sa citoyenneté dans la société de l'information". (Chante, 2010) et une "notion stratégique indissociable de la pensée de l'apprenance et de la connaissance" (Bern-hard, 2003). Dans cette perspective, nous retenons l'approche d'une culture de l'information citoyenne héritière des Lumières amenant le citoyen numérique vers un apprentissage lié à notre paradigme sociétal informationnel (Le Deuff, 2009). Nous travaillons sur les RSN, notre deuxième objet de recherche, qui se définissent comme "un service web permettant aux individus de construire un profil public ou non créé par une combinaison de contenu et d'autre part d'articuler ce profil avec d'autres. (Boyd et Ellison, 2007). Entre ces deux notions, se trouvent les pratiques informationnelles, formelles, d'une part, "pratiques prescrites par l'école, modélisées selon des critères d'efficacité collective, de rendement informationnel mais aussi de légitimité culturelle" s'opposant aux pratiques informelles "pratiques sociales ordinaires, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien." (Béguin, 2006). Observation de terrain : une méthodologie compréhensive systémique et qualitative

Pour observer et comprendre les pratiques et les représentations informationnelles des enseignants-documentalistes et des élèves sur la question des RSN, nous avons choisi une approche compréhensive et systémique se fondant sur une réflexion sociologique sur les pratiques sociales des deux sujets de notre étude.

Nous avons mis en œuvre une double modularité combinant deux types de données qualitatives. Nos terrains d'observation, huit établissements et dix projets se répartissent sur le territoire national et regroupent des établissements scolaires du second degré diversifiés proposant un projet pédagogique sur un RSN avec pour porteur de projet un enseignant-documentaliste. Nous avons récolté un corpus de 80 entretiens apprenant et 10 entretiens enseignants. Résultats Après analyse de notre riche corpus et l'observation de séances, nous pouvons présenter trois axes de résultats.

- Une pédagogie réflexive autour des RSN : accompagner les pratiques informelles

Au regard des discours des apprenants et des enseignants, la pédagogie documentaire doit s'adapter à la société de l'information en intégrant les médias sociaux et accompagner les élèves par une éducation aux médias et à l'information. Les RSN sont des outils d'apprentissage et des objets de réflexion dans le contexte scolaire. Pour les élèves, l'usage pédagogique s'oriente vers une approche réflexive : des séances de sensibilisation courantes dans les établissements compte-tenu des observations effectuées, séances durant lesquelles ils n'hésitent pas à dévoiler leur pratiques informelles.

- Une frontière difficile à franchir mais perméable entre sphère privée et sphère scolaire

D'autre part, on remarque à travers les discours qu'il existe un double système de pratiques et de représentations des RSN. La représentation des RSN des élèves paraît floue et réservée à une pratique informelle. Les pratiques informationnelles sur les RSN se heurtent à leurs représentations. Cependant, lors des séances mises en œuvre, les élèves se laissent porter par ces usages novateurs et les rapprochent de leur propres pratiques laissant apparaître une perméabilité et une frontière poreuse entre formel et informel.

- Des nouveaux usages des RSN vers une transférabilité des pratiques formelles et informelles.

Nos observations ont fait apparaître trois types d'usages des RSN dans un contexte scolaire : un usage médiatique, communicationnel et réflexif. Nous avons remarqué que ces approches des RSN apportent aux apprenants un esprit critique vis à vis de l'information et une systématisation d'un questionnement informationnel.

Entre l'enrichissement de la culture personnelle avec la découverte de nouveaux réseaux sociaux à visée littéraire ou professionnelle, la découverte de leurs potentialités pour leur sphère privée et l'utilisation concrète privée, les pratiques formelles transparaissent dans l'informel.

Nous pouvons affirmer que les pratiques informelles enrichissent la sphère scolaire et réciproquement.

La culture de l'information s'organise autour d'une dichotomie entre des pratiques prescrites scolaires liés à des usages pédagogiques médiatiques ou réflexifs et des pratiques informelles informationnelles interrogeant alors les contenus épistémologiques des cultures de l'information. Il émerge une redéfinition de la culture de l'information et des usages pédagogiques des RSN.

Références bibliographiques

Aillerie, K. (2011). Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14 - 18 ans) sur le Web. Université Paris-Nord, Paris XIII.

Béguin-Verbrugge, A. (2006). " Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? In ". Communication au colloque CIVIIC " Histoire et savoirs " Rouen.

Boyd, D., & Ellison, M. (2011). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1).

Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2011). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, (35), 13-30.

Coutant, A., & Stenger, T. (2012). Les médias sociaux : une histoire de participation. *Le Temps des médias*, 18 (1), 76.

Juanals, B. (2003). La culture de l'information, du livre au numérique . Paris: Hermes science.

Le Deuff, Olivier. (2009). " Penser la conception citoyenne de la culture de l'information ", *Les Cahiers du numérique*, 3 (Vol. 5) p. 39-49.

Liquète, Vincent (Dir). (2014). Cultures de l'information . Paris: CNRS Éditions.

Communautés d'enseignants et usages ordinaires du numérique : le cas de la messagerie électronique

Véronique Fortun-Carillat

Université Paris Est

Mots-Clés: apprentissages informels, usage du numérique, pratique communautaire, espace interstitiel

La recherche dont il est question dans cette contribution part d'un allant de soi : celui de l'évolution exponentielle de l'usage du numérique au quotidien dans la vie privée, sociale, formative et professionnelle de chacun. En effet, pour une majorité d'entre nous, les réseaux et la navigation sur Internet constituent un espace de vie parmi d'autres, intimement connecté à l'ensemble des dimensions de la vie quotidienne. En lien avec ce fait de société, nous nous sommes posé la question de l'usage du numérique quotidien dans le cas d'épisode de formation continue d'enseignants. Nous avons abordé plus spécifiquement les effets des espaces ou environnements numériques éphémères et " situés", appelés communautés virtuelles, sur les façons de vivre, d'exercer et d'enrichir sa formation ainsi que d'aborder une nouvelle situation professionnelle. Pour ce faire, la recherche s'intéresse aux espaces en ligne conçus en usage où interagissent de façon réciproque des modalités d'apprentissage formel et informel et plus particulièrement aux usages de la messagerie électronique comme lieu de collaboration entre soi pouvant accompagner un moment de transformation professionnelle.

Le cadre conceptuel et théorique, emprunté à un des courants de la sociologie des usages, s'appuie sur les notions de communauté de pratiques et de pratiques " communautiques ". Ce sont les phénomènes d'interrelation à distance que nous avons voulu comprendre ainsi que leurs logiques sous-jacentes. Nous avons considérés les usages du numérique comme des manières de faire singulières ou des inventions du quotidien, grâce à ces environnements, en fonction de différents éléments (ou logiques) qui en facilitent ou en contraignent les usages.

Dans une démarche de monographie, nous avons procédé à une observation de deux espaces en ligne : un mis à disposition par un organisme de formation qualifié de formel et l'autre avec le support de la messagerie électronique qualifié d'informel. Nous avons également analysé le contexte institutionnel et avons mené des entretiens compréhensifs. Nous avons ainsi croisé plusieurs sources de données.

Les résultats montrent comment s'autoproduisent des espaces en ligne « interstitiels » en relation avec des formes de sociabilité numérique. Ces espaces sont localisés à mi-chemin entre des pratiques développées dans une institution de formation et des pratiques quotidiennes hors institution, personnelles et groupales. La recherche conduit à proposer un cadre conceptuel et méthodologique ainsi qu'à une meilleure compréhension du rôle de l'apprentissage informel et de la sociabilité formative dans les contextes de l'usage du numérique et de la formation continue des enseignants.

Références bibliographiques

BRETON, P., et PROULX, S. (2002). *L'explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Paris/Montréal: la découverte/Boréal.

CHAMBAT, P. (1994). Usages des technologies de la formation et de la communication (TIC) : évolution des problématiques ». *Technologie de l'information et Société*, vol. 6, no 3, p. 249-270

CHARLIER, B., et DAELE, A. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants - Pratiques et recherches*. Paris: L'Harmattan.

DE CERTEAU, M. (1990 [1980]). *L'invention du quotidien, Tome I : Arts de faire*. Paris: Gallimard.

DAELE, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement. Analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté d'enseignants du primaire*. Genève: Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Genève.

FORTUN V., (2013). Effets de la mise en place de dispositifs en ligne co-organisés sur l'auto-formation d'enseignants et sur leur processus de spécialisation. In Fortun V. et al. *Dispositifs de formation pour une école inclusive*, Paris, L'Harmattan, p. 65-113.

FORTUN-CARILLAT, V, (2017). Pratiques communautiques au sein de communautés virtuelles dites de pratiques - Nouvelles formes d'appropriation et de participation. In E. Soulier et J. Audran (dir.). *Communauté de pratiques et management de la formation*, Paris: Presses de l'UTBM, p. 227-250.

FUSTIER, P. (2012). L'interstitiel et la fabrique de l'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n 2, p. 85-96.

GEOFFROY, F. (2011). Penser l'informel. *Revue internationale de psychosociologie*, n 43, p. 49-62.

JAUREGUIBERRY, F. (2014). Connexion/déconnexion. In D. Frau-Meigs & A. Kiyindou (dir.), *La diversité culturelle à l'ère du numérique: glossaire critique*. Paris, La documentation française, p. 89-93.

HAFNER, K., et LYON, M. (1999). *Les sorciers du net: les origines de l'internet*. Paris: Calmann-Lévy.

HARVEY, P.-L. (1995). *Cyberspace et communautaire - Appropriation - Réseaux, Groupes virtuels*. Québec: Presse universitaire de Laval.

HARVEY, P.-L. (2014). *Design communautaire appliqué aux systèmes sociaux numériques, fondements communicationnels, théories et méthodologies*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

KARSENTI, T., LAROSE, F., et GARNIER, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille- école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, n 2, p. 367-390.

PROULX, S. (2015). La sociologie des usages, et après ?. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n 6. [En ligne], Consulté le 2 décembre 2015, URL : <http://rfsic.revues.org/1230>.

MILLERAND, F. (2003). *L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les chercheurs universitaires. Vers l'émergence d'une culture numérique*. Montréal: Thèse de doctorat, Département de communication, Université de Montréal.

PERRIAULT, J. (1989 [2008]). *La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer*. Paris: L'Harmattan.

PERRIAULT, J. (2015). Retour sur la logique d'usage. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n 1. [En ligne], Consulté le 2 février 2015, URL : <http://rfsic.revues.org/1221>.

La place du numérique dans la négociation identitaire des étudiants internationaux

Nicolas Guichon

Université Lumière - Lyon II

Mots-Clés: ethnographie, étudiants internationaux, identité, outils numériques

Un nombre considérable d'étudiants internationaux viennent chaque année effectuer un séjour dans les établissements universitaires français (ils étaient 235,000 en 2017 selon l'UNESCO), que ces séjours soient courts et concentrés sur l'apprentissage de la langue ou bien qu'ils concernent des périodes plus longues lorsque les étudiants poursuivent tout ou partie de leurs études différents de leur pays d'origine (King et Raghuram, 2013). Or, si cette expérience est vécue différemment selon les individus, leur statut socioéconomique, leur origine géographique, leur genre, et leur âge (Kinginger, 2013), tous sont confrontés à la nécessité de se créer des opportunités pour interagir dans la langue cible et élargir ainsi leur répertoire langagier et culturel (Sieloff Magnan et Back, 2007). En lien avec cette dimension déjà bien explorée par le recherche en didactique des langues (Kramsch, 2014), s'installer dans un pays pour une période plus ou moins longue nécessite de négocier une identité de transition comme le note Block (2007, p. 864) : " when individuals move across geographical and psychological borders, immersing themselves in new sociocultural environments, they find that their sense of identity is destabilized and that they enter a period of struggle to reach a balance ".

Parmi les outils qui peuvent faciliter l'installation dans le pays hôte, le téléphone intelligent tient une place à part en ce qu'il accompagne l'adaptation des étudiants internationaux dans les différents contextes - formels, informels et non-formels - de leur vie (cf. Chan, Walker et Gleaves, 2015). De plus, le téléphone intelligent peut servir à documenter les processus de découverte et d'ajustements qui se font jour lorsque des individus négocient une part de leur identité en la frottant à un autre contexte linguistique et culturel (Godwin-Jones, 2016). Enfin, et c'est le postulat de cette étude, les applications et autres fonctionnalités fournies par le téléphone intelligent sont des outils culturels qui ne servent pas seulement de médiatisation entre les acteurs sociaux et les contextes dans lesquels ils évoluent physiquement et symboliquement mais, plus crucialement, comme des moyens de production de soi par le biais des inscriptions (photographies, publications, commentaires, prises de notes, appréciations...) qui ponctuent leur trajectoire (Jones, 2015).

Inscrite dans la lignée des recherches qualitatives sur les études à l'étranger (Murphy-Lejeune, 2001 ; Kinginger, 2013 ; Calinon et Mariani-Rousset, 2014), cette recherche vise à déterminer comment les outils numériques participent au travail d'identité à l'œuvre lors de cette période d'ajustement (Block, 2007) et sur quels aspects linguistiques et culturels les étudiants choisissent de porter leur attention ou même d'intégrer à leur répertoire de communication numérique. Examiner les usages des outils numériques entraîne de dévoiler quelles expériences sont vécues avec ces outils à travers différents contextes par des individus liés par une même communauté de pratiques (les études à l'étranger) mais rendus singuliers par leur parcours, leur âge, leur genre et leur origine ethnique et socioéconomique.

Une étude ethnographique sur une période de 6 mois a été menée auprès de cinq étudiants de nationalités différentes (une Brésilienne, une Chinoise, une Chilienne, un Tunisien et un Salvadorien) inscrits dans un programme de Master dans une université française de SHS. Il s'est agi de les impliquer progressivement dans une recherche participative (Gudmundsdottir et Vasbø, 2014) afin d'élucider avec eux leurs usages numériques par le biais d'ateliers, d'auto-

observations, de récits et d'entretiens d'explicitation. Ce travail d'élucidation s'est établi par le biais d'un dialogue répété avec les chercheurs : il s'est ancré sur des observations des usages numériques des participants et d'une variété de resémiotisations (Iedema, 2001) qui ont pris différentes formes (narrations, dessins et portraits numériques) et ont ponctué le recueil.

Le corpus obtenu permet ainsi de questionner certains rituels d'inscription (Jones, 2015) et de communication et de comprendre les idéologies vis-à-vis des outils numériques (Coleman, 2010). La présentation fournira particulièrement l'occasion de montrer qu'une attention portée aux discours produits par les étudiants internationaux et à leurs inscriptions numériques est déterminante pour comprendre comment l'identité se négocie dans différents contextes.

Références bibliographiques

Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research: Post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91, pp. 863-876.

Calinon, A.-S. & Mariani-Rousset, M. (2014). La place du sujet dans l'expérience de mobilité : l'étudiant international et le dessin réflexif. *GLOTTOPOPOL*, 24, pp. 99-121.

Chan, N. N., Walker, C., Gleaves, A. (2014). An exploration of students' lived experiences of using smartphones in diverse learning contexts using a hermeneutic phenomenological approach. *Computers & Education*, 82, pp. 96-106.

Coleman, E. G. (2010). *Ethnographic Approaches to Digital Media*, *Annual Review of Anthropology*, 39, pp. 487-505.

King, R. & Raghuram, P. (2013). International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas. *Population, Space and Place* 19, pp. 127-137. Godwin-Jones, R. (2016). Integrating Technology into Study Abroad. *Language Learning & Technology* 20 (1), pp. 1-20.

Gudmundsdottir, G. B & Vasbø (2014). Tracing Learning across contexts. In Björk Gudmundsdottir, G. & Vasbø (Eds.). *Methodological challenges when exploring digital learning spaces in education*. Rotterdam: Sense Publishers. pp. 135-149.

Iedema, R. (2001). Resemiotization. *Semiotica*, 137(1), pp. 23-39.

Jones, R. H. (2015). Discourse, cybernetics, and the entextualisation of the self. In Jones, R. H., Chik, A.; & Hafner C. A. (Eds). *Discourse and digital practices. Doing discourse analysis in the Digital Age*. New York (NY): Routledge. pp. 28-47.

Kinginger, C. (2013). Identity and Language Learning in Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), pp. 339-358.

Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *Modern Language Journal*, 98 (1), pp. 296-311.

Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges CRAPEL*, 26.

Sieloff Magnan, S. & Back, M. (2007). Social Interaction and Linguistic Gain During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), pp. 43-61.

Dresser une cartographie d'événements informels et non-formels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjour d'étude : le sens du lieu et le rôle du numérique.

Grassin Jean-François

Université Lumière - Lyon 2

Mots-Clés: Mobilité, Étudiants internationaux, Pratiques numériques, Apprentissage informel

Notre proposition se donne pour but de rendre compte d'un projet de recherche en cours sur les transitions académiques, numériques et sociales dans la mobilité étudiante et entre dans l'axe "apprentissage informel " du colloque. Ce projet se propose d'enrichir notre compréhension de l'apprentissage informel et non-formel de la langue en explorant le rôle de la mobilité spatiale et celui des objets connectés dans l'intégration sociale et dans les apprentissages langagiers et culturels.

Le but de cette étude est d'observer les usages d'applications numériques qui servent à l'apprentissage du français, à la découverte culturelle et à entretenir un réseau d'amis en France. 16 étudiants en séjour d'étude dans une université française ont été recrutés dans un centre de FLE. Il leur a été demandé de collecter, par l'intermédiaire d'une application mobile (Dayone ou Journey), des éléments numériques constituant des traces géolocalisées d'événements d'apprentissage et de socialisation, pendant une période de trois semaines à un mois.

Par une telle démarche méthodologique, nous cherchons à rendre les participants capables de pister (following/tracking- cf. Wolff, 2014) des événements d'apprentissage qui font sens pour eux, à travers une pluralité de lieux et de temps en dehors de ceux induits par les situations d'apprentissage formel. L'intérêt est de pouvoir suivre les trajectoires d'apprentissage des acteurs et les ressources dont ils se saisissent dans les situations de la vie quotidienne, où les interactions comprennent beaucoup d'improvisation et où une conscientisation de ses propres pratiques est plus difficile.

De plus, l'espace ne nous paraît pas encore avoir été suffisamment intégré aux études sur l'apprentissage des langues, pour répondre aux interrogations sur la (dis)continuité et la variété des pratiques d'apprentissage et de leurs représentations individuelles lors de séjour d'étude en France des étudiants internationaux.

Dans le cadre de cette communication nous nous demanderons ainsi comment les étudiants en séjour d'étude mobilisent l'espace comme ressource d'apprentissage et quelle est la place des usages numériques dans cette mobilisation.

Nous appuierons nos analyses d'une part sur le paradigme de la mobilité (Urry et Sheller, 2004) qui s'intéresse, non pas aux différents moyens de déplacement et de communication, mais plutôt aux activités sociales des individus et à la distribution de l'agentivité des personnes, des lieux et des assemblages matériels qui permettent la connectivité (Sheller, 2017). Ce nouveau paradigme envisage la mobilité à la fois comme la capacité de bouger, la connectivité sociale et l'autonomie (être capable de s'adapter et de résister) (Licoppe et al., 2008).

D'autre part, nous envisagerons les pratiques numériques dans l'espace urbain en tant que pratiques sociales qui traduisent des appartenances à des communautés, dans l'optique de la sémiotique sociale (Cresswell, 1996 ; Scollon & Scollon, 2003).

Pour rendre compte de nos résultats, nous proposerons des cartographies individuelles et subjectives d'événements d'apprentissage afin de mettre en évidence la perception des espaces sociaux, les représentations de l'apprentissage et l'investissement dans les pratiques langagières numériques.

Les étudiants de notre panel semblent peu ancrés dans des lieux quotidiens autres que leur "chez eux" et le lieu universitaire. Les espaces de la vie quotidienne ne sont que peu évoqués. L'ancrage dans l'espace local ne semble pas faire territoire et pourtant se prête à de nombreux apprentissages langagiers et relations sociales. La migration étudiante est souvent une migration "encapsulée" (Pinto Baleisan, 2017), mais c'est à l'intérieur d'un scénario social balisé et contraint que va se déployer une expérience spécifique du séjour d'étude dont rend partiellement compte notre corpus. Il met au jour l'importance des "espaces sociaux de secondarité" (Rémi, 1996), des espaces de l'ailleurs et de la distance sociale. Dans ce cadre, les principaux attachements translocaux qui apparaissent dans notre corpus sont ceux liés aux outils numériques. Le téléphone intelligent semble l'instrument qui révèle l'individualisation de la mobilité et contribue à l'assister, à l'augmenter (Marzloff, 2004 ; Diminescu, 2005) et son usage fait lien entre apprentissages formels et informels.

Pour conclure, nous reviendrons sur notre choix d'un traçage doux (Connelly and Clandinin, 1990) contrôlé par l'individu, par l'intermédiaire d'un outil de self-tracking qui nous paraît être un outil potentiel de construction du sujet et de l'apprentissage permettant de révéler le vécu par des techniques de remémoration et de connaissance de soi (cf. Granjon et al., 2012).

Références bibliographiques

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry." *Educational Researcher*, vol. 19, n 5, p.2-14.
- Cresswell, T. (1996). *In place / Out place : Geography, ideology, and transgression*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Diminescu, D. (2005). " Le migrant connecté : pour un manifeste épistémologique ". *Migrations Société*, 102, p.275-292.
- Granjon, F., Nikolski, V., & Pharabod, A.-S. (2012). " Métriques de soi et self-tracking: une nouvelle culture de soi à l'ère du numérique et de la modernité réflexive? " *Recherches en Communication*, 36 (36), 13-26.
- Licoppe, C., Diminescu, D., Smoreda, Z., & Ziemlicki, C. (2008). " Using mobile phone geolocalisation for 'socio-geographical' analysis of coordination, urban mobilities, and social integration patterns." *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, vol. 99, n 5, p.584-601.
- Marzloff, B. (2004) " On a ouvert la boîte de Pandore de la mobilité ". In Daniel Kaplan et Hubert Lafont (dir.). *Mobilités.net. Villes, transports, technologies face aux nouvelles mobilités*. Paris : FING, p.25-29.
- Pinto Baleisan C. (2017). *Migrations étudiantes sud-américaines. Trajectoires et bifurcations biographiques*. Paris : La documentation Française.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place. Language in the material world*. Londres: Routledge.
- Sheller, M. (2017). " From spatial turn to mobilities turn ". *Current Sociology*, vol. 65, n 4, p.623-639.
- Urry, J. et Sheller, M. (2004). " Le nouveau paradigme de la mobilité. " In Daniel Kaplan et Hubert Lafont (dir.). *Mobilités.net. Villes, transports, technologies face aux nouvelles mobilités*. Paris : FING, p.31 à 36.
- Wolff, E. (2014). " Cheminement sur les terres inconnues des humanités numériques. " *TIC & Société*. Vol. 7, n 2

L'Informel et l'importance de son articulation au formel dans la construction efficace des apprentissages significatifs

Abderrahim Khyati

Ecole Normale Supérieure de Casablanca, Maroc

Driss Khaja

Ecole Normale Supérieure de Casablanca, Maroc

Hind Bouzoubaa

Ecole Normale Supérieure de Casablanca, Maroc

Mhamed Boumahmaza

Ecole Normale Supérieure de Casablanca, Maroc

Mots-Clés: apprentissages informels, formels, investigation, structuration, simulation

Résumé

Les pratiques sociales en sciences expérimentales telles que celles relatives aux sciences physiques et aux SVT sont mine d'or pour les apprentissages. Or les situations-problèmes proposées en classe ne sont généralement pas différentes des exercices et des problèmes canoniques d'évaluation, et donc ne sont pas sémantiquement riches pour favoriser l'imagination, le débat et le conflit sociocognitif des élèves en situations d'apprentissages. Alors que celles riches sémantiquement, débouchent, en situation de classe, sur des apprentissages nouveaux, importants et significatifs qui développent chez les apprenants des schèmes d'action opératoires ayant une dénomination, des signifiants, des signifiés et des référents.

Ainsi, au lieu de ces problèmes canoniques qui donnent lieu à des apprentissages dépourvus de sens et auxquels se confrontent les élèves sans permettre leur conceptualisation, nous proposons des situations-problèmes issues du milieu de vie de l'élève en tant que problèmes informels, fonctionnels et familiers que l'élève repère de son milieu, et moyennant son cadre de référence formé de ses acquis antérieurs, essaie de les reformuler en des problèmes scientifiques, en situation de classe. Et ce, après avoir apprivoisé leurs situations en choisissant les variables pertinentes, de grandeurs étudiées. Le professeur jouant le rôle d'accompagnateur à orientation a-didactique, pousse l'élève/les élèves en groupe à travailler et à émettre leurs idées face à chaque problème informel issu de son/leur milieu de vie formé des objets techniques ou autres et utilisés socialement selon leurs propriétés à utilité fonctionnelle.

Dans cette communication nous présentons dans une démarche appropriée d'actes didactiques des cas de problèmes fonctionnels en physique-chimie ou en SVT, selon le modèle investigation-structuration, présentation de la situation nouvelle, essai de l'apprivoiser en essayant de comprendre comment ça marche, formulation d'hypothèses sur les variables, grandeurs en jeu, et recherche d'un principe de fonctionnement régi par des relations causales entre grandeurs scientifiques acquises préalablement.

L'activité intellectuelle est prolongée dans la recherche d'une expérimentation en classe, traduite par une méthode, une expérience, une manipulation et une vérification de la relation pour trancher et retenir une hypothèse sur une ou quelques hypothèses vraisemblables retenues par contrôle théorique sur leur validité. Et enfin une simulation informatique recherchée sur les espaces numériques, prolonge les apprentissages pour explorer la variabilité et le domaine de validité de la relation retenue entre grandeurs physiques.

« Culture maker », apprentissage coopératif et construction de la communauté : analyse des échanges sur la plateforme numérique « Oui Are Makers »

Michel Marcoccia

Université de technologie de Troyes (Tech-CICO)

Mots-Clés: "makers", pragmatique, apprentissage, communauté

Cette présentation sera consacrée aux mécanismes de co-construction de connaissances, d'apprentissage coopératif et de constitution d'une communauté dans un contexte particulier, celui de la " culture maker ". On parle de " culture maker " pour désigner un mouvement social contemporain dérivé de la culture DIY (Do It Yourself) qui rassemble des individus qui fabriquent des objets, transmettent leurs méthodes de fabrication à des pairs et, le plus souvent, donnent accès aux outils permettant cette fabrication (Hatch, 2014).

Cette « culture » est fondée sur trois principes essentiels : le partage et la circulation de connaissances, la valorisation du « do it yourself » (DIY) ou « do it with others » (DIWO), qui correspond à une éthique de la coopération (Sennet, 2012), et la volonté politique d'autonomie des individus par rapport au modèle productiviste habituel. Cette " culture maker " se manifeste par diverses activités coopératives qui peuvent se dérouler dans des espaces physiques (comme les fablabs ou les makerspaces) ou numériques (comme certains espaces collaboratifs en ligne). Du point de vue de l'apprentissage, la « culture maker » met en valeur l'apprentissage par la pratique, informel, communautaire, coopératif et partagé. La communauté des makers est donc supposée constituer une communauté d'apprentissage reposant sur ces principes.

Notre travail consistera à analyser les échanges entre « makers » se déroulant dans une plateforme numérique dont l'objectif est le partage d'expertises et d'expérience entre « makers », la valorisation de leurs réalisations et la constitution d'une communauté d'apprentissage et de partage.

L'analyse sémio-pragmatique et interactionnelle des échanges permettra d'identifier les procédés par lesquels les " makers " construisent de la connaissance de manière coopérative, constituent une communauté en ligne dont ils élaborent et partagent les valeurs. Il s'agira par ailleurs de mesurer les enjeux, les limites et les poids respectifs de ces deux dynamiques (d'apprentissage et de construction communautaire).

Le corpus sera constitué de 50 échanges sur une plateforme numérique créée en 2016 : « Oui Are Makers ». Cet espace, d'initiative privée, propose de « rassembler tous les créatifs, bricoleurs, inventeurs en leur permettant de partager leurs réalisations étape par étape et de s'enrichir des idées et techniques des autres membres » (présentation du site). Concrètement, il s'agit d'une plateforme permettant à ses utilisateurs d'ouvrir des espaces personnels, d'y déposer des tutoriels (le plus souvent constitués de textes et de photos, plus rarement de vidéos), de commenter les tutoriels déposés par des autres utilisateurs et de s'engager dans des échanges. Ainsi, notre analyse consistera dans un premier temps à décrire la séquence d'activités centrale supportée par cette plateforme : A dépose un tutoriel, B, C, D, etc. commentent le tutoriel. A réagit aux messages de B, C, D, etc.

Les tutoriels déposés sur la plateforme feront l'objet d'une analyse en termes de genre, en identifiant leurs écarts avec des genres proches, comme le texte procédural technique (Ganier, 2016) ou le tutoriel de formation et aussi d'une analyse pragmatique, en décrivant les activités réalisées : expliquer, promouvoir, argumenter, décrire, justifier, etc.

Les échanges seront analysés en décrivant les activités réalisées dans les messages de réaction (évaluer, approuver, compléter, mettre en cause, complimenter, etc.) et dans les follow-ups (remercier, apporter une information complémentaire, etc.).

Enfin, on s'intéressera à la manifestation de construction de normes et de valeurs communautaires : lorsqu'une " invention " est présentée, les discours d'accompagnement reposent sur divers systèmes de valeurs, comme l'économie (moins cher, c'est mieux), l'écologie (recycler, c'est bien) ou la simplicité, qui constituent du même coup les bases de l'idéologie et de la culture des " makers ". De même, les ethos mis en scène dans les discours échangés contribuent à la construction d'une culture commune, reposant sur la valorisation de l'amateurisme et la dilution de la frontière entre profane et expert.

Ainsi, on distinguera dans notre corpus trois types d'échanges, orientés vers la co-construction de connaissances (avec des questions/réponses, des suggestions d'amélioration / validation, des corrections / remerciements, etc.), vers l'établissement de lien social (avec des échanges complimenteurs, des remerciements, etc.) et vers la constitution d'une culture commune (avec des échanges sur les valeurs de la communauté).

Cette étude montrera les limites des mécanismes d'apprentissage coopératifs, qui sont moins nombreux et qui apparaissent moins importants dans les échanges que les procédés utiles à l'établissement d'une communauté et d'un partage de valeurs. Ainsi, les échanges sur la plateforme " Oui Are Makers " sont plus orientés vers la construction de relations interpersonnelles et l'établissement d'une culture et d'une idéologie communes que vers la mise en œuvre de mécanismes de co-construction de connaissances.

Références bibliographiques

Ganier, F. (2016). Écrire pour transmettre des connaissances procédurales : le cas des documents techniques procéduraux", *Pratiques* [En ligne], 171-172.

Hatch, M. (2014). *The maker movement manifesto, rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*, McGraw-Hill Education, New York.

Sennett, R. 2012. *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven and London: Yale University Press.

Apprendre, accompagner et produire dans une communauté d'apprentissage des langues en ligne : heur ou malheur ?

Anthippi Potolia

Universités Paris 8 et Paris 13

Katerina Zourou

Web2learn (Web2learn) – Grèce

Mots-Clés : social network sites for language learning – SNSLL, apprentissage (d'une L2), tutorat (en L1), posture d'apprentissage (individuelle et/ou sociale), journal réflexif

Les rôles des participants au sein des environnements d'apprentissage de ces dernières décennies ont été de manière générale clairement définis (apprenants d'une L2 ou tuteurs en L1), y compris pour l'apprentissage en tandem où les rôles en question, bien qu'interchangeables, étaient formellement délimités. Néanmoins, cette distinction apparaît moins évidente de nos jours. En effet, depuis l'émergence des communautés d'apprentissage des langues web 2.0 ou des social network sites for language learning – SNSLL – (Alvarez Valencia, 2016 ; Chik & Ho, 2017 ; Reinhardt, 2007), les utilisateurs sont encouragés à assurer le rôle de tuteur dans leur L1, bien que l'objectif principal des communautés en question soit l'apprentissage d'une L2. Plus particulièrement, les spécificités du réseautage social et les mécanismes de jeu favorisent l'interaction – indispensable à l'apprentissage – et permettent aux utilisateurs de passer d'une posture d'apprentissage individuel à une posture sociale, d'engagement vis-à-vis des pairs (Auteurs, 2017).

D'un point de vue conceptuel, cette contribution se trouve à l'intersection de l'ALAO, de la CMO ainsi que des études d'Internet et s'intéresse plus particulièrement à la dimension sociale de l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997 ; Wood, Bruner et Ross, 1976 ; Perkins, 1995). D'un point de vue méthodologique, elle emprunte aux outils de l'analyse de discours (Charaudeau, 1983 ; Fairclough, 1995/2010 ; Maingueneau, 2014).

Plus précisément, nous exposerons les résultats d'une étude menée auprès d'un groupe de 22 enseignants en formation initiale, inscrits dans un Master de didactique des langues étrangères à distance au cours de l'année universitaire 2017-2018. Plusieurs recherches relatives à la formation des enseignants (Stevenson et Liu, 2010 ; Fuchs, 2017) mobilisent les communautés d'apprentissage des langues pour inciter leurs stagiaires à réfléchir de manière critique à leur profession ainsi qu'aux possibilités et aux limites de l'apprentissage en ligne. Les participants à notre étude ont chacun tenu un journal réflexif. De ce fait, notre corpus d'analyse se compose de l'ensemble de ces 22 journaux.

Notre étude vise une meilleure compréhension des divers rôles que sont appelés à jouer les utilisateurs d'une communauté d'apprenants des langues en ligne (notamment en tant qu'apprenants d'une L2 et tuteurs de leur L1 mais aussi en tant que modérateurs de cours et de forums) et de leur complexité. Pour cela, nous nous appuyons sur deux communautés mondialement connues, Busuu et Duolingo, en nous focalisant plus particulièrement sur les éléments suivants :

- la manière dont les participants comprennent et expérimentent la complexité de leurs rôles au sein de la communauté dans la mesure où les rôles en question

(notamment celui du tuteur dans sa L1) sont attribués automatiquement, sans négociation ni ajustement préalable (Garrison, Anderson et Archer, 2000) ;

- l'instrumentalisation de la participation sociale par la mise en réseau et les mécanismes de jeu et l'impact éventuel de cette instrumentalisation sur les perceptions et les actions des participants ;

Références bibliographiques

Auteurs, 2017

Charaudeau, P. (1983). Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique. Hachette.

Chik, A. & Ho, J. (2017). Learn a language for free: Recreational learning among adults. *System*, 69, 162-171.

Fairclough, N. (1995/2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Routledge (2nd edition).
Álvarez Valencia, J. A. (2016). Language views on social networking sites for language learning : the case of Busuu, *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 853-867.

Fuchs, C. (2017). Learner Autonomy in Beginning Language MOOCs (LMOOCs): The Student Teachers' Perspective. In M. Cappellini, T. Lewis & A. Rivens Mompean (Eds) *Learner Autonomy and Web 2.0*. Equinox Publishing Ltd, 168-197.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. *Journal of asynchronous Learning networks*, 8 (2), 61-74.

Howe, J. (2006). The Rise of Crowdsourcing. *Wired*.
<http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html>

Mainueneau, D. (2014). Discours et analyse du discours. Introduction. Armand Colin.

Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-71.

Reinhardt, J. (2017). Social Networking Sites and Language Education. *Language, Education and Technology*, 1-12.

Stevenson, M. P. & Liu, M. (2010). Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. *CALICO Journal*, 27(2), 233-259.

Vygotski, L. (1934/1997). Pensée et langage. La Dispute.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

La métacognition au service des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée

Annick Rivens Mompean

Université de Lille

Martine Eisenbeis

Université de Lille

Mots-Clés: apprentissage informel, métacognition, autonomie, dispositif, stratégies, intentionnalité

Avec l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues voient le jour de nouveaux dispositifs, souvent hybrides, qui bousculent les habitus pédagogiques et créent de nouveaux modèles d'apprentissage (Guichon, 2012). Entre autres, inciter les apprenants à utiliser les médias " grand public " et à mettre en œuvre des tâches authentiques permet de les plonger dans la vie réelle et de développer des stratégies qu'ils pourront mettre à profit dans la formation tout au long de la vie. En effet, l'apprentissage qui a lieu dans les contextes institutionnels formels ne couvre qu'une période limitée de la vie et on peut considérer que, dans une très large mesure, l'apprentissage des langues a lieu dans des situations informelles et/ou dans des contextes non formels organisés.

Parmi ces multiples transformations ont émergé ainsi ces formes d'apprentissage qui étaient jusqu'alors peu ou pas prises en compte par l'institution : apprentissage informel (" apprentissage résultant d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, (...) ", Commission Européenne, 2001) et apprentissage non-formel (" apprentissage ne relevant pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne menant généralement à aucune certification. Il est toutefois structuré. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant " Id.)

Notre communication se propose de repérer selon quelles intentions ces formes d'apprentissage informel et non-formel sont intégrées dans un parcours d'auto-apprentissage en langues (anglais et FLE). Dans ce but, nous en dresserons une typologie et analyserons la façon dont les étudiants choisissent, structurent et intègrent ces activités dans leur parcours académique. Nous analyserons également la façon dont ils verbalisent leur démarche dans une approche réflexive encouragée dans leur parcours.

Ce parcours provient d'un dispositif destiné à des étudiants en Master en Didactique des Langues et des Cultures et fonctionne autour de plusieurs pôles : un Centre de Ressources en Langues où sont classées des ressources numériques et proposées des activités libres telles que des ateliers de conversation, accès à des tandems en face-à-face ou en ligne (Teletandem), des regroupements sous forme d'ateliers "apprendre à apprendre" et d'expression orale, une plateforme, lieu d'échanges et de travail collaboratif. Parallèlement, des entretiens sont proposés aux étudiants à qui il est demandé de rédiger un journal de bord, dans lequel ils consignent un bilan descriptif et réflexif de leurs activités, qu'ils sont libres de choisir et de définir eux-mêmes selon différents critères.

En analysant ces journaux de bord, nous avons constaté que pour élaborer ces activités, les apprenants mettent à profit des situations d'apprentissage de la langue étrangère informelles, en particulier en ligne (communiquer avec des natifs sur des réseaux sociaux, exprimer son point de vue sur des blogs, discuter avec des natifs dans des tandems, etc.) et que, grâce à la posture

réflexive imposée par le dispositif, ils rendent ces situations productives en termes d'apprentissage (repérage de lexique, remédiation phonologique en cas d'incompréhension, etc.). Notre hypothèse est qu'ils développent alors des stratégies métacognitives qu'ils pourront ensuite remettre en œuvre hors institution. C'est pourquoi nous choisissons de nous appuyer sur un corpus d'extraits de journaux de bord. En effet, ces journaux, conçus à l'origine pour aider les apprenants à choisir et structurer leur apprentissage permettent d'accéder, dans le cadre de la recherche, à une explicitation et une meilleure compréhension des usages.

Une analyse de discours et /ou de contenu de ces extraits visera donc à répondre aux questions suivantes :

1/ Quelle place prend l'apprentissage informel au sein de ce dispositif ?

2/ Comment les étudiants choisissent-ils les ressources numériques et comment structurent-ils les activités informelles qui en découlent en vue de leur apprentissage ?

3/ Quelles stratégies métacognitives sont à l'œuvre dans l'appropriation de telles formes d'apprentissage ?

Favorisées par la métacognition et l'approche réflexive, ces notions d'intentionnalité et de structuration nous semblent être des pistes méthodologiques utiles pour appréhender la question des usages informels. Par ailleurs, nous essaierons d'explicitier par le recours à la modélisation la façon dont les ressources utilisées s'articulent au sein du dispositif global qui est quant à lui, formel et institutionnel.

Références bibliographiques

Demaizière F. & Narcy-Combes J-P. 2005. " Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ", *Alsic*, vol.8, pp.45-64. <http://journals.openedition.org/alsic/326>

Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.

Lamy, M.-N. 2011. " Entre les murs de FB et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible. " in C. Dejean, F. Mangenot, T. Soubrié (coord.). *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal - Grenoble 3, 24-26 juin 2011. <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2011-lamy.pdf>

Mangenot, F. 2011. " Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage" , in C. Dejean, F. Mangenot, T. Soubrié (coord.). *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal - Grenoble 3, 24-26 juin 2011. <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2011-mangenot.pdf>

Les usages numériques informels des adultes migrants pour soutenir leur appropriation du français au Québec

Collin Simon

Université du Québec à Montréal (UQAM) – Canada

Valérie Amireault

Université du Québec à Montréal (UQAM) – Canada

Mots-Clés: appropriation linguistique, adultes migrants, usages numériques

Contexte

Cette présentation s'inscrit dans l'axe "apprentissage informels" du colloque EPAL. Elle a pour objectif de mieux comprendre les combinaisons d'usages numériques informels que développent les adultes issus de l'immigration récente pour soutenir leur appropriation du français au Québec. Elle s'inscrit dans une recherche empirique plus large s'étant déroulée de 2014 à 2017.

À l'origine de cette recherche se trouve le constat que le numérique constitue un aspect central du processus migratoire (Mattelart, 2009), tant en phase prémigratoire que postmigratoire. Ainsi, quand ils s'installent dans leur société d'accueil, les migrants adultes ont à leur disposition une diversité d'informations, d'outils et de services en ligne (Caidi, Allard et Quirke, 2010), notamment pour apprendre la langue de la société d'origine (Collin et Karsenti, 2012). Ce faisant, le numérique ouvre de nouvelles possibilités d'appropriation linguistique pour les migrants. L'appropriation linguistique peut être définie comme le processus par lequel les migrants apprennent/acquièrent progressivement la langue de la société d'accueil dans laquelle ils sont immergés (Adami, 2009; Adami et Leclercq, 2012). Ce concept englobe autant les situations d'apprentissage formel de la langue (p. ex., cours de langue pour migrants) que les situations d'apprentissage informel (p. ex., interactions avec des locuteurs natifs). Dans le cadre de cette présentation, nous proposons d'appliquer le concept d'appropriation linguistique au cas des usages numériques des adultes migrants, en les articulant selon leur formalité/informalité et en lien avec les usages non numériques afin d'en avoir une vision systémique.

Méthodologie

Les participants sont 1 361 adultes issus de l'immigration récente et résidant désormais au Québec, qui suivent ou ont suivi des cours de français en ligne entre 2008 et la période de la collecte de données. Dans une perspective de complémentarité, deux instruments de collecte de données ont été utilisés: 1) un questionnaire en ligne; 2) un protocole d'entrevue individuelle semi-dirigée.

Questionnaire en ligne: ce questionnaire a été distribué à l'ensemble des utilisateurs des cours de français en ligne de 2008 à 2015 et qui résidaient au Québec. Plus précisément, le questionnaire (inspiré de Piché, 2004; Renaud et al., 2001; Calinon, 2009) était composé: 1) de renseignements sociodémographiques et technologiques permettant, entre autres, de connaître la date de leur établissement au Québec, leur situation familiale, leur pays d'origine, leur niveau de scolarité, les raisons qui les ont poussés à s'établir au Québec et leurs accès, usages et compétences technologiques ; 2) de questions sur leur profil linguistique qui ont servi à identifier, notamment, leur langue maternelle, leur utilisation du français, les différents cours

de français qu'ils ont suivis ainsi que leur apport et les obstacles liés à l'apprentissage et à l'usage du français;

3) d'items concernant les autres soutiens à l'apprentissage, tels les contacts avec les locuteurs natifs et les réseaux sociaux ou l'utilisation de dictionnaires. Dans le cadre de cette présentation, nous exploiterons surtout les résultats issus des sections 2 et 3.

2) Protocole d'entrevue individuelle semi-dirigée: le protocole d'entrevue porte sur les mêmes thématiques que le questionnaire. Il a permis d'approfondir les résultats du questionnaire en suscitant une réflexion rétrospective chez les participants concernant leur appropriation linguistique. Au total, 40 entrevues ont été menées.

Aperçu des résultats

Les résultats sont en cours d'analyse présentement. Nous donnons donc, à titre provisoire, un aperçu de quelques tendances qui semblent se dégager. En premier lieu, et sans surprise, les usages numériques informels que les adultes migrants développent pour leur appropriation linguistique s'articulent essentiellement autour d'internet. Ainsi, la consommation médiatique sur internet (médiats écrits, télévision, radio) est la réponse la plus communément rapportée par les participants. Ces usages numériques sont cumulés à des usages formels d'internet, encore plus fréquents, tels que les dictionnaires en ligne et les logiciels de traduction. Sur le plan non numérique, les interactions orales en français, notamment par le biais de la vie quotidienne (moyens de transport, achats, services publics) et du travail constituent le deuxième moyen informel le plus fréquent pour s'appropriier le français. Ils s'ajoutent aux cours de français, sur le plan formel. Enfin, les moyens informels de s'appropriier le français sont jugés très utiles par une grande majorité des participants qui s'en prévalent. Toutefois, ces derniers ne sont qu'une minorité. En effet, seuls 44 % des participants à l'étude rapportent utiliser d'autres moyens que les cours de français pour l'apprendre. Se pose alors la question de la diversité des parcours d'appropriation linguistique des adultes migrants, et des causes pouvant expliquer qu'ils se prévalent ou non de certains moyens informels plutôt que d'autres, en plus des cours formels de langue.

Références bibliographiques

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172.

Adami, H. et Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Caidi, N., Allard, D. et Quirke, L. (2010). Information practices of immigrants. *Annual re-view of information science and technology*, 44 (1), 491-531.

Collin, S., et Karsenti, T. (2012). Facilitating linguistic integration of immigrants: an overview of ICT tools. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 243-251.

Mattelart, T (2009), Les diasporas à l'heure des technologies de l'information et de la communication : petit état des savoirs, tic&société (3)1-2, 35-48.

The Insider's Guide to Amateur Translation and Informal Learning

Boris Vazquez-Calvo

University of Southern Denmark

Universidad de Santiago de Compostela

Leticia Tian Zhang

Universitat Pompeu Fabra [Barcelona]

Mariona Pascual

Universitat Autònoma de Barcelona [Barcelona]

Mots-Clés : digital literacy, language learning, amateur translation, fandom

Fan practices involving translation open up opportunities to explore language-learning practices (Sauro, 2017) in the fandom (kingdom of fans). We examine how three fans capitalize on fan activities to translate and learn languages and the paths they follow to achieve such learning. We consider the cases of Selo, (English-Spanish translator of games), Nino (Japanese-Catalan fansubber of anime) and Alro (English-Spanish translator of fanfics). We build a corpus of 297 minutes of interviews, 186 screenshots of language learning events from sites online, 213 minutes of screencast videos of online activity. Drawing upon the conceptual framework of New Literacy Studies (Barton, 2007), we set four themes to present fans' literacy practices and language learning events and processes: (1) fan translation, (2) reading and understanding the original text, (3) writing and preparing the translation, and (4) tools, resources and collaborative practices online. Results indicate that the three informants encounter an open space for agency, creativity and identity building and reinforcement through fan translation. Their translations provide contents and represent the "generators" of the semiotic fabric in their fandoms (Gee, 2005). As fan translators, they learn language in multiple ways, like peer-to-peer feedback online or autodidacticism and creative uses of Google Translate. Future research may attempt to transfer knowledge from digital wilds into formal education.

Environnements
personnels
d'apprentissage

Un environnement personnel d'apprentissage hybride pour l'appropriation du rythme de l'anglais : des échanges synchrones aux échanges asynchrones entre pairs et avec le tuteur

Nadia Bacor

Université Paris 3, Sorbonne nouvelle (UP3)

Mots-Clés : rythme, anglais, échanges, synchrones, asynchrones

Résumé

Cette communication traitera des échanges entre pairs et avec les tuteurs par l'analyse d'échanges synchrones et asynchrones au sein d'un environnement personnel d'apprentissage hybride en contexte universitaire pour l'enseignement/apprentissage du rythme de l'anglais.

La prononciation est une compétence langagière pouvant générer de l'insécurité linguistique face à la norme de l'accent standard engendrant parfois de la glottophobie (Blanchet, 2017). Les échanges synchrones et asynchrones dans l'échange pédagogique et entre pairs comportent des aspects socio-affectifs non négligeables qui affectent le processus d'apprentissage (Develotte & Mangenot, 2010).

Notre questionnement portera ainsi sur la variable temporelle (Develotte & Mangenot, 2010) dans le processus d'apprentissage du rythme de l'anglais par la comparaison de la nature des échanges entre pairs et avec le tuteur en analysant leurs échanges synchrones et asynchrones sur une tâche similaire. Nous analyserons :

- Les échanges en synchrone en présentiel entre pairs : inter correction sur la prononciation en direct, débat en interaction orale
- Les échanges en synchrone en présentiel avec l'enseignant/tuteur : correction phonétique des apprenants (individuel ou collectif)
- Les échanges en asynchrone entre pairs : forum pour les difficultés pédagogiques ou techniques, débat sur un forum audio (Mangenot, 2008).
- Les échanges en asynchrone avec l'enseignant/tuteur : forum, mail, feedback correction oral Les objectifs de cette recherche seront de comprendre en quoi la variable temporelle dans les échanges (synchrones ou asynchrones) a une influence sur le processus d'apprentissage du rythme de l'anglais dans un environnement personnel d'apprentissage hybride alliant ces deux variables ?

Au plan méthodologique, nous nous basons sur une recherche-action menée à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 au premier semestre 2017-2018 dans la cadre d'un cours hybride d'une heure et demi hebdomadaire en présentiel et de vingt minutes à distance sur Moodle pour améliorer sa prononciation de l'anglais. Ce cours a été délivré au sein du secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) à vingt-huit apprenants de niveau B2 du CE-CRL en anglais inscrits en Master dans des spécialités telles que, Etudes Cinématographiques, Médiation Culturelle, Langues, Littératures et Civilisations Etrangères. Les approches pédagogiques adoptées se basent sur l'apprentissage par tâche (Puren, 2001 ; Nissen, 2011). Nos tâches prescrites sont de types langagiers ayant trait à la phonétique comme la correction phonétique et à la prononciation ; et ayant trait à la compétence de production orale en continue et à l'interaction orale.

Notre recueil de données s'appuie sur trois questionnaires (début, mi-semestre, fin de formation), sur dix entretiens semi-directifs menés avec les apprenants du cours et sur les rapports complets de participation des apprenants à distance. L'analyse des données nous permet d'obtenir des résultats sur l'appréciation et l'utilité des différents échanges pour l'appropriation du rythme de l'anglais. Elle nous permet d'obtenir des statistiques quant à l'usage des instruments en asynchrone notamment par rapport à l'usage des instruments en synchrone.

Les premiers résultats montrent que la correction phonétique en synchrone en collectif peut faire perdre " la face " à certains apprenants où la composante socio-affective entre en jeu par la manifestation de honte et de blocage face à la comparaison de sa propre prononciation aux autres apprenants. Or, la correction phonétique en asynchrone par le biais d'un enregistrement audio semble être une variable pérenne quant à l'utilisation : l'apprenant peut l'écouter lorsqu'il en a besoin, il a un signe de la présence de l'enseignant-tuteur (Jacquinot-Delaunay, 2002 ; Jézégou, 2010 ; Peraya, 2014) et ne perd pas " la face " face à ses pairs absents.

Références bibliographiques

Blanchet, P. (2017). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Éditions Textuel.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, vol. 8, (3), 345-359. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-345.htm>.

Jacquinot-Delaunay G. (2002). " Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence ", Guir R., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 103-113.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, vol. 8, (2), 257-274. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>.

Nissen, E. (2011). " Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui ", *Alsic* [En ligne], Vol. 14, mis en ligne le 11 octobre 2011, Consulté le 22 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2344> ; DOI : 10.4000/alsic.2344

Mangenot, F. (2008). " Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums ", *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 15, n. p. <http://sticf.org>

Peraya, D. (2014). " Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement ", *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 8, mis en ligne le 14 janvier 2015, consulté le 22 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/865> ; DOI : 10.4000/dms.865

Puren, C. (2001). "De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches". In *Didactique de l'espagnol (1) : langue, culture et stratégies de formation – Actes des "Journées angevines" mars 1999-mai 2000*. Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, n 4, mai. pp. 31-34. Disponible en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001m>

Environnements personnels d'apprentissage en contexte de télécollaboration: pratiques écraniques et assemblages visuels

Morgane Domanchin

Université Lumière - Lyon II

Mots-Clés : environnement personnel d'apprentissage, télécollaboration, pratiques écraniques, assemblages visuels

Le contexte actuel de " forte technologisation " (Goudey, 2017) amène les apprenants à adapter de façon nouvelle et originale leur gestion des ressources offertes par les nouvelles technologies (Kern, 2015). Ainsi, en interagissant avec un tuteur, les apprenants peuvent en naviguant sur Internet, ouvrir simultanément plusieurs pages web et accéder à un nombre de ressources en ligne quasi-inépuisable. Appliqué à l'apprentissage du FLE en visio-conférence poste à poste (désormais VCPP), Develotte (2012) met en évidence la complexité de ces environnements écraniques " morcelés, juxtaposés voire superposés " (2012 :515), se matérialisant à l'écran par le multi-fenêtrage. Les apprenants sont alors livrés à leurs compétences techniques et intuitives concernant l'utilisation des ressources sur leur écran afin de les aider dans l'interaction pédagogique proposée. Cette intuition technique va ainsi leur permettre de développer leur autonomie (Little, 1991; Holec, 1981).

Dans cette communication, nous nous appuyons sur 6 extraits du corpus Cultura, un projet de télécollaboration, qui a connecté pendant un semestre (entre septembre et décembre 2014) 24 apprentis-tuteurs de l'Université Lyon 2 (Lyon, France) avec 16 apprenants du MIT (Boston, USA), étudiant le français. Pendant cette période, les participants ont été invités à échanger sur un forum, puis 3 séances de VCPP sur Google Hangout leur ont été proposées. Toutes les interactions du côté MIT ont été enregistrées via des captures d'écran dynamiques. Des questionnaires écrits et des entretiens semi-dirigés ont également été conduits à la suite des interactions.

Cet environnement particulièrement complexe, nous amène à nous interroger d'une part sur les pratiques écraniques de l'apprenant, et d'autre part sur le potentiel en terme d'autonomie qu'offre ce type d'environnement à l'apprentissage du FLE.

A ce sujet, selon V'aljataga et Laanpere (2010), un environnement d'apprentissage devient un environnement personnel d'apprentissage lorsque qu'un individu prend et exerce un contrôle sur ce dernier. En d'autres termes, il saisit l'opportunité de l'utiliser, de le modifier tout en donnant du sens à son projet d'apprentissage. Ce sont précisément ces " prises de contrôle " de l'apprenant sur son environnement en vue de créer du sens pour son apprentissage que nous proposons d'étudier dans cette communication. Notre corpus d'étude (captures d'écran dynamiques) nous amène à préciser cette notion d'"environnement personnel d'apprentissage". Dans notre étude, celui-ci renverra à l'ordinateur (écran et clavier) de l'apprenant. Ainsi cette communication vise ainsi à étudier:

- 1) les actions menées à l'écran, produites par les gestes de l'apprenant au cours des interactions avec l'apprenti-tuteur, que nous appellerons pratiques écraniques.
- 2) les multiples ressources en ligne consultées par l'apprenant et la façon dont elles sont agencées à l'écran à travers le recours au multi-fenêtrage, que nous appellerons assemblages visuels.

Dans notre contexte, l'apprenti-tuteur n'ayant, la plupart du temps, aucun accès à l'écran de ses apprenants à distance, que se passe-t-il sur l'écran de ces derniers au cours des interactions pédagogiques? Comment se caractérise leur environnement personnel d'apprentissage? Quelles sont les pratiques écraniques et assemblages visuels réalisés par les apprenants? Qu'ont-ils à dire de leurs pratiques écraniques?

Les recherches menées en didactique des langues ont le plus souvent porté sur le contenu des interactions pédagogiques (M'uge Satar & Wigham, 2017; Vincent, 2012) appliquées aux affordances de l'environnement en ligne (Guichon & Cohen, 2014 ; Develotte et alii, 2010). Cependant, peu d'études ont pris en compte la complexité de l'environnement personnel d'apprentissage des apprenants et de leurs pratiques écraniques pendant l'interaction.

L'analyse des captures d'écran dynamiques nous a amenée à lister toutes les actions émises sur l'écran des apprenants (e.g. utilisation de la souris, clics, utilisation du clavier). L'annotation du corpus d'étude a mis en évidence deux types de pratiques écraniques de l'apprenant. D'une part, des actions destinées à son apprentissage personnel de la langue (recours à des ressources en ligne de type Wikipedia, WordReference, ou Google Image). Nous entendons par apprentissage personnel de la langue les actions uniquement visibles sur l'écran de l'apprenant, en production. D'autre part, des actions visant la communication avec l'apprenti-tuteur ont également été repérées (envoi d'un message sur le tchat, partage d'écran). Ces actions sont visibles sur l'écran de l'apprenant et de son apprenti-tuteur, en production et en réception donc.

En prenant compte des deux types d'action décrits ci-dessus, cette communication se propose de présenter les pratiques écraniques de trois apprenants de FLE au cours de leur première et dernière séance de VCPP. La comparaison des pratiques des apprenants à l'écran entre ces deux séances permettra de mettre en évidence leur variation – Est-ce que leur environnement personnel d'apprentissage change entre la première et la dernière séance? Comment ? Pourquoi ? Des extraits d'entretiens et de questionnaires écrits menés avec les participants seront mobilisés afin d'illustrer nos résultats.

Cette présentation vise à offrir des pistes de réflexion sur les pratiques écraniques des apprenants et des ressources en ligne mobilisées pour la production orale. Elle cherche à mettre en lumière le travail, invisible pour l'apprenti-tuteur, de l'apprenant qui se constitue en toute autonomie et destiné à soutenir son apprentissage.

Références bibliographiques

- Develotte, C., Guichon, N., et Vincent, C. (2010) The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment, *ReCALL* 22(3), 293-312.
- Develotte, C. (2012) L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives. *SHS Web of Conferences*. 1, 509-525.
- Goudey, A., Simon, A. (2017) Les nouvelles frontières du digital. Quelles tendances pour la révolution digitale? Pearson.
- Guichon, N., et Cohen, C. (2014) The Impact of the webcam on an online L2 interaction. *Canadian Modern Language Journal*. 70(3),331-354.
- Holec, H. (1981), *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, Pergamon
- Kern, R. (2015) *Language, Literacy and Technology*, Cambridge University Press.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, C. (2001) *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*, Continuum, London and New York.
- Little, D. (1991) *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik

M'uge Satar, H., Wigham, C. (2017) Multimodal instruction-giving practices in webconferencing-supported language teaching. *System* 70, 63-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.09.002>

V'aljataga, T., et Laanpere, M. (2010), Learner control and personal learning environment: A challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 277-291.

Vincent, C. (2012) Interactions pédagogiques "fortement multimodales" en ligne : le cas de tuteurs en formation, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, soutenue le 02/12/2011 à Lyon.

Pre-service L2 teachers' digital development in hybrid teaching and learning environments

Maarit Mutta

University of Turku

Pekka Lintunen

University of Turku

Sanna Pelttari

University of Turku

Mots-Clés: digital learning, hybrid learning, informal language learning, learning paths, personal

This presentation discusses pre-service second or foreign language (L2) teachers' digital development and (digital) learning profiles in hybrid environments. Nowadays foreign language learning takes place in hybrid environments, i.e., formal and informal contexts. Different learning environments and digital technologies are part of the everyday lives of the language learners of today (Erstad, 2010; Jalkanen & Taalas, 2015; Palmgren-Neuvonen, Jaakkola & Korkeam'aki, 2015; Piirainen-Marsh & Tainio, 2009). This has affected the contexts of foreign language learning fairly recently (Blin & Jalkanen, 2014; Sunqvist & Sylvén, 2014). Language learners' digital competence is a part of their everyday lives, but its relationship to learning in and outside educational settings is still relatively seldom studied. Studying learning in hybrid environments enables researchers to recreate learners' digital or e-learning profiles and paths through different educational levels. Furthermore, it reveals L2 learners', and in our case future L2 teachers' language learning habits and needs in the era of digitalization.

The paper presents results from three online surveys (conducted in 2015-2018) sent to university students aiming to become L2 teachers (i.e. pre-service L2 teachers). They participated in a course focusing on language teaching and learning technologies. The online webropol survey was administered at the beginning of the course each year. The survey, adapted from the technology implementation questionnaires prepared by the Centre for the Study of Learning and Performance (CSLP)[1] had multiple-choice, Likert scale and open-ended questions. In addition to survey data, we also analysed learners' narratives written during the course concerning their digital and e-learning profiles and paths. Thus, the material received from the survey enabled both quantitative and qualitative analysis. The goal of the course was to offer students training that would increase their knowledge on digital literacy and on the modern practices of their prospective professions based on recent research in the field. Raising the students' awareness on the possibilities and challenges of using various technologies to support language teaching and learning was realized through the principles of collaborative learning, flipped classroom, progressive inquiry and testing different teaching and learning applications. The roles of teachers and students were not clear-cut, and multidimensional interaction was characteristic of the learning situations.

In this presentation we focus on pre-service L2 teachers' perceptions of their earlier learning experiences, in hybrid and especially in digital contexts. The aim was to discover digital learning profiles learners had before tertiary education as well as digital habits in L2 learning in general. A digital learning profile refers to the learner's own personalized style in acquiring language competence by creating affordances in personalized digital or mobile learning environments (cf. personal learning environments, PLE). The digital development of the

participants and the eventual change in attitudes towards digitalization from course to course and during courses will be also discussed.

The results suggest that the use of new technologies seems to differ between extramural and in-school language learning. The learners were aware of various possibilities to create affordances for learning, in both traditional (e.g. travelling) and digital ways (e.g. gaming). However, the digital competence of today's diginatives seems quite limited, centered in the use of social me-dia. Most participants had positive attitudes towards the use of new technologies to enhance language learning, but also critical views were raised to emphasize the importance of inspiring contact teaching. Three different digital profiles were identified among the learners: a digi-age learner, a hybrid learner, and an in-school learner. These can be useful when planning differentiated foreign language instruction.

Références bibliographiques

Blin, F., & Jalkanen, J. (2014). Designing for language learning: agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147-170.

Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5 (1), 56-72.

Jalkanen, J., & Taalas, P. (2015). Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. In T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (Eds.). *Flows of language learning* (pp. 17-186). Jyv'askyl'a: The Finnish Association for Applied Linguistics, AFinLA.

Palmgren-Neuvonen, L., Jaakkola, M., & Korkeam'aki, R.-L. (2015). School-context videos in Janus-faced online publicity: learner-generated digital video production going online. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (3), 255-274.

Piirainen-Marsh, A., & Tainio, L. (2009). Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*, 93 (2), 153-169.

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26 (1), 3-20. The instruments developed by CSLP researchers are freely available for research purposes. Retrieved from <https://www.concordia.ca/research/learning-performance/knowledge-transfer/instruments.html>.

Apports de la transcription automatique de la parole pour l'instrumentation de séquences pédagogiques et l'enrichissement des environnements personnels d'apprentissage

Fabrice Pirolli

Université de Nantes

Raphaëlle Créatin-Pirolli

Université de Nantes

Mots-Clés: Transcription automatique de la parole, Pratiques informationnelles, Document pédagogique, Espace Personnel d'Apprentissage

Les enjeux relatifs à l'intégration progressive du numérique dans l'enseignement supérieur occupent une place essentielle dans les questionnements portant sur l'évolution du paysage universitaire français (Lameul, 2014). Le projet ANR-[Nom du projet] a pour objet d'explorer le potentiel de la transcription automatique de la parole, notamment en temps réel, dans des contextes d'apprentissage universitaires variés : cours magistraux, travaux dirigés, travail en autonomie, en présentiel et à distance. [Nom du projet] s'appuie sur une approche pluridisciplinaire afin de guider les phases de développement et d'implémentation de technologies innovantes. Le dispositif, en cours de développement, permet d'exploiter selon différentes modalités les résultats issus de la transcription automatique de la parole appliquée au discours de l'enseignant ainsi qu'aux échanges avec et entre les apprenants tenus lors de séquences pédagogiques instrumentées. Cependant, la dimension technique du projet est abordée à l'aune d'analyses et de questionnements relatifs à la pédagogie, à l'information-communication et à l'insertion du dispositif dans un environnement social spécifique : l'un des enjeux du projet est de permettre une inscription de l'outil à la fois dans les pratiques des publics ciblés ainsi que dans leur environnement informationnel.

Alors que s'entrecroisent les pratiques numériques relevant de la sphère privée et que se multiplient les injonctions, notamment institutionnelles, à l'usage d'outils numériques en contexte universitaire, la notion d'Environnement Personnel d'Apprentissage (Peraya et al., 2014) est un élément central des réflexions menées dans le cadre de ce projet. La multiplicité des dispositifs numériques mis en œuvre dans le cadre institué de l'université (EPN, plateformes TICE, outils collaboratifs...) s'ajoute à une offre sans cesse croissante, notamment sur le Web, de services et d'outils qui modifient profondément les rapports individuels et collectifs à l'information et aux savoirs. Parallèlement à cette évolution, les supports plus traditionnels de l'information tiennent toujours un rôle important dans le déroulement des formations (Roland, 2014). Les questionnements à ce sujet sont multiples et ont fait l'objet, dans une première phase, d'un travail de terrain mené auprès d'une population spécifique (enseignants et étudiants en Master 2 Informatique) : Quelles sont les représentations des enseignants de la notion de document pédagogique ? Le caractère multiforme et multimodal des documents numériques (Pédauque, 2003) conduit-il au développement de nouvelles pratiques (collaboration, échange, circulation de l'information) ou participe-t-il d'une simple adaptation de pratiques antérieures ? Comment qualifier la place occupée par les contenus pédagogiques produits et proposés par les enseignants dans l'EPA des apprenants ?

Afin d'adapter au mieux les outils développés dans le cadre de [Nom du projet] aux besoins et aux usages des acteurs concernés, un premier travail d'analyse de leurs pratiques actuelles en termes d'échanges d'information, de collaboration et d'interactions - pendant et en dehors des

séances en présentiel - a été mené au moyen d'une approche quantitative (questionnaire, 67 réponses) et qualitative (un entretien individuel, deux focus group). Ce travail de terrain nous a également permis de cerner les représentations, les pratiques et les attentes relatives aux documents produits ou utilisés lors des cours, dans toute leur diversité et leur hétérogénéité ainsi que le rôle joué par les outils numériques en ce domaine (Perez-Fragoso, 2007) au regard des supports traditionnels : prises de notes, diaporamas, contenus présélectionnés, etc. Cette phase préparatoire nous a notamment conduits à questionner la place occupée par le document pédagogique dans l'EPA des populations consultées. Les résultats obtenus à l'issue de ce travail nous ont servi à préciser les orientations fonctionnelles du dispositif, mais nous ont également permis de caractériser les singularités des contenus à produire. Le document devient ainsi l'objet d'une mise en tension entre instantanéité (du flux de transcription en temps réel) et durabilité (des documents comme supports de connaissances (Tricot et al., 2016)); individualisation (des contenus) et approches collectives (pratiques de co-construction et d'éditorialisation (Merzeau, 2013)); fidélité de la transcription (discours et échanges) et enrichissement des contenus produits (enrichissements thématiques ou multimédias).

Nous proposons de présenter de façon détaillée le fonctionnement du dispositif ainsi que les résultats de notre étude de terrain portant sur les pratiques et les représentations. Un premier test, en situation réelle, d'un prototype ayant été mené en décembre 2017 nous exposerons également le protocole mis en place à cette occasion ainsi que les remarques les plus significatives liées aux usages observés, en lien avec les questionnements relatifs aux apports de la transcription automatique de la parole dans les EPA. La seconde phase du projet, initiée en 2018, consistera à étendre l'expérimentation à des contextes variés et auprès de publics différents (étudiants de niveau L et de DUT). Le travail d'analyse des pratiques et des représentations sera à nouveau conduit. Nous pourrions, à la date du colloque, présenter des résultats intégrant ces données complémentaires.

Références bibliographiques

- Lameul, G., Loisy C. (2014) La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche. De Boeck Supérieur, 2014, 250p.
- Merzeau, L. (2013). Éditorialisation collaborative d'un événement, *Communication et organisation*, n 43, p.105-122.
- Pédauque, R.T. (2003), Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique, version 3, accessible sur HAL, https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000511
- Peraya, D., Charlier, B., Henri, F., Grandbastien, M. (2014), Les environnements personnels d'apprentissage : entre description et conceptualisation. STICEF, volume 21, 2014.
- Perez-Fragoso, C. (2007). A propos des analyses des cours en ligne. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, volume 2007, (1), 77-80.
- Roland, N. (2014), L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. STICEF, volume 21, 2014.

Les rétroactions correctives dans les échanges médiatisés synchrones entre apprenants d'une L2 : étude comparative des interactions par clavardage et visioconférence

Cédric Sarré

Université Paris Sorbonne

Mots-Clés: interaction médiatisée, rétroaction corrective, auto, correction, hétéro, correction, clavardage, visioconférence

L'impact des rétroactions (feedback) lors d'échanges avec des apprenants d'une L2 sur le développement de leur interlangue a pu être démontré par de nombreuses études (Russell & Spada, 2006; Nassaji, 2016; Ziegler, 2016). En effet, selon l'hypothèse de l'interaction de Long (1983, 1996), ces rétroactions – négociations du sens et rétroactions correctives – encouragent l'apprenant à s'intéresser aux formes linguistiques et à " repérer l'écart " (Schmidt 1993) existant entre son interlangue et le système de la L2 : son attention peut ainsi être attirée sur une forme linguistique particulière lors de la réalisation d'une tâche axée sur le sens, étape indispensable à l'assimilation de ces formes (Long 1996, Long & Robinson 1998). Dans le cas des rétroactions correctives (negative feedback), la correction peut être implicite, explicite ou bien consister en une question ou amorce invitant l'apprenant à corriger lui-même son énoncé. Les corrections peuvent également être auto-initiées : il s'agit alors d'auto-corrections, dont l'impact semble identique à celui des hétéro-corrections sur le développement de la L2 (Shehadeh 2001, Sato & Ballinger 2016), dans la mesure où elles permettent à l'apprenant de confirmer, modifier ou rejeter les hypothèses qu'il avait émises concernant le système de la L2 (Gass & Mackey, 2007).

La très grande majorité des études portant sur la nature des rétroactions correctives et leur impact lors d'échanges oraux en L2 se concentrent sur des interactions ayant lieu soit entre enseignant(s) et apprenant(s) (Lyster & Ranta 1997, Mackey 2006, Egi 2010), soit entre locuteurs natifs et non-natifs (Mackey & Philp 1998, Mackey et al. 2003, Sato 2009). Qu'en est-il des échanges entre non-natifs apprenants d'une même L2 ? D'autre part, les technologies de l'information et de la communication ayant modifié la manière dont les apprenants interagissent, il semble légitime de se demander dans quelle mesure la CMO peut influencer sur le recours aux rétroactions correctives ainsi que sur leur impact en termes de développement de l'interlangue. Là encore, la majorité des études publiées portent sur les rétroactions correctives fournies par des enseignants à leurs apprenants dans des environnements médiatisés (Vidal & Wigham 2017, par exemple, pour les échanges par visioconférence). Par ailleurs, comme le notent Ziegler & Mackey (2017 : 83), un nombre très limité d'études se sont intéressées au type et à l'impact des rétroactions correctives sur le développement de la L2 lors d'échanges synchrones médiatisés, avec des résultats souvent contradictoires, et la très grande majorité de ces études s'appuient sur des échanges par clavardage.

La question que nous posons est donc la suivante : les apprenants d'une L2 ont-ils recours à des stratégies de correction (hétéro-correction et auto-correction) lors d'échanges synchrones médiatisés entre pairs et, si tel est le cas, quel est l'impact de ces rétroactions correctives sur le développement de leur interlangue ?

Notre étude vise à analyser les stratégies employées par les apprenants pour corriger leurs propres énoncés et ceux de leurs pairs lors d'échanges médiatisés synchrones selon deux modes

de CMO différents : visioconférence et clavardage. Elle s'appuiera donc sur un corpus d'interactions médiatisées en anglais L2 (visioconférence : 22 enregistrements vidéo d'une durée totale cumulée de 521 minutes ; clavardage : 24 fichiers de clavardage d'un volume total de 25 440 mots), générées lors de la réalisation de six tâches collaboratives par 8 groupes de 4 étudiants de Master 1 spécialisés dans les sciences du vivant, à partir de thématiques relevant de leur spécialité. Selon les principes de l'analyse conversationnelle, nous examinerons les différentes stratégies de correction employées par les interactants (hétéro-corrections et auto-corrections) et leur impact sur l'acquisition de la L2 (transformation ou non de l'input en intake par incorporation des formes corrigées).

L'approche adoptée sera à la fois quantitative et qualitative. Nous mettrons ainsi en évidence la prédominance de l'auto-correction et la relative rareté de l'hétéro-correction dans ces interactions synchrones médiatisées par rapport à des échanges en face-à-face (Sarré et Sharifzadeh 2017). En cas d'hétéro-correction, le recours privilégié à des stratégies de correction implicite (reformulations ou recasts) sera mis en évidence, sans différences notable entre les échanges par clavardage et ceux par visioconférence. Enfin, la proportion de réparations immédiates et d'incorporations ("later incorporation" pour Sato 2009) des formes corrigées dans l'interlangue de ces locuteurs non-natifs sera analysée afin de démontrer l'efficacité relative des stratégies employées dans l'acquisition de la L2.

Références bibliographiques

- Egi, T. (2010). Uptake, Modified Output, and Learner Perceptions of Recasts: Learner Responses as Language Awareness. *The Modern Language Journal*, 94 (1) : 1-21.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). "Input, interaction, and output in second language acquisition." In B. Van Patten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 175-199.
- Mackey, A. (2006). "Feedback, noticing and instructed second language learning." *Applied Linguistics*, 27 : 405-430.
- Mackey, A., R. Oliver & J. Leeman (2003). "Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads." *Language Learning*, 53 : 35-66.
- Nassaji, H. (2016). "Anniversary article: Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research." *Language Teaching Research*, 20 (4) : 535-562.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar." In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching*. Philadelphia: John Benjamins, 133-164.
- Sarré, C. & S. Sharifzadeh (2017). "Les stratégies de correction dans l'interaction entre apprenants d'une langue seconde", Colloque GReG PLS5, Université Paris Nanterre, 17-18 novembre 2017.
- Sato, R. (2009). "Considering the Effectiveness of Recasts on Japanese High School Learners' Learning." *The Journal of Asia TEFL*, 6 (4) : 193-216.
- Sato, M. & S. Balinger (2016). *Peer Interaction and Second Language Learning : Pedagogical Potential and Research Agenda*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Shehadeh, A. (2001). "Self-and other-initiated modified output during task-based interaction." *TESOL Quarterly*, 35 : 433-457.
- Vidal, J. & C. Wigham (2017). "Fournir des rétroactions en ligne." In N. Guichon & M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Paris : Editions Didier, 125-150.
- Ziegler, N. (2016). "Synchronous computer-mediated communication and interaction: A meta-analysis." *Studies in Second Language Acquisition*, 38 : 553-586.
- Ziegler, N. & A. Mackey (2017). "Interactional Feedback in Synchronous Computer-Mediated Communication: A Review of the State of the Art." In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*. New York / London : Routledge, 80-94.

Littératie numérique

Négociier pour écrire un récit numérique en L2 : les effets des collaborations exolingues multimodales sur le développement de la compétence discursive via les réseaux sociaux

Yacine Atif

Université de Lorraine

Mélissa Bassor

Université de Lorraine

Maud Ciekanski

Université de Lorraine

Mots-Clés: Télécollaboration, réseaux sociaux, récit numérique, compétence discursive, interaction exolingue, compétence interactionnelle

Les études en CMO ont souligné la façon dont les environnements de communication en ligne produisent de nouvelles formes de littératie en lien avec la communication multimodale (Herring 2001), notamment à travers les réseaux sociaux (Lamy & Zourou 2013). Le " Discours 2.0 " est caractérisé par la production d'un discours conjoint et multi-auteur (Androutsopoulos 2011) qui modifie les processus de production/réception des textes. De nombreuses études se sont intéressées aux affordances du récit numérique (storytelling) en tant qu'outil multimodal (Castañeda 2013 ; Oskoz & Elola 2014). Pourtant, le processus collaboratif mis en œuvre dans l'élaboration numérique des récits et ses apports en termes d'apprentissage sont des aspects encore peu étudiés (Priego & Liaw 2017). Le projet LIP-TALE (Language Interactive Partnership: Talk, Agree, and Lengthen the Essay), intégrant les nouvelles caractéristiques des littératies numériques (Jenkins et al 2006), questionne la façon dont les pratiques d'écriture socialement distribuées, multimodales et transmedia peuvent soutenir le développement de la compétence discursive en L2 chez des collégiens. Dans quelle mesure les affordances des réseaux sociaux promeuvent-elles des communautés au sein de groupes binationaux avec des dynamiques de collaboration et de cohésion (Wenger 1998) favorables à l'écriture d'un récit numérique collaboratif ?

LIP-TALE a regroupé dans un dispositif original de télécollaboration une cinquantaine d'apprenants écossais et français de niveau pré-intermédiaire (A2) pendant 8 semaines. Les apprenants ont travaillé en quadrem binationaux lors de 4 séances synchrones, à travers des outils de visioconférence, d'éditeur de texte partagé et les applications de Facebook (FB). Ils ont créé ensemble de courts récits numériques (conte fantastique, nouvelle réaliste) à partir d'images, alternativement dans les deux langues. Le processus d'écriture collaborative, en deux étapes, s'est appuyé sur des négociations multimodales sur la forme et le contenu, à travers des interactions exolingues (étape 1 : Talk, Agree). Durant les séances synchrones, afin de soutenir la collaboration et de responsabiliser les apprenants par rapport à l'interaction et la tâche finale, un rôle a été attribué chacun (animateur, secrétaires de séances et témoin de l'interaction), selon le principe des cartes-rôles de Danquin & Mattes (2015). Puis à chaque nouvelle séance, les apprenants ont reçu le récit numérique (texte + image) d'un autre quadrem, sur la base duquel ils ont continué l'histoire en ajoutant un nouveau paragraphe (étape 2 : Lengthen the Essay). Au final, 12 récit à numériques de 4 paragraphes autour d'une image ont ainsi été produites par les 12 quadrem, puis ont été postées sur FB afin d'être lues, classées et commentées par l'ensemble des participants du projet. Afin de soutenir la collaboration en situation exolingue, une attention particulière a été portée au comportement pragmatique des partenaires. Pour soutenir la conscientisation de ces phénomènes chez les apprenants, un membre de chaque quadrem (le témoin) a pris des notes sur la façon dont s'est déroulée la communication exolingue au sein du quadrem, pendant les temps de discussion précédents l'écriture collaborative du récit numérique. Partant de ce travail

métalangagier (Arditty & Vasseur 1996), les apprenants ont enregistré de courtes vidéos réflexives sur leur expérience de communication exolingue, qu'ils ont ensuite partagées sur FB, puis likées et commentées en groupe-classe.

Le scénario pédagogique visait le développement de la compétence discursive à partir de négociations exolingues portant sur l'appréhension du texte dans sa globalité (texte + image), le repérage des éléments linguistique et discursif des textes travaillés (Causa 2014) et la prise en compte des variations dans la mise en texte d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre, notamment par l'appropriation des marqueurs de contextualisation, de cohérence et de cohésion (Lambert et al. 2008). Le scénario de communication reposait sur l'hypothèse que la négociation exolingue contribuerait au développement de pratiques translingagères dotant les apprenants de moyens discursifs élargis, renforçant la collaboration (Walker 2017).

Une approche méthodologique mixte a été mise en place à partir des données multimodales retranscrites complétées par des questionnaires. L'étude porte sur les dynamiques de participation des apprenants au sein des quadrems (Goffman 1981, Goodwin, 2007). Elle cherche à en évaluer les effets sur les pratiques d'apprentissage: comment les apprenants utilisent-ils différentes modalités pour négocier et produire ensemble un récit numérique ? Comment les interactions d'apprentissage multimodales et la dimension sociale de FB affectent-elles la focalisation des apprenants et leur engagement dans le développement de la compétence discursive en L2 ? Dans une perspective socio-constructiviste, sont examinés en particulier le processus de négociation et de co-construction sur le sens et la forme des récits, par des approches pragmatique et procédurale (Hull & Saxons 2009), et notamment les stratégies d'étayage et de corrections des apprenants, à l'écrit et à l'oral, selon les rôles de locuteurs natifs/non-natifs pris en charge en alternance, lors des interactions exolingues.

Références bibliographiques

Androutsopoulos, J. (2011) Language change and digital media: A review of conceptions and evidence. In: Kristiansen Tore / Nikolas Coupland (Eds.): Standard languages and language standards in a changing Europe, 145-161. Oslo: Novus

Castañeda, M. E. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me': Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom." CALICO Journal, vol. 30, n 1, pp. 44-62. Abstract available online: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/22910>

Danquin R., Mattes W. (2015). 52 méthodes. Pratiques pour enseigner. Réseau Canopée, Sch'oningh Verlag.

Jenkins, H., et al. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. An Occasional Paper on Digital Media and Learning. <http://tinyurl.com/2uztw4>.

Hull, D/M. & Saxon, T.F (2009). Negotiation of meaning and co-construction of knowledge. An experimental analysis of asynchronous online instruction. Computers and Education, 52(3), 624-639.

Oskoz, A. & Elola, I. (2014). "Integrating Digital Stories in the Writing Class: Toward a 21st Century Literacy." In Pettes Guikema, J. & Williams, L. (eds.). Digital Literacies in Foreign and Second Language Education: Research, perspectives, and best practices. CALICO Monograph Series, vol. 12. San Marcos, TX: CALICO. pp. 179-200.

Priego, S & Liaw ML (2017), "Listening to the Multiple Voices in an Intercultural Telecollaborative Multilingual Digital Storytelling Project: A Bakhtinian perspective", Alsic, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3168>

Walker U (2017), "Community building and translingual practice in an international eGroups telecollaboration", Alsic, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3161>

Pratiques littéraciques numériques des élèves algériens pour apprendre en échangeant sur Facebook : rupture ou continuité orthographique en classe de FLE ?

Dalila Berkani

BELHADJ Bouchaib. Ain- Témouchent, Algérie

Mots-Clés : littératie, orthographe, réseaux sociaux, échange, classe, FLE, élève, cycle secondaire

La compétence écrite repose sur deux principales composantes, celle de la syntaxe constituée de l'orthographe et de l'agencement correct des mots de la phrase, et celle de l'organisation textuelle, c'est-à-dire la cohésion et la cohérence de la progression thématique. Savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement, non sans difficultés pour certains apprenants. Le système complexe qui gouverne l'orthographe de la langue française explique en partie ces difficultés. Mais il semble que la réflexion sur la mise en place d'une didactique de l'orthographe se heurte d'abord à des obstacles étrangers à la langue elle-même. En outre, les enseignants de FLE ne cessent de soulever la baisse de niveau de l'orthographe. L'utilisation des nouvelles technologies (les messageries instantanées, ...) est souvent pointée du doigt. En effet, à l'heure des technologies de l'information et de la communication qui ont changé la façon dont nous traitons l'information (réception de l'information, émission de l'information, recherche, utilisation et organisation de l'information), de nouveaux modes d'expression et formes de représentations de la connaissance ont vu le jour. Ceux-ci ont impacté l'école, en général, et la classe de FLE, en particulier notamment en rédaction et en orthographe.

Les traces de la littéracie numérique pratiquée sur les réseaux sociaux continuent à être utilisées par les élèves de FLE dans les productions écrites en classe. L'activité scripturale a pris de nouvelles formes.

-A l'occasion d'une recherche menée en didactique de l'écrit, nous avons remarqué qu'il y a un échec orthographique chez les élèves de FLE en 1ère année secondaire, malgré les connaissances rédactionnelles fournies en classe.

-Les apprenants de FLE ne donnent pas beaucoup d'importance à l'orthographe. Les normes orthographiques ne sont pas respectées dans les écrits des élèves qui recourent par exemple aux abréviations.

-Les nouvelles technologies ont assuré tellement de rapidité aux communications écrites que les scripteurs tels que les apprenants se sont trouvés dans l'obligation d'abrégier leurs écrits afin de communiquer le plus rapidement possible.

-La communication écrite en tant que projet et finalité prime sur la qualité de la langue.

Problématique :

L'usage de la nouvelle technologie précisement l'échange sur les réseaux sociaux afin d'apprendre, est-il à l'origine du problème de l'orthographe repéré sur les écrits des élèves ? A quel point la production et la réception de messages sur les réseaux sociaux de la part d'élèves peuvent influencer la qualité leur orthographe ? Quel est l'impact des pratiques littéraciques dans les réseaux sociaux sur les écrits des élèves ? L'usage des réseaux sociaux dans une approche actionnelle en classe de FLE, a-t-il un impact sur la motivation des élèves de FLE à rédiger et à orthographier correctement ?

Hypothèses :

-Les erreurs orthographiques des élèves ont pour origine les pratiques littéraciques sur les réseaux sociaux caractérisées par l'abréviation, l'alternance codique nourrie de chiffres qui remplacent certaines lettres, etc.

-Les pratiques littéraciques sur les réseaux sociaux pourraient ne pas être une menace pour l'orthographe en FLE si elles seraient utilisées en classe de FLE dans une approche actionnelle lors d'une séquence rédactionnelle.

-La complexité de la relation de la pratique littéracique qui s'effectue en classe et celle numérique qui s'effectue hors la classe de FLE impose de penser à de nouvelles perspectives pour appréhender cette pratique, aussi bien sur le plan de la formation qu'au niveau de la recherche. Cette démarche devrait aider les enseignants et les futurs enseignants à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs qui valoriseraient des pratiques d'écriture réellement formatrices.

Pour confirmer ces hypothèses, une expérimentation a été lancée au niveau d'un établissement scolaire du cycle secondaire. Les élèves qui ont participé à l'expérimentation sont issus de la même localité. Il s'agit de 32 élèves composant deux groupes, expérimental et témoin, inscrits en première année secondaire dans un lycée de la ville d'Ain- Témouchent située au nord ouest de l'Algérie. Chaque groupe est hétérogène. Dans le groupe expérimental, l'action rédactionnelle s'inscrit à l'intérieur d'une action en contexte social par le biais d'un support numérique (i phone) pour souhaiter bonne année à quelqu'un par le biais d'un message à envoyer via i phone sur facebook. Nous avons demandé aux élèves de ne rédiger qu'en français sans faire recours à l'alternance codique, l'abréviation, etc. Dans le groupe témoin, il s'agit de faire la même activité mais plutôt sur papier.

Les résultats de l'expérimentation ont montré que l'utilisation du réseau social Facebook par le biais du support numérique i phone, généralement interdit en classe, a motivé les élèves à rédiger. Les rédactions des élèves du groupe expérimental sont plus pertinentes que celles du groupe témoin.

Cette recherche pluridisciplinaire à défis contemporains suscite la référence aux sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage ainsi que la psychologie, la sociologie et l'informatique. En éducation, plusieurs recherches démontrent que les jeunes s'appuient sur leurs habiletés techniques pour produire des textes multimodaux numériques sans toutefois maîtriser la mise en relation des modes d'expression sur le plan sémantique (Dong-Shin, 2008; Piette, 2009 ; Lacelle et Lebrun 2010, 2012, 2014). Notre intervention s'inscrit dans la continuité des travaux sur menés sur la technologie et l'apprentissage (Barrot et Pugibet, 2002 ; Develotte et Pothier, 2003 ; Karsenti et Larose, 2005) de l'orthographe (Jaffré 1989- 1990). Elle s'inscrit aussi dans la ligné des recherches sur l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues (Puren, 2006 ; Lions-Olivieri et Liria,

2009 ; Bourguignon, Griggs, Martin Peris et Richer, 2010). Dans cette optique, nous nous référons aux écrits de Barré- De Miniac menés en didactique de l'écrit (2000 et 2004).

Références bibliographiques

BARRE- DE MINIAC, Ch. Le rapport à l'écriture : aspects théoriques. Lille : Presses universitaires de Septentrion. 2000.

BARRE- DE MINIAC, Ch. BRISSAUD, C. & RISPAIL, M. (Dir.). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture- écriture. Paris : Harmattan. 2004.

BARROT M. et PUGIBET V., Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence, "Le Français dans le Monde-Recherches et Applications", Clé International, janvier 2002.

BOURGUIGNON C., GRIGGS P., MARTIN PERIS E., RICHER J-J., L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Paris, Difusión/Maison des langues, 2010.

DEVELOTTE C., POTHIER M. (Coord.), La notion de ressources à l'heure du numérique, ENS Editions, 2003.

JAFFRE, J. P. L'école des lettres. N 12, 1989- 1990. " Les recherches en didactique de l'orthographe ". C.N.R.S.

KARSENTI T. et LAROSE F. L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques, Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec, 2005.

LIONS-OLIVIERI M-L., LIRIA P., L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Barcelone, Difusión / Maison des langues, 2009.

PUREN C., " De l'approche communicative à la perspective actionnelle ", In : Le Français dans le monde, n 347, Paris, CLE International, 2006, p. 37-40.

Pratique d'une lecture participative grâce à la rédaction de commentaires de blogs par des étudiants algériens

Ilhem Benahmed

Université de Mostaganem, Algérie

Mots-Clés: web participatif, commentaires de blogs, lecture participative

Résumé

Notre proposition de communication est la synthèse d'un point traité dans une recherche relevant du domaine de la didactique du français appuyée par le web participatif et plus spécifiquement l'immersion dans la lecture par la pratique des blogs.

Nous avons proposé à un groupe de cinq étudiants de troisième année de licence un scénario pédagogique consistant à consulter chez eux, la blogosphère de TV5Monde, durant trente jours, à choisir des blogs puis des billets, les lire et rédiger des commentaires montrant qu'ils ont bien lu les textes. Un entretien de groupe a été fait après l'expérience.

Dans notre recherche, nous avons cherché à voir en quoi la pratique des blogs peut-elle contribuer à développer une forme d'immersion dans la langue en contexte universitaire algérien ?

Dans la présente contribution, nous évoquerons " la lecture participative ", en montrant comment pour pouvoir participer sur le blog et rédiger des commentaires à l'auteur et / ou au lectorat supposé des billets, les étudiants ont été obligés de lire les billets et d'en tirer profit.

Notre hypothèse n'a pas été formulée au hasard ; s'intéresser à la caractéristique de la " participation " part de l'intérêt qu'accordent les jeunes étudiants à la participation et à la communication sur le Net. Le scénario pédagogique a été proposé afin de concrétiser ceci. En fait, nous sommes partie du principe que c'est l'usage qui est fait des caractéristiques du web social qui en fait un média d'apprentissage (Ollivier et Puren, 2011), cette participation est mise au centre du web2.0 (Rebillard, 2011) et elle " rend chaque internaute potentiellement producteur et non seulement lecteur de texte " (Mangenot, 2013). Il est bien connu que le blog est un outil qui permet à l'internaute de participer, la plupart du temps, en rédigeant soit des billets, soit en postant des commentaires " une autre dimension essentielle de cette technologie est la possibilité de commenter les posts " (Cardon § Delauney-Teterel, 2006). Cet espace donne aux visiteurs la possibilité de réagir à ce qu'ils lisent (Ollivier § Puren, op.cit.). Nous avons opté pour le commentaire car il fait en quelque sorte le blog (Cardon § al., 2006).

Pour répondre à notre questionnement, nous avons analysé un corpus de 189 commentaires postés par l'ensemble des étudiants et le contenu d'un entretien focalisé.

Références bibliographiques

Cardon, D & Delauney-Teterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. Réseaux vol.24 n 138, Les blogs, p.15 -71. Paris, Lavoisier. Cardon, D. (coord., 2008). Présentation. Réseaux vol.26 n 152, Réseaux sociaux de l'Internet, p.7 -17. Paris, Lavoisier.

Cardon, D., Jeanne-Perrier, V., Le Cam, F., Pélissier, N. (coord., 2006). Présentation. Réseaux vol.24 n 138, Les blogs, p.9-12. Paris, Lavoisier.

Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. Le français dans le monde, Recherches et applications n 54 (juillet 2013), Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, p.41-51.

Ollivier, C & Puren, L. (2011). Le web2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point. Paris, Editions Maison des langues.

Rebillard, F. (2011). Du Web 2.0 au Web2 : fortunes et infortunes des discours d'accompagnement des réseaux socionumériques. Hermès, 2011/1, n 59, Ces réseaux numériques dits sociaux, p. 25-30. C.N.R.S Editions. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2011-1-page-25.htm> (le 11/5/2015).

Initiation au numérique d'un public migrant chinois : Quelles tâches en ligne pour viser l'autonomie et s'adresser au monde extérieur

Edna Castello

Université Grenoble Alpes – France

Mots-Clés: Littératie numérique – Migrants, Tâches – Autonomie

Nous proposons de présenter une expérience en cours auprès d'un public de migrants chinois. Dans le cadre d'une initiation au numérique à l'intérieur d'une formation en français langue étrangère, nous mettons en place des tâches authentiques afin d'apprendre à accéder à des sites institutionnels qui permettront de s'ouvrir davantage au monde extérieur.

À la fin du mois de novembre 2017, nous avons été sollicitée par l'association parisienne franco-chinoise Pierre Ducerf pour concevoir une formation " inclusion numérique " destinée à un public de migrants chinois ne maîtrisant pas le français. En plus de la création d'une messagerie électronique, de l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte et d'un moteur de recherche, l'objectif principal de la formation était de favoriser l'utilisation en autonomie du numérique pour les démarches en ligne (accès à l'information, démarches administratives, recherche d'emploi, etc.). Ce public, généralement d'un faible niveau de qualification, d'origine rurale et en précarité sociale, cumule en effet des difficultés d'intégration, d'insertion socio-professionnelle, d'accès aux droits et aux services publics, et est en grande majorité exclu du numérique ou en difficulté numérique pour diverses raisons (barrière linguistique et culturelle, malgré souvent de nombreuses années en France, méconnaissance des services administratifs et sociaux français, non accès à l'outil informatique, manque de compétences numériques, etc.).

Une première session-test de 18 heures d'initiation à l'outil informatique et numérique, co-animée avec une enseignante de l'association, auprès d'apprenants chinois de niveau A2-B1 qui suivaient parallèlement une formation de français " classique ", nous a permis de découvrir un contexte didactique dont les spécificités pouvaient constituer des freins, voire des obstacles à l'apprentissage : une culture éducative traditionnellement basée sur l'écrit et sur des modèles que l'apprenant reproduit, qui accorde une place limitée à l'expression personnelle (des pratiques qu'analysent par exemple Jin et Cortazzi, 2009), et des difficultés que l'on rencontre souvent chez des apprenants faiblement ou non scolarisés (problèmes d'insécurité linguistique, de confiance et de défaitisme, absence de réflexivité dans l'appropriation de la langue qui ne permet pas aux apprenants d'être actifs dans le processus d'apprentissage (Adami, 2009), attachement à la norme qui conduit l'apprenant à refuser de s'exprimer tant qu'il n'aura pas atteint une certaine " maîtrise " de la langue (Bretegnier, 2012). À cela venait s'ajouter une tendance à l'autarcie sociale et linguistique et par conséquent un recours limité au français, que ce soit dans la vie quotidienne ou en classe (une situation décrite par exemple par Auguin et Levy, 2007). Ainsi qu'une tendance de la part des enseignants, pour la plupart d'origine chinoise et bilingues, à occuper, bon gré mal gré, des fonctions de traducteurs/interprètes, sous le feu des questions et des demandes d'explications en mandarin.

Face à ce constat, notre projet pour les prochaines sessions de formation programmées tout au long de l'année 2018 est de redonner du sens à l'apprentissage en posant les bases d'une méthodologie de formation favorisant à la fois l'autonomie en français et l'autonomie numérique, qui devra faire de l'apprenant un acteur de sa formation. Il s'agira de donner à l'approche par les tâches et à la perspective actionnelle le rôle essentiel qui leur revient (Conseil de l'Europe, 2001 ; Soubrié, 2008 ; Mangenot, 2017), en privilégiant les tâches authentiques, c'est-à-dire correspondant à des pratiques de la vie réelle, tout en rendant à l'écrit sa dimension fondamentalement fonctionnelle, sociale et idéalement interactionnelle (Vigner, 2012), au sein de tâches authentiques hors les murs (Ellis, 2003 ; Nunan, 2004 ; Ollivier et Puren, 2011). Notre volonté est de permettre à ce public très peu communicant de briser les barrières linguistiques et de communiquer en français avec le monde extérieur, c'est-à-dire de rédiger des textes que d'autres lecteurs que l'enseignant pourront lire, tout en apprenant, dans un effet de synergie, à utiliser les outils informatiques et numériques, par le biais de sites en ligne non pédagogiques (sites institutionnels). Ce sont les résultats de ces formations à venir, et leurs analyses, que nous proposons de présenter.

Références bibliographiques

Adami, H. (2009). La formation linguistique des migrants. Paris : CLE International.

Auguin, E. et Levy, F. (2007). " Langue et vulnérabilité des migrations chinoises actuelles ", Revue européenne des migrations internationales, vol. 23, n 3. Disponible à cette adresse : <http://journals.openedition.org/remi/4205>

Bretegnier, A. (2012). Rapports aux langues, relations aux langues : une histoire interactionnelle, dans M. Dreyfus et J.-M. Prieur (dir.) Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques, n 5, p.196-206. Paris : Michel Houdiard Editeur.

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

Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press.

Jin, L. et Cortazzi, M. (2009). " Culture et valeurs dans les classes chinoises ", Revue internationale d'éducation de Sèvres, n 50, p.49-62.

Mangenot, F. (2017). Formation en ligne et Mooc : apprendre et se former en langue avec le numérique. Paris : Hachette. Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press. DOI : 10.1017/CBO9780511667336

Ollivier, C. et Puren, L. (2011). Le Web 2.0 en classe de langue. Paris : Éditions maison des langues.

Soubrié, T. (2008). " Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR ", dans R. Bizarro (éd.), Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?, p.68-81. Porto: Areal Editores.

Vigner, G. (2012). Ecrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage, dans Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Le Français dans le monde, Recherches et applications n 51. Paris : CLE International.

Ce que l'oculométrie peut apporter à une approche écologique aux échanges en ligne. Une étude exploratoire

Marco Cappellini

Université Aix Marseille

Yu-Yin Hsu

The Hong Kong Polytechnic University

Mots-Clés : oculométrie, multimodalité, affordance, compétence multimodale

Le but de notre communication est de réfléchir aux apports des techniques d'oculométrie dans l'étude de la compétence multimodale (Hauck, 2010) par visioconférence. En effet, comme explicité dans l'appel à communications du colloque " Les technologies de l'information et de la communication ont transformé la manière dont nous lisons, écrivons, interagissons, cherchons et organisons l'information. ". En ce sens, il nous semble que l'oculométrie apporte un éclairage particulier dans l'étude de la recherche et la gestion de l'information dans des interfaces graphiques. Nous enquêtons sur ces dimensions au sein d'un dispositif pédagogique basé sur le Français en (première) ligne par visioconférence (Develotte et al. 2008). Plus particulièrement, nos données proviennent d'un dispositif de tutorat par visioconférence entre futurs enseignants de chinois langue étrangère dans une université à Hong Kong et des apprenants de chinois dans une université française. Dans ce cadre, plusieurs interactions ont été enregistrées en captant l'audio, la vidéo et les fixations du regard des tuteurs sur leur écran. Pour cette étude exploratoire, nous nous basons sur un petit corpus d'une session de 54 minutes entre une tutrice chinoise et deux apprenantes françaises.

Dans la première partie de notre communication, nous dresserons une brève revue des études s'intéressant à la gestion de la multimodalité par visioconférence dans un cadre pédagogique (i.e. Guichon & Tellier, 2017 ; Wigham, 2017). Ensuite, nous aborderons les tenants d'une approche écologique (Blin, 2016a) basée sur la notion d'affordance (Blin, 2016b) et montrerons ce que les récentes techniques d'oculométrie (Stickler et al. 2016) peuvent apporter dans cette perspective.

Dans la deuxième partie de notre communication, nous discuterons l'application concrète de ces idées aux données analysées, en explicitant notre cadre méthodologique ainsi que les résultats obtenus. Du point de vue méthodologique, les données ont fait l'objet d'une transcription et d'un alignement à l'aide du logiciel ELAN. Ensuite, les deux chercheurs ont procédé à une annotation de deux types de séquences conversationnelles latérales (Jefferson, 1972) : les re-formulations (recasts, Long & Robinson, 1998) et les séquences potentiellement acquisitionnelles lexicales (De Pietro et al. 1989). Les deux annotations ont été ensuite comparées et les différences discutées et résolues. Enfin, l'analyse a porté sur l'utilisation des différents modes sémiotiques employés dans ces séquences latérales, dont le verbal oral, le verbal écrit, les gestes, les postures.

En plus de cette analyse 'classique' de la multimodalité, dans notre étude nous avons défini des zones d'intérêt dynamiques sur l'écran (par exemple le visage des interlocuteurs, l'espace de clavardage) permettant ensuite d'exporter les coordonnées temporelles de fixation du regard de la tutrice dans ces zones, et de les importer dans ELAN pour intégrer cette dimension à l'analyse multimodale. Les résultats montrent que certains éléments récurrents sont identifiables pour l'interaction analysée, comme la fixation sur sa propre image lors des séquences de reformulation.

A la fin de notre communication, nous discutons les questions que cette étude exploratoire soulève. D'une part, nous discutons le temps d'analyse demandé au chercheur et des pistes pour le réduire, par exemple par l'emploi du face-tracking. D'autre part, tout en prenant les précautions nécessaires venant du caractère très réduit de nos données, nous soulevons des questions concernant la compétence techno-sémio-pragmatique dans la gestion de la multimodalité de l'environnement de visioconférence dans les séquences latérales abordées.

Références bibliographiques

- Blin, F. (2016a). Towards an 'ecological' CALL theory: theoretical perspectives and their instantiation in CALL research and practice. In F. Farr & L. Murray (eds.). *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 39-54). London : Routledge.
- Blin, F. (2016b). The theory of affordances. In C. Caws & M.-J. Hamel (eds.). *Language-Learner computer interactions* (pp. 41-64). Amsterdam : John Benjamins.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (eds.). *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers le discours de ses usagers. *Alsic*, 11(2), 129-156.
- Guichon, N. & Tellier M. (eds) (2017). *Enseigner à l'oral en ligne: une approche multimodale des interactions pédagogiques*. Paris: Didier.
- Hauck, M (2010). Telecollaboration: At the interface between multimodal and intercultural communicative competence. In S. Guth & F. Helm (eds.). *Telecollaboration 2.0* (pp. 219-244). Oxford : Peter Lang.
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (éd.). *Studies in Social Interaction* (pp. 294-338). New York : The Free Press.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Daughy & J. Williams (éds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge : Cambridge University Press.
- Stickler, U., Smith, B. & Shi, L. (2016). Using eyetracking technology to explore learner in-teractions. In C. Caws & M.-J. Hamel (eds.). *Language-learner computer interactions* (pp. 163-186). Amsterdam: John Benjamins.
- Wigham, C. (2017). A multimodal analysis of lexical explanation sequences in webconferencing-supported language teaching. *Language Learning in Higher Education*, 7 (1). 81-108.

Le e-portfolio étudiant : un genre numérique entre contrainte et liberté créative

Christelle Combe

Université Aix Marseille

Mots-Clés : eportfolio, genre numérique, littératie numérique, plateforme interactive multimodale, analyse du discours numérique

Le numérique est une mutation civilisationnelle au moins aussi importante que l'invention de l'écriture et l'invention de l'imprimerie (Serres, 2012), mutation qui bouleverse profondément notre manière de communiquer. Les "numériciens par accident" (Doueïhi, 2011) que nous sommes tous sont amenés à s'exprimer en combinant plusieurs modes (textuel, audio, vidéo, graphique...) au travers de plateformes interactives multimodales (Herring, 2015) toujours plus performantes. De ces pratiques émergent de nouveaux "genres numériques" qui restent à définir et caractériser, l'étude de la généricité constituant un site d'observation privilégiée des activités de parole (Maingueneau, 2013). Cette recherche s'ancre donc dans le cadre d'un vaste travail de typologie des genres numériques mais aussi plus précisément dans le contexte de l'appropriation du genre e-portfolio étudiant par des étudiants en master de Didactique du Français Langue Etrangère.

En effet, le portfolio est un outil d'évaluation qui se développe en pédagogie et notamment en pédagogie universitaire depuis plusieurs années déjà (Zeichner, Hutchinson & Tochon, 2004 ; Bélanger, 2008 ; Merhan, 2009). Témoin des apprentissages, lieu d'exposition des œuvres et travaux et instrument de développement des compétences, il est désormais de plus en plus associé à un support numérique. Le portfolio numérique étudiant est donc une nouvelle forme de littératie numérique, un nouveau genre numérique, que les étudiants sont amenés à maîtriser, pour devenir à leur tour "des numériciens lettrés" (Doueïhi, 2011).

Dans cette communication, nous nous interrogerons donc sur le genre numérique du e-portfolio étudiant. Quelles sont ses caractéristiques techno-sémio-discursives ? Comment les étudiants s'en emparent-ils ? Quels sont les freins à son appropriation ? Ce travail de recherche propre l'étude de ce genre s'intègre dans une formation d'étudiants en didactique du français langue étrangère dans un cours consacré à l'évaluation où l'on initie à la notion de portfolio à travers la découverte et l'expérimentation individuelle du genre du portfolio numérique sur une plateforme interne à l'université de type Mahara.

Le cadre théorique relève principalement de ce que nous appelons l'analyse du discours-numérique-en-interaction, qui s'appuie sur les théories héritées de l'analyse du discours traditionnelle qui accorde un rôle clé aux genres de discours, qui ne sont pas considérés comme des types de textes, dans une perspective taxinomique, mais comme des dispositifs de communication, de nature à la fois sociale et linguistique (Maingueneau, 1995, 2012), à l'analyse du discours-en-interaction qui désigne l'analyse du vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif (Kerbrat-Orecchioni, 2005), à l'analyse du discours numérique qui s'intéresse à la nature composite des productions technolangagières dans un écosystème numérique connecté (Paveau, 2015) et à l'analyse des interactions multi-modales par écran qui s'intéresse aux interactions par écran interposé dans ce qu'elles sont à la fois configurées par la machine tout en utilisant la machine (Baldauf, Develotte et Ollagnier-Beldame, 2017). Nous convoquerons donc les outils de l'ADNI que nous avons cartographiés pour étudier les portfolios numériques de la cohorte des 35 étudiants d'un Master 1 de Didactique du FLE. Par ailleurs, nous croiserons cette analyse avec un retour réflexif sur leur expérience et un questionnaire anonyme auquel ils ont répondu à la fin du cours ainsi que des éléments de notre participation observante (Soulé, 2007) en tant qu'enseignante du cours. Aussi, après avoir

caractérisé l'hypergenre portfolio, nous pourrions définir plus précisément le genre du " portfolio numérique étudiant " à travers l'appropriation à la fois contrainte et libre que les étudiants de master en auront fait.

Références bibliographiques

Baldauf, H., Develotte, C., & Ollagnier-Beldame, M. (2017). *The Effects of Social Media on the Dynamics of Identity: Discourse, Interaction and Digital Traces*. Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication.

Bélangier, C. (2008). Rôle du portfolio au supérieur: rendre l'étudiant acteur de sa formation. In *Actes de colloque du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Montpellier, France.

Doueïhi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Éditions du Seuil.

Herring, S. C. (2015). *New frontiers in interactive multimodal communication*. *The Routledge handbook of language and digital communication*, 398-402.

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

Maingueneau, D. (1995). " Présentation ", *Langages* 117, 5-11

Maingueneau, D. (2012). *Que cherchent les analystes du discours?*. *Argumentation et analyse du discours*, (9).

Maingueneau, D. (2013). *Genres de discours et web: existe-t-il des genres web?*, en Barats, Christine (ed.), *Manuel d'analyse du web*, Paris, Armand Colin.

Merhan, F. (2009). *Le portfolio de développement professionnel à l'université. Les écritures en situations professionnelles*, 26, 205.

Paveau, M. A. (2015). *Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives*. *Itinéraires. Littérature, textes, cultures*, (2014-1).

Serres, M. (2015). *Petite poucette*. Le pommier.

Soulé, B. (2007). *Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales*. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140.

Zeichner, K. M., Hutchinson, E., & Tochon, F. (2004). *Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants*. *Recherche & Formation*, 47 (1), 69-78.

Classes virtuelles à l'école primaire : littératie numérique des enseignants et configurations d'expérimentation

Béatrice Drot-Delange

Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II

Mots-Clés : enseignant, communication, médiation, environnement numérique de travail, compétences, formation à distance

Le projet " Écoles éloignées en réseau " (EER) déployé depuis la rentrée 2015 dans l'académie de Clermont-Ferrand s'inspire de celui éponyme mis en œuvre au Canada (Laferrière, 2005; La-ferrière & Allaire, 2013; Laferrière, Bracewell, & Breuleux, 2001) depuis les années 2000. Il concerne plus de 60 écoles primaires et plus de 1000 élèves. L'un des objectifs de ce projet est de favoriser l'usage des outils de télécollaboration par les enseignants et les élèves. Il s'inscrit dans des politiques nationales mettant l'accent sur le numérique et sur la modernisation ainsi que sur le développement des territoires ruraux et de montagne. Il s'agit d'un projet incubateur, au sens où il fait l'objet d'études et d'analyses pour en déterminer les apports et les conditions d'une généralisation à d'autres contextes.

Le projet prévoit la mise à disposition pour les classes engagées de nombreuses ressources numériques, matérielles ou humaines, ainsi que des actions d'accompagnement. Le rectorat met à disposition de ces écoles un environnement numérique de travail (ENT) premier degré, l'accès à la plateforme de classes virtuelles VIA (et ce avant que le ministère de l'éducation nationale n'en étende l'accès à toutes les écoles), la mise à disposition de matériels de visioconférence pour les équipes chargées de l'accompagnement et de la coordination au sein des territoires, l'expérimentation d'une web radio. Il met également en place des partenariats avec des sociétés, telle qu'une maison d'édition pour la création d'albums interactifs en ligne.

Notre étude porte sur la littératie numérique des enseignants qui s'engagent dans la mise en œuvre de classes virtuelles, dans un contexte réel de travail. Il s'agit en effet pour les enseignants d'expérimenter ces technologies en grandeur réelle (Bertrand & Metzger, 2009). Cela n'est possible que lorsqu'un certain nombre de conditions subjectives et objectives se trouvent réunies, définissant ce que les auteurs nomment une configuration d'expérimentation. Elle articule plusieurs domaines : psycho-cognitif, dans lequel interviennent motivations et compétences des acteurs ; " organisationnel, au sens de l'organisation du travail impliquant notamment des dimensions spatiales et temporelles " (Bertrand & Metzger, 2009, p. 178) ; socioculturel et institutionnel.

La classe virtuelle ou plus exactement la salle de classe virtuelle (Wallet, 2013) peut être considérée comme un " dispositif de communication et de formation médiatisées " (Peraya, 1999, p. 154). Ce dispositif est " une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres " (idem, p. 153). Dans le projet EER, la distance est géographique (Jacquinot, 1993), les classes virtuelles étant utilisées pour une communication synchrone entre plusieurs classes et en présence de leur enseignant.

Compte tenu d'une part de la dimension expérimentation en grandeur réelle et d'autre part de la médiation et médiatisation de la communication, nous nous demanderons quelles sont les différentes compétences de la littératie numérique mobilisées par les enseignants lors de leurs usages du dispositif de classes virtuelles. Nous aborderons par exemple les questions suivantes :

- Comment les enseignants gèrent-ils la communication médiée par le dispositif de classe virtuelle : tours de parole, mais aussi configuration de la salle de classe réelle par exemple ?
- Comment anticipent-ils les difficultés techniques éventuelles (Macedo-Rouet, 2009 ; Wallet, 2013) ? Comment y font-ils face le cas échéant ?
- Quelle distance instrumentale entre ce dispositif et les usages dans la sphère personnelle des enseignants (Peraya, 2014) ?

Nous mènerons des entretiens auprès d'enseignants qui mettent en œuvre ce dispositif dans le cadre du projet EER. La communication portera sur les premiers résultats de ces entretiens, qui aboutiront à définir les différentes configurations d'expérimentation présentes dans ce projet.

Références bibliographiques

- Bertrand, C., & Metzger, J.-L. (2009). Ordinateurs portables dans les collèges et construction d'usages. In J.-L. Rinaudo & F. Poyet (Ed.), *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques?* (p. 159-188). INRP.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 55-67.
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters in Theory and History of Education*, 6.
- Laferrière, T., & Allaire, S. (2013, mai 20). Synthèse d'idées et de travaux à propos de la coélaboration/création de connaissances et du Knowledge Forum. Consulté 21 janvier 2018, à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article234>
- Laferrière, T., Bracewell, R., & Breuleux, A. (2001). La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire (mise à jour). Rapport final présenté à Rescol/SchoolNet par TeleLearning Network Inc.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. *Distances et savoirs*, 7 (1), 65-91.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: Le campus virtuel. *Hermès*, (25), 153.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences: des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2 (8).
- Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisé en formation à distance, les classes virtuelles une appellation mal contrôlée. *STICEF*, 19.

Pluralités et pratiques littéraciques numériques. Les plateformes et les réseaux sociaux comme lieu et moyen d'accès aux savoirs (in)formels et à d'autres normes ?

Stéphanie Geneix-Rabault

Université de la Nouvelle Calédonie (UNC)

Mots-Clés: Littéracies numériques, pluralité, langues océaniques, éducation, Nouvelle, Calédonie.

Résumé

Le concept de " littéracie ", utilisé dans différents champs disciplinaires des sciences humaines et sociales, notamment en sociodidactique et sociolinguistique, a fait l'objet de nombreuses définitions (Barré De Miniac, Brissaud, Rispaïl, 2004 ; Privat et Kara, 2006 ; Rispaïl, 2011 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Molinié et Moore, 2012 ; Colombel-Teuira, Fillol et Geneix-Rabault, 2016... pour n'en citer que quelques-uns).

Du concept polysémique de " littéracie numérique " nous considérons comme schèmes définitoires principaux qu'il s'agit d'un ensemble de " compétences/performances performatives " (Colombel-Teuira, 2016) permettant aux acteurs sociaux (1) d'accéder aux savoirs (formels versus informels),

(2) de les analyser de façon critique, (3) de produire des ressources en de multiples formats (oraux, écrits, images, audio, vidéos, etc.) et normes (orthographe, syntaxe, alternance codique, hybri-dation, etc.).

Mes recherches menées dans les domaines éducatifs et culturels, portent sur l'analyse de ces habiletés en contextes plurilingues océaniques. Elles visent à comprendre et à décrire les potentiels (1) d'inclusion de la diversité linguistique et culturelle, (2) d'accès aux connaissances, (3) d'habilitation, de (re)découverte et de transmission/diffusion de ces savoirs à partir des technologies numériques.

Cette communication s'adosse à deux programmes scientifiques interdisciplinaires récemment menés en Nouvelle-Calédonie. Le premier, " Les langues dans la ville : pratiques plurilingues et artistiques à Nouméa ", s'est déroulé entre 2014 et 2016 (Colombel-Teuira, Fillol, Geneix-Rabault, Vandeputte-Tavo, 2016). L'objectif principal de cette recherche visait à interroger les usages et les espaces occupés par les langues océaniques à l'intérieur de Nouméa surnommée " la Blanche ", capitale historiquement hostile aux langues et identités océaniques. Parmi les espaces investigués, nous avons notamment retenu les plateformes d'échanges numériques et les réseaux sociaux (principalement Facebook), pour comprendre et éclairer les usages et les fonctions des pratiques littéraciques influant la diversité linguistique et culturelle des sociétés océaniques, notamment en dehors des " chemins " institués.

Le second programme scientifique auquel s'adosse cette communication est une recherche-action actuellement en cours " Langues enchantées à travers chants " (2017-2018), menée en partenariat avec la direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC). L'un des objectifs de ce programme consiste à développer un outil collaboratif d'enseignement/apprentissage sur le terrain numérique (1) de chants multilingues océaniques et (2) d'éléments linguistiques et culturels. Il s'agit de co-construire avec les acteurs sociaux et institutionnels du pays, une banque de données intégrant une variété de ressources numériques et de développer des activités didactiques en/sur les langues-cultures océaniques.

Ma réflexion interdisciplinaire s'appuiera à la fois sur l'analyse qualitative de données collectées dans le cadre de ces deux recherches. Elle sera également complétée d'expériences formatives (didacticiel en ligne, MOOC, etc.) initiées au sein de la filière Langues et cultures océaniques à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Elle vise ainsi à dresser un portrait des pratiques littéraciques numériques observées dans un environnement personnel et institutionnel. Cette approche croisant les regards (pratiques instituées versus (in)formelles) abordera les points suivants : en quoi les littéraciques numériques analysées sur les plateformes et les réseaux sociaux sont-elles un moyen d'accès à des formes de savoirs divers (peu li/visibles et audibles dans les champs scolaires) ? Comment contribuent-elles à la création d'autres normes ? En quoi et comment permettent-elles de dépasser celles instituées ? À partir de ces observables, comment construire ou penser la transposition didactique ? Comment imaginer des projets collaboratifs participant à l'évolution sociale et institutionnelle d'un pays en situation dite postcoloniale ?

Littératie numérique : écriture créative et communication numérique

Pierre Louay Salam

Université Le Mans

Jean-François Bourdet

Université Le Mans

Mots-Clés: Littératie numérique, dispositif, appropriation, écriture, formats de communication, créativité

À partir d'une longue expérience de la formation avec le numérique et à la suite d'un travail conduit sur les formats d'interaction pédagogique et les stratégies d'appropriation des dispositifs hybrides ou à distance, la communication s'intéressera plus particulièrement aux modalités de construction d'une expertise de l'écrit collectif. Celle-ci peut être caractérisée de manières diverses. On peut l'envisager, dans une perspective didactique et à la suite de Downes (2013), à travers le développement d'un environnement personnel d'apprentissage où se combinent des pratiques formelles et informelles de traitement de données hétérogènes. On peut aussi recourir à l'analyse instrumentale (Rabardel, 1995) pour saisir sous un angle socio-ergonomique la construction de modalités d'usage des dispositifs rencontrés. On peut enfin situer les pratiques du Web dans un continuum historique de gestion évolutive de la ressource, des tablettes sumériennes à la numérisation des données et à leur structuration en métadonnées.

Dans ce cadre, le développement d'outils de communication et de collaboration adaptés à un espace virtuel génère notamment de nouvelles pratiques de l'écrit. On peut caractériser celles-ci de multiples façons, mais deux perspectives complémentaires apparaissent particulièrement pertinentes : celle de la transposition et celle de la création.

La première perspective va retrouver dans les écrits numériques des planifications discursives pratiquées antérieurement. La seconde nécessite la définition de compétences nouvelles de par la spécificité des formats disponibles : chat, wiki, outils multimodaux synchrones combinant interactions orales et espaces d'écriture (Skype, classes virtuelles de type Adobe Connect, outils de réseautage social de type Twitter ou Whatsapp). On est alors face à un espace de communication inédit demandant à la fois d'appréhender la spécificité du format rencontré et de gérer la combinatoire des outils disponibles. On peut alors parler de troisième révolution de l'écrit. Après l'invention de l'écriture (structuration mémorielle) et de l'imprimerie (accès à la reproduction et à la diffusion), la numérisation permet le feuilletage des textes dans une lecture multifocale instrumentée (Bourdet, 2016).

Dans cette double perspective où s'associent transposition et création de pratiques, il est possible de parler de littéracie des écrits numériques et de développement de compétences complexes engendrées par une telle évolution.

Dans ce cadre, nous avons mené une expérimentation de création de littérature numérique (Petit & Bouchardon, 2017) avec un groupe de trente étudiants de licence afin de renforcer la maîtrise du français écrit. L'objectif était de créer, via un espace d'écriture multimodal, un roman de voyage commun et unique. L'hypothèse était que la participation à cette pratique créative favorise la réflexivité sur les pratiques d'écriture ainsi que la construction d'une compétence interactive.

À partir d'un personnage voyageur partagé, chaque binôme rédige un parcours transformateur dans un pays qu'il a sélectionné en se basant sur un travail de recherche documentaire (forum, site web, vidéos...), voir d'une prise de contact avec des habitants de ce pays leur demandant des conseils et des relectures du récit en construction. Par la suite, les différents groupes construisent de manière collective leur récit pour atteindre une cohérence générale. Cet échange permet la construction d'une expertise partagée, en tant que lecteur et auteur, favorisant l'émergence d'un réel récit interactif (Bouchardon, 2009) ayant une structure narrative non figée (Marti & Baroni, 2014). L'écriture avance progressivement en s'adaptant aux attentes des uns et aux commentaires des autres.

Adoptant une méthode qualitative combinant analyse des interactions et analyse de contenu, nous avons récolté un corpus d'échanges écrits entre les participants sur l'espace de création collective, croisé avec une enquête sur l'écrit collectif et des entretiens semi-directifs auprès des acteurs.

La communication présentera cette situation particulière de création numérique en interrogeant à travers elle les nouvelles modalités d'interactions écrites en ligne (chats, Wiki, forum) et en les analysant à partir de leur format de production (délinéarisation des échanges, combinaisons des canaux de communication...). Elle s'intéressera au rôle du regard permanent de l'autre sur l'acte de création en ligne ainsi que son effet sur la construction d'un objet commun et partagé. Elle montrera comment chaque étudiant utilise ces échanges pour améliorer son expertise. Elle en tirera des perspectives pédagogiques liées aux nouveaux formats, aux nouvelles pratiques d'écriture, et à leur impact dans le tissu éducatif. Elle présentera une réflexion sur la notion de littéracie numérique à partir d'une interaction entre besoins de communication et structuration formelle requise de par les formats utilisés.

Références bibliographiques

Bouchardon, S. (2009) *La littérature numérique : le récit interactif*, Hermès, Paris.

Bourdet, J.-F. (2016) *Littératies numériques : nouvelles compétences?*, colloque *Les outils numériques pour l'analyse et l'exploitation des discours universitaires: une nouvelle approche méthodologique et didactique*, Arras, France.

Downes, S. (2013), " *The Role of Open Educational Resources in Personal Learning* ", Aug 11, 2013. *Perspectives on Open and Distance Learning: Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*, 207-221, COL, Athabasca University (May 2013)

Marti M. et Baroni, R. (2014) *De l'interactivité du récit au récit interactif*, *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 27 | 2014, mis en ligne le 19 décembre 2014, URL : <http://journals.openedition.org/narr>

Petit, V. & Bouchardon, S. (2017). *L'écriture numérique ou l'écriture selon les machines. Enjeux philosophiques et pédagogiques*. *Communication & langages*, 191,(1), 129-148. doi:10.4074/S0336150017011097.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitives des instruments contemporains*. Armand Colin, Paris.

«I know I have those tools because of fandom»: The digital literacy development of a Sherlock fan

Shannon Sauro

Malmö University (MAU) – Suède

Mots-Clés : fandom, social media, digital literacy, informal language learning, 21st century skills

This study is situated in prior work on online fan practices and computer-assisted language learning (Sauro, 2017) which has explored the informal language and literacy development of fans in online spaces through the writing of fanfiction (Black, 2006; Lep’annen, 2008; Thorne et Black, 2011) or the creation of fansites (Lam, 2006). While most such work has illuminated language and identity development through creative fan practices, less attention has been paid to the digital literacy development of L2 speakers engaged in other fan practices that take place in the digital wilds (Thorne, 2010).

Accordingly, this paper reports on a case study of the informal language and digital literacy development of a Sherlock Holmes fan who participated in fan communities on Twitter and Tumblr for the purpose of spoiling, a fan practice defined as the discovery and sharing of plot elements (Duffet, 2013), during filming of the third series of the British television show *Sherlock*. This case study draws upon approaches used in similar case studies of online fans (e.g. Lam, 2000; 2006, Black, 2005; 2006). The focal participant, Steevee, is a woman in her early 30s originally from a small city in eastern Germany who first entered online media fandom several years prior with the goal of developing her English in order to move to and work in London, England. Although also studying an English related subject at university in Germany at the time, her initial foray into British English television fandom was driven by a desire to compensate for the lack of opportunity to actually interact in and use English in her university courses. However, her deep involvement in social media-based fan spaces also provided her with crucial training in critical digital literacy skills valued by fellow fans (e.g. how to accurately source images and texts produced by others; how to evaluate the veracity of information about actors, filming locations, etc. published by professional media sources) and others outside fan spaces (i.e. her eventual employer).

Data collection and analysis included published and unpublished recordings of Steevee for a Sherlock Holmes fan podcast between that were recorded between April 2103 and January 2015, a 90-minute semi-structured Skype interview specifically focusing on key themes around her second language and digital literacy development, screen captures of specific Tumblr posts referenced in the interview and recordings, and follow-up email correspondence.

Key findings and themes that emerged included the following: (1) Steevee’s successful use of fandom and social media to increase her opportunity to use and learn English and compensate for a lack of opportunity available to her in formal educational contexts in Germany; (2) her increasing awareness of and ability to monitor and modify her English in order to successfully communicate information with an international fan community in which English proficiency and English varieties were highly varied; (3) her development of 21st century skills, including the ability to critically read and verify the biases and validity of information posted online by both fan and professional sources; (4) her ability to apply her linguistic and digital skills for the purpose of relocating to and securing a job in London. This study, therefore, documents the process through which an adult L2 English user makes use of popular culture, technology, and online media fandom to engage in language and digital literacy development.

Références bibliographiques

- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: e-literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49 (2), 118–128. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.2.4>
- Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fan fiction. *E-learning*, 3, 180–184.
- Duffett, M. (2013). *Understanding fandom: An introduction to the study of media fan culture*. New York: Bloomsbury.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 Literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 457–482. <https://doi.org/10.2307/3587739>
- Lam, W. S. E. (2006). Re-envisioning language, literacy, and the immigrant subject in new mediascapes. *Pedagogies: An International Journal*, 1(3), 171–195. https://doi.org/10.1207/s15544818ped0103_2
- Lep'annen, S. (2008). Cybergirls in trouble? Fanfiction as a discursive space for interrogating gender and sexuality. In C. R. Caldas-Coulthard & R. Iedema (Eds.), *Identity trouble: Critical discourse and contested identities* (pp. 156–179). Houndsmills, UK: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230593329_9
- Sauro, S. (2017). Online fan practices and CALL. *CALICO Journal*, 34 (2), 131-146. <https://doi.org/10.1558/cj>.
- Thorne, S. L. (2010). The 'Intercultural Turn' and language learning in the crucible of new Media. In F. Helm & S. Guth (Eds.), *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning* (pp. 139-164). Bern: Peter Lang.
- Thorne, S. L., & Black, R. W. (2011). Identity and interaction in internet-mediated contexts. In C. Higgins (Ed.), *Identity formation in globalizing contexts: Language learning in the new millennium* (pp. 257–278). New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110267280.257>

L'annotation vidéo : design d'interface, parcours d'utilisateurs et pratiques collaboratives

Laurent Tessier

Institut Catholique de Paris (ICP)

Michael Bourgatte

Institut Catholique de Paris (ICP)

Mots-Clés: annotation, vidéo, conception, interface, utilisateur

L'annotation est une pratique essentielle aux activités d'apprentissage. Elle consiste d'abord à produire des commentaires, dans les marges ou entre les lignes d'un texte (Pfersmann, 2011 ; Jackson, 2001). Elle est le résultat de la consultation active d'un contenu (Adler, Van Doren, 1972). Elle peut avoir une simple fonction d'aide-mémoire, ou permettre de mettre en évidence ou de dévoiler la compréhension d'un texte. Elle a aussi intrinsèquement une dimension collaborative dans la mesure où elle rend possible de partager avec un tiers le fruit de cette lecture active, dès lors que le contenu annoté par un individu est porté à la connaissance d'un autre. Définie en ce sens très large, l'histoire des pratiques d'annotation est pour ainsi dire aussi ancienne que celle de la production intellectuelle (Le Goff, 1957). Elle est déjà une pratique courante dans le monde antique (Mc Namee, 2007), avant de se déployer au Moyen-Âge dans un contexte de technicisation progressive du livre (Illich, 1991). Avec l'invention de l'imprimerie dans l'Europe du XV^e siècle, s'intensifie encore pour arriver à une sorte de paroxysme au cours du XX^e siècle avec la démocratisation de l'accès à l'université. Les publics étudiants, profitant aussi de l'essor de livres de poches et d'éditions à faible coût, se mettent à annoter massivement les textes selon un principe d'inscription de notes marginales, mais aussi de soulignement, de surlignement ou de pointage.

Cette pratique ancienne est prolongée et renouvelée avec l'apparition des outils numériques (Jah-jah, 2012). Si le principe reste le même, l'annotation numérique se distingue de trois manières. D'un point de vue proprement technique, elle correspond d'abord à un contenu pris entre deux balises informatiques qui le rendent indépendant et dissociable du contenu premier (Aubert, Prié, 2005). Elle permet ensuite d'instaurer une relation intermédiatique avec les textes, car si on peut toujours produire une annotation écrite, on peut aussi intégrer un hyperlien, une image, une vidéo ou du son. Enfin, le principe de l'annotation ne se réfère plus seulement aux textes : on peut désormais annoter des documents visuels ou sonores. L'annotation devient alors multi-médiatique (Bourgatte, 2012).

Nous présenterons ici les résultats d'un projet de recherche ayant pour objet l'acquisition d'une littératie numérique impliquant l'annotation collaborative de vidéo. Ce projet comprend dans un premier temps l'analyse et la comparaison de plateformes d'annotations vidéo, des parcours utilisateurs qui leurs sont propres et des formes de littératie numérique qu'elles mettent en jeu (Le Deuff, 2012). Dans un second temps, nous aborderons le projet du déploiement d'une plateforme expérimentale s'appuyant sur cet état des lieux. Nous formulerons les premières conclusions relatives au développement de cet annotateur vidéo en détaillant plus particulièrement la conceptualisation de parcours utilisateurs typiques, réalisés avec l'aide de designers spécialisés dans le design d'expérience.

Références bibliographiques

- Adler, M. J., & Van Doren, C. L. (1972). *How to read a book*. New York : Simon and Schuster.
- Archat-Tatah, C., & Bourgatte, M. (2014). Vers des formes instrumentées d'enseignement et d'apprentissage : le cas de l'analyse de contenus audiovisuels. *Eduquer Former*, (46), 69-92.
- Aubert, O., Prié, Y. (2005). Documents audiovisuels instrumentés. Temporalités et détemporalisations dans les hypervidéos, *Document numérique*, 8-4, 143-168.
- Baym, N. K. (2010). *Personal Connections in the Digital Age* (1 edition). Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity.
- Bourgatte, M. (2012). L'écran-outil et le film-objet. *MEI*, 34, 103-1120.
- Galbraith, J. (2004). Active viewing: and oxymoron in video-based instruction? *Society for Applied Learning Technologies Conference*.
- Illich, I. (1991). *Du lisible au visible*. Paris : Editions du Cerf.
- Jackson, H. J. (2001). *Marginalia. Readers Writing in Books*. New Haven et Londres : Yales University Press.
- Jahjah, M. (s. d.). L'évolution des marginalia de lecture du " papier à l'écran " | Implications philosophiques. Consulté 3 janvier 2018, à l'adresse <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/des-marginalia-de-lecture-du-papier-a-lecran/>
- Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques: de la concurrence à la convergence? *Études de communication. Langages, information, médiations*, (38), 131-147.
- Le Goff, J. (1957). *Les intellectuels au Moyen Age*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- McNamee, K. (2007). *Annotations in Greek and Latin Texts from Egypt*. New Haven : American Society of Papyrologists.
- Mohan, P. B. K. & J. (2009). *Video Use and Higher Education: Options for the Future* (p.14). New-York University.
- Pfersmann, A. (2011). *Sédérations infrapaginales : poésie historique de l'annotation littéraire (xviiie-xxie siècles)*. Paris : Droz.
- Willmot, P., Bramhall, M., & Radley, K. (2012). Using digital video reporting to inspire and engage students. http://www.raeng.org.uk/education/hestem/heip/pdf/Using_digital_video_reporting.pdf

Développement de la culture numérique et de la culture e-learning pour une meilleure intégration des TIC dans l'enseignement du FLE Albanie

Elona Toro

Département de la Langue Française (UniTir)

Anida Kisi

Département de la Langue Française (UniTir)

Mots-Clés : TICE, FLE, formation, enseignants, compétences

Au cours des deux dernières décennies, le système universitaire albanais a été marqué de changements importants touchant l'organisation des études, le contenu des programmes et le spectre des diplômes. La signature de la convention de Bologne et l'implantation du système LMD ouvre de nouvelles perspectives d'intégration et facilite l'ouverture des universités albanaises vers leurs homologues européennes et mondiales.

Depuis 1966, le Département de Français à la Faculté des Langues Etrangères de l'Université de Tirana est la structure la plus importante du pays ayant la mission et la responsabilité de former les enseignants en FLE pour le système pré-universitaire. Des modules TICE ont été intégrés dans la formation initiale des enseignants depuis 2007 au niveau master Didactique, dont le contenu des programmes subit des modifications respectives visant à mettre à jour et à améliorer des enseignements.

Nous constatons une évolution positive et rapide favorisant l'entrée du numérique dans les salles de cours et l'intérêt des enseignants pour les technologies est en croissance. De plus, les TIC constituent déjà un des axes prépondérant de la stratégie nationale pour l'éducation. Cependant, l'utilisation des outils numériques en classe suscite nombre de questionnements touchant principalement deux aspects : d'une part leur utilité et efficacité du point de vue pédagogique, et d'autre part les compétences nécessaires acquises par les enseignants.

Cet article propose une réflexion analytique relative à la réalité et à la perspective de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Albanie. Comment utilise-t-on les TIC en FLE? Quelles problématiques rencontre-t-on ? Quels besoins techniques et didactiques a-t-on? Quels besoins en termes de formation (initiale et/ou continue)? Ce sont des questions qui nous préoccupent.

L'examen du contexte numérique en FLE servira comme point de départ de notre travail : le contenu des programmes de formations, la présence des supports technologiques et les orientations stratégiques nous permettront d'avoir un panorama de la réalité. Les résultats de deux enquêtes menées auprès d'un public enseignant et futur enseignant FLE, nous serviront premièrement comme point de départ pour connaître de manière objective leur perception, leurs expériences et pratiques didactiques ainsi que leurs besoins dans le domaine et deuxièmement essayer de faire un état des lieux concernant les compétences des enseignants et futures enseignants en littératie numérique. Ce sera non seulement l'occasion de faire le point sur cette nouveauté pour la réalité éducative albanaise, mais également un espace de réflexion concernant cette expérience récente, pleine de perspectives et de défis.

Scénarios en pédagogie inversée – parcours d'apprenants lors de tâches intégrant des vidéos authentiques en distantiel en allemand

Angelika Verch

Université Grenoble Alpes

Mots-Clés: vidéo, classe inversée, hybridation, allemand LANSAD

La classe inversée est aujourd'hui pratiquée dans tous les domaines et contextes éducatifs. Mais elle avait pris son essor dans les matières 'à contenu' en contexte universitaire et dans les matières scientifiques en contexte scolaire. Cela ressort dans la publication de Bishop & Verleger issue de leur revue de la littérature, dans la mesure où leur définition de la classe inversée indique " l'instruction directe " en distantiel, suivi d'interactions en petits groupes en classe (2013 : 4). C'est le rôle de la vidéo pour la classe inversée qui ne fait pas l'unanimité. Pour les auteurs cités, elle représente l'élément constitutif, pour d'autres pas (par exemple Lebrun & Lecoq, 2015). La vidéo joue un rôle particulier, aussi, pour l'enseignement/apprentissage des langues et le numérique. Selon Demaizière & Grosbois on associe souvent le numérique et les documents vidéo authentiques, plus particulièrement comme support servant à la compréhension de l'oral (2014 : § 18).

Par rapport à la notion d'instruction directe et à la nature des processus cognitifs entrant en jeu quand les apprenants de langues travaillent avec des vidéos authentiques à distance, l'application des définitions utilisées pour des matières autres que les langues doivent néanmoins être discutées pour la didactique des langues. Concernant la compréhension de l'oral, il faut souligner que les vidéos telles qu'elles se présentent aujourd'hui sur des portails comme YouTube, constituent pour la plupart des documents multimédia. En effet, rares sont les vidéos qui ne disposent pas de sous-titres, ne serait-ce que générés automatiquement (posant ainsi des difficultés d'ordre nouveaux aux apprenants de langue). De plus, une fonctionnalité permet de faire afficher les sous-titres dans un texte continu, appelé " transcription ", relié au document audiovisuel, de façon à que la navigation dans celui-ci est possible à partir du discours transcrit (automatiquement ou non). La coprésence de la présentation visuelle et orale du code, combinée à l'image en mouvement, et la possibilité de naviguer entre celles-ci, font entrer en jeu des aspects de littéracie multimédia (multimedia literacy) (Dudeney, Hockly, & Pegrum, 2014) et de littéracie multimodale (multimodal literacy) (Guichon & Cohen, 2016). Face aux pratiques culturelles d'usage (Rummler & Wolf, 2012 : 3) autour des plateformes vidéo par les jeunes générations, s'ouvre la possibilité de relier apprentissages formels et informels.

L'étude quasi-expérimentale entreprise dans le cadre de mon projet de thèse traitera de ces notions, tout en mettant en son centre les aspects qui entrent en jeu lors de la conception de scénarios de type inversé s'appuyant sur l'approche par tâche. L'accent sera mis sur les aspects du scénario en tant que facteurs externes influençant les processus d'apprentissage, à savoir l'influence des tâches intermédiaires (Guichon, 2012 : 127) accompagnant des documents vidéo à travailler en mode distantiel d'un côté, et de l'autre l'influence de l'articulation entre les modes distantiel et présentiel (Nissen, 2006). Elle devra aussi déceler les facteurs internes influençant les apprentissages du côté des apprenants. Les deux, facteurs externes et internes, sont susceptibles d'influencer les parcours individuels des apprenants. Ces derniers se manifesteront par exemple dans leurs choix faits face aux modalités de présentation de la vidéo (sous-titrage et transcription de l'input langagier, possibilités de naviguer entre réalisation écrite et orale), cet aspect touchant au facteur de la littéracie numérique. Ils seront traçables aussi par rapport à

leur implication (ou éventuellement leurs refus de s'impliquer) dans la partie de la tâche à réaliser en mode distantiel, partie considérée comme essentielle à l'affranchissement de la tâche finale en présentiel.

La phase de collecte des données auprès de trois groupes-TDs d'allemand LANSAD de deux institutions post-bac (environ 40 apprenants, ayant comme objectif d'acquérir le niveau B1 selon le CECRL) se terminera en mai 2018.

Pour EPAL 2018 je propose de présenter le plan de recherche et les modalités de l'étude à cette date, ainsi que les premiers résultats relatifs aux parcours individuels et les facteurs qui ont pu les influencer.

Références bibliographiques

Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (p. 9-17). Jacksonville, FL.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research In *ASEE National Conference Proceedings*. Atlanta, GA.

Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi? *Alsic* (Vol. 17).

Dudeny, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2014). *Digital Literacies*. Florence.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris.

Guichon, N., & Cohen, C. (2016). Multimodality and CALL. In L. Farr F. & Murray (Éd.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. (p. 509-521). London.

K'uck, A. (2014). *Unterrichten mit dem Flipped Classroom-Konzept*. M'ulheim an der Ruhr.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31 (1), 30.

Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées enseigner et apprendre à l'endroit!* Canopé éditions.

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44-58.

Rummler, K., & Wolf, K. (2012). Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In W. S'utzl, F. Stadler, R.

Maier, & T. Hug (Éd.), *Media, Knowledge And Education: Cultures and Ethics of Sharing* (p. 253-266). Innsbruck.

Strayer, J. (2007). The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. *The Ohio State University*

Questionnements des enseignants sur leur rôle et leur place dans les communautés d'enseignement-apprentissage à dimension numérique

Christian Ollivier

Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE) - Réunion

Catherine Jeanneau

Université de Limerick (UL) – Irlande

Mots-Clés : innovation pédagogique, questionnements, rôle de l'enseignant

La diffusion des technologies dans le monde de l'éducation bouleverse potentiellement les pratiques pédagogiques. Depuis les années 1990, les discours politiques (européens) soulignent de façon récurrente le potentiel d'innovation du numérique en éducation (UE, 1999; 2000; 2013) et insistent sur la nécessité de généraliser une culture voire une littératie numérique conçue comme l'une des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (UE, 2000; 2006). Plusieurs auteurs, dès les années 1990, ont montré des modifications importantes dans des pratiques d'enseignement-apprentissage et des relations au sein des communautés apprenants-enseignant. Ils évoquent une démocratisation et une centration sur l'apprenant (Bump, 1990 ; Chun, 1994 ; Kern, 1995). Mais, dans le même temps, ces résultats ont été relativisés par d'autres chercheurs (Peyton 1990; Balester, Halasek & Peterson 1992).

L'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues soulève ainsi des défis pédagogiques. Laurillard (2015) souligne p.e. le besoin d'adapter le rôle de l'enseignant aux nouveaux environnements d'apprentissage et Bergeron et Péladeau (2017) s'interrogent sur la place du numérique à l'école. La multiplication des publications (Gee & Hayes, 2011; Dudeney, Hockly & Pegrum, 2013) et des projets (ICTREV; DIGICOMP, Digilang) sur la formation à l'utilisation pédagogique des outils numériques reflètent les enjeux rencontrés dans ce domaine. Notre étude aborde les interrogations des enseignants face aux discours de l'innovation, aux potentielles modifications de l'enseignement-apprentissage et aux défis à relever. Elle s'intéresse tout particulièrement à la façon dont ils conçoivent et questionnent leurs place et rôle dans les communautés d'enseignement-apprentissage intégrant des dimensions numériques.

Les données ont été recueillies dans le cadre d'un projet sur la littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elles proviennent d'un forum de discussion en ligne accompagnant un atelier en présentiel. Cet atelier a réuni 40 participants issus de 32 pays européens. Le corpus est composé de 16 fils de discussion totalisant 81 messages postés essentiellement en amont de l'atelier. Une analyse discursive a été conduite, avec une lecture-balayage permettant de repérer les éléments saillants, suivie d'une analyse détaillée des messages afin d'alimenter les catégories définies.

L'analyse des messages révèle un véritable questionnement de la part des participants sur l'impact du numérique à la fois sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, notamment en prenant en compte l'incidence des différences d'accès à la technologie et l'utilisation des téléphones portables dans la salle de classe, et sur la relation apprenants-enseignant et en particulier la place de l'enseignant dans la communauté et son rôle dans le développement de la littératie numérique des apprenants. L'analyse souligne la perméabilité des espaces mais aussi des rôles dans ces nouveaux environnements d'apprentissage et démontre le besoin d'une réflexion sur ces domaines conjointement avec le développement de la littératie numérique.

Références bibliographiques

- Balester, V., Halasek, K., & Peterson, N. (1992). Sharing authority: Collaborative teaching in a computer-based writing course. *Computers and composition*, 9(3), 25-40. <http://computersandcomposition.can>
- Bergeron, R. & Péladeau, P. (2017). Quelle place pour le numérique à l'école ? *Relations*, 789. 12-13.
- Bump, J. (1990). Radical changes in class discussion using networked computers. *Computers and the Humanities*, 24(1-2), 49-65. <https://doi.org/10.1007/BF00115028>
- Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31.
- Dudeny, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies, Research and Resources in Language Teaching*. London: Routledge.
- Gee, J.P. & Hayes, E.R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.
- Laurillard, D. (2015). How should professors adapt to the changing digital education environment?. In E. De Corte, L. Engwall, U. Teichler (Eds.), *Emerging Models of Learning and Teaching in Higher Education: From Books to MOOCs?*. Stockholm: Wenner-Gren.
- Peyton, J. K. (1990). Technical innovation meets institution: Birth of creativity or murder of a great idea? *Computers and composition*, (7), 15-32.
- Union européenne (1999). Communication du 8 décembre 1999, concernant une initiative de la Commission pour le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000: eEurope - Une société de l'information pour tous [COM(1999) 687]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM%3A124221>
- Union européenne (2000). eLearning - Penser l'éducation de demain. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11046>
- Union européenne (2006). Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Union européenne (2013). Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Ouvrir l'éducation: les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous [COM/2013/0654]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?qid=13891154>